

**Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet
Beograd**

Tatjana K. Marković

**MODEL INTEGRATIVNE PRAKSE U
INICIJALNOM OBRAZOVANJU
VASPITAČA**

Doktorska disertacija

Beograd, 2014

**University of Belgrade
Faculty of Philosophy
Belgrade**

Tatjana K. Marković

**A MODEL OF INTEGRATED PRACTICE
IN INITIAL EDUCATION OF PRE-
SCHOOL TEACHERS**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2014

Mentor: Dr Mirjana Pešić, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet

Članovi komisije:

1. Dr Dragana Pavlović Breneselović, vanredni profesor
Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet

2. Dr Živka Krnjaja, vanredni profesor
Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet

3. Dr Lidija Miškeljin, docent
Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet

Datum odbrane: _____

MODEL INTEGRATIVNE PRAKSE U INICIJALNOM OBRAZOVANJU VASPITAČA

REZIME

Već se duži niz godina govori o važnosti i značaju prakse studenata u osposobljavanju za poslove i zadatke koji se od njih očekuju. Uloga prakse (praktikuma) unutar institucijskog konteksta središnje je područje u kome se ostvaruje pripremanje studenata za budući profesionalni život. Međutim, iako se stalno ukazuje na neophodnost efikasnijeg i kvalitetnijeg pripremanja, dakle, obrazovanja i osposobljavanja studenata budućih vaspitača kao reflektivnih praktičara, do značajnih pomaka još uvek nije došlo. I dalje je prisutno izvesno nerazumevanje i nepoverenje u metodičke koncepcije iskustvene, problemske, grupne i saradničke nastave koje integrativni i reflektivni pristup učenju uzimaju kao načela delovanja.

Predmet istraživanja koje će biti predstavljeno je razvijanje i provera novog nastavnog predmeta Integrativna praksa i utvrđivanje njegovog doprinosa u profesionalizaciji budućih vaspitača. Reč je o nastavnom predmetu organizovanom u trajanju od jednog semestra (VI semestar), koji u najkraćem možemo opisati kao pokušaj realizacije integrativnog procesa u nastavi kroz praktičnu obuku studenata. Istraživanje čini deo napora da se, s jedne strane, razviju savremeni strateški pristupi nastavi koji se odnose na integrativno učenje i obrazovanje studenata kao kreatora integrativnog pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta, kao istraživača realnih procesa učenja i stvaranja znanja kroz projekatski pristup u radu sa decom, i da se, sa druge strane, otkriju i istraže odlike obrazovanja budućih vaspitača za reflektivnu praksu i doprinese njihovom razvijanju kao budućih reflektivnih praktičara. Posebno nas je zanimalo da, na uzorku od 60 studenata, polaznika nastavnog predmeta Integrativna praksa, ispitamo koliko sadržaj ovog nastavnog predmeta i način organizovanja nastave doprinose razvoju studenata, budućih vaspitača kao reflektivnih praktičara.

Rezultati istraživanja upućuju na nekoliko opštih zaključaka vezanih za implicitne teorije studenata - shvatanje deteta, vaspitača, nastavnika, učenja i podučavanja: Prvi - postoje dva različita viđenja (ispitivanih problema), dve različite slike – eksplicitna i implicitna, i njihovo „mešanje“, nadjačavanje u zavisnosti od korišćene tehnike. Naime, odgovori u upitniku govore o uverenjima koja su bliža savremenim naučnim saznanjima (usmerenost prema detetu i učenju, viđenje vaspitača/nastavnika kao partnera i saradnika, učenja kao razmene), dok su odgovori dati putem crteža bliži tradicionalnom pristupu (dete je najveća vrednost, objekat ljubavi, ali bespomoćno i zavisno od odraslih; vaspitač je uzor, prenosilac znanja, neko ko brine o deci, drugi roditelj; nastavnik je model, autoritet). Odgovori o učenju i podučavanju u visokom procentu imaju konstruktivističku orijentaciju i transakcijski model podučavanja. Analiza

uverenja o učenju i podučavanju pokazala je da studenti visoko procenjuju važnost usmerenosti prema detetu i učenju, što ukazuje na odmak od njihovih uverenja o ulozi vaspitača, nastavnika, deteta identifikovanih u analizi crteža. Međutim, ponašanje studenata u praksi bliže je odgovorima datim putem crteža (implicitnim teorijama). Drugi – menja se odnos između prvobitnih uverenja studenata (o detetu, vaspitaču, nastavniku, učenju i podučavanju) i njihovih shvatanja nakon završenog kursa Integrativna praksa. Izvesni pomaci u odgovorima (viđenjima, uverenjima) primećuju se u smislu njihovog međusobnog približavanja, odnosno smanjivanje diskrepancije između njih, što se očitava i kroz ponašanje i praktično postupanje. I pored snažnog uticaja implicitnih teorija, istraživački pristup praksi, kontinuirana refleksija i samorefleksija tokom rada na projektu, dovodile su do izvesnih praktičnih implikacija i kvalitativnih promena u samoj praksi. Treći - iako postepeno dolazi do izvesnih promena izazvanih osveščivanjem pojedinih problema, situacija i ponašanja primećeno je i „vraćanja na staro“, što govori da njihovo otkrivanje i početne promene ne znače i trajno menjanje. Relativno kratak vremenski period koji nam je bio na raspolaganju, nedovoljan je za temeljne promene, ali smatramo da je i sam pokušaj i podsticaj studentima da upoznaju vlastite implicitne teorije, da postanu svesni njihovog snažnog uticaja, da o njima raspravljaju, da započnu menjanje ponašanja predstavlja početak rekonstrukcije temeljnih uverenja kao važne dimenzije refleksivnog praktičara.

Pored započetih promena u implicitnim teorijama, koje čine jezgro profesionalnog razvoja i u značajnoj meri usmeravaju studentsku praksu u vrtićima, efekti nastavnog predmeta Integrativna praksa očitavaju se u razvijanju još nekih važnih osobina za refleksivnog praktičara: sklonost prema timskom radu i spremnost za učenje kroz razmenu sa kolegama; dublje razumevanje vlastitog procesa učenja i podučavanja; samostalnost i kreativnost u primeni stečenih znanja, veština i sposobnosti u praksi; sklonost ka introspekciji, te kritičnosti i samokritičnosti; autonomnost u odlučivanju i odgovornost za sopstvene odluke i akcije; otvorenost prema novim idejama i prilagodljivost novim situacijama i različitostima.

Ključne reči: inicijalno obrazovanje vaspitača, refleksivni praktičar, integrativna praksa, integrativni kurikulum, projekatski pristup u radu

Naučna oblast: Pedagogija

Uža naučna oblast: Predškolska pedagogija

UDK 37.032.5:371.13

A MODEL OF INTEGRATED PRACTICE IN INITIAL EDUCATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The importance and relevance of students' practice the purpose of which is to enable them to perform the activities and tasks expected of them has been a topic for discussion for many years. The role of practice (a practicum) within an institutional context is a central point at which the preparation of students for their future careers takes place. However, although the necessity for a more efficient and quality preparation, i.e. for the education of future reflexive practitioners, has been constantly emphasised, no significant progress has been achieved so far. Even now, there still exist a misunderstanding about and mistrust of methodical concepts of experiential, problem, group and collaborative teaching upon which the integrated and reflexive approach to education is based.

The subject of the research which is presented here is the development and testing of the new course Integrative practice and determining its contribution to professionalisation of future pre-school teachers. It is a one-semester course (taking place during the sixth semester) which can briefly be described as an attempt at realisation of an integrated teaching process by means of practical training of students. On the one hand, the research is a part of an effort to develop modern strategic approaches to teaching relating to integrated learning and education of students as creators of an integrated approach in a pre-school institution, as well as the researchers of real learning processes and knowledge construction through a project-based approach to working with pre-school children. On the other hand, the research aims at discovering and exploring the characteristics of education of future pre-school teachers with respect to a reflexive practice, which is to contribute to their development as future reflexive practitioners. Starting from the sample comprising sixty students – attendees of the course Integrative practice, the main aim was to explore to which extent the course contents and the manner of its organisation contribute to the development of students, i.e. to future pre-school teachers as reflexive practitioners.

The results of the research point to several general conclusions relating to implicit theories of students reflecting their understanding of children, pre-school teachers, teachers, and teaching and learning processes. The first conclusion shows that there are two different viewpoints (of the examined issues), two different images – the explicit and the implicit which mix and build upon each other, depending on the applied technique.

Namely, the answers in the questionnaire suggest the beliefs which are closer to modern scientific findings (which focus on children and learning, on the idea of a pre-school teacher/teacher as a partner and a collaborator, on learning as a process of exchange), while those answers which have been given in a form of drawings are closer to

traditional approaches (according to which a child is the greatest value, the object of love, a helpless creature depending on the care of the adults; the pre-school teacher is a role model, a provider of knowledge, someone who takes care of children, a second parent; a teacher is a model, an authority). The answers on teaching and learning are mostly constructivist-oriented and point to a transactional model of teaching. The analysis of the standpoints regarding teaching and learning revealed that students have high regard for the importance of the orientation towards a child, which testifies to the departure from their beliefs regarding the role of a pre-school teacher and a child depicted in the analysed drawings. However, the behaviour of students is more closer to the answers given in a form of drawings (to their implicit theories). The second conclusion is relating to a change between the initial students' beliefs (regarding children, pre-school teachers, teachers, learning and teaching) and the beliefs constructed upon the completion of the course *Integrative practice*. Certain shifts in answers (opinions, beliefs) can be noticed with regard to their mutual bonding, i.e. to the shortening of the discrepancy between them, which is reflected through their behaviour and practice. Aside from a strong influence of their implicit theories, the research approach to practice, continual reflection and introspection during the work on a project led to certain practical implications, as well as to quality changes within the practice itself. According to the third conclusion, although there is a gradual change owing to the awareness of certain problems, situations and behaviours, it has been noticed that students tend to "go back" to the old practice, which means that the awareness and initial changes do not necessarily imply a permanent change. A relatively short period which we had at our disposal is not sufficient for thorough changes, but we do believe that the very attempt and the incentive for the students to become acquainted with their own implicit theories and their powerful influence, to discuss them and initiate the changes in their behaviour is only the beginning of the reconstruction of their deep-rooted beliefs as an important dimension of a reflexive practitioner.

Aside from the initiated changes in implicit theories which constitute a core of professional development and significantly direct students' practice in kindergartens, the effects of the course *Integrative practice* are reflected in the development of some other important characteristics of a reflexive practitioner: a tendency to work in a team and readiness for learning through exchange with colleagues, a deeper understanding of a personal process of learning and teaching, independence and creativity to apply the acquired knowledge, skills and competences, a tendency towards introspection, critical thinking and self-criticism, the autonomy in decision making and the responsibility for one's own decisions and actions, openness towards new ideas and adjustment to new situations and diversions.

Key words: initial education of pre-school teachers, reflexive practitioner, integrated practice, integrated curriculum, project-based approach

Scientific field: Pedagogy

Specific field of study: Preschool pedagogy

UDC 37.032.5:371.13

SADRŽAJ

UVOD	1
I 1. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU.....	4
1.1. Inicijalno obrazovanje vaspitača u kontekstu društvene realnosti obrazovanja za novo doba.....	4
1.2. Vaspitno-obrazovna delatnost kao refleksivna praksa – obrazovanje refleksivnog vaspitača.....	16
1.3. Inicijalno obrazovanje vaspitača kod nas: nužnost reforme.....	19
1.4. Koncept integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača.....	25
1.4.1. Osnovni elementi nastavnog predmeta Integrativna praksa.....	30
1.4.2. Principi na kojima je koncipirana nastava predmeta Integrativna praksa.....	33
1.4.3. Model Integrativne prakse bazirane na projekataskom pristupu – početak razvoja refleksivnog profesionalizma.....	39
II ISTRAŽIVANJE.....	48
2. Metodologija istraživanja.....	48
2.1. Predmet i cilj istraživanja.....	48
2.2. Specifični zadaci istraživanja.....	52
2.3. Metodološki pristup.....	52
2.4. Metode tehnike, instrumenti.....	54
2.5. Opis postupaka istraživanja.....	57
3. Tok i rezultati istraživanja.....	58
3.1. Kontekst u kome je nastao program nastavnog predmeta Integrativna praksa – promene u programu.....	58
3.2. Prva faza istraživanja: utvrđivanje inicijalnog stanja, ispitivanje shvatanja studenata o sebi, nastavniku, detetu, učenju i podučavanju.....	68
3.3. Druga faza istraživanja: rad studenata na projektima.....	69
3.3.1. Praćenje i posmatranje dece.....	70
3.3.1.1. Ciljevi, zadaci, smernice za rad.....	70
3.3.1.2. Istraživanje dečjih interesovanja kao preduslov za otpočinjanje rada na projektu.....	73
3.3.1.3. Opis sastanaka sa timovima „Praćenje i posmatranje dece“.....	82
3.3.1.4. Izveštaji o praćenju i posmatranju i dece.....	85

3.3.1.5. Viđenje prve faze rada na projektu od strane studenata.....	93
3.3.1.6. Refleksija i samorefleksija, odluke za dalje akcije.....	98
3.3.2. Razvijanje projekta.....	105
3.3.2.1. Ciljevi i zadaci.....	105
3.3.2.2. Opis sastanaka sa timovima „Dolazak do teme koja je usmerena na dete“.....	110
3.3.2.3. Organizacija rada tokom razvijanja projekta.....	121
3.3.2.4. Načini praćenja i dokumentovanja, smernice za rad.....	122
3.3.2.5. Analiza dokumentacije.....	127
3.3.2.6. Stvaranje podsticajnog okruženja za učenje.....	146
3.3.2.6.1. Stvaranje podsticajnog fizičkog okruženja.....	146
3.3.2.6.2. Stvaranje podsticajnog socijalnog okruženja.....	158
3.3.2.6.3. Stvaranje programskog okruženja.....	184
3.3.2.6.4. Sklapanje svih delova u celinu.....	195
3.3.2.7. Opis sastanaka sa timovima „Razvijanje projekta“.....	187
3.3.2.8. Viđenje druge faze rada na projektu od strane studenata.....	193
3.3.2.9. Refleksija i samorefleksija, odluke za dalje akcije.....	197
3.3.3. Evaluacija projekta.....	204
3.3.3.1. Ciljevi, zadaci, smernice za rad.....	204
3.3.3.2. Analiza dokumentacije.....	208
3.3.3.3. Opis sastanaka sa timovima „Evaluacije evaluacije“.....	223
3.3.3.4. Viđenje treće faze rada na projektu od strane studenata.....	226
3.3.3.5. Refleksija i samorefleksija, odluke za dalje akcije.....	227
3.3.4. Presentacija projekta.....	232
3.3.4.1. Ciljevi, zadaci, organizacija rada.....	232
3.3.4.2. Analiza prezentacija.....	236
3.3.4.3. Rezultati međutimske razmene „Dan za prezentacije“.....	238
3.3.4.4. Viđenje četvrte faze rada na projektu od strane studenata.....	241
3.3.4.5. Refleksija i samorefleksija, odluke za dalje akcije.....	244
3.4. Treća faza istraživanja.....	248
3.4.1. Osnovni nalazi istraživanja shvatanja studenata o detetu, nastavniku, vaspitaču, učenju i podučavanju.....	248
3.4.1.2. Studentsko viđenje deteta.....	253
3.4.1.3. Studentsko viđenje nastavnika.....	259
3.4.1.4. Studentsko viđenje vaspitača i sebe u ulozi vaspitača.....	263
3.4.1.5. Studentsko viđenje učenja i podučavanja.....	270
3.4.2. Studentska očekivanja i ocene efekata nastavnog predmeta Integrativna praksa.....	275
III ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	283
LITERATURA.....	399
IV PRILOZI.....	306

UVOD

Današnja organizacija visokoškolskog obrazovanja kod nas rezultat je implementacije čitavog Bolonjskog procesa i Bolonjske deklaracije koji je Srbija potpisala 2003. godine, a čije je sprovođenje počelo 2006/07. godine. Primena Bolonjske deklaracije na području obrazovanja vaspitača rezultirala je nizom promena u organizacionom i konceptijskom smislu. Glavni naglasak stavljen je na model obrazovanja vaspitača koji se temelji na kompetencijama. Briga o kvalitetu kompetencija prizilazi iz činjenice da one predstavljaju najvažniji činilac postignuća studenata. U razvoju niza kompetencija, potrebnih za uspešno vršenje vaspitačke uloge, posebna pažnja usmerena je na one koje se odnose na neposredan praktičan vaspitno-obrazovni rad za čije razvijanje pedagoška praksa ima veoma važnu ulogu.

U tom smislu jedno od suštinskih pitanja, u koncepciji obrazovanja vaspitača, jeste pitanje odnosa i dobre izbalansiranosti teorijskih sadržaja i prakse koji treba da obezbede ne samo funkcionalna znanja nego i refleksivne veštine budućih vaspitača. Budući da je najviše primedbi upućivano nastavnim planovima i programima (dotadašnjih) viših škola za obrazovanje vaspitača zbog nedovoljne praktične osposobljenosti svršenih studenata, krenulo se u njihovo osavremenjivanje, u smislu povećanja vremena za praksu (jer je nije bilo dovoljno) i kvalitetne organizacije (jer ni ona nije zadovoljavala).

Reforma inicijalnog obrazovanja vaspitača, sa aspekta studentske prakse, na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Pirotu podrazumevala je uvođenje dva nova nastavna predmeta sa statusom obaveznih: Uvod u profesiju i profesionalna praksa (kroz svih šest semestra) i Integrativna praksa (u šestom semestru). Prvi predmet predstavlja transformisanu dotadašnju „praksu studenata“, a razlog za uvođenjem Integrativne prakse bio je pokušaj odgovora na sve veće zahteve u skladu sa savremenim naučnim saznanjima o: vaspitaču i obrazovanju vaspitača; detetu i dečjem razvoju, vaspitno-obrazovnom radu, novim strategijama građenja predškolskog kurikuluma, holističkom pogledu na učenje koje traži sintezu parcijalnih znanja stečenih u disciplinarnoj nastavi.

Lično učešće autorke ovog istraživanja u obrazovanju budućih vaspitača ostvarivano je tokom dugogodišnjeg profesionalnog rada u predškolskoj ustanovi, koji je delom podrazumevao i rad sa studentima i vaspitačima pripravnicima, i rada sa studentima u visokoškolskoj ustanovi za obrazovanje vaspitača na području prakse. Ova su iskustva predstavljala prilike za uočavanje nesklada između potreba koje determinišu predškolska praksa i načina obrazovanja vaspitača. Ona su istovremeno bila i podsticaj za koncipiranje pomenutih nastavnih predmeta u skladu sa onim što praksa od budućih

vaspitača očekuje, a na osnovama savremenih znanja o obrazovanju. Na osnovu višegodišnjih praktičnih istraživanja u radu sa studentima-budućim vaspitačima razvijan je model Integrativne prakse koji se u radu teorijski obrazlaže i proverava kroz evaluaciju.

Dakle, predmet našeg interesovanja u ovom radu je doprinos realizacije programa nastavnog predmeta Integrativna praksa u profesionalizaciji budućih vaspitača. Preciznije, evaluaciju smo vršili ne samo sa ciljem utvrđivanja „valjanost programa po sebi“ već utvrđivanja njegove valjanosti u odnosu na one kojima je namenjen - studente i onog ko ga planira i ostvaruje - nastavnika. Krajnju svrhu ovog istraživanja ne vidimo samo u proveru i davanju završne ocene ovog nastavnog predmeta već smatramo da je „traganje u isto vreme i kretanje prema cilju“, jer integrativna praksa predstavlja sredstvo, a ne krajnji rezultat i njena osnovna vrednost nije u davanju gotovih odgovora, već u postavljanju novih pitanja.

Koncepcija predmeta Integrativna praksa sačinjena je na osnovu praktičnog iskustva nastavnika i teorijskih postavki integrativne i kritičko-refleksivne prakse podučavanja. Polazišta u koncipiranju ovog nastavnog predmeta bila su konstruktivističko poimanje znanja i praktičnih delatnosti i nova paradigma obrazovanja vaspitača kao refleksivnog praktičara. Zasnovan je na principima interdisciplinarnosti, jedinstva teorije i prakse, integrativnog pristupa u radu na teorijskom i praktičnom planu. Ključni elementi koncepta integrativne prakse su: preispitivanje implicitnih teorija studenata (o detetu, učenju i podučavanju, vaspitaču i njegovoj ulozi) kao osnove za građenje njihovih profesionalnih teorija; istraživanje (i studenata i nastavnika); podučavanje kao oblik refleksivne prakse i timski rad.

Način organizovanja nastave koncipiran je prema konstruktivističkoj teoriji učenja i saznavanja koja je u osnovi kooperativnih i grupno-istraživačkih oblika nastave sa fokusom na integrativnom modelu u kome se akademski sadržaji prepliću sa teorijom i praktičnom obukom. Budući da primena znanja u praksi ne poznaje granice disciplina (one su „zamagljene“), tragali smo za iznalaženjem novih odnosa, stvaranjem novih sistema i struktura. Naglasak smo stavili na: izvore izvan udžbenika, međupojmovne odnose, tematski način rada, problemsku i projekatsku nastavu, fleksibilni raspored i grupisanje studenata, timski rad.

Model integrativne prakse razvijan je i usavršavan tokom nekoliko generacija studenata. Ono što je ostalo isto je projekatski pristup u vaspitno-obrazovnom radu sa decom. Razlozi su sledeći: on je omogućavao kombinovanje nekoliko predmeta (metodika) u jedan aktivan projekat, po ugledu na način na koji deca sagledavaju predmete i pojave u realnom svetu; stavljao je studente u ulogu istraživača i kreatora integrativnog predškolskog kurikuluma koja uključuje integraciju znanja iz različitih oblasti i studijskih predmeta; bio odlična prilika za organizaciju vaspitno-obrazovnog rada u

skladu sa aktuelnom koncepcijom predškolskog vaspitanja kod nas (Opšte osnove predškolskog programa, 2006.).

Shodno predmetu istraživanja opredelili smo se za kvalitativnu metodologiju, koja podrazumeva: razvojnu i istraživačku dimenziju i kombinovanje pristupa usmerenog na ispitivanje njegovih ishoda – postignuća i promena kod studenata (razvoj kompetencija studenata u celini, sa posebnim fokusom na refleksivnost), ali i na praćenje samog procesa nastave i njegovog daljeg unapređivanja.

Istraživanje predstavlja kombinaciju produkt i proces evaluacije, odnosno praćenje promena implicitnih teorija studenata (uverenja o prirodi deteta, učenja i podučavanja, ulozi vaspitača) i njihovog praktičnog delanja i praćenje samog procesa nastave/učenja. Evaluacija procesa nastave/učenja je nezaobilazni deo u obezbeđenju i postizanju kvaliteta obrazovanja budućih vaspitača. Evaluacija je podrazumevala procenjivanje vrednosti svih navedenih elemenata modela integrativne prakse kroz sve faze u radu, s obzirom da su načinom rada utvrđeni ciljevi i zadaci za sve faze i sve učesnike. Istraživanje predstavlja, pored utvrđivanja rezultata promena kod studenata (spoljašnja evaluacija) i podsticaj za samostalni proces evaluacije (samoevaluacija) koji je otvoren prema sopstvenim rešenjima (kritičko preispitivanje sopstvenih rešenja praktičnih problema). Time evaluativno istraživanje dobija karakter akcionog istraživanja, koje se odnosi na uže i praktične probleme u neposrednom organizacionom kontekstu, ima ograničene mogućnosti generalizacije, ali velike mogućnosti neposredne primene.

Ovo istraživanje ima dobar broj karakteristika akcionog istraživanja: reč je o akciji i istraživanju, koje posmatramo kao integrisane procese jer se odvijaju simultano, (to je proces saznavanja kroz akciju, koja pored ostvarivanja postavljenih ciljeva omogućava i bolje razumevanje onoga što želimo da menjamo); izvodi se u realnoj socijalnoj situaciji (nastava u školi, neposredni vaspitno-obrazovni rad u vrtiću); cilj istraživanja je menjanje prakse (povećanje obrazovnih efekata, izmenjen položaj studenata/dece). Ono je takođe i participatorsko: učesnici su istovremeno i praktičari i istraživači sopstvene prakse (nastavnik je istraživač sopstvene nastavničke prakse, studenti nisu samo učesnici nastavne situacije koja se istražuje već i istraživači sopstvene prakse); kritičko je i samokritičko (uključuje i samoevaluaciju nastavnika/istraživača i njegovo razvijanje kao refleksivnog istraživača sopstvene (nastavničke) prakse ali i preispitivanje i samoevaluaciju studenata sa ciljem samouvida i daljeg profesionalnog razvoja); uključuje timski rad.

Iako nije reč o akcionom istraživanju u punom smislu, ovo istraživanje ima elemente koji karakterišu refleksivnu praksu - podrazumeva direktno iskustveno proveravanje različitih rešenja, zajedničko konstruisanje znanja, promenu i unapređivanje prakse, što čini osnovu za transformaciju i razvoj tradicionalnog obrazovanja i praktične pripreme budućih vaspitača u obrazovanje po modelu refleksivne prakse.

I 1. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

1.1. Inicijalno obrazovanje vaspitača u kontekstu društvene realnosti obrazovanja za novo doba

Vreme promena u kome živimo ogleda se u svim područjima življenja i delovanja čoveka. Stalna promena kao karakteristika novog doba nameće potrebu kontinuiranog prilagođavanja tim promenama, postavljajući nove zahteve i na polju obrazovanja. Obrazovanje i profesionalni razvoj onih koji rade u obrazovanju ključna su pitanja u svakoj zemlji. U poslednje vreme, u kontekstu društva koje se ubrzano menja, velika su očekivanja ali i pritisci na obrazovanje uopšte, te i na obrazovanje vaspitača. Inicijalno obrazovanje shvaćeno kao deo, segment jedinstvenog profesionalnog razvoja vaspitača mora biti u skladu sa imperativima koje novo doba (aktuelni društveni, politički, socijalni, ekonomski i drugi faktori) pred njega postavlja ali i komplementarno sa kasnijim profesionalnim napredovanjem vaspitača. Omogućiti budućim vaspitačima da kroz inicijalno obrazovanje razviju svoje potencijale za profesiju podrazumeva spremnost da odgovore sve većim profesionalnim ali i izazovima društva znanja. Pred vaspitačima su brojni i raznovrsni zahtevi koji se menjaju i stalno povećavaju u skladu sa promenama teorija vaspitanja i obrazovanja, predškolskih ustanova (kao institucija), sa širim društvenim promenama i promenama dominantnih društvenih vrednosti. U tom smislu neophodno je u koncipiranju inicijalnog obrazovanja uzeti u obzir nova očekivanja i zahteve usmerene na vaspitača i vaspitno obrazovnu ustanovu u kojoj će raditi vaspitač.

Ko je vaspitač? Šta je potrebno da bi neko bio „dobar“ vaspitač – profesionalac? Šta su potrebe i zahtevi novog doba, a šta potrebe i zahtevi profesije vaspitača i obrazovanja za ovu profesiju u skladu sa novim vremenom? Koja je vrsta kompetencija potrebna budućem vaspitaču? Da li inicijalno obrazovanje može odgovoriti pomenutim zahtevima i očekivanjima? Kako treba da izgleda inicijalno obrazovanje vaspitača za novo doba?... samo su neka od problemskih pitanja na koja ćemo pokušati da odgovorimo.

Odgovor na početna pitanja nije lako dati jer ne postoje trajno važeće odlike i karakteristike vaspitača (kao osobe) i njegovog delovanja (oblast rada i aktivnosti vaspitača), niti jedna jedina istina o tome ko je vaspitač, kakav bi on trebalo da bude, šta bi trebalo da zna. Divergentan je raspon faktora koji određuju pristup i akcije u profesionalnom polju delovanja vaspitača, reč je o razvojnoj, a ne statičkoj kategoriji. Delovanje vaspitača u konkretnom i specifičnom okruženju pod snažnim je uticajem kako užeg profesionalnog konteksta tako i šireg (kulturnog, političkog, istorijskog).

Novi društveni odnosi (na globalnom, nacionalnom, lokalom nivou) postavljaju buduće vaspitače u novi položaj sa kojim se mogu nositi samo uz posedovanje novih znanja (novi zadaci ali i nove uloge) i novih *kompetencija* čije izgrađivanje započinje inicijalnim obrazovanjem.

Konstrukt kompetentnost ima više značenja, odnosno shvatanja. Kompetencija u najopštijem smislu reči podrazumeva „znanje i delanje“. Reč kompetentan (lat. *competens, competentia*) znači nadležan, merodavan, formalno ili stvarno osposobljen, kvalifikovan za neki posao, sposoban. Kompetencije (engl. *Competences*) označavaju skup znanja (činjenična i teorijska) i veština (naučne, psihomotoričke i socijalne), kao i pripadajuću samostalnost i odgovornost (Mijatović, 2000). Kompetencija predstavlja kombinaciju znanja, veština, stavova, motivacije i ličnih karakteristika koje omogućavaju pojedincu da aktivno i efikasno deluje u određenoj (specifičnoj) situaciji (Smyth, 1995). Rajović, Radulović (2007, 419) kompetencije određuju kao „sklop kognitivnih i praktičnih veština i sposobnosti, iskustava, strategija, navika, ali i emocija, vrednosti, motivacije, stavova...kao i sposobnost njihovog uvremenjenog korišćenja“.

Ono što je zajedničko i suštinsko (u navedenim i mnogim drugim definicijama holistički orijentisanim) je poimanje kompetencija ne kao pojedinih veština već kao skupa (sklopa, kombinacije) različitih sposobnosti, znanja, veština, stavova, vrednosti koje angažuju čitavu osobu, uključujući različite nivoe njenog funkcionisanja i ispoljavanja u brojnim segmentima i područjima delovanja. Različiti autori različito klasifikuju dimenzije, svojstva i komponente na kojima se kompetencije zasnivaju (lične, stručne i profesionalne; kognitivne, nekognitivne i akcione komponente; profesionalne, pedagoško-metodičke, radne; kognitivne, afektivne, etičke; socijalne, stručne, lične, razvojne, akcione...) ali se slažu u tome da kompetencije nisu „individualni zbir“ već da sve pojedinačno navedene komponente čine celinu koja je više od njihovog jednostavnog zbira.

S obzirom na to da kompetencije mogu varirati od vrlo širokih i opštih do vrlo specifičnih i stručnih, za ovladavanje strukom, naučnim disciplinama i pedagoškom metodologijom neophodne su pretpostavke kompetencija vaspitača, ali ne i dovoljne. Uz njih su neophodni ljudski kvaliteti, znanja, sposobnosti i umeća vezana za procese i međuljudske odnose u vaspitno-obrazovnom radu: uključivanje, prihvatanje drugih, sloboda, empatija.

Međutim, za društvo koje se stalno menja (i praksu koja je dinamička, nepoznata i promenljiva) potreban je viši nivo razvijenosti kompetencija kojima je moguće efikasno reagovati u situacijama koje su promenljive. S obzirom na to da ni jedan naučeni model, ma koliko bio dobar, ne može obezbediti efikasnost u svim praktičnim situacijama koje su jedinstvene, kontekstualno uslovljene (Schon, 1990;

Fulan, 2003) jasno je da se ne može očekivati da postoji opšte prihvatljivi univerzalni i trajno validni skup kompetencija koje će odgovoriti ovim zahtevima i kontekstima. Kompetencije su dinamičke, razvojne i od konteksta zavisne.

Richter daje koncept kompetencija koji uvažava individuu i utiče na njenu samorefleksiju, samoodređenje i zauzimanje stava u odnosu na preduzete aktivnosti. On smatra da kompetencije vode tome da „učesnik nije više u položaju da primenjuje naučeno, specifično i prilagodljivo situaciji, on je češće u položaju da naučeno primeni prema svojim potrebama, da u ovaj sistem integriše nove alternative delovanja, da bira između više alternativa, da bi se odmereno ponašao, da poveže nove, naučene sposobnosti sa drugim sposobnostima, da proširi svoj repertoar ponašanja iz jedne u sebi utemeljene sinergije, dakle da proširi alternative ponašanja spojem svojih dosadašnjih sposobnosti sa novo naučenim“ (Richter, 1995, 23).

Kompetencija koja je „trajna“ i koju mnogi autori (Capra, 1986, Morin, 2002, Senge, 2003) smatraju najznačajnijom kompetencijom svih ljudi novog doba (pa i vaspitača) je eksplicitno poznavanje neizvesnosti i spremnost za suočavanje i „nošenje“ sa nepredvidivim i neizvesnim. Morin (2002, 22) naglašava da „je preko potrebno da svi oni koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem budu prethodnica i da se nalaze u prvim redovima za doček neizvesnog vremena koje dolazi“. Budući da za to vreme vaspitači pripremaju decu sa kojom rade, njihovo „stajanje u prvom redu“ znači kontinuirano učenje, fleksibilnu upotrebu znanja, „naoružavanje“ za menjanje društvene realnosti.

Težište je na razvijanju „modela široke kompetencije“ koje su fleksibilne, generičke i promenljive, ali i višedimenzionalne. Dakle, jedinstvenu vaspitačku kompetenciju uključuju sinergijski povezane kompetencije koje od njega očekuje sadašnjast, struka i neposredni vaspitno obrazovni rad. Jedino tako shvaćene (i na taj način razvijane) kompetencije mogu obezbediti veštine, znanja i stavove potrebne za rešavanje različitih problema u različitim kontekstima, te pomoći budućem vaspitaču da odgovori zahtevima koje savremeni tokovi vaspitanja i obrazovanja (vremena) postavljaju.

Procenjujući kompetentnost vaspitača, neki se autori više orijentišu na poznavanje teorija detetovog razvoja i učenja, a neki tom problemu pristupaju više ili manje celovito. Jedan broj autora (Olson, 1994, Smit, 1995; Schon, 1990) smatra da je kompetencija budućeg vaspitača određena njegovim poznavanjem teorije, ali i načinom na koji obavlja svoj profesionalni zadatak. Od vaspitača se očekuje solidno opšte obrazovanje i kvalitetna profesionalna priprema (Spodek i Saracho, 1990). Olson (1994) smatra da teorija i praksa moraju biti integrisane, osvrće se na četiri područja koja određuju kvalitet rada budućeg vaspitača: znanja o detetovom razvoju i teorijama učenja, o razvoju kurikuluma, razvijanju sposobnosti posmatranja dece i

kreiranju sredine za učenje i razvoju kvalitetne komunikacije. On dodaje da vaspitač svoje profesionalne kompetencije treba da razvija istraživanjem, proveravanjem, procenjivanjem i stalnim dograđivanjem vlastite prakse. Kramer (1994) definiše šire kvalitete koje bi dobar vaspitač trebalo da ima, naglašavajući kontinuirano učenje, istraživanje, razvijenu potrebu za napredovanjem u ličnom i profesionalnom smislu, razvijenu osetljivost za slušanje i posmatranje dece, praćenje procesa učenja dece, osetljivost za kontekst, spremnost za kompromis, fleksibilnost. Mayer (2002) uzima u obzir i lične (personalne) karakteristike koje određuju ponašanje i učestvuju u daljem kreiranju profesionalne prakse. Razvijanje profesionalnih kompetencija po njemu zavisi od teorijskog znanja (koje se stiče tokom inicijalnog obrazovanja), stručnog znanja (praktično ili profesionalno znanje) i biografije učenja vaspitača koju čini lična i socijalna kompetencija, naglašavajući važnost njihove komplementarnosti.

Polazište za konstrukciju „holističkog modela profesionalne kompetencije“ (suprotnog modelu biheviorističkog modela kompetencija) bili su različiti poznati modeli i standardi kompetencija, koje Chivers (1996, 24) objedinjuje nudeći novi model u kome ističe četiri osnovne komponente profesionalne kompetentnosti: funkcionalna kompetencija, lična ili ponašajna kompetencija, saznajna/kognitivna kompetencija te vrednosti/etička kompetencija. Iz ovog koncepta profesionalna (pedagoška) kompetencija shvata se kao mozaik niza različitih kompetencija u njihovom „stalnom međudelovanju“ (Chivers, 1996, 27). Svi ovi segmenti pedagoškog delovanja predstavljaju konstitutivne elemente meta kompetencija (komunikacija, samorazvoj, kreativnost, analiziranje, rešavanje problema) kao temeljnih osobina koje predstavljaju vrlo značajan sastavni deo svih kompetencija. Keeley (2007) posebnu pažnju pridaje komunikativno-refleksivnim kompetencijama, koje smatra vrlo značajnim, sastavnim delom svih kompetencija budući da je komunikacijska komponenta neminovna u vaspitno-obrazovnom procesu, dok se refleksija odnosi na osveščivanje vlastitih i tuđih postupaka. Pearson (prema Eliot, 2006) traži uvođenje dodatne kompetencije koja se odnosi na aktivnost u iskustvenoj situaciji i povezuje „inteligentno znanje veština“ sa situacionim razumevanjem i inteligentnim praktičnim ponašanjem koje smatra neophodnim za razvoj refleksivnog praktičara i akcionog istraživača. Građenje refleksivnih kapaciteta (metanivoa) ili kompetencija za refleksiju (skolonost ka introspekciji, odgovornost za odluke i akcije, spremnost za nove ideje, kritiku i samokritiku...) svakog pojedinca strategija je – koncepta nastavnika kao refleksivnog praktičara (Šon, Rasel, Rinaldi i mnogi drugi) koji ima razvijene istraživačke kompetencije – koncept nastavnika akcionog istraživača (Elliot, Kar i Kemiš, Stenhaus i dr.)

Iz izloženog se može zaključiti da je za razvoj kompetencija budućeg vaspitača koji će moći da odgovori izazovima savremenog društva i novog doba neophodno sledeće: poznavanje i razumevanje razvoja deteta, njegovih potreba i interesovanja;

poznavanje osnovnih zakonitosti učenja i podučavanja i različitih stilova, prepoznavanje i osiguravanje uslova za razvoj tih različitosti; aktivno slušanje dece, uočavanje njihovih mogućnosti; nalaženje načina za povećanje dečjih kompetencija; prepoznavanje i organizovanje povoljne sredine za učenje dece; izgrađivanje komunikacijskih veština u interakciji sa decom (i svim subjektima u vaspitno-obrazovnom procesu); podsticanje kreativnih potencijala dece, stvaranje mogućnosti za izbor i jačanje autonomije dece.

Pored kompetencija koje se odnose na decu, budući vaspitač treba da bude: istraživač a ne konzument novih znanja i nove prakse i imitator unapred naučenih postupaka; kreator nove vaspitno-obrazovne prakse koji se kritički odnosi prema praksi; spreman na evaluaciju i menjanje prakse, autonoman i kompetentan praktičar osetljiv na promene, aktivni učesnik u njima i njihov inicijator; spreman i sposoban za refleksiju svog rada, za građenje, ali i podizanje ukupnih kompetencija putem refleksivne prakse.

Pored pomenutih kompetencija koje su potrebne budućem vaspitaču „novi profesionalizam“ uključuje u razmatranje i položaj vaspitača u društvu i status pripadnika ove profesije i kompetencije koje prizilaze iz karakteristika profesije. „Profesionalizacija poziva“ je slogan pod kojim se odvija reforma obrazovanja vaspitača u evropskim zemljama. Njen smisao je, s jedne strane, razvoj profesije u savremenom smislu – što znači građenje na osnovu složenih, specifičnih, fleksibilnih kompetencija i na odgovarajućem položaju i profesionalnoj autonomiji njenih pripadnika. I sa druge, izgradnja sistema naučnog pedagoškog znanja, kao osnove struke, razvijanju veština i potreba za istraživačkim pristupom i u izgradnji pedagoškog, vrednosnog odnosa prema profesiji, deci, roditeljima, lokalnoj zajednici.

Profesiji vaspitač se u poslednjih nekoliko decenija pridaje sve veći značaj i pažnja u javnom i političkom životu, te se u kreiranju savremenih obrazovnih politika mnoge evropske zemlje¹ zalažu za stimulisanje njenog daljeg unapređivanja i razvoja. Gotovo sve savremene države, ali i međudržavna tela (Evropska komisija za obrazovanje i kulturu), u cilju podizanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama, pribegavaju standardizaciji kompetencija navodeći u svojim prosvetnim dokumentima liste standardizovanih kompetencija koje su potrebne vaspitaču za ostvarivanje svoje uloge.

¹ Što se vidi iz dokumenata evropske komisije (Children in Europe, Policy paper 2007; OECD, 2006; UNICEF, 2008; ("Education & Training 2010" the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms); (Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework, The European Parliament and the Council of The European Union, 2006).

Standardizacija otvara brojna pitanja: Da li je opravdana? Da li se vaspitno obrazovna delatnost može meriti i upoređivati sa postavljenim etalonom mere? Ko je nadležan za postavljanje standarda i da li se oni mogu postaviti „odozgo“. Da li inicijalno obrazovanje vaspitača razvija kompetencije u skladu sa postavljenim standardima i zahtevima vaspitačke profesije? Zašto je još uvek prisutan diskontinuitet između inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja?

Standardizacija, s jedne strane, može ukazivati na veću pažnju koja se pridaje profesiji, ali sa druge, i na zanemarivanje kontekstualnih faktora o kojima govori Eliot (Elliot, 2006) naglašavajući da kompetencije mogu da budu razvijene samo u kontekstu upotrebe, a ne u dekontekstualizovanoj formi. Određujući kompetencije kao sposobnost za obavljanje zadataka i uloga koje su potrebne za postizanje očekivanih standarda Dej (Day, 1999), naglašava da je pri postavljanju standarda veoma važno uzeti u obzir socioekonomski i kulturni kontekst ali ukazuje i na važnost nadležnosti onoga ko postavlja standarde. Pitanje nadležnosti problematizuju i Bascia i Hargreaves (2000) pronalazeći dva razloga za česte propuste u obrazovnim reformama. Prvi vide u nedovoljnom razumevanju onoga što vaspitač zapravo radi pa se usmeravaju na konkretne aktivnosti, veštine ili ponašanje koje će im pomoći da budu uspešniji u svom poslu. Takav pristup zanemaruje činjenicu da se mnogi vaspitači uprkos referomama ne menjaju ili se menjaju u pravcu koji reforma nije predvidela. Drugi razlog neuspeha reformi autori vide u kompleksnom političkom sastavu koji svojim obeležjima ograničava promene. Rečeno ukazuje na dinamičku međuzavisnost planskih i spontanih promena u funkcionisanju obrazovnog sistema.

Praksa pokazuje da su pri postavljanju standarda nedovoljno konsultovani vaspitači što je dovelo do toga da ih oni sami vide kao nešto nametnuto, kao sredstvo kontrole. Holistički pristup kompetencijama sve više dovodi u sumnju mogućnost njihove standardizacije i ukazuje na neophodnost sprečavanja „standardizacije“ standarda, odnosno korišćenje „fleksibilnih“ standarda kao podsticaja za razvoj profesije, a ne kao sredstva merenja i kontrole, jer se vaspitno obrazovna delatnost ne može meriti i upoređivati sa postavljenim etalonima mere.

Sledeće pitanje koje se nameće je: da li inicijalno obrazovanje vaspitača razvija kompetencije u skladu sa zahtevima vaspitačke profesije i ko je nadležan za koncepciju obrazovanja budućih vaspitača, da li samo eksperti (koji nedovoljno razumeju ono što vaspitač zapravo treba da radi), ili se nadležnost mora podeliti sa vaspitačima? Upravo neuvažavanje ove „druge strane“ (vaspitača) neki autori vide kao razlog za neuspeh obrazovnih reformi, s jedne strane, i sa druge, kao razlog zbog koga se tokom inicijalnog obrazovanja ne razvijaju kod budućih vaspitača relevantne kompetencije i kapaciteti potrebne za snalaženje u složenim uslovima vaspitno-obrazovne prakse. U cilju smanjivanja razlika između onoga što se uči tokom

inicijalnog obrazovanja i stvarnih potreba prakse Fulan (1993) ukazuje na neophodnost participacije kvalitetnih vaspitača u obrazovanju studenata.

Kako bi se izbegao još uvek prisutan diskontinuit između inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja izazvan nedovoljnom saradnjom ovih institucija neophodno je u koncipiranju inicijalnog obrazovanja uvažiti strategije eksperata ali i procene vaspitača o znanjima, veštinama i sposobnostima potrebnim za uspešno obavljanje profesionalnih zadataka². Za stvaranje povoljne i motivišuće „zajednice učenja“ za studente, jednim delom je odgovorna škola (odnosno nastavnici koji bi trebalo da borave sa studentima u predškolskim ustanovama), a drugim delom predškolske ustanove (odnosno direktori, vaspitači-mentori). Jedino podeljena odgovornost zasnovana na kooperaciji teoretičara i praktičara, odnosno nastavnika i vaspitača može ojačati vezu između inicijalnog obrazovanja vaspitača i profesionalnog razvoja. Samorganizacija i škola i predškolskih ustanova kroz zajedničko stvaranje znanja i sistema vrednosti (a ne pravila, normi i rigidnih struktura) posmatrano u celini (zbog međupovezanosti) je put ka dinamičkoj ravnoteži koja može obezbediti kvalitetno obrazovanje budućih vaspitača za profesiju i smanjiti diskontinuitet između inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja.

Stojimo na stanovištu da je reč o složenoj profesiji (koja uključuje intelektualnu, socijalnu i etičku dimenziju) koja se konstituiše kao profesija u savremenom smislu, što znači gradi na osnovu složenih i specifičnih kompetencija koje uključuju refleksivno mišljenje, kontinuirani profesionalni razvoj, stvaralaštvo u profesiji, autonomiju njenih pripadnika ali i bitne posebne profesionalne sposobnosti koje novo vreme zahteva od pripadnika različitih profesija, pa i vaspitačke. Te napred pomenutim kompetencijama, sa čijim razvijanjem treba započeti u inicijalnom obrazovanju, treba dodati i sledeće: osposobljenost za timski rad, inventivnost, fleksibilnost, inicijativnost. Obrazovanje vaspitača za profesiju treba shvatiti kao kontinuum koji započinje u inicijalnom obrazovanju te ono u tom smislu treba da

² Mreže DECET (www.decet.org) i ISSA (www.issa.nl) radile su istraživanje u 10 zemalja (Belgiji, Francuskoj, Irskoj, Meksiku, Maroku, Holandiji, Srbiji, Španiji, Engleskoj i Škotskoj) sa praktičarima koji rade sa decom predškolskog uzrasta, želeći da definišu kompetencije koje su potrebne vaspitačima. Vaspitači su izdvojili sledeće:

suštinske kompetencije: volja da se prihvati različitost u društvu i uvažavanje drugih načina postojanja, ne osuđivati, posedovati otvorena shvatanja, gajiti empatiju i razumevanje, pokazivati fleksibilnost i prilagodljivost, biti senzitivan (svestan potreba deteta i roditelja) i responsivan (preduzimati akciju u skladu sa tim), podržavati razvijanje osećaja pripadanja, biti entuzijastičan: biti angažovan i motivisan, biti kreativan - pronalaženja alternativnih rešenja i pristupa, pokazivati toplinu i ljubav.

specifične kompetencije: rad na stvaranju društvene promene, otvorena komunikacija i dijalog, kritička refleksija: istraživanje kompleksnih pitanja iz različitih perspektiva, učenje kroz proces sukobljavanja mišljenja, zajedničko konstruisanje/stvaranje nove prakse i znanja sa decom, roditeljima i kolegama (Vandekerckhove, Trikić, Miškeljin, 2013).

bude koncipirano u skladu sa profesionalnim standardima i etičkim pravilima profesije, što otvara nova pitanja.

Kakvo je aktuelno inicijalno obrazovanje? Da li je organizovano u skladu sa zahtevima ove složene profesije, prakse, novog doba? Da li aktuelno inicijalno obrazovanje može odgovoriti očekivanjima savremene i dinamičke uloge vaspitača? Kakvo bi trebalo da bude?

Aktuelno obrazovanje vaspitača još uvek ne zadovoljava potrebe novog doba stav je većine autora koji navode različite ali brojne razloge: prevelika teorijska zasnovanost (Spodek i Saracho, 1990), izolovanost obrazovanja u odnosu na društvo i društvene potrebe, tradicionalni planovi i programi koji razvijaju tehničke veštine (Elliot, 1998), izolovanost u odnosu na svet prakse, formalno podučavanje (Fullan, 1993), fragmentarnost sistema obrazovanja, fragmentacija predmetnih područja, nauke, naučnih disciplina (Senge i dr. 2007), neefikasnost programa (normativnog kurikuluma) koji su usmereni samo na znanja ili na izolovanu primenu praktičnih znanja (tehnička racionalizacija) (Schon, 1990).

Ono u čemu se slažu pomenuti (a i mnogi drugi) autori je neophodnost promena u pripremanju budućih vaspitača u smislu prevazilaženja svih slabih strana postojećeg modela „tehničke racionalnosti“ koji je usmeren na „transmisijska“ i usko specijalizovana znanja i veštine koje ne korespondiraju sa potrebama, niti sa kasnijim profesionalnim razvojem. Glavni problem i prepreku na tom putu vide u odnosu teorijskog znanja i praktičnog delovanja u obrazovanju vaspitača i ukazuju na i dalje prisutan nesklad i u vrednosnom smislu (dominacije teorije nad praksom) i u vremenskom smislu (učenja najpre teorije, pa potom prakse), njihovoj podeljenosti. Ovakav pristup zapostavlja dve važne karakteristike znanja: autohtonost (s obzirom na njegovu primenu u konkretnom i specifičnom kontekstu) i fleksibilnost (s obzirom na konkretne vaspitno-obrazovne situacije) znanja.

Odnos teorije i prakse, odlično je rešen u Ređo koncepciji, praksa se ne tretira kao implementacija teorije, već se naglašava recipročnost, komplementarnost, njihova isprepletanost i dinamička povezanost o čemu svedoče interesantna metaforička određenja tog odnosa. Praksa, naglašava Vecchi, ne sme da bude hiruški odvojena od teorije i ne sme se tretirati kao njena „jadna“ sestra, ova dva aspekta moraju biti ujedinjena... Malaguci se služi metaforom bicikla: „da bi se bicikl pokrenuo, moraju se pokretati obe pedale i održavati dobar balans, jedna pedala predstavlja teoriju, a druga praksu“ (Vecchi, 2010, 67).

Pristup praksi koji je razvio Šon postupno osigurava dinamičan odnos između teorije i prakse. Reč je o pristupu praksi putem refleksivnog učenja, po kome je suština u „posmatranju, posmatranju i posmatranju... potom u reflektovanju i brzom

delovanju“ (Schon, 2003, 89) koje zahteva ali i omogućava razvoj nove kompetencije i veštine potrebne savremenom praktičaru – „refleksije u akciji“.

Rešenje pomenutog problema je u razumevanju i prihvatanju inicijalnog obrazovanja vaspitača kao dvosmernog, recipročnog odnosa teorije i prakse, akademskog obrazovanja u školama i prakse u predškolskim ustanovama, smanjivanju vremenske i vrednosne distance između jednog i drugog područja, te osmišljavanju programa prakse i celokupnog programa obrazovanja vaspitača kao jedinstvene celine.

Drugi problem, koji je bitno povezan sa prethodnim je podeljenost i parcijalizacija teorijskog znanja u različite discipline i usmerenost na generalizacije koje se smatraju relevantnim. Takvo znanje partikularizovano i fragmentarno je lako usvojivo ali i lako zaboravljivo zbog nedostatka sinteze, praktičnosti i upotrebljivosti. S obzirom da je znanje nužno interdisciplinarno neophodno je napuštanje primenjivanog koncepta modela „tehničke racionalnosti“ i njegova zamena paradigmom koja je zasnovana na integrisanom, koherentnom i interdisciplinarnom pristupu koji će omogućiti međusobno povezivanje predmeta, područja i znanja u skladnu celinu (Lipson, 1993, Lejk, 1994, Senge i dr. 2007) što bi smanjilo uočene probleme u obrazovanju vaspitača vezane za nedostatak sinteze i upotrebljivosti znanja.

Ostvarivanje promena u pripremi budućih vaspitača Fulan (1993) vidi u promeni paradigme koja uključuje: participaciju svih subjekata – uključivanje kvalitetnih vaspitača u obrazovanje studenata i participaciju studenata u tim promenama, teorijsko znanje ali i nove strategije učenja – akciona istraživanja, refleksivnu praksu.

Obrazovanje vaspitača po modelu refleksivne prakse (Schon, 1990, Elliot, 1990, i mnogi drugi) u „centar stavlja studenta – budućeg vaspitača – kao profesionalca koji je utemeljen na istraživanju. Reč je o modelu koji je zasnovan na holističkoj paradigmi i drugačijem „viđenju“ obrazovanja kao „misteriozne razmene“, do koje se dolazi u dijaloško – socijalnom procesu učenja kroz interakciju, diskusiju, razmenu (Bruner, 2000). Značaj zajedničkog kolegijalnog diskursa u učenju pored Brunera pominju i drugi savremeni autori (Senge, 2003, Schon, 1990, Stoll i Fink, 2000) ističući njegovu neophodnost u procesu refleksivne prakse.

No, iako se veoma dugo raspravlja o promenama, teorijski zna šta treba promeniti i kako izvršiti promene nameće se pitanje kako to da je „novo doba počelo“ a obrazovanje u kontekstu društvene realnost za novo doba još uvek nije? Promena u obrazovanju vaspitača ima ali one ne idu ni približno paralelno sa promenama u društvu novog doba. Naime, i pored učinjenih promena u smislu novih programa za obrazovanje vaspitača, zakonskih akata i drugih propisa, koji određuju i usmeravaju obrazovanje vaspitača, do kvalitetnog menjanja još uvek nije došlo. Očigledno je da

praksu ne mogu promeniti novi programski dokumenti i zakonska akta. Promene škola i nastavnih programa u njima pored toga što teško nastaju, očigledno je da još teže nestaju i da su potrebne ponekad i decenije za njihovo ostvarivanje. Razlog sporosti promena, mnogi autori (Bruner, 2000; Fullan, 1993, 1999; Stoll, Fink, 2000) vide u nemogućnosti njihovog nametanja sa strane, već neophodnosti da one krenu od samih škola i ljudi koji rade u njima, da škole budu središte promena, a ne objekti nametnute promene (Stoll, Fink, 2000).

Temeljne promene zahtevaju proces koji je dugotrajan i uslovljen brojnim faktorima između ostalog i socijalnim kontekstom, kulturom samih škola koje obrazuju vaspitače. Promena kulture podrazumeva uzajamni uticaj više faktora: stavova i uverenja osoba u ustanovi i u spoljašnjoj okolini, kulturnih normi ustanove i odnosa između osoba u ustanovi. Menjanje kulture škole je organizacioni proces u kome učestvuju svi subjekti i škola kao organizacija, te je u tom smislu neophodno redizajniranje i škola koje obrazuju vaspitače u smislu organizacija koje same uče i koje se trajno unapređuju o čemu govori Fulan (1993). Konstrukt „organizacija koja uči“ podrazumeva organizaciju koja razvija sposobnost stalnog učenja, prilagođavanja i menjanja u svih pet disciplina (lično usavršavanje, mentalni modeli, zajednička vizija, timsko učenje, sistemsko razmišljanje). Učenje koje organizacija treba da usvoji mora biti: usredsređeno na problem, učenje radom, zajedničko učenje, svesno i višestrano učenje i odvijati se po cikličnoj strukturi (imati iskustvo → preispitati iskustvo → zaključivati iz iskustva → planirati sledeći korak) (Senge, 1990).

Dakle, reč je o temeljnim promenama koje pored planiranja i razvoja kurikuluma škola za obrazovanje vaspitača uključuju drugačije, saradničke odnose između nastavnika i studenata zasnovane na dvosmernoj komunikaciji i reciprocitetu odnosa studenata, nastavnika, te važnost zajedničkog učenja svih učesnika. Znanja se konstruišu kroz pregovaranje značenja, pregovaranje različitih uglova poimanja, te je neophodno uvažavanje integrativnog mehanizma koji ujedinjuje „perspektivu nastavnika“ i „perspektivu studenta“ koje su na različitim saznavnim nivoima, što ne znači da jedna drugu isključuju, već naprotiv dopunjuju. Ta interakcija nastavnika i studenta – budućeg vaspitača mora biti 'središte obrazovnog procesa'.

Za ovakve promene neophodne su i promene u stručnom i profesionalnom razvoju nastavnika budućih vaspitača čije vrednosti determinišu celokupnu kulturu ustanove (Rinaldi 2002). Dakle, menjanje školskog sistema nužno podrazumeva menjanje načina obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika.

Budući da studenti u svojoj praksi često oponašaju proces svojih nastavnika veoma je važno ponašanje nastavnika i njihov odnos prema studentu, jer će se on reflektovati na lični profesionalni razvoj vaspitača, na implicitni i eksplicitni pristup učenju i

podučavanju predškolskog deteta, odnos sa njim. Zato su jako važne “dubinske promene” (Senge, 2003) koje se tiču mentalnih modela – vrednosti pojedinaca (nastavnika) kao preduslova za preispitivanje i menjanje vrednosti studenata. Isti stav po pitanju vrednosti i neophodnosti njihovog osveščivanja i menjanja zauzimaju i drugi savremeni autori (Bruner, 2000; Stoll i Fink, 2000) ističući da efikasno obrazovanje mora uzeti u obzir fundamentalna uverenja nastavnika.

I pred nastavnicima budućih vaspitača se postavljaju novi standardi, nove uloge, zahtevi i profesionalne kompetencije. Profesionalizam nastavnika koji obrazuju vaspitače u savremenom sistemu obrazovanja i vaspitanja podrazumeva znalačko preispitivanje (sopstvene) prakse u funkciji njenog unapređivanja. Stvaranje uslova za učenje i istraživanje studenata znači i istraživanje nastavnika u vezi sa učenjem i podučavanjem studenata. Glavne smernice u profesionalnom delovanju nastavnika trebalo bi da idu od učenja sa što manje direktnog vođenja studenata ka osposobljavanju studenata da sami sobom upravljaju, sami deluju, sami uče i sami sebe motivišu, što jeste zahtev savremenog obrazovanja i društva.

Organizacije koje uče traže promenu ne samo nastavnika već svih učesnika. Od studenata – budućih vaspitača se očekuje da izađu iz uloge pasivnih primalaca znanja, i onih koji prihvataju i uvežbavaju pojedine veštine potrebne za vaspitno-obrazovni rad, i preuzmu aktivnu ulogu i odgovornost za svoje učenje. Uloga nastavnika u tom smislu je stvaranje uslova za razvoj studentske odgovornosti i samostalnosti, zadovoljavanje studentskih potreba u izboru sadržaja i stilova učenja, izboru različitih studijskih programa.

Mijenjanje kulture obrazovne ustanove je evolucijski proces, u kojem je implementacija inovacija moguća na nivou svake obrazovne ustanove – škole koja mora biti centar promena (u skladu sa kontekstom a ne u nameri da sve škole budu iste). Put ka kvalitetnim promenama u obrazovanju određuje se kao zajednički, dugotrajni istraživački proces usmeren na zajedničko otkrivanje i otklanjanje problema, koji se temelji na slobodnoj, iskrenoj razmeni i diskusiji svih participanata uže i šire socijalne zajednice. Na istim temeljima mora biti organizovana „unutrašnja“ saradnja i povezanost nastavnika i studenata, nastavnika između sebe, koji zajednički uče i dele odgovornosti za učenje. Škola shvaćena kao organizacija koja uči mora biti u trajnom stanju promene što podrazumeva kontinuirano učenje i spremnost na istraživanje, preispitivanje i menjanje osnovnih vrednosti i uverenja svih zaposlenih. Spremnost za promene uslov je opstanka, razvoja i uspeha škole, ali i svih pojedinaca u okviru nje, jer tamo gde se menjaju i usavršavaju pojedinci usavršava se, po pravilu, i sama škola (organizacija) i gradi kao „kompetentni sistem“ kompetentnih praktičara.

Strategija obrazovanja vaspitača za novo doba mora počiti od suštinskog razumevanja svih sadašnjih (društvene realnosti) ali i nastupajućih promena u društvu koje se ne mogu predvideti ali traže spremnost za suočavanje sa njima. Stalno uvećanje znanja koje treba usvojiti i dalje posredovati, usložnjavanje sredinskih okolnosti u kojima se odvija učenje i podučavanje, nove uloge svih aktera procesa obrazovanja, reforme (državne, lokalne, na nivou škole, učionice), nove vrednosti i zahtevi, novi sistemi kvaliteta i profesionalnih standarda postavljaju nove zahteve inicijalnom obrazovanju vaspitača. Ovi kompleksni zahtevi reflektuju se u konstruktivnoj *kompetenciji* shvaćene kao mozaik različitih, široko i fleksibilno postavljenih znanja, veština, vrednosnih stavova koji se ne poseduju u apsolutnom smislu već u određenom stepenu uz mogućnost njihovog daljeg razvoja i „modelovanja“ prema zahtevima prakse i konteksta u kome će biti ostvarivane.

Obrazovanje vaspitača karakteriše i dalje prisutan mehanicistički pristup, fragmentarnost, jaz između obrazovanja i prakse, diskontinuitet inicijalnog obrazovanja i daljeg profesionalnog razvoja. Trenutno stanje inicijalnog obrazovanja vaspitača u pogledu njihove kompetentnosti govori o nedostatku kompetencija razvijenih u kontekstu prakse ali i nedostatku kompetencija za preuzimanje autonomne uloge u obrazovanju. Prevladavanje pomenutog stanja traži sveobuhvatnu reformu obrazovanja vaspitača koja stavlja sve učesnike u situaciju promišljanja, definisanja i redefinisivanja sebe i svog pedagoškog delovanja.

O obrazovanju vaspitača u kontekstu društvene realnosti obrazovanja za novo doba promišljamo kao o strategiji u razvijanju profesionalnog obrazovanja vaspitača u celini, u kome je inicijalno obrazovanje (formalno, neformalno i informalno) shvaćeno kao segment, sastavni deo kasnijeg profesionalnog razvoja. Ovakva strategija uključuje promenu paradigme obrazovanja i kulture škola za obrazovanje vaspitača. Reč je o dugotrajnom, istraživačkom, razvojnom i zajedničkom procesu svih subjekata iz uže i šire zajednice i njihovo zajedničko i permanentno učenje kroz razvijanje jedne od ključnih kompetencija savremenog obrazovanja izražene u sintagmi „kompetencije za doživotno obrazovanje“.

Inicijalno obrazovanje ne može budućem vaspitaču obezbediti sva potrebna znanja i umenja koja će mu biti neophodna u profesionalnom radu, već predstavlja samo prvu, ali temeljnu osnovu na kojoj će se daljim procesima kontinuiranog obrazovanja razvijati profesionalne kompetencije vaspitača. Kako je inicijalno obrazovanje samo prvi korak u profesionalizaciji vaspitačkog poziva, i samo deo jedinstvenog celokupnog sistema profesionalnog razvoja, njegov zadatak je da osposobi i pripremi vaspitače za poziv koji su odabrali, ali i za dalju profesionalizaciju koja podrazumeva spremnost na doživotno istraživanje i učenje, jer je reč o procesu kontinuiranog i

dugotrajnog menjanja pojedinca koje započinje inicijalnim obrazovanjem a traje do kraja profesionalnog angažmana.

1.2. Vaspitno-obrazovna delatnost kao reflektivna praksa – obrazovanje reflektivnog vaspitača

Profesionalni razvoj viđen kao transformativni proces je model koji se razvio u nekoliko poslednjih decenija kao alternativa tradicionalnom modelu. Reč je o modelu koji je u središtu kritičko-reflektivnog modela profesionalizacije rada vaspitača. Transformativni proces profesionalizacije, suprotno tradicionalnoj praksi obrazovanja vaspitača koja se temelji na transmisivskoj paradigmi podučavanja, podrazumeva obrazovanje vaspitača za reflektivnu praksu, promenu pristupa vaspitaču – vaspitač kao reflektivni praktičar, promenu modela podučavanja – transformacijski model podučavanja.

Iako se prve ideje o *konceptu refleksivnosti* (reflektivno mišljenje i znanje) javljaju kod Djujija, konstrukt „reflektivni praktičar“ vezuje se za Schona³. Šon razlikuje „znanje u akciji“ – implicitno znanje koje se sadrži u inteligentnim akcijama i koje se teško verbalno eksplicira, i „teorije o akciji“ – pokušaj opisa implicitnog znanja, na osnovu posmatranja i promišljanja (refleksije). Dok je znanje u akciji dinamično, teorije o akciji (opisi radnji, strategije koje koristimo, pravila, vrednosti i pretpostavki kojih se držimo) su statičke i uvek su konstrukcije, koje se ponovo u praksi proveravaju (evaluacija naučenih teorija i akcija na osnovu same akcije – samoevaluacija praktičara) (Schon, 1990).

Reflektivna praksa je „holistički proces koji predstavlja način učenja i istraživanja u kojem se teorija integriše s refleksijom (razmišljanje) i praksom i u kojoj refleksija čini bit procesa učenja i menjanja“ (Šagud, 2006, 14). Odvija se kroz faze delovanja, evaluacije i refleksije, podrazumeva ne samo primenu već preispitivanje znanja u praksi. Reflektivno delovanje i preispitivanje vodi menjanju kroz „neprestano pročišćavanje produbljivanje lične vizije, usmeravanja naših snaga, razvijanja strpljenja i objektivnog sagledavanja stvarnosti“ (Senge, 2003, 20). Ovaj konceptualni i metodološki pristup praksi temelji se na akcionim istraživanjima kao načinu učenja i podučavanja. Mnogi autori koji su se bavili refleksivnom praksom smatraju ga pristupom koji je opozitan tradicionalnom modelu i pozitivističkom

³ Gotovo da nema autora koji ne polazi od Šonovog učenja o refleksivnoj praksi bez obzira na područje u kome se ona može primeniti (obrazovanje, medicina, pisanje, arhitektura...). U međuvremenu je nastao veliki broj radova, različitih autora, u različitim oblastima koji se u svojim radovima bave refleksivnom praksom. Dobar broj njih o refleksivnoj praksi govori u srodnom značenju sa Šonovim značenjem refleksije o akciji.

pristupu obrazovanja praktičara zasnovanog na znanja (Schon, 1987, Bruner, 2000; Pešić, 2004; Radulović 2011 i mnogi drugi).

Refleksivni praktičar je aktivni pojedinac koji istražuje različite mogućnosti za rešenje praktičnih problema. „Refleksivni praktičar stvara, odnosno gradi refleksivnu praksu na osnovu svog razmišljanja o njoj – pre i posle aktivnosti i delovanja te tokom akcije što je karakteristika vrsnog (refleksivnog) praktičara. Proces razvoja refleksivnog praktičara znači proces uzdizanja na metanivo svog vaspitnog delovanja, učenja i podučavanja (Šagud, 2006, 14). Refleksivnog praktičara „karakteriše „refleksivna otvorenost“, ona se javlja kad smo voljni preispitati vlastito mišljenje i spoznati da je bilo koje stajalište do koga možemo doći, u najboljem slučaju – tek hipoteza o svetu. Bez obzira na to koliko bila uverljiva, bez obzira na to koliko smo naklonjeni „svojoj zamisli“, ona je uvek podložna preispitivanju i poboljšanju“ (Senge, 2003, 266). Ključna tačka u takvom učenju, navodi isti autor, jeste raskorak između proklamovane teorije (onoga što govorimo) i teorije u primeni (teorije koja je u pozadini našeg delovanja) i dodaje da „problem nije u raskoraku, ...već u tome što se ne uspevamo suočiti sa istinom o raskoraku“ (isto, 199). Suočavanje sa istinom o raskoraku kroz reflektovanja mentalnih modela ili predrasuda, osvešćivanje implicitnih teorija glavne su karakteristike kocepta refleksivni praktičar. Kritička refleksija vlastite implicitne pedagogije (često skrivene, neizrečene i neosvešćene koncepcije učenja i razvoja) koja je određena nekom teorijom, ali istovremeno i istraživanjem različitih perspektiva pedagoške prakse i preuzimanjem aktivne participacije u njenom menjanju (Schon, 1990) ima svrhu samo ukoliko dovede do praktičnih implikacija, promena prakse.

Pojam refleksivni praktičar i refleksivna praksa postao je vrlo popularan u svetu, u poslednje vreme i kod nas. Kod nas je pojam refleksivni praktičar „uvela“ Pešić, polazeći od Šonovog razumevanja znanja u akciji i refleksije u akciji. Ona refleksiju u akciji (2004) definiše kao fenomen implicitnog znanja koje je sadržano u praktičnim akcijama. Pojam refleksije i samorefleksije veže uz iskrenost i autentičnost, odnosno razumljivost u grupnoj komunikaciji koja vodi emancipaciji i menjanju prakse.

Refleksija i samorefleksija su postali standardi u opisivanju kompetencija učitelja u raznim Evropskim dokumentima, a sa Bolonjskim procesom i Bolonjskom deklaracijom i kod nas. U strategiji razvoja strukovnih studija u Srbiji do 2020. god kaže se da strukovni programi inicijalnog obrazovanja vaspitača tokom redovnih studija treba da obezbede sticanje svih profesionalnih kompetencija po modelu refleksivne prakse⁴. Refleksivnost kao ključno obeležje ključnih kompetencija

⁴ Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete nauke (176)

podrazumeva korišćenje metakognitivnih veština, kreativnog i kritičkog mišljenja. Kompetencija za refleksiju razvija se kao i svaka druga, traži sklonost ka introspekciji, samostalnost u regulisanju svoje aktivnosti, odgovornost za svoje odluke i akcije, samokritiku.

Radulović (2007) mogućnost zasnivanja i razvijanja ideje o vaspitaču refleksivnom praktičaru vidi u okrilju kritičke teorije obrazovanja i nepoimanja refleksivnosti kao jednog od standarda ili pojedinačnih veština. U objašnjavanju značenja pojma refleksivni praktičar Radulović navodi principe na kojima se zasniva ovaj pristup: shvatanje nastavnika kao istraživača, kreatora sopstvenog razvoja i kurikuluma, nekog ko samostalno odlučuje o svojoj praksi i sopstvenom razvoju, saradnika koji razvija svoju profesionalnu grupu, kao celovite ličnosti, ko rešava probleme ali i više od toga, kao nekoga ko opaža i definiše. Pomenute odlike predstavljaju odlike nastavnika kao refleksivnog praktičara „tek kada prestanu da budu pojedinačne odlike... i imaju značenje „smese““ (isto, 106).

Obrazovanje refleksivnog praktičara zasnovano je najčešće na akcionom istraživanju i socio-konstruktivističkoj koncepciji učenja. Ovakva zasnovanost (suprotna tradiciji) implicira velike paradigmatičke promene u obrazovanju budućih vaspitača i prelazak sa tradicionalnog ka socio-konstruktivističkom modelu obrazovanja. Šon smatra da ovaj pristup predstavlja suštinski zaokret u obrazovanju vaspitača i istraživanju prakse na taj način što se u tesnu vezu dovode istraživanja, refleksije i transformacije (Schon, 2002). S obzirom da je reč o procesu koji je još uvek relativno nov (posebno kod nas) a pri tom i izuzetno složen, jer zahteva promene celokupne koncepcije obrazovanja vaspitača, on je i relativno spor. No, koncipiranje obrazovanja na konceptu refleksivne prakse se mora postaviti u inicijalnom obrazovanju kroz: formulisanje ciljeva (tipa znanja i oblasti) i načina obrazovanja za refleksivnu praksu (principa, strategija, sadržaja, metoda i načina organizacije obrazovanja, uloge učesnika u procesu obrazovanja).

Novi model obrazovanja budućeg vaspitača – refleksivnog praktičara podrazumeva zasnovanost na sledećim principima: interdisciplinarnosti, jedinstva teorije i prakse, problemskog pristupa, kooperacije, jedinstava inicijalnog i obrazovanja uz rad. Ciljevi obrazovanja za refleksivnu praksu: integracija teorija učenja i teorija promene (jedinstvo profesionalnog i ličnog razvoja), praktična edukacija studenata (student je u ulozi istraživača svoje prakse), razvijanje kompetencija za timski rad (transformacijsko shvatanje učenja koje podrazumeva koncept zajednice učenja ili zajednice prakse).

Obrazovanje vaspitača kao refleksivnog praktičara ostvaruje se kroz stvaranje situacija u kojima se:

- teorija integriše sa praksom i u kojoj refleksija čini suštinu procesa učenja i menjanja kroz preispitivanje i rekonstruisanje implicitnih i eksplicitnih razumevanja dece, njihovog učenja, razvoja, vaspitanja, sopstvenih vaspitačkih uloga...;
- znanje gradi u akciji, kroz rad u vrtiću i podrazumeva analizu i promišljanje svojih ali i tuđih postupaka, a refleksija nije samo mentalna aktivnost nego se proširuje na praksu i akciju.
- iskustvo stiče kooperativnim učenjem, i to ne samo u okviru škole već i vrtića, stvaranjem mreže saradničkih ustanova-organizacija koje same uče i koje se kroz saradnju i kritičko preispitivanje prakse trajno unapređuju.

Jedan od ključnih elemenata obrazovanja za refleksivnu praksu je praktikovanje, jer kroz njega studenti: 1. Otkrivaju probleme koji će biti predmet refleksije o akciji. 2. Razvijaju refleksivnost u akciji (stiču iskustvena znanja, doživljaje, intuitivne teorije...), 3. Proveravaju teorijske i iskustvene pretpostavke i tragaju za novim načinima razumevanja, u stvari, grade znanje (Radulović, 2011, 210).

Novi društveni odnosi (globalni, nacionalni i lokalni) postavljaju vaspitače u novi položaj sa kojim se mogu nositi samo uz posedovanje novih znanja (novih zadataka i novih uloga) i novih kompetencija (dokumenti Evropske komisije, 2002, 2004, 2005). O vaspitaču kao refleksivnom praktičaru se promišlja kao o inicijatoru promena, pokretaču za učenje koji se brine za svoj lični i profesionalni razvoj. Podizanje nivoa znanja i ukupne kompetentnosti budućih vaspitača zahteva razvijanje refleksivnih sposobnosti kroz refleksivni obrazovni proces. Započinjanje refleksivnog procesa tokom inicijalnog obrazovanja, koji se javlja kao odraz osvešćenosti i odgovornosti za promene, preduslov je za njegovo nastavljanje tokom daljeg profesionalnog razvoja i ustanovljenje kao „permanentne strategije učenja“. Proces razvijanja sposobnosti putem refleksije podrazumeva suprotstavljanje rutini, vođenju, unificiranosti i rigidnosti u prilog slobodi, kreativnosti, otvorenosti.

1.3. Inicijalno obrazovanje vaspitača kod nas: nužnost reforme

Praksa a i brojna istraživanja inicijalnog obrazovanja vaspitača kod nas (nakon transformisanja pedagoških akademija u više škole za obrazovanje vaspitača), govore o njegovim brojnim i ozbiljnim nedostacima koji su se ogledali u:

- dužini trajanja obrazovanja (1993/94. god. zakonom su dotadašnje pedagoške akademije transformisane u više škole za obrazovanje vaspitača, što je značilo

- i ukidanje pripremnog stepena za obrazovanje vaspitača, te svođenje školovanja na dve godine (četiri semestra)),
- gubljenju jedinstva u pripremi učiteljskog i vaspitačkog kadra i dužini njihovog školovanja (kakva je praksa bila skoro pedeset godina kod nas), nivo obrazovanja vaspitača u odnosu na učiteljsku profesiju bio je nedopustivo nizak,
- u nedovoljnom iskustvu nastavnčkog kadra u transformisanim pedagoškim akademijama za obrazovanje učitelja,
- u velikom broju nastavnih predmeta iz područja opšteg i stručnog obrazovanja u odnosu na pedagoško – psihološko i metodičko obrazovanje, nemogućnosti izbora programa, nedovoljnoj integrisanosti različitih metodika (monodisciplinarni sistem),
- diskontinuitetu između teorijskog i praktičnog područja obrazovanja,
- nedovoljno posvećenju pažnji pedagoškoj praksi studenata, i njenoj lošoj institucionalnoj i organizacionoj regulisanosti,
- neusaglašenosti inicijalnog obrazovanja sa radom u predškolskim ustanovama,
- „zaostajanje“ i neusaglašenosti sa trendovima obrazovanja u svetu (putem refleksivne prakse i celoživotnog učenja),

Ovi nedostaci i pitanja organizovanja kvalitetnog obrazovanja budućih vaspitača razmatrana su na brojnim stručno-naučnim skupovima. Najviše primedbi upućivano je nastavnim planovima i programima škola za obrazovanje vaspitača čija je organizacija i koncepcija studija bila predmetno orijentisana i davala teorijsku pripremu sa nedovoljno i neadekvatno organizovanom praksom studenata. Da to nije tako i da se praktična znanja ne stižu kroz teoriju tokom inicijalnog obrazovanja govore sama praksa i rezultati brojnih istraživanja⁵ Naime, studenti su ovladavali znanjem iz određenih

⁵ Kako studenti nastavnčkih fakulteta i njihovi profesori vide odnos teorije u prakse? Rezultati pokazuju da preovladava doživljaj „rascepa“ u univerzitetskoj nastavi, jer univerzitetski programi gotovo isključivo opremaju teorijskim znanjem, što studenti smatraju neadekvatnom pripremom za posao. Nadostatak praktičnih znanja se povezuje sa pretpostavkom da je na praktičarima da kasnije primene teorijska znanja (Polovina, N., i Pavlović, J., 2009, 64-84).

Rezultati istraživanja nastavnika govore da većina nastavnika u inicijalnom obrazovanju učila samo jednu vrsta znanja (deklarativna znanja) ali ne i razvoj kompetencija što ih onemogućava u rešavanju mnogih problema na koje nailaze u praksi. Način razvijanja kompetencija je, po rezultatima istraživanja, lično iskustvo i razmena sa kolegama. Teorijska znanja koja se stižu i inicijalnom obrazovanju ne razvijaju relevantno primenljivo znanje, i ostavljaju praktičare u uverenju da ništa nisu naučili za svoju praksu tokom inicijalnog obrazovanja. Praktičari govore kako je njihovo profesionalno učenje povezano sa njegovom verifikacijom u praktičnim situacijama i najveći uticaj na njihov profesionalni razvoj, po rezultatima istraživanja, imaju oni programi obrazovanja koji integrišu teoriju i praksu (Rajović, Radulović, 2007).

Analizirajući studijske programe i individualne dnevnikne rada studenata na praksi, Budić zaključuje da se o teorijskom a posebno praktičnom osposobljavanju studenata koji se pripremaju za vaspitno-obrazovni rad ne vodi dovoljno računa. (Budić i sar., 2008, 17).

predmeta koje nije odgovaralo zahtevima za potrebnim veštinama u praksi (kvalitet školovanja se i procenjivao količinom znanja koju su studenti usvojili), i „naoružavani“ teorijom pod pretpostavkom da će oni koji imaju više teoriskog znanja biti uspešniji u praksi. Primena znanja je (manje-više) bila prepuštena studentima da to učine kada im bude potrebno, najčešće tek kada počnu da rade. Usmerenost na akademska predmetna znanja na uštrb razvijanja kompetencija i znanja „kako da deluju“, rađao je probleme kod mladih vaspitača kada je trebalo znanja primeniti u praksi. Nedovoljna praktična osposobljenost svršenih studenata tokom inicijalnog obrazovanja vodila je mlade vaspitače u prihvatanje rigidnog, neopravdanog i rutinskog načina rada u kontekstu nasleđene obrazovne tradicije, što je kasnije trebalo korigovati kroz stručno usavršavanje.

Primenjivani koncept, po kome su teorijska znanja fundamentalnija i značajnija u odnosu na praktična, pokazao se nedovoljno efikasnim. Teorijska znanja jesu nužna, ali ne i dovoljna, a često ne i relevantna za praksu, s obzirom na nemogućnost njihove primene u različitim kontekstima u kojima se odvija praksa (dekontekstualizovanost). Očigledno je da rešenje nije bilo u dominiranju teorije u odnosu na praksu (niti bi bilo u dominaciji prakse nad teorijom), već u smanjivanju dominacije u korist njihove integracije i dobre izbalansiranosti. Izbalansiranost teorijske i praktične strane u obrazovanju vaspitača ukazivala je na potrebu za reformom studentske prakse kroz povećanje vremena za praksu (jer je nije bilo dovoljno) i kvalitetnijoj organizaciji prakse (jer ni ona nije zadovoljavala). Pored velike odvojenosti teorijskih znanja od onih koja se odnose na praktičnu primenu drugi problem bio je u sukcesivnom, a ne paralelnom izučavanju teorijskih sadržaja i prakse što je potenciralo njihovu podvojenost.

Predstavnici savremenog pristupa obrazovanja vaspitača kod nas zastupaju shvatanje po kome se praktično osposobljavanje odvija po integrisanom modelu u kome se akademski sadržaji prepliću sa teorijskom i praktičnom obukom. U tom smislu Pešić upućuje na „radikalno drugačiji pristup obrazovanju vaspitača, pristup u kome bi bazično, teorijsko obrazovanje sledilo i/ili bilo paralelno sa i integrisano u izgrađivanje praktičnih znanja, umesto da mu prethodi“ (Pešić, 2004, str. 148), i dodaje da obrazovanje vaspitača treba da koristi model učenja putem delanja, koje podrazumeva ne samo smer od teorijskih znanja ka njihovoj primeni u praksi, već i obrnuto, čega najčešće nema u inicijalnom obrazovanju (Pešić, 2004).

U anketi sprovedenoj na Učiteljskom fakultetu u Užicu, osnovna primedba studenata vezana za praksu, bilo je nezadovoljstvo vremenom predviđenim za praksu i nedovoljnim angažovanjem u toku prakse, pasivnom ulogom, odnosno posmatranjem vaspitno-obrazovnog procesa. Predlozi studenata bili su povećanje vremena za praksu i aktivnije učestvovanje (Nikolić, 2008, 171-172).

O nepostojanju dobre koncepcije, funkcije, oblika, sadržaja i organizacije pedagoške prakse budućih vaspitača govori i Kamenov (Kamenov, 1993).

Međutim, optimalan i uravnotežen odnos između akademskih disciplina, metodičkih sadržaja i prakse nije sam po sebi dovoljan. Kakav će biti kvalitet tog iskustva i u kojoj će meri doprineti razvoju profesionalnih veština zavisice od nivoa realnog procesa organizacije i realizacije prakse studenata. Uspostavljanje ravnoteže i dobrog balansa traži pored promene odnosa između teorije i prakse i njihovo drugačije razumevanje u smislu da praksa nije mesto u kome se teorija kao dovršeni model primenjuje, već mesto u kome se teorija gradi.

Najčešće kritike, pored dominantnosti teorije u odnosu na praksu, usmerene su na parcijalizaciju: parcijalno učenje teorije koju studenti moraju sami integrisati, parcijalno učenje prakse kroz fragmente, po predmetnim područjima ili sadržajima koji pripadaju pojedinim „posebnim“ predmetnim „predškolskim“ metodikama koje su zapravo mnogo bliže „školskim“ metodikama.

S obzirom na to da inicijalno obrazovanje studenata za budući poziv vaspitača čini nedeljivu celinu sa radom vaspitača u vrtiću, još jedna važna stavka koju je trebalo reformom inicijalnog obrazovanja rešiti ticala se nalaženja rešenja za uspostavljanje boljih veza između predškolskih ustanova u kojima će raditi budući vaspitači i škola koje ih obrazuju. Neusaglašenost između onoga što se planiralo i radilo u školama za obrazovanje vaspitača i onoga što se dešavalo u neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi dečjih vrtića (nove Osnove programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta uvedene su 1996. a škole za obrazovanje vaspitača nisu izvršile programsko usaglašavanje sve do školske 2006/07. godine) dovelo je do izvesne profesionalne konfuzije kod studenata.

Današnja organizacija visokoškolskog obrazovanja rezultat je implementacije čitavog Bolonjskog procesa i Bolonjske deklaracije koji je Srbija potpisala 2003. godine, a čije je sprovođenje počelo 2006/07. godine. U procesu reformisanja visokog obrazovanja i njegovog usklađivanja sa Bolonjskom deklaracijom 2005. godine donet je i Zakon o visokom obrazovanju. Pored univerziteta samostalne visokoškolske ustanove su i akademije strukovnih studija, visoke škole i visoke škole strukovnih studija. Iako je bilo problema i konfuzije u implementaciji deklaracije u srpskom visokoškolskom obrazovnom sistemu (pa i visokim školama strukovnih studija za obrazovanje vaspitača⁶) nastale zbog ostatka starog načina studiranja i nepotpune primene novog, ovom reformom inicijalnog obrazovanja učinjen je značajan napredak:

⁶ Govoreći o nedostacima obrazovanja vaspitača, Kamenov na osnovu analize planova i programa visokih škola za obrazovanje vaspitača i fakulteta ukazuje: da su učiteljski fakulteti (i pored hiperprodukcije kadrova) otvorili odseke za vaspitače i započeli dokvalifikaciju vaspitača bez mnogih sadržaja koji su ključni i specifični za vaspitačku struku; da se u nekim visokim školama umesto metodike uvodi didaktika i školska terminologija; da postoje velike razlike u planovima i programima različitih škola za obrazovanje vaspitača; da su oskudno urađeni programi nekih škola koje naziva „skicama“; na slabu i nedovoljnu povezanost između škola i vrtića (ni jedan predmet ne uvodi studente u Osnove programa

- povećano je trajanje studija, inicijalno obrazovanje postalo je trogodišnje (osnovne stukovne studije), četvorogodišnje (specijalističke stukovne studije),
- napravljene su velike razlike u temeljnim i stručnim predmetima, studentima se pored obaveznih ponuđeni i izborni predmeti, uvedeni su predmeti koji omogućavaju pripremu studenata za istraživanje prakse (pr. osnove pedagoške metodologije, metodologija pedagoških istraživanja), ali i predmeti koji omogućavaju integrisanje različitih metodika (metodike vaspitno – obrazovnog rada),
- povećalo se vreme za praksu studenata (koja uglavnom pokriva sve tri/četiri studijske godine).

Postignute pozitivne promene u inicijalnom obrazovanju vaspitača nisu značile da je reforma sprovedena do kraja. Analiza aktuelnog obrazovanja danas, nakon primene Bolonjske deklaracije, govori da su u ostvarivanju ovih promena uočene i brojne slabosti izazvane dominantnim tradicionalnim i konzervativnim oblicima nastave u školama i tradicionalnim shvatanjem teorije i prakse, učenja i podučavanja (jednog broja nastavnika i studenata), otpora prema sticanju i primeni novih nastavničkih kompetencija, kao i otpora studenata prema sticanju i primeni novih strategija učenja. Rečeno govori da reforme same po sebi nisu garant promena i da podizanje efikasnosti obrazovanja nije moguće bez temeljnih promena u filozofiji vaspitanja i obrazovanja, u kulturi škola, i konačno da se sa pedagoškom prošlošću ne može raskinuti niti brzo, niti brutalno.

Uočene su slabosti:

- u koncipiranju nastavnog plana i programa, odnosno izboru nastavnih predmeta bez dovoljno jasnog koncepta kakvog vaspitača želimo,
- nedovoljna usklađenost programa inicijalnog obrazovanja sa kompetencijama koje se očekuju od vaspitača,⁷
- velike i neopravdane razlike u strukturi planova i programa pojedinih visokoškolskih ustanova, što je prepreka u horizontalnoj i vertikalnoj prohodnosti i studenata,
- i dalje dominira nastavni rad sa studentima po pincipu *ex cathedra*, uloga nastavnika i dalje je svedena na prenošenje znanja,
- nedovoljno prisutno integrisanje različitih metodika,

rada predškolskih ustanova); na „verbalizam“ i nedovoljno prakse; na izbor nekih „čudnih“ predmeta koji vaspitačima nisu potrebni na uštrb veoma važnih nastavnih predmeta koji su u nekim programima izborni (npr. „Priprema dece za školu“ (Kamenov, 20006, 2009).

⁷ U Srbiji je pitanje definisanja kompetencija započeto pre desetak godina (Kovač-Cerović i sar. 2004), ali se usled dinamičkih obrazovno-političkih promena u proteklom period nije kontinuirano radilo na tome. Tek poslednjih godina ovo pitanje ponovo postaje prioritet u obrazovnom sektoru.

- profesionalna praksa još uvek nije dobila značaj i mesto koje zaslužuje, budući da još uvek nije rešeno pitanje *vežbaonica* (studentska praksa je u zemljama Evropske unije organizovana u specijalizovanim posebno opremljenim vrtićima – *vežbaonicama*),
- još uvek nije definisana uloga i status vaspitača-mentora, kao ni njegova edukacije za obavljanje mentorske uloge (vaspitači su nedovoljno motivisani za obavljanje mentorstva jer za ovaj zahtevni i odgovorni posao ne dobijaju nikakvu nadoknadu).

Šta je dalje potrebno učiniti?

U cilju poboljšanja kvaliteta i efikasnosti inicijalnog obrazovanja potrebno je poboljšati kvalitet obrazovanja studenata i na teorijskom i praktičnom planu kroz:

- inoviranje Nastavnih planova i programa koji će biti u funkciji razvoja i povećanja kompetencija budućih vaspitača kao bitnih pretpostavki za uspešno ostvarivanje njihove uloge a u skladu sa zahtevima profesije, ulogama vaspitača, ciljevima i zadacima predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pa tek onda prema zahtevima koji proizilaze iz nastavnih disciplina i planom i programom predviđenih aktivnosti,
- razvoj kurikuluma u kome sve manje mesta ima za činjenično i reproduktivno znanje, koje nije primenjivano u vaspitno-obrazovnoj praksi, a sve više za integrisanje zahteva savremene vaspitne prakse u programe koji su zasnovani na razvoju kompetencija koje su studentima potrebne za praksu i koje se jedino kroz praksu i mogu steći,
- kontinuirano preispitivanje i usklađivanje programa inicijalnog obrazovanja sa kompetencijama koje se očekuju od vaspitača (budući da su promenljive),
- kretanje koje ide u susret promenama koje se događaju ili će se uskoro dogoditi u sistemu našeg obrazovanja,
- sagledavanje inicijalnog obrazovanja budućih vaspitača kao početka kontinuiranog obrazovanja i stvaranje pretpostavki za takvo usavršavanje i unapređivanje (izgrađivanje temeljnog znanja, razvijanje sposobnosti, veština, strategija rada, mogućnost istraživanja);
- mogućnost da se po različitim modelima vrši izvesna specijalizacija, bar u poslednjoj godini studija,
- obrazovanje vaspitača kao reflektivnih praktičara (više vremena posvetiti istraživanju zajedno sa nastavnicima i vaspitačima⁸),
- jačanje i razvijanje profesionalnih kompetencija nastavnog kadra kao bitnog faktora u osavremenjivanju nastavnog rada sa studentima;

⁸ Pešić ističe važnost rešavanja problema u praksi kroz istraživanja, posebno „akciona istraživanja“ (Pešić, 2004)

- podizanje efikasnosti rada sa studentima u smislu:
- primene nastavnih strategija koje studente aktivno uključuju i osamostaljuju u vaspitno-obrazovnom radu, podstiču razmenu i kritičko mišljenje;
- organizovanja savremenih oblika rada u manjim grupama i timovima, rad na projektima (a zajedno sa nastavnicima i vaspitačima),
- omogućavanje čestih kontakata studenata i nastavnika kroz konsultativni i mentorski rad,
- izrade portfolija, kao načina praćenja procesa i rezultata rada studenata i procenjivanja sopstvenog rada,
- kontinuirano informisanje studenata o njihovom napredovanju (feed back), i ohrabriranja studenata da preuzmu odgovornost za svoje učenje,

U inoviranju planova i programa za obrazovanje vaspitača potrebno je pažnju posvetiti i sledećem:

- i dalje raditi na smanjivanju podvojenosti teorijskih znanja i onih koji se odnose na praktičnu primenu kroz povezivanje teorijskih i praktičnih znanja i njihovo paralelno izučavanje,
- smanjiti u pripremi vaspitača rutinu i uvežbavanje didaktičkih postupaka (jer će proizvesti „tehničara“ sa uvežbanim koracima i postupcima) u prilog aktivne, istraživačke pozicije studenata,
- promeniti odnos prema praksi, ne kao „tehničkoj“ situacija primene teorije, već mesta u kome se teorija gradi integrisanjem znanja iz različitih područja i njihovom prilagođavanju konkretnim uslovima,
- umrežavanju predškolskih ustanova sa školama za obrazovanje vaspitača (ali i sa naučno-istraživačkim institucijama), stvaranjem modela partnerstva koji će smanjiti neusaglašenost između onoga što studenti uče i onoga šta sreću u praksi,
- praksu obavljati u specijalizovanim vrtićima – vežbaonicama, sa visokostručnim i osposobljenim vaspitačima koji će biti motivisani za ovaj rad i doprineti razvoju studenata kao refleksivnih praktičara,
- regulisati uloge vaspitača mentora i njegove edukacije za obavljanje mentorske uloge.

1.4. Koncept integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača

Interesovanje za koncept integrativnog pristupa u vaspitanju i obrazovanju raste u poslednjim decenijama dvadesetog veka. Porast interesovanja proizilazi iz sve većeg holističkog pogleda na učenje i saznanja da će celovito i kvalitetno znanje budućim vaspitačima omogućiti da razumeju sebe, decu sa kojom će raditi, da budu osposobljeni za rešavanje različitih problema u radu i životu. Kultura novog doba i postindustrijskog

društva postaje „istrenirana“ na fragmentarni način rešavanja problema, što je dobro opisao Senge „Još u vrlo rano doba, uče nas na rastavljanje problema, na fragmentisanje sveta. To očigledno čini kompleksne zadatke i predmete mnogo praktičnijim za rešavanje, ali time plaćamo skrivenu enormnu cenu. Nismo više u stanju videti posledice naših delovanja; izgubili smo naš unutrašnji osjećaj povezivanja u celinu. Kada pokušamo videti celovitu sliku, pokušavamo preurediti fragmente našeg uma, izlistati i organizovati sve delove“ (Senge, 2003).

Na fragmentarnost predmetnih područja ukazuju i Stoll i Fink (2000). Istražujući kurikulum i vaspitno-obrazovnu praksu u školama u Kanadi i Engleskoj oni opisuju rascepanost predmetnih područja i uzroke takvog stanja. Oni smatraju da uprkos zalaganju za integracijom, kurikulumi i vaspitno-obrazovna praksa u ovim školama ostaju i dalje rascepani i fragmentarni i ističu da se očekuje od učenika da izvrše integraciju i učine ono što mi odrasli-stručnjaci, nismo u mogućnosti da učinimo. Miljak (2009) upućuje na rascepanost kurikuluma na svim nivoima od predškolskog do univerzitetskog. Svedoci smo ovakvog stanja i u našem obrazovanju budući da nismo bili lišeni niti u prihvatanju takvih obrazovnih kurikuluma u školama (tokom svog obrazovanja), niti u njihovom stvaranju (tokom obrazovanja studenata).

Školski kurikulumi su tradicionalno sastavljeni tako da se znanje iz nekog područja razdeli na uža predmetna znanja koja se u cilju boljeg razumevanja, dalje fragmentišu i proučavaju u dubinu. Problem postaje vidljiv kada znanja treba primeniti. Iskustva (ispiti, seminarski radovi, praksa i studentski projekti) pokazuju da u mnogim slučajevima studenti veoma teško uspeavaju da integrišu fragmentarna znanja u nekom predmetu, a još teže u području. Priroda ovog problema je višestruka i delom se može objasniti fragmentarnim pristupom obrazovanju, nepoznavanjem (slabom primenom) pedagoških standarda u učenju, nedovoljnom primenom interaktivnog učenja.

Integrativno učenje usmerno je aktivnostima kao metodičkom načelu nastave, a odnosi se na to da student i nastavnik zajednički pokušavaju da praktikuju uključivanje što više čula. Učenje i rad, mišljenje i delovanje, škola i život, razum i emocije ponovo se međusobno približavaju, a teorija i praksa doživljavaju celovito. Započinje kroz partnerstvo, suorganizaciju i suodgovornost, a zatim postupno ide ka samoorganizaciji i samoodgovornosti. Koncept integrativnog učenja može ujediniti mnoge srodne oblike nastave (učenje otkrivanjem, učenje sukonstrisanjem) i uspostaviti odnos sa „stvarnom zbiljom“, sa spoljnim životom (život iznova učiti iz života), a ne samo sa pojedinim aspektima određene nauke ili predmeta (Terhart, 2001).

Na čemu se još temelji nužnost integrativnog učenja (generalno) a posebno kod budućih vaspitača? Pored utemeljenja vezanih za promene u društvu, promenjenu ulogu škole i nastave u životu studenata, njihovim proširenim obavezama i dužim trajanjem školovanja ne treba zapostaviti karakter i specifičnosti profesije za koju se studenti

obrazuju. Rad u praksi i rešavanje kompleksnih zadataka (koje ona sa sobom nosi), ili prosto uvid u celinu problema podstiču nužnost za integracijama nepovezanih i fragmentisanih znanja iz nekog šireg područja ili iz više različitih područja. Integrativni strateški pristup najbolje odgovora učenju u stvarnom životu, realnoj praksi predškolske ustanove u kojoj će se studenti naći nakon inicijalnog obrazovanja.

Razlog više za integrativnim učenjem tokom inicijalnog obrazovanja vaspitača nalazi se u segmentu napred navedenog citata „Još u vrlo rano doba, uče nas na rastavljanje problema, na fragmentisanje sveta...“ (Senge, 2003). Kako se ne bi brzo „adaptirali“ na ovakvo učenje, već osigurali učenje „po meri deteta“ budući vaspitači moraju istinski razumeti dete kao celovito biće čija su sva područja razvoja integrisana, razumeti njegov način učenja koji ne poznaje parcijalizaciju. Ovakvo razumevanje (ako ga prihvate) biće odlična prilika za dalje učenje celovitosti od dece, budući da ona to bolje znanju od odraslih. Iako se odavno zna da deca vide svet kao celinu (što su potvrdile i neurološke studije) i da „shvataju svet u kome žive celim telom“ (Miljak 2009, 15) integracijom svega što istražuju i doživljavaju mi i dalje, smatra Miljak, ostajemo gluvi i neosetljivi na to. Aktivnosti koje deca biraju integrišu različita područja znanja (integrisana u njihovo životno iskustvo), aktivnosti koje im mi nudimo su im najčešće „smrtno dosadne“... Deca nas uče celovitosti i povezanosti sa životnim situacijama, a mi njih upravo suprotnom – fragmentaciji. Miljak dodaje i upozorava da kriza ovakvog pristupu u učenju u institucijama već kuca na vrata. (Miljak, 2009).

Ovakvo mišljenje dele i autorke Šagud i Sočo, ukazujući da dečje celovito saznavanje zahteva holistički, integrisani ili projekatski pristup učenju. Temeljne pojmove kod predškolske dece nije moguće postići uskim, fragmentarnim i izolovanim sadržajima koji još uvek postoje u praksi vaspitača i metodičkom osposobljavanju studenata. Pomenute autorke ukazuju na nužnost promena i sintezu razmravljenih, neretko nepovezanih i nekongruentnih metodičkih pristupa prema integrisanom doživljavanju sveta i deteta. Te su promene kompleksne i dugotrajne jer istovremeno uključuju nekoliko nivoa: vaspitača-praktičara, kurikulum, realizaciju u neposrednom, svakodnevnom radu sa decom i rad visokoškolskih nastavnika. U skladu sa tim, smatraju da se visokoškolska nastava za obrazovanje budućih vaspitača mora modernizovati i revitalizovati (Šagud, M., Petrović-Sočo, B., 2000).

Danas su integrativni i interdisciplinarni pristupi kurikulumu imperativ ukoliko želimo da nam se studenti razvijaju u originalne vaspitače, koji o stvarima mogu razmišljati holistički, na zaokružen i celovit način, koji, kada se nose sa nekim problemima ili pitanjima mogu uključiti znanja i ideje iz mnogo različitih disciplina (Dryden, Vos, 2001).

U savremenoj pedagoškoj literaturi sve više autora naglašava važnost integracije različitih područja znanja uz poštovanje integriteta i posebnosti svakog predmetnog

područja i upućuje na tematsku interdisciplinarnu nastavu, na integrativni kurikulum, integrativnu praksu, na projekatske aktivnosti koje kombinuju istraživanja i proučavanja iz različitih disciplina, neproučavajući svaku ponaosob.

Integrativna nastava podrazumeva tematski i interdisciplinarni pristup. Pojmovno je integrativnu nastavu vrlo celovito odredio Lejk (1994) kao: (1) kompleksno istraživanje znanja u različitim predmetima koje se odnose na aspekte sredine i životne stvarnosti učenika; (2) prečica kroz predmete, koja povezuje različite aspekte nastave u logične celine na holistički način koji odražava realni interaktivni svet; (3) jedinstven pogled na zajedničko u znanju koje je motivator za iznalaženje novih odnosa, stvaranje novih modela, sistema i struktura; (4) primenjena metodologija i jezik više disciplina s ciljem preispitivanja centralne teme, problema ili iskustva; (5) kombinovanje nekoliko školskih predmeta u jedan aktivan projekat, po ugledu na način na koji deca savladavaju predmete u realnom svetu, sjedinjene u zajedničku aktivnost; (6) novi način mišljenja; (7) obrazovanje iznutra za prenos znanja upotrebom modela mišljenja.

Istraživanja u ovoj oblasti u svetu odnose se na rezultate komparativnih studija koje ispituju efekte integrativne nastave na učenje sadržaja, na stavove i ponašanja učenika. Generalno gledano rezultati su povoljni na svim uzrastima i u svim oblastima. Učenici su bili uspešniji u odnosu na kontrolnu grupu i na polju učenja ali i stavova prema školi što se odražavalo na ponašanje. Lejk sumira rezultate i navodi brojne razloge koji idu u prilog integrativne nastave. Ona doprinosi: razvoju sposobnosti primenjivanja znanja, bržem zapamćivanju informacija, konstruisanju integrisanog znanja do koga se dolazi posmatranjem iz različitih uglova, dubljem i širem pristupu učenju, pozitivnim stavovima prema učenju, istraživanju gradiva jer obezbeđuje više vremena za kvalitetno učenje, povećanju opšte motivisanosti za učenje (Lake, 1994).

O pozitivnom efektu integrativne nastave govore nalazi brojnih istraživanja. Lipson je sumirao sledeće:

- integrativna nastava pomaže učenicima da primene veštine,
 - integrativna baza znanja vodi bržem povratku informacija,
 - multiple perspektiva vodi integrativnijoj bazi znanja,
 - integrativna nastava obezbeđuje dubinu i širinu u učenju,
 - integrativna nastava promovise pozitivno vladanje kod učenika,
 - integrativna nastava daje više korisnog vremena za istraživanje nastavnog plana.
- (Lipson, 1993, prema Lejk, 1994).

U traganju za odgovorom na pitanje kako što bolje pripremiti studente, u skladu sa savremenim naučnim saznanjima o vaspitno-obrazovnom radu a prevazići pri tom brojne uočene nedostatake (nedovoljno prakse, parcijalno učenje teorije koju studenti moraju sami integrisati, parcijalno učenje prakse kroz fragmente, po predmetnim područjima ili sadržajima koji pripadaju pojedinim „posebnim“ predmetnim

„predškolskim“ metodikama koje su zapravo i dalje mnogo bliže „školskim“ metodikama) u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Pirotu, pored praktične pripreme studenata kroz predmet Uvod u profesiju i profesionalna praksa (kroz svih šest semestara) uvodi se novi nastavni predmet – Integrativna praksa na trećoj, završnoj godini strukovnih studija.

Uvođenje novog nastavnog predmeta predstavlja pokušaj rešavanja uočenih problema tradicionalnog školovanja vaspitača i usklađivanje sa bitnim principima koji treba da zauzmu važno mesto u inicijalnom obrazovanju vaspitača a tiču se prakse koja se temelji na povezivanju svih studijskih oblasti, uključivanju studenata u sve oblike vaspitno-obrazovne delatnosti, podsticanju studenata na refleksivni, kreativno-inovativni pristup nastavi.

Reč je o predmetu koji u najkraćem možemo opisati kao pokušaj realizacije integrativnog procesa u nastavi kroz praktičnu obuku studenata. Cilj predmeta je razviti savremene strateške pristupe nastavi koji se odnose na integrativno učenje i obrazovanje studenata kao kreatora integrativnog pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta, kao istraživača realnih procesa učenja i stvaranja znanja u institucionalnom kontekstu.

Polazeći od odrednica integrativne nastave integrativnu praksu definišemo kao transformacijski model učenja i podučavanja studenata koji teži sintezi i stvaranju integrativnog sistema znanja, brišući granice između različitih predmeta i disciplina koji se prožimaju i sintetišu u novu celinu oko problema ili teme. Integrativna praksa kao model učenja i podučavanja studenata podrazumeva praktično delovanje svih aktera i verifikaciju u praktičnim situacijama koje su složene i dinamične, i mogu se analizirati iz različitih perspektiva. Integrativna praksa ne podrazumeva granice između pojedinih predmeta (one su izbrisane ili zamagljene) već se vaspitno obrazovne jedinice različitih oblasti proučavaju integrativno, kroz međumetodičku povezanost i stvaranje smislenih veza između sličnih aspekata različitih disciplina.

U traganju za odgovorom na pitanje kako koncipirati rad u okviru ovog nastavnog predmeta uporište smo nalazili u novim saznanjima koja se odnose na integrativnu nastavu i praksu, integrativno učenje i integrativni pristup u učenju. Razumevanje osnovnih ideja o integrativnoj praksi i ciljeva obrazovanja za integrativnu praksu navodilo je na zaključak o nekim važnim principima čije je poštovanje preduslov za njenu uspešnu realizaciju.

Koncept Integrativne prakse zasnovan je na principima: interdisciplinarnosti, jedinstva teorije i prakse, aktivne uloge studenta, izmenjene komunikacije, obrazovanja kroz kooperaciju. Zasnovanost na ovim principima i njihovo poštovanje obezbeđuje uspostavljanje ravnoteže i dobrog balansa između teorije i prakse, paralelno i sinhronizovano učenje i sticanje iskustva kroz integraciju teorijskih i praktičnih znanja. Praktičan rad i aktivnosti imaju interdisciplinarni karakter, podrazumevaju integrisanje

predmetnih područja, objedinjuju stečena znanja iz više stručnih, odnosno stručno-aplikativnih predmeta, obezbeđuju integrisanost i povezanost sa životom, rešavaju zapostavljenost integrativnih procesa u obrazovanju vaspitača. Integrativni strateški pristup najbolje odgovora učenju u stvarnom životu, „realnoj“ praksi predškolske ustanove, „realnom“ predškolskom detetu budući da integriše različita područja razvoja, različite predmete, dete shvata kao celovito biće, obezbeđuje aktivnu poziciju, kooperaciju, saradnju između svih učesnika. Ovakav način rada ne temelji se samo na integrativnom učenju i nastavi, već na integrisanju inovativnih pristupa i postignuća između škole i predškolske ustanove.

Kakav će biti doprinos realizacije programa nastavnog predmeta – Integrativna praksa (budući da u školi ne postoji celovit integrativni program, „integrativna praksa“ nije prihvaćena kao vid obrazovanja i način konstruisanja integrativnog programa) koji je koncipiran tako da povezuje različite nastavne predmete sa problemima koje treba rešiti u praksi reći će nam ovo istraživanje, jer se integrativna praksa u inicijalnom obrazovanju vaspitača kod nas tek konstituiše, te se mora još (kontinuirano) da istražuje.

Osposobljavanje budućih vaspitača za bolje razumevanje i oblikovanje vaspitno-obrazovne prakse, podrazumeva neophodnost uvođenjenja studenata u specifične karakteristike, principe i proceduru integrativnog pristupa u radu na teorijskom i praktično-tehničkom planu. Koncept modela Integrativna praksa polazi od neophodnosti učenja iz iskustva, integracije teorijskih i praktičnih znanja, istraživanja sopstvene prakse i građenje kritičkog odnosa prema iskustvu, što sve zajedno utiče na razvijanje refleksivnosti kao načina razvijanja novih znanja.

O studentu – budućem vaspitaču u kontekstu nastavnog predmeta Integrativna praksa promišljamo kao o istraživaču i refleksivnom praktičaru, stoga su:

1.4.1. Osnovni elementi modela nastavnog predmeta Integrativna praksa:

1. Preispitivanje implicitnih teorija kao preduslova za građenje profesionalnih teorija studenata,
2. Istraživanje,
3. Podučavanje kao refleksivna praksa,
4. Timski rad.

1. Implicitne teorije studenata podrazumevaju specifičan način razumevanja deteta, vaspitača, nastavnika, procesa učenja i predmeta (discipline) kojim se bave. Kako celokupan vaspitno-obrazovni rad vaspitača počiva na njegovoj slici o detetu (Malaguzzi, 1998), ili „folk uverenjima“ (Bruner, 2000) jako je važno preispitati „višegodišnji prtljag vlastitih neispitanih stavova i uverenja“, osvestiti ih, jer

neosveščene vrednosti mogu imati jači uticaj od osvešćenih. Ovaj proces oslobađanja od tradicionalnih, i stvaranje novih vrednosti mora biti kontinuiran i Senge ih smatra jednim od najvažnijih disciplina učeće organizacije (Senge, 2003). Upravo ovakvim pristupom u obrazovanju budućih vaspitača, koji podrazumeva upoznavanje sebe, podizanje svesti, a ne puko informisanje radi podizanja nivoa znanja, moguće je uticati na preispitivanje vrednosti, stavova i „dekonstrukciju svojih folk uverenja“ (Bruner, 2000). To je ostvarivo integrisanjem eksplicitnih i implicitnih znanja, interdisciplinarnim, problemskim pristupom, zasnivanjem obrazovanja na aktivnosti studenata, samodirektivnosti, podeli odgovornosti i kooperativnosti.

Osvešćivanje i rekonstrukciju ličnih modela treba podstaći na početku, u inicijalnom obrazovanju budućih vaspitača, kroz učenje iz prakse koje podrazumeva stalno preispitivanje i menjanje stavova na osnovu novih praktičnih saznanja, koja, naglašava Pešić, moraju ići paralelno i integrisano sa teorijskim obrazovanjem (Pešić, 1998). Razlog više za ovakvom edukacijom (koja podrazumeva dekonstrukciju) u inicijalnom obrazovanju je smanjenje mogućnosti delovanja dva snažna mehanizma koja često negativno utiču na profesionalni rad budućih vaspitača a to su: imitiranje zatečene ustaljene prakse i odnosa prema detetu, te „stapanje“ eventualno drugačijih načina mišljenja sa institucionalizovanim praksama i jaka lična iskustva vaspitanja i obrazovanja po modelu „kako su mene vaspitavali“. U cilju zaobilazanja ovih negativnih mehanizama, koji često po inerciji zahvataju mlade vaspitače, neophodno je, smatra Henting, stvaranje prilika za studiranje koje će budućim vaspitačima dati mogućnost i slobodu da razviju i stvore vlastite predstave o svojoj ulozi pre nego što ih ukalupe (Henting, 1997). Model nastave predmeta Integrativna praksa koncipiran je tako da omogućava studentima upoznavanje sopstvenih mentalnih modela, preispitivanje i promenu načina razmišljanja i vrednosti, razradu ličnih metodičkih koncepata, i zauzimanje neke vrste pedagoškog stava – profesionalne teorije. Cilj obrazovanja, smatra Radulović, je jedinstvo profesionalnog i ličnog razvoja, što podrazumeva transformaciju ličnosti studenta u ličnost vaspitača, jer škola za obrazovanje vaspitača upisuje studenta, a završava je vaspitač (Radulović, 2011). U tom smislu za analizu predmeta Integrativna praksa relevantni su i jedan i drugi konstrukt – i implicitne i profesionalne teorije.

2. Istraživanje je ne samo jedan od elemenata, već način postojanja refleksivne prakse. Istraživanje omogućava budućem vaspitaču razumevanje prakse i razvijanje sebe kao profesionalca otkrivanjem znanja kroz lično iskustvo (Radulović, 2009). Ono predstavlja najdelotvorniji način promene implicitnih pedagogija vaspitača i po istom modelu najefikasniji, najtrajniji i najkreativniji oblik konstruisanja znanja koje će biti upotrebljivo u praksi (Šefer, 2009). Kako opis onoga što radimo ne odgovara često onom što opisujemo da radimo (Smyth, 2001), studentima je pružena prilika da istražuju svoju praksu i da kroz to istraživanje grade teoriju koja nastaje u praksi, koja neće biti suprotna od implicitne slike koju imaju, a koje nisu svesni što je razlog

zbog koga često iako imaju teorijska znanja – u praksi „rade nešto drugo“. Istraživanje kroz projekatski pristup u radu daje samostalnost studentima u planiranju i realizaciji kurikuluma prema potrebama dece, omogućava vreme za evaluaciju valjanosti kurikuluma i njegovu eventualnu modifikaciju. Temu projekta ne određuje ni nastavnik, ni vaspitač ni studenti već je iniciraju deca. Studenti, zarad pravilnog razumevanja, moraju dete slušati, pratiti i analizirati (u timskoj diskusiji), evaluirati i njegovu ekspresivnost prevoditi na „kurikularni jezik“. Ovakva koncepcija pretpostavlja (ali i gradi) predstavu o detetu koje je aktivno, kompetentno, snalažljivo. Zato je jako važno razumeti dete, preispitati svoje pretpostavke i očekivanja od deteta, proveriti jesu li realna ili nerealna, velika ili mala, jer mogu snažno uticati na razvoj dece, kočiti ga ili ubrzavati. Preispitivanje i proveravanje su sastavni deo evaluacije koja se radi u toku i po završetku projekta. Evaluaciju prati i samoevaluacija koja ne podrazumeva samo teorijsko znanje o ovom procesu, već predstavlja način samorazvijanja. Prihvatanje samoevaluacije Radulović vidi kao način samorazvijanja koje obuhvata: razumevanje kritičkog pristupa prema najčešćim modelima ponašanja, preispitivanje ličnog odnosa prema njima, osveščivanje implicitno prihvaćenih vrednosti koje su u vezi sa postojećim kulturnim obrascima (Radulović, 2011).

3. Podučavanje kao refleksivna praksa podrazumeva celovito shvatanje budućeg vaspitača, njegove prakse i njegovog profesionalnog obrazovanja. Model integrativne prakse koncipiran je tako da obrazuje studente za refleksivnu praksu, što podrazumeva promenu koja se pojavljuje kao obrazovni ishod u ovom modelu podučavanja. Promene se ostvaruju praktičnom aktivnošću svih subjekata koji učestvuju u tom procesu. One porazumevaju istraživanje i kritičko promišljanje sopstvenog delovanja u konkretnom kontekstu, sagledavanje svoje prakse iz različitih perspektiva, sticanje znanja i sposobnosti interpretacije značenja tog znanja za rešavanje konkretnih problema u praksi, sintezu novog i prethodnog znanja, istraživanje, saradnju, razvoj profesionalnih teorija o vaspitno-obrazovnoj praksi. Refleksija je sastavni deo refleksivne prakse i podrazumeva osveščenu aktivnost, „pogled unazad“, preispitivanje i interpretaciju brojnih segmenata neke akcije: znanja, problema, toka, rezultata... Refleksija o akciji, kako je Šon određuje, je dešavanje unutar zajednice praktičara, razumevanje konkretnog obrazovnog konteksta kroz refleksiju sa drugima što vodi do različitih interpretacija, novog razumevanja, daljoj komunikaciji i refleksiji (Schon, 1990). U refleksivnoj praksi učenje se ne događa samo u „zajedništvu pojedinca s praksom“ nego i s drugim subjektima.

4. Timski rad je način sprovođenja Integrativne prakse. Reč je o procesu usklađivanja i razvijanja sposobnosti tima da kreira rezultate koje njegovi članovi zaista žele (Senge, 2003), a prema zajedničkoj viziji. Disciplina timskog učenja, kao i svaka druga disciplina, zahteva primenu u praksi (Senge, 2003). Timski rad obezbeđuje

psihološku sigurnost kod studenata, vodi ka razvijanju socijalnih kompetencija koje nastaju u intrakciji individualnih i socijalnih činilaca, i mogu se označiti i kao kvaliteti i kao veštine, ali i kao kriterijumi za procenu socijalne kompetentnosti: autonomnost, tolerantnost, participativnost, otvorenost, fleksibilnost. Obučavanje studenata za timski rad je važno i u smislu sticanja znanja jer se znanje konstruiše putem interakcije i komunikacije i podrazumeva način za preispitivanje sopstvenih razumevanja i razumevanja drugih, što je dobar način za obogaćivanje vlastitog razumevanja određenih pojava i problema, raspravljanje o njima, njihovu postepenu rekonstrukciju. Ovakav način rada motiviše studente da prihvate nove ideje, razvijaju veštine dijaloga i diskusije, veštine zajedničkog istraživanja i grupne refleksije, zajedničko građenje i dublje razumevanje svoje prakse, razvijanje ukupnih kompetencija, naročito samokritičnosti i refleksivnosti. Važna karakteristika socijalnih kompetencija budućih vaspitača je otvorenost. Senge razlikuje dve vrste otvorenosti: „participativnu otvorenost“ i „refleksivnu otvorenost“ i govori o njihovoj međusobnoj povezanosti i uslovljenosti. „Refleksivna otvorenost“ podrazumeva „pogled u sebe“, koji započinje spremnošću da se dovede u pitanje sopstveno mišljenje, da se preispita svaka sigurnost koju smo ikada imali i u najboljem slučaju, da je shvatimo samo kao vlastitu hipotezu o svetu. „Refleksivna otvorenost“ ne podrazumeva samo preispitivanje sopstvenih uverenja i konstrukcija, nego istovremeno i ispitivanje tuđeg mišljenja (Senge, 2003). „Zajedničko delovanje“ ili „zajednica prakse“ podrazumeva saradnju, međusobnu komunikaciju preko zajedničke upućenosti na predmet, interakciju sa ciljem poboljšanja rada. Podela i razvoj znanja unutar „zajednice prakse“ M. Wheatley objašnjava na sledeći način „mi najbolje učimo u odnosu sa kolegama sa kojima delimo zajedničku praksu... Zajednica postaje bogata tržnica na kojoj se deli znanje i iskustvo, a takođe i inkubator u kome se razvijaju novo znanje, veštine i sposobnosti.... Ljudi brzo uče kada su im veštine i informacije zaista potrebne... Sposobni su akumulirati složene veštine i znanja za nekoliko nedelja, a ne meseci ili godina. Bitno je naglasiti da ljudi najbolje uče u zajednici, kroz međusobnu interakciju, kada su istovremeno i učenik i učitelj, stručnjak i početnik – kroz bogatu razmenu iskustva i naučenog“.⁹

1.4.2. Principi na kojima je koncipirana nastava predmeta Integrativna praksa

Pedagoški principi su vodeće maksime ponašanja, delovanja i učestvovanja u razvoju ličnosti. Oni su opšte smernice pedagoškog mišljenja i delovanja. Polazeći od već istaknutih razumevanja ideja o integrativnoj i refleksivnoj praksi i opštih shvatanja o obrazovanju studenata mogu se ustanoviti neki principi čije poštovanje predstavlja preduslov za kvalitetno obrazovanje studenata. Takvi su:

⁹ Wheatley, M. 2005. Zajednice prakse - potpora novim liderima. Novem d.o.o. <http://www.quantum21.net/?id=571&page=11>

- Holistički, interdisciplinarni, problemski pristup
- Jedinstvo teorije i prakse
- Aktivna uloga studenta
- Izmenjena komunikacija
- Obrazovanje kroz kooperaciju

Holistički, interdisciplinarni, problemski pristup

Ovaj složeni princip proističe iz celovitog shvatanja prirode čoveka, prirode učenja, saznanja i razvoja. Student (čovek) se posmatra kao celovita, jedinstvena, neponovljiva ličnost (koja poseduje određena znanja, oseća, aktivna je, ostvaruje ljudske odnose...) koja teži sticanju celovitih znanja. Interdisciplinarnost polazi od kritike podeljenosti i fragmentacije znanja kroz pojedine naučne discipline iz kojih su izvedeni studijski predmeti. Rasparčavanje znanja otežava njegovu primenu i korišćenje u konkretnim situacijama. Sticanje celovitih znanja moguće je integrisanjem različitih tipova znanja (ali i prestrukturiranjem shvatanja znanja i već stečenih navika klasičnog učenja) što je funkcionalna karika koja povezuje teorijsko znanje sa njegovom primenom. Ovaj princip ukazuje na to da cilj nije sticanje znanja iz pojedinih nauka već transfer znanja iz jedne oblasti u drugu zarad rešavanja konkretnih problema koji su kompleksni i rešivi integrativnim pristupom u radu (na teorijskom i praktičnom planu). Celovitost po pitanju razvoja podrazumeva međuzavisnost, dvosmernu povezanost učenja i razvoja, jer je koncepcija razvoja istovremeno i teorija obrazovanja. Do razvoja može dovesti samo ono učenje koje vuče razvoj i utiče na razvoj specifičnih ljudskih funkcija. Pažnja mora biti usmerena na sve aspekte razvoja, jer razvoj jednog aspekta utiče i pod uticajem je razvoja drugih aspekata. Ovaj princip podrazumeva korelaciju viđenu iz ugla aktivnog učenja, povezivanje gradiva sa gradivom (prošlim i budućim) iz istog predmeta (horizontalna i vertikalna korelacija), povezivanje gradiva iz različitih predmeta, ali i povezivanje sa studentskim vanškolskim životnim iskustvom. Jedino tako povezana znanja omogućavaju studentu njihovu praktičnu primenu i rešavanje problemskih situacija.

Jedinstvo teorije i prakse

Opšti principi učenja ukazuju na to da se obrazovanje ne može ostvariti samo kroz teoriju (njeno prenošenje i učenje o njoj) već kroz učenje koje se zasniva na praksi (kroz lično, a ne tuđe iskustvo). Dakle, primena znanja u praksi ne poznaje niti granice između teorije i prakse, niti granice između različitih disciplina već njihovu uzajamnost. U tom smislu, neophodni su integrativni procesi, brisanje granica, korišćenje raznorodnih znanja, odnosno transfer znanja iz jedne oblasti, discipline u drugu, s teorije u praksu i obrnuto.

U poslednjih nekoliko decenija istraživanje obrazovanja usmereno je na odnos i načine za promenom odnosa između teorije i prakse u obrazovnom i profesionalnom kontekstu. Potreba za tim proistekla je iz uviđanja slabosti dosadašnjeg obrazovanja koje je pravilo veliki disbalans između teorije i prakse, dajući primat teoriji u odnosu na praksu koju je izjednačavalo sa profesionalnim znanjima koja treba da odgovore i na „praktična pitanja“. Razlog za rascep i disbalans između teorije i prakse je nedovoljno poznavanje prakse i njeno razumevanje kao primene teorije. Kako je praksa mnogo kompleksnija ona se često ne uklapa u teoriju jer i nije njena primena već više od toga. Kao odgovor na to je traganje za novim rešenjima koja će pomoći u brisanju granice između teorije i prakse i organizovanju obrazovanja koje će počivati na njihovoj uzajamnosti. Ideja istovremenog istraživanja vaspitno-obrazovne prakse i stvaranja teorije zasnovane na praksi nije tako nova (gotovo pola veka se o tome govori i piše) ali uprkos tome brojne reforme nisu dale željene rezultate po tom pitanju. Glavni razlog, slažu se brojni autori, bio je uvođenje inovacija „odozgo“. Kako teorijska znanja i „tuđe“ instrukcije i recepti imaju informacijski ali ne i transformacijski potencijal u traganju za rešenjem neophodno je stvoriti uslove studentima za sticanje znanja iz iskustva i njegovu osmišljenu analizu kroz reflektivni praktikum (refleksiju o akciji). Refleksija i zajednička refleksija („zajednička adaptacija različitih perspektiva“) akcija koje preduzimaju studenti predstavlja najvažniji, integralni proces razvoja reflektivne vaspitno-obrazovne prakse. Rezultat refleksije u akciji je uspešnija akcija, a istraživanje sopstvene pedagoške prakse je preduslov za razvijanje reflektivnog stava. U razumevanju ovog principa treba napraviti razliku između formalnih i implicitnih teorija i prakse. Sposobnost refleksije je jedna od esencijalnih kompetencija vaspitača i ona omogućava preispitivanje i osveščivanje implicitnih teorija koje se „rađaju“ u praksi. Jedan od osnovnih zahteva obrazovanja vaspitača kao reflektivnog praktičara je povezivanje teorije i prakse, ali prakse koja se ne posmatra kao rezultat primene formalnih teorija, već kao rezultat promene implicitnih teorija u praksi. Traganje za novim načinima integracije teorije i prakse i otkrivanje novih rešenja je vrhunac u ovom procesu, ne samo za praksu studenata i planiranje njihovog budućeg rada i profesionalizacije, već i za povratno usavršavanje teorije kao vodiča za praksu. Teorija koja se na taj način stvara ne sme se shvatiti kao „univerzalna“ teorija, već kao nedovršena, otvorena teorija koja se stalno razvija i usavršava paralelno sa novim saznanjem i praktikovanjem. Interaktivna povezanost i aktivno i ravnopravno učestvovanje nastavnika, studenata, vaspitača u istraživanju ukidaju tradicionalno povlašćeni položaj teorije i teoretičara u odnosu na praksu i praktičare.

Aktivna uloga studenta

Ovaj princip proizilazi iz socio-konstruktivističke teorije učenja po kojoj učenje nije akumulacija već aktivna konstrukcija znanja i „aktivna rekonstrukcija misli“.

Konstruktivistička temeljna rekonstrukcija pojmova znanje, učenje, podučavanje... aktivnost stavlja u prvi plan bacajući novo svetlo na obrazovni proces: znanje je aktivno (ono raste, razvija se, prelazi iz implicitnog u eksplicitno) i ne može se preneti već se konstruiše i rekonstruiše; učenje je rezultat aktivne konstrukcije, učenici su aktivni konstruktori; konstrukcija se ostvaruje kroz pregovaranje značenja (socijalno poreklo); razumevanje je posledica aktivnosti učenika, nastava ne može biti „isporuka“ znanja već razmena i dijalog. Izgradnja znanja se temelji na osnovu ličnog iskustva pa je i način sticanja znanja jedinstven za svakog pojedinca. Konstruktivizam nudi definiciju učenja kao procesa lične konstrukcije značenja. Učenje viđeno i kao lični i kao zajednički proces je okvir za jačanje veze između obrazovanja i ličnog razvoja. Intelktalni deo procesa učenja odnosi se na traganje za ličnim značenjem i podrazumeva odgovaranje na sopstvena pitanja i dileme, što nije moguće učiniti spolja, već jedino sopstvenom aktivnošću jer je izvor znanja u aktivnostima (delovanju) i analizi svojih aktivnosti. Aktivna pozicija pruža mogućnost samoorganizacije, razvija samoodgovornost, podstiče samopouzdanje i samokritičnost.

Ostvarivanje ovog principa znači organizovanje aktivne nastave, sticanje znanja aktivnim upoznavanjem novih sadržaja. Glavna aktivnost nastavnika je: stvaranje uslova za takvo učenje u kome su intelektualni i praktični delovi integrisani, kontinuirano praćenje i usmeravanje praktičnih aktivnosti studenata, osmišljavanje i stvaranje nastavnih situacija koje studente uvode u aktivnu participaciju i sticanje znanja sopstvenim angažovanjem i istraživanjem i saradnjom sa drugima. Aktivnost studenata je: razumevanje smisla praktičnih radnji kroz rešavanje zadataka i problema na osnovu sopstvenih ideja (ranijeg znanja iz ovog ili iz drugih predmeta), njihovo argumentovanje u diskusionim grupama, predstavljanje i provere u praksi, te stvaranje novih ideja na prethodno stečenim saznanjima. Student je podstaknut na stvaranje novih ideja tek kada je aktivno uključen u rad čiji je sastavni deo refleksija koja omogućava preobražavanje starih ideja stvaranjem novih (ali i novih zaključaka o novim idejama), tek refleksivno razumevanje odnosa između početnih i novih ideja i njihovom značenju za praksu omogućava učenje sa smislom.

Pomenutim treba dodati i sledeće aktivnosti studenata: uočavanje i definisanje problema i planiranje načina za njihovo rešavanje, prikupljanje i analiza podataka koji su potrebni za rešenje, davanje ideja za rešavanje problema, diskusija sa nastavnikom i ostalim studentima, rešavanje i provera rešenja, prezentacija i saopštavanje dobijenih rezultata drugima. Student kroz proces svesnog ili misaonog shvatanja aktivno konstruiše znanje, prati, analizira, upravlja, kontroliše i procenjuje efekte sopstvenog učenja. Aktivna pozicija uključuje lično angažovanje motivacionog i vrednosnog sistema, razvija svest o sebi i sopstvenom procesu učenja, što je značajno i za releksivnu praksu i jedan je od njenih ciljeva.

Ovakve aktivnosti razvijaju različite intelektualne operacije, student je aktivan ali se njegova aktivnost ne odvija samo na nivou reprodukcije već rekonstrukcije. Ovaj princip se oslanja i na prethodni (jedinstvo teorije i prakse) gde se praksa ne posmatra kao rezultat (pasivne) primene formalnih teorija, već kao rezultat promene implicitnih teorija u praksi. Promene su proces, a ne događaj, ne mogu se učiniti spolja već samo uz aktivnost studenata i refleksiju samog procesa promena.

Poštovanje ovog principa u obrazovanju utiče na razvijanje autoreglativnih mehanizama smanjujući direktivni uticaj nastavnika a pojačavajući uticaj studenata na svoje učenje i rukovođenje procesom učenja i rada: Samodirektivnost, samokorekcija, samoregulacija, samovođenje, samousmeravanje... postepeno zamenjuju direktivnost, korekciju, regulaciju, vođenje, usmeravanje... (koje su proizvod pasivnosti studenata a aktivnosti nastavnika) a strogo vođenu i organizovanu nastavu preinačava u samoorganizovanu u kojoj je važnije kako studenti uče (učenje kako se uči) od toga kako nastavnik podučava.

Sposobnost studenta da kontroliše, reguliše i prilagođava svoje ponašanje u skladu sa ličnim ciljevima (koje integriše sa školskim i društvenim ciljevima) i vrednostima ali i situacijom kroz analizu postupaka i delovanja u nastavi, koja uključuje spremnost studenta da prizna svoje greške i prihvati sopstvena ograničenja bez narušenog samopoštovanja, su samo neki od preduslova za razvijanje sposobnosti studenta da sebe identifikuje kao integrisanu, svrhovitu, celovitu ličnost koja se oseća odgovornom za ono što misli i radi.

Izmenjena komunikacija

Znanje i komunikacija su po svojoj prirodi međuzavisni i neodvojivi. Cirkularna priroda ljudske komunikacije, važnost povratne veze, kodiranje i dekodiranje poruka su osnova interakcijskog modela podučavanja. Podučavanje nije prenos i zapamćivanje informacija (transmisija informacija) i sadržaja, već proces socijalnih i drugih interakcija u kojima subjekti stvaraju i razmenjuju značenja. I nastava je jedan vid komunikacije između njenih učesnika ("communicatio" ne znači samo "obaveštenje", već i "zajedništvo", "učestvovanje") i predstavlja integraciju govora i akcije. Svako zajedničko delovanje temelji se na zajedničkim sadržajima i posredovano je komunikacijom. Pojam komunikacije prelazi dakle u pojam organizacije, jer bez komunikacije organizovano delovanje nije moguće. Kako učenje nije samo kognitivna već i socijalna aktivnost princip izmenjene komunikacije podrazumeva slobodnu i višesmernu komunikaciju. Ona se odvija kroz diskurs, razmenu diskursa i zajedničkog znanja i mišljenja što razvija partnerske ili saradničke odnose. Učenje je interaktivno, odvija se u interakciji na relaciji nastavnik-student, student-student, ali i u komunikaciji i interakciji sa sredinom u kojoj se uči. Interakcija i komunikacija se ovde definišu kao

vrste socijalnog delovanja. Svako zajedničko delovanje temelji se na zajedničkim sadržajima posredovanim putem komunikacije. Znanje se konstruiše, tj. sukonstruiše kroz razgovor, razmenu i raspravu, u interakciji sa drugima. Prirodu razmene i zajedničkog učenja određuje kvalitet njihove komunikacije, koji bi trebalo da bude partnerski i uvažavajući. Transakcijski model podučavanja (koji u osnovi ima transakcijski model komunikacije), izveden je iz konstruktivističke pedagogije (paradigme) i podrazumeva sledeće koncepte: učenje je su-konstrukcija znanja što ukazuje na važnost komunikacije i interakcije sa socijalnim okruženjem; važan deo učenja je otvoreni diskurs u procesu komunikacije nastavnika i studenta (vaspitača i deteta) u kome je komunikacija usmerena prema razumevanju svojih (intrapersonalna komunikacija) i tuđih perspektiva i uglova posmatranja o čemu se zajednički raspravlja sa drugima (refleksivna analiza interakcije); uči se praktičnom aktivnošću, kroz rad, rad je interakcija učenika/studenta sa okolinom; sadržaj učenja je autentičan i kontekstualan, znanja su akcijska i relevantna za kontekst u kome se stiču; odnos studenta i nastavnika je su-delujući i saradnički, radi se i uči u grupama...

Ovaj princip podrazumeva slobodnu, višesmernu komunikaciju koja podstiče uzajamno poštovanje svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, što je i cilj obrazovanja za refleksivnu praksu.

Obrazovanje kroz kooperaciju

Omogućiti obrazovanje kroz kooperaciju znači poštovanje nekih osnovnih vrednosti kooperativnosti kao što su uvažavanje, partnerstvo, međusobna saradnja, podrška¹⁰. Kooperativno učenje moguće je ostvariti zajedničkim radom i podelom studenata u male grupe (timove) što je važan ali ne i dovoljan uslov. Za efikasno kooperativno učenje važan je i izbor sadržaja i postavljanje zadataka čije ostvarenje zahteva saradnju (strukturiranje nastavnog zadatka i pozitivne međuzavisnosti studenata je jedan od elemenata kooperativne strukture). Zajedničko učenje se događa na dobro odabranim zadacima problemskog tipa koji imaju više mogućih rešenja. Grupni zadatak je takav da ga ni jedan član grupe ne može lako uraditi samostalno, već rešavanje podrazumeva integraciju – što znači da pojedini članovi grupe mogu rešiti svoje zadatke samo uz saradnju i komunikaciju sa ostalima. Kooperativna socijalna situacija kao kontekst omogućava pojedincu ostvarivanje cilja, pod uslovom da i ostali članovi grupe dostignu taj cilj. Uviđanje međuzavisnosti „traži“ od studenata podržavajuću interakciju, studenti rade individualno i pomažu jedni drugima, preuzimajući odgovornost za sopstveno učenje ali i za učenje ostalih (individualna odgovornost kao element kooperativne strukture). Saradnički rad je sredstvo i cilj obrazovanja ali i princip obrazovanja za

¹⁰ U nekim istraživanjima je utvrđeno da veliki broj učenika (što je posledica stalnog takmičenja u nastavi) veruje da je pomaganje i podrška drugu neadekvatno i nepoželjno ponašanje u školskom kontekstu (Johnson & Johnson, 1978, 4).

refleksivnu praksu. Refleksivni praktičar se postaje uz pomoć i podršku kolega. Kroz rad koji obezbeđuje kooperaciju studenti stiču znanja i socijalne veštine, kao rezultat te kooperacije je učenje da budu kooperativni. Kooperativne socijalne situacije obezbeđuju kontekst u kome jedni uče od drugih, što im pomaže u sagledavanju i uvažavanju različitih perspektiva, te zauzimanju refleksivnog stava prema mišljenju drugih. Preispitivanje sopstvenih pogleda i razumevanja razmenom i upoređivanjem sa pogledima i razumevanjem drugih studenata o bitnim pitanjima koja se tiču njihove profesije (kako vide decu, sebe, vaspitača, nastavnika, obrazovanje, učenje, podučavanje...) je način traganja za sopstvenim profesionalnim identitetom.

Istraživanja pokazuju značaj i prednosti kooperativnog učenja ne samo u oblastima sticanja znanja i obrazovnog postignuća već i u razvoju značajnih socijalnih veština, i razvoju mišljenja. Neke od njih su: veće postignuće i bolji uspeh u učenju, sposobnost rešavanja problema, viši nivoi rezonovanja, bolja retencija i transfer znanja, veća motivisanost za učenje radi znanja (a ne samo radi ocene), razmena ideja i kritičko mišljenje, bolji interpersonalni odnosi, tolerantniji i prijateljskiji odnos, prihvatanje i uvažavanje razlika, pozitivniji odnos prema sebi, nastavnicima, učenju, manja zavisnost od nastavnika u organizovanju svog učenja, veće samopuzdanje. Poštovanje ovog principa podrazumeva stvaranje kooperativne klime u celokupnom radu i konteksta za učenje u kome rešavanje konkretnih zadataka omogućava učenje kooperativnih odnosa. Sticanje socijalnih iskustava, koja su ključna za razvoj kooperativnog ponašanja, najbolje se može ostvariti organizacijom studentskog praktikuma koji će omogućiti pogodne situacije za razvoj takvog ponašanja (uz vrednovanje grupnih procesa kao važnog elementa kooperativne strukture).

1.4.3. Model integrativne prakse bazirane na projekatskom pristupu – početak razvoja refleksivnog profesionalizma

Navedeni elementi i principi na kojima se temelji Integrativna praksa ukazuju na izbor metoda – projekt metoda kao metoda učenja/podučavanja. Ona se može posmatrati i kao sadržaj učenja – rad na projektu sa decom predškolskog uzrasta. U svakom slučaju reč je o – modelu celovitog integrisanog učenja i zajedničkog rada nastavnika, studenata, dece i vaspitača. Nameće se potreba dodatnog objašnjenja i odgovora na pitanja: Šta je projekatski pristup? Zašto projekatski pristup?

Istorijski posmatrano projekat kao specifični oblik učenja veže se za Džona Djujija, i početak dvadesetog veka. On je još u ono vreme zagovarao nastavne projekte umesto nastavnih predmeta. U svojoj privatnoj školi proveravao je vlastite pedagoške ideje. Smatrao je da dete ima četiri osnovna interesovanja: za komunikaciju sa ljudima, za istraživanje, za rad i za umetničko istraživanje. Vaspitanje i obrazovanje treba zasnovati na samostalnoj aktivnosti dece u neposrednoj prirodnoj stvarnosti, uz uvažavanje pomenutih interesa. Naglašavao je veliku važnost iskustva interakcije i

refleksije za učenje upozoravajući na neopravdanu podeljenost tzv. apstraktnog i iskustvenog znanja i hijerarhijsku dihotomiju subjekta i objekta u vaspitno-obrazovnom procesu.

Ideje Djuija je dalje razvio W.H. Kilpatrick koji je u knjizi *The Project Method* izložio svoj koncept rada na projektu. On razlikuje četiri vrste projekata: projekte oblikovanja (modelovanja, igre), projekte estetskog doživljavanja, projekte rešavanja problema i projekte uveštavanja veština (prema Lučić, Matijević, 2004, 58). Učenici prema interesovanju, a uz dogovor sa nastavnikom, rade na određenom projektu u grupama, parovima i individualno. Rad na projektu ima sledeće faze: zajedničko postavljanje problema „iznošenje pretpostavki (hipoteza) za rešavanje problema, izradu plana za rešavanje problema, izvođenje rada prema definisanom planu, izvođenje zaključaka, primena sadržaja i zaključaka u praktičnom životu (isto, 58). Iz rečenog se može prepoznati namera i opredeljenje ka celovitom učenju povezanom sa životom, učenju koje se temelji na samostalnom angažovanju, na postavljanju problema, traženju odgovora, primenu u proveru u praksi, ka učenju u grupi, paru i individualno što sve zajedno čini da se može svrstati u kategoriju savremeno i progresivno koncipiranog kurikuluma koji polazi od celovitosti deteta i njegovog razvoja.

Međutim Killpatrikov model se nije dugo održao, a nakon njega o projektu i projekatskom pristupu u radu se nije govorilo, niti praktkovalo veoma dugo (gotovo 100 godina). Projekat se ponovo aktuelizuje sa promenom paradigme učenja utemeljene na teorijama Vigotskog, Brunera, Schona.

Konstruktivističke ideje pomenutih autora bile su temelj za stvaranje Ređo instituta u Italiji, koji se zatim proširio na Evropu i čitav svet. U osnovi programa Ređo Emilija, čiji je osnivač Loris Malaguci, je upravo rad na projektu, koji se smatra okosnicom sticanja iskustva učenja dece i odraslih. Davanje prednosti ovom pristupu u radu, u odnosu na druge strategije učenja, temelji se na čvrstom uverenju u opravdanost učenja kroz neposredno angažovanje, istraživanje, saradničko učenje, zajedničko stvaranje znanja, mogućnost preispitivanja vlastitih ideja i iskustava kao najboljem načinu postizanja boljeg razumevanja i učenja.

Projekat kao jedan od ključnih pristupa učenju i podučavanju podrazumeva temeljno istraživanje određenih tema koje sprovodi grupa dece u dijalogu sa odraslima. Organizovan je tako da omogućava deci dubinu i holističko razumevanje događaja i pojava u njihovom okruženju. Projekti omogućavaju i iskustvo koje se stiče u eksperimentisanju što podrazumeva razmišljanje, diskusiju i tumačenje modernog načina življenja kroz transdisciplinarni pristup. Cilj projekta nije samo učenje sadržaja i znanje, već i razvijanje sposobnosti, usvajanja određenih veština, podsticanje socioemocionalnog razvoja. Posebna pažnja posvećuje se „učenja

učenja“ i razvoju metakognitivnih veština koje smatraju veoma važnim za celokupni razvoj deteta. Osnovne odlike projekatskog učenja u Ređo Emiliji su: interesi, motivacija, samostalnost, lična odgovornost, fleksibilno-etapno planiranje, socijalno učenje, interdisciplinarnost, partnerski odnos, refleksija. Smatra se, na osnovu brojnih istraživanja, da ne postoji drugačija strategija učenja koja podstiče toliko različitih ishoda kao projekatsko učenje: samopuzdanje, socijalne kompetencije, vrednosti, kognitivni razvoj, motivaciju, razumevanje višeg reda.

Osmišljavanja i razvijanje projekta podrazumeva određene kriterijume, faze, tok i redosled. Zasniva se na onome što decu interesuje i što žele bolje da istraže, omogućava doprinos svakog deteta i služi kolektivu, ima spoljašnju strukturu u smislu glavnih ciljeva ali dopušta deci da sama biraju svoje ciljeve, učenje se planira kroz dijalog i diskusiju među učesnicima, proces i produkti izloženi su na više načina. Redosled je sledeći: Projekat počinje verbalnim, vizuelnim izražavanjem dece što je izvor informacija i ideja, slede „projekcije“, predviđanje smerova razvoja zajedno sa decom i drugim kolegama kroz preliminarne razgovore o kontekstu, temi i ciljevima; stvaraju se situacije koje provociraju i pomažu deci da otkriju probleme; pomaže se u izboru materijala i sredstava potrebnih za realizaciju projekta, sledi dalje istraživanje kroz kontinuirano „oslušivanje dece“ („pedagogija slušanja“) koje daje saznanja o tome kako dete doživljava svet, kako razmišlja o njemu, kako stvara hipoteze, kako ih proverava i menja, kako na osnovu hipoteza stvara svoje teorije (interpretacije).

Jedan od ciljeva projekatskog pristupa u radu je razvoj mišljenja, odnosno oslobađanje od faktora koji nepovoljno utiču na ispunjenje ovog važnog cilja. Ono što ograničava mišljenje, po autorima Ređo Emilije je sistem obrazovanja koji odvaja discipline jednu od druge, razbijajući stvarnost na delove, što je suprotno saznavanju koji je uopšteno. Pojam znanja povezuje se sa konceptima transdisciplinarnog, sve oblasti i discipline u Ređo Emiliji su povezane u jednu celinu. Umesto reči discipline koristi se termin „jezici“. Jezici su različiti načini koje deca koriste da bi se izrazila kroz različite medije i simbole. Kako „dete govori stotinu jezika“ postoji mnogo načina komunikacije koji se mogu iskoristiti. Radom na projektu koji obezbeđuje prisustvo ekspresivnih jezika u vrtiću (vizuelnih, muzičkih, fizičkih) podstiču se svi simbolički izrazi koji doprinose celovitosti razvoja. Vaspitač stavlja svoje znanje i razmišljanje detetu na raspolaganje, ali ga ne nameće, već mu ostavlja mogućnost da samo konstruiše znanje kroz različite teme ličnim simboličkim jezicima. Dete kroz mentalne aktivnosti daje značenje svojim iskustvima što je osnova za učenje. Pažljivo posmatrajući aktivnosti dece, vaspitač uči od deteta o njegovim strategijama učenja i istraživanja. Zajedničkim učenjem stvara se zajedničko znanje i zajednička teorija koja se kontinuirano menja i razvija. Rezultat takvog rada i takvih odnosa je dinamični, razvojni kurikulum, koji se menja,

nadopunjuje, proverava zavisno od toga kako projekat napreduje. Iz njega se rađa teorija, koju autori Ređo koncepcije nazivaju „otvorena“ teorija.

Odnos prema detetu u Ređo pristupu baziran je na novoj paradigmi viđenja i razumevanja deteta kao kompetentnog protagoniste sopstvenog učenja i razvoja. Dete je snažna, snalažljiva i inteligentna osoba sa bogatim potencijalima i intuitivnim znanjima. Dete ima dar i kompetencije za učenjem, ono je unutrašnje motivisano i ima snažnu potrebu za istraživanjem i realizacijom. Dete je aktivno, kreativno, jedinstveno, neponovljivo, vredno poverenja odraslih. Postoji recipročnost između svih subjekata koji učestvuju u procesu učenja. Učenje se razume kao zajedničko osmišljavanje, razumevanje i interpretiranje različitih aktivnosti, pri čemu se posebno vodi računa o kvalitetu interakcija svih učesnika. Saradničko učenje se uspostavlja na svim socijalnim nivoima: odrasli/deca, deca/deca, odrasli/odrasli. Nema mehaničke raspodele odgovornosti, već partnerstva, suodlučivanja, međusobnog dogovora, uvažavanja različitosti svih učesnika i njihovih načina razmišljanja, međusobnog nadopunjavanja u znanjima, umenjima i sposobnostima.

Dokumentacija projekta je pravilo projektnog učenja u vrtićima Ređo Emilije. Ona predstavlja vizuelizaciju zajedničkog stvaranja znanja i razumevanja, ali je i sredstvo refleksije vaspitno-obrazovne prakse. Dokumentacija omogućava uvid u proces zajedničkog, recipročnog učenja sa decom i služi svim učesnicima projekta: članovima tima (vaspitačima, ateljeristima, pedagogima) za dnevne rasprave o tome kojim smerom projekti treba da se razvijaju dalje, deci za dijalog i učenje, roditeljima pruža informacije i uvid u to šta dete radi i kako uči, ali obezbeđuje i povratne informacije i komentare u vezi projekta. Ona pored ličnog razvoja i individualnog učenja obezbeđuje i grupno učenje dece i odraslih, i omogućava svim učesnicima da osveste proces svog učenja, da se uzdignu na meta nivo.

Dakle, u Reggio pedagogiji projekti predstavljaju kurikulum u kome se naglasak sa individualnog učenja premešta i proširuje na kreiranje kolektivnog znanja (Giudici, Rinaldi, 2001). Zajedničko, socijalno konstruisanje znanja omogućava bolje razumevanje (meta-nivo) vlastitog znanja ali i razumevanje znanja drugih kroz dokumentaciju, ispitivanje, refleksiju.

Danas je termin projekat u veoma širokoj upotrebi. U rečniku stranih reči projekat se određuje kao „plan, nacrt, skica... kao celoviti obrazovni poduhvat koji zahteva saradnju većeg broja ljudi...“ (Klajn, Šipka, 2007, 992). Ova značenja aplicirana na područje obrazovanja i vaspitanja ukazuju na različite nazive koji se u literaturi mogu naći: projekatski pristup, projekatska metoda, projekatsko učenje, projekatski rad, rad na projektu, integrativni kurikulum. Navođenje njihovih osnovnih karakteristika, govori u prilog tome da projekatski pristup i integrativni kurikulum imaju iste suštinske karakteristike samo se nazivaju različitim nazivima. „Razlike nema, jer su i

projekat i integrisani kurikulum „kontekstulizovani socijalni proces“ (Cornbleth 1992 prema Slunjski 2001, 14). Reč je o koncepciji koja se u praksi zajednički gradi, tj. sukonstruiše na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih učesnika (Forman, 1998, Rinaldi, 1998, Malaguzzi, 1998). Petrović-Sočo (2009, 199) projekat određuje kao „procesni model otvorenog „narastajućeg“ integrisanog kurikuluma“. Osnovna svrha integracije je snabdeti decu „temama ili konceptima unutar njihovog domena iskustva koji im omogućavaju eksploriranje, interpretiranje i angažovanje u aktivnostima učenja“ (Bredenkamp, Rosegrant, 1995, 168, prema Sočo 2009, 200) uz uslov da za njih imaju smisla. Isti autori, zalažući se za projekatski pristup u radu, za koncepciju kurikuluma, posebnu pažnju pridaju integraciji:

- integracija prethodno podeljenih, zasebnih pristupa,
- integracija matematičko-logičkog, verbalnog, vizuelnog, telesno-kinestetičkog, muzičkog pristupa i dr.,
- integracija mišljenja, intuicije, tela, osećaja,
- integracija prvih iskustava sa novim saznanjima, integracija težih radnji sa radnjama koje iziskuju manji napor,
- integracija dece u zajedničkim aktivnostima,
- integracija voditelja u zajedničkim aktivnostima,
- integracija dece, voditelja-vaspitača, roditelja i ostalih članova zajednice,
- integracija sveta škole i vrtića sa svetom koji ih okružuje.

(Bredenkamp, Rosegrant, 1995, 172, prema Sočo 2009, 199)

Gudjons (1986, 14, prema Novak, 1990, 26) postavlja kriterijume koji ukazuju na suštinske razlike projekatskog pristupa u radu i tradicionalne nastave. Ti kriterijumi su:

1. rešavanje „životnih zadataka“.
2. uzimanje u obzir interesa svih učesnika. Ti interesi se mogu razvijati i produbljivati i tokom samog projekta.
3. Samoorganizovanje i preuzimanje lične odgovornosti za izvođenje projekta.
4. Značaj projektne tematike i njena praktična vrednost.
5. Ciljna usmerenost projektnog planiranja.
6. Usmerenost prema rezultatima čiju vrednost je moguće proveriti.
7. Aktiviranje što većeg broja čula kod učenika zbog povezivanja mišljenja sa praktičnim postupanjem, škole sa životom, teorije sa praksom.
8. Naglasak na socijalnom učenju zbog navikavanja učesnika u projektu na međusobno komuniciranje u pogledu postavljanja i dostizanja zajedničkih ciljeva.
9. Interdisciplinarnost s prelaženjem granica pojedinačnih nastavnih predmeta, odnosno odvojenog poučavanja istih nastavnih tema u okviru pojedinačnih nastavnih predmeta.
10. Ograničenost projektne nastave. Ta ograničenost se ispoljava u jednostranosti nastavnih interesa učenika. Jednostranost interesa može označavati i opasnost

za razvoj učenika. Zato je potrebna uravnoteženost između projektne nastave kao oblika iskustvenog učenja koji se prvenstveno zasniva na interesima učenika i nastavom koja omogućava sistematičnu izgradnju procesa učenja.

Bazirajući se na prethodnim definicijama i navedenim kriterijumima možemo izdvojiti nekoliko opštih karakteristika koje se vezuju za pojam projekta i projekatske nastave: rešavanje problema i sticanje znanja u praktičnim životnim situacijama, odbacivanje predmetnog sistema (zbog njegove produkcije „mozaičkih“ rešenja) i prenošenja gotovih znanja, angažovanje svih učesnika (zajednički rad) na rešavanju konkretnih problema aktivnim učenjem; rad u manjim grupama, samoorganizacija. Dakle, projekatska nastava je složeni oblik praktičnog sticanja znanja iz celovitih (profesionalnih) delatnosti, odnosno problemskih celina i oblasti saznanja. Ona uključuje upotrebu i primenu konkretnog znanja, njegov transfer.

Odgovor na drugo pitanje – Zašto projekatski pristup u radu? može biti različit i zavisi od posmatrača i od ugla posmatranja. Naime, kako je reč o sticanju kolektivnog znanja koje se tiče svih učesnika može se analizirati i razmatrati u kontekstu: a) profesionalnog razvoja budućeg vaspitača, b) podsticanja razvoja i celovitog učenja deteta, c) umrežavanje škola za obrazovanje vaspitača i vrtića u kojima će se vaspitači zapošljavati i obavljati praksu. Ostvarivanje koncepcije integrativne prakse u školi je preduslov za njeno trajanje i dalje razvijanje u praksi dečjeg vrtića. Kako je cilj savremene predškolske ustanove građenje integrativnog kurikuluma, što je razlog više da budući vaspitači još u inicijalnom obrazovanju ovladaju projekatskim pristupom u radu, odnosno načinom građenja integrativnog kurikuluma u praksi dečjeg vrtića.

Posmatrano sa aspekta studenta projekatski pristup podrazumeva novi način rada u obrazovanju vaspitača koji karakteriše: interdisciplinarnost, integracija teorije i prakse, istraživanje (student je u ulozi istraživača koji unosi promene u podučavanje), učenje kroz otkrivanje i rešavanje problema, usmeravanje na proces koji kreiraju sami studenti i koji moraju prilagoditi novim situacijama, socijalno učenje (znanja se stiču u socijalnim interakcijama kroz aktivno učestvovanje svih učesnika), razvoj sklonosti prema timskom radu (interakcijom i saradnjom utemeljenim na partnerskim odnosima, kooperaciju i kolaboraciju), kritičko učenje uz proveravanje modela koji razvijaju što podstiče procenjivanje i samoprocenjivanje, uključenost u sopstveno učenje kroz neposredno lično iskustvo. Ovakav način rada utiče na razvijanje sposobnosti koje karakterišu reflektivnog praktičara, jer podrazumeva stalno preispitivanje i menjanje stavova na osnovu novih praktičnih saznanja.

Posmatrano sa aspekta dece projekatski pristup u radu sasvim je „po meri“ dece. Projekat ne samo da se temelji na dečjim interesovanjima, već deca aktivno

učestvuju u izboru sadržaja i aktivnosti, i naravno biraju one koje su povezane sa njihovim životnim iskustvom, što ih motiviše na dalje učenje.

Učenje projekt metodom zadovoljava sve zahteve savremene nastave. Reč je o smislenom učenju u kome znanje nije dato u finalnom obliku, već ga otkrivaju svi učesnici koristeći svoja prethodna znanja, iskustva i umenja. Studenti nove sadržaje integrišu s postojećim znanjem i iskustvom kroz dijalog, diskusiju, saradnju, razmenu ideja, što ima za posledicu trajna znanja koja mogu biti upotrebljena i u drugim kontekstima osim onog u kom su naučena. Veza naučenog znanja sa mogućnošću njegove stvarne upotrebe jedan je od najznačajnijih pokazatelja efikasnosti obrazovanja studenata.

Značaj projektnog učenja proveravan je u brojnim istraživanjima i ukazuje na različite ishode: brzina rešavanja problema, meta nivo razumevanja, motivacija, komunikativnosti, kritičnosti, kreativnosti, socijalne kompetencije, samopouzdanje, nezavisnost učenja, autorstvo nad procesom svoga učenja i razvojem svojih saznanja ali i praktično razumevanje koje Eliot naziva „unutrašnjim znanjem“ koje je zasnovano na svesti o sebi kao aktivnom učesniku u životu drugih (Eliot, 2006).

Projekatski pristup u radu sa decom predškolskog uzrasta je jedan od oblika razvijanja integrativnog kurikuluma. Građenje integrativnog predškolskog kurikuluma podrazumeva promenu uloge budućeg vaspitača i njeno usklađivanje sa aktivnostima dece, što potencira ulogu saradnika, sukonstruktora kurikuluma. Njegova uloga je partnerska, posrednička, on podržava, razvija i istražuje učenje uz stalnu interakciju sa decom, ostalim studentima, članovima tima sa kojima realizuju projekat. Umesto vođenja podstiče se samoorganizacija koja je mnogo složenija i podrazumeva više intelektualnog, emocionalnog i socijalnog potencijala. Od budućeg vaspitača se očekuje da bude kreativan, refleksivan, kritički orijentisan, istraživač. Uloga istraživača je nova profesionalna uloga za koju budući vaspitači moraju biti pripremljeni u inicijalnom obrazovanju. Projekatski pristup u radu čini deo te pripreme, ali i više od toga, jer on nije samo vrsta istraživanja, pristup u radu, metoda učenja, filozofija, već predstavlja kreativan odgovor na izazove kojima praksa obiluje, te se s toga on i ne može naučiti iz knjiga. Projekti omogućavaju nalaženje novih rešenja za stare probleme i daju uvid studentima u složenost i celovitost procesa vaspitanja i obrazovanja, kroz lančane veze između pojedinih njegovih faza (praćenje i posmatranje-planiranje-delanje-refleksija).

Složeni tok projekta se može rasporediti na sledeće faze:

1. Planiranje i početak projekta: prepoznavanje potreba, mogućnosti i interesovanja konkretne dece, izbor problema-teme, razgovor i diskusija sa decom da bi se saznalo kako deca razumeju problem, koliko o njemu znaju, sagledavanje iz različitih

perspektiva svih članova tima, suočavanje sa različitim tumačenjima, preispitivanje, usaglašavanje, dolaženje do zajedničkih odluka koje treba sprovesti u delo.

2. Razvijanje projekta: obezbeđivanje materijala, produblјivanje interesovanja, motivisanje dece na aktivno traženje odgovora na sopstvena pitanja, pribavljanje novih informacija i njihovo usklađivanje sa već postojećim znanjima, odabir aktivnosti koje će podsticati dalje razumevanje problema, stvaranje uslova za praktične pokušaje, zajedničko rešavanje problema.

3. Refleksija sa evaluacijom: grupna procena i samoprocena, vrednovanje primenljivosti novih znanja, stvaranje priče o toku projekta, evaluacija procesa vaspitno-obrazovnog rada ali i produkata, evaluacija timskog rada, evaluacija znanja i veština studenata/dece; ispitivanje socijalnih odnosa i socijalnog ponašanja, mišljenja studenata/dece/roditelja o radu na projektu, ukazivanje, iz perspektive budućih vaspitača, na prednosti i teškoće projekatskog rada.

4. Predstavljanje projekata/prikaz rezultata projekta i njegovo „iznošenje u javnost“. Prezentacija realizovanih projekata predstavlja „međutimsku razmenu“, što daje povratne informacije akterima i pomaže u sticanju potpunije slike o sebi, timu, nivou ovladanosti pojedinim kompetencijama što su najbolji načini za korigovanje ponašanja jer omogućavaju refleksiju (u skladu sa novim iskustvima), diskusiju sa ostalim učesnicima projekata, doprinosi povezivanju i primeni stečenih znanja i njihovom integrisanju u novi sistem znanja.

Integrativna praksa bazirane na projekatskom pristupu omogućava studentu ostvarivanje različitih uloga i sticanje znanja kroz:

- samostalno planiranje i programiranje: plan nije definisan, niti su unapred propisani sadržaji već ga stvaraju i razvijaju studenti na osnovu praćenja i posmatranja interesovanja dece,
 - sadržaje učenja i podučavanja koji ne idu iz predmetnih područja, već su objedinjeni temom koja decu zanima,
- učenje koje se usklađuje i prilagođava novim nepredviđenim problemskim situacijama, trenutnim događajima u vrtiću, za čije je rešavanje neophodna aktivna konstrukcija znanja,
- realni kontekst za učenje unutar stvarnih životnih pojava, što omogućava celovitost i vezu između naučenog znanja i mogućnosti njegove stvarne upotrebe,
- kritičko promišljanje sopstvenog delovanja i proveravanje modela koji razvijaju,
- učenje koje se odvija u interakciji sa socijalnom sredinom, što podrazumeva praktičnu aktivnost svih koji učestvuju u tom procesu,
- nastavu koja je istraživačka i briše granicu i podelu na učenje i stvaranje u školi i izvan nje,

- timski rad, koji podrazumeva dijalog između članova tima, pregovaranje, kooperaciju, preuzimanje odgovornosti, proveravanje svojih postignuća,
- preispitivanje, procenjivanje i samoprocenjivanje što vodi promeni načina razmišljanja, redefinisanja znanja – oblikovanja sebe.

Uloge nastavnika u okviru Integrativne prakse: koordinator, moderator, savetnik i pomoćnik, partner, osoba koja i sama stalno uči i istražuje, koja deli svoja opažanja i refleksije sa studentima na korektnim osnovama.

Ovako postavljena i organizovana nastava sadrži karakteristike i bitne preduslove „novog“ profesionalnog razvoja budućih vaspitača:

- orijentisana je na stvarne probleme koji će se rešavati bez odvajanja teorije od prakse,
- nastava u školi čini okosnicu koja će se u praksi proveravati, menjati, graditi,
- primenjuje savremene načine rada: konsultativni, mentorski rad, rad na projektima, timski rad, istraživanje,
- nema klasičnog podučavanja i usmeravanja na uska znanja i veštine uniformnih strategija već konstruisanja znanja,
- studenti su u ulozi istraživača, a projekti koji se realizuju u radu sa decom rezultat saradnje između škole i predškolskih ustanova.

Ovakav model integrativne prakse može stvoriti uslove za početak razvoja refleksivnog profesionalizma. U kojoj meri će se planirane promene zaista i realizovati, kakav će biti njihov učinak na kompetencije budućih vaspitača znaćemo nakon praćenja i vrednovanja procesa i ishoda nastavnog predmeta Integrativna praksa bazirang na projekatskom pristupu u radu.¹¹ Rezultati će poslužiti za reflektovanje, revidiranje i evaluiranje znanja utemeljenog na iskustvu, korekciju uočenih nedostataka i dalju otvorenost za istraživanje kojim će se odgovarati na pitanja koja su neophodna za razvoj koncepcije obrazovanja vaspitača kao refleksivnog praktičara, jer program predmeta Integrativna praksa nije shvaćen i dat u završnoj formi, već u formi koja je otvorena za istraživanje mogućnosti i njegovo menjanje i usavršavanje.

¹¹ Uz napomenu da u školi ne postoji celovit integrativni program („integrativna praksa“ nije prihvaćena kao vid obrazovanja i način konstruisanja integrativnog programa) koji je koncipiran tako da povezuje različite nastavne predmete sa problemima koje treba rešiti u praksi. Integrativna praksa u inicijalnom obrazovanju vaspitača kod nas se tek konstituiše, te se mora još istraživati.

II ISTRAŽIVANJE

2. Metodologija istraživanja

2.1. Predmet i cilj istraživanja

Predmet našeg interesovanja u ovom radu je profesionalizacija u okviru inicijalnog obrazovanja, odnosno doprinos realizacije programa nastavnog predmeta Integrativna praksa profesionalizaciji budućih vaspitača. Praćenje i analiza primene opisanog modela integrativne prakse koji je zasnovan na projekatskom pristupu u radu, vršiće se ne sa ciljem da se utvdi „valjanost programa po sebi“ već njegova valjanost u odnosu na one kojima je namenjen – studente i onog ko ga planira i ostvaruje – nastavnika. Krajnju svrhu ovog istraživanja ne vidimo samo u proveru i davanju završne ocene ovog nastavnog modela već smatramo da je „traganje u isto vreme i kretanje prema cilju“, jer integrativna praksa predstavlja sredstvo, a ne krajnji rezultat (Lake, 1994) i njena osnovna vrednost nije u davanju gotovih odgovora, već u postavljanju novih pitanja.

U odabiru primerenog metodološkog pristupa, shodno predmetu istraživanja koji ga bitno određuje, opredelili smo se za kvalitativni pristup u istraživanju, koji podrazumeva razvojnu i istraživačku dimenziju i kombinovanje pristupa usmerenog na ispitivanje njegovih ishoda – postignuća i promena kod studenata (razvoj kompetencija studenata u celini, sa posebnim fokusom na refleksivnost), ali i na praćenje samog procesa nastave (traženje puteva, načina, pristupa) i njegovog daljeg unapređivanja.

Model Integrativna praksa koncipiran je na osnovu praktičnog iskustva nastavnika¹² i teorijskih postavki integrativne i kritičko-refleksivne prakse podučavanja. Zasnovan je na principima interdisciplinarnosti, jedinstva teorije i prakse, integrativnog pristupa u radu na teorijskom i praktičnom planu. Način organizovanja nastave koncipiran je prema konstruktivističkoj teoriji učenja i saznavanja koja je u osnovi kooperativnih i

¹² Nastavnik integrativne prakse, autor ovog istraživanja, ima dvadesetogodišnju praksu rada u predškolskoj ustanovi. Znanja koja su stečena u praksi i njihovo kasnije upoređivanje sa teorijskim postavkama o integrativnoj praksi (koja podrazumeva refleksivnost) i refleksivnoj praksi (koja je u osnovi integrativna) govori o njihovoj kompatibilnosti. Možda je „dugo izlaganje prilikama za praktično delovanje“, na šta upućuju neki autori (Shon, 1987; Tomlinson, 1999. prema Radulović 2012), kroz brojne događaje, problemske i nesigurne situacije omogućilo jedan specifičan način učenja koje je ne samo kompleksno i jedinstveno, već razvija kapacite za fleksibilnost i adaptibilnost.

grupno-istraživačkih oblika nastave i podrazumeva integrativno (interdisciplinarno) planiranje nastavnih sadržaja.

U tom smislu ovo istraživanje treba da odgovori na lično pitanje istraživača da li Integrativna praksa, predmet koncipiran na pomenutim osnovama, ima potencijal da provocira refleksivnost kod studenata, te je **cilj** ovog istraživanja utvrđivanje doprinosa nastavnog predmeta Integrativna praksa u razvijanju i osposobljavanju studenata/budućih vaspitača kao refleksivnih praktičara. Odgovor na ovo pitanje pokušaćemo da dobijemo praćenjem promena do kojih dolazi kod studenata i procenjujući vrednosti svih elemenata ovog modela uz njihovo preispitivanje sa aspekta svojstava koje karakterišu refleksivnu praksu. Praćenje ostvarivanja postavljenog cilja – razvijanje refleksivnosti kod studenata, podrazumeva sopstvenu refleksivnost, odnosno spremnost za suočavanje sa sopstvenim i nedostacima sopstvenog rada kao nastavnika, a potom i kao istraživača, s obzirom da su se te dve uloge išle paralelno jer su se proces obrazovanja i istraživanja odvijali istovremeno.

Dakle, istraživanje obrazovanja vaspitača u kontekstu nastave predmeta Integrativna praksa podrazumeva istraživanje svih elemenata modela koji su trebali da podstaknu razvijanje refleksivnosti kod studenata: istraživanje, podučavanje kao refleksivna praksa, timski rad i preispitivanje i rekonstrukcija implicitnih teorija studenata kao preduslova za građenje profesionalnih teorija studenata.

Istraživanju implikacija obrazovanja studenata kao refleksivnih praktičara kroz predmet Integrativna praksa je prethodila na istim osnovama osmišljena i organizovana nastava. Sam način organizovanja obrazovanja za refleksivnu praksu, smatra Radulović, jeste da se i ono samo odvija kroz neki oblik refleksivne prakse jer je refleksivna praksa istovremeno i cilj ovakvog obrazovanja i način postizanja takvog cilja (Radulović, 2011). Način organizacije nastave je bio istraživački, uključivao je istraživanje studenata kroz projekatski pristup u radu koji nije bio tehničko vežbanje već je omogućavao svim učesnicima nastavnog procesa prolazak kroz sve faze refleksivnog ciklusa¹³, sa intencijom stvaranja takve atmosfere u nastavi koja omogućava kritičko preispitivanje svih ideja. Koliko je takva organizacija nastave uticala na razvijanje refleksivnosti kod studenata reći će nam rezultati ovog istraživanja koje jednim delom predstavlja izraživanje istraživanja studenata i njegovih efekata u razvijanju studenata kao refleksivnih praktičara. Istraživanje učenja i obrazovanja kroz istraživanje studenata podrazumeva simetričnu komunikaciju aktera (nastavnika/istraživača i studenta), njihove socijalne interakcije i obostrane interpretacije tih interakcija. Iako studenti nisu

¹³ Refleksivni ciklus:

- definisanje problema, traženje poželjnih rešenja, razmišljanje o posledicama
- akcija, posmatranje efekta, refleksija
- samorefleksija, pronalaženje alternativnih puteva u rešavanju praktičnih problema
- prikupljanje podataka koji su osnova za dalje akcije (Ross Bindy i Kyle, 1999)

partneri u ovom istraživanju, oni su obezbeđivali podatke istraživaču i delom učestvovali u njihovoj analizi, što je bio pokušaj uspostavljanja nove relacije istraživača i „istraživanog“ („subjekta-objekta“ istraživanja) jer su studenti („objekti istraživanja“) bili pokrenuti na samoistraživanje („upoznavanja samoga sebe“) koje je uključivalo dijalog kako bi odnos istraživača i ispitanika bio odnos subjekt-subjekt (Ja-Ti), a ne sprovođenje istraživanja na ispitanicima.

Istraživač i učesnici istraživanja su zajedno učili kroz ličnu refleksiju (kritičko preispitivanje, spoznavanje samog sebe, povećanje svesnosti) i zajedničku refleksiju što je preduslov za finalnu refleksiju (kritičko preispitivanje prakse i procesa istraživanja)¹⁴.

Generalizacija rezultata istraživanja se uspostavlja indukcijom koja započinje na pojedinačnom slučaju do koga se dolazi istraživanjem prakse i dedukcijom koja podrazumeva njihovo preispitivanje sa aspekta svojstava koje karakterišu refleksivnu praksu a proističe iz saznanja o ovom pristupu. Istraživanje kroz pratećenje i evaluaciju celokupnog procesa nastave uključuje praćenje aktivnosti studenata ali i delovanje nastavnika/istraživača (koje je izuzetno složeno jer ujedinjuje tri procesa: refleksivno učenje, istraživanje prakse i akciju) koji kroz ovakav proces postaje refleksivni istraživač sopstvene prakse (Schon, 1990; Pešić, 1998; Radulović, 2007).

Kako se učenje ne događa samo u „zajedništvu pojedinaca sa praksom“ nego i sa ostalim subjektima kroz zajedničko delovanje, interakciju, dijalog, razmenu zajedničkog znanja, verovanja, vrednosti, kako implicitnih tako i eksplicitnih, i kako se uloge učesnika nastave procesa – nastavnika, studenta i grupe konstruišu, definišu, rekonstruišu i redefinišu tokom procesa učenja i podučavanja, posebna pažnja je tokom istraživanja bila usmerena na efekte timskog rada i njegov doprinos u razvijanju refleksivnosti kod studenata, jer se sučeljavanje starih i novih, svojih i tuđih ideja upravo dešavalo u socijalnim interakcijama u okviru timova. Timski rad je deo strategije nastave predmeta Integrativna praksa, jer obezbeđuje kooperativno učenje što se smatra pretpostavkom za ostvarivanje refleksivne prakse. Kako je reč o načinu rada koji protivureči uobičajenim iskustvenim oblicima ponašanja u nastavi (ne samo nastavnika, već i studenata) timska nastava zahteva od istraživača/nastavnika novo promišljanje, ako ne i reviziju profesionalnog samorazumevanja, sposobnost zapažanja grupnih procesa (od samog formiranja timova), gde nastavnik ne gubi svoje kompetencije, kako u prvim trenucima izgleda, već mora steći nove kako bi pomogao studentima u snalaženju.

¹⁴ U ovom istraživanju iste zadatke su imali i istraživač i učesnici istraživanja, prolazili su kroz iste istraživačke faze, kontinuirano istraživali „svako svoju“ praksu, kako bi je bolje razumeli i na tim osnovama menjali i unapređivali. Ovo istraživanje podrazumevala su dijalog i kontinuiranu međusobnu razmenu o problemima tokom rada, istraživač je pomagao učesnicima i obrnuto. O istraživanjima se zajedno raspravljalo.

Poslednja stavka koja treba da da odgovor na postavljeno istraživačko pitanje da li Integrativna praksa doprinosi profesionalnom razvoju studenata, sa posebnim fokusom na refleksivnost, je praćenje preispitivanja implicitnih teorija¹⁵ kao preduslova za građenje profesionalnih teorija studenata.

Ispitivanje uverenja budućih vaspitača je ključno za obrazovnu praksu, Kagan smatra da „uverenja budućih vaspitača mogu poslužiti kao najjasnija mera profesionalnog razvoja vaspitača“ (Kagan, 1992, str. 85). Upravo nas u ovom radu interesuju „unutrašnji proizvodi“ i proces traženja novih vrednosti, uverenja studenata i njihovo osveščivanje i rekonstrukcija. Saznavanje činjenica koje kriju subjektivna iskustva nije lako otkriti zato su studenti stavljeni u posebno osmišljene nastavne situacije i dobijali posebne zadatke, koje su ih podsticale da razmišljaju o svojim skrivenim pretpostavkama, kako bi svoje implicitne teorije eksplicirali. Kako različite metode i zadaci doprinose različitim tipovima refleksije za potrebe ovog istraživanja korišćeni su upitnici, radionice, narativi, likovno izražavanje studenata. Prikupljene beleške i artefakti iz tih situacija korišćeni su u ovom istraživanju.

Lična refleksija, preispitivanje sopstvenih uverenja, verovanja, vrednosnih stavova kroz suočavanje i upoređivanje ličnih teorija studenata i profesionalnih, promišljanja o mogućim promenama, rekonstrukcijama jeste vid emancipacije i put promene uloge budućeg vaspitača od transmisijskog (za šta ga škola priprema) ka kritičko-refleksivnom modelu (što je potreba prakse). Ova uverenja postaju vidljiva tokom same prakse kroz odnos prema deci, postupanje sa njima, kolegama, nastavnikom, načinom na koji se rešavaju praktične situacije, zato je jako važno da svima koji će se profesionalno baviti decom, vaspitanjem i obrazovanjem bude omogućeno učenje čiji konačni rezultat nisu samo nova znanja već preispitivanje i rekonstrukcija postupaka ponašanja, uviđanje raskoraka između deklarativne teorije (onoga što govorimo) i teorije koju primenjujemo (onoga što radimo). Senge smatra da „problem nije u raskoraku... već u tome što se ne uspevamo suočiti sa istinom o raskoraku“ (Senge, 2003, 199). Ovo suočavanje je zadatak i za istraživača, jer samo uvođenje inovacija u nastavi nužno uključuje preispitivanje implicitnih teorija ne samo studenata već i nastavnika. U tom smislu sam predmet Integrativna praksa nosi vlastitu poruku, reflektuje koncepciju procesa učenja koju bi studenti vremenom mogli usvojiti kao primeren način razmišljanja o procesu učenja, što dodatno zahteva stalno preispitivanje nastavnika/istraživača i njegovo suočavanje sa „istinom o raskoraku“, odnosno stalno „otvoreno“ pitanje: da li je ono što on govori jednako onome što radi.

¹⁵ Pod sintagmom „implicitne teorije studenata“ podrazumevamo lične koncepcije studenata i njihove privatne teorije, lično izgrađen i prihvaćen sistem vrednosti, znanja i verovanja koja služe kao osnova za sticanje iskustva i profesionalno delovanje. Različiti autori ih različito nazivaju „folk-uverenja“ (Bruner, 2000); „mentalni modeli“ (Senge, 2003); „implicitne teorije“ (Elliott, 1998); „slika učitelja o detetu“ (Malaguzzi, 1998), ali su svi saglasni u tome da je reč o „tajnoj sili“ koja upravlja vaspitno-obrazovnom praksom.

J. Calderhead je identifikovao 5 kategorija epistemoloških uverenja učitelja: a) uverenja o učeniku i učenju, b) uverenja o podučavanju, c) uverenja o nastavnom predmetu, d) uverenja o učenju podučavanja, i e) uverenja o ulozi učitelja u učenju dece (Calderheld, J. 1996).

Ispitivanje različitih dimenzija koje čine implicitne teorije studenata podrazumeva sledeće zadatke istraživanja.

2.2. Specifični zadaci istraživanja

Na osnovu polazišta za ovaj rad, kao i predmeta i cilja koji smo postavili za istraživanje, specifični zadaci formulisani su kroz sledeća istraživačka pitanja:

1. Ispitati kakva su uverenja studenata o detetu i njegovom razvoju; sebi i ulozi vaspitača; učenju i podučavanju; nastavniku, odnosu nastavnik/student, o nastavnom predmetu.

2. Kakav je odnos prvobitnih uverenja studenata i njihovih shvatanja nakon završenog kursa predmeta Integrativna praksa i kakva je veza između promenjenih uverenja i postupanja u praksi.

Da li se prema ukupnim rezultatima mogu utvrditi razlike/promene kod studenata kao indikator određenih dešavanja?

3. Da li promene u rezultatima doprinose osvešćivanju, preispitivanju i planiranju daljih promena lične vaspitno-obrazovne prakse kao preduslova za građenje profesionalnih teorija budućih vaspitača?

2.3. Metodološki pristup

Predmet istraživanja, teorijsko-koncepcijske pretpostavke na kojima počiva predmet Integrativna praksa i viđenje uloge budućeg vaspitača (kritički vaspitač zasnovan na konstruktivističkoj paradigmi) određuju metodološki pristup. Obrazovanje reflektivnog praktičara i stvaranje reflektivne prakse je relativno nov metodološki pristup praksi, koji je opozitan tradicionalnom modelu obrazovanja vaspitača i najčešće se temelji na akcionom istraživanju i perspektivi emancipatorske metodologije pedagoškog istraživanja. U tom smislu preispitivanje karakteristika ovog istraživanja sa aspekta svojstava koja karakterišu akciona istraživanja kaže sledeće.

Ovo istraživanje ima dobar broj atributa akcionog istraživanja:

- reč je o akciji i istraživanju (koje posmatramo kao integrisane procese jer se odvijaju simultano),
- izvodi se u realnoj situaciji, prirodnim uslovima (podrazumeva suočavanje sa složenošću stvarnog iskustva),
- menjanju i konstrukciji znanja (istraživanje je način saznavanja, „saznavanje menjanjem – menjanje saznavanjem“),
- povezivanju teorije i prakse („validacija teorije kroz praksu“ u kojoj teorija postaje „teorijski reflektovana praksa“),
- postavljanju i rešavanju problema („problem se ne bira nego otkriva“ u usko definisanom kontekstu),
- sjedinjavanju uloge istraživača i praktičara, sprovođenje na sopstvenom radu („uključuje se u život, nije njegov svedok, već aktivni činilac“),
- povećava kompetencije i sklonost ka refleksivnosti („refleksija o akciji“ unutar zajednice praktičara koja podrazumeva samovođeno učenje, „refleksija o refleksiji“),
- kritičko je i samokritičko (preispitivanje sebe i sopstvene prakse sa ciljem samouvida i daljeg profesionalnog razvoja),
- ima tendenciju emancipatorstva (od tradicije, samoobmane...).

Iako nije reč o akcionom istraživanju u punom smislu, ovo istraživanje ima elemente koji karakterišu refleksivnu praksu – podrazumeva direktno iskustveno proveravanje različitih rešenja, zajedničko konstruisanje znanja, promenu i unapređivanje prakse, što ukazuje da je svakako reč o „istraživanju u obrazovanju“ a ne „istraživanju o obrazovanju“¹⁶. Kako je reč o „istraživanju u obrazovanju“ kroz razvijanje sopstvene prakse ovo istraživanje se može označiti kao **istraživanje praktičara**¹⁷. Karakteriše ga sledeće:

- pokreće ga, planira i izvodi praktičar;
- problemi istraživanja su problemi same prakse koje treba rešiti;
- autor je praktičar koji je usmeren na istraživanje sopstvene nastavničke prakse i njenog boljeg razumevanja kroz praćenje razvoja studenata i razvoja programa nastavnog predmeta (unapređivanje nastave kojom će se to postići);

¹⁶ Pravljenje distinkcije u istraživanjima vaspitanja i obrazovanja (pedagoških fenomena) primećuje se kod mnogih savremenih autora: Eliot (1998) izdvaja „obrazovna istraživanja“ i „istraživanja u obrazovanju“; Pešić (1998) razlikuje „istraživanja u obrazovanju“ i „istraživanja o obrazovanju“; Grandy (1998) ih kvalifikuje kao „istraživanja za profesiju“ i profesionalna i kolaborativna – „akademska istraživanja“ i „istraživanja praktičara“; Hammersley (2002) ih naziva naučnim i praktičnim istraživanjima.

¹⁷ Kao osnovne karakteristike istraživanja praktičara Pešić navodi sledeće: izvode ih praktičari, samostalno ili u saradnji sa profesionalnim istraživačima, izvedena su iz problema neposredne prakse, teorijski okvir čine profesionalna znanja, obavljaju se kroz kvalitativne studije, rezultati se primenjuju u kontekstu u kome je i istraživanje obavljeno (Pešić, 1998, 61).

- polaznu osnovu čine profesionalna znanja praktičara, a teorijska znanja se koriste za rekonstrukciju načina na koji se tumači sopstvena uloga, odluke koje se donese i akcije koje se preduzimaju;
- ispitivanje rezultata istraživanja sopstvene prakse podrazumeva prvenstveno kvalitativnu analizu koja se dopunjava, kada se za tim ukaže potreba, analizom i interpretacijom kvantitativnih podataka.
- podaci dobijeni istraživanjem važe za kontekst i koriste se za menjanje i unapređivanje sopstvene prakse, ne generalizuju se.

2.4. Metode, tehnike i instrumenti

Učestvujuće posmatranje je korišćeno tokom celog istraživanja kao način prikupljanja podataka o samom procesu nastave. O tome su vođene posebne beleške nekada kratke, a povremeno su to bili detaljni zapisi u vidu dnevnika istraživanja u kome su zapisivana sopstvena razmišljanja o dešavanjima u procesu nastave i istraživanja. Te beleške su poslužile kao oblik refleksivnog promišljanja o dešavanjima za vrijeme rada na projektu, ali će pomoći i u razumevanju i interpretaciji ostalih podataka sakupljenih tokom istraživanja. Podaci prikupljeni na ovaj način obrađivani su kvalitativnom analizom.

Dobar broj podataka sakupljen je tehnikom **anketiranja**. Korišćeno je pet upitnika: (prilozi br.1, 2, 3, 4, 5)

1. Upitnik o uverenjima studenata o: detetu i njegovom razvoju; sebi i ulozi vaspitača; učenju i podučavanju; nastavniku, odnosu nastavnik/student, o nastavnom predmetu¹⁸. Upitnik je rađen na početku i po zavretku nastave ovog predmeta, pitanja su gotovo identična radi lakšeg upoređivanja odgovora i uviđanja promena od strane studenata. Upitnici navode studente da razmišljaju o promenama i o svom načinu razmišljanja, kroz preispitivanje sopstvenih pretpostavki šta i u kojoj meri utiče na njih, na njihovo razumevanje sebe, deteta, nastavnika, učenja i podučavanja. Analiza rezultata ovog upitnika daje objašnjenje na pitanje: Iz čega proizilazi moj pedagoški koncept? Šta utiče na moje razumevanje....?

2. Upitnik o projekatskom pristupu u radu¹⁹ daje odgovore na pitanja o pozitivnim efektima, problemima i teškoćama, zadovoljstvu/nezadovoljstvu studenata radom na projektu. Pri kraju svake faze (4) od studenata je traženo da napišu čime su zadovoljni, a čime ne u svakoj od faza rada na projektu i da ocenom od 1 (potpuno nezadovoljstvo) do 10 (potpuno zadovoljstvo) ocene stepen zadovoljstva učestvovanja u svim fazama rada na projektu. Rezultati sa upitnika su ukrštani sa rezultatima grupnog intervjua i

¹⁸ Prilog 1

¹⁹ Prilog 2

diskusija koji su organizovani u svim fazama rada na projektu i rezultatima iz analize sadržaja koji su nastali u radu na projektu.

3. Upitnik o timskom radu²⁰ daje podake o tome kakvo je mišljenje studenata o sopstvenim sposobnostima učenja u timu. Podrazumeva: timsku procenu (ostvarenost timskog rada, kako se radi u timu, poštovanje mišljenja i rešenja koja su različita od naših), samoprocenu (otkrivanje svojih jakih i slabih strana). Rezultati upitnika se ukrštaju sa rezultatima timske evaluacije, grupnih intervjua i radionica (koje su rađene sa članovima pojedinih timova). Sva pitanja su otvorenog tipa.

4. Upitnik o predmetu Integrativna praksa.²¹ Pitanja u ovom upitniku su tako postavljena da odgovori na njih traže od studenata multiperspektivnost, pogled iz sopstvenog ugla, ugla vaspitača, nastavnika, kako bi se bolje razumeo sam proces rada i socijalne situacije koje su ga pratile kroz pokušaj zauzimanja perspektive svih koji su bili uključeni. I u ovom upitniku, sva pitanja (osim jednog) su otvorenog tipa.

5. Upitnik o prezentaciji²² sadrži četiri pitanja, dva otvorenog i dva zatvorenog tipa. Rezultati upitnika se ukrštaju sa studentskim procenama viđenih prezentacija i diskusijama.

Grupni intervjui se odvijao u malim grupama ispitanika od 3-6 učesnika, uglavnom sa članovima timova koji su radili na istom projektu. Ovaj oblik intervjua se pokazao vrlo pogodan posebno zato što se radilo o studentima koji su se suočavali sa problemima koji su bili zajednički i uglavnom se ticali samog procesa rada na projektu, i problema koji su se pojavljivali u okviru timskog rada (kada je rađeno i individualno intervjuisanje kako bi se izbegla nelagodnost pojedinih učesnika da razgovaraju otvoreno i detaljno o nekim svojim razmišljanjima).

Učesnici intervjua slušali su odgovore ostalih i u tom kontekstu davali svoje odgovore. Nije se tražio nikakav konsenzus već je cilj bio obezbediti pravi dijalog, aktivno slušanje i međusobno razumevanje. Učesnici su osluškivali jedni druge i sami sebe u cilju postizanja dogovora. Kako su oni predstavljali neku vrstu konsultacija i mentorskog rada nastavnik/istraživač je vršio procenu situacija u kojima je potrebno njegovo uključivanje, ali i izbor adekvatnog načina za uključivanje koji ne podrazumeva davanje gotovih metodičkih rešenja već pomoć „iznutra“ koja pripomaže i podupire njihov kvalitetan razvoj bilo na temu: neposrednog rada na projektu ili međuljudske saradnje, timskog rada. Tok razgovora je u načelu bio slobodan i zavisio je od učesnika kao i problema koji su se javili u praksi. Diskusija je beležena da bi se proanalizirala. Grupni intervjui su se pokazali kao odlična prilika za upoznavanje

²⁰ Prilog 3

²¹ Prilog 4

²² Prilog 5

studenata i njihovih razmišljanja o sebi i viđenju sebe u ulozi vaspitača, razumevanje ovog nastavnog predmeta...

Grupna diskusija se razvijala u toku grupnog intervjua, a i tokom konsultacija koje su rađene sa svakim timom posebno kroz sve faze rada na projektu, što je bio još jedan izvor više za ukrštanje podataka. Osim diskusija u okviru timova, posebnu pažnju posvetili smo diskusiji između timova, koja se odvijala u IV fazi rada na projektu, i predstavljala kolektivnu, „međutimsku razmenu“. Predstavljanje urađenog je bila prilika za stvaranje mreže različitih percepcija, doživljaja i razmišljanja i za njihovu kolektivnu razmenu.

Analiza sadržaja podrazumevala je nekoliko izvora podataka:

- *Planove i skice projekata* koje su studenti osmišljavali (kao podatak o vrsti znanja koje su stekli i znanjima koja im nedostaju).
- *Izveštaje o realizovanom projektu* koji su sadržali: a) tehnike i načine ispitivanja interesovanja dece (protokole posmatranja, razgovore, upitnike) b) tok i realizaciju projekta (ciljeve, zadatke, teme, centre interesovanja, sadržaje), c) evaluaciju rada na projektu (koju je radio svaki student u okviru izveštaja o sprovedenom projektu), evaluaciju rada u timu (koja je sadržala i samoprocenu svakog studenta sa aspekta svog učešća u timskom radu), d) prezentaciju projekta (koja je sadržala multimedijalne zapise). Izveštaje su pratili različiti artefakti nastali kao produkti rada na projektu.
- *Narative i crteže* koji su davali značajne podatke za istraživanje ali i pomagali studentima u razumevanju sopstvenih iskustava, značenja i odnosa prema sebi, vaspitaču, detetu, nastavniku, učenju i podučavanju. Teme narativa i crteža su identične (kako bi se rezultati lakše upoređivali i zajednički analizirali). Analizu crteža i narativa pratila je grupna diskusija koja je omogućavala pogled iz različitih perspektiva i obezbeđivala samouvid i spremnost za samoprocenu.

Istraživanje je rađeno na uzorku od 60 studenata treće godine Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Pirotu, tokom šestog semestra školske 2011/2012. godine.

2.5. Opis postupaka istraživanja

Prva faza istraživanja (pre integrativne prakse, rada na projektima)

Prva je faza (utvrđivanje inicijalnog stanja) obuhvatala ispitivanje shvatanja studenata/budućih vaspitača o sebi, nastavniku, detetu, učenju i podučavanju.

U prvom koraku, studenti su učestvovali u anketi u kojoj su kroz atribute, narativ i crtež odgovorali na pitanja: kako vide dete, kako sebe vide u ulozi vaspitača, kako vide nastavnika i kako shvataju znanje, učenje i podučavanje.

Drugi korak: Kvalitativna i kvantitativna analiza odgovora studenata sa ciljem razumevanja i uočavanje dominantnih uverenja, implicitnih teorija i načina na koji ih studenti doživljavaju; uočavanja nekih zajedničkih elemenata iz dobijenih podataka. Odgovor na pitanje: Da li studenti povezuju koncept implicitnih i profesionalnih teorija?

Druga faza (rad studenata na projektima)

Posmatranje aktivnosti studenata od strane istraživača sa ciljem da se „uhvati“ proces i interakcija; ispitivanje aktivnosti učenja i podučavanja studenata, ali i utvrđivanja kako studenti u konkretnim nastavnim situacijama postupaju i kakvo je njihovo opažanje sopstvenog postupanja i postupanja drugih aktera; praćenje međusobnih interakcija između studenata u timu, kao i odnosa između studenata i nastavnika. Praćenje kritičke refleksije studenata kroz izveštaje o realizovanim grupnim aktivnostima (kroz sve faze rada na projektu), koje su pratile zajedničke diskusije istraživača i studenata na sastancima timova (jednom nedeljno) sa ciljem razmene iskustava, utvrđivanja teškoća i unapređivanja daljeg rada na projektu. Upoređivanje dobijenih rezultata sa teorijskim okvirom programa.

Treća faza (po okončanju integrativne prakse)

Prvi korak: ponavljanje ankete iz prvog koraka prve faze nakon šestomesečnog perioda.

Drugi korak: kvalitativna analiza odgovora, crteža, narativa; vrednovanje i zauzimanje odnosa prema različitim pogledima, saznanjima, podacima (ali i svojim ranijim pretpostavkama, ličnim iskustvima, svom načinu rada, kao i pogledima drugih i formalnim znanjima); upoređivanje podataka iz prve i treće faze, pre i posle projekta, uviđanje razlika između prvobitne koncepcije i sadašnje, kao indikatora određenih dešavanja i promena kod studenata. Odgovor na pitanje: Da li se u praksi primećuju promene u ponašanju? U čemu se one ogledaju? Praćenje smera i

intenziteta promena u smislu razvijanja određenog pogleda na probleme, zasnovanog na svemu prethodnom, ali i prihvatanju odnosa prema svom novom znanju, koje je podložno za dalje preispitivanje.

Treći korak: Ispitivanje mišljenja studenata i davanje globalne ocene o nastavnom predmetu Integrativna praksa kroz analizu evaluacije nastavnog predmeta Integrativna praksa.

Četvrti korak: kvalitativna analiza odgovora, upoređivanje rezultata pojedinačnih istraživanja, sumiranje efekata istraživanja praćenjem razvijanja programa (praćenje i evaluacija procesa) i ishoda programa (evaluacija ishoda: ispitivanje kompetencija studenata razvijenih u okviru nastave Integrativna praksa, ispitivanje socijalnih odnosa, uverenja studenata) sa ciljem dobijanja informacija o tome da li i koliko „realni program“ odgovara samoj zamisli; davanje predloga za njegovo dalje usavršavanje.

3. Tok i rezultati istraživanja

3.1. Kontekst u kome je nastao program predmeta Integrativna praksa (promene u programu)

Kako se ni jedna škola/ustanova, niti bilo kakve promene u okviru nje, ne mogu zamisliti niti učiniti ukoliko su izdvojene iz konteksta, jer realno i ne postoji mimo njega, tako se ni razvijanje programa (škole/predmeta) ne može shvatiti ukoliko se razmatra mimo konteksta u kome je nastao, budući da je njegov nerazdvojni deo. Višeslojnost konteksta i njegova uslovljenost brojnim segmentima, elementima i karakteristikama koje ga čine, i njegovo delovanje na više nivoa i dimenzija u okviru ustanove/škole (programsku, socijalnu, organizacionu, individualnu) traži relaciono poimanje svih elemenata i dimenzija i njihovih međusobnih uticaja unutar Škole, ali i relaciono poimanje sa ostalim „spoljašnjim“ faktorima koji utiču i na kontekst škole. U tom smislu u razumevanju programa nastavnog predmeta Integrativna praksa poći ćemo od neposrednog i „najbližeg“ konteksta – konteksta Škole, koji nosi neke svoje karakteristike, ali ne izdvojeno od konteksta Predškolske ustanove (jer se realizacija programa dešava u obe) i globalnog obrazovnog konteksta (koji je deo šireg društvenog konteksta i uslovljen je njime) koji prožima i oblikuje prethodna dva i utiče na njihov uzajamni odnos. Podela na tri nivoa je uslovna, jer su oni međusobno usko povezani.

Razumevanje konteksta u kome je nastao program nastavnog predmeta Integrativna praksa počecemo uviđanjem veza sa njegovim „nadređenim“ kontekstom – Programom

Škole, uz uvažavanje i traženje veza sa ostalim elementima (socijalnim, organizacionim, individualnim) koji bitno utiču na programski aspekt i zajedno sa njim koji čine celokupni kontekst Škole.

Praćenje konteksta u kome je nastao program predmeta obavićemo delom analizom samog programskog dokumenta, ali i promena koje su se dešavale, a nisu (ili su kasnije) zabeležene u dokumentu. Osim toga osvrnućemo se na promene koje su se desile u Programu Škole a rezultat su uticaja delovanja nastavnika i realizacije programa predmeta Integrativna praksa.

Procena konteksta podrazumeva utvrđivanje postojećeg stanja i razumevanje faktora koji su uticali na postojeću (ali i potencijalnu) obrazovnu situaciju, posebno negativne obrazovne posledice zatečenih okolnosti, koje su bitno uticale na mogućnosti za razvoj „integrativne prakse“ kao neke vrste razvojne intervencije (kako je integrativna praksa prvobitno shvaćena od predlagača).

Analiza dotadašnje obrazovne prakse i njeno upoređivanje sa „novim“ zahtevima²³ pokazalo je mnoge nedostatke i negativne obrazovne posledice koje su bile rezultat dotadašnjeg načina rada. Ideja za rešavanje, ili bar smanjivanje, uočenih problema bila je uvođenje „integrativne prakse“ kao koncepta, načina rada, kao neke vrste razvojne intervencije koja je trebalo da pomogne u:

- usaglašavanju zahteva Škole sa zahtevima savremenih naučnih saznanja i savremenog obrazovanja koje podrazumeva prevazilaženje disciplinarnih granica i zasnivanje obrazovanja na integrativnim procesima (integrativni, holistički pristup u obrazovanju);
- smanjivanju programske neusaglašenosti (programa Škole i programa posebnih nastavnih predmeta u okviru njega) i šarolikosti u zahtevima, kriterijumima, metodama i ukupnoj organizaciji svih nastavnih predmeta (sa posebnim fokusom na posebne metodike) njihovim integrisanjem u jedinstvenu, koherentnu strategiju²⁴,
- „ublažavanju“ nesklada i programske neusaglašenosti između Škole (Programa za obrazovanje vaspitača dece predškolskog uzrasta) i Predškolske ustanove

²³ Pre svega zahtevima Bolonjske deklaracije i Evropske dimenzije obrazovanja i Zakona o visokom obrazovanju.

²⁴ Disciplinarno učenje u okviru posebnih metodika, i njihovo povezivanje kroz „korelaciju“ nije bilo moguće iz više razloga, a jedan od njih bio je nekompabilnost sa načinom na koji se radilo u Predškolskim ustanovama, što je dovodilo do profesionalne konfuzije kod studenata izazvane razlikama između onoga što se planiralo i radilo u Školi i onoga što se dešavalo u neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi vrtića.

(Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta) i stvaranje zajedničke strategije²⁵.

Stavljanjem zamišljenog modela „integrativne prakse“ (shvaćene pre svega kao „integrativne metodičke prakse“) u realni kontekst uočeno je mnogo teškoća i problema: i po pitanju usaglašavanja sa širim društvenim kontekstom i zahtevima savremenog obrazovanja, i po pitanju povezivanja Škole i Predškolske ustanove i po pitanju programskog usaglašavanja u kontekstu same škole i celokupnog obrazovanja studenata u Školi, kojim ćemo se nadalje baviti, i koji je značajno uticao na implementaciju „integrativne prakse“ i koncipiranje predmeta.

Prvobitna zamisao da integrativnu praksu vodi i organizuje neko ko dobro poznaje praksu predškolske ustanove²⁶ („...organizaciju integrativne prakse vodi pedagog (kao zajednički stručni saradnik predškolske i visokoškolske ustanove) predškolske ustanove u saradnji sa predmetnim profesorima...“) pokazala se vrlo brzo neostvarivom iz više razloga. Razvijanje određenog programa stvar je organizacionog a ne individualnog procesa i uslovljeno je karakteristikama svih aktera koji su značajni za njegovo sprovođenje. Razvijati „program sa“ podrazumevalo je zajedničku akciju (participaciju, diskusiju, podelu odgovornosti) pedagoga i predmetnih profesora što nije bilo ostvarivo (ili ne bar tako brzo) u već postojećem socijalnom kontekstu. Već uspostavljeni obrazac odnosa na relaciji Škola – Predškolska ustanova nije bio kompatibilan konceptu odnosa kakve je trebalo uspostaviti. Raskorak između programske koncepcije „integrativne prakse“ i individualnih koncepcija (pedagoga/profesora), delovanje skrivenog programa institucija i implicitnih teorije obrazovanja (Pešić, 1989), uticalo je na delovanje profesora i pedagoga i na odnose koje su uspostavljali između sebe i sa okruženjem. Saradnje, razmene, parterstva i uvažavajuće komunikacije između profesora Škole i pedagoga (i saradnika u vrtiću), ali i zajedničke odgovornosti za sprovođenje nije bilo. Sledilo je „prepuštanje“ organizacije pedagogu Predškolske ustanove, što opet nije bilo moguće, jer rešavanje ovih problema nije bilo u moći delovanja jednog aktera, „zajedničkog stručnog saradnika predškolske i visokoškolske ustanove“, njegovo individualno delovanje nije moglo da utiče na sistemski rešenja koja se tiču (promene) odnosa Škole i potreba Predškolske ustanove. Kao što ni delovanje jednog nastavnika u okviru jednog nastavnog predmeta (što se kasnije ispostavilo) nije moglo bitno da utiče na smanjenje neusaglašenosti na nivou programa Škole.

²⁵ Osnove programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta iz 1996. god. nisu „uticale“ na izmene u programu Škole za obrazovanje vaspitača do 2007. god. (11 godina posle!!!) kada je ovo „primećeno“. O modelima „A“ i „B“ koji su bili u primeni od 1996. godine, gotovo da nije bilo reči u Školi koja priprema i obrazuje buduće vaspitače. Bavljenje modelima („A“ i „B“) ticalo se samo jednog nastavnog predmeta Metodike vaspitno-obrazovnog rada, ali ne sa podjednakom pažnjom i ravnopravnim statusom (koji su inače imali u primeni u predškolskim ustanovama).

²⁶ Nastavnik integrativne prakse, autor ovog istraživanja, ima dvadesetogodišnju praksu rada u predškolskoj ustanovi.

Proces promena je bio daleko složeniji nego što su bila početna očekivanja. Stvaranje jedinstvene, koherentne strategije na programskom nivou u okviru Škole, kako je planirano uvođenjem „integrativne prakse“ podrazumevalo je zajednički, kolektivni proces, učešće svih nastavnika, a posebno nastavnika koji su zaduženi za metodičku pripremu studenata i koji rade u sličnom kontekstu i čija nastava predstavlja kombinaciju teorijskog i praktičnog obrazovanja studenata. Kako njega nije bilo lako ostvariti, izostalo je i stvaranje zajedničke, jedinstvene strategije (zajednička načela i principi rada, usaglašavanje sadržaja i metodičkih postupaka, timski rad svih nastavnika).

Od prvobitne ideje i razumevanja „integrativne prakse“ kao „nepredmetne“, već kao dela integrativnog obrazovanja u kome se „sadržaji različitih predmeta međusobno presecaju i akcenat stavlja na razumevanju celine, na studije koje imaju široku tematsku osnovu i približavaju različite oblasti učenja u smislene celine“ (Hemfriz, 1981, 11, prema Lejk, 1994) se odustalo. „Integrativna praksa“ viđena kao novi odnos između predmeta, kao integrativni nastavni plan koji predstavlja kombinaciju različitih predmeta u aktivan projekat nije bilo moguće ostvariti već se prešlo na „predmetno“ koncipiranje „integrativne prakse“. Uveden je novi nastavni predmet (disciplina) Integrativna praksa, što je konceptijski protivrečno osnovnoj ideji i konceptu „integrativne prakse“ koja podrazumeva interdisciplinarnost. I sve dalje aktivnosti i primene principa integrativne prakse dešavale su se (uglavnom)²⁷ u okviru samog nastavnog predmeta.

Koncipiranje nastavnog predmeta Integrativna praksa je podrazumevalo rešavanje mnogih problema i davanje odgovora na brojna pitanja:

Kako integrisati parcijalna znanja stečena u okviru pojedinačnih predmeta (jer integracija nije prosto spajanje)? Kako ih uskladiti (jer su često različita)? Kako povezati znanja iz različitih oblasti (metodika) u konkretne probleme nastave? Kako ih prevesti u praktične zadatke (koji će za razliku od praktičnih zadataka u okviru posebnih predmeta koji su davali samo fragmentarni uvid, dati celovit uvid u dečje aktivnosti i vaspitno-obrazovni rad u vrtiću)? Kako integrativnu praksu povezati sa pedagoškim ciljevima (s obzirom na ona nije samo način pristupanja učenju, već i cilj za sebe)? Koje sadržaje planirati koji će omogućiti integrisanje znanja (iz različitih disciplina ali i različitih vrsta znanja)? Kakve praktične zadatke dati studentima koji neće biti tehničko vežbanje već istraživanje prakse? Kako se baviti teorijskim problemima u okviru „praktičnog“ predmeta?

²⁷ Odnos između programa pojedinih predmeta u smislu njihovog usaglašavanja se menjao, ali sporo i sporadično.

Odgovaranje na pomenuta pitanja i probleme podrazumevalo je kontinuirano traganje, istraživanje²⁸, menjanje o čemu (delom) svedoče i izmene u programu predmeta (prikazane u daljem tekstu) u periodu od 2008-2012. godine. Pored izmena koje su vidljive na osnovu programa, osvrnućemo se na izmene koje su učinjene u praksi pre nego što su eksplicitno navedene u programu, već je to učinjeno kasnije (kada smo uvideli i razumeli zašto smo ih uveli). Neke su pak izmene planirane i navedene u programu, ali su se teško realizovale u praksi.

Promene koje su se dešavale u programu i u samoj nastavi uslovljene su i načinom razumevanja i uglom posmatranja nastavnika. Naime, program predmeta Integrativna praksa je najpre koncipiran iz perspektive pedagoga predškolske ustanove i njegovog iskustva u radu sa vaspitačima početnicima koje je govorilo o neskladu između potreba koje determinišu praksa i načina njihovog obrazovanja. To je bio podsticaj za razmišljanje kako koncipirati sadržaj novog nastavnog predmeta a i sam proces organizovanja nastave, kako bi se smanjili uočeni nedostaci i omogućilo studentima da mogu profesionalno reagovati u skladu sa onim što vaspitno-obrazovna praksa od njih očekuje. Kako je reč o vrlo širokom području pažnju smo usmerili na metodičku pripremu i praktikum.

Sa promenom okolnosti, prelaskom autora u Visoku školu strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, stvorile su se veće mogućnosti sagledavanja programa Integrativna praksa u kontekstu celokupnog programa obrazovanja vaspitača u Školi. Uvid u programe ostalih predmeta i pokušaj usklađivanja sa njima dao je novi ugao gledanja i na sam predmet što je dovelo do promena u programu i koncepciji samog nastanog predmeta Integrativna praksa. Dalje izmene usledile su nakon teorijske edukacija nastavnika i bližeg upoznavanja sa pristupom vaspitaču kao reflektivnom praktičaru i pokušaju koncipiranja predmeta na tim osnovama.

S obzirom da se bitnije promene u programu ne mogu pratiti samo na osnovu silabusa u knjizi predmeta, jer ne bi dale pravu i potpunu sliku (promene su unošene posle dvogodišnjeg perioda u radu, te u prilogu dostavljamo početni²⁹ i završni³⁰ program predmeta. Analizi i praćenju promena u programu, onoga što se stvarno dešavalo pristupiće sa aspekta celokupnog vremenskog perioda, od početnog programa (2008/2009. god.) do programa koji je u fokusu ovog istraživanja (2011/2012. god.), jer je izvesnih promena bilo u svakoj narednoj godini.

²⁸ Same izmene rezultat su samovrednovanja (prema Pravilniku o samovrednovanju kvaliteta studijskog programa, nastave, plana rada na pojedinim predmetima, rada nastavnika i uslova rada) i malih istraživanja koje je sam nastavnik predmeta Integrativna praksa kontinuirano radio zarad unapređivanja sopstvene prakse i rešavanja problema koji su se javljali.

²⁹ Prilog 6

³⁰ Prilog 7

Cljevi predmeta u prve dve godine rada postavljeni su tako da je fokus bio na integraciji (teoriskog i iskustvenog) znanja i zarad rešavanja praktičnih zadataka/problema (*Osposobljavanje studenata za integrisanje znanja iz posebnih metodika u jedinstenu strategiju; Povezivanje sadržaja svih posebnih metodika u logičke celine oko teme (ili problema) koju treba realizovati u praksi*). Okviri za odlučivanje o ciljevima rezultat su „zatečenog“ konteksta, ali i „statusa“ i mesta predmeta u celokupnom programu Škole (obaveznog ali praktičnog predmeta), što je uticalo i na planirane ishode: *Razumevanje značaja povezivanja parcijalnih znanja za praktičan vaspitno-obrazovni rad; Osposobljenost za praktičnu primenu stečenih znanja. Razvijene veštine dolaženja do informacija i znanja iskustvenim učenjem*.

Već posle prve godine rada uočeno je da je studentima bio problem da integrišu različita znanja iz različitih predmeta i da ih iskoriste u rešavanju konkretnih praktičnih problema i zadataka (koji su za njih bili potpuno novi i drugačiji). Znanja iz pojedinačnih predmeta ostala su pojedinačna i nisu dobila značenje celovitosti što nam je bio cilj a i pokazatelj da se ovakvi ciljevi ne mogu postići brzo (i ne pod uticajem jednog nastavnog predmeta). Naime, studenti su radeći na tematskom projektu, pokušavali da zadatke rešavaju „parcijalno“, onako kako su to naučili u okviru posebnih metodika. Pored ovog problema izazvanog disciplinarnim obrazovanjem, dodatni je bio taj što su se znanja koja je trebalo integrisati razlikovala između sebe (bilo je izvesnih neusaglašenosti i nekompatibilnosti u znanjima koja su dobijali u školi) ali su postojale i bitne razlike između „školskog“ znanja i potreba prakse.

Osim toga što integrisanje znanja nije išlo lako, ispostavilo se da postojeće znanje studenata nije bilo dovoljno za rešavanje planiranih praktičnih zadataka. Studentima je bila potrebna dodatna obuka i teorijsko znanje o: integrativnom pristupu u radu³¹ (koga nije bilo ni u jednom predmetu), tematskom planiranju (koga je bilo u okviru predmeta Metodika II, sa 3 casa (2+1) u toku semestra) timskom radu (koji je navođen kao oblik rada kod nekoliko predmeta ali se nije praktikovao), projekatskom pristupu u radu (o kome se nije govorilo ni u jednom predmetu).

Planirano zajedničko ocenjivanje svih metodičara i nastavnika Integrativne prakse nije ostvareno. Nastavnici posebnih metodika su se bavili parcijalno samo tematikom iz svojih metodika i davali sugestije koje su se uglavnom ticale izbora sadržaja u okviru „njihovih predmeta“. Kako nisu pratili proces razvijanja projekta (i nisu imali uvid u celinu projekta) nisu ni bili spremni za zajedničko ocenjivanje. Ocenjivao je samo nastavnik Integrativne prakse.

³¹ koje počiva na integrativnom shvatanju prirode čoveka/deteta, prirode učenja, saznanja i razvoja, shvatanja predškolske ustanove kao mesta u kome će se vaspitno-obrazovni rad koncipirati na pomenutim shvatanjima.

Očekivanja da će studenti lako odgovoriti na postavljene zadatke pokazala su se nerealnim. Slabi rezultati studenata u prvoj godini realizacije³² Integrativne prakse upućivali su na preispitivanje načina rada nastavnika i koncipiranja samog predmeta (što i učinjeno jer je bilo u moći nastavnika), ali i cele planirane koncepcije koja je podrazumevala „brisanje granica između pojedinih predmeta“ (pre svega metodičkih) i zajednički rad i saradnju (ali i zajedničku odgovornost svih nastavnika). Očigledno je bilo da zajednički smisao i svrha nisu bili identični proklamovanoj funkciji i ciljevima programa. Od studenata se tražila integracija, timski rad, partnerstvo..., a Škola kao obrazovni kontekst koji bitno utiče na profesionalno obrazovanje studenata slala je drugačiju poruku, suprotnu od zahteva i proklamovanih ciljeva programa. Pitanje je koliko su studenti mogli sami da razne stvari uklapaju, integrišu, da rade timski ako to rade po prvi put, a pri tom nisu bili u prilici da to nauče od svojih nastavnika i iz njihovog načina rada.³³

U cilju rešavanja uočenih problema i nedostataka, pored praktične, kako je planirano i rađeno u prvoj godini rada, naredne (2009/2010.) godine) uvedena je teorijska nastava koja je trebalo da pomogne studentima u razumevanju konkretnih teorijskih postavki, polazišta i znanja i pripremi ih za nove nastavne pristupe pre nego što ih pokušaju ostvariti u praksi. Odluka o uvođenju teorijske nastave i izboru sadržaja i tema koje će se obrađivati u okviru nje bile su rezultat ali i zahtev konkretnog konteksta.

U program predmeta za narednu godinu uvedene su sledeće teme: pojam integrativnog pristupa u radu, integrativni kurikulum, integrativno planiranje, projekatski pristup u radu kao oblik integrativnog kurikuluma, tematsko planiranje, praćenje i posmatranje dece, evaluacija, timski rad.

Uvođenje teorijske nastave impliciralo je bitne promene u svim segmentima programa. Promena je bilo u ciljevima, pored dominantnog cilja u prvoj godini rada koji se ticao sticanja praktičnog znanja i integracije (postojećih) teorijskih znanja, novi cilj (koji nije explicitno naveden iste godine u programu) bio je sticanje „novih“ i „drugačijih“ teorijskih znanja u okviru predmeta Integrativna praksa (i njihovo integrisanje sa postojećim) te njihovo prevođenje na praktično znanje i povezivanje u novi sistem znanja. Uvođenje teorijske nastave impliciralo je izvesne promene u metodama (predavanja, diskusija) i oblicima rada (pored grupnog i individualnog uveden je i

³² Govorimo o rezultatima dobijenim ispitivanjem redovnih studenata. Drugačiji, mnogo bolji rezultati dobijeni su ispitivanjem studenata (vaspitača koji su u radnom odnosu) koji su bili na doškolovanju.

³³ Hemfriz smatra da uzeti zdravo za gotovo to da će učenici, vremenom, uvideti sami kako da razne stvari uklapaju nije realno očekivati i dodaje da je realnost da oni teže da nauče ono što im predajemo. Ako ih učimo povezanosti i integraciji, oni to i uče. Pretpostaviti suprotno bilo bi nekompatibilno (Hemfriz, 1981, 11, prema Lejk, 1994).

Slično mišljenje po ovom pitanju ima i Miljak (Miljak, 2009) i smatra da uprkos zalaganju za integracijom rasepkanost i fragmentarnost ostaje, a očekivati da studenti učine ono što odrasli-stručnjaci nisu u mogućnosti je nerealno.

frontalni), a delom i u ocenjivanju. Elementi za ocenjivanje su ostali isti, jer su se pokazali uspešnim, a umesto planiranog zajedničkog ocenjivanja (sa nastavnicima posebnih metodika) koje se pokazalo neuspešnim, uvedeno je zajedničko ocenjivanje nastavnika Integrativne prakse i vaspitača-mentora (u čijim su se vaspitnim grupama realizovali projekti).

Uvođenje teorijske nastave dalo je pozitivne efekte u rešavanju praktičnih zadataka sa jedne strane, ali je sa druge smanjeno vreme za praktičnu nastavu. Shodno tome bilo je potrebno napraviti dobar balans, smanjiti obim praktičnih zadataka studenata, uskladiti ih sa vremenom koje je potrebno za njihovo ostvarivanje.

Analiza ciljeva (*Integracija „postojećih“ i „novih“ teorijskih znanja, integracija parcijalnih znanja i njihova praktična primena, integracija teorijskog i iskustvenog znanja*) govori o tome da je fokus bio na znanjima a ne i na mišljenju studenata. Pretpostavka da će primena znanja u praksi (koja nadilazi discipline) sama po sebi omogućiti integrativno učenje i razviti umeće ne samo prevođenja teorijskog na praktično znanje već i njihovo povezivanje u novi sistem znanja kroz praktične zadatke ispostavila se pogrešnom. Sama praksa nije bila garancija za to. Da bi iskustvo postalo novo znanje potrebna je refleksija o iskustvu, razmišljanje, analiza i osveščivanje faktora koji su delovali na iskustvo, traženje veza između novog i ranijih (ličnih) iskustava ali i iskustava drugih (članova tima). Refleksije o iskustvu je bilo ali nedovoljno, ciljevi su bili orijentisani na znanja a manje na lični razvoj studenata. Pitanje ličnih teorija, građenje kritičkog odnosa prema prethodnim znanjima i iskustvu podrazumevalo je osmišljenu analiza iskustvenog znanja (refleksiju o iskustvu) što je naznačeno u ciljevima programa za 2010/2011. i 2011-2012. god.:³⁴ *Uvođenje studenata u specifične karakteristike, proceduru i principe integrativnog pristupa u radu na teorijskom i praktičnom planu. Osposobljavanje studenata za kreiranje, realizaciju i evaluaciju integrativnog kurikuluma. Pružanje mogućnosti studentima da kroz aktivno učešće i rad na projektu problematizuju konkretna pitanja prakse, samostalno dolaze do slobodnih i originalnih otkrića i budu stvaraoci i realizatori svojih ideja (sukonstruktori kurikuluma). Osposobljavanje studenata za timski rad. Sticanje odgovarajućih znanja ali i kritičkog odnosa prema njima, razvijanje veština preispitivanja stavova važnih za posao vaspitača.*

Ovako postavljeni ciljevi uticali su i na izmene u očekivanim ishodima: *osposobljenost za razvijanje i implementiranje integrativnog predškolskog kurikuluma u praksi; samostalna i kreativna primena stečenih znanja, veština i sposobnosti u praksi; razvijene veštine saradničkog učenja i interakcije sa grupom i u grupi kroz kooperaciju*

³⁴ Razvijanje refleksivnosti, kritičkog odnosa prema znanjima, preispitivanje ličnih stavova kao cilja programa predmeta povlačilo se kroz ciljeve po svim fazama rada, kroz celokupni nastavni proces.

i kolaboraciju sa decom i timom; razvijena sklonost prema timskom radu; osveščivanje ideja i uverenja studenata važnih za vaspitno-obrazovni rad vaspitača.

Ostvarivanje ovakvih ishoda podrazumevalo je stvaranje različitih nastavnih situacija koje će omogućiti različite vidove evaluacije i praćenja sopstvenog učenja, spremnost za učenje od drugih, razvijanje saradničkih veština, razvijanje veština preispitivanja stavova važnih za posao vaspitača, razvijanje aktivnog odnosa prema problemu, otkrivanje i samostalno rešavanje problema, realizovanje svojih ideja u praksi uz osveščivanje i preispitivanje, povezivanje i upoređivanje sa teorijskim shvatanjima. Ovako postavljeni ciljevi, osim toga što su tražili drugačije nastavne situacije implicirali su promene u zadacima koje su studenti ostvarivali, a oni pak dalje uticali na promenu uloge studenta u nastavnom procesu. Rešavanje postavljenih zadataka tražilo je od studenata prelazak iz pasivne u aktivnu poziciju, od primaoca znanja i onog ko uvežbava pojedine veštine važne za profesiju ka nekom ko aktivno uči (i prati proces svog učenja), istražuje praksu, učestvuje u timu, razvija odgovornost, gradi kritički odnos prema prethodnim znanjima i iskustvu.

Uvođenje teorijske nastave u drugoj godini rada pokazalo se veoma produktivnim, te je za narednu (treću) godinu rada povećano vreme za teorijsku nastavu (od četiri na sedam nedelja) i urađene su neke izmene u sadržajima. Neznatne izmene sadržaja u delu teorijske nastave (tematsko planiranje zamenjeno je radom na projektu) ostvarene su u saradnji sa nastavnicima predmeta Metodika vaspitno obrazovnog rada (povećano je vreme za tematsko planiranje) i Uvod u profesiju i profesionalna praksa (predviđeno je vreme i zadaci za praktičnu primenu tematskog planiranja) što može biti pokazatelj neke „dublje“ promene koja govori o početku saradnje i usklađivanja sa drugim predmetima/nastavnicima.

Uključivanje vaspitača mentora u zajedničko ocenjivanje pokazalo se vrlo brzo neproduktivnim. Naime, vaspitač-mentor je trebalo da u izveštaju (za koji je dobijao gotov obrazac sa pitanjima) da svoj komentar po pitanju zainteresovanosti i angažovanosti studenata u toku rada na projektu, da predloge, sugestije, napomene. Vaspitači nisu bili spremni da učestvuju i odgovore na takav naš zahtev, te zajedničko ocenjivanje nije planirano za narednu godinu.³⁵

Kontekstualna uslovljenost u razvijanju programa predmeta Integrativna praksa vidi se iz dinamičnosti promena koje su se dešavale. Kako su se menjale okolnosti menjao se i program, ali različitim tempom u različitim segmentima/elementima programa. Ono što je ostalo isto (u sve četiri godine rada) u postavci, a puno se menjalo u kvalitetu rada je:

³⁵ Na pokušaj zajedničkog ocenjivanja vaspitači su različito odgovorili. Neki su a priori odbijali i to doživljavali kao obavezu više, objašnjavajući da to nije njihov posao, a dobar broj onih koji su ocenjivanje prihvatili činili su to veoma afirmativno, u korist studenata, bez kritičkog osvrta i argumentovanja ocene.

projekatski pristup i timski rad studenata. Reč je o segmentima koji su u početku (u prvoj godini) bili način i oblik rada a uvođenjem teorijske nastave i sadržaji učenja. Razlozi za tim su brojni i generalno leže u holističkom pristupu procesu učenja koji u sebi sadrži i projekatski pristup u radu i timski rad kao načine rada koji zadovoljavaju sve zahteve savremene nastave: omogućavaju uvid u celovitost procesa vaspitanja i obrazovanja, omogućavaju zajedničko rešavanje zadataka, stvaraju atmosferu sigurnosti.

Još jedan segment u programu koji je formalno ostao isti a puno se menjao je ocenjivanje studenata. Promena je bilo po pitanju subjekata koji je trebalo da učestvuju u ocenjivanju, ali ono što je ostalo isto, jer se pokazalo dobrim, je procesualno praćenje aktivnost studenata tokom celog semestra koje je uključivalo različite nivoe angažovanosti (u različitim fazama rada). *Elementi za ocenjivanje: Aktivnost studenata tokom celog semestra 70 poena, usmeni deo ispita 30 poena. Praćenje i posmatranje dece, dolazak do dečjih interesovanja 20 poena; realizacija i evaluacija 50 poena (30 + 20), prezentacija 30 poena.*

Pored analize uticaja konteksta i njegovog delovanja na program predmeta Integrativna praksa sledi osvrt na promene koje su se desile u Programu Škole a rezultat su uticaja delovanja nastavnika i realizacije predmeta Integrativna praksa.

Naime, u reakreditaciji škole i studijskog programa uzeti su u obzir rezultati kontinuirane evaluacije nastavnika Integrativne prakse koji su se ticali „ometajućih faktora“ u realizaciji predmeta Integrativna praksa. Kao odgovor na njih u novi Program osnovnih strukovnih studija za obrazovanje vaspitača (koji je akreditovan 2012. god.) uvedeni su novi nastavni predmeti (Tematsko planiranje i programiranje i Rad dece na projektima na osnovnim studijama, i Akciono istraživanje i Integrativni kurikulum na specijalističkim studijama) ali je bilo i izmena u programima postojećih nastavnih predmeta (Metodike vaspitno obrazovnog rada, Uvoda u profesiju i profesionalne prakse i neke manje izmene kod svih posebnih metodika). Ove izmene uslovile su izmene u programu samog predmeta Integrativna praksa za naredni period, on je ponovo planiran kao praktičan predmet (bez teorijske nastave), kao završno vrednovanje (završni projekat) čitavog sprovedenog programa.

Kakve će praktične implikacije imati uvođenje pomenutih novina na koncept programa predmeta, celokupni program i kontekst Škole ne možemo predvideti zbog njegove prepletenosti i međuzavisnosti sa brojnim faktorima, različitim nivoima njihovog delovanja i uticaja. Da li će pomenute izmene voditi ka približavanju prvobitnom konceptu „integrativne prakse“ koji nije planiran kao jedan odvojeni nastavni predmet (disciplina) već način organizovanja nastave, pristup u radu ostaje da se vidi, ali ono što je gotovo izvesno ove promene se ne mogu desiti brzo, niti je bilo kakav program garancija za njihovo dešavanje. Problem je mnogo složeniji i njegovo rešenje zahteva

duboke lične promene (svih učesnika) i promene okruženja (promene u školi, vrtiću, društvu).

3.2. Prva faza istraživanja (pre integrativne prakse, rada na projektima)

Cilj prve faze bio je utvrđivanje inicijalnog stanja kroz ispitivanje shvatanja studenata/budućih vaspitača o sebi, nastavniku, detetu, učenju i podučavanju.

Cilj sastanaka timova koje smo nazvali „*Pogled u sebe*“ bio je omogućavanje suočavanja sa ličnim, implicitnim teorijama, njihovo ekspliciranje i činjenje vidljivim.

Prva faza utvrđivanje inicijalnog stanja obuhvatala je dva koraka.

U prvom koraku, studenti su učestvovali u anketi u kojoj su kroz atribute, narativ i crtež odgovoriti na pitanja: kako vide dete, kako sebe vide u ulozi vaspitača, kako vide nastavnika i kako shvataju znanje, učenje, podučavanje.

Drugi korak podrazumevao je kvalitativnu i kvantitativnu analizu odgovora studenata sa ciljem razumevanja i uočavanje dominantnih uverenja, implicitnih teorija i načina na koji ih studenti doživljavaju; sledilo je uočavanja nekih zajedničkih elemenata iz dobijenih podataka i odgovor na pitanje da li studenti povezuju koncept implicitnih i profesionalnih teorija?

Osnovni podaci nakon prve faze u istraživanju su:

- Studentsko viđenje deteta

Odgovore na pitanje Dete je... svrstali smo u dve kategorije: naučno stručno i sentimentalno viđenje deteta. 63% studenata dalo je odgovore koje smo svstali u naučno stručno viđenje deteta, sa naznakom da ova kategorija ima dve potkategorije: viđenje deteta sa razvojnog aspekta (53%) i viđenje deteta kao aktivnog, kreativnog, stvaralačkog i kompetentnog bića (10%). 36,6 % odgovora svrstali smo i drugu kategoriju – sentimentalno viđenje deteta koju takođe čine dve potkategorije: prvu, u kojoj se izražava vrednosni stav – dete je najveća vrednost i idealno biće (21,6%) i drugu, u kojoj je izražen emotivni stav – dete je najveća radost i objekat ljubavi (15%). Većina crteža bliža je drugoj kategoriji, na dete se gleda kao na malo, nevino, bespomoćno biće koje je zavisno od odraslih i kome je neophodna njihova pomoć, ali i na umiljato i lepo biće koje je objekat maženja i ljubavi odraslih.

- Studentsko viđenje nastavnika

Većina (60%) studenata ulogu nastavnika vidi u tradicionalnom značenju – kao prenosica znanja i iskustva i „ocenjivača“. 39,2% studenata nastavnika vidi kao saradnika, partnera, motivatora, stvaraoca pozitivne atmosfere i emocionalne klime.

Većina crteža bliža je prvoj kategoriji odgovora – budući da je nastavnik prikazan kao stroga, stereotipna i autoritativna osoba.

- Studentsko viđenje vaspitača

33% studenata izražava tradicionalno viđenje vaspitača sa dve potkategorije: prvu vezanu za pripremu za školu (50,1) i drugu vezanu za emocionalnu podršku, zaštitu dece (49,8%). 66% izražava savremeno viđenje vaspitača sa partnerskom ulogom na prvom mestu i podstičućom ulogom u razvoju i učenju dece. Većina crteža prikazuje vaspitača tradicionalnog izgleda (veoma slično kao i nastavnika). Sve crteže možemo podeliti u dve grupe: prvu u kojoj vaspitači imaju centralno mesto na crtežu bez dece (deca su „nevidljiva“) i drugu u kojoj su vaspitači predstavljeni zajedno sa decom uglavnom držeći se za ruke. Većina komentara na poleđini crteža je tipa: vaspitač je uzor, neko ko brine o deci, drugi roditelj.

- Studentsko viđenje učenja i podučavanja

70% odgovora o učenju i podučavanju ima konstruktivističku orjenataciju i transakcijski model podučavanja. Čine je dve potkategorije: prva u kojoj dominira usmerenost na učenje, proces i „učenika“ (70%) i drugu u kojoj se potencira participacija u učenju i viđenje aktera učenja kao autonomnih osoba koje grade saradničke odnose (30%).

30% odgovora usmereno je na produkt, na prenos znanja – transmisijski model učenja i podučavanja.

Dalji podaci o dobijenim rezultatima (radi preglednosti, upoređivanja i sticanja boljeg uvida u nastale promene) dati su u delu 3.4.1. a zajedno sa dobijenim rezultatima nakon završenog kursa Integrativna praksa.

3.3. Druga faza: rad studenata na projektima

Rad na projektu sastoji se iz četiri faze: planiranje i početak projekta – razvijanje projekta – evaluaciju – predstavljanje projekta. Teško je reći da je neka faza važnija od drugih. Ako nema odgovarajućih priprema u smislu prepoznavanja potreba, mogućnosti i interesovanja konkretne dece i dolaska do teme, razvijanje i izvođenje projekta gubi na kvalitetu. Ako nema adekvatnog razvijanja projekta, projekat se ne može oblikovati niti dati očekivane rezultate. Ako nema evaluacije, studenti ne mogu adekvatno vrednovati obavljene posao i njegove rezultate, a ne možemo proveriti ni ostvarenost postavljenih ciljeva, s jedne strane, kao ni profesionalni razvoj studenata, s druge strane. Ako nema prezentacije smanjena je mogućnost za međutimsku razmenu, „deljenje“ znanja, saradničko učenje.

Zato je važno da rasvetlimo svaku fazu rada na projektu posebno. Pripreme su kao investicije jer što se više i kvalitetnije pripremamo, odnosno ulažemo u strukturu,

sadržaj svih faza rada na projektu i sve elemente koji prilikom rada nastanu, projekti će biti bolje izvedeni.

Bolje razumevanje procesa (nastave/projekta) i sopstvene prakse (nastavnika/studenta) podrazumeva da svaki period praktikovanja ima posebne ciljeve. Praćenje i analiza njihove ostvarenosti put su za unapređivanje nastave/projekta i dalji razvoj nastavnika/studenata.

3.3.1. Praćenje i posmatranje dece

3.3.1.1. Ciljevi, zadaci, smernice za rad

Ciljevi i zadaci za nastavnika

- povezivanje teorijskog i praktičnog znanja i njihovo integrisanje u novi sistem znanja;
- pomoći studentima da konkretizuju teorijsko – metodološko „znanje o“ praćenju i posmatranju pretvarajući ga u procesno „znanje kako“ pratiti i posmatrati decu, kroz promišljanje onoga šta rade i osveščivanje svojih reakcija (implicitnih teorija);
- omogućiti studentima da kroz praćenje i posmatranje odrede polazne osnove za razvijanje projekta kroz:
 - bolje upoznavanje deteta i vaspitne grupe (potrebe, interesovanja, mogućnosti);
 - ostvarivanje početne saradnje i komunikacije sa roditeljima (koji su jedan od izvora podataka o deci) i njen nastavak kroz informisanje o radu na projektima;
 - procenu efikasnosti (promišljenost i kritičnost u toku praćenja i posmatranja) i postignuća sopstvenog rada sa aspekta osetljivosti za ono što se stvarno događa;
- omogućavanje osveščivanja delikatnosti posmatračke uloge vaspitača.

Ciljevi za studente

- intenzivno praćenje i posmatranje dece kako bi se odredile dečje potrebe i interesovanja koje su osnova za planiranje razvijanje projekta;
- razvijanje osetljivosti za posmatranje, slušanje;
- sticanje više znanja o složenosti procesa praćenja i posmatranja i faktorima opažanja osoba (socijalne percepcije);
- sticanje iskustva o upotrebi različitih metoda posmatranja i načina beleženja (instrumenata) značajnim za planiranje i razvoj projekta;

- osposobljavanje studenata za analizu prikupljenih podataka (integraciju različitih podataka i beležaka o posmatranju);
- sticanje znanja o interpretiranju, vrednovanju i razmeni podataka dobijenih posmatranjem;
- razmišljanje o vlastitom posmatračkom iskustvu (posmatranje sebe kao posmatrača) kako bi se procenila sopstvena efektivnost rada;
- razvijanje samoprocene iz ugla posmatrača prepoznavanjem i osvešćivanjem ličnih unutrašnjih faktora koji utiču na posmatranje (prve impresije i sistemske greške, faktori koji deluju na opažanje, otkrivanje sopstvenih predrasuda, nedovoljnih znanja...);
- razvijanje intersubjektivne saglasnosti posmatrača (spremnost da se razume drugačije viđenje i mišljenje, pogled iz drugog ugla);
- rezultate praćenja i posmatranja staviti u funkciju planiranja – dolaska do teme projekta.

Zadaci za studente

- izrada plana posmatranja,
- izbor načina i instrumenata za posmatranje,
- neposredno praćenje i posmatranje,
- analiza prikupljenih podataka,
- izrada izveštaja o praćenju i posmatranju (zapisi i beleške o tehnikama i analizi podataka, integralni esej, samoprocena),
- davanje predloga teme projekta.

Ostvarivanje postavljenih zadataka podrazumevalo je proces (*opažanje – analizu opaženog – sređivanje opaženog – refleksiju o opaženom*) koji je imao sledeće faze rada: pripremu za praćenje i posmatranje – izradu plana posmatranja – sastanke sa timovima na kojima su iznošene ideje o kojima se diskutovalo – neposredno posmatranje i sakupljanje različitih informacija i podataka vezanih za dečja interesovanja – obradu podataka – izradu izveštaja o praćenju i posmatranju – diskusiju. Praćenje od strane nastavnika realizovano je i na nivou pripreme, na nivou realizacije i nakon praćenja i posmatranja.

Odgovor na pitanje koliko je ovakva strategija i predložena struktura/procedura praćenja i posmatranja pomagala studentima u učenju i sticanju novih znanja i osposobljavanju studenata kao refleksivnih praktičara pokušaćemo da dobijemo analizom samog procesa praćenja i posmatranja i ostvarivanja predviđenih zadataka za studente sa osvrtom na one elemente u praćenju i posmatranju koji imaju uticaja na razvoj refleksivnosti kod studenata (razmišljanje o vlastitom posmatračkom iskustvu koje će im pomoći da postanu bolji posmatrači ne samo u formalnom, već i u „suštinskom“ smislu).

Kako prethodna znanja i iskustva jako utiču na učenje i sticanje novih, trebalo ih je uzeti u obzir. Naime, studentska prethodna iskustva u praćenju i posmatranju nisu bila velika, studenti su postojećom organizacijom rada, u okviru različitih nastavnih predmeta, bavili praćenjem i posmatranjem dece ali „disciplinarno“ i fragmentarno. Posmatranje se završavalo na posmatranju, a kvalitet posmatranja ni na šta bitno (u praksi) nije uticao. Sada je zadatak bio mnogo ozbiljniji jer su ishodi posmatranja bili (jedini) izvor za otpočinjanje projekta (uvođenje promena u sredini za učenje, izboru sadržaja...), a kontinuitet u praćenju i razvijanju dečjih interesovanja preduslov za njegovo dalje razvijanje. Nedovoljno znanje i praktikovanje praćenja i posmatranja dece uticali su na odnos studenata prema ovim aktivnostima. Studenti su posmatranje dece (na početku našeg rada) doživljavali kao nedovoljno važnu i nedovoljno „ozbiljnu“ aktivnost.

Preuzimaje uloge aktivnog posmatrača traži ozbiljnu pripremljenost studenata za njeno ostvarivanje u praksi. Priprema studenta za praćenje, posmatranje i uočavanje detetovih postupaka i reakcija, njihovo promišljanje i razumevanje podrazumeva pravljenje razlike između posmatranja i jednostavnog „gledanja“ dece, što je bilo suprotno njihovom početnom odnosu prema ovom zadatku. Ovakvo posmatranje, vrši se sa specifičnim ciljem i čini korak pre izrade plana i relazacije projekta. Stoga ono nije vežbanje već je zahtevalo istraživački pristup i refleksiju u odnosu na ono što rade i ono „što misle“ da rade.

S obzirom na studentsko iskustvo i predznanje, ali i iskustvo nastavnika sa prethodnim generacijama³⁶, studentima su u ovoj fazi rada data konkretna uputstva i **smernice za posmatranje i beleženje** koje su sadržale:

- cilj posmatranja – otkrivanje dečjih interesovanja (Šta interesuje dete? Šta dete zna? Šta želi da zna?);
- uputstva o tome koja ponašanja treba posmatrati (Kako dete reaguje na svakodnevne aktivnosti? Koliko je zainteresovano i motivisano? Koje materijale najčešće koriste i na koji način (očekivani ili ima kreativnih načina istraživanja materijala)? Kakav ima odnos sa drugom decom (vođa, usamljeno...)? Kakav je socijalni status deteta? Koje aktivnosti privlače

³⁶ Iskustva u radu sa prethodni generacijama govore da je stavljane studenata u ulogu posmatrača često vodilo rasplinjavanju i lutanju. Studentima često nije bilo jasno šta treba posmatrati, kako posmatrati niti zašto posmatrati. Osim toga, studentima nije bilo lako da prepoznaju, a kad prepoznaju ni da razumeju koja su dečja interesovanja. Zato je bilo neophodno davanje detaljnih uputstava i stalno vraćanje i objašnjavanje sa ciljem da studenti prihvate i uvide koja je svrha posmatranja dece ali i koje koristi oni imaju od nje. Prihvatanje nove uloge podrazumevalo je i aktivnosti preispitivanja svog odnosa prema posmatranju i njegovom značaju. Razumevanje značaja praćenja i posmatranja za vaspitnu praksu zahtevalo je dodatni napor i puno vremena.

- pažnju deteta? U kojim vrstama aktivnosti uživa? U kojim centrima najviše provodi vreme? Kako rešava probleme?...);
- sugestije mogućih tehnika koje olakšavaju prikupljanje podataka i razumevanje dečjih interesovanja (razgovor sa decom i beleženje dečjih pitanja, posmatranje dečje igre, praćenje učestalosti boravka dece u centrima interesovanja, inventar dečjih interesovanja, izrada likovnih radova na temu želim da znam, otkrijem, saznam...), uz napomenu o potrebi kombinovanja različitih vrsta posmatranja, tehnika i instrumenata;
 - sugestije o mogućim sredstvima za beleženje onoga šta se posmatra (ček-liste, deskriptivno-narativne beleške, audio i video zapise...) uz zahtev za preciznim beleženjem koje opisuje ponašanje (učinjeno ili rečeno) u kontekstu u kome se dogodilo;
 - sugestije i smernice za objektivno beleženje podataka (npr. „opišite kontekst/okruženje, vreme; beležite odmah nakon posmatranja; opisujte ponašanje, konkretne postupke ili događaje; dajte činjenice i podatke, a ne lične sudove i zaključke; strpljivo i pažljivo slušajte decu ali i ostale posmatrače; proverite da li ste ispravno razumeli šta vam dete govori, ne donosite prerano zaključake o detetu; ne interpretirajte, ne menjajte, ne tumačite, jasno odvojite ono što je vaš komentar (interpretacija)“;
 - sugestije, smernice sa pitanjima na koja treba odgovoriti u analizi (dečja interesovanja u pogledu materijala (izbor i pristupanje); zainteresovanosti za nove sadržaje; deca u igrama uloge i mašte; dečji stav u druženju sa vršnjacima; dečja interesovanja u pogledu stvaralaštva);
 - sugestije i smernice o izradi izveštaja o praćenju i posmatranju: integralni esej-sinteza različitih dokumenata i podataka: narativna dokumenta (planovi, beleške), „radna“ dokumenta (produkti dece, roditelja), audio-vizuelna dokumenta (snimci, fotografije, tabele, šeme), samoprocena (Kako sam ove zadatke ostvario/la? Šta sam naučio/la u ovoj fazi rada? Šta još treba da naučim? Šta mi je bila najveća prepreka, problem? Da li sam mogao/la bolje?).

3.3.1.2. Istraživanje dečjih interesovanja kao preduslov za otpočinjanje rada na projektima

Neposredno posmatranje dece sa ciljem otkrivanja dečjih interesovanja podrazumevalo je zasnovanost na: individualnom posmatranju dece (svako dete ima svoj jedinstveni obrazac razvoja koji je određen specifičnim interesovanjima), posmatranju vaspitne grupe (specijalnih interesovanja, sposobnosti, kontekstualnih karakteristika svake vaspitne grupe uz osetljivost za dečja prethodna iskustva), ali i opštem znanju o deci vezanom za uzrasne karakteristike i razvojne mogućnosti.

Zadatak studenata bio je da sami izaberu i osmisle načine za dobijanje podataka koji će im pomoći da vide, čuju, prepoznaju i razumeju dečja interesovanja i dobiju celovitu sliku o deci. Primarni izvor podataka o deci i njihovim interesovanjima bila su sama deca, jer su ona najbolji poznavaoци svog iskustva, svojih potreba i interesovanja. Ali bolje upoznavanje dece i dobijanje celovite slike o deci i dečjim interesovanjima uključivalo je i druge (posredne) izvore – roditelje i vaspitače. Različiti izvori i veći broj podataka trebalo je da pomognu studentima u razumevanju različitih koncepata i subjektivnih interpretacija, uviđanju relativnosti sopstvenog viđenja te njegovom prispitivanju i osveščivanju sopstvenih stanovišta.

Nakon izrade planova posmatranja sledili su sastanci sa timovima, koje smo nazvali “*Praćenje i posmatranje dece*” i razgovor o planu i izboru načina za prikupljanje podataka. Sastanci su planirani kao zajedničko prečiščavanje nacрта, razmena informacija i diskusija uz eventualno korigovanje i dopunu. Beleške koje je nastavnik vodio nakon sastanaka sa timovima davale su podatke o načinima na koji su izvršavani postavljeni zadaci, s jedne strane, i sa druge o kvalitetu samih sastanaka. Analiza beležaka o ovom delu nastave govori da su studenti pokazivali različite kapacitete (i individualne i timske) za rešavanje zadataka, što se reflektovalo i na kvalitet ali i broj sastanaka, odnosno potrebno vreme za njihovo rešavanje.

Analiza skica i planova za posmatranje govori da se većina studenta opredeljivala za mehaničke instrumente koji će dati opipljive i merljive podatke³⁷. Za dobijanje podataka od dece studenti su se opredeljivala za: intervju e i razgovore (za koje su u planu davali preliminarna pitanja koja će postaviti deci), pripremljene slike pretpostavljenih interesovanja o kojima je trebalo da se deca izjasne, sociograme, dečje crteže, a manji broj za posmatranje dečje igre. Podatke od roditelja većina je planirala da dobije razgovorom i upitnicima.³⁸ (sa pitanjima tipa: Koje su omiljene aktivnosti vašeg deteta? Koje su detetove omiljene knjige i priče? Šta vaše dete često pita?...). Za dobijanje podataka od vaspitača, pored uvida u dokumentaciju koju vaspitač vodi,

³⁷ Ovakav izbor instrumenata treba povezati sa znanjima stečenim u okviru nastavnog nastavnog predmeta Osnove metodologije pedagoškog istraživanja, koji je realizovan u 6. semestru, paralelno sa Integrativnom praksom. Naime, u izvršavanu ovih zadataka rađeno je neko „vremensko usaglašavanje“ sa nastavnikom ovog nastavnog predmeta. Praktikovanje praćenja i posmatranja sledilo je nakon obrade sledećih sadržaja u okviru ovog predmeta: posmatranje, anketiranje, skaliranje, sociometrijsko merenje kao tehnike u pedagoškim istraživanjima. Ovde treba dodati jedan od ciljeva ovog predmeta:... „*priprema za sakupljanje, obradu i interpretaciju statističkih pokazatelja, ali i ishoda ...sposobnost primene osnovnih statističkih postupaka u pedagoškim istraživanjima i naučna pedagoška interpretacija statističkih pokazatelja*“ (iz silabusa predmeta Osnove metodologije pedagoškog istraživanja).

³⁸ Na izbor načina za dobijanje podataka od roditelja uticali su i sami vaspitači - mentori. Neki su smatrali da je potrebno informisati roditelje o svemu što se dešava te su organizovali roditeljske sastanke na kojima su se studenti upoznavali sa roditeljima, objašnjavali zašto su tu i šta će raditi sa decom, ali je bilo primera, prema rečima studenata, gde su vaspitači onemogućavali neposrednu saradnju studenata sa roditeljima i „dozvoljavali“ samo saradnju posrednim putem, te ukoliko su imali potrebu da nešto pitaju roditelje to su mogli učiniti samo u pisanoj formi.

studenti su se opredljivali za intervjue ili upitnike i koncipirali pitanja na osnovu kojih je trebalo da dobiju podatke o zapažanju vaspitača o dečjim interesovanjima.

Sugestije nastavnika (davane na predavanjima i vežbama a i smernicama za praćenje i posmatranje dece) da je mnoge važne aspekte teško meriti mehaničkim instrumentima, jer ne uvažavaju kontekst koji bitno utiče na ponašanje dece i određuje mu smisao, manji broj studenata je uvažio u samoj pripremi. Igru, pre svega simboličku, kao izvor podataka ne samo o interesovanjima, već i o dečjim znanjima mali broj je (video) imao u pripremi kao planirani način saznanja o deci. Neki su je čak „prevideli“ i imali potrebu da je prekinu i sputaju kako bi došli do podataka o deci o čemu govore sledeći primeri sekvenci iz izveštaja o praćenju i posmatranju o kojima smo diskutovali na zajedničkim sastancima.

...

Pr. I: „Deca su se igrala i nisu obraćala pažnju na nas. Pokušavali smo da ih okupimo ali bez uspeha. Nismo znali kako da ih odvojimo od igre i zainteresujemo za naša pitanja i intervju. Odlučili smo da im pažnju privučemo kostimiranjem, stavili smo perike, naočare, foto aparat i kameru...i krenuli da ih intrvjuišemo...“.

T.M.: „Da li ste morali da ih odvajate od igre?“

S1: „Pa da, da bismo ih pitali ono što smo planirali u intervjuu.“

T.M.: „Da li ste to mogli da uradite ne prekidajući započetu igru?“

S2: „Ne, vreme za igru je bilo završeno, vaspitačica je očekivala da počnemo sa realizacijom onoga što smo planirali za taj dan.“

T.M.: „Jeste li je upoznali sa vašim planom, da li ste joj objasnili da ste na zadatku praćenja i posmatranja dece?“

S1: „Jesmo, ali nismo mogli da ništa ne radimo već samo da posmatramo decu ona bi sigurno reagovala.“

Iz rečenog se može zaključiti:

- kako su studenti shvatili posmatranje („nismo mogli da ništa ne radimo već samo da posmatramo“) kao aktivnost kojoj treba dati „dodatnu težinu i ozbiljnost“ (daju mu formu „usmerene aktivnosti“);
- kakav odnos imaju prema detetu i dečjoj igri (formalno istražuju dečja interesovanja, a pri tom ne pokazuju interesovanje za dečju igru i ono čime se deca već bave), prekidaju igru (očigledno smatrajući je manje ozbiljnim ili „nedovoljno ozbiljnom“) zarad ostvarivanja plana posmatranja; – kakav je odnos sa vaspitačem („ona bi sigurno reagovala“);
- kakav je kontekst u kome su studenti pratili i posmatrali decu, kruto strukturiranje vremena i rasporeda aktivnosti („vreme za igru je bilo završeno“), podela na igru i „usmerene“ aktivnosti.

Pr. 2: Studentkinja u nameri da okupi svu decu kako bi organizovala planirane aktivnosti koje bi joj pomogle u otkrivanju dečjih interesovanja, prilazi grupi dece koja je dugo okupljena u travi i ne odaziva se njenom pozivu i beleži razgovor sa decom:

Kada sam prišla primetla sam da su deca iskopala rupu u kojoj je bila gusenica.

D1.: „Pogledajte šta smo našli.“ (rekao je oduševljeno)

S.: „Jao, šta je to?“

D3.: „Pa to je crv.“ (rekao je nesigurno)

D4.: „Nije, to je glista!“ (uzviknuo je)

D5.: „Ma vidite li da ima noge, to je gusenica!“ (rekao je ponosno i zadovoljno)

S.: „Tako je, ovo je gusenica.“

D5.: (uzima gusenicu u ruke) „Meni je mama rekla da se gusenica pretvara u leptira.“

S.: „Zašto je držiš u ruci?“

D5.: „Ja se brinem o njoj, hoću da joj pomognem da se vrati kući.“

S.: „Hajde da je spustimo dole ona će sama da pronade put do kuće.“

(deca negoduju)

Započetu aktivnost studentkinja prekida zarad, kako objašnjava na našem zajedničkom sastanku, aktivnosti koju ona treba da organizuje (vođenja intervju sa decom na temu „Moja igračka iz snova“). Pokušali smo da u zajedničkoj diskusiji, izanaliziramo ovaj zapis (koji je studentkinja smatrala manje važnim upućujući na rezultate intervju koji je, po njenom mišljenju trebalo razmatrati). Fokus smo stavili na preusmeravanje dečje pažnje od aktivnosti koju su deca sama spontano započela i koja ih u tom trenutku stvarno zanima i analizu vršili sa aspekta poželjnosti prekidanja započetih aktivnosti dece zarad aktivnosti studenata i plana. Ova situacija pomogla nam je da utvrdimo postupanje studentkinje u konkretnoj situaciji ali način na koji ona opaža sopstveno postupanje, ali i kako to postupanje opažaju drugi članovi tima.

Pr. 3: Dve studentkinje u procesu refleksije uočavaju sledeće:

S1: „Jasno je da je trebalo iskoristiti ovu situaciju, možda bi se započeti dijalog brzo i završio, ali je mogao da se razvije i preraste u projekat. U svakom slučaju nije trebalo prekidati decu.“

S2: „Slažem se, trebalo je pustiti decu da završe započeto, i pri tome ih dodatno podsticati novim pitanjima (mogla je da kaže: Kako ćeš joj pomoći? Gde je njena kuća? Zašto se izgubila?...). Ali razumem i Mariju, ona je htela da okupi svu decu, i da uradi ono što je isplanirala. Da sam ja bila u takvoj situaciji verovatno bih učinila istu grešku.“

T.M: „Da li je bilo neophodno okupiti svu decu?“

S2: Teorijski nije, ali praktično jeste. Sigurno je da kada se razgovara sa manjom grupom dece komunikacija je bolja i prirodija.“

T.M: „Zašto praktično nije bilo moguće?“

S2: „Šta bi radila ostala deca za to vreme?“ ...

Studentkinja je svoj postupak prokomentarisala:

S3: "Iskreno nisam videla ovu situaciju toliko važnom, a i da sam to uvidela onda nisam mogla reagovati tako brzo, trebalo je smisliti nova pitanja koja će decu podstaći na dublje razmišljanje. Deca su dovoljno vremena imala za slobodne aktivnosti, oni su se time dugo bavili, a pitanja koja sam ja pripremila nudila su puno toga zanimljivog za decu, o čemu govore i podaci koje sam dobila.

Stalno pozivanje na podatke govori o načinu na koji studentkinja razume zadatak. Reč je o razumevanju praćenja, posmatranja i dokumentovanja kao obaveze izvršavanja zadatka zarad prikupljanja materijalnih dokaza, a ne stvarnog slušanja dece, uvažavanja i razumevanja njihovih interesovanja. U tom smislu primena plana posmatranja je prioritet, a dete, njegove ideje i komunikacija su manje važni i u drugom su planu.

Sličnih primera prekidanja dečjih aktivnosti i spontane komunikacije zarad uključivanja dece u aktivnosti koje su studenti planirali i organizovali je bilo dosta u početku. Osim toga primećeno je da su studenti često bili više orijentisani na manje važne segmente posmatračkih aktivnosti, na izbor sadržaja, načina i sredstava, a manje na ono što deca stvarno govore i kako nešto rade. U tom smislu bilo je potrebno sa instrukcija, pripremljenog materijala i planiranih aktivnost pažnju preusmeriti na dete, njegovu igru i samoorganizovane aktivnosti, što smo i činili. Studenti su pokazivali različitu osetljivost za pomenute probleme, i različitu spremnost za izvesna „skretanja“ od izrađenog plana posmatranja i korišćenje nemerljivih i „mekših“ načina posmatranja, koje je nastavnik sugerisao. Neki studenti su uvažili sugestije i njima dopunili svoje planove za posmatranje, ali su neki tu dopunu učinili samo formalno, ali je bilo i onih koji predlog i sugestiju nastavnika nisu prihvatili, pa je ostavljena mogućnost da to provere sopstvenim istraživanjem u praksi, što se i desilo o čemu svedoči komentar studenata na početni plan posmatranja:

Pr. 4: *„Korišćenje naših intervjuja nije išlo lako. Deca su se osećala kao na ispitivanju, odgovarala su kratko i htela da što pre da pobegnu od nas i nastave sa igrom. Odustale smo od intrevjua i narednih dana vodile smo spontane razgovore, jer smo shvatile da najiskrenije odgovore možemo dobiti u situacijama koje nisu nametljive i u kojima se deca neće osećati kao na ispitivanju. Organizovale smo više igara i posmatrale dečju igru, uloge koje su deca birala, teme o kojima su razgovarala... Ispostavilo se da je to ipak najprirodniji način komunikacije sa decom.“*

Studenti analiziraju praktično posmatranje dece, uviđaju loš komunikacijski kontekst (nekvalitetnu komunikaciju student-dete/deca) i spremni su da na osnovu tog uvida i sopstvenih zapažanja odgovore promenom plana. Učenje ove grupe studenata pomoću neposrednog posmatranja dece i refleksije (samorefleksije) na nove situacije ukazalo je na njihovu spremnost koja bi se mogla nazvati „refleksijom u akciji“. Naime oni na osnovu procene reakcije dece promišljaju o onome što rade dok to rade (Schon, 1990)

uviđaju problem i sami konstruišu znanja na osnovu analize i refleksije praktičnog posmataranja dece unutar realnog konteksta u kome se ono dešava.

Pr. 5: „Planirale smo različite načine, ali smo najviše saznale o deci posmatrajući njihovu slobodnu igru. U početku smo se držale plana, a onda smo u stvari shvatile da su dečja interesovanja upravo u tome što deca sama rade. Većina dece pokazala je interesovanje za konjiće – „My little pony“- trenutno aktuelne video igre. Svakodnevno su donosila sličice i figure različitih „likova“. Sličice su razmenjivali, a figure konjića koristili za igru na različite načine, izmišljali priče o neobičnim životinjama (letećim konjima), o tajnim putovanjima i čarobnim zemljama, kraljevima i dvorcima. Evo nekih primera:

...(03.04.) Devojčice se okupljaju oko kutije u kojoj je napravljena mala livada, uzimaju konjiće na štapićima, spuštaju ih u kutiju i započinju igru... Tri devojčice uzimaju konjiće na varjačama i pokreću ih po kutiji, zamišljajući da oni trče livadom. Dok se igraju sa konjićima pevaju, dogovaraju se o događajima koji se dešavaju u izmaštanom svetu malih konjića, smišljaju neobične predloge. Dolazi im publika, razgovaraju, pitaju ih šta se dešava u kutiji, devojčice izmišljaju i pričaju priču, prilaze im druga deca i oduševljeno posmatraju igru sa konjićima, a neki se i uključuju imaju predloge da ih bolje kostimiraju kako bi bili lepši, stavljaju im mašnice, ukrašavaju ih...

U građevinskom centru (04.04.) prave kućicu za farmu životinja i razgovaraju stalno o tome kako će da izgleda, gde šta treba staviti, koja životinja će gde spavati... interesovanje za sagrađenu kućicu ne prestaje, već se nadograđuje i postaje dvorac. Igračke zatvaraju u dvorac gurajući ih kroz prozor. Kada jedan dečak završi igru preuzima je drugi „kralj“: „Sada ti!“, Kaže M., „Ja sam lav!“... Kada se dvorac srušio, interesovanje ne prestaje. Oni ga sutardan (05.04.) ponovo strpljivo grade (pridružuju se još dva dečaka), ali se razlikuje od jučerašnjeg, gradili su na drugačiji način, postavljaju jači temelj... kula postaje sve veća i zanimljivija... dvorac se pretvara u veliku tvrđavu gde vitezovi i kraljevi dolaze da ostave svoje tigrove i lavove.

U građevinskom centru (06.04.) deca prave kočije od stolica, dele uloge kočijaša, konjića i putnika (slika)... Omiljenom belom konju deca su „jašući ga polomila nogu“. Oponašali su konja koji reži od bola, stavljali mu rešetkastu masku na glavu, kako ne bi video kad prima injekciju... “

(08.04.) Deca se igraju u različitim centrima (crtaju, rade o bojankama, igraju se igračkama...) ali se stalno vraćaju na igru sa konjićima, oponašaju ih kako trče šumom, kako lete, crtaju ih.

U likovno centru, koji je bio najposećeniji, deca su crtala i prikazivala konjiće u različitim ulogama. Oni lete, (slika br. 1), preskaču prepreke (slika/crtež br 3), vuku kočije (slika/crtež br 6), „konji sa krilima u haljinama“ (slika/crtež br. 5), „konj sa izraženim kopitama i konjićem“ (slika br. 2)



Slika broj 1



Slika broj 2



Slika broj 3



Slika broj 4



Slika broj 5



Slika broj 6

Svoj izveštaj o praćenju i posmatranju studenti dopunjuju fotografijama koje svedoče o dečjoj igri, ali i o njihovom odnosu prema igri i aktivnostima koje deca sama organizuju.



Slika broj 7



Slika broj 8



Slika broj 9



Slika broj 10



Slika broj 11



Slika broj 12



Slika broj 13



Slika broj 14



Slika broj 15



Slika broj 16

Iz prikazanih segmenata izveštaja vidi se drugačiji pristup zadacima. Otkrivanje dečjih interesovanja nije bilo tehničko vežbanje, već pokušaj razumevanja dece i njihovih interesovanja kroz igru koju sama organizuju. Studenti zauzimaju istraživački stav i sa instrukcija i pripremljenog plana prebacuju fokus ka deci i njihovoj igri koju vide kao primarni izvor podataka (što ne znači da izostaje saznavanje o dečjim interesovanjima od roditelja i vaspitača). Oni uvažavaju aktuelna interesovanja i aktivnosti koje deca sama biraju, ne prekidaju ih već pokušavaju da ih razumeju (dodatno se informišu o trenutno aktuelnoj video igre „My little pony“). Omogućavaju igru dece u malim grupama, beležeći događanja i razgovore između dece uz diskretno, adekvatno uključivanje. Vode računa o redosledu, notiraju vreme kada se neki događaj desio, evidentiraju proces. Osim toga prate način kako deca grade svoje aktivnosti, kakve materijale koriste, kako uspostavljaju saradničke odnose sa drugom decom, obraćaju pažnju i na mišljenje dece (*„posle rušenja kule... postavljaju jači temelj... kula postaje sve veća i zanimljivija“*) i način rešavanja problema, (*„deca prave ravnotežu građevinskog materijala“*) (problem statike). Intersantan je i način dokumentovanja dečjih aktivnosti foto-aparatom i dečjim crtežima koji govori o odnosu prema igri, deci ali i prema dokumentovanju. Crteži nisu korišćeni kao dokazni materijal o ispunjenosti zadataka već prilika za otkrivanje načina na koji deca razmišljaju. O crtežima se razgovara, studenti beleže i način na koji deca tumače crteže drugoj deci i vaspitačici.

Umeće pažljivog posmatranja i slušanja dece u njihovim samoiniciranim i samoorganizovanim aktivnostima (Miljak, 2009, Slunjski, 2008) je jedno od važnih umeća budućih vaspitača. Za razvijanje ovog umeća potreban je, pored ostalog i podsticajni kontekst koga je ovde očigledno bilo o čemu svedoče podaci o organizaciji rada i vremenskom raspoređivanju koje je omogućavalo nesmetanu dečju igru u izabranim centrima (koji su uz to bili i dobro opremljeni). Kvalitet ove faze u radu na projektu dobrim delom zavisi i od vaspitača, negovog stava i odnosa. Karakteristika ovog tima je da je vaspitač bio ne samo mentor već i aktivan član tima. Naime, reč o vaspitaču koji je i sam bio student na doškolovanju, što je verovatno bio razlog njegove dodatne motivisanosti i zainteresovan za praćenje i posmatranje (projekat). Razloge za kvalitetan rad treba videti u zajedničkom cilju članova tima, uspostavljenim odnosima poverenja i uvažavanja, ali i uviđanju mogućnosti za učenjem razmenom i međusobnim dopunjavanjem o čemu svedoče komentari studenatkinja sa zajedničkih sastanaka: *„Vaspitačica nam je puno pomogla, a ključna stvar je bila kada nas je uputila da ne stavljamo u stranu to što nam je pred očima, to što deca stalno rade i čime se igraju i da tragamo za nečim drugim...“* ali i mentora: *„Njihova pomoć mi je itekako dobro došla, ja se ne snalazim u radu sa računarom, one su dalje preko interneta istraživale o kakvoj igri je reč, dobijale podatke, pravile deci prezentacije, to sam učila od njih“.*

3.3.1.3. Opis sastanaka sa timovima: „Praćenje i posmatranje dece“

Sastanci sa timovima, koje smo organizovali u ovoj fazi rada i nazvali „*Praćenje i posmatranje dece*“, planirani su kao zajedničko prečišćavanje nacрта, razmena informacija, diskusije, ali su na taj način ostvarivani sa manjim brojem studenata. Reč je o studentima koji su se skoncentrisali na data uputstva, pokazivali inicijativu i određeni nivo samostalnosti i originalnosti u izradi plana, postavljali pitanja o izboru tehnika, davali predloge, iznosili ideje. Dobar broj studenata pokazivao je nesigurnost u rešavanju zadataka a sastanke doživljavao kao proveru i kontrolu od strane nastavnika. Studenti su podsticani na izošenje vlastitog mišljenja, postavljanje pitanja i davanje predloga, ali diskusije i razmene (na prvom sastanku) gotovo da nije bilo. Većina studenata je pripremljene planove za posmatranje i pitanja upućivala nastavniku kao nekome ko ima više iskustva i znanja, bez nekog naročitog uključivanja i iznošenja svojih subjektivnih teorija. Zatečeno stanje govori o odnosu student/nastavnik i načinu na koji studenti doživljavaju sebe (nesigurnost, nekompetentnost) i nastavnika (kompetentnost, izvor znanja).

Uzroke ovakvog ponašanje studenata treba tražiti u tradicionalnom načinu podučavanja koje nije davalo prilike za saradničko učenje i su – konstrukciju znanja niti uzimalo u obzir njihovo mišljenje i inicijativu. Studenti su (dugo) navikavani na pasivan odnos i prenošenje znanja, pa bi bilo nerealno očekivati da mogu brzo preuzeti aktivnu ulogu. Iako je bilo očekivano da se studenti neće brzo snaći u novoj ulozi (koja nosi sa sobom puno novina) i da umeće vođenja dijaloga i razvijanje kulture zajedničkog učenja proces za koji je potrebno puno vremena i angažovanja, bilo je potrebno pored uzroka ispitati i razloge za ovakvo ponašanje. Očigledno je bilo da rad u timovima i vreme predviđeno za diskusiju neće „samo po sebi“ omogućiti razmenu, bilo je potrebno samoposmatranje nastavnika, preispitivanje njegove uloge u tome. Upućivanje studenata na načine vođenja dijaloga sa decom (studentima u okviru tima) podrazumevalo je preispitivanje vođenja dijaloga na relaciji student/nastavnik, jer razvijanje umeća vođenja dijaloga kod studenata moguće je praktikovanjem istog umeća od strane nastavnika. Namera nastavnika je bila razmena, diskusija, patricipacija, ali se učenje ne može poistovetiti sa namerom jer je „moguće podučavati a da ne dođe do procesa učenja kao što je moguće učiti i bez podučavanja“ (Terhart, 2001, 55).

Analiza dokumentacije (sa zajedničkih sastanaka) koju je nastavnik vodio pomogla mu je u sagledavanju realne slike koja je pokazivala razliku i neslaganje između planova, želja i namera i nekih polaznih vrednosti nastavnika i onoga što se stvarno dešavalo. Naime, neki od zapisa nastavnika nakon ovih sastanaka, naročito sa timovima i studentima koji su pokazivali neaktivnost, nezainteresovanost i nedovoljnu ažurnost, svedoče o tome da ulogu „kontrolora“ koji „proverava“ njihove planove za posmatranje preuzeo i sam. I da je odnos sa studentima zasnovan na dokumentaciji kao tehničkom

rešenju zasnovanom na „diskursu moći“³⁹. Analizom nekih od zapisa nakon sastanaka vidi se da je nastavnik u nekim situacijama previše intervenisao, a da je način intervencije često bio direktivan što se vidi iz komentara upućenim studentima („*Ovo niste dobro uradili, sa ovakvom pripremom nećete saznati koja su dečja interesovanja*“, „*Iz ovih pitanja nećete dobiti odgovore, osim toga imate mnogo nepotrebnih pitanja*“, „*Pitanja moraju biti kraća a odgovori duži, što kod vas nije slučaj, šta ćete saznati iz odgovora osim da i ne*“? Igru i spontanu aktivnost niste planirali kao izvor podataka o dečjim interesovanjima“?, „*Dodajte to planu za posmatranje dece...*“).

Planovi i namere (teorije o akciji) nisu bile u skladu sa onim što je nastavnik stvarno radio (znanjem u akciji), naročito sa timovima koji su i očekivali dominaciju nastavnika. Javila se dilema i otvorila neka pitanja na koja je trebalo odgovoriti: Da li je neuključivanje studenata bilo „opravdanje“ za dominiranje nastavnika ili je uloga nastavnika u početku morala biti dominantna? Kako menjati ovakvu praksu, naročito sa studentima koji su bili neaktivni, nasamostalni i teško rešavali postavljene zadatke? Da li su svi studenti, s obzirom na prethodno iskustvo i znanje, mogu nositi sa ovako ambicioznim zadatkom? Kako naći načine za njihovo aktiviranje, „su-organizaciju i su-odgovornost“ (Terhart, 2001, 186)?

Studentima je bilo potrebno različito vreme za rešavanje postavljenih zadataka, te je bilo neophodno dodatno angažovanje nastavnika i veći broj sastanaka. Sa druge strane vreme za ove aktivnosti bilo je ograničeno i podrazumevalo je poštovanje rokova i dinamike rada (vremena koje je utvrđeno i dogovoreno sa predstavnicima predškolskih ustanova). Trebalo je organizovati „učenje u hodu“, pomoći studentima i naći pravu meru u intervenciji (ni previše ni premalo), intervenisati ali voditi računa da intervencija ne preraste u direktivnost, kritiku i kontrolu (s obzirom na potrebu za revidiranjem urađenog, ukazivanjem na nedostatke, protivrečnosti), ostvarivati pozitivnu podsticajnu atmosferu u kojoj će svi moći da iznesu svoje ideje, uvažiti ideje i predloge, podsticati diskusiju i razgovore.

Osim toga bilo je neophodno stavljanje nastavnika u drugi plan⁴⁰ i njegovo aktiviranje u smislu kreiranja boljih situacija za učenje i interakciju između studenata. Analizu i prosuđivanje o njihovim skicama i pripremanjima za praćenje i posmatranje nastavnika je „vraćao“ studentima. Ispitivanje instrumenata rađeno je *igranjem uloga* posmatrača i posmatranog. Jedan student je pitao, drugi odgovarao a ostali beležili odgovore. Sledila

³⁹ Dokumentovanje u praksi predškolskog vaspitanja Ž. Krnjaja i D. Pavlović Breneselović sagledavaju kroz dva diskursa: diskurs moći i diskurs participacije. U diskursu moći dokumentovanje se oblikuje kao sredsvo moći nad detetom i vaspitačem, kao kontrola vaspitnog procesa. U diskursu participacije pedagoška dokumentacija postaje sredstvo refleksivne prakse čija je svrha bolje razumevanje sopstvene prakse“ (Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. 2013).

⁴⁰ Što nije značilo njegovu pasivizaciju, već aktiviranje sa ciljem traženja načina i puteva za rekonstrukciju postojećeg znanja i mišljenja studenata.

je diskusija i analiza dobijenih podataka na osnovu kojih su studenti sami zaključivali o valjanosti instrumenata i plana posmatranja. Neki od komentara studenata bili su: „Pa ništa naročito nećemo saznati, od 10 pitanja na 8 imamo odgovore „da“, ...moramo promeniti pitanja...“. „Postaviti ovakva pitanja roditeljima je pomalo neumesno, previše su intimna“. „Pa koji će roditelj na ovo pitanje odgovoriti objektivno, treba ga to isto pitati ali nekako drugačije“... Ova izmena smanjila je očekivanja studenata od nastavnika, aktivirala ih i terala na traženje rešenja razmenom u okviru tima, uticala na povećanje odgovornosti.

Veći problem su bili timovima sastavljeni od studenata sa manje samopouzdanja koji su se slabo snalazili i kojima razmena u okviru tima⁴¹ nije pomagala u rešavanju zadataka. Bilo je neophodno kreiranje boljih situacija za učenje i interakciju studenata. Kako su učenje, podučavanje i interakcija međusobno isprepleteni trebalo je omogućiti dodatna socijalna iskustva (koja nadilaze samo učenje sadržaja i rešavanje zadataka) aktivnosti i razmene između sebe (prosudivanje između sebe, konfrontiranje različitih razmišljanja) koje će ih ohrabriti i podstaći na građenje sopstvenog načina za rešavanje zadataka i pomoći im u stvaranju svog vlastitog znanja. Rezultat zajedničkog dogovora bio je spajanje timova koji su se slabo snalazili sa timovima koji su dobro rešili zadatak.⁴²

Organizovanje saradničkog „međutimskog“ učenja imalo je i dobre i loše strane. Dobijanje povratnih informacija i refleksija od svojih kolega neke je studente pokrenulo na aktivnost, pa su bili slobodniji u diskusijama i zadovoljniji jer su postizali uspeh u učenju koji bi izostao da su samostalno radili. Studenti koji su pomagali svojim kolegama osećali su zadovoljstvo jer su njihova pomoć i znanje bili potrebni drugima. Loša strana ili negativni efekti primećeni su kod studenata koji su se previše oslanjali na viđeno i bezrezervno prihvatili i prenosili, gotovo preslikavali percipirane modele pripreme. Problem je postao složeniji kada su to pokušali da učine i u fazi obrade podataka i kada su pokušali da ih prenesu kao bolje „recepte“ u svoj realni kontekst, ne promišljajući i ne osvešćujući posledice, što je bila tema za razgovore na sastancima u okviru ovih timova.

Napretka u saradničkom učenju, kroz diskusiju u okviru timova je bilo, ali taj napredak nije bio ni uzastopan, ni kumulativan, ni brz (često smo se posle uspešnih diskusija „vraćali na staro“). Trebalo je stalno ohrabrivati i podsticati studente na diskusiju, naročito u situacijama kada se nisu slagali sa ostalim članovima tima, ali i „stišavati“ neke koji su želeli da dominiraju po svaku cenu demotivirajući ostale članove tima

⁴¹ Timove su formirali sami studenti. S obzirom na individualne razlike između članova timova dešavalo se da su svi članovi pomagali onima koji zaostaju u rešavanju zadataka u okviru timu. Problem je bio daleko veći kada u okviru timova nije bilo dovoljno aktivnih i zainteresovanih članova.

⁴² Ove sastanke sa ciljem razmene najpre je organizovao nastavnik, a potom su timovi uzajamne kontakte i saradnju nastavili i mimo nastavnika.

3.3.1.4. Izveštaji o praćenju i posmatranju

Izveštaji su bili značajan izvor podataka o načinu sprovođenja praćenja i posmatranja i njegovim rezultatima. Izrada izveštaja davala je uvid u: način na koji su studenti prikupljali podatke, način na koji su videli i razumevali viđeno, način na koji su analizirali, „čitali“ dobijene podatke, vršili selekciju prikupljenog materijala – što je skupa davalo podatke o stečenim znanjima ali i onima koja nedostaju. Osim toga, na osnovu izveštaja mogla se videti studentska slika o detetu (način na koji studenti percipiraju dete i njegove i mogućnosti) ali i sebi u ulozi posmatrača.

Način izrade izveštaja zavisio je od odnosa prema izveštaju (vođenju dokumentacije uopšte) i shvatanju njegove svrhe. Iako je studentima obrazloženo čemu izveštaji služe većina je pokazivala nezadovoljstvo zbog obaveza pismenih analiza i izrade izveštaja i doživljavala ih kao dodatnu obavezu i kontrolu od strane nastavnika. Jedna je studentkinja čak prokomentarisala:

„Zašto moramo ovoliko pažnje da posvećujemo posmatranju dece, pisanju izveštaja kad to ne rade ni vaspitači? Oni o tome znaju manje od nas, ili znaju ali ne koriste. U tom smislu niti nam pomažu, niti ih nešto posebno interesuju rezultati naših posmatranja?... a i kada se budemo zaposlili niko to od nas neće ni tražiti, kao što ne traže ni od njih“.

Pored promena u razumevanju praćenja i posmatranja trebalo je promeniti odnos prema beleženju i pisanju izveštaja i pomoći studentima da uvide da su posmatranje i beleženje neodvojivi procesi, a svrhovitost i krajnji cilj izveštaja (ne spoljašnja kontrola od strane nastavnika) dobijanje važnih podataka o deci i dečjim interesovanjima koji su polazišta za dalje planiranje i razvijanje projekta, ali i način sagledavanja sopstvenog rada.

Iako su studenti negodovali smatrali smo da je izrada izveštaja važna iz više razloga. Izveštaji su omogućavali:

- refleksiju o praćenju i posmatranju posle („refleksija o akciji“),
- osvešćivanje svojih i tuđih postupaka („vraćanjem unazad“), uviđanje promena koje su desile,
- razmenu podataka i iskustava sa kolegama/koleginicama,
- vežbanje i postizanje pouzdanja u beleženju podataka i pisanju,
- materijal za diskusiju,
- promovisanje zajedničkih vrednosti,
- promišljanje i odlučivanje o budućim koracima – izboru teme (utemeljene na dečjim interesovanjima i potrebama), započinjanju projekta.

Praćenje izveštaja od strane nastavnika podrazumevalo je davanje komentara i povratnih informacija studentima sa naglaskom na informacije koje nedostaju, eventualne predrasude i neutemeljene izjave. Na osnovu uvida u dokumentaciju jasno su se izdvajala pitanja o kojima treba diskutovati, te su pojedini delovi/segmenti⁴³ problematizovani i analizirani na zajedničkim sastancima. Cilj nam nije bio traženje grešaka u izveštaju i krivca (kod pojedinaca, tima) već ohrabrivanje studenata i traženje rešenja uz skretanje pažnje studenata na specifične zahteve (date u smernicama za praćenje i posmatranje) koje je trebalo ispuniti. Okvirna struktura izveštaja podrazumevala je:

- Plan posmatranja koji je uključivao izbor načina i instrumenata za posmatranje,
- Analizu prikupljenih podataka
- Integralni esej (sintezu različitih dokumenata i podataka)
- Samoprocenu (sa aspekta svog učešća, stečenih znanja i umenja posmatranja)
- Priloge

Studenti su kako u praćenju i posmatranju tako i u izradi izveštaja imali lična zaduženja i odgovornosti ali i zajednička, što je bila prilika da shvate da je ovaj posao koliko individualni, toliko i zajednički, kolaborativni. Kolaboracija je više od saradnje, deljenja zadataka, prihvatanja zajedničkog cilja – ona je proces izgradnje zajedničkih značenja i ciljeva (Pavlović Breneselović, 2010) kroz slušanje, dijalog i razmenu sa decom, roditeljima, vaspitačem, između sebe.

Podele poslova u okviru timova studenti su radili sami, ali je sama izrada zahtevala i individualno angažovanje svih članova tima i individualnu dokumentaciju⁴⁴, što je davalo priliku svim studentima za izražavanje (naročito onima koji nisu bili spremni da to čine verbalnim putem), ali i timski rad i timsku dokumentaciju (izveštaje). Smena individualnog i grupnog rada pratila je zadatke. Nakon zajedničke izrade plana posmatranja u kome su učestvovali svi, sledio je individualni rad. Naime, svaki član tima dobijao je zadatke, posmatrao, beležio, zaključivao, a komentare (o dobijenom podacima i trendovima dečjih interesovanja) davao u vidu kratkih rezimea. Ti individualni komentari, zasnovani na pojedinačnim zapažanjima i tumačenjima, korišćeni su za izradu integralnog eseja koji je rađen timski i davao uvid u zajedničku

⁴³ Vremena za detaljnu analizu i individualni rad sa svakim studentom nije bilo, drugačija situacija bi verovatno uticala i na postignute rezultate.

⁴⁴ Individualna dokumentacija studenata bila je veoma bogata, ali vremena za njeno detaljno praćenje i analizu nije bilo. Studenti su prikupljali podatke i različite materijale (pravili čitave zbirke), zapisivali ih hronološki, onako kako se nešto razvijalo. Oni su zapisivali i razrađivali sopstvene planove posmatranja (one koji se tiču njihovog dela zadatka), prikupljali podatke dobijene od dece, svoja razmišljanja o podacima, zapisivali razgovore sa decom, vaspitačima, prikupljali crteže, fotografije, video zapise. Osim toga zapisivali su različite podatke iz literature za koje su mislili da im mogu dati informacije o praćenju i posmatranju.

procenu i analizu. Integralni esej je bio prilika i za usaglašavanje u okviru tima i promovisanje zajedničkih vrednosti.

Izveštaji studenata bili su različiti⁴⁵: od kompleksnih sa detaljnim objašnjenjima i podacima, preko „glomaznih“ sa previše opisa i detalja bez selekcije prikupljenog materijala, do izveštaja napisanih u skraćenoj formi, sa malo ili nedovoljno podataka. Neke je trebalo osloboditi suvišnih podataka i „skratiti“, drugima dodati važne podatke kojih nije bilo ili ih je bilo ali su ostali „nevidljivi“. U zajedničkoj analizi početnih radnih verzija studenti su i sami uviđali neke nedostatke davali predloge za unapređenjem, tako da je izrada izveštaja (kao i planova za posmatranje) podrazumevala više verzija pre konačne. Početni izveštaji nisu ocenjivani, ocenjivanje je rađeno nakon izvršenih korekcija.

Analizirano je 14 izveštaja po sledećim parametrima: vremena potrebnog za njegovu izradu, objektivnosti, konkretnosti, obuhvatnosti, kritičnosti i samokritičnosti.

Analiza izveštaja (ali i ove faze u radu) **sa aspekta vremena** koje je studentima bilo potrebno za njihovu izradu govori da je 1/3 studenata (4 izveštaja) samostalno i u predviđenom roku uradila izveštaj, ostalima je bilo potrebno više vremena i veći broj sastanaka sa nastavnikom. Razlozi su bili uglavnom nedostatak znanja (pre svega metodoloških) i samopouzdanja, nesaradnja sa vaspitačima, nesaradnja u okviru tima.

Analiza izveštaja sa aspekta objektivnosti govori sledeće: U početnim, radnim verzijama često je bilo više subjektivnih nego objektivnih opisa dece. Studenti su zapisivali osećanja i lične stavove o deci (u zavisnosti od toga koliko su im se deca dopala), izostavljali važne činjenice i davali nevažne, zapisivali često nešto što nije viđeno nego se pretpostavlja, bilo je opisa sa aspekta postignuća i aktivnosti ili nediscipline i nemogućnosti kontrolisanja dečjeg ponašanja te često (na osnovu toga) preranog zaključivanja i uopštavanja.

Iz zapisa se videlo da su opažanja često bila uopštena („*interesuje se za sve, veoma zainteresovano dete*“, „*...on nije kao ostala deca da se interesuje za puzle, njega sve interesuje*“, „*ovaj dečak je izuzetno verbalno nadaren i pametan, zainteresovan je za mnogo toga*“, „*ona nije ni za šta pokazivala interesovanje, samo je posmatrala šta rade druga deca*“, „*grupa je zainteresovana za sve što smo im ponudili*“ ili „*deca su nedisciplinovana i nezainteresovana*“, „*on je nedisciplinovan, stalno se sukobljava sa drugom decom*“) bez navođenja konkretnih primera i važnih podataka koji svedoče o rečenom.

⁴⁵ Primer izveštaja o praćenju i posmatranju u prilogu 9

Studenti nisu pokušavali da razumeju i objasne ono što vide pred sobom i odgovore na pitanje zašto je dete nešto radilo ili nije htelo da radi, da li je razlog tome interesovanje/nedostatak interesovanja ili nešto drugo. Često nije bilo dovoljno podataka o kontekstu dešavanja i trenutnim događanjima u okruženju, reakcijama drugih u odnosu na dete/cu koje/a se prati/e i posmatra/ju.

Većina studenata verovala je da je njihovo posmatranje objektivno⁴⁶ i da izveštaji to dokumentuju, a suočavanje sa aspekta „dokaza“ nasuprot impresija, ponekad je pokazivalo suprotno. Primećeno je i slabo snalaženje u otkrivanju onoga što izveštajima nedostaje, naročito kod studenata koji su u priložima imali mnoštvo podataka (dečje crteže, pribeleške, anegdote) ali mnogi od njih nisu bili relevantni i nisu doprinosili razumevanju dečjih interesovanja. Sa ciljem osveščivanja „teorije u akciji“ i promišljanja i analize vlastite prakse/iskustva i uviđanja potencijalnih nedostataka preispitali smo pojedine segmente izveštaja, uzimali konkretne primere sa zadatkom procene kroz odgovore na pitanja: Kako znate...? Na osnovu čega ste to zaključili? Kakve „dokaze“ imate? Studenti koji nisu imali odgovore, shvatali su da je reč o ličnim konstrukcijama, oni koji su imali pozivali su se na konkretne rezultate koje su imali (i već smo ih analizirali na prethodnom sastanku) ali su ih izostavili u izveštaju, što govori o načinu na koji su shvatali izveštaje (izvršavanje zadataka) i posmatranje (nesistematsko posmatranje).

Nakon zajedničkih sastanaka i analiza izvršene su izvesne korekcije i u obradi i interpretiranju podataka. Naime, studenti često nisu odvajali svoja razmišljanja od podataka i zapisa koji su se odnosili na konkretne događaje ili posmatranje što smo ispravili stavljanjem podnaslova koji su jasno odvajali podatke od interpretacija. Time zadatak nije bio završen, pored aktivnog slušanja trebalo je izvršiti „prevođenje“ dečjih ekspresija ili otkriti značenja onoga što dete govori ili izražava što je studentima takođe predstavljalo problem. Razlozi su bili različiti: nedostatak opšteg znanja o deci vezanom za uzrasne karakteristike i mogućnosti, različito viđenje i interpretiranje viđenog, integrisanje podataka.

Izveštaji su obogaćivani detaljima i nekim važnim podacima koji su nedostajali, potkrepljivani konkretnim primerima, navođeno je vreme posmatranja, kontekst u kome se posmatra, inicijali posmatrane dece, komentari su bili konkretniji i odvojeni od događaja, pravljena je granica između opažanja i mišljenja što je doprinosilo većoj objektivnosti.

⁴⁶ O čemu svedoči sledeći segment iz izveštaja : „Ovaj zadatak nam je omogućio da subjektivnost prema vaspitačima ostavimo po strani i sagledamo objektivno šta je dobro, a šta nedostaje da upotpuni život dece u vrtiću“. U samoproceni dodaje „...dokumentovanje dečjih interesovanja i dolazak do različitih tema i iskrenih potreba dece su mi bile pokazatelj da sam radila na sebi, otklonila subjektivnost...“

Analiza izveštaja sa aspekta obuhvatnosti svih podataka dobijenih praćenjem i posmatranem dece. Cilj izrade integralnog eseja bio je razvijanje senzibiliteta za povezivanjem, celovitim sagledavanjem i razumevanjem svih posmatanih pojava i dece. Integralni esej predstavljao je rezime zajedničkih aktivnosti i zapažanja i bio pokazatelj veština posmatranja i analiziranja dečjeg ponašanja zasnovanog na zajedničkom istraživanju i učenju studenata. Građa za izradu integralnog eseja bili su podaci dobijene iz niza situacija, pomoću različitih instrumenata posmatranja i različitih posmatrača. Trebalo je integrisati i objediniti različite podatke ali i usaglasiti različite perspektive i uglove gledanja. Važno je bilo da se zadatak „oseti“ kao celina i da u njegovom rešavanju učestvuju svi. Rešavanje zadatka podrazumevalo je zajedničku procenu i analizu kroz povezivanje i sinhronizovanje individualnih iskustava i razmišljanja.

Zajedničko prikupljanje podataka, analiza dečjih ponašanja i interesovanja povezivanjem znakova koji govore o tome šta dete doživljava iz nekoliko različitih tipova beleški, upoređivanjem nekoliko beleški različitih studenata koji rade u timu, spajanje i organizovanje dobijenih podataka i informacija koje imaju trebalo je da obezbedi dublje promišljanje o detetu i stvaranje jedne smislene i široke slike o posmatranoj deci. Dobijanje takve slike uključivalo je dijalog, razmenu i kritičku raspravu, zajedničko razmišljanje i zaključivanje, te davanje specifičnih ideja, predloga i hipoteza o tome šta bi, na osnovu dobijenih podataka, trebalo raditi sa decom.

Analiza ovog dela izveštaja ukazivala je na nedovoljnu obuhvatnost svih podataka. Bilo je delova, sa fragmentima i izdvojenim tumačenjima koji nisu obezbeđivali razumevanje celine. Razlozi su bili različiti, jedni su se ticali integrisanja dobijenih podataka naročito u situacijama kada su opisi i (individualne) interpretacije bile različite, a ponekad i kontradiktorne. Konfrontirale su se različiti načini gledanja na dete i razumevanje njegovih akcija sa aspekta interesovanja što je neke studente zbunjivalo. Glavno pitanje i problem je bilo kome (detetu, grupi, pojedincu), čemu (kom instrumentu i izvoru podataka), čijoj interpretaciji (kada su svi članovi tima posmatrali isti događaj) dati prioritet, šta je za neki zaključak (integralni esej) "bitno", a što "nije bitno"?

Manjoj grupi studenata je analiziranje podataka dobijenih različitim tehnikama i iz različitih izvora pomagalo u boljem razumevanju dečjih interesovanja. Informacije prikupljene jednom tehnikom pomagale su im da bi shvatili značenje druge – odnosno da obrade nove podatke efikasnije nego što bi to mogli bez prethodno prikupljenih relevantnih informacija⁴⁷. Ipak je većinu studenata mnoštvo podataka zbunjivalo, pa su zadatke izvršavali nekim jednostavnim postupcima prikupljanja podataka uz dodatnu pomoć.

⁴⁷ O čemu svedoči primer dat u prilogu 9

Rešavanje zadataka zavisilo je i od sastava timova i kompetencija njegovih članova, ali i od načina organizovanja posmatranja i podele zadataka u okviru timova. Naime u timovima u kojima su svi članovi posmatrali isti događaj⁴⁸ ili iste sekvence aktivnosti još odmah nakon posmatranja uviđali su da više njih vidi različite stvari, i da lične percepcije deluju kao filter prilikom posmatranja. Usaglašavanja su rađena odmah nakon posmatranja, što im je olakšavalo izradu integralnog eseja i pomagalo da uvide da različito tumačenje ponašanja i reakcije dece ide u prilog tvrdnji da „značenje nekog iskustva nije u iskustvu samom, već u osobi koja ga doživljava“ (Leipzig, Lesch, 2001, 74) i da „viđenje“ deteta i njegovih interesovanja zavisi od posmatrača (od njegove implicitne teorije i lične paradigme) te ne postoji samo jedna (objektivna) stvarnost, nego mnogo istovremenih, subjektivnih stvarnosti.

Problema u pisanju integralnog eseja (obuhvatnosti svih podataka) je bilo više kod studenata koji su zadatke delili na taj način što je svaki član imao svoj deo zadatka čijim je rešavanjem doprinosa rešavanju zadatka celog tima. Ovakva podela obaveza (često mehanička) i zaduženja (samo za pojedine izvore podataka/instrumente) davala je fragmentarni uvid i otežavala integrisanje podataka, te su početni eseji kod nekih timova predstavljali skup različitih nepovezanih delova sa podacima koji su bili protivrečni, nekonzistentni. Sastanci sa ovim timovima fokusirani su na povezivanje, saradnju, upoređivanje svog iskustva sa iskustvima drugih članova tima jer se u refleksivnoj praksi učenje, smatra Vujičić, ne događa samo u zajedništvu pojedinca sa praksom, nego i sa drugim kolegama (Vujičić, 2009).

Pokušaj gledanja očima kolege, osveščivanje da se svaki pojedinac razlikuje od svakog drugog, te su im i uglovi posmatranja različiti i da ima onoliko viđenja koliko i posmatrača bio je preduslov za izgrađivanje zajedničkog razumevanja i „zajedničku adaptaciju različitih perspektiva“. Ovakva socijalna pozicija tera studenta na razmišljanje o kolegama, o sebi, deci, na sticanjenje boljeg uvida i dubljeg razumevanja kompleksnosti procesa posmatranja i viđenja, koje uključuje osveščivanje „sopstvenog objektivna“⁴⁹ kroz koji posmatraju. Shvatanje da na percepciju utiču lična iskustva i način na koji ih student sam tumači iskustva koja doživljava i u kojima učestvuje, kako definiše vrednosti je otkriće koje je trebalo spoznati, jer „tek refleksija i obrada od doživljaja stvara iskustvo!“ (Terhart, 2001, 187).

⁴⁸ Što je rađeno i na vežbama, a nakon teorijske obrade teme: praćenje i posmatranje dece. Naime kako bi se demonstrirao različit pristup i reakcije studenata u sličnim situacijama svi su studenti dobijali zadatak da posmatraju isti događaj ili ponašanje i beleže svoja zapažanja koja su kasnije analizirana. Najznačajnija je bila temeljna analiza i uviđanje različitih pristupa, viđenja i interpretiranja istih situacija.

⁴⁹ Što smo mi učinili pre početka posmatranja, crtežima i narativima o detetu i skrenuli pažnju studentima da razmisle o svom vaspitanju, kulturi, vlastitim vrednostima o načinu na koji vide dete i o onome šta očekuju od dece. Neki su shvatili i upili ideju i vodili se njome i tokom praćenja i posmatranja, ali je nekima to bilo vrlo teško da postignu.

Analizu izveštaja sa aspekta kritičnost i samokritičnosti pratili smo kroz samoprocenu studenata (sa aspekta svog učešća, stečenih znanja i umenja posmatranja). Samoprocena je činila deo izveštaja (svi studenti imali prostora za samoprocenu) i davala uvid u individualno razmišljanje o sopstvenom posmatračkom iskustvu studenata i posmanju sebe kao posmatrača i eventualnim načinima za njegovo poboljšanje. Analiza ovog dela izveštaja govori o velikim razlikama u spremnosti studenata na samouvid i pokušaju da dođu do samouvida. Iako su (samo)vrednovanje i (samo)posmatranje povezani i uzajamni procesi i proističu jedan iz drugoga, s obzirom da studenti nisu navikli na ove procese kao pomoć u smernicama za praćenje i posmatranje data su im pitanja koja je trebalo da im pomognu u samoproceni. Analizirano je 60 studentskih samoprocena⁵⁰.

Studenti su u samoproceni više govorili o teškoćama, problemima i preprekama u radu a manje o prednostima. Teškoće na koje su nailazili tokom praćenja i posmatranja su bile izazvane: nedovoljnim znanjem o posmatranju dece, nedovoljnim poznavanjem dece, nedostatkom vremena, nedovoljnim uključivanjem svih članova tima, strahom i nesigurnošću hoće li svojim praćenjem i posmatranjem doći do tema. Kao dodatne teškoće studenti su navodili tremu: najčešće od vaspitača i roditelja (*„...primetili smo da prisustvo vaspitača čini atmosferu napetom, imali smo tremu, dogovorili smo se sa vaspitačima da u narednim danima praćenja i posmatranja to radimo bez njihovog prisustva. U odsustvu vaspitača komunikacija sa decom je bila slobodnija i otvorenija“*; *„Nisam se snašla u razgovoru sa roditeljima, imala sam tremu... a oni nedovoljno vremena i strpljenja“*).

Praktikovanje praćenja i posmatranja pomagalo je nekim studenata u jačanju samopuzdanja i osećaja sigurnosti o čemu svedoče sledeći odgovori: *„Kada je vaspitačica videla koliko pažnje i angažovanja posvećujemo praćenju i posmatranju dece, slušala nas je sa više poštovanja...“*; *„...interakcija sa decom dobila je novu dimenziju. Sa decom sam se posebno zbližila, izgleda da im se dopalo to što je sve bilo osmišljeno samo za njih i što sam im puno pažnje posvećivala, osetili su se važnim i vrednim...“*. Uvaženosť od strane vaspitača u prvom primeru, i zbližavanje sa decom u drugom stvarali su osećaj sigurnosti i uticali na jačanje samopouzdanja studenata.

Težinu zadatka, ili promenu mišljenja o težini zadatka, isticali su i studenti koji su uspešno rešili zadatak ističući različite načine rešavanja (*„u početku mi se činilo da je zadatak jednostavan a u stvari je bio veoma ozbiljan i odgovoran, nisam mu pristupila dovoljno kvalitetno, više sam se oslonila na članove tima (ali ću to korigovati), ali se radujem što smo ga zajedno dobro uradili.“*; *„zadatak je bio prevelika odgovornost za studenta, jer je od njega zavisio dalji razvoj projekta, pažljivo sam mu pristupila...i*

⁵⁰ Primeri samoprocena studenata dati su prilogu 8

shvatila da nije tako strašno ako istinski oslušnem šta deca imaju da mi kažu...“; „mnogo je bilo dece, mnogo interesovanja, teška je bila procena“, „zadak traži znanje, veliko angažovanje i strpljenje, nedostaje mi od svaga po malo, a najviše strpljenja jer deca stalno nešto menjaju“;).

Na pitanje šta su naučili u ovoj fazi rada studenti odgovaraju: *„koliko je važno posmatranje dece, a koliko ga malo ima“, „da je mnogo teže posmatrati nego što sam mislila“, „da praćenje i posmatranje uopšte nije jednostavno“, „da je posmatranje veoma ozbiljan posao“, „naučila sam kako se prati i posmatra i pravi izveštaj“, „naučila sam neke nove načine u posmatranju koje će mi koristiti u daljem radu“, „da praćenje i posmatranje mora da se radi u spontanoj, opuštenoj atmosferi, u situacijama koje nisu nametljive u kojima su se deca osećala kao na ispitivanju“.*

Neki su studenti osvestili nedostatke koji se tiču postupka i načina rada, plana posmatranja i istakli potrebu za boljom i drugačijom pripremom: *„nije trebalo da ih vodimo mi, već da im dajemo mogućnost da sami izraze želje, interesovanja i potrebe“, „odlučila sam da više diskretno posmatram a ne da organizujem posmatranje“.* Ogovori studenata govore o početku razvijanju osetljivosti za praćenje i posmatranje kroz razmišljanje o praćenju i posmatranju, ali ukazuju i na menjanje stava o ovom poslu, osveščivavanja delikatnosti posmatračke uloge (što nam je bio jedan od postavljenih ciljeva u ovoj fazi u radu).

Iz nekih samoprocena može se videti i osveščivanje ličnih unutrašnjih faktora i otkrivanje sopstvenih predrasuda koje su uticale na opažanje deteta, njegovih znanja i interesovanja (koja mogu biti pokazatelj eventualne promene slike o detetu): *„deca imaju mnogo više znanja i interesovanja za najrazličitije teme nego što sam mogla i da pretpostavim“, „na osnovu prikupljenjih podataka iz različitih izvora, zaključila sam da stanje u ovoj grupi nije onakvo kakvim mi se ranije činilo“, „deca imaju mnoga interesovanja i mnogo više znanja nego što sam mislila.“*

Razmišljanje o vlastitom posmatračkom iskustvu, kako bi se procenila sopstvena efikasnost u radu govori o uviđanju nedostatka različitih znanja. Promišljajući o tome šta još treba da nauče (radi uviđanja i stvaranja veze između onog što znaju o znanjima i umenjima potrebnim za praćenje i posmatranje dece, sa onim što znaju o sebi i svojim znanjima i umenjima) u prvom redu navode (opšta) znanja o praćenju i posmatranju i znanja o detetu (*„da moram još puno da učim o praćenju i posmatranju“; „da deca imaju puno toga da kažu, treba ih samo slušati“;* (metodološka) znanja *„da bih bila dobar posmatrač moram još da naučim različite tehnike za posmatranje ali i da obrađujem i interpretiram dobijene podatke“*, znanja o komunikaciji i komunikacijskim veštinama (*„da uspostavim dobar kontakt sa svom decom, i ostalim učesnicima“*; ; *moram da naučim da uspostavim dobru komunikaciju sa svakim detetom ponaosob, a ne samo kolektivnu“*, *„kako da ostvarim komunikaciju sa roditeljima“*) ali i o

tolerantnosti, strpljenju, a dve studentkinje navode da potrebno više znanja o sebi „*da pratim i posmatram interesovanja ali i da podstičem i širim dečja interesovanja; „da posmatram decu ali i sebe“*“, „*da naučim kako da budem objektivna, da naučim kako da slušam i druge*“, „*da naučim da budem opuštena, opuštenost je preduslov za spontanost a spontanost za dobru komunikaciju*“).

Manji broj studenata je napisao da se dobro snašao u ulozi posmatrača ne naglašavajući šta još treba da nauče. Bili su zadovoljni rezultatima svoga rada, temama do kojih su došli, ali promišljanja i kritičkog preispitivanja svoje prakse, kao jednog od važnih činioca koji odlikuju dobrog (budućeg) vaspitača, nije bilo. U tom smislu važno je da studenti u srhu samorefleksije nauče „ne samo kako da evaluiraju rezultat, već kako da interpretiraju proces“ (Šagud, 2006, 26).

Studenti su nudili puno tema, koje su bile različite, a ono što ohrabruje je da je samo nekoliko predloga tema bilo vezano za tradicionalno obrađivine teme u vrtiću u ovom periodu (proleće i varijacije na ovu temu). Mnoštvo najrazličitijih tema bilo je u ponudi, a koliko su one bile utemeljene na dečjim interesovanjima i potrebama, što je zavisilo od načina interpretiranja dobijenih podataka, analiziralo se na narednom sastanku sa timovima: „*Dolazak do teme koja je usmerena na dete*“.⁵¹

3.3.1.5. Viđenje I faze rada na projektu od strane studenata

U cilju planiranja i unapređivanja daljeg rada, želeli smo da ispitamo mišljenje studenata, uvidimo probleme i teškoće, stepen njihovog ličnog zadovoljstva radom i postignućima u I fazi. Pri kraju prve faze (koja je trajala različito za različite timove) od studenata je zatraženo da napišu čime su zadovoljni, a čime ne u I fazi rada na projektu i da ocenom od 1 (potpuno nezadovoljstvo) do 10 (potpuno zadovoljstvo) ocene stepen zadovoljstva učestvovanja u I fazi rada na projektu.

Analizirali smo odgovore 37 studenata. Komentare odgovora studenata o svom zadovoljstvu, odnosno nezadovoljstvu svrstali smo u sledeće kategorije:

⁵¹ Više u delu 3.3.2.2

Tabela br. 1

Zadovoljstvo studenata učestvovanjem u prvoj fazi rada na projektu	<i>f</i>
Komunikacijom i saradnjom sa decom	22
Temama (zanimljivošću i neobičnošću)	20
Istraživačkim postupkom	18
Saradnjom u timu	15
Načinom izvođenja nastave	10
Saradnjom sa vaspitačem	9
Većim samopouzdanjem i sigurnošću u sebe (sobom)	5
Ukupno	99

Tabela br. 2

Nezadovoljstvo studenata učestvovanjem u prvoj fazi rada na projektu	<i>f</i>
Vaspitačem (lošim odnosom i komunikacija)	21
Lošom komunikacijom i organizacijom u timu	19
Roditeljima (nisu bili spremni na saradnju)	15
Težinom i kompleksnošću zadatka	15
Svojom napetošću, strahom i nesigurnošću	15
Nedostatkom vremena	14
Temom i načinom dolaska do teme	13
Nedostatkom znanja	10
Nedostatkom tehničkih pomagala (kamere, diktafona)	3
Ukupno	125

Iako smo u ovoj fazi rada težili ostvarivanju posmatračke uloge studenata (onog koji prati i posmatra decu, ali i sebe i druge učesnike) ispunjavanje zadatka tražilo je zajedničko rešavanje, saradnju i komunikaciju (koje su ključne tačke učenja). Otuda se i najveći broj odgovora o zadovoljstvu (46) i nezadovoljstvu (55) ticao saradnje i komunikacije (sa decom, članovima tima, vaspitačem, roditeljima, nastavnikom).

Analizirajući odgovore o zadovoljstvu u ovoj fazi rada najveći broj studenata izražava zadovoljstvo socijalnim kontekstom u kome se odvijalo učenje, komunikacijom i saradnjom sa decom (22). Sledi zadovoljstvo koje se odnosi na teme koje su drugačije, zanimljive i neobične i način dolaska do teme. Studenti izražavaju zadovoljstvo istraživačkim postupkom (korišćenjem različitih tehnika i više izvora saznanja o deci i njihovim interesovanjima, brojem i kvalitetom prikupljenih podataka i informacija od

dece, dečjim predlozima, korišćenjem igre u saznavanju dečjih interesovanja). Jedna studentkinja je zapisala: „Zadovoljna sam što sam uspela da stavim sebe i svoje želje u stranu i pružim deci mogućnost da se što više spontano izraze u igri“.

Intersantni su odgovori koji govore o novom znanju o deci i mogu biti pokazatelj promene mišljenja o dečjim interesovanjima (što nije garant i promene stava):

„Korišćenjem različitih tehnika otkrili smo da su dečja interesovanja mnogo veća nego što smo očekivali“, „Intervjuom smo saznali da su deca puna ideja i najrazličitijih pitanja i predloga čak i o temama za koje smo mislili da se preteške za njih“.

Sledi zadovoljstvo saradnjom u timu. Iz odgovora se može zaključiti, da bez obzira na kratko vreme koje su proveli radeći zajedno (svakako nedovoljno za razvijanje kompetencija potrebnih za timski rad), studenti uviđaju prednosti timskog rada, veću efikasnost tima u odnosu na rad pojedinca. Najveći broj odgovora tiče se zadovoljstva podelom zaduženja, učesvovanja svih članova u rešavanju zadatka, razmenom i pružanjem pomoći u okviru tima, što najbolje potkrepljuju sledeći odgovori: „Zadovoljna sam što smo podelili zaduženja uspeli da uradimo zadatak kvalitetno i na vreme“. „Što smo se dogovarali, pomagali jedni drugima i svi podjednako učestvovali“.

Uprkos tome što studenti nisu navikli na aktivnu ulogu 10 odgovora izražava zadovoljstvo načinom izvođenja nastave: praktičnim učenjem („praćenje i posmatranje dece se jedino ovako i može naučiti“), mogućnošću aktivnog učenja od drugih (nastavnika, koleginica, vaspitača), zajedničkim sastancima, razgovorom i povratnim informacijama koje su dobijali od nastavnika. Iako su odgovori više bili načelni (tipa „dobro smo saradivali“, „deca su nas prihvatila“) a manje „lični“ i konkretni, manji broj studenata je u svoje zadovoljstvo uključivao svoje delovanje i sebe, tj zadovoljstvo sobom, o čemu svedoče odgovori: „Zadovoljna sam time što sam doživela ličnu satisfakciju i veru u sopstvene sposobnosti“, „Posle obavljenog zadatka, izrade izveštaja i predloga teme i vaspitači su promenili odnos prema nama, ukazali nam više poverenja i poštovanja, a ja sam se osetila kao pravi vaspitač“.

Iz rečenog možemo zaključiti da se zadovoljstvo studenata odnosi na stvarne promene, jer studenti pominju nastavu, timski rad, istraživački postupak, dok odgovori o nezadovoljstvu govore o tome da studenti razloge za svoje nezadovoljstvo uglavnom vide u drugima.

Nezadovoljstvo se najviše odnosi na lošu komunikaciju i saradnju sa vaspitačima (21) (nezadovoljstvo dobijenim podacima o deci, vremenom koje su im „dali“ za posmatranje, nedovoljnom pomoći, onemogućavanjem saradnje sa roditeljima...) nesaradnju roditelja (15) („nisu hteli da odgovaraju na naša pitanja, mali broj je popunjavao upitnike, nisu imali vremena za intervju...“), lošu komunikaciju i

organizaciju u timu (19). Naime, odgovori koji izražavaju nezadovoljstvo timskim radom uglavnom se tiču nezadovoljstva drugima (članovima tima) i odnose na dominaciju pojedinih članova, neuvažavanje mišljenja drugih, nedovoljno angažovanje kolega/inica, a samo dva odgovora pored nezadovoljstva zajedničkim radom uzimaju u obzir sopstvene osobine i izražavaju nezadovoljstvo zbog ličnog delovanja („*nisam uspela da se uklopim sa drugima i napravim kompromis*“, „...*nisam uvažavala mišljenja i predloge drugih*“).

Iako dobijeni podaci ne iznenađuju, s obzirom na studentsko prethodno iskustvo, kvalitet komunikacije se može popraviti, te se posebna i dodatna pažnja mora posvetiti ovoj problematici. Jasno je da su za prirodu odnosa sa studentima ali i studentskog odnosa sa roditeljima i kvalitet projekta delom odgovorni i vaspitači (te se veća pažnja mora usmeriti na koordinaciju sa vaspitačima), ali je potrebno osvestiti da su i studenti indirektno uticali na socijalnu klimu i da krivca ne treba tražiti samo spolja i iznan sebe, na šta je većina odgovora ukazivala. U tom smislu potrebno je pažnju posvetiti unapređenju različitih socijalnih veština: povećanja sposobnosti deljenja odgovornosti, smanjivanja tenzije između individualnih i grupnih interesa i njihovo povezivanje u delovanju ka zajedničkom cilju, što su uglavnom i bili uzroci nezadovoljstva rada u timu. Osim toga ne pominjanje dece i komunikacije sa decom kao razloga za nezadovoljstvo govori o potrebi za skretanjem pažnje studenata na komunikaciju sa decom (jer su u ovoj fazi rada uočeni stereotipi vezani za prirodu komunikacije)⁵² kroz evaluaciju komunikacije na temelju dnevnog praćenja saradnje i komunikacije (u okviru refleksivnih i samorafleksivnih zabeleški) i zajedničke analize video i audio snimaka (u okviru timskih sastanaka).

Studenti su svoje nezadovoljstvo izražavali težinom i kompleksnoću zadatka (15) („*trebalo je istovremeno pratiti i paziti decu*“, *trebalo je pratiti celu grupu i decu pojedinačno*“, „*morali smo stalno da, slikamo, snimamo, pišemo i vodimo dokumentaciju...*“, „*ovo je bilo nešto potpuno novo, trebalo je mnogo rada i energije*“), nedostatkom vremena i sporošću rešavanja zadataka (14), temama (13) a razlozi su bili različiti: „...*od puno predloga teško je bilo izabrati pravu temu*“, „...*time što su pojedini članovi tima bili uporni da se njihov predlog teme usvoji, što smo i uradili, ali tema nije bila dečja nego naša, tj. njihova*“, „*temu je sugerisao vaspitač, a rezultate naših posmatranja ignorisao*“.

Iako razloge za nezadovoljstvo studenti uglavnom vide u drugima, ima odgovora koji ukazuju na suočavanje sa sopstvenim nedostacima i nedostacima sopstvenog rada. 15 odgovora govori o nezadovoljstvu izazvanom strahom i nesigurnošću. Iako je dobar broj studenata pominjao strah i nesigurnost, ali ne kao dominantna osećanja, ovaj

⁵² Planirana, usmeravana, često rutinska komunikacija studenata, nedovoljno slušanje dece.

podatak ipak govori o određenoj sklonosti ka introspekciji i suočavanju sa sopstvenim emocijama koje su uticale na aktivnosti: „*bojala sam se da tema ne bude „promašena“ i da neće zadovoljiti potrebe dece*“, „*zbog straha i napetosti nisam uspela da ostvarim spontanu komunikaciju sa decom*“.

Svoje nezadovoljstvo studenti su iskazivali i nedostatkom znanja. Većina odgovora data je načelno, tipa „*mi nismo dovoljno osposobljeni za ovakve zadatke*“, što može biti pokazatelj da nedostatak znanja ne vidi kao lični nedostatak. Manji broj studenata, čiji su odgovori svrstani u kategoriju nedostataka znanja, uočava nedostatke sopstvenog znanja i rada navodeći konkretne odgovore: „*nismo umeli da obradimo dobijene podatke, analize i interpretacije su nam bile najveći problem*“, „*nisam zadovoljna načinom kako smo uradili izveštaj, nismo umeli da sve dobijene podatke integrišemo*“. Interesantni su odgovori „*...rešavanje ovakvih zadataka traži mnogo više znanja iz različitih predmeta*“, „*teorija o praćenju i posmatranju je jedno, a praksa nešto sasvim drugo*“ koji govore da uzrok nezadovoljstva nije toliko nedostatak znanja već je problem u integrisanju znanja ali i primeni teorijskih znanja („*znanje o*“) u rešavanju praktičnih zadataka („*znanje kako*“), čemu treba posvetiti dodatnu pažnju.

Među odgovorima o zadovoljstvu i nezadovoljstvu se nalaze se oni koji su značajni iz aspekta obrazovanja za refleksivnu praksu. Takvi su odgovori o: značaju saradnje sa kolegama, istraživanju novih načina rada i zadovoljstva drugačijim izvođenjem nastave, dubljem razumevanju i promeni odnosa prema praćenju i posmatranju i uviđanju delikatnosti posmatračke uloge. Naime, studenti su uvideli da je reč o mnogo složenijem fenomenu nego što su u početku mislili i kako su mu u početku pristupili.

Učestvovanje u ovoj fazi rada na projektu nije zadovoljilo sve studente. Na stepen zadovoljstva uticalo je, s jedne strane, to što su se prvi put sreli sa ovakvim načinom rada, te su osećali izvesnu nesigurnost ali i veliku odgovornost zbog „*ovlašćenosti*“ koja im je data. Sa druge strane, na stepen zadovoljstva uticali su i faktori lične prirode: potrebe, očekivanja, znanja, mogućnosti studenata za ovakav način rada.

Iako su studenti izražavali različita nezadovoljstva (organizacione i lične prirode) u numeričkom ocenjivanju ove faze u radu studenti su ocenili zadovoljstvo učestvovanjem u prvom delu projekta na sledeći način: Ocene su se kretale od 4 do 10. Najzastupljenija ocena je 8, a najmanje ocena 5. Ukupno zadovoljstvo izraženo u procentima bilo je 75,9%.

Relativno visoke ocene koje su dali mogu se objasniti zadovoljstvom izazvanim ishodom, odnosno rešavanjem postavljenog zadatka.

Unapređivanje daljeg rada podrazumeva eliminisanje, ili bar smanjivanje faktora koji su vodili studente u nezadovoljstvo. Primena ovih rezultata u daljem radu znači:

- Organizovati susrete i sastanke sa vaspitačima (naročito tamo gde su iskazani najveći problemi);
- Davati konstruktivan fidbek i podršku radi povećanja samopozdanja studenata;
- Davati jasna uputstva u daljem radu;
- Pomoći studentima da konkretizuju teorijsko „znanje o“ praćenju i posmatranju pretvarajući ga u procesno „znanje kako“, kroz promišljanje onoga šta rade i osvešćivanje svojih reakcija (implicitnih teorija);
- Pomoći studentima u stvaranju dobre atmosfere i veće saradnje sa kolegama/inicama, kroz individualno povezivanje i delovanje prema zajedničkom cilju;

Dobijeni podaci i rezultati upućuju na to da se u daljem radu (sa narednim generacijama) veća pažnja mora posvetiti:

- izboru mentora, u čijoj će se vaspitnoj grupi realizovati projekt, jer su i oni delom odgovorni za učenje (obrazovanje) studenata; birati vaspitače koji su motivisani za rad s studentima i spremni za aktivno učestvovanje u projektu;
- povećanju vremena za praćenje i posmatranje dece koje će:
 - a) omogućiti više posmatranja, analiziranja i isprobavanja različitih ideja i postupaka u praćenju i posmatranju,
 - b) pomoći u celovitijem rešavanju zadataka jer je orijentacija (samorefleksije i refleksije) na nekoliko problema istovremeno, a zbog nedostatka vremena otežavala obrađivanje problema do potrebnog nivoa;
- većoj pripremljenosti studenata za timski i istraživački rad.

3.3.1.6. Refleksija i samorefleksija, odluke za dalje akcije

Koliko su ovakav način rada i strategija pomagali studentima u učenju i sticanju novih znanja, da li su im pomogli da postanu bolji posmatrači, da li su uticali na razvoj refleksivnosti kod studenata? Koliko su ih navodili na razmišljanje o vlastitom posmatračkom iskustvu, samoprocenjivanje sebe i svog rada, sagledavanje sopstvenog odnosa prema problemu i teškoćama u njegovom rešavanju i kakve su posledice takvog shvatanja za praksu?

U odgovoru na postavljena pitanje i proceni promena do kojih se dolazi ovakvim načinom rada moramo se osvrnuti na zadatak za studente u ovoj fazi rada koji nije bio jednostavan. Naime zadatak na praćenju i posmatranju nije bio mehanički i tehnički proces već „*vežbanje za praksu pomoću prakse*“. Studenati su poznata pravila (teoriju) „*znanja o*“ praćenju i posmatranju primenjivali u konkretnoj praksi, pretvarajući ih u praktično znanje „*znanje kako*“.

Proces koji su studenti prolazili u radu sa decom trebalo je da prethodno prođu i oni sami, u tom smislu bili smo uporni da studenti aktivno (pojedinačno i udruženo) konstruišu i rekonstruišu svoje postojeće znanje. Rušenje stereotipa, nedavanje gotovih obrazaca ponašanje i receptata stvorilo je osećaj nesigurnosti i nekompetentnosti kod studenata, pa je dobar broj studenata pokazao strah i u početku tragao za „modelom“ i gotovim obrascima ponašanja (gotovim protokolima za praćenje i posmatranje), previše se oslanjajući na nastavnika, vaspitača, timove koji su uspešno rešili zadatak. Ovakvo ponašanje studenata govori o načinu na koji su studentu razumevali praksu – kao nečega što je predvidivo i što se može naučiti reprodukcijom (nečijeg modela rada) i učenje – kao prenošenje znanja. Ovakvo razumevanje posledica je dugotrajnog pasivnog položaja studenata te je davanje ovako „ozbiljnog zadatka“, kako su ga neki nazivali, otežavalo snalaženje u situacijama kada je bilo potrebno samostalno i aktivno rešavanje problema.

Stavljanje studenata u poziciju aktivnog posmatrača dovelo je do nekoliko nivoa problema:

- Prvi nivo je bio vezan za izbor načina, sredstava, postupaka za praćenje i posmatranje.

Studenti su sami birali načine na koje će istraživati dečja interesovanja, pravili protokole posmatranja, sakupljali informacije, interpretirali i povezivali sa ranijim iskustvom ili znanjem. Način na koji su studenti videli i interpretirali viđeno zavisio je od njih samih i razlikovao se.

Preispitivanja bez uviđanja veze ovih procesa sa prethodnim znanjima (iz ovog ali i drugih predmeta) nije moguće. Integrisanje različitih tipova znanja, što je jedna od odlika ciljeva obrazovanja za reflektivnu praksu, nije bilo lako ostvariti. Studenti su imali poteškoća u povezivanju prethodnih znanja i iskustava u nove situacije, ali i u sistematizovanju znanja do kojih su došli proučavanjem teorije o praćenju i posmatranju i njene praktične primene.

Rešavanje postavljenih zadataka zahtevalo je bolje poznavanje metodologije. Pretpostavka da su metodološka znanja stekli u okviru nastavnog predmeta Osnove metodologije pedagoškog istraživanja i da ih samo treba dopuniti nekim „mekšim“ postupcima prikupljanja podataka i primeniti pokazala se pogrešnom. Studenti su izvršavali zadatke, ali je mnogima bila potrebna dodatna pomoć i više vremena. Studenti se moraju detaljnije upoznati sa različitim načinima prikupljanja podataka, pre nego što sami krenu u istraživački rad. Ovakom kompleksnom problemu treba posvetiti više vremena. Osim toga izrada plana posmatranja i težnja da se oni ostvare po svaku cenu je često opterećivala studente, jer su ga u početku kruto i formalno koristili što ih je sprečavalo da slušaju šta deca govore i da sa pravim

interesovanjem prate dečju igru i aktivnosti koje su deca sama inicirala. Vremenom, kod određenog broja studenata, dolazilo je do odstupanja od plana i promene odnosa između planiranog i realizovanog.

- Drugi nivo ticao se usaglašavanja i integrisanja prikupljenih podataka.

Preuzimanje uloge aktivnog posmatrača, kao preduslova za samostalno planiranje projekta, pored veštine aktivnog slušanja tražilo je i „prevođenje“ dečjih ekspresija ili otkrivanje značenja onoga što dete govori ili izražava što podrazumeva pogled iz ugla i perspektive deteta. Osim toga bilo je neophodno upoznavanje, razumevanje i „usaglašavanje“ svoje sa perspektivama ostalih posmatrača, članova tima. Susretanje sa različitim pogledima i viđenjima, usaglašavanje interpretacija (među članovima tima) tražilo je kooperaciju, pogled iz ugla kolega/inica, upoznavanje i razumevanje različitih perspektiva (socijalna percepcija), spremnost da se razume i prihvati drugačije viđenje i mišljenje i razvije intersubjektivna saglasnost (različitih) posmatrača, što studenti nisu imali u svom iskustvu.

- Treći nivo je bio da se ono što je planirano, analizirano, sugerisano primeni u praksi.

Ideje i sugestije su se češće prihvatale verbalno, a teže realizovale u praksi. Studenti često nisu bili svesni da govore jedno a rade drugo, što govori o neskladu između „teorije o akciji“ i „teorije u akciji“. Dobar broj studenata je prihvatao zahteve koji su postavljeni, ali je njihovo ponašanje govorilo da su nastavljali sa praksom koja nije održavala tu teoriju (npr: studenti su pratili dečja interesovanja ali prekidali dečje započete samoorganizovane aktivnosti i igru; studenti su znali da je mišljenje dece konkretno i vezano za akciju, a u praksi su sa decom često komunikaciju vodili na apstraktnom nivou, komunikacija sa decom je često bila vođena od strane studenata...).

Postupanje studenata u praktičnim situacijama, ali i njihovo opažanje sopstvenog ali i postupanja drugih aktera, govori da su studenti često automatski odgovarali na određene situacije, gledali i slušali decu a nisu videli i čuli ono šta im deca govore, već su videli ono što su želeli da vide a neuspeh tumačili delovanjem različitih okolnosti: dece koja su bila nezainteresovana, vaspitača koji su im to sugerisali (ili nisu hteli da im sugerišu), neaktivnim članovima tima a ne (ili mnogo manje) neadekvatnosti svog postupka. Umanjivanje sopstvene odgovornosti i podela odgovornosti je problem na kome je potrebno dodatno raditi.

Ovakvo postupanje studenata potvrđuje tezu da se suštinske i trajne promene nije potrebno samo znanje već su neophodne dublje promene u sferi ličnosti i ponašanja.

U tom smislu učenje posmatranja i ovladavanje posmatračkom ulogom traži promenu odnosa:

- **prema sebi** (bolje poznavanje sopstvenih uverenja, vrednosti i stavova jer je površno razumevanje, ili kod nekih dobro razumevanje ali ne i prepoznavanje teorije koja upravlja praksom često je bio problem; promenu shvatanja i uverenja prepoznavanjem i osveščivanjem ličnih unutrašnjih faktora koji utiču na posmatranje i deluju na opažanje; otkrivanje sopstvenih predrasuda, nedovoljnih znanja, prvih impresija i sistemskih grešaka...);
- **prema detetu** (uvažavanje deteta i njihovih aktivnosti, bolje slušanje i gledanje deteta sa ciljem: „shvatanja šta deca misle i kako do tih zaključaka dolaze“ (Bruner, 2000, 68) i koje strategije koriste u konstrukciji svog znanja);
- **prema posmatranju** (osveščivanje delikatnosti posmatračke uloge).

S obzirom da je reč o složenim i delikatnim promenama koje se ne mogu desiti u okviru jedne faze rada na projektu, izvesnih naznaka promena odnosa je bilo, najviše prema posmatranju, potom prema detetu a najmanje prema sebi. Za to je potrebno puno vremena, truda i zajedničkog angažovanja kroz čitav niz različitih nastavnih situacija koje će iznova i iznova suočavati studente sa razlikama između ličnih i nekih naučnih objašnjenja i tumačenja i terati na prispitivanje implicitnih teorija kao preduslova za građenje profesionalnih teorija studenata.

Kako posmatračka uloga prati sve druge uloge (i ne može se odvojiti od njih i posmatrati nezavisno) tako ni posmatranje nije faza u radu, već kontinuirani proces koji smo ostvarivali kroz konstantno prisutne zadatke u ovoj ali ili i u ostalim fazama rada na projektu⁵³.

Ova faza rada iako kratka za razvijanje veština praćenja i posmatranja i značajnijih promena odnosa prema sebi, deci, posmatranju ipak je pomogla studentima da:

- kroz konkretna iskustva nauče različite tehnike posmatranja,
- usvoje i počnu da razvijaju veštine potrebne za analizu prikupljenih podataka,
- da identifikuju strategije korišćenja rezultata praćenja i posmatranja u svrhu dolaska do teme i planiranja projekta i daljeg rada sa decom,
- da probaju i razvijaju veštine dijaloga sa decom, roditeljima, kolegama,
- shvate koliko je važno naučiti pratiti i posmatrati decu,
- koliko je ovaj posao složen i delikatan.

Iako je samo praktikovanje praćenja i posmatranja najbolji način učenja, ono nije garancija i za refleksivnost. Studentima je bilo potrebno pomoći da učenjem o svom praktičnom delovanju, kroz istraživanje i razmišljanje o vlastitom iskustvu razvijaju kvalitetna opažanja i znanja koja će ih učiniti osetljivim za otkrivanje problema i

⁵³ Posmatranje dece (i sebe kao posmatrača) i uočavanje njihovih interesovanja traži stalnu proveru kroz ponovno posmatranje. Praćenje i posmatranje dece ali i kolega/inica i samoposmatranje dato je kao zadatak studentima u smernicama za vođenje dnevnih i nedeljnih beleški u narednoj fazi rada na projektu.

njihovo postepeno smanjivanje. Ovladavanje posmatranjem bilo je različito i zavisilo od brojnih faktora (od individualnih sklonosti i osetljivosti za posmatranje i slušanje, od sastava tima i odnosa u njemu, od konteksta vrtića u kome se posmatranje obavlja), ali je sam proces omogućavao učenje iz iskustva, a osmišljena analiza iskustvenog znanja pomagala je studentima u razumevanju svog znanja, zauzimanju odnosa prema znanju i njegovu rekonstrukciju.

Sticanje praktičnih kompetencija o praćenju i posmatranju nije samo primena stečenog znanja u praksi, već podrazumeva „*znanje u akciji*“, odnosno praksi u kojoj se razmišljanje o akciji događa u toku i posle sprovedene akcije sa ciljem upoređivanja svojih novih sa prethodnim iskustvima, uviđanjem razlika između njih i građenja „*teorije o akciji*“.

Iako je početni repertoar refleksivnih veština studenata bio ograničen, kod manjeg broja studenata počela su se izgrađivati i (su)konstruisati znanja koja su bila rezultat praktikovanja praćenja i posmatranja i promišljanja o sopstvenom iskustvu („*teorije u akciji*“). Kako je „*refleksija u akciji*“ zahtevala brze reakcije u novim i nepredvidivim situacijama, što je stvaralo dodatne teškoće kod studenata izazvane nesigurnošću i neiskustvom, praktikovanje je obezbedilo kod manjeg broja studenata „*refleksiju u akciji*“ o čemu svedoče pronalaženje adekvatnih rešenja u nepredvidivim situacijama, odustajanje od planiranog, izmene u planu i davanje značaja onome što dete govori i radi, dozvoljavanje studenata da ih to iznenadi. Iznenadjenja su bila uglavnom vezana za zainteresovanost dece, širinu njihovih interesovanja, kompetentnost dece – što je pokazatelj promene mišljenja o deci i njihovim interesovanjima, potencijalno i promene stava i predstave o deci. Ono što je obezbedilo ovakav načina rada, a značajno je sa aspekta obrazovanja za refleksivnu praksu, je dublje razumevanje svrhe praćenja i posmatranja dece čime se postizala bolja praktična efikasnost ali i promena odnosa prema praćenju i posmatranju.

Timski rad je različito viđen i korišćen. Neki studenti su ga videli kao priliku za učestvovanjem svih članova, neki kao mogućnost za „sakrivanjem“ iza aktivnijih članova, neki kao priliku za dominacijom, a neki kao nemogućnost za izražavanjem i učestvovanjem. Ali ono što je značajno sa aspekta obrazovanja za refleksivnu praksu je da, bez obzira na kratak vremenski period koji su proveli radeći zajedno, svakako nedovoljan za razvijanje kompetencija potrebnih za timski rad, studenti uviđaju prednosti timskog rada i veću efikasnost tima u odnosu na rad pojedinca. Dobar broj studena (1/3) izražava i zadovoljstvo timskim radom jer su im podele obaveza u rešavanju postavljenih zadataka, razmena i pružanje pomoći u okviru tima davale dodatnu psihološku sigurnost što se odražavalo i na način i kvalitet rešavanja zadataka.

Interakcija studenata u timu od njegovog nastanka do završetka ove faze u radu podrazumevala je i neke zajedničke karakteristike kod svih timova: prvi period u kome

su studenti imali samo zajednički zadatak, komunikacija u tom periodu bila je niskog idenziteta jer nisu bila definisana individualna zaduženja. Njihovo definisanje dovelo je do „bure“ i navale skrivenih emocija koje su nastale zbog razlika u stavovima. Komunikacija u tom periodu je bila intenzivnija ali u smeru odmeravanja snaga i traganja za pozicijom u grupi odnosno raspodelom moći. Nadjačavale su manje grupe studenata ili pojedinci koji su želeli da dominiraju, a nisu pri tom bili spremni na zajedništvo. Iz tih razloga sastanci timova (bez nastavnika), po rečima studenata, nisu bili uspešni, jer su samo oni želeli da govore a malo ko da ih sluša. Sastanci timova (sa nastavnikom) nisu davali takvu sliku (što govori o odnosu student/nastavnik). Naime, manji broj studenata je aktivno učestvovao u diskusiji, dobar broj njih je oklevao u iznošenju svog stava, a bilo je i studenata koji su se povlačili, a nakon timskog sastanka u individualnom razgovoru sa nastavnikom izražavali svoje negodovanje. O konfliktima se nije govorilo „javno“, oni su se „sakrivali“ što govori o gledanju na njih kao na nešto negativno i destruktivno, a ne kao prilike za otvoreno rešavanje problema koje doprinosi ličnom razvoju (razvijanju kulture komunikacije, procesa odlučivanja...). Učenja putem komunikacije i diskusije je bilo tek u naznakama, na tome je potrebno još puno raditi.

Samo uvođenje diskusije kao oblika komunikacije i učenja jeste napredak jer daje priliku svim studentima za učestvovanjem. Drugo je pitanje što tu mogućnost ne koriste svi i problem više proizilazi iz pasivnosti nekih studenata, nego iz organizacije rada. Pokušaj aktiviranja svih studenata u diskusiji nije bio moguć, jer je nekim studentima bilo izuzetno nelagodno.

Učestvovanje u diskusiji jeste rešenje i način oslobađanja, ali se ne može ubrzati, reč je o procesu koji podrazumeva kulturu dijaloga koja se gradi teško i sporo. Aktiviranje svih učesnika u diskusiji kroz kritičku i konstruktivnu analizu zamisli, nacrtu, plana teme, što je bio cilj ovog vežbanja, a preduslov za obrazovanje refleksivnog praktičara, tiče se i pitanja emancipacije jer kvalitet komunikacije zavisi od emancipacije svih učesnika. Tako da odgovornost snose svi učesnici. Odgovornost nastavnika/istraživača može se spoznati kroz preispitivanje komunikacije sa studentima. Analiza (zapisa) diskusija govori da vrlo često dominira nastavnik u komunikaciji i pored težnje da svoju uloga svede na nivo ostalih učesnika razvijajući simetričnu komunikaciju.

Šta (i kako) dalje? Odluke za dalje akcije

Kako poboljšati i unaprediti rad, učenje i podučavanje, kako napraviti dobru vezu ili most(ove) između studenta i deteta, studenta i studenta, studenta i nastavnika?

Kako u sledećoj fazi rada na projektu razvijati sposobnosti studenata za socijalnu konstrukciju znanja kao preduslova za obrazovanje refleksivnog praktičara?

- nastaviti sa praćenjem i posmatranjem dece i nakon završetka ove faze u radu (jer je reč o kontinuiranom procesu) uz aktivno slušanje dece sa ciljem razumevanja ne samo interesovanja već i razloga dečjih interesovanja, njihovog načina mišljanja, ponašanja, otkrivanja značenja njegovog ponašanja;
- preispitati rezultate analize i procene dečjih interesovanja (jer je reč o promenljivoj kategoriji, trendovima, interesovanjima koja nisu ustaljena i završena), po sledećim fazama:
posmatranje dece→refleksija→izbor teme→ponovna provera;
- preispitivanje svojih početnih predloga raditi „u samoj akciji“, kroz diskusiju sa decom koja će „sama po sebi“ davati smer daljih aktivnosti i dovesti do zajedničkog razvoja (teme) projekta;
- rezultate praćenja i posmatranja staviti u funkciju planiranja i rešavanja konkretnih problema koji proizilaze iz sledeće faze rada na projektu (stvaranje kvalitetnog konteksta vrtića, organizaciju stimulativnog prostora, pripremu materijala, izboru sadržaja za koje misle da će deci biti privlačni i izazovni, omogućiti deci da učestvuju i da određuju smer razvoja teme, dati mogućnost da izabrano sami provere u praksi);
- razvoju tima i interakciji studenata u timu posvetiti veću pažnju; pomoći svim članovima tima u aktivnoj participaciji i prevazilaženju timskih nesuglasica i konflikata; povećati nivo pozitivne komunikacije i razmene na timskim sastancima, omogućiti svim članovima tima verbalizaciju ideja i mišljenja bez obzira na stepen slaganja sa ostalim članovima, ohrabriti studente koji su „u senci“ onih koji dominiraju, motivisati one druge na suzdržavanje; podsticati višesmernu komunikaciju tokom diskusije aktiviranjem što većeg broja učesnika, naročito „tiših“ studenata, pomoći studentima (timovima) u razvijanju „zajedničke vizije“;
- podsticati aktivnu dvosmernu komunikaciju na relaciji student/nastavnik i slobodno izražavanje ideja (sumnji, dilema i strahova) smanjiti direktivnost nastavnika, podsticati i hrabriti studente.

3.3.2. Razvijanje projekta (Projektovanje mogućih smerova razvoja projekata)

3.3.2.1. Ciljevi i zadaci, smernice za rad

Ciljevi i zadaci za nastavnika/istraživača:

- (cikličnom) organizacijom nastave omogućiti studentima razumevanje (ciklične strukture) razvijanja projekta u radu sa decom,
- usmeriti pažnju studnata na razvijanje (svih) organizacionih dimenzija koje su bitne za razvoj projekta (prostorna, programska i socijalna),
- omogućiti studentima suočavanje sa drugačijom praksom (što projekat jeste) koja ruši ustaljene koncepte i pomaže im da sami generišu za njih smislenu znanje i bolje razumevanje projekatskog pristupa u radu,
- pomoći studentima da konkretizuju teorijsko „znanje o“ razvijanju projekta pretvarajući ga u procesno „znanje kako“ razvijati projekat) kroz promišljanje onoga šta rade i osveščivanje svojih reakcija, uviđanje veze između naučenog znanja s mogućnošću njegove stvarne upotrebe,
- pomoći studentima da učeći na ovakav način (koji je za njih nov) korektno usvoje i integrišu nova znanja u postojeću saznavnu osnovu (uz njeno korigovanje); sticanje uvida o znanjima koja nedostaju a potrebna su za dalje uspešno razvijanje projekta,
- podsticanje studenata na istraživanje sopstvene prakse, traganje, otkrivanje i proizvodjenje sopstvenih rešenja (kroz vrednovanje načina istraživanja) u procesu razvijanja projekta,
- stvaranje uslova za razvijanje socijalnih kompetencija, zajedničkog učenja zasnovanog na „kolaboraciji“ svih učesnika u projektu,
- motivisanje studenta na aktivno i kontinuirano učenje kroz samorganizaciju,
- praćenje individualnog razvoja i napredovanja studenata, ali i razvoja timova u celini, omogućavanje osveščivanja značaja timskog rada,
- omogućavanje osveščivanja ključnih tačaka u procesu razvijanja projekta, stvaranje teorije o praksi,
- podsticanje studenata na refleksiju svoje i tuđe prakse,
- stvoriti uslove za sticanje pravog (emancipatorskog) znanja kroz kritičku refleksivnu diskusiju o onome što rade.

Ciljevi za studente:

- razvijanje fleksibilnog planiranja – „projektovanje mogućih smerova razvoja projekta“: izrada predloga tema sa sadržajima i aktivnostima koje će alternativno

- biti ponuđene deci, planiranje grupnih i individualnih aktivnosti na osnovu podataka dobijenih praćenjem i posmatranjem dečjih interesovanja,
- integrisanje nalaza o deci u neposrednu realizaciju projekta, aktivno istraživanje i kreiranje projekta u realnim uslovima uz njegovo stalno preispitivanje sa spekta pokazanih interesovanja dece ali i unapređivanja dečjih obrazovnih iskustava,
 - prihvatanje novog znanja povezivanjem sa prethodno prikupljenim podacima, razrada ideja i primena znanja prilikom rešavanja novih problema,
 - preispitivanje i kritička provera i procena sopstvene skice, nacрта sa ciljem uviđanja razlika između prvobitne zamisli i rezultata do kojih dovodi njeno proveravanje u praksi, spremnost na preusmeravanje, odustajanje od planiranog, redefinisavanje.
 - planiranje i organizacija prostorne, socijalne i programske dimenzije projekta (podsticajne sredine za učenje, interakcije dece, individualizacije rada, saradnje sa porodicom...)
 - uključivanje i učestvovanje dece u planiranju i razvijanju projekta,
 - razvijanje osetljivost za posmatranje, slušanje, razumevanje i pravilnu procenu detetovih potreba tokom razvoja projekta, ulazak u meta-nivo svog rada sa decom,
 - podsticanje celovitog razumevanja deteta i prirode njegovog učenja,
 - shvatanje uloge i značaja dokumentovanja kao osnove za dalje razvijanje projekta („stvaranje priče“ o toku projekta) kao „materijala“ za grupnu refleksiju sa kolegama i timom i prilike za osveščivanjem i samokorigovanjem,
 - evaluiranje – sticanje uvida o procesu razvijanja projekta praćenjem samog procesa (formativna evaluacija) ali i efekata sa aspekta procene ostvarenosti postavljenih razvojnih ciljeva (sumativna evaluacija),
 - razvijanje veštine procenjivanja napretka dece, sebe i sopstvenog rada, ali i rada drugih,
 - povezivanje i integrisanje urađenog na ličnom i timskom planu, samoevaluacija rada na projektu i timskog rada, procena odnosa između namera i postignutih efekata.

Prevođenje ovih ciljeva u **konkretne zadatke za studente** značilo je:

- utvrđivanje ciljeva,
- planiranje, izrada nacрта, okvirnog plana,
- strukturiranje prostora, izbor sredstava i materijala za rad,
- izvođenje,
- evaluiranje procesa razvijanja projekta.

Ostvarivanje postavljenih zadataka u fazi razvijanja projekta podrazumevalo je proces koji ima cikličnu strukturu svoj tok i redosled⁵⁴: posmatranje aktivnosti dece (slušanje dece) – interpretacija njihovih aktivnosti – planiranje – posmatranje reakcija – ponovno slušanje dece – planiranje.

Prvi zadatak studenata u ovoj fazi rada bio je planiranje ili stavljanje rezultata praćenja i posmatranja, dobijenih u prethodnoj fazi rada, u funkciju planiranja. Temelj za početak planiranja bili su rezultati dobijeni posmatranjem „realne dece“ i zajednička interpretacija njihovih aktivnosti. Kako receptata, gotovih i opštih pravila u planiranju nema osnovni zadatak za dalja događanja u procesu planiranja je pravljenje privremene skice kojom se „predviđaju“ smerovi razrade teme projekta i neprekidno smenjivanje posmatranja i planiranja a u saglasnosti sa decom i njihovim reakcijama i interesovanjima. Razlog više za „predviđanjem“ jesu dečja interesovanja i stalno usaglašavanje sa njima, jer je reč o promenljivoj kategoriji i nikad se sa sigurnošću ne može reći da ih je student (vaspitač) sasvim tačno procenio i da je prilikom procenjivanja uključio sve elemente koji su na procenu uticali, s jedne strane, i sa druge, i da se ona tokom trajanja projekta neće promeniti. U tom smislu dobijeni podaci o dečjim interesovanjima su osnovni, početni orijentir za planiranje, te je potrebno stalno preispitivanje (ponovno slušanje dece, posmatranje reakcija u smislu dobijanja povratnih informacija o eventualnim nedostacima i nedorečenostima) i traganje za novim rešenjima (selekcija sadržaja i strategija koje doprinose razvoju), odnosno menjanje, revidiranje i nadograđivanje skice. Ove promene čine se od strane svih učesnika, jer je i planiranje započeto na osnovu zajedničke interpretacije opservacija i zajedničkog razumevanja onoga što se događalo u praksi. Planiranje počiva na „kurikulumu odnosa“, „kolaboraciji“ svih učesnika u projektu i predstavlja koherentan skup ideja dece i studenata koje se razmenjuju u višesmernoj komunikaciji i interakciji. U tom smislu saradnja, dijalog, diskusija prate sve faze ciklusa. Savremena planerska uloga vaspitača traži ravnopravno učestvovanje dece u zajedničkom planiranju i premešta se od direktne na indirektnu strategiju, od „davaoca i prenosioaca“ na posrednika i pomagača, medijatora⁵⁵.

Uloga nastavnika, u ovoj fazi rada je stvaranje uslova i omogućavanje studentima praktikovanje, učenje planiranja kroz planiranje, stavljanje studenata u ulogu aktivnog istraživača i kreatora projekta (kurikuluma) u realnim uslovima, suočavanje sa drugačijom praksom (sto projekat jeste) koja ponekad ruši ustaljene koncepte (linearni i mehanički način planiranja zamenjuje cikličnim), ali gotovo uvek dovodi do toga da

⁵⁴ Projekat kao specifični oblik progresivnog učenja po Djujievom tumačenju sastoji se iz kruga učenja. „Izvorni model Djujievog kruga učenja uključivao je četiri faze : posmatrati, otkriti, izmisliti (nove akcije) i sprovesti (te akcije)“ (Senge, 2007, 88, prema Sočo, 2009,197).

⁵⁵ Na posredničku ulogu odraslog ukazuje i Bruner: „Sve što se može učiniti za nekog učenika na putu oblikovanja sopstvenog mišljenja jeste biti saputnik na tom putovanju“ (Bruner, 2000, 125).

studenti sami generišu za njih smisleno znanje koje im pomaže u boljem razumevanju projekatskog pristupa u radu, i svoje planersku ulogu u okviru njega.

Ostvarivanje planerske⁵⁶ uloge u okviru nastavnog predmeta Integrativna praksa podrazumeva:

- samostalno planiranje i programiranje: plan nije definisan, niti su unapred propisani sadržaji već ga stvaraju i razvijaju studenti na osnovu praćenja i posmatranja interesovanja dece,
 - sadržaji učenja i podučavanja ne idu iz predmetnih područja, već su objedinjeni temom koja decu zanima, i polaze od životnih potreba i interesovanja dece,
- planiranje i programiranje u realnom kontekstu, usklađivanje sa trenutnim događajima u vrtiću koje nije moguće unapred predvideti i za čije je rešavanje neophodna aktivna konstrukcija znanja omogućava celovitost i vezu između naučenog znanja i mogućnosti njegove stvarne upotrebe,
- socijalnu participaciju svih koji učestvuju u tom procesu, planiranje se odvija u interakciji sa socijalnom sredinom,
- timski rad, dijalog između članova tima, pregovaranje, kooperaciju, preuzimanje odgovornosti,
- kritičko promišljanje, preispitivanje, procenjivanje sopstvenog planiranja uviđanjem razlike između prvobite zamisli (nacrt) i rezultata do kojih dovodi njeno proveravanje u praksi,
- redefinisavanje znanja, promenu načina razmišljanja.

Samom procesu planiranja prethodi posmatranje i zajednička interpretacija opservacija što je i temelj zajedničkog razumevanja onoga što se događalo a orijentir za dalja događanja. Interpretacija podstiče metakognitivne procese koji utiču na razvoj metakognitivnih sposobnosti (samosvest, samorefleksiju, samoevaluaciju) studenata ali i dece⁵⁷. Put je isti i kod jednih i kod drugih. Stavljajući studenata/dece u situaciju da govore o onome što znaju i načinu na koji nešto razumeju (pre početka, u toku, nakon projekta) je metalingvistički nivo i omogućava zapitanost, refleksivnost. Aktivna uključenost u izbor teme ili problema koji će se istraživati radom na projektu podrazumeva davanje pretpostavki, stvaranje hipoteza, na osnovu njih teorija (interpretacija) o problemu i svom odnosu prema njemu. Zadatak više ima nastavnik/student koji provocira, izaziva situacije za učenje, pomaže studentima/deci da otkriju probleme, da stiču i interpretiraju sopstveno iskustvo, pomaže u postavljanju sve složenijih hipoteza, prati i analizira ove procese, planira aktivnosti koje se mogu

⁵⁶ Planerska uloga podrazumeva i programersku ulogu jer se planiranje i programiranje međusobno prepliću.

⁵⁷ Bruner tvrdi da metakognitivni procesi nisu svojstveni samo odraslima, kako se to ranje mislilo, već da i deca imaju metakognitivne sposobnosti: „Deca, jednako kao i odrasli, mogu razmišljati o vlastitom mišljenju i korigovati svoje ideje ili pojmove kroz refleksiju ili metakogniciju“ (Bruner, 2000, 68).

realizovati na različitim nivoima složenosti, što doprinosi osveščivanju, samouvidu i kontroli nad procesima saznanja i delovanja. Interpretacije nisu statične, slede refleksija (individualna i zajednička refleksija dece i studenata, studenata i nastavnika) i diskusija (sa kolegama, decom, dece sa drugom decom) koje dopunjavaju nedostatak subjektivnih interpretacija, pa ponovno praćenje i posmatranje (slušanje dece) koje vodi planiranju. Stol i Fink smatraju da su diskusija i refleksija mnogo važnije od planiranja, upoređujući kvalitet rada škole (vrtića) sa putovanjem planiranje vide kao „prevozno sredstvo da se stigne do cilja, a plan samo kao mapu“ (Stoll i Fink, 2000, 103).

Planiranje projekta traži od studenta integrisanje različitih tipova znanja što je i cilj i način razvijanja refleksivnih praktičara. Ono uključuje integraciju: znanja iz različitih studijskih predmeta, različitih teorija (u okviru ovog ali i drugih predmeta), naučnog ali i iskustvenog znanja, stručnog ali i znanja iz drugih struka. Posebno je važno naglasiti integraciju prethodnog sa novim znanjem dobijenim različitim viđenjem problema kod ostalih kolega (članova tima) i njihovo usaglašavanje u rešavanju realnih i konkretnih praktičnih situacija. Rešavanje postavljenih zadataka na polju planiranja navodi studente na refleksivnost, preispitivanje svog razumevanja znanja sa aspekta njegove primene u praksi. Integracija i primena ovih znanja je prilika za saznavanje značenja tih saznanja za praksu i razvijanje kritičkog odnosa prema njima i stvaranje (su)konstrukciju novih znanja rekonstrukcijom prethodnih.

Kako prethodna znanja studenata jako utiču na učenje i sticanje novih, uloga nastavnika bila je da ih dijagnostifikuje i uzme u obzir kako bi pomogao studentima da, učeći planiranje na ovakav način (koji je za njih nov), korektno usvoje i integrišu nova znanja u postojeću saznavnu osnovu uz njeno korigovanje. S obzirom na nivo prethodnog znanja i iskustva studenata u planiranju i programiranju⁵⁸ ali i činjenicu da često nije lako prepoznati (a kad se prepoznaju ni razumeti) šta decu zanima i koji su pravi problemi kojima se treba baviti i da to traganje ponekad vodi rasplinjavaju i lutanju postavili smo okvirne parametre po pitanju planiranja projekta i zadatke za studente koji se tiču:

- **Identifikacije i definisanja problema ili teme** i (područja u okviru teme – podteme) koja decu interesuje. Tema i njena početna šema nije plan koji treba ostvariti već privremena skica, „mapa“, mogućnost, hipoteza koju će studenti proveravanjem potvrditi (i dalje razrađivati) ili promeniti zavisno od toga kako projekat napreduje u praksi. Cilj postavljanja teme nije neizostavna realizacija, već je fokus na procesu, zajedničkom traganju svih učesnika u njenom izboru, daljem istraživanju i usklađivanju sa događajima i interesovanjima dece koje nije moguće unapred isplanirati.

⁵⁸ Studenti su u toku svog inicijalnog obrazovanja sticali *znanja o* planiranju i programiranju, ali nisu bili u prilici da se praktično bave planiranjem i programiranjem, njihovi zadaci bili su uglavnom realizacija već isplaniranih sadržaja i aktivnosti od strane vaspitača.

- **Izbor ciljeva.** Zadatak studenata je postavljanje jasnih i realnih ciljeva koji su povezani sa kratkoročnim ciljevima i konkretnim zadacima koji ih ostvaruju. Povezivanje i usklađivanje ciljeva koje postavlja student (tim) sa ciljevima dece i onoga što žele da nauče i što je samo za njih važno.
- **Izbor sadržaja i aktivnosti.** Studenti predlažu raznovrsne sadržaje i aktivnosti (što zavisi od same teme) koje se nude „okvirno“ i alternativno kao načini za podržavanje interesa dece i služe kao ideje za razvijanje daljih aktivnosti koje će se dešavati. Kriterijum za izbor i ponudu sadržaja su interesovanje dece, mogućnosti, prethodna znanja, a način njihove realizacije je aktivnost i angažovanje dece, zajedničke aktivnosti studenata i dece, sadržaji i aktivnosti namenjeni grupi dece, pojedincima, sadržaji koje realizuje neko drugi (roditelj, stručnjak u nekoj oblasti...).

3.3.2.2. Opis sastanaka sa timovima: „Dolazak do teme koja je usmerena na dete“

Studenti (timovi) su u ovoj fazi rada imali zadatak da na osnovu „snimanja stanja na terenu“ urade skicu, nacrt, predlog teme projekta. Praćenje i posmatranje dece i njihovih interesovanja ali i celokupnog konteksta življenja vaspitne grupe, razgovor sa vaspitačima-mentorima, uvid u dokumentaciju... bili su „materijal“ za okvirnu skicu viđenu kao zbir ideja sa navodima opštih ciljeva i potencijalnih tematskih sadržaja i aktivnosti koji će alternativno biti ponuđeni deci.

Predlozi tema su se pre praktične realizacije u radu sa decom analizirali na sastancima timova. Analizirana je zamisao, ideja i njena ostvarivost, a ne studenti (timovi). Cilj je bio vežbanje kritičke, konstruktivne analize zamisli plana (teme) pre njenog praktičnog izvođenja, sa aspekta uvažavanja i stavljanja rezultata dobijenih praćenjem i posmatranjem u funkciju planiranja.

Prečišćavanje nacрта rađeno je na osnovu sledećih parametara:

- Potrebe i aktivnost dece (navođenje argumenata koji potkrepljuju izbor teme).
- Identifikacije i definisanja problema ili teme (područja u okviru teme).
- Povezanosti ciljeva i izabranih sadržaja (ostvarivost postavljenih ciljeva predloženim sadržajima).
- Relevantnosti planiranih sadržaja.
- Dorade (da li se nešto može popraviti, izmeniti, da li je nešto suvišno te ga treba izostaviti?).

Studentima su predočeni parametri, radi uključivanja svih, najpre je sugerisano da svako od njih pojedinačno⁵⁹ kaže šta misli o predloženoj skici nakon čega je sledila diskusija. Ovakav pristup u radu trebalo je da omogući priliku studentima za samostalnu analizu načina dolaska do teme i svog učešća u tome (samoevaluaciju) ali i saradnju u okviru tima (zajedničku evaluaciju).

Predlozi tema projekata sa kojima su studenti dolazili bili su različiti po karakteru i nivou opštosti: od vrlo širokih („Svemir“, „Sunčev sistem“, „Mi zemljani“, „Sa kompjuterom u pećini“) preko tema iz lokalne zajednice („Naš grad nekad i sad“) do onih najintimnijih koji su proizašli iz „problema“ svakodnevnog života dece (strahovi dece - „Opasnosti“, „Ko sam ja“, „Gledam očima deteta“, „Mali princ“), dečje igre („Konjići“, „Šahijada“). Bilo je predloga tema koji su vezani za godišnje doba – proleće (i varijacija na ovu temu) koje se terminološki poklapalo sa izvođenjem Integrativne prakse.

U proceni da li je tema „generativna“ ili „životna“ pomoglo nam je preispitivanje načina dolaženja do teme/problema, te je pitanje: Kako ste došli teme? prodiskutovano sa svim studentima (timovima). Studenti su navodili i argumentovali sledeće načine:

- uz pomoć dece (analizom protokola praćenja i posmatranja, razgovora i intervjua sa decom, dečjih likovih radova, radionica...);
- uz pomoć roditelja (uglavnom rezultatima upitnika koji su napravljeni za tu priliku),
- uz pomoć vaspitača-mentora (uvidom u teme koje su prethodile i njegovih sugestija za nove).

Bilo je primera koji su pokazali da su studenti tragajući za „pravim“ temama i interesovanjima gledali i slušali decu ali ih nisu videli i čuli jer ono što su mislili da čuju nije uvek bilo jednako onome što su deca pokušavala da kažu. Da li zbog površnog pristupa, ili zabluda nastalih iz ranijeg učenja koje su ometale percepciju, ili zbog toga što je svako video onoliko koliko je mogao da vidi i koliko je osposobljen da to što vidi razume, u svakom slučaju rezultati su bili pokazatelj da svako „posmatranje“ ne mora da znači i „viđenje“. „Viđenje sopstvenog viđenja“ i traženje načina koji će obezbediti studentima samouvid bio je zadatak za nastavnika/istraživača. Ostvarivan je kroz diskusije na kojima se analiziralo „čitanje“ i „uvažavanje“ podataka koje su studenti prikupili. Trebalo je da diskusije pomognu studentima u osveščivanju sopstvenog

⁵⁹ Ovo je sugerisano u cilju aktiviranja svih studenata jer su se prethodni sastanci često svodili na diskusiju sa vođom tima (i još nekim aktivnijim studentom), a dobar broj studenata je ostajao pasivan. Razlozi njihove pasivnosti su bili različiti: neki su se studenati „sakrivali“ iza aktivnijih članova tima, neki se povlačili zbog svoje nesigurnosti a bilo je i onih koji su na to bili naterani od strane drugih koji su želeli dominaciju.

znanja suočavanjem sa zabludama (koje je trebalo učiniti vidljivim i eksplicirati) ali i uočavanjem nesklada između ličnog (ličnih) i stručnog objašnjenja jer upravo njihovo paralelno postojanje razvija kognitivni konflikt i put je ili bolje reći jedna faza u procesu konstrukcije novog znanja.

(Pr. br.1) Studenti su u traganju za „pravom“ temom došli sa nekoliko predloga (jer je bilo i nekoliko predlagača) koji su se razlikovali i bili plod njihovih pretpostavki (i nadjačavanja) ne i stvarnog istraživanja (i usaglašavanja). Nakon uviđanja da nisu došli do adekvatne teme studentkinja je prokomentarisala:

S: „A možda bi sve bilo bolje da su deca bila disciplinovanija, vaspitačica je sve prepustila nama, a deca nas nisu shvatala dovoljno ozbiljno i nisu nas slušala, stalno su izlazila iz sobe i zadržavala se u wc-u. Morali smo stalno da ih vraćamo...“

Zadržavanje dece u sanitarnim prostorijama vrtića studenti su doživeli kao problem koji ih je remetio u radu i kao priliku za prebacivanje odgovornosti na nedisciplinovanu decu i vaspitača koji im ne pomaže. Pokušali smo da preusmerimo ugao posmatranja i tok diskusije sa optuživanja i prebacivanja odgovornosti na druge na traganje za problemom uz samoposmatranje. Na pitanje zašto su deca bila tamo? nisu imali pravi odgovor, već su to nazivali nedisciplinom. Na sugestiju da postoji razlog i da ih je nešto tamo zanimalo i da to pokušaju da otkriju, saznali smo da je zbog tehničkih nedostataka i kvarova voda stalno šuštalala negde u cevima a da se vlažna mrlja na zidu pojačavala menjajući oblik. Deca su to osluškivala i davala različite pretpostavke o tome šta se tamo dešavalo. Na pitanje zašto o tome sa decom ne razgovaraju i tu, u tom prostoru ne započnu aktivnost? Odgovarali su:

„Kako da u sanitarnom čvoru radimo sa decom? Šta bi rekli vaspitači? Zna se čemu služi taj prostor... a i nemamo vremena da se time bavimo moramo doći do teme i pravih interesovanja dece ... a i kakva je to tema kvar na instalacijama...“

Odgovori studenata nisu bili konotirani kao greške ali nakon zajedničkog razgovora i promišljanja zašto pokazano interesovanje oni ne smatraju „pravim“ i da li treba (bez obira na naše mišljenje o tome) dati prostora za pokazano interesovanje dece i odgovoriti na dečja pitanja (Kakvo je to šuštanje? Zašto je sve veći trag na zidu? Odakle voda dolazi? Šta se tamo dešava?), svi su složili u tome da ih nije trebalo ignorisati i da je odgovaranje na njih jedini način da se njihova pažnja „vrati“ ili dalje razvije interesovanje, kako se kasnije pokazalo. Ispostavilo se da situaciono učenje može da dovede do jedne „generativne“ teme ili bolje reći problema koji je bio dobar izbor i otvorio polje za razvijanje jednog uspešnog projekta koji je kasnije dobio naziv „Voda“. Njegova realizacija je podrazumevala odgovor na dva pitanja: Kako (i odakle) voda dolazi do naše kuće, vrtića...? Kako (i gde) voda odlazi kad izađe iz naše kuće, vrtića? Druga važna „dobit“ ove „situacije“ bila je vraćenje studenata na problem i

njihovo uključivanje u odgovaranje na njega kroz preispitivanje sebe i svojih uverenja (a i svoje saradnje u timu) što je dovelo do zamene tumačenja.

(Pr. br. 2) Studenti su prikupljali podatke od dece ali ih nisu uzimali u obzir već su se više oslanjali na pretpostavke i radili po svojoj odluci, te je sakupljena dokumentacije bila jedno a predlog tema drugo. Nakon uspešnih diskusija, na osnovu kojih nam se činilo da smo do kraja razumeli problem i da smo spremni za njegovu primenu u praksi ispostavilo se da je bilo neophodno „vraćanje na staro“. To nas je vraćalo na pitanje da li sam dobro „gledao/la“ a ako jesam da li sam dobro razumeo/la i uvažio/la? Ali i zašto nisam uvažio/la, već radio/la po svojoj odluci? Pokušali smo da preispitamo njihov način razmišljanja raspravom i refleksijom o ovim pitanjima i eventualno dođemo do novih ideja za rešenje.

.....

S1: „Mi smo sve uradile kako treba, donele i podatke, ankete, crteže, izjave dece, predložile sadržaje... sve smo to izanalizirali na prošlom sastanku i bilo je dobro... a sada ispade da nam tema nije dobra.“

S2: „Nećemo valjda sve ponovo raditi, praviti upitnike, intervjue, prikupljati crteže...?“

T.M.: „Pa koliko vidim vi ste to već uradili, ne morati raditi ponovo. Hajde da pogledamo zajedno još jedanput.“

(studenti navode prikupljenu dokumentaciju)

T.M.: „Šta su rekla deca? Šta govore podaci?“

S1: „Decu smo pitali šta bi najviše volela da rade u vrtiću, šta žele da otkriju i saznaju, pitali samo vaspitače a i roditelje (pokazuje upitnike).“

(analiziramo dokumentaciju i konstatujemo da ima neslaganja, da je predlog teme u koliziji sa podacima iz dokumentacije)

S3: „Pa bilo je teško odlučiti se između tih predloga, različite stvari su deca govorila“.

T.M.: „Koje, šta su rekla deca?“

S3: „Najviše su pominjali: igrice, planete, svemirske brodove, bića iz mašte..

T.M.: „Šta mislite o tim dečjim predlozima?“

S3: „Pa oni jesu dobri, interesantni, ali su neuobičajeni?“

T.M.: „Da li su deca pominjala buđenje prirode, insekte...?“

„Nisu, na tu temu je bilo najmanje predloga“, saglasni su svi članovi tima.

TM.: „Zašto niste uzele u obzir to što su deca predložila? Zašto ste donele drugačiju odluku?“

(Studenti ne odgovaraju, tiho između sebe razgovaraju, posle duže pauze komentarišu)

S4: „Jednostavno nismo znale da li mi možemo da uradimo projekat sa takvim komplikovanim temama.“

S3: „Bilo je jednostavnije da se „okrenemo“ temama koje se u ovo vreme obično rade u vrtiću.“

..... (žamor)

T.M.: „Šta predlažete? Šta i kako dalje?“

S1: „Da malo bolje izanaliziramo ovo što smo uradile i da pokušamo da ponudimo nacrt za to šta su deca najviše pominjala i što ih stvarno interesuje.“

S3: „I da se malo bolje mi upoznamo sa tim temama, treba za njih puno znanja iz različitih oblasti.“

Dečje interesovanje studenti su okarakterisali kao neuobičajeno i prevideli a planirali po svojoj odluci. Osećaj nedovoljne kompetentnosti, strah i nesigurnost za suočavanje sa temama koje su im delovale preteško doveo ih je do izbegavanja tema odnosno ne uzimanja u obzir dečjih interesovanja na kojima su zasnovane. Vraćanje na prikupljene podatke, njihovo uvažavanje i ponovno „čitanje“ dovelo je već na sledećem sastanku do nove skice koja je postala osnov za razvijanje projekta na osnovu dečjih interesovanja.

Još jedno pitanje koje je pomoglo u preispitivanju datih predloga i okvirnih skica sa aspekta potreba dece (njihovog spontanog interesovanja) potreba studenata a (koliko su podvrgnute uticaju studenata predlagača koji sebe smatraju relevantnim da o tome odlučuju) je bilo: Zašto to... decu zanima? Koje je suštinsko interesovanje dece koje stoji iza teme koju predlažete? Promišljanje i odgovor na ovo pitanje trebalo je da pomogne studentima da otkriju „uverenja dece o određenim temama“.

„Upoznavanje sebe. Zato što svako dete (čovek) želi i može još bolje da upozna sebe, i druge... takve teme su uvek „životne“. Zadovoljene su dečje potrebe ali i naše, rezultat može da bude dobar rad i bolja saradnja, jer su zadovoljene obe strane.“ (Članovi tima projekta „Mali princ“).

Navođenje potrebe za saznavanjem i poimanjem sebe uz naglašavanje da je reč o dečjim ali i studentskim potrebama, uviđanje i naglašavanje potrebe za saradnjom i njihovo stavljanje ispred deklarativnih ciljeva govori o načinu razumevanja planiranja projekta kod studenata iz ovog tima. Konkretno aktivnosti koje su predložili programirane su na zajedničku inicijativu studenata i dece.

„Zato što se boje. Treba ih osloboditi straha, ali im i ukazati na neke stvarne opasnosti. Deca kroz projekta „Opasnosti“ imaju priliku da pričaju o svojim strahovima, da putem igre ovladavaju situacijama koje im izgledaju opasno, da posmatraju druge kako se ponašaju u opasnim situacijama, da se suočavaju sa strahom, što je važno za njegovo prevazilaženje“ (Članovi tima projekta „Opasnost“).

Članovi tima koji su predložili temu „Šahijada“ na ovo pitanje odgovorili su navođenjem dečjih odgovora⁶⁰ „Zato što volimo da budemo kralj i kraljica... zato što brojimo polja..., zato što idemo napred-nazad, levo-desno..., zato što pokazujemo ko je

⁶⁰ Studenti su u cilju provere svojih zapažanja o dečjim interesovanjima postavili ista pitanja deci.

bolji igrač“ i naveli da je ovakvo interesovanje poteklo od „vođe grupe“ (na osnovu sociograma) koji je naučio kod kuće da igra ovu igru i svakog jutra donosio šah i učio svoje drugare pravilima igre. Šta se krije iza ovakvog interesovanja pretpostavili su da je kod neke dece želja da nauče pravila igre, a kod druge dece to je bila želja za igrom na ovu temu.⁶¹

S.S. (Tema: Svemir“): *„Do interesovanja dece došli smo intervjuom (tonski zapis u prilogu), deca su govorila: „...voleo bih da učim o planetama, zvezdama, Mesecu; da saznam gde se krije blago i da idem sa nekim u svemirskom brodu i da kopam blago; ... da budem u svemiru i da gledam kakvo će vreme biti...“. A zašto to decu interesuje pretpostavljam da je u osnovi želja da nešto novo saznaju vezano za veliku nepoznanicu – vasionu. U toku igre deca su često pominjala pojmove: komete, planete, rakete... ali je reč o pojmovima koji su nedorečeni i neobjašnjeni. Razlog više zašto ovo treba da bude tema projekta je što je ovoj temi malo posvećeno vremena i prostora u vrtićima, medijima, igračkama na ovu temu gotovo i da nema, literatura je uglavnom namenjena deci školskog uzrasta, najčešće u formi enciklopedija...“*

Bilo je i studenata koji su u nedostatku „argumenata“ koji se tiču dečjih interesovanja, „branili“ svoje skice i predloge tema na način koji govori o ličnoj projekciji: *„nama se čini da je važno...“*, *„mi mislimo da to decu zanima...“*. Na pitanje *„zašto tako mislite, čime potkrepljujete svoje mišljenje?“* odgovarali su: *„zato što je tako u programu, radnoj knjizi ili poističe iz prethodnog“*, ili se pozivali na vaspitača (*„vaspitač tako misli“*, *„vaspitač je to predložio“*), tradiciju *zato što su to „oprobane“, „proverene“ teme, „norme“ (dete tog uzrasta to...treba da zna...)*.

U odgovoru na pitanje zašto decu zanima predložena tema „Naš grad nekad i sad“? studenati su odgovorili: *„...zato što je važno da bolje upoznaju grad u kome žive, njegovu tradiciju... institucije... ispostavilo se da deca o tome vrlo malo znaju... npr.*

⁶¹ Jedan član tima izrazio je naslaganje sa predloženom temom:

S1: *„Ja mislim da je ova teme preteška za decu i da to nije dobar izbor“. Samo jedan dečak (ili dva) znaju pravila i zašto bismo mi sve njih sada terali ovom temom da uče pravila koja nisu baš laka?“*

S2: *„Mi ih nećemo terati, oni su sami počeli, a nećemo ni svu decu učiti pravilima.“*

S1: *„Onda bi trebalo da imamo još jednu paralelnu temu za one druge.“*

S2: *„Ova tema nudi mogućnosti i za jedne i za druge, samo ih ti nisi dovoljno razumela, uključi se malo više, pa ćeš videti“. (Ostali članovi tima potvrđuju svoju saglasnost sa komentarom koji daje vođa tima (K. P.)*

T.M.: *„J. Ti se ne slažeš sa onim što predlažu ostali članovi tima?“*

S1: *„ Ne, ja ne kažem da je izbor teme loš, ali mislim da će mnogima biti dosadno i da je potrebno isplanirati još jednu temu, kao alternativu, jer su druga deca pokazivala neka druga interesovanja“.*

T.M.: *„Šta mislite o predlogu?“*

S2: *„Mozda ga treba uvažiti, ali sam sigurna da će ova tema biti interesantna i drugoj deci.“*

T.M.: *„Sigurni ste? Šta mislite o interesovanjima druge dece o kojima govori J.?“*

S2: *„Treba uvažiti i njih i ispoštovati i drugu decu, neka bude još jedan predlog teme, kao alternativa, pa ćemo videti.“*

deca koja pohađaju pripremni predškolski program nisu znala šta je biblioteka i da li naš grad ima takvu instituciju... ništa nisu znali o „Momčilovom gradu“ u kome se često igraju, muzeju... istoriji grada u kome žive...“

Lična projekcija (*mi mislimo da je važno*), uverenja (*deca o tome malo znaju*), norma (*deca koja pohađaju pripremni predškolski program treba to da znaju*) nadjačali su potrebu za praćenjem dečjih interesovanja i uvažavanjem deteta, što nas je vraćalo (sa članovima nekih timova) u diskusiji na pitanja:

Vi mislite da je važno, a šta misle deca? Da li je predloženo važno i deci, da li zanima i njih? O čijim potrebama je reč? Da li će to uticati na izbor sadržaja i aktivnosti koji će biti ponuđeni deci? Ogovori su bili različiti ali je polazište uglavnom bilo pozicija odraslog, a ne i dečja. Promene perspektive i ugla posmatranja nije bilo, što u osnovi govori o razumevanju deteta i odnosu prema njemu: ono je malo i isto toliko i zna, njegove predloge ne treba uzeti u obzir u odlučivanju o temama kojima će se baviti u vrtiću, to u nadležnosti odraslog. Takav stav vraćao nas je na pitanje:

T.M.: „Da li je projekat aktivnost studenata u kojoj tek u nekim segmentima učestvuju deca? Da li deca treba da posluže vama da realizujete svoje teme (zamisli) ili one treba da se grade na osnovu stvarnih dečjih potreba i istinskih interesovanja i problema i zbog dece?“

Svi su se slagali gotovo jednoglasno za drugu opciju, jer su deklarativno znali i nije im bilo teško da daju odgovor na ovo pitanje, ali ono što je bilo mnogo teže je promeniti raniji način razmišljanja što se i ne menja brzo već je reč o dugotrajnom procesu. Značajno je da je proces započet, diskusija je vodila preispitivanju studenata pa su se čuli i komentari tipa „*ovo je ipak više naš predlog nego dečji*“. Preispitivanja i uviđanja studenata je bilo ali su se razlikovali prateći komentari: oni koji su pokazivali da su studenti uvideli ali i pravdali sebe i svoj način rada „*ne može se sve prepustiti deci..., još uvek su oni mali da bi o tome jasno mogli da odlučuju..., zašto onda postoji vaspitač...*“, ali i komentara tipa „*možda nismo dovoljno dobro slušali decu*“, „*slušali smo ih ali ih nismo poslušali*“, „*slušali smo ih, ali smo radili po svom*“, ali i „*možda nismo dobro razumeli, ovakav smo predlog dali i on je za sada više naš ali će u produžetku biti više dečji... morali smo od nečega da krenemo*“).

Studentima čije skice nisu imale „dovoljan broj argumenata“ produženo je vreme za preispitivanje podataka dobijenih praćenjem i posmatranjem dece i razradu teme (problema) pre njenog realizovanja u praksi, što je često izazivalo negodovanje. U pojašnjavanju zašto na predlogu teme, pre njegove realizacije u praksi, treba još raditi bilo je potrebno ukazati im na moguće posledice i implikacije izbora tema od strane odraslog bez uvažavanja dečjih interesovanja i njihovih potreba. Diskusiju smo usmeravali u tom pravcu.

T.M.: „Koje bi bile praktične posledice lošeg izbora teme, koji bi se problemi javili u pokušaju realizacije teme koja nije deci interesantna? Šta ako deca odbiju ono što im nudite? Kako održati njihovu pažnju?“

S1: „Ja o tome nisam razmišljala, htela sam samo da dobro uradim zadatak, ipak mislim da neće baš sve što smo predvideli i isplanirali biti nezanimljivo deci.“

S2: „A kako vaspitači to mogu, kada uglavnom rade i godinama ponavljaju nešto što decu ne interesuje?“

T.M.: „Mislite li da ono što ste primetili kao nedostatak treba i vi da primenite?“

S2: „Ne, ali mislim da možemo da snađemo i zainteresujemo decu.“

S3: „Stani Ž., ti zaboravljaš da oni imaju iskustva i mogu da se snađu u takvim situacijama, a osim toga oni su njihov autoritet, a mi nismo, ako im je dosadno neće nas slušati, kako ćemo održati disciplinu, znaš šta Marko može da uradi...“

S4: „U pravu si. Mi nemamo dovoljno iskustva, ako odbiju ovo što smo isplanirale mi ne možemo „iz rukava“ da izvadimo nove aktivnosti... Mene to pomalo plaši, oni mogu da odbiju i šta ćemo posle?“

.....

T.M.: „Mislite li da je iskustvo dovoljno i da vaspitačima sa iskustvom nije potrebno praćenje i posmatranje dece?“

S2: „Ne ja mislim da je potrebno i njima ali ga većina očigledno ne koristi jer su i teme uvek iste, ali za razliku od nas iskustvo im pomaže da ih zainteresuju za izabrane teme, što nisam sigurna da možemo i mi.“

T.M.: „Da ih zainteresuju? Da li mislite da je moguće zainteresovati ih za nešto što za njih nema nekog ličnog smisla?“

S2: „Ne znam da li ih zainteresuje, ali oni urade ono što su planirali i bez praćenja i posmatranja, deca su pažljiva i slušaju.“

T.M.: „Ne verujete u praćenje i posmatranje, mislite da ne pomaže u boljem razumevanju deteta i dolasku do teme koja ih interesuje?“

S2: „Mislim da pomaže ali deca su kod njih pažljiva i slušaju, nema nediscipline.“

S3: „Nema, ali da li ti je jasno da su oni autoriteti za njih, njih slušaju, a nisam sigurna da će i nas.“

T.M.: „Šta predlažete, da ih zainteresujemo za ono što mi hoćemo ili?“

(žamor, negodovanje, prebacivanje odgovornosti ne neke članove tima)

S4: „Ne, ipak treba da vidimo šta je dečje interesovanje i da na osnovu njega radimo dalje.“

Pogrešnu direkciju – zainteresovati decu za ono što studenti hoće a ne obrnuto zainteresovanost studenta za ono što dete hoće trebalo je ispraviti dobrom direkcijom, što smo učinili. Javila se dilema da li ukazivanje nastavnika na potencijalne posledice i implikacije ovakvog načina planiranja i njihovo zaustavljanje pre primene u praksi predstavlja preuzimanje odgovornosti nastavnika od studenata. U traganju za boljim načinom rada koji će smanjiti direktivnost nastavnika u „prečišćavanju“ nacрта pre

njegove primene u praksi odluka nastavnika je da ne zaustavlja neke od predloga nakon njihove analize, da se uzdrži od davanja saveta i da ostavi studentima da valjanost nacрта sami provere u praksi a potom reflektuju efekte. Studenti su reagovali otporom na direktivnost ali njihova reakcija na promenu načina rada koja je uključivala davanje slobode (ali i preuzimanje odgovornosti) ukazivala na nesigurnost. Preuzimanje ovakve uloge podrazumevalo je spremnost studenata za snalaženje u realnim situacijama. Ispostavilo se da su studenti sami predviđali potencijalne nepredvidive situacije i postavljali pitanja: „Šta ako ovo što nudimo njih ne zanima?“. „Šta ako deca požele nešto drugo i sve poremete, i ispadne da smo sve uradili pogrešno?“. „Šta ako deca odbiju neku aktivnost?“. „Šta ako neki prihvate, a drugi ne?“... Strah da neće moći da odgovore interesovanjima dece i da ona prevazilaze okvire onoga što imaju da im ponude navodilo je studente da nacрте, za koje su mislili da su prihvatljivi i spremni za primenu u praksi još malo preispitaju: „Poradićemo još na pronalaženju teme, ili bolje ćemo „čitati“ ono što smo prikupili...“, bilo je i komentara tipa: „Zašto da to sami proveravamo, zašto nam vi ne kažete da li je ovo dobro ili nije?“

Ovakva promena i „vraćanje“ odgovornosti na studenta dala je dobre efekte, ali je bilo i nekih negativnih izazvanih nesigurnošću studenata koja im je skrenula pažnju sa osnovnog zadatka i odvela ih u detaljisanje. Naime, neke skice i predlozi studenata predstavljali su definisanje problema/tema ali shvaćenih kao skup ciljeva i sadržaja detaljno isplaniranih.

Posle razgovora i ukazivanja na to bilo je komentara:

S1: „A toliko smo se trudili, sve isplanirali...“

T.M.: „Sve ste isplanirali, da li je moguće sve isplanirati?“

S2: „Nije, naravno nema detaljnog planiranja unapred.“

S1: „Meni je teško i da zamislim, a tek da radim nešto što nisam planirala, osećam se nesigurno.“

Ovde „progovara“ prethodno znanje i (ne)iskustvo studenata po pitanju planiranja i programiranja. Naime ono je dobrim delom sticano u okviru prakse iz posebnih metodika, kada njihov zadatak nije bio razmišljanje o temi (celini) već realizaciji jedne aktivnosti (vaspitno obrazovnu jedinicu su dobijali od vaspitača) koja se planira po unapred poznatoj strukturi. Fokusirani su bili na detaljno planiranje skice i ne odstupanje od plana aktivnosti. Ukazivanjem na to studenti su odgovarali:

.....

S1: „Pa ako smo sve isplanirali a nije trebalo jednostavno ćemo izbaciti te razrađene delove.“

T.M.: „A da li će izbacivanje suvišnog značiti dolazak do teme koja decu interesuje?“

S2: „Ne, mi smo došli do teme koja decu interesuje, ali smo mnogo prostora zauzeli našim predlozima, jednostavno treba ostaviti prostor i za njihove predloge“.

T.M.: „A šta ako su njihovi predlozi drugačiji?“

SI: „Pa usaglašavaćemo se usput.“

Diskusija ukazuje na put od planiranja viđenog kao tehničkog posla u čijoj osnovi je razumevanje prakse kao predvidive (isplanirati sve) do početka uviđanja potrebe za komunikacijom sa decom i za usaglašavanjem skice koja je otvorena i u kojoj ima prostora i za dečje predloge. Ovde treba istaći spremnost studenata da uvide i odustanu od nekih svojih ideja.

Planiranje rada na projektu bila je novina sa kojom su se studenti prvi put sreli u praktičnom radu sa decom. Stavljanje studenata u poziciji da samostalno rešavaju probleme i autonomno donose odluke izvalo je izvesnu nesigurnost kod gotovo svih studenata, jer im se činilo da nisu dovoljno kompetentni za ovakav zadatak. Neki su pokazivali veću inicijativu i uz traganje, dopune, izmene... krenuli u realizaciju. Jedan manji broj studenata priliku i situacije u kojima može nezavisno da odlučuje nije iskoristio, već je pokazivao potrebu da se osloni i preslika modele koje je percipirao kao dobre.

Zajednička diskusija sa studentima koji nisu uspevali da reše početni zadatak već očekivali instruktivni prisup od nastavnika, vaspitača i pokazivali ljutnju i nezadovoljstvo što nisu hteli da im više pomognu u izboru teme (mada je bilo je i suprotnih mišljenja da su se vaspitači nametali u izboru teme) posledica je tradicionalnog načina podučavanja u kome preovladava prenošenje znanja i učenje po modelu. Ovlašćivanje studenata za planiranje projekta podrazumeva njihovu odgovornost koje su se bojali, rešenje su tražili spolja i od drugih a ne u sebi, o čemu govore komentari nekih studenata:

„Kako mi kao početnici možemo da određujemo temu projekta?“, „Zašto nam vi ne kažete da li je dobro ili nije? Kako da budemo sigurni u to što smo uradili?“, „Zašto nam vaspitači ne pomognu malo više u tome?“...

SI: „Zašto nam vi ne date temu, a mi da je realizujemo?“

T.M.: „Da li mislite da ja to znam, da postoji recept koji imam a neću da vam ga dam?“

SI: „Pa znam da nema, ali ovo je pretežak zadatak.“

.....

T.M.: „Šta predlažete?“

S2: „Ne znam šta ćemo. Dobro je što nismo sami, radimo timski, nekome će da padne dobra ideja, pitaćemo vaspitača ako negde zapne, doći ćemo na konsultacije...“

Studenti su rešenje tražili u drugima i to odraslima (kolege, vaspitači, nastavnik) a ne u deci. Trebalo im je dati novu direkciju.

T.M.: „Koga još možete pitati, ko nam najbolje može reći šta su dečja intersovanja za kojima tragamo?“

Složili su se svi u odgovoru:

Deca

Trebalo je to i primeniti. Sledilo je ohrabrivanje studenata u preuzimanju odgovornosti i pronalaženju sopstvenog(ih) rešenja uz puno uvažavanje dece.

Nakon sastanaka, dogovaranja, sa nekim timovima više, sa nekim manje došli smo do konačne liste tema projekata: „**Mali princ**“, „**Konjići**“, „**Nas grad nekad i sad**“, „**Ovo sam ja – ja sam glavni junak priče**“, „**Ekološki čuvari**“, „**Voda**“, „**U susret olimpijadi**“, „**Muzika i pokret**“, „**Opasnosti**“, „**Svemir**“, „**Mali istraživači**“, „**Šahijada**“, „**Šta sve može lutka – lutka i kostim**“, „**Sunce**“.

Zadatak studenata, pored izrade teme i okvirne skice, bio je i razrada jednog dela skice te je sledila analiza, preispitivanje i diskusija na osnovu trećeg i četvrtog parametra: relevantnost planiranih sadržaja i aktivnosti i njihova povezanost sa ciljevima.

U većini slučajeva se polazilo se od opštih apstraktnih ciljeva koji su se uglavnom odnosili na ishode (postignuće dece) a manje na proces, akciju i interakciju. Npr.: *razvijanje radoznalosti, kreativnosti, samostalnosti, ekološke svesti, podsticanje dece za saznanjima o svetu koji ih okružuje... Bilo je (ali manje) i drugačije postavljenih ciljeva: stvaranje uslova za traganje dece za odgovorima..., omogućiti detetu da se što više slobodno i samostalno izražava kroz različite oblasti delovanja..., stvoriti uslove deci za praktičnu aktivnost, stvoriti mogućnost za samostalno delovanje dece.*

Diskusija je podrazumevala i preispitivanje ciljeva sa aspekta njihove ostvarivosti. Šta mi realno možemo postići jednim projektom? Da li se može jednim projektom razviti kreativost, samostalnost, mišljenje? Studenti su odgovarali da ne može, ali su pisali drugačije. Sledilo je dodatno objašnjenje i odgovor na pitanje kako postaviti ciljeve, dorada se odnosila na njihovo konkretizovanje.

Analiza ostvarivanja ciljeva kroz planirane sadržaje.

Zadatak za studente je bio da predložene sadržaje razvrstaju u dve kolone: planirani sadržaji (za studenta) i planirane aktivnosti (za decu)⁶². Ispostavilo se da je mnogo više sadržaja koji govore o tome šta će raditi studenti u odnosu na planirane aktivnosti za decu. Dorada je podrazumevala konkretizovanje sa ovog aspekta i uspostavljanje dobrog balansa između njih. Sledila je preispitivanje i analiza po pitanju planiranih sadržaja i aktivnosti za celu vaspitnu grupu i aktivnosti za konkretnu decu kojih je bilo malo ili nimalo u odnosu na prvu, što je trebalo doraditi.

⁶² Prilog 10

Dalje sugestije za doradu dobijali smo pitanjima: koje su rezervne aktivnosti, sadržaji koji pokrivaju ceo dan (a ne samo oni koje će se realizovati u vreme „usmerenih aktivnosti“), sadržaji čiji su izvori izvan vrtića u kontekstu koji obezbeđuje uslove za učenje koje pogoduju određenim aktivnostima učenja, kao i sadržaji koji će se realizovati uz pomog roditelja, stručnjaka, gosta... (saradnja sa porodicom i lokalnom zajednicom).

S obzirom na razlike u iskustvu i (pred)znanju studenata, brzini i stilu učenja, kreativnosti, motivaciji, nije bilo moguće organizovanje aktivnosti na isti način za sve timove. Proces saznavanja podrazumeva različito vreme koje je potrebno i koje nije bilo moguće ubrzati. Nekim studentima (timovima) je bilo potrebno produžiti vreme za izradu postavljenog zadatka, te su sastanci i konsultacije sa timovima koje smo nazvali „Dolazak do teme koja je usmerena na dete“ ponavljani u zavisnosti od potreba koje su bile različite: dorađivanje skice, dodatno prikupljanje dokumentacije, pažljivije posmatranje dece i analiza prikupljene dokumentacije, otkrivanje njihovih potreba. Kao pomoć davana je i dodatna literatura, studenti su upućivani na nove izvore informacija, davane su im na uvid početne skice drugih timova, sledilo je dodatno uključivanje nastavnika.

3.3.2.3. Organizacija rada tokom razvijanja projekta

Kako se refleksivnost ne uči samo vežbanjem pojedinih veština, već kroz celokupni proces i način organizovanja nastave, trudili smo se da organizacija nastave (cikličnost procesa nastave i zajedničko socijalno konstruisanje, reflektovanje, revidiranje i evaluiranje iskustva i znanja) kao i odnosi između subjekata u nastavi, budu model za organizaciju rada na projektu i način građenja odnosa studenata sa decom. Razvijanje projekta imalo je cikličnu strukturu koja je podrazumevala višestruko ponavljanje posmatranja, planiranja, realizacije, evaluacije i zajedničkih diskusija. U ovoj fazi rada pažnju studenata smo usmeravali na razvijanje organizacionih dimenzija koje su bitne za razvoj projekta: prostorno okruženje, ponudu materijala za rad, vremensku organizaciju, socijalno okruženje. Utvrđivanje postojećeg stanja i realne situacije u vrtiću u kome se razvijaju projekti (sa svakim timom ponaosob) bila je osnova za davanje predloga o daljim intervencijama u svakoj od pomenutih dimenzija.

Proces razvijanja projekata praćen je raznovrsnom dokumentacijom, koju su studenti vodili o svemu što se događalo (šta su deca radila, kakav je bio kvalitet okruženja, saradnja studenata i dece, studenata između sebe...). Dokumentacija je bila sredstvo refleksije njihove prakse, omogućavala „vidljivost“ procesa i pomagala studentima da se prisete aktivnosti i događanja, ali i prethodnog načina razmišljanja, uvide progresiju ili „retrasiranje svog učenja“ kako ga naziva Rinaldi (Rinaldi, 1995) ili ulazak u

metazonu – razmišljanje o svom razmišljanju i učenju kako to vidi Bruner (Bruner, 2000).

Diskusije nakon dnevnih i nedeljnih aktivnosti vođene su na osnovu podataka dobijenih iz prikupljene dokumentacije koja je dalje analizirana dajući odgovore o smeru razvoja projekata u smislu novih poboljšavanja uslova za njihovo ostvarivanje. Diskutovali su studenti (članovi tima) između sebe (ali i sa decom) pri kraju radnog dana, sa nastavnikom na kraju radne nedelje. Relevantne podatke o svakodnevnim diskusijama, nakon dnevnih realizacija, među članovima timova (bez nastavnika) nemamo osim izjava studenata (da su u početku bile neproduktivne ali i nekih izjava da su često bile produktivnije nego diskusije sa nastavnikom). Posebnu dokumentaciju vodili smo o sastancima i diskusijama koje su vođene sa nastavnikom, kojima smo pratili promene i razvoj njihovog gledišta u odnosu na svakodnevna dešavanja tokom razvijanja projekta. Ona je bila svedočanstvo o njihovom učenju i razvoju, osposobljenosti za samostalno istraživanje, promišljanje i menjanje stavova i uverenja.

Ako je cilj projekatskog pristupa u radu sa decom samoorganizacija dece u kojima deca uče jedna od drugih delovanjem, posmatranjem, saradnjom, obezbeđivanje samoorganizacijskih aktivnosti od strane studenata moguće je ukoliko ih oni prepoznaju i razumeju. U tom smislu njima mora da prethodi samoorganizacija studenata⁶³, samostalni rad u koji su uključeni svi (nema dominantnog vođe i niko nije isključen), uče jedni od drugih, menjaju uloge (vođe, saradnici, posmatrači) stiču iskustvo u međusobnim socijalnim interakcijama i proces organizacije je mnogo više usmeren na interpretaciju (događaja u predškolskoj ustanovi) i razumevanje (deteta) nego na prenošenje i proveru „usvojenosti“ znanja.

Praćenje ove faze u radu podrazumevalo je i proveru koliko su studenti razumeli logiku ovakvog procesa razvijanja projekta i da li su je koristili u svom radu.

3.3.2.4. Načini praćenja i dokumentovanja, smernice za rad

Nakon izrade globalnog plana – predloga teme, studenti su razvijali pojedne segmente dobijenih tema i fleksibilno i hipotetički postavljali predloge za narednu nedelju⁶⁴. Sledile su dnevene realizacije i provera planova i skica u praksi, evaluiranje i izrada

⁶³ Savremeni vaspitač, koji prati i poznaje novu pedagošku paradigmu, treba da ovlada najsavremenijim oblicima vaspitno-obrazovnog rada sa decom koji omogućavaju integrativni pristup kroz samoorganizacijske aktivnosti dece. Takvoj organizaciji treba da prethode iskustva sopstvene samoorganizacije, kako bi mogao da prepozna i razume dečje samoorganizujuće aktivnosti kako bi ih dalje podržavao.

⁶⁴ Stalno smo naglašavali da je reč o predlozima a ne planovima koji se moraju realizovati i da je zadatak studenata njihovo menjanje, nadograđivanje i korigovanje u skladu sa interesovanjima dece koja su promenljiva i ne mogu se unapred planirati.

predloge za narednu nedelju. Preistitivanje je podrazumevalo realizaciju, praćenje i vrednovanje rezultata u skladu sa potrebama konteksta i konkretnih situacija što je davalo odgovore na pitanja koliko je planiranje bilo realno i adekvatno, koliko je realizacija bila različita od zamišljenog nacrtu plana (hipoteze), što je bila osnova za dalje razvijanje projekta. Evaluacija dnevnih aktivnosti bila je materijal za nedeljnu evaluaciju, a nedeljnih za sledeću fazu rada na projektu – evaluaciju projekta. Dogovor o dnevnim realizacijama i podeli obaveza studenti su dogovarali između sebe, suština je bila promena, rotiranje uloga i davanje prilike svakom studentu da realizuje, ali i da posmatra kako to čine njegove kolege. Izradu dnevnih skica i realizaciju radili su studenti individualno, najmanje jedamput nedeljno (ili više puta zavisno od broja članova tima, ili načina organizovanja⁶⁵). Dnevna analiza rađena je na osnovu dnevnih beleški koje su vodili svi studenti, a koje su se razlikovale i zavisile od uloge i zadatka koji su imali toga dana. Student realizator je radio predlog, dnevnu skicu a potom i rezime realizovanog rada sa decom. Pisane pripreme dnevnih aktivnosti sadržale su sledeće elemente: temu, cilj i zadatke, metode, organizaciju prostora, sredstava i materijala, sadržaje i mogući tok aktivnosti. Rađene su na osnovu datih smernica:

Smernice za izradu dnevnih skica

Tema, cilj, metode

Kako ću organizovati prostor?

Koja ću sredstva i materijale koristiti i ponuditi deci?

Koje ću sadržaje, aktivnosti i zadatke ponuditi deci?

U cilju razumevanja sopstvenog iskustva studenti su nakon rada sa decom imali zadatak da urade samorefleksiju svog rada uz pomoć datih smernica:

Smernice za vođenje samorefleksivnih dnevnih zabeleški realizatora

Da li je prostor bio privlačan i podsticajan za decu?

Da li je bilo dovoljno materijala?

Da li je bio dobar izbor sadržaja i aktivnosti?

Kako su se ponašala deca?

Kakva je bila saradnja i komunikacija?

Koje su bile glavne poteškoće i problemi koji su se javili tokom realizacije aktivnosti?

⁶⁵ Pomenuta organizacija se menjala kod pojedinih studenata, što govori o samoorganizaciji. Do promene u organizaciji rada i podeli zaduženja je dolazilo u nekim timovima, najčešće u situacijama kada se u radnoj sobi istovremeno dešavalo nekoliko aktivnosti. U odgovoru na takve, za njih nove situacije, kakvih nije bilo u prethodnom iskustvu (jer su ugavnom radili sa decom frontalno) studenti su odstupali od prvobitne organizacije u kojoj je jedan student realizator a ostali „posmatrači“ (koji prate i beleže rad kolege i ponašanje dece) i svi istovremeno pružili uloge i realizatora i „posmatrača“ i dokumentatora ali u okviru određenog centra u kome su boravila deca.

Opšti utisci o sopstvenoj realizaciji? Kako je u celini prošao dan?

Čime ste u svom radu zadovoljni a čime ne? Koji su predlozi za poboljšanje budućih aktivnosti?

Smernice za vođenje samorefleksivnih zabeleški usmeravale su studente na razmišljanje o realizaciji nakon realizacije („*refleksija o akciji*“) i omogućavale utvrđivanje i ocenjivanje vlastitih znanja, bolje upoznavanje samog sebe. Praćenje procesa, refleksija nad svojim praktičnom aktivnošću uz preispitivanje praktičnih rešenja ima svrhu ako sadrži kritički osvrt na vlastito opažanje, jer tek onda pomaže razumevanju i osveščivanju sopstvenog iskustva.

Kako student realizator nije u poziciji da realizuje i istovremeno prati svoj rad, u tome su mu pomagali ostali članovi tima koji su imali ulogu „posmatrača“ („kritičkog prijatelja“) pratili i vodili evidenciju o načinu i toku dnevne realizacije koji je sadržao procenu i opšte utiske o realizaciji uz pomoć datih smernica:

Smernice za praćenje i vođenje refleksivnih dnevnih zabeleški

Pratiti prostor, materijale: (Kako je organizovan prostor? Kakva je ponuda materijala, da li je detetu omogućen izbor materijala (posmatrajte kako dete pristupa materijalima ili aktivnostima da li ih koristi na očekivani ili na svoj vlastiti način?)).

Pratiti decu i njihove reakcije: (Šta su deca radila? Koliko su bila zainteresovana za aktivnosti? Kakva je bila pažnja, koncentracija, šta ih je navelo da započnu aktivnost? Koliko su bila u prilici da slobodno biraju aktivnosti?).

Pratiti saradnju i komunikaciju: (Kakva je saradnja, kontakt i komunikacija među decom ali i između dece i studenta (realizatora)? Koliko su učestvovala i saradivala? Koja su bila dečja pitanja? Da li su davala predloge, ideje? Da li su mogla da učestvuju u donošenju odluka u svakodnevnim dešavanjima?).

Kakav je odnos deteta sa studentom (realizatorom)? (ignoriše ga, saraduje, koristi za maženje, kao pomagače...).

Kakvo je učestvovanje studenta u aktivnostima sa decom? (nudi pomoć, savetuje, postavlja pravila i ograničenja).

Kakva je atmosfera u radnoj sobi? (bučno, tiho, napeto).

Da li je bilo problema? Kakvih? Kako ih je rešavao realizator? Kako biste vi rešili problem da ste bili u ulozi realizatora?

Šta vam se posebno dopalo u radu kolege/inice, a šta ne?

Celokupan uvid dobija se kada se lična opažanja („*lična refleksija*“) koja su otežana, razmene sa opažanjima drugih studenata („*socijalna refleksija*“) i uvidi stepen slaganja između refleksije i samorefleksije. Student dobije povratnu informaciju kako ga opažaju kolege što je prilika za zajedničko učenje na principima „strategije razumevanja“ u okviru koje student pored sopstvene percepcije i razumevanja stvari,

koje su izraz ličnog stava i interpretacije događaja (ali i predrasuda i pristrasnosti) saznaje i razvija sposobnost da određene situacije sagleda iz druge (drugih) perspektiva i počne da uvažava percepciju drugih preispitujući svoju (kritički osvrt na vlastita opažanja). Osim toga prateći rad kolega razmišlja kako bi on sam postupio, šta bi mogao upotrebiti ili promeniti u svom radu.

Praćenje promena u uzajamnoj percepciji tokom nastave kroz diskusije, analizu i interpretaciju različitih uzajamno suprotstavljenih perspektiva a uz pomoć prikupljene dokumentacija bile su pokazatelj načina na koji studenti vide praksu i ono što se događa u toku dana, šta smatraju relevantnim ponašanjem deteta/studenta u aktivnostima, zato je bilo neophodno dodatno interpretiranje tokom zajedničkih diskusija koje su bile sredstvo refleksije.

Studenti su diskutovali (na nivou tima) svakoga dana nakon obavljenih aktivnosti. U analizu je uključen student koji je realizovao aktivnosti sa decom (samorefleksija na aktivnost koju je održao, poteškoće, procenu uspešnosti) i ostali članovi tima (refleksija) koji su bili zaduženi za praćenje. Namera je bila da studenti sami uz pomoć članova tima (bez nastavnika) nakon praktičnih aktivnosti izraze svoje perspektive i gledišta o viđenom upoređujući odnos između evaluacije i samoevaluacije. Zajednička rasprava, kritički osvrt na realizovano trebalo je da produkuje ideje za nova rešenja i odluke o daljim koracima u radu na razvijanju projekta.

Pored dnevnih diskusija i dnevne („lične“) dokumentacije studenti su (a na osnovu njih) radili „timsku“ dokumentaciju – nedeljne izveštaje o zajedničkoj realizaciji.

Smernice za izradu nedeljnih izveštaja

Zabeležiti ostvarene ciljeve

Kratak opis realizovanih aktivnosti

Nivo učešća studenata/dece/roditelja

Kakva je bila saradnja i komunikacija sa decom, sa roditeljima, sa vaspitačem, sa ostalim članovima tima? Ocenite je ocenama od 1-5.

Kako je bila strukturirana sredina?

Kakva je bila atmosfera?

Opšti utisci o zajedničkoj realizaciji (Čime ste zadovoljni, a čime ne? Da li je potrebno nešto menjati? Šta biste mogli zajedno, kao tim da promenite?)

Predlozi za dalji pravac širenja i razvoja teme?

Nedeljni izveštaji rađeni su integracijom podataka dobijenih iz individualnih planova/evaluacija o dnevnim aktivnostima. U njima su davani opšti utisci o zajedničkoj realizaciji i dešavanjima u protekloj nedelji (ciljevi, zadaci, centri interesovanja, sadržaji, komunikacija...), preispitivanje je uključivalo odgovore na pitanja

koliko je rad u protekloj nedelji bio u skladu sa dečjim potrebama i interesovanjima, utvrđivanje teškoća, davanje predloga za unapređivanje daljeg rada na projektu njihovo integrisanje u plan rada tima za narednu nedelju. Nedeljni izveštaji su bili osnova i polazište za dalje razvijanje projekta.

Nedeljni izveštaji podrazumevali su zajedničko razumevanje načina na koji deca uče ali i sopstvenih uloga u tome. Studenti su zajednički procenjivali svoj rad (ali i rad kolega/inica) sa aspekta uloga i pojedinačnih zadataka koje su imali i načina na koje su ih ostvarivali, prepoznavali snage koje svaki član tima nosi, učili jedni od drugih, ali i služili kao okvir i mogućnost za učenje i uviđanje pomaka u sopstvenom učenju. Naime, oni su pomogli studentima da se prisete prethodnog načina razmišljanja, da uvide da li se njihovo znanje i opažanje menjalo i da li ima napretka u njihovom učenju/razmišljanju. Nedeljne analize na osnovu izveštaja i ostale dokumentacije o zajedničkoj realizaciji (koje su pratili fotografije, snimci, dečji radovi...) rađene su zajedno sa nastavnikom kroz diskusije. Ovi sastanci nisu bili vrsta spoljne kontrole nastavnika o urađenom, već su rađene sa ciljem utvrđivanja teškoća i pokušaja zajedničkog nalaženja rešenja za probleme koji su se javljali u radu. Praćenje toka rada od strane nastavnika podrazumevalo je davanje konstruktivne povratne informacije o njihovim praktičnom radu i postignućima u cilju dalje motivacije studenata ali i pravovremene korekcije određenih postupaka, ali je naš krajnji cilj bio osposobljavanje za samoanalizu i samoocenu vlastitog rada (ličnog i timskog), razmena iskustava, planiranja daljeg rada na projektu.

U cilju odgovora na pitanje da li ovakva organizacija rada i predložena struktura pripreme/evaluacije rada na projektu utiče na razvijanje refleksivnosti kod studenata, korišćene su sledeće evaluativne aktivnosti:

- analiza produkata praktičnih i drugih zadataka koji su postavljeni studentima; analizirane su dnevne i nedeljne skice koje su studenti izrađivali koje su bile izvor podataka o toku i realizaciji projekta ali i o razvoju kurikularnih kompetencija (ciljevi, zadaci, sadržaji, organizacija rada...),
- analiza odgovora dobijenih na osnovu smernica za vođenje samorefleksivnih dnevnih zabeleški realizatora; samoprocenjivanje sopstvenog angažmana i postignuća; studenti su procenjivali sopstvenu aktivnost i napredovanje prema zadatim kriterijumima koju su upoređivali sa procenom drugih studenata (poređenje sopstvenih procena sa procenom kolega),
- analiza odgovora dobijenih na osnovu smernica za praćenje i vođenje refleksivnih dnevnih zabeleški; studenti su procenjivali aktivnost svojih kolega,
- analiza sadržaja studentskih dnevnika; vođenje evidencije o svojim aktivnostima;
- analizirani su zapisi dobijeni kroz grupnu diskusiju; (dokumentacija je pomagala u praćenju promena i načina mišljenja kod studenata),

- analiza ličnih beležaka nastavnika.

Pokušali smo proceniti dobre strane ali i otkriti nedostatake ovakvog vođenja pedagoške dokumentacije⁶⁶ na učenje i razvoj studenata prateći efekte ovih aktivnosti na ponašanje, napredovanje i razvoj studenata, sa posebnim naglaskom na one elemente u vođenju pedagoške dokumentacije koji imaju uticaja na razvoj studenata kao refleksivnih praktičara.

3.3.2.5. Analiza dokumentacije

Analiza dnevnih priprema studenata

Analiza dnevnih priprema, u početku, naročito u prvoj nedelji, govori da su rađene preopširno, da su bile detaljno isplanirane (u nekima je čak bilo i pitanja koja će deci postaviti a u nekoliko priprema i pretposavljenih odgovora koje će deca dati) što treba povezati sa studentskim iskustvom u izvođenju i pripremanju samostalnih aktivnosti u skladu sa zahtevima iz nekih posebnih metodika. Trebalo je osloboditi studente od tradicionalne metodičke šeme (uvodni deo-motivacija dece, glavni deo, zaključak) i postepeno ih uvesti u drugačiji pristup aktivnostima i izradi dnevnih skica. Oslobođanje od izrade skica sa jasnom i preciznom strukturom, razrađenim sadržajima učenja viđenih kao skup nepovezanih „priprema za „usmerene aktivnosti“ iz posebnih oblasti/metodika⁶⁷ trebalo je zameniti izradom skica kao „sistema aktivnosti“ koji sadrži planiranje velikog broja sadržaja i situacija, organizacionih formi i mesta gde će se učenje odvijati. Dnevno planiranje u projekatskom pristupu u radu se suštinski razlikuje, ono je sveobuhvatnije i predstavlja kompleksni proces svih aktivnosti (uključujući i „rezervne“), „skiciranje nacрта“ umesto „detaljnog scenarija“, interakciju, pripremu sredine za učenje, materijala. Osim toga što planovi nisu do detalja razrađeni, oni nisu „obavezujući“, već je uvek ostavljena mogućnost za korekcije, preusmeravanje, „planiranje u hodu“.

⁶⁶ Davanje smernica urađeno je nakon iskustva u radu sa studentima iz prethodnih generacija.

Višegodišnja praksa rada sa studentima ukazivala je na to da su studenti tokom razvijanja projekta mnogo više bili usmereni na aktivnosti na uštrb evaluacije. Iako su teorijski znali da izrada dnevne skice podrazumeva i predviđanje načina evaluacije, pokazalo se da to nisu činili u praksi. Slabi refleksivni potencijali studenata vodili su nastavnika na promišljanje o tome da se refleksija studenata olakša setom pitanja koja će im pomoći da osveste mesto refleksije u procesu učenja, dajući im za to jasna uputstva.

⁶⁷ Smernice su se iz nedelje u nedelju menjale. Najpre su bile usmerene na opažanje svih važnih faktora (ili bolje reći na ispuštanja nekih važnih faktora u opažanju i analizi) koji čine jednu aktivnost uspešnom. Izveštaji su nam govorili da ih nismo dobro postavili, jer su studenti odgovarali na pitanja uglavnom opisno, nije bilo razmišljanja o aktivnosti („refleksije o akciji“) ni osveščivanja svojih postupaka (niti postupaka kolega/inica). Zatim smo dodavali pitanja koja su zahtevala preusmeravanje pažne studenata na probleme i načine za njihovo rešavanje, kao načina za promenom.

Nove smernice, kod studenata koji su bili naviknuti na drugačije pripreme, u početku nisu bile pomoć već su izazvale nesigurnost. Konflikt koji se javio zbog ove promene studenti su „rešavali“ tako što su u početku formalno radili dnevne skice po novim smernicama, a „stvarno“ se pripremali (i radili) po staroj metodičkoj šemi⁶⁸.

Analizu i preispitivanje načina pisanja pripreme radili smo na sledeći način:

Zadatak za studenete je bio da predložene sadržaje i aktivnosti razvrstaju u dve kolone a po sledećim kriterijumima:⁶⁹

- planirani sadržaji (za studenta) i planirane aktivnosti (za decu). Ispostavilo se da je mnogo više sadržaja koji govore o tome šta će raditi studenti u odnosu na planirane aktivnosti za decu,
- planirani sadržaji i aktivnosti za celu vaspitnu grupu i aktivnosti i zadaci za konkretnu decu. Preovladavali su prvi, a drugih je malo, ili ih uopšte nije bilo, što je trebalo doraditi,
- planirani sadržaji i aktivnosti koji će se realizovati u vreme „usmerenih aktivnosti“ i sadržaji koji pokrivaju ostali deo dana. Studenti su planirali prve bez navođenja rezervnih aktivnosti i sadržaja koji pokrivaju ceo dan,
- planirani sadržaji koji će se realizovati u vrtiću i sadržaji i aktivnosti koje će biti realizovane van vrtića, u kontekstu koji obezbeđuje uslove za učenje koje pogoduju određenim aktivnostima učenja. Preovladavaju prve, ali raste broj aktivnosti koje se realizuju van vrtića⁷⁰,
- planirani sadržaji i aktivnosti koji će se realizovati student, sadržaji koji će biti realizovani uz pomog roditelja, stručnjaka, gosta. U početku je bio samo aktivnosti koje će realizovati studenti ali se povećavao broj sadržaja i aktivnosti koje realizuju uz pomoć stručnjaka, i nešto manje i roditelja.

Paralelno sa ovim analizama i preispitivanjem svojih priprema na osnovu pomenutih kriterijuma, išle su i analize kroz odgovor na pitanje: Kakvu sliku o detetu odražavaju moje pripreme? Odgovori na ova pitanja pomagali su studentima u osveščivanju sopstvene slike o detetu, razumevanju i prihvatanju mogućnosti da njihove pripreme odražavaju neuvažavanje i nerazumevanje deteta, iako su često bili uvereni u suprotno. Sledilo je konkretizovanje, uspostavljanje dobrog/boljeg balansa između pomenutih aktivnosti.

Hronološkom analizom studentskih priprema uočili smo neke zajedničke elemente koji mogu omogućiti zaključak da su se vremenom, sa razvijanjem projekta, počele dešavati promene u pisanju priprema koje su se ogledale u sledećem: U pripremanju raste broj

⁶⁸ Što se videlo iz sadržaja studentskih dnevnika (studenata koji su dnevnike davali na uvid nastavniku). Studenti su pripreme radili veoma opširno, sa preciznom strukturom i neke su bile veoma slične onima koje su već radili u okviru posebnih metodika.

⁶⁹ U prilogu 10

⁷⁰ Bilo je i studenata koji su većinu aktivnosti radili van vrtića npr. studenti koji su radili na projektu “Moj grad nekad i sad”.

sadržaja za decu, nasuprot sadržajima za studene koji su dominirali, pojavljuju se sadržaji koji su planirani za manje grupe dece, raste broj „rezervnih“ sadržaja i aktivnosti koje pokrivaju ostali deo dana, povećava se broj sadržaja koje predlažu deca, osim planiranja sadržaja planiraju se i evidentiraju sredstva i materijali koji će biti ponuđeni deci. Ima i primera odustajanja od planiranih dnevnih skica i izrade novih u skladu sa kontekstom⁷¹. Ovakvi primeri pokazatelj su postepenog oslobađanja studenata od „administrativnog“ pripremanja za rad sa decom i tradicionalne metodičke šeme ka stvaralačkom i fleksibilnijem pristupu pripreme. Osim toga promene u izradi priprema za rad mogu biti indikator promena odnosa prema planiranju, učenju, detetu. Uvažavanje dečjih predloga i uključivanje dece u planiranje pruža mogućnost za bolje upoznavanje i razumevanje deteta, interakciju, promenu komunikacije, što je jedan od preduslova za promenu slike o detetu.

Analiza samorefleksivnih dnevnih zabeleški realizatora

Analiza je rađena na osnovu studentskih utisaka o sopstvenoj realizaciji, proceni uspešnosti svojih postupaka, problema koji su se javljali, predloga za promenom u narednim aktivnostima.

Sa aspekta prostora i ponude materijala najčešći odgovori studenata bili su da je prostor uređen prema planu i cilju aktivnosti što govori o procenjivanju na osnovu plana, a ne na osnovu deteta i prema detetu (o čemu se raspravljalo na grupnim diskusijama)⁷². Studentsko viđenje prostora i ponude materijala bilo je uglavnom da su oni podsticajni, manji je broj studenata uviđao nedostatke u pripremljenim materijalima i potrebu da se bolje pripreme u tom smislu. Bilo je i primera kada su uviđali vezu između ponude materijala i ponašanja dece⁷³

Po pitanju teškoća na koje su nailazili u radu najčešće su se žalili na nedisciplinu, nedovoljnu pažnju i koncentraciju dece.

⁷¹Jedan od primera odustajanja od dnevne skice i „skretanja“ od osnovne teme, uvažavanjem novih, neplaniranih momenata :

„...naše aktivnosti su bile prekinute, vaspitačica nas je obavestila da je došla grupa glumaca i da pripremimo decu za gledanje predstave... nakon predstave nije bilo moguće raditi planirane aktivnosti već je krenuo razgovor o predstavi, glumcima, želja da i sami glume... i sledeće aktivnosti:

- razgovor na pitanja o zanimanju glumca: ko su glumci kakav je njihov posao?
- prepoznavanje pozorišta opisivanjem značenja simbola dramskih umetnosti – tužna/srećna maska,
- razgovor o procesu nastajanja predstave (problem: šta je sve potrebno za jednu predstavu?),
- izmišljanje soptvene priče (u paru ili manjoj grupi),
- improvizovanje dramskog centra-pravljenje pozornice od kartona i platna
- dramtizacija (projekat „Ja sam glavni junak priče“).

⁷² O ovoj temi smo dosta raspravljali u okviru diskusija koje smo nazvali „Dolazak do teme koja je usmerena na dete“, utisak je bio da su studenti razumeli suštinu planiranja. Ispostavilo se da nije tako i da je bilo potrebno „ponovno vraćanje“ na istu temu.

⁷³ Više u delu 3.3.2.6.1

„Bilo je nekoliko izetno nemirnih i nezainteresovanih dečaka koje nisam mogla da obuzdam... moram da otkrijem zašto se tako ponašaju i da nađem rešenje, kako me ne bi ponovo blokirali u radu.“

„U uvodnom delu deci je bilo interesantno i svi su hteli da se uključe i bilo je nadvikivanja, pa sam gubio vreme na smirivanje situacije. Teškoće su se javile kada je Dimitrije pokušavao da preuzme ulogu vaspitača i skretao pažnju druge dece.“

Često su navodili kao poteškoću to što nisu mogli istovremeno da budu sa svom decom, u svim centrima.

„Deca su izabrala centre i krenula sa aktivnostima, a ja nisam znala kako da istovremeno budem sa svima i posvetim im podjednaku pažnju“.

Odgovori tipa: *„Najveći problem mi je bio kada su deca kutije različitih veličina koje sam donela za pravljenje „eko-kanti“... uzela i počela da prave voz.“* ili *„Kada je trebalo da krenemo (u biblioteku – gde je trebalo održati aktivnost) neki su odustali, a neki čak i zaplakali.“*, govore o odnosu (ne)fleksibilnosti i (ne)adaptivnosti studenata na novonastale situacije. Reakcije studentkinja na novonastalu situaciju: prva studentkinja insistira (dolazi u sukob sa decom) da vrate kutije i prave ono što ona želi i što je isplanirala, kako bi joj aktivnost uspela, druga studentkinja odlazi u biblioteku samo sa decom koja to žele.

Manji je broj studenata bio spreman da odustane od zamišljenog plana. Zanimljivo je objašnjenje studenta koje je dato u evaluaciji rada na projektu a tiče se dnevnih aktivnosti: *„ponekad sam menjao planirane dnevne aktivnost u skladu sa dečjim trenutnim željama, jer su deca insistirala da se ponove već realizovani sadržaji (a ja sam uvek hteo da ponudim nešto novo) – na primer igre reketima za tenis i igre loptom, kao i kvizovi i asocijacije. Zanimljiv je i podatak koji sledi kod istog studenta: posle završetka „usmerenih aktivnosti“ deca su samoinicijativno nastavljala i organizovala igre asocijacija, crtala ono o čemu smo govorili..., pa su se aktivnosti produžavale i mimo planiranog vremena“.*

Opšti utisci o sopstvenoj realizaciji i načinu na koji je protekao dan veliki broj studenata je izražavao u početku kroz zadovoljstvo zbog uspešnosti. Kriterijumi za procenu bili su različiti, ali vrlo često realizacija isplaniranog: *„uspela sam da sve izvedem onako kako sam planirala“.* Po njihovim zapisima (u početku) dobar izbor aktivnosti bio je onaj koji je pokrивao dečja interesovanja, dobra punuda materijala, odlična saradnja i komunikacija sa decom, deca su bila u prilici da samostalno istražuju (što je ponekad bilo suprotno zapažanjima nekih studenata „posmatrača“).

Ono čime nisu bili zadovoljni i što su navodili kao problem odnosilo se na početku najčešće na spoljne faktore: na prostor, opremu i materijale, na decu koja su bila

nedisciplinovana i nisu dovoljno sarađivala, a vremenom se (o čemu svedoče kasniji izveštaji) preusmeravalo i na unutrašnje, na lični rad što govori o razvoju introspekcije.

„Nisam zadovoljna sobom, imala sam preveliku tremu i zbog nje nisam realizovala onako kako sam htela i mogla“. „Atmosfera je bila usiljena, deca su to osetila, moram da budem prirodija“.

Predlozi za buduće aktivnosti koje se tiču njih samih je da se moraju bolje pripremiti, biti opušteniji i slobodniji.

Pored navedenih razmišljanja o tome na čemu je potrebno dodatno raditi, studenti su navodili i potrebu za promenom pisanja dnevnih priprema u smislu skraćivanja i „skiciranja“.

Analiza odgovora dobijenih na osnovu vođenja samorefleksivnih dnevnih zabeleški govori da je pretpostavka da će se studenti u relativno kratkom vremenskom periodu osloboditi i biti u stanju za samoprocenjivanjem bila nerealna. Proces samorefleksije zavisio je od individualnih sposobnosti i spremnosti studenata na samouvid, ali je generalno bio otežan čemu je doprinosilo nedovoljno iskustvo i nenaviknutost studenata na ovakve aktivnosti. Vođenje samorefleksivnih zabeleški tražilo je stalno posmatranje sebe i analizu svog iskustva, upoređivanje svog načina razumevanja prakse i odnosa prema praksi sa realnim situacijama. Suočavanje sa sopstvenim nedostacima, promišljanje o čemu bi dalje trebalo raditi, šta kod sebe treba razvijati i menjati doprinosilo je razvijanju sposobnosti introspekcije, ali sporo i ne kod svih studenata.

Analiza refleksivnih dnevnih zabeleški

Analiza je rađena na osnovu studentskih utisaka o radu kolega sa aspekta procene organizacije prostora i materijala, dece i njihovih reakcija, saradnje i komunikacije, atmosfere, problema, i procene aktivnosti u celini.

Studentima je bilo teško da procenjuju sebe i svoj rad, očekivali smo da će im biti lakše da procenjuju rad kolege/inice, ali se ispostavilo da ni proces refleksije rada kolega nije išao lako. Zapažanja o napretku studenata u međusobnoj saradnji tokom timskog rada (koliko su bili podrška jedni drugima u praćenju i procenjivanju) i vrsti znanja koje su sticali vođenjem evaluativnih/refleksivnih dnevnih zabeleški može se posmatrati kroz odgovore na pitanja: koliko su aktivno slušali i pratili jedni druge ili bolje reći koliko su osposobljeni za aktivno praćenje, opažanje i interpretacije viđenog, s jedne strane, i sa druge, koliko su sposobni da ekspliciraju svoja zapažanja, i da li je rečeno i zapisano jednako onome što student stvarno zapaža?

Prvi zapisi o praćenju i komentarima na rad svojih kolega bili su uglavnom afirmativni, većina studenata je uglavnom hvalila aktivnosti kolega/inica po svim segmentima na osnovu kojih je pratila rad:

Na izbor materijala kao jednog od kriterijuma većina je odgovarala: *izbor materijala je bio odličan, primeren temi, velika ponuda materijala,...* samo je nekolicina uočavala nedostatke: *neki materijali su mogli da budu bolji, materijali su bili poluzavršeni, trebalo je malo više truda oko izbora materijala, nije bilo izbora, sva su deca dobila iste materijale.*

Saradnjom i komunikacijom među decom su se u početku manje bavili i uglavnom je ocenjivali kao dobru i uspešnu, a kriterijum za procenu je često bio stepen dominacije. Pa se odgovori tipa *„ona je potpuno vladala situacijom, sva su je deca slušala“* bili česti, što je pokazatelj šta je po njima relevantno ponašanje studenata u aktivnostima, kao i kakav odnos imaju prema detetu, učenju, komunikaciji.

Bilo je (u manjem broju) i drugačijih viđenja i razumevanja komunikacije što se vidi iz odgovora: *„saradnja je bila odlična, slušala su je deca ali i ona njih, nije im nametala odgovore, već je tražila da deca samo dolaze do odgovora“.*

Šta vam se dopalo, a šta ne u radu kolega/inica? Na prvi deo pitanja odgovarali su: *„ima lep odnos sa decom“, „snalazi se u svim situacijama“, „odgovarala je na sva pitanja dece“, „nije bila nervozna i napeta već opuštena“, „to što ima veliko samopouzdanje i strpljenje“, „posebno mi se dopalo to što tačno oseti koliko treba da bude sa decom kada rade po grupama, a kada treba da prepusti deci da sami nastave sa radom“, „puštala je decu da samostalno rade“.*

Odgovori na drugi deo pitanja bili su „skromniji“ što govori o tome da studenti nisu spremni da kritikuju, (čak i kada se to radi u pismenoj formi) jer kritiku očigledno ne vide kao iznošenje svojih zapažanja i mišljenja već kao suprotstavljanje drugima.

Manji broj studenata zauzima kritički stav i daje odgovore: *„ponašala se kao da im je majka, previše ih je mazila, grlila, popuštala im u svemu...“, „nije mi se dopalo što je insistirala da urade crteže, da ih izlože, iako je videla da su deca izgubila interesovanje“, „mnogo je postavljala pitanja i insistirala na tačnim odgovorima, nije slušala šta deca pitaju“, „...to što se previše meša u dečje aktivnosti“.*

Od problema koji su se javili u radu navodili su nepažnju i nedisciplinu dece, nedovoljno uključivanje dece u aktivnosti. Na pitanje: Kako biste vi rešili uočeni problem odgovarali su: *„bolje bih se pripremila, najpre bih smislila zadatke za onu decu koja uglavnom narušavaju rad i remete ostale“, „slušala bih više njihove predloge“.*

Bilo je odgovora tipa: *„pokušala sam da rešim problem, prišla sam deci koja su sve vreme remetila aktivnosti, izvela ih u dvorište vrtića i pokušala da se bavim samo njima,*

da saznam u čemu je problem i zašto to uvek rade... sve je bilo dobro dok smo bili u dvorištu, po povratku u grupu ponovo su počeli da remete aktivnosti i skreću pažnju na sebe. Ovo nije bilo baš rešivo tako jednostavno“.

Manji broj studenata je gotovo uvek pisao (o čemu svedoče gotove sve njihove zabeleške) afirmativno o radu svojih koleginica i kolega tipa: *dobro se snašla; nije bilo nikakvih problema; ništa ne bi trebalo menjati... što govori o odsustvu refleksivnosti.*

Primeri dnevnih skica, refleksivnih u samorefleksivnih zabeleški

Primer1.

Projekat: „Sunce“

Podtema: „Mali istraživali“

Dnevna skica

Ciljevi:

- *Obogačivanje dečjeg prethodnog iskustva pojmom svetlost i senka.*
- *Omogućavanje deci da se kroz igru upoznaju sa veličinom i izgledom senki, da uvide kakvu senku svetlost pravi na različite predmete i uvide od čega zavisi veličina senke.*
- *Upoznavanje dece sa različitim vrstama materijala; omogućavanje deci da kroz manipulisanje sa njima upoznaju različite vrste materijala i uvide da li kroz njih prolazi ili ne prolazi svetlost.*

Predlog sadržaja:

- *Obrada priče „Svetlost“*
- *„Igramo se svojim senkama“*
- *Izgled i veličina senke*
- *Osvetljeno/neosvetljeno – istražujemo koji materijali propuštaju svetlost*

Prostor je već uređen za rad na projektu i adekvatan za aktivnosti „Igramo se svojim senkama“.

Sredstva i materijali: lampe, igračke i materijali koji različito propuštaju svetlost, plastika, staklo, folije, ogledala, različite vrste tkanina, kocke, lampa.

Samorefleksivna dnevna zabeleška

Na početku aktivnosti smo obradile priču „Svetlost“, a potom razgovarale sa decom o senkama, Šta je senka? Kada se pojavljuje? Da li svako ima svoju senku? Kasnije smo stavile kocku ispred lampe i pitale decu šta vide na zidu. Odgovorila su: Kocku. Senku

kocke? Pitale smo kolika je, odgovorila su: „Velika“. Onda sam udaljavala kocku i senka je bila sve manja. Svako dete je imalo priliku da izabere igračku i da vidi njenu senku na zidu. Jedna devojčica je uzela ginjol lutku vuka i počela da viče: „Ja sam zli vuk, sad ću da vas pojedem“, ostala deca su počela da se smeju, ali neki i da beže, što je decu dekoncentrisalo. Nastavili smo igrom – senke igraju po zidu. Deca su izlazila sa svojim predmetima i šarala senke po zidu... deca su sama pravila pokrete lutkama stvarali „pokretne“ senke. Deca su uočila da veličina senke zavisi od veličine predmeta, ali i od udaljenosti predmeta od izvora svetlosti.

Sledile su aktivnosti i eksperimenti sa različitim materijalima u cilju otkrivanja različite propustljivosti materijala. Deca su eksperimentisala i uvidela da različiti materijali različiti propustaju svetlost...deca su sama donosila zaključke: „svetlost je crvena zato što je crveno platno kroz koje prolazi“, „al je prozračna ova zavesa“, „plastika ne može da se koristi, ona može da se istopi ako je dugo držimo na suncu...“, „tvoja kuća mora da ima prozore kao bi kroz njih ušla svetlost, ...e pa ne mora staviću sijalicu i ona može da je osvetli.“

Prostor je ostao nepromenjen, samo smo ga obogatile sredstvima i materijalima (lampe, igračke i materijali koji različito propuštaju svetlost, plastika, staklo, ogledala, različite vrste tkanina, kocke). Materijal je bio dostupan svoj deci, ponuda materijala je bila dobra, ali ću se truditi da ga sledeći put bude još više.

Trudila sam se da spremim zanimljivu aktivnost i zadovoljim dečja očekivanja. Mislim da sam napravila dobar izbor sadržaja jer sam ih birala na osnovu dečjih interesovanja. Aktivnost je protekla u prijatnoj atmosferi. Saradnja i komunikacija između dece, mene i dece je bila dobra. Deca nisu pasivno posmatrala i slušala, već su pitala i aktivno učestvovala. Problem i sukob među decom se javio kada su svi hteli da vide senke izabраниh predmeta... dok nisu sami uvideli da je to bolje raditi pojedinačno i biti strpljiv.

Refleksivne dnevne zabeleške

S1: Izbor i koncepcija aktivnosti je bila dobra. Za uvod i motivacioni deo koristila je priču „Svetlost“ kojom je zadobila pažnju dece. Sledile su interesantne aktivnosti, eksperimentisanje. Atmosfera je bila bučna, saradnja među decom nije bila najbolja. Deca su se gurala i svađala, svi su hteli da prave senke u isto vreme što je bilo neizvodljivo jer je postojao samo jedan izvor svetlosti. Koleginica se malo unervozila, jer aktivnost nije išla onako kako je planirala. Odnos je bio malo zategnut. Koleginica je pod utiskom treme i nervoze htela po svaku cenu da stiša decu i natera ih na red i disciplinu, a deca su htela da se što pre probaju igru sa senkama. Da je pripremila još jednu lampu nebi bilo ovog koškanja i nestrpljivosti dece.

Da sam ja realizator ove aktivnosti ponudila bi više materijala i još zanimljivije aktivnosti, dala bi npr. deci po grupama da smisle i izvedu neku predstavu u pozorištu

senki. Jedina zamerka, a to nije zamerka nego savet, je da bude glasnija. Ona tiho govori te je deca ne čuju dobro, a ponekad i ne razumeju. Potrebno je da se malo više opusti i ne bude toliko stegnuta. U celini, aktivnost je dobro prošla.

S2: Aktivnost je bila dobara. Posebno mi se dopalo što je radila eksperiment sa decom, dala im priliku da probaju i sama zaključuju koji materijali propuštaju svetlost a koji ne. Eksperiment se deci jako dopao, ona su bila oduševljena ovom aktivnošću. Sva su deca bila aktivna, iznosila slobodno svoja znanja i pretpostavke. Saradnja i komunikacija na relaciji student-deca je bila dobra, nije postavljala neka striktna pravila i ograničenja, uglavnom su se dogovarali.

Odnos koleginice prema svoj deci je bio korektan, nije bilo miljenika, ni zapostavljene dece. Koleginica je pitala decu i trudila se da ispuni njihove želje i interesovanja. Atmosfera je bila opuštena, nije bilo problema tokom aktivnosti. Jedina zamerka: trebalo je možda više izvora svetlosti, što bi smanjilo sukobe dece oko redosleda.

S3: Smatram da je prostor bio prilagođen i u skladu sa temom. Materijal je dosta privukao pažnju dece. Sam izbor aktivnosti je dobar, jer je tražio dečje angažovanje kroz odgovore na pitanja: Od čega zavisi veličina senke? Kada će biti veća, a kada manja? Deca su shvatila da veličina zavisi od veličine predmeta i od njegove udaljenosti od izvora svetlosti. Pažnja dece je bila prisutna tokom cele aktivnosti. Saradnja je bila partnerska, odnos sa decom dobar. Kad god je neko dete bilo neposlušno koleginica je reagovala smireno, stišavala dete kako ne bi ometalo ostalu decu. Tokom aktivnosti nije bilo nekih većih problema osim što su dva dečaka počela da ometaju rad i skreću pažnju na sebe. Dijana je prišla, saznala oko čega se svađaju (svađali su se oko toga ko će prvi da eksperimentišu) i tražila od njih da sednu i sačekaju svoj red. Takođe je jedna devojčica povremeno ometala aktivnosti, jer je inače volela da bude u centru pažnje i stalno je upadala drugoj deci u reč. Dijana ju je smirivala tako što je uvek prvo njoj davala reč, pa tek onda pitala drugu decu. Aktivnost je bila zanimljiva kako deci tako i nama posmatračima. Nemam nekih zamerki sem što bi Dijana mogla da se malo više oslobodi treme i da bude malo glasnija.

S4: Prostor nije bio naročito privlačan, ali to nije bila njena krivica. Mislim da bi aktivnost bila mnogo efektivnija da je bilo više materijala. Da je svaka grupa imala mogućnosti za igru i eksperimentisanje ne bi bilo sukoba i nediscipline. Ponuda aktivnosti nije bila velika, deca nisu mogla sama da biraju aktivnosti, ali se Dijana trudila da svakom detetu omogući učestvovanje u aktivnostima. Deci su se dopale sve aktivnosti, jer oni vole da eksperimentišu, da vide i nauče nešto novo. Atmosfera je varirala od radne i opuštene do bučne i napete. Galama je nastajala kada deca nisu mogla da se strpe i čekaju svoj red, ili da vide od druge dece šta se događa. Ona je ove sukobe rešavala stišavajući decu i objašnjavajući da moraju biti strpljiva, devojčicu koja je stalno „vodila glavnu reč“ nije stišavala, već joj uvek davala za pravo da ona najpre kaže šta ima. Ja bi u toj situaciji reagovala obrnuto. Decu bi podelila po

grupama, svaka grupa bi imala lampu i materijale za eksperimentisanje, a nju bi stišavala, jer ona mora da shvati da nametljivost nije način za ostvarenje cilja i da zbog njene nametljivosti ne mogu da trpe ostala deca. Gledano u celini dopao mi se izbor sadržaja, ali mi se nije dopalo to što je frontalno radila sa njima. Ovakve aktivnosti treba raditi u manjim grupama.

Primer 2.

Projekat: „Svemir“

Podtema: Vasiona (sastav), Veliki prasak (nastanak vasiona)

Dnevna skica

Kako ću organizovati prostor? Organizovanje prostora i sredine za učenje nije moguće. Sredina za učenje se ne može promeniti jer sam prostor i raspored to ne dozvoljavaju. Prostor svojim izgledom i uređenjem nije dovoljno stimulativan i ne oslikava temu projekta, niti aktivnosti koje je treba realizovati, pa time i ne motivišu decu dodatno.

Koja ću sredstva i materijale koristiti i ponuditi deci? Enciklopedije, papir, bojice, plastelin, različite vrste žica, lopti, sunder, foliju, konac, kamenčiće, reciklažni materijal (kutije, novine, plastične flaše).

Planirani sadržaji i aktivnosti:

- diskusija na temu: „Šta sve postoji u vasioni?“
- listanje enciklopedija
- radionica: „Kako se mogu popeti na mesec?“
- pravljenje makete vasiona (timski rad)
- crtamo zvezde, Sunce, mesec (tehnika pastel)
- pravimo Mesec i planetu Zemlju (oblikovanje papira gužvanjem)
- prezentacija makete
- igra „Mozgalica“ (ko će bolje objasniti „veliki prasak“ (igra tipa kviza)
- likovno predstavljanje velikog praska (grupni rad)
- eksperiment „Kako se proizvodi zvuk?“ (bacanje kamenčića, vibracija lenjirom, duvanje u praznu i punu bocu)
- kako čujemo u vasioni? (razgovor na temu)
- slušanje instrumentalne muzike za vreme igrolikih aktivnosti (Mike Oldfilde)

Samorefleksivna dnevna zabeleška

Deca su stekla određena znanja o vasioni i njenom nastanku. Ono što bih istakla je da ta znanja nisam prenela ja kao vaspitač u okviru klasičnih usmerenih aktivnosti, na koje su deca navikla. Deca su sticala nova iskustva kroz diskusiju, razgovor,

eksperiment, izradom makete. Aktivnost nije rađeno frontalno, već grupno i individualno, što je povećavalo motivaciju dece za ponuđene sadržaje. To je pomoglo ostvarivanju bolje komunikacije i interakcije sa decom. Sva su deca bila ravnopravna i nisu ih sputavala dominantna deca. Bilo je nekih mojih podsticaja i spoljašnjeg motivisanja ali je i dečja unutrašnja motivacija bila jaka, oni su želeli da saznaju i razumeju problematiku kojom su se bavila. Deca su bila aktivna, samostalna, radila su u manjim grupama a neki u paru, dogovarali se međusobno bez mog uticaja. Interakcija među decom je bila dobra. Nije bilo sukoba, osim u mišljenjima kada je trebalo maketu postaviti. Deca su uživala u radu i pokazivala zadovoljstvo. Ponuda sadržaja je bila velika ali nije sve ostvareno, od nekih sam odustala jer su se neočekivano dugo bavili likovnim aktivnostima. Jedna grupa je crtala zvezde, Sunce, mesec (tehnika pastel), druga je oblikovanjem i gužvanjem papira pravila Mesec i planetu Zemlju, treća je likovno predstavljala Veliki prasak, a potom smo svi zajedno od ovih radova pravili maketu vasiona. Mnoštvo materijala i mogućnost izbora dala je uvid u dečje kreativne potencijale koji su izuzetno veliki. Mislim da bi bolja i veća ponuda materijala dala još bolje efekte. U narednim aktivnostima ću se potruditi da ih bude više.

Refleksivne dnevne zabeleške

S1: Prostor nije bio podsticajan za decu, nije bio u skladu sa temom ni sa ovom aktivnošću. Materijala je bilo dovoljno, deca su sam birala i odlučivala šta će koristiti u radu. Sadržaji su bili bogati, moj prvi utisak je da su neki od njih bili previše teški i apstraktni za decu, ali se ispostavilo da nisam bila u pravu. Deca su listala enciklopedije, razgovarala između sebe i ispostavilo se da su puno toga znala. Aktivnosti su im se dopale i dugo su trajale. Komunikacija koju je Slavica ostvarivala sa decom bila je spontana, nenametljiva s njene strane, deca su se uključivala, postavljala pitanja, objašnjavala jedna drugima ono što im nije jasno. Atmosfera je bila opuštena i prijatna, čemu je doprinela i pažljivo izabrana muzička podloga. Jedini problem koji je kvario današnji dan se stalni ulazak vaspitačice i prekidanje sa pitanjima da li je i kada će završiti, jer su aktivnosti trajale neuobičajeno dugo. Dopalo mi se gotovo sve što sam danas videla od koleginice, puno toga sam i naučila i dobila ideje za moje buduće aktivnosti. Jedino mi se nije dopalo što je bila tolerantna na stalne ulazke vaspitačice. Trebalo je da se slobodno odupre tome i zamoli vaspitačicu da je ne prekida u radu.

S2: Ponuda materijala je bila originalna, dopala se deci i navodili ih na izbor aktivnosti. Deci su imala pristup svim materijalima, radoznalo su ih gledala, zapitkiivala čemu služe, šta će sa njima raditi. Slavica im nije odgovarala na to pitanje nego ih pitala „Šta bi ti radio sa njima, šta bi još moglo...“. Deca su davala najrazličitije kreativne odgovore. Svi planirani sadržaji su bili dobri. Nije realizovala sve što je planirala zato što nije htela da prekine dečje aktivnosti. Stalno je pratila šta

deca rade, ali se nije nametala i nije nudila rešenja. Pomagala je deci oko izade makete, ali pitala i njih za predloge. Prihvatila je neke ideje koje su deca imala. Njena komunikacija sa decom je danas (i inače) veoma dobra. Atmosfera je bila tiha i radna na početku, povremeno bučna ali ne zbog nediscipline, već zbog različitih ideja koje su deca imala i htela da podele sa njom i ostalim drugarima. Dopao se mi se celokupni današnji dan i način na koji je organizovala aktivnosti. Posebno mi se dopada kod nje to što nije napeta i nema tremu, što je meni još uvek problem.

Komentar:

Dnevne skice u prvom i drugom primeru rađene su po novim smernicama, osim planiranja sadržaja uključivale su i planiranje i pripremu materijala uz osvrt na sredinu koju nisu dodatno pripremale, jer očigledno to nije bilo u njihovoj moći. Skice nisu detaljno isplanirane, a ni obavezujuće (o čemu svedoči drugi primer). To da izrada skica po novim smernicama nije garant oslobađanja od stare metodičke šeme vidi se iz prvog primera (aktivnost za motivaciju – obrada priče „svetlost“, glavni deo – eksperiment sa svetlošću, zaključak). Druga skica govori o bogatijoj ponudi različitih aktivnosti koje su planirane za celi dan, za razliku od prve koje pokrivaju samo vreme „usmerenih aktivnosti“. Studenti (iz prvog primera) na zajedničkom sastanku razvrstavaju sadržaje na one koji pokrivaju vreme „usmerenih aktivnosti“ i one druge koje uključuju planiranje ostalog dela dana, i brzo uviđaju ovaj nedostatak koji nisu primetili radeći refleksivne zabeleške. U prvoj skici sadržaji su planirani za celu vaspitnu grupu (bez mogućnosti biranja), u drugoj za rad po grupama i slobodan izbor dece.

Analiza samorefleksivnih zabeleški realizatora govori sledeće: Studentkinja iz prvog primera smatra i beleži da je izbor aktivnosti dobar, ponuda materijala podsticajna. Ne uviđa nemogućnost dece da vrše izbor sadržaja, niti nedostatak u ponudi materijala (što zapažaju koleginice i zapisuju u refleksivnim zabeleškama). Ona se osvrće na nedisciplinu, ali ne uviđa vezu između ponašanja dece (sukoba i nediscipline) i ponude materijala. Studentkinja iz drugog primera posmatra sebe kritičnije, bez obira na uspešnost koju ostvaruje radeći sa decom, ona analizira svoje iskustvo i promišlja šta bi dalje trebalo raditi. Suočava se sa realnom situacijom i na osnovu nje odustaje od realizacije celokupnog dnevnog plana. Opšti utisci studentkinje iz prvog primera – zadovoljstvo realizacijom i radom po kriterijumu – ispunjenje plana. Isti utisak ima studentkinja iz drugog primera, ali je njen kriterijum – dečje zadovoljstvo. Ona beleži da je zadovoljna zato što su deca zadovoljna, što je dodatno motiviše i tera na promišljanje o budućim aktivnostima. Dodatnu motivaciju dobija nakon uvida u refleksivne zabeleške svojih kolginica. Studentkinje (iz oba primera) posmatraju sebe i analiziraju svoje iskustvo kroz suočavanje sa realnom situacijom, promišljaju šta bi trebalo dalje raditi, ali se uočava razlika u spremnosti na samouvid.

Refleksivne zabeleške su različite. Svaki student je imao „svoju sliku“ o kvalitetu viđenog, u nekim slučajevima su postojale i velike razlike između njih (jedni su bili

zadovoljni viđenim, drugi uočavali i eksplicirali nedostatke). Izražavanje sopstvenog mišljenja o određenim pitanjima vezanim za rad kolega, terala su ih na razmišljanje o tome kako bi sami postupili, šta bi promenili ili upotrebili u svom radu. Studenti su iznosili ono što im se dopada, zauzimali (neki više, neki manje) kritički stav o viđenom i davali odgovore na pitanja kako bi oni reagovali u istoj situaciji. Komentara na ono što im se nije dopalo je bilo više u prvom primeru (da li zato što je reč o studentima koji su bili spremniji na refleksiju ili što je objektivno bilo više „uslova“ za kritikom?). Studenti iz drugog primera su više prostora posvetili odgovoru na pitanje šta im se dopalo u radu koleginice, navodeći različite elemente uz komentar o tome šta su naučile i kako viđeno mogu primeniti u svom radu (*„puno sam naučila od nje i dobila ideje za moje buduće aktivnosti“*).

Praćenje i analiza svoje i tuđe prakse je jedan od načina obrazovanja refleksivnog praktičara. Refleksivne i samorefleksivne zabeleške su bile „sredstva“ uz pomoć kojih su studenti posmatrali i bolje razumevali sebe i svoje znanje i iskustvo upoređujući ga sa drugačijim. Osim toga bile su i prilika za građenje, preispitivanje, eventualno menjanje slike o detetu (*„kreativni potencijali dece su izuzetno veliki“, „deca su puno toga o ovako složenoj temi već znala“*...). Kontinuirano beleženje tražilo je pažljivo posmatranje. Ove aktivnosti davale su studentima informacije o sebi, deci, kolegama ali i pomagale da uvide važnost posmatranja i da naprave razliku između posmatranja i gledanja. Naučiti studente dobrom posmatranju dece, kolega, samoposmatranju je kvalitet u čije je izgrađivanje potrebno uložiti još mnogo truda i vremena.

Analiza nedeljnih izveštaja

Refleksivne i samorefleksivne zabeleške studenata bile su „materijal“ za preispitivanje prethodnog ciklusa i osnova za nov ciklus planiranja. Ponuđene smernice za izradu nedeljnih izveštaja trebalo je da pomognu studentima u razumevanju samog procesa evaluacije, njene svrhe i značaja za dalje razvijanje projekta. Smernice su postavljene tako da su zahtevale prisposobljavanje i analizu sa različitih aspekata: fizičke i prostorne organizacije (da li ima prostora koji upućuju na učenje i istraživanje dece, da li ima dovoljno materijala za učenje...); programske organizacije, zadataka i ponuđenih aktivnosti (da li uključuju različite aktivnosti dece, aktivnosti u grupama, aktivnosti koje omogućavaju samoorganizaciju dece...); socijalne organizacije (aktivnosti koje upućuju na različite vrste socijalnih odnosa i komunikacije...).

Nedeljni izveštaji su imali dve funkcije: funkciju praćenja kroz koju smo dobijali podatke iz prakse o realizaciji i razvijanju projekata (problemima i daljim akcijama) i funkciju (samo)evaluacije. Analize nedeljnih izveštaja davale su uvid o tome kakvi su studentski kapaciteti za unapređivanjem svoga rada (po svim parametrima) i učenja o evaluaciji kroz evaluaciju.

Evaluacija je zavisila od:

- otvorenosti studenata za preispitivanjem i promenom, iskrenosti, „ne skrivanju grešaka“, već njihovom isticanju i učenju na njima,
- zajedničkog razumevanja, procenjivanja svojih snaga i timskih uloga, otkrivanja nedostataka, učenja jednih od drugih,
- kritičkog odnosa prema sopstvenom i tuđem doprinosu u jednoj sekvenci rada na projektu,
- prihvatanja evaluacije kao načina učenja i samorazvijanja.

Nedeljnu evaluaciju su studenti različito razumeli, ali dobar broj njih (u početku) kao formalnu obavezu i izveštaj o rezultatima rada u prethodnoj nedelji a propratna dokumentacija bila je oskudna i nije davala podatke o tome šta se stvarno dešavalo u grupi (šta dete zna, može i ume). Ovakvi formalni izveštaji nisu zadovoljavali ni jednu ni drugu postavljenu funkciju, te se o tome često diskutovalo. U nastojanju da promenimo odnos studenata prema izveštaju, da podvučemo važnost evaluacione funkcije (a ne način spoljašnje kontrole nastavnika, kako su ga u početku shvatali) postavili smo zahteve da izveštaji treba da sadrže objektivne podatke o dešavanjima vezanim za projekat uz dodatnu dokumentaciju (fotografije, dečki radovi, snimci nekih aktivnosti...) koja će nam omogućiti da vidimo, razumemo i „pročitamo“ sve ono što se dešavalo u praksi. Ispunjenje ovih zahteva uticalo je na „dublje“ posmatranje i razumevanje deteta ali i na kvalitet izveštaja koji se vremenom menjao⁷⁴. Studenti su pokazivali različitu spremnost za evaluiranje ali i dodatno učenje o evaluaciji što je impliciralo značajne razlike između timova u pisanju izveštaja. Neki su timovi, uprkos diskusijama, davanju dodatne literature i sugerisanja od strane nastavnika, unosili neke promene u pisanju izveštaja, ali su one bile paušalne, a izveštaji ostajali uopšteni, nedovoljno relevantni, afirmativni i uglavnom se svodili na taksativno navođenje realizovanih sadržaja i aktivnosti u protekloj nedelji. Sa druge strane su bili izveštaji manje formalni, obuhvatniji, konkretniji, objektivniji, kritičniji. Studenti su iznosili (i dokumentovali) ne samo aktivnosti koje su smatrali veoma uspešnim već i probleme koji su se javljali u radu. Uviđanje i iznošenje problema omogućavalo je korekciju i revidiranje elemenata koji se nisu potvrdili, stalno poboljšavanje i razvoj projekta. Ovakav trend svedoči o razumevanju evaluacije kao procesa utemeljenog na posmatranju prakse, praćenju, procenjivanju i zajedničkoj interpretaciji (konstrukciji znanja). Kontinuirano praćenje i izrada izveštaja doprinosili su uviđanju sastavnih elemenata (priprema/planiranje, primena i procena efekata primene) procesa razvijanja projekta koji se stalno prepliću, dopunjavaju i ciklično ponavljaju (kraj jednog ciklusa početak je novog i deo neprekidne spirale).

⁷⁴ Postojale su značajne razlike između timova u pisanju izveštaja.

Bilo je studenata/timova koji ne samo da su naučili da je praćenje svog (a i rada kolega) značajno i potrebno, već su to uspešno primenjivali, procenjujući ono što je vredno i značajno, osvćući se na konkretne kontekstualne faktore, identifikujući nedostatake, praveći planove za dalje delovanje, razvijajući zajednička shvatanja u smislu očekivanja daljeg razvoja.

Primeri evaluativnih aktivnosti tokom razvoja projekta (ciklusi evaluacije)

(Tim studenata koji je radio na projektu: „Ja sam glavni junak priče“)

Evaluacija I nedelje u radu

„U prvoj nedelji smo se upoznavali sa prostorom, menjali ga po želji i interesovanjima dece. Formirali smo stvaralački, muzički, građevinski i centar biblioteke, a na osnovu posećenosti centara uvidele potrebu za stvaranjem novih igračaka, po njihovoj meri... Deca su brzo izgubila interesovanje za muzički centar, razlog za pad interesovanja u ovom centru je loša opremljenost centra – improvizovani muzički instrumenti koje su deca brzo oštetila zbog čega su bila ukorena od vaspitača. Deca su više boravila u stvaralačkom centru koga su vaspitači (mimo toga) rasformirali jer im je smetao i „gušio prostor“. Građevinski centar je sadržao maketu sobe i materijale koje smo koristili za označavanje promena u prostoru. Maketa nije bila dostupna deci, jer su je vaspitači odložili na mesto koje nisu mogla da dohvate... Uprkos težnji da se centri održe i budu stalno prisutni u sobi, vaspitači su ih po našem odlasku premeštali i odlagali materijale koje smo pripremili. Jedini centar koji je opstao (bez izmena od vaspitača) bio je centar biblioteke u kome su se deca puno zadržavala. U sklopu biblioteke opremile smo centar za opuštanje koji se deci jako dopao... Deca su saradivala među sobom, mada je bilo povremeno sukobljavanja oko materijala... Na pitanje čime bi naredne nedelje volela da se bave, deca su predložila igre igračkama, nastavak sa započetom temom. Na zidu smo istakle pano na kome smo lepile crteže dečjih interesovanja, tako da nam je prva grupa crteža dobila naziv „Moje nove igračke“, te smo sadržaje sa temom igračke proširile i na narednu nedelju...“

Ova nedelja nije protekla najsjajnije i onako kako smo očekivale, jer nam je bilo u planu mnogo više igara, a ispostavilo se da nam je većina aktivnosti bila govornog tipa. Bilo je dosta nametanja od strane vaspitača... kao najuspešnijiu aktivnost izdvojile bismo rad na izradi igračaka, jer je deci do sada retko nuđen ovakav vid aktivnosti i toliko različitog materijala... Kao najmanje uspešnu aktivnost izdvajamo obradu pesme „Pobuna igračaka“ koja je rađena na zahtev vaspitača, a deca su je već radila i bilo im je dosadno. Uključivale smo stidljivu i povučenu decu i animirale ih da ravnopravno učestvuju... Saradnja sa roditeljima nije ostvarena. Da bismo uputile roditelje u to šta smo sa decom radile, njihove radove smo izložile u holu, i plan za ubuduće nam je da se radovi nađu u kutku za roditelje nakon svake realizovane aktivnosti, sa naznakom da je to zajednički rad dece i studenata.

Evaluacija II nedelje u radu

Uprkos formiranim centrima deca se nisu u njima dugo zadržavala (sem u stvaralačkom centru). Razlog promena prostora za centre koji su vaspitači odredili i izbacivanje nekih materijala koji nisu bili „higijenski“, koje su mogla deca da oštete (sintisajzer, gitaru). Postojeće centre moramo zameniti novim... Što se tiče problema sa vaspitačima, izbegavale smo ih, najpre su one radile svoj deo posla, a potom smo mi posvetile deci onoliko vremena koliko nam je bilo dozvoljeno, ali moramo uspostaviti bolji odnos kako bismo zajednički radile u interesu dece... Potrudile smo se da uvedemo više igara, ne zapostavljajući i druge vidove aktivnosti. Deca su sarađivala i rado učestvovala, slobodno pitala i dobijala odgovore na postavljena pitanja... Najuspešnija aktivnost je izrada dvorca od stiropora i izrada društvene igre, razlog – deca retko imaju priliku da prave nešto sama a potom se igraju sa tim svojim produktom. Kao najmanje uspešnu aktivnost izdvajamo igru „putujuća igračka“, razlog – pojedina deca ne vole da dele svoje igračke sa drugima... Zadovoljena su dečja intersovanja (koja su bila prilično „ugušena“), a saradnja sa decom je bila odlična. Deca su imala potrebe da nam pokazuju svoje emocije (verbalno, grlili su nas). Ovakve situacije govore da se deca ne osećaju sputano i ograničeno u ispoljavanju emocija, i da se smanjuje distanca između nas i njih. Među decom nije bilo nesuglasica, sem klasičnih oko igračaka ili mesta na stolici, koje su rešavala sama. Obraćala su nam se kada im je bila potrebna pomoć oko materijala, ali su uglavnom jako samostalni.

Evaluacija III nedelje u radu

U nedelji koja je za nama bilo je puno nepredviđenih problema koji su tražili promenu plana ali je i mimo toga bila uspešna. Deca su izgubila intersovanje za planirane aktivnosti... Novonastale promene su nam bile problem, ali i jedno veliko iskustvo za snalaženje u problemskim situacijama i zadovoljstvo zbog toga. Deca su izrazila želju za glumom i korišćenjem maski, koje su im do tada bile nedostupne (stajale su visoko na polici, vaspitači su ih čuvali za „specijalne prilike“). Kako bi izašle u susret deci organizovale smo dramski centar i opremile ga: kartonima, lutkama na štapu, marionetama i ginjilkama i krenuli u izrađivanje maski... Kroz celu nedelju su nas vodila deca, njihove želje i nova intersovanja. Deca su ispunila sva naša očekivanja, a mislimo i da smo mi njihova o čemu svedoči pozitivna atmosfera, aktivno učestvovanje dece, čak su se i povučenija deca uključivala u rad. Gluma kao tema imala je i vaspitni karakter, ponavljali smo neka pravila ponašanja na ulici, u pozorištu, vrtiću... oduševilo ih je što su imali prilike da dođu u dodir sa pozornicom, da prave lutke. Deca su smišljala priče, dramatisovala izmaštanu priču (u parovima, manjim grupama), glumila... imali priliku da samostalno iskuse, a to je bilo najbitnije. Ovako uspešna nedelja moguća je kad se deca istinski slušaju, trudićemo se nadalje da izađemo u susret deci i budemo posrednici u svemu što ih zanima... Analizom panoa za

interesovanja dobili smo novo interesovanje za narednu nedelju – muzika i ples... Saradnje sa roditeljima i dalje nije bilo, ali smo mi nastavljale da ih preko panoa obavestavamo o svemu.

Evaluacija IV nedelje u radu

U obezbeđivanju materijala za rad u ovoj nedelji koristile smo ono čime je raspolagao vrtić, a to su igračke i drugi materijali pogodni za proizvodnju zvuka. Promene je bilo i drugim u centrima interesovanja, centar za odmor i opuštanje, za koji su deca izgubila interesovanje, zamenjen je likovnim. Opremile smo ga: papirima i flomasterima, olovkama u boji i podlogama za crtanje i slikanje i obeležile. U opremanju ovog centra vaspitači su se ponovo umešali u smislu odabira materijala koji „ne prljaju“ radnu sobu. Nezadovoljna su bila deca, a i mi. Želele smo da im omogućimo sredstva za korišćenje tehnika u radu koje će im omogućavati istraživanje likovnim materijalima i zadovoljavanje potrebe za stvaralaštvom i kreativnošću. Centar smo opremili papirima i podlogama koje su bile postavljene na neobičnim mestima („likovne stolice“, improvizovani štafelaji) što se deci jako dopalo i omogućavalo im rad u ovom centru onda kada to žele. Centar je zainteresovao i najnestašnijeg dečaka, koji se stalno vraćao svom radu ne ometajući ostale. Saradnja sa decom je bila odlična, a i sa vaspitačima se popravljala, bilo je više uvažavanja sa njihove strane, atmosfera je bila dobra, saradnička.

Evaluacija V nedelje u radu

Sa decom je urađeno dosta kvalitetnih sadržaja i aktivnosti, koje su bile raznolike, a pre svega proizvod njihovih želja. Ove nedelje se najbolje radilo, bilo je dovoljno vremena za organizaciju, osmišljavanje i realizaciju. Dogovor je bio, a na inicijativu dece, da napravimo „knjigu maštanja“ koju smo nazvali „Maštalica“ koju su deca zamišljala kao „veliku, lepu, šarenu knjigu sa puno listova i lepih korica, sa puno zanimljivih priča...“ . Deca su smišljala priče, pravila ilustracije i bila jako motivisana... Zameramo sebi što iz tehničkih razloga nismo mogle da zabeležimo kamerom i foto aparatom sve što smo želele da dokumentujemo, a ove nedelje je bilo puno toga. Korišćeno je dosta materijala, ponuđeni sadržaji odgovarali su poljima dečjih interesovanja, deca su bila veoma zadovoljna. Sa vaspitačima su ostvareni bolji odnosi, postigli smo neki zajednički jezik, onoliko koliko je to bilo moguće. Ova nedelja je donela satisfakciju i veru u sopstvene sposobnosti. Nestalo je treme i straha od dece, osetili smo se kao pravi vaspitači. Kao tim, do samog kraja smo se držali zajedno, ne dozvoljavajući da nas ometaju problemi na koje smo nailazile.

Komentar:

Iz primera evaluacija se vidi proces razvijanja projekta kroz ciklično i kontinuirano smenjivanje planiranja, realizacije i evaluacije. Studenti sistematski prate razvijanje

projekta sa različitih aspekata. Evaluacija studenata uključivala je posmatranje dece tokom aktivnosti i kontinuirano praćenje dečjih interesovanja. Studenti su radili na planiranju i opremanju centara uključujući decu, potom pratili izbor dece i korišćenje centara, primećivali da su neki centri manje, drugi više popularni i interesantni deci. Oni promišljaju i pretpostavljaju razloge za pad interesovanja dece u pojedinim centrima, planiraju promene (koje su bile u njihovoj moći), gase stare i uvode i opremaju nove centre, vidljivo ih označavaju. U narednom periodu ponovo evaluiraju aktivnosti u preuređenim centrima. Pored planiranja aktivnosti veliku pažnju posvećuju organizaciji prostora i ponudi materijala. Primećuju aktivnosti i materijale koji zaokupljaju pažnju dece, ali i one za koje su deca manje zainteresovana. Prate i primećuju i individualne aktivnosti i pojedinačna interesovanja dece. Stalno sebi postavljaju pitanja: da li su i u čemu bili uspešni u proteklom periodu, čime su zadovoljni/nezadovoljni, koje su teškoće, nedostaci, šta bi još mogli učiniti u daljem radu.

Evaluacije svedoče o sistematičnom prikupljanju podataka o svim faktorima koji utiču na razvoj projekta, a pre svega o reakcijama dece na osnovu kojih procenjuju svoje planove, donose odluke o izmenama, daju predloge za dalji pravac širenja i razvoja projekta koji realizuju i ponovno vrednuju... Ovakva zajednička („timska“) evaluacija, u kojoj svi studenti učestvuju kao ravnopravni partneri, kombinovana sa samoevaluacijom pomagala je studentima u boljem razumevanju dece, ali i sebe i svoje evaluatorske uloge.

Koliko je vođenje pedagoške dokumentacije pomagalo u učenju i sticanju novih znanja i osposobljavanju studenata kao reflektivnih praktičara?

Izrada ovakve pedagoške dokumentacije (pripreme studenata za aktivnosti, reflektivnih i samoreflektivnih zabeleški, zajedničkih evaluacija) bila su usmerena na proces razumevanja i reorganizovanja načina na koji studenti razmišljaju o sebi, detetu, praksi. Ona je tražila stalno posmatranje sebe/drugih i analizu iskustva i pomagala u osveščivanju stepena znanja i razumevanja nekog problema, zauzimanja odnosa prema određenoj problematici (metaanalizu sopstvenog učenja). Reflektovanje nad svojim praktičnim radom (učenjem) i ponašanjem tokom rada (učenja), načinom rešavanja problema u radu (učenju) bila je prilika za bolje razumevanje procesa rada (učenja) i unapređivanja praktičnog iskustava.

Pitanje da li je izrada pedagoške dokumentacije uticala na sticaje novih znanja treba proširiti na načine na koje je znanje sticano. Studenti su samostalno u socijalno organizovanim aktivnostima kroz socijalnu razmenu iskustava gradili i stvarali svoje znanje. Učenje se događalo u „zajedništvu sa praksom“ ali i sa drugim kolegama. Vođenje pedagoške dokumentacije stvaralo je prostor ne samo za individualno već i za

zajedničko učenje – (su)konstrukciju znanja. Studenti su bili u prilici da artikuliraju svoja razumevanja, (samo)evaluiraju svoja postignuća i reflektuju svoje učenje. Refleksija nije bila samo mentalna aktivnost već aktivnost koja se širila na praksu i akciju. Reč je o postepenom prelasku sa tradicionalne koncepcije učenja (umerenog na znanje) ka sociokonstruktivističkom učenju. Studenti su istraživali i stvarali svoje zaključke, učili otkrivanjem i svojom aktivnošću, kritički učili iz svog iskustva razmišljajući o svom mišljenju i korigujući svoje ideje. Refleksivne i samorefleksivne zabeleške su davale podatke studentima o njihovom načinu rada, omogućavale procenjivanje svoje delotvornosti na temelju toga koliko su uspešno ostvalili ono što su želeli da ostvare, što je uticalo na njihove buduće postupke.

Ovakav način rada bio je koristan naročito za studente sa manje samopouzdanja koji su bili manje aktivni i nedovoljno spremni da verbalno iznesu svoje mišljenje na sastancima timova. Njihovo neučestvovanje činilo ih je „nevidljivim“ za nastavnika (delom i za ostale studente) te je izostajala interakcija sa njima.

Da li je vođenje ovakve dokumentacije pomagalo studentima u razvijanju refleksivnosti? Analiza dokumentacije daje podatke o pojedincima i njihovom načinu učenja i rada. Na osnovu nje možemo zaključiti da su se kod nekih studenata počele razvijati važne osobine koje karakterišu refleksivnog praktičara: sklonost ka introspekciji, spremnost za razmenu sa kolegama, otvorenost prema novim idejama, veća samostalnost u donošenju odluka, veća tolerancija na naizvesnost, otvorenost za potrebe konteksta i konkretne situacije, spremnost za menjanjem.

Razvijanje pomenitih osobina može da implicira odgovor i navede na zaključak da beleženje i analiza svojih aktivnosti i aktivnosti drugih članova tima jeste način za razvijanje refleksivnosti, ostaje otvoreno pitanje zašto se refleksivno promišljanje (po datim smernicama koje su trebale da pomognu u tome) javlja samo kod manjeg broja studenata? Razlozi koji su otežavali refleksivno promišljanje se mogu tražiti u:

- oskudnim refleksivnim potencijalima,
- nedovoljnom iskustvu (ličnom i timskom) u ovakvim aktivnostima,
- nerazumevanju značaja praćenja i posmatranja kao načina učenja,
- nedovoljnoj osposobljenosti za aktivno praćenje, opažanje i interpretiranje viđenog,
- nespremnosti da ekspliciraju svoja lična zapažanja (iako je reč o pisanoj formi) delom zbog nesigurnosti, a delom zbog izbegavanja suprotstavljanja drugima,
- razumevanju „principa saradnje“ u timu kao procesa ujednačavanja mišljenja (stvaranja „timske mišljenja“) koje isključuje lično mišljenje i razliku u mišljenju,
- nekritičnosti mišljenja, stavljanje znaka jednakosti između kritikovanja i kritiziranja.

3.3.2.6. Stvaranje podsticajnog okruženja za učenje

Razvijanje projekata tražilo je obezbeđivanje podsticajnih uslova za njegovo ostvarivanje koji su se ticali socijalnog, fizičkog i programskog okruženja. Uloga studenata bila je stvaranje okruženja za učenje u kome će deca aktivno sticati znanja i iskustva. U tom smislu oni su se bavili strukturiranjem sredine i njene organizacije, uređivanjem prostora, obezbeđivanjem materijala, izborom sadržaja i aktivnosti koji će podsticati istraživanje dece.

Drugi važan zadatak je bio stvaranje okruženja za učenje u kome će svi učesnici projekta biti u prilici da sarađuju, zajednički rešavaju probleme kroz interakciju i dvosmernu komunikaciju. Obezbeđivanje podsticajnog socijalnog okruženja predstavlja temelj za razvijanje projekta jer on i počiva na zajedništvu. Zato je bilo neophodno uspostavljanje saradničkih odnosa na svim socijalnim nivoima (između dece, odraslih, odraslih i dece). Razvijanje projekata podsticali smo izgrađivanjem i istovremenim uticajem na sva tri segmenta. U nastavku rada osvrnućemo se na njihovo ostvarivanje uviđanjem njihove međusobne povezanosti ali i njihovog zajedničkog uticaja na razvijanje projekata, učenje studenata i (eventualno) menjanje implicitnih uverenja i vrednosti studenata.

3.3.2.6.1. Stvaranje fizičkog okruženja

(Od zatečenog stanja ka stvaranju podsticajnog prostornog i materijalnog okruženja)

Za uspešno razvijanje projekta neophodno je stvaranje podsticajnog prostornog i materijalnog okruženja, koje podrazumeva preoblikovanje prostora i stvaranje podsticajnih uslova u kojima dete može samostalno da istražuje i rešava probleme. U tom smislu, a što je i jedan od zaključaka iz prethodne faze i smernica za dalje akcije, trebalo je osloboditi studente razmišljanja od planiranja toka aktivnosti (čime su bili preokupirani) jer ga nije moguće isplanirati, i usmeriti njihovu pažnju na organizaciju stimulativnog prostornog i materijalnog okruženja u skladu sa temom projekta. Koncentrisali smo se na utvrđivanje početnog stanja, preoblikovanje prostora, opremanje materijalima, praćenje promena u odnosu na početno stanje.

Ključne tačke diskusija sa aspekta fizičkog okruženja u okviru sastanaka koje smo nazvali „*Razvijanje projekta*“ bila su sledeća pitanja: Kakva je prostorna organizacija i opremljenost? Koliko je prostor raznovrstan? Da li omogućava deci izbor? Da li prostor poziva decu na akciju? Da li je isti za svu decu/da li omogućava individualni pristup detetu? Da li odgovara temi? Kakva je ponuda materijala? Da li su materijali omogućavali deci istraživanje? Kako obogatiti okruženje i učiniti ga podsticajnim? Da li prostorno i materijalno okruženje može olakšati/otežati rad na projektu?

Na temelju diskusija, a na osnovu beležaka koje su studenti imali u odnosu na prostor i njegovo uređenje, donosili smo neke zaključke i predloge za dalje akcije u smislu obogaćivanje prostora i stvaranja podsticajnog fizičkog okruženja.

Najpre smo pristupili analizi „zatečenog stanja“. Studenati su zapažali lošu i neprimerenu organizaciju prostora i oskudnu ponudu materijala u vrtićima u kojima je trebalo realizovati projekte, ali su je (u početku) videli kao datost (koja ne trpi promene i na šta oni ne mogu uticati) o čemu svedoče sledeći odgovori:

„Nismo se mnogo trudile oko toga jer nam je rečeno da ne možemo da pomeramo stvari i da menjamo uređenje“; „Prostor nije bilo moguće preurediti zbog postojeće organizacije prostora vrtića; „Opremiti prostor potrebnim materijalima i rekvizitima nije bilo moguće iz finansijskih razloga“; „Promena nije moglo da bude jer ih nisu podržavali vaspitači“.

Prvi sastanci i diskusije na ovu temu pokazivali su nedostatak inicijative da se tu nešto menja, neki studenti su se „ograđivali“ uz komentare da se na ovom polju ništa ne može uraditi i da oni nemaju uticaja na to, i da je uređenje prostora i nabavka materijala u nadležnosti vaspitača. Pomoć nastavnika ogledala se u preispitivanju ovakvih stavova studenata kroz odgovore na pitanja koliko su oni lični a koliko objektivno govore o nepromenljivim faktorima konteksta. Diskusije su pomogle studentima da početno odustajanje zamene akcijom i aktivnošću. Postepeno se uočavao progres, javljala su se različita rešenja:

Neki studenti su „**obogaćivali prostor**“ i već u prvoj nedelji uveli centre i počeli sa njihovim opremanjem. Tim studenata koji je radio na projektu „Lutka i kostim u dečjem vrtiću“ napravio je lutkarsku radionicu i pozornicu za pozorište lutaka. *„Opreмили smo prostor gotovim pozornicama, ali smo i improvizovali i pravili pozornice od materijala i predmeta koji su nam bili dostupni.“*



Slika broj 17



Slika broj 18



Slika broj 19



Slika broj 20

Drugi su „**proširivali prostor**“, pored prostora radne sobe koristili su i višenamenske prostorije, fiskulturnu salu i hol vrtića. Pored igraonice za stoni tenis (projekat „U susret olimpijadi“) koja je napravljena u prvoj nedelji (u radnoj sobi), napravljene su (u fiskulturnoj sali) i igraonice za malu košarku, mali fudbal, a kako se projekat razvijao prostor su sve više širili (van vrtića) koristeći tenisko igralište, igralište za mali fudbal... (slika br. 21, 22, 23, 24, 25)



Slika broj 21



Slika broj 22



Slika broj 23



Slika broj 24



Slika broj 25

Neki su tražili „**novi prostor**“, širili mrežu mesta za učenje na prostore van vrtića. Naime, bilo je i viđenja da prostor vrtića, ma kako uređen i opremljen nije adekvatno mesto za razvijanje projekta. Takve komentare imali su članovi tima projekta „Naš grad

nekad i sad“. Studenti su smatrali da je radna soba previše skućena i ograničavajuća za realizaciju teme kakva je bila njihova⁷⁵ i u startu imali ideju da će ga realizovati posetom drugim mestima i različitim institucijama, uz komentar: „*Hoćemo da prevaziđemo stereotipe postojećeg načina rada u vrtićima, i naš rad će se uglavnom odvijati van vrtića... Posetili smo, što planiramo i za dalje, različita mesta i ustanove... Autentična sredina je podsticajna i bogata, zašto bismo je veštački pravili u vrtiću?*“

Projekat „Naš grad nekad sad“



Slika broj 26 – Poseta Momčilovom gradu Slika broj 27 – Igra i građenje na terenu



Slika broj 28 – Poseta starim „zaštićenim“ kućama Slika broj 29 – Poseta zanatlijama

⁷⁵ Prostor izvan radne sobe je važan deo projekta, lokalna sredina je važan deo celokupne sredine za učenje naročito kada je reč o temama iz lokalne zajednice i aktivnostima upoznavanja lokalne sredine.



Slika broj 30 – Poseta muzeju



Slika broj 31 – Poseta biblioteci



Slika broj 32 – Poseta muzeju



Slika broj 33 – Poseta sportskom centru

Bilo je studenata koji su bili jako spremni i zainteresovani za reorganizaciju prostora, imali kreativne ideje, ali ne i podršku vaspitača za njihovo ostvarenje⁷⁶:

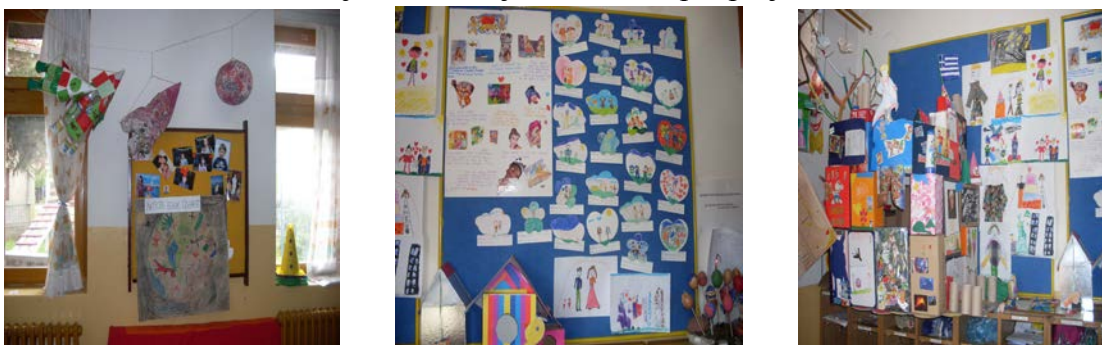
„Promene koje smo predložili u smislu izmene enterijera nisu podržavali vaspitači. Rečeno nam je da ne možemo da pomeramo stvari, ormane i vršimo veće izmene koje smo planirale. Shvatile smo da ne možemo bitno da preuređujemo sobu, dovijale smo se na različite načine da bar malo oplemenimo prostor... pa smo se koncentrisale na nabavku materijala („Mali princ“)

Studenti koji su radili na projektima „Mali princ“ i „Voda“ snimaju početno stanje i uređenje prostora na kraju projekta, (sl. br. 34 – 36) što govori ne samo o uviđanju značaja stvaranja podsticajnog prostornog i materijalnog okruženja i vođenja dokumentacije, već i spremnosti studenata za menjanje u skladu sa potrebama konteksta i konkretnih situacija.

⁷⁶ Studenti koji nisu bili u prilici da bitno menjaju prostor radili su šeme kako bi ga uredili.



Slike broj 34 Uređenje radne sobe pre projekta



Slike broj 35 Uređenje radne sobe nakon projekta



Slike broj 36 Uređenje radne sobe pre projekta



Slike broj 37 – Uređenje radne sobe nakon projekta

Članovi tima koji su radili na projektu „Ja sam glavni junak priče“ kritički pristupaju zadatku snimanja i opisivanja prostora o čemu svedoče neki od zaključaka o zatečenom stanju i načinu na koji je opremljen prostor:

Opis prostora

„Prostorija je podeljena na dve celine, deo sa stolovima i stolicama i deo sa i igračkama u uglovima... na sredini sobe radni sto vaspitača, preko puta su ormani za odlaganje materijala... soba ima jednu policu za igračke, ostale se odlažu u kutijama (mada ih je vrlo malo). Na zidovima su radovi vaspitača u skladu sa godišnjim dobom, nema izloženih radova i produkata dece... Deca oskudevaju u igračkama, nemaju ni formirane centre interesovanja, sem dva plastična stočića koja se koriste u igrama uloga („šminkernica“ i kuhinja). Na policama su maske od sunđera koje vaspitačice ne dozvoljavaju da deca koriste u slobodnim igrama, imaju drvenu pozornicu koja deci nije dostupna. Soba nema televizor... nema knjiga, časopisa iako deca pokazuju interesovanja u tom pogledu...

Potom planiraju dalje aktivnosti na uređenju prostora.

Zaključujemo da je potrebno oformiti centre u skladu sa interesovanjima dece koja smo zabeležile prilikom praćenja i posmatranja i uključiti decu u aktivno stvaranje i opremanje prostora... U prvoj nedelji uvele smo tri centra: građevinski, stvaralački i centar biblioteke... naknadno je nastao je i muzički centar kao odgovor na dečje stvaralačko pevanje i plesne improvizacije koje su sami inicirali. Opremili smo ih sledećim materijalima:

- *centar biblioteke: biblioteka od kartonskih kutija, platno, oblaci od papira, dečji časopisi, slikovnice, knjige, strunjače, kocke i stolice za sedenje (slika br. 38,39,40);*
- *građevinski centar: stiropor, papir, kutije od šibica, čačkalice, kolaž papir, plastelin, glina... (slika br. 42);*
- *stvaralački centar: kolaž papir, kartoni, stiropor, kartonske rolne, kutije od čajeva, lekova, sunđeri, pertle, pak papir, školjke, vunica, plastične flaše, aluminijumska folija, dugmad... (slika br. 43);*
- *muzički centar: bubnjevi od kartona i kofica, udaraljke, trijangli, daire, frula, zvečke, kastanjete, sintisajzer, varjače... (slika br. 44,45);*

Deca su oduševljeno reagovala, što je doprinelo dugom zadržavanju u svakom od njih. Najzanimljivija im je bila biblioteka u kojoj su prelistavali knjige i časopise i koja ih je motivisala na govorno stvaralaštvo.



Slika broj 38



Slika broj 39



Slika broj 40



Slika broj 41



Slika broj 42



Slika broj 43



Slika broj 44



Slika broj 45

Po pitanju ponude materijala studenti su navodili i dokumentovali različite materijale koje su koristili: (slika br. 46) memori kartice, društvene igre sa pravilima, makete satelita, raketa, preseka Sunca, reljefa planete Zemlje, kostim odela kosmonauta, lampe, baterije, ogledala, kartone, fotografije... Npr. centar za istraživanje zvukova imao je plastične, metalne, staklene, kartonske i drvene posude u koje su deca stavljala različite materijale (pasulj, pirinač, zgužvane male papiriće, novčiće) praveći muzičke instrumente, proizvodila različite zvukove, upoređivala ih po jačini i intenzitetu, pogađala predmete po zvuku...



Slika broj 46 Ponuda i korišćenje različitih materijala

Kako razvijanje teme projekta ne podrazumeva kompletno planiranje, tako nije bilo moguće ni isplanirati sve materijale, već je njihova nabavka zavisila od razvoja teme odnosno praćenja aktivnosti dece, što su studenti beležili tokom razvijanja projekta. Studenti su, sa razvijanjem projekata, uviđali kako okruženje utiče na učenje dece i bili spremni da identifikuju mesta koja dobro funkcionišu i privlače decu i ona koja treba popraviti te su menjali centre i postojeće materijale, uključivali nove.

Tokom diskusija često smo se pitali kakvu sliku o detetu pokazuju doneti materijal i analizirali ih sa aspekta strukturiranosti. Ovakve analize uticale su na pomake u smislu da su strukturirani materijali (kojih je u početku bilo više) zamenjivani polustrukturiranim i nestrukturiranim materijalima. U svakom slučaju promena je bilo, većih po pitanju materijala nego značajnih promena u menjanju prostora⁷⁷, ali je bogatstvo materijala činilo da su i prostori delovali podsticajnije, bogatije i dinamičnije. Najvećih promena bilo je u izgledu zidova⁷⁸, koje su studenti maksimalno koristili (slike br. 34, 35, 36, 37). Fotografije govore o funkcionalnom korišćenju zidova: u radnoj sobi za aktivnosti i podatke o deci, a u holovima za informisanje roditelja. Ono što se primećivalo kod gotovo svih studenata je drugačije, fleksibilnije razumevanje prostora u smislu njegovog proširivanja i traganja za novim prostorima van vrtića u kojima su realizovali projekte, ali i drugačije korišćenje otvorenog prostora (ne samo za slobodnu igru dece, kakva je uglavnom praksa) već kao centra aktivnosti i mesta za učenje dece.

Primećeno je nerazumevanje ili različito razumevanje planiranja po centrima interesovanja⁷⁹. Neki studenti navode u pisanim pripremama i nedeljnim planovima centre interesovanja, ali ih ne potkrepljuju vizuelnim produktima (iz fotografija se to ne vidi), aktivnosti se planiraju po centrima, ali oni stvarno ne postoje, već samo u okviru „usmerenih aktivnosti“, oni se vide tokom trajanja aktivnosti, ali se „gube“ nakon njihovog završetka. Iako je individualnog praćenja i posmatranja dece bilo stvaranje individualizovanih centara primećeno je samo u dva tima. Kontinuirano aktueliziranje ovih tema rezultiralo je većim pridavanjem pažnje prostoru i materijalima što se moglo zaključiti iz dokumentacije koja je bila bogatija i omogućavala vidljivost ovog procesa, ali i iz diskusije koje su terale na preispitivanju i kritički osvrt u odnosu na svoje aktivnosti po ovom pitanju, te traganju za načinima koji će pomoći u rešavanju problema prostora i materijala.

Studentsko procenjivanje efikasnosti uređenja sobe i nabavke materijala govori sledeće: Većina studenata je bila zadovoljna izborom materijala (uz objašnjenje da su i to što su ponudili morali sami da obezbede, bez pomoći vaspitača), ali je bilo i drugačijih

⁷⁷ Što, realno, nije ni zavisilo samo od studenata.

⁷⁸ Komentari studenata su bili da su im jedino zidne površine bile date na korišćenje „bez rezerve“.

⁷⁹ Što je zavisilo i od konteksta vrtića u kome je realizovan projekat. Naime, praktikovanje planiranja i rada po centrima interesovanja se razlikovalo od vrtića do vrtića.

mišljenja, studenata koji su uviđali nedostatke i smatrali da treba bolje pripremiti materijale i organizovati prostor, ali nisu pokazivali spremnost na akciju te ništa bitno i nisu menjali. Reakcije manjeg broja studenata govore o njihovoj kritičnosti i samokritičnosti ali i spremnosti na akciju i promene. Reč je o studentima koji su imali ideje, davali predloge za poboljšanje, tražili i nalazili načine za njihovo rešavanje. Rešenje je manji broj studenata nalazio u saradnji sa roditeljima.

Članovi tima „Šahijada“: *„Nudili smo puno materijala, ali su neki mogli biti i bolji, kako ne možemo sve obezbediti sami treba uključiti i roditelje“*. Na sledećem sastanku sa članovima ovog tima studenti su već ostvarili kontakte i svoj problem oko nabavke materijala rešili saradnjom sa roditeljima koji su: *„...doneli platno za šahovsku tablu, zastavu, boju za kolače, sveće-vosak, materijal za izradu „prirodnjačkih šahova.“*

Članovi tima projekta „Voda“ uočili su nedostatke u ponudi materijala (na prvom sastanku), rešili ih ali se javio novi problem o čemu se diskutovalo na narednom sastanku.

„Sredina nije bila pogodna i dovoljno opremljena, tema je specifična bilo je potrebno ponuditi neubičajene materijale. Koristile smo najosnovniji materijal koji je dostupan deci u vrtiću (plastelin, boje, flomastere, papire, makaze... ali za narednu nedelju moramo obezbediti: plastične cevi, platno, gumeno crevo za vodu, cevčice, flaše, kamenčiće, plastične posude...“. Na sledećem sastanku članovi ovog tima izneli su sledeći problem: *„Bilo je mnogo materijala ali i mnogo problema, deca su lutala po sobi, otimala se za materijale teško smo uspevali da se izborimo s tim“*. Zajednička diskusija dala je smernice za rešenje, koje su se pokazale dobrim. Naime, materijal je raspoređen u različite prostore u okviru sobe koje su deca birala i istraživala a potom ih postepeno „udruživala“ radeći zajedno (više u daljem tekstu).

Naša zapažanja (na osnovu beležaka koje su studenti donosili, načina na koji su ih interpretirali i diskusija koje su se vodile) o aktivnostima studenata i uviđanja značaja prostornog i materijalnog okruženja za razvoj projekta su sledeća:

Hronološki gledano, progressa u smislu opremanja prostora i obogađivanja sredine za učenje bilo je kod svih timova, sa izvesnim razlikama. Od početnih razmišljanja da se na tom polju ne može ništa uraditi – do (međutimskih) prezenatacija na kojima su gotovo svi pokazivali slajdove na kojima se videlo uređenje, bogatstvo materijala i njegova kreativna upotreba.

Sa studentima koji su najsporije napredovali u ovom smislu organizovali smo u okviru zajedničkih sastanaka radionice posle kojih se veća pažnja posvećivala ovom pitanju⁸⁰, što je pokazatelj da je studentima potrebna dodatna obuka koja bi obezbedila viši nivo razumevanja značaja prostornog i materijalnog okruženja za razvoj projekata. Da smo se više time bavili pre početka rada na projektu rezultati bi verovatno bili bolji i u praktičnim aktivnostima na ovom polju, jer način na koji studenti razumeju i interpretiraju direktno utiče na način kako u praksi to i rade, i on se može menjati i razvijati samo u onoj meri u kojoj ga studenti razumeju.

Sa porastom količine, kvaliteta i dostupnosti raznovrsnih materijala studenti su primećivali da se smanjuje učestalost aktivnosti u kojima oni dominiraju, a rastu aktivnosti koje deca sama iniciraju i osmišljavaju. O uvidnju veze između okruženja i učenja, odnosa između ponude materijala i ponašanja dece svedoči komentar jedne studentkinje koja (na osnovu dnevnih zabeleški) analizira i promišlja, upoređuje staro i novo znanje i uvida razliku između njih (refleksija nad svojim učenjem⁸¹).

Studentkinja S. K. na pitanje kako su se deca ponašala beleži:

„Bila su neaktivna i nezainteresovana, očekivala sam aktivnije učestvovanje dece“ (materijal: slike, flomasteri, papiri); na pitanje šta ćete promeniti odgovara: „moraću više da radim na motivaciji dece“. U sledećoj analizi na isto pitanje studentkinja odgovara „deca su bila oduševljena (materijal: životinje koje su doneli roditelji: kornjača, zmija, žaba...); naredna zabeleška: „deca su bila kreativna, motivisana, raspoložena (materijal: flaše, flomasteri, dugmad, kartoni, zatvarači... aktivnost izrada nakita, zavesa pojaseva, vaza torbi...)“. Studentkinja kroz konkretne situacije koje su uslovljene kontekstom sama uočava kako materijal može da utiče na ponašanje i učenje dece, njen komentar je bio: „nije ih trebalo dodatno motivisati, (kako sam zapisala) oni jesu motivisani uvek, trebalo je samo dati dobre i izazovne materijale...“

⁸⁰ Reč je o radionicama na temu „Kreativni prostor u kome se osećam dobro“. Studenti su pokazali veliku kreativnost (koja je uključivala rešenja ne samo standardnog nameštaja, koji je gotovo sav bio izbačen i zamenjen punjenim jastucima, ogledalima, već su imali predloge i u pogledu osvetljenja, muzike, vazduha – mirisnih štapića...) uz komentare da prostor utiče na to kako se osećaju, kako razmišljaju, kako se ponašaju.

⁸¹ Kako procesu učenja pomaže praćenje sopstvenog učenja i saznavanja poslednje sastanke koristili smo za aktivnosti koje su pomagale osveščivanju stepena svog znanja (metaanaliza sopstvenog procesa učenja) i načina razumevanja različitih pitanja, (konkretno značaja fizičkog okruženja za razvijanje projekta). Vraćali smo se na ranija znanja i iskustva (i teorijska i praktična), upoređivali ih sa novim, trudeći se da razumemo odnos između njih ali i stepen rekonstrukcije znanja, kao i njihovo značenje za praksu.

U svakom slučaju rad na obezbeđivanju prostornog i materijalnog okruženja za učenje dece bio je istovremeno i način učenja studenata. Studenti su rešavajući postavljene zadatke razvijali specifična znanja, bili u prilici da pomatraju i bolje razumeju decu u raznovrsnim aktivnostima i situacijama, uvidali razlike između podsticajnog i siromašnog okruženja na aktivnost i učenje dece (i svoju aktivnost), ali i razlike u svom odnosu sa njima, što se vidi iz sledećih komentara: „*Smanjena je nedisciplina, deca su bila kreativnija, bolje smo saradivali...*“, „*Nismo ih morali stalno nadgledati, bili su zaokupljeni igrom sa novim materijalima*“.

Kako organizacija prostora, sa čime se slažu mnogi autori, govori u velikoj meri o implicitnim uverenjima vaspitača nameće se pitanje da li se primećene promene u opremanju prostora i načina osmišljavanja fizičkog okruženja reflektuju na promene u načinu razumevanja deteta, i da li su uočene promene pokazatelj i ličnih promena studenata u odnosu prema detetu? Neke opservacije mogu ukazivati na takav zaključak, ali uslovno. Za takav odgovor neophodno je pored fizičkog uzeti u obzir i socijalni kontekst jer su oni međusobno povezani, isprepletani i u međusobnoj korelaciji.

3.3.2.6.2. Stvaranje podsticajnog socijalnog okruženja (Od usmeravane komunikacije ka interakciji i saradničkom učenju)

Posmatranje i razumevanje projekta kao „kontekstualizovanog socijalnog procesa“ podrazumeva uviđanje interaktivne veze između svih socijalnih odnosa (interakcije i komunikacije svih aktera koji učestvuju u njemu) i konteksta u kome se razvija (koji su se razlikovali, menjali). Kako je reč o složenim procesima njihovo je razumevanje moguće uviđanjem i uvažavanjem svih elemenata koji ga čine i njihove međuzavisnosti. Odgovor na pitanje da li je i kako je rad na projektu uticao na učenje i razvoj socijalnih kompetencija studenata dobijali smo analizirajući međusobne odnose i socijalnu interakciju između svih učesnika u projektu. Vrednovanje grupnih procesa, kao važnog elementa kooperativne strukture tražilo je praćenje promena na svim socijalnim nivoima: između dece (da li se deca podstiču na pomoć i poštovanje ili takmičarstvo, kako se rešavaju konflikti između dece, da li podstiču decu na pregovaranje i rešavanje problema između sebe ili to čine studenti umesto njih...); između studenata i dece (da li je reč o kooperativnom radu ili je većina razgovora u okviru uputstava koje studenti daju deci); između odraslih (studenata između sebe, studenata i roditelja, studenata i vaspitača, studenata i nastavnika).

Kriterijumi za analizu i vrednovanje bili su: **vrsta interakcije** (da li se akteri slušaju i „čuju“ između sebe); **komunikacija** (jednosmerna/dvosmerna, koliko se razgovara, da li ima dijaloga, da li svi akteri imaju prilike za razgovor); **atmosfera** (atmosfera podrške nasuprot napetoj, takmičarskoj atmosferi).

Analiza je rađena na osnovu refleksivnih i samorefleksivnih zabeleški, dokumentacije o neposrednoj realizaciji, diskusija i upitnika. Analizirali smo različite situacije i komunikacijske kontekste tokom razvoja projekta sa ciljem identifikacije ponašanja studenata i dece i njihove međusobne saradnje, a potom ih upoređivali sa zapisima i komentarima studenata datih u okviru dnevnih i nedeljnih zabeleški⁸² koje su nam davale odgovore o tome kako studenti ocenjuju komunikaciju (svoju i ostalih članova tima) i saradnju sa ciljem uviđanja razlike između onoga što pišu i govore (šta misle da rade) i onoga što stvarno rade.

Socijalni odnosi između dece, studenata i dece

Analizirajući refleksivne i samorefleksivne zabeleške vidimo da su studenti zadovoljni komunikacijom i interakcijom koju ostvaruju sa decom. Veliki broj studenata beleži da su ih deca lepo prihvatila i saradivala, a oni reagovali na dečje potrebe. Studenti jesu gradili dobre odnose sa decom ali često u smislu povlađivanja deci u „neobaveznim“ situacijama, i podređivanja dece u „ozbiljnim“ situacijama i aktivnostima. Oni prave razliku između komunikacije koju vode sa decom tokom „usmerenih aktivnosti“ i komunikacije van njih. Prvu planiraju i „beleže“ a drugom, koja se odvijala (za njih) na manje važnim „slobodnim aktivnostima“ se u početku ne bave, niti je dokumentuju u svojim zabeleškama. Studenti su dokumentovali ono što su smatrali važnim i dobrom praksom⁸³. I sama dokumentacija je govorila o tome šta studenti implicitno doživljavaju kao adekvatno ponašanje deteta i studenta. U početku su to bile aktivnosti sa celom grupom gde je pažnja usmerena na sadržaje (npr. deca sede i gledaju dramtizaciju), a kasnije je bilo i snimaka koji su beležili situacije u kojima učestvuje grupa dece (npr. istraživačke aktivnosti u okviru kojih posmatraju međusobnu komunikaciju između dece).

Osim toga pravljena je razlike između komunikacije na relaciji studenat/dete i dete/dete. Komunikaciju koja se odvijala između dece smatraju manje važnom i ne beleže, dok njihovu komunikaciju sa decom smatraju važnijom, jer ona (po njihovim rečima) obezbeđuje učenje, što govori o stavu da deca svoja znanja razvijaju saradjujući sa odraslima a ne i sa drugom decom.

Neka od pitanja o kojima smo diskutovali bila su: Kakva je bila komunikacija? Kako započinjemo aktivnosti? Koliko smo slušali i da smo „čuli“ decu? Da li razumemo kako deca gledaju na neki problem i razmišljaju o njemu?

⁸² Na pitanja o saradnji i komunikaciji studenti su svakodnevno odgovarali vodeći refleksivne i samorefleksivne zabeleške.

⁸³ Više u tekstu praćenje i analiza nedeljnih i dnevnih skica, kritičke refleksije sopstvenog rada studenata kroz dnevne i nedeljne izveštaje o realizovanim aktivnostima (3.3.2.5.).

Najčešći odgovori na pitanja bili su da studenti započinju aktivnost i to najčešće rutinskim pozivima i predlozima tipa: „*hajde da se igramo...*“ , a retko pitanjima „*šta ćemo se danas igrati*“? ili „*šta vi predlažete*?“ (nema uvažavanja predloga dece, planiranje unapred). Komunikacija je vezana uglavnom za temu aktivnosti (a ne za kontekst i dete), usmeravana je i vođena prema zamišljenom planu koji se ispunjava (što je jedan od načina da se izbegnu sve nepredvidivosti), često je svedena na uputstva i usmeravanja koja studenti daju deci, pokazivanja kako nešto treba uraditi, tipa „*prvo ću ja...a posle vi*“. Pitanja uglavnom postavlja student, a deca odgovaraju. Promišljanje o tome da li pitanja stimulišu decu i teraju na složenija pitanja gotovo da nije bilo. Decu slušaju ali još uvek „ne čuju“ svi. Većina studenata ima izgrađen sistem komunikacije koji koristi u interakciji sa decom, što je pokazatelj i njihovih uverenja i slike o detetu (dete je malo, treba ga usmeriti), učenju (prenošenje, transmisija znanja od odraslog ka detetu), komunikaciji (jednosmerna). Pažnja nije usmerena na proces konstruisanja i sukonstruisanja znanja, već često na prenošenje i podučavanje.

Ocenjivanje komunikacije i saradnje sa decom kao dobre i uspešne (a kriterijum za procenu je često „*sva su deca slušala*“, „*nije bilo nediscipline*“, „*planirano je ostvareno*“), a ona je često neprirodna, jednosmerna, usmeravajuća ukazuju na steretip u radu studenata koji je vezan za komunikaciju, ali i na nedovoljno razvijenu svesnost o sebi i svom ponašanju⁸⁴.

Na osnovu početnog stanja trebalo je:

- omogućiti opservaciju dečjih aktivnosti i međusobne komunikacije,
- podstaći studente na slobodnu igru sa decom, bolje upoznavanje kroz prikupljanje iskustvenih podataka koji će im pomoći u sticanju realnog utiska o komunikaciji,
- podstaći aktivnu i dvosmernu komunikaciju koja traži otvorenost i fleksibilnost studenata za dečju radoznalost i iskustva koja nisu deo plana,
- usmeriti studente na praćenje komunikacije između dece, radi preispitivanja prvobitnih utisaka stečenih na osnovu površnog praćenja i posmatranja (najčešće u nekim konfliktnim situacijama kada su im se deca obraćala, ove druge često nisu pratili jer deca to nisu od njih dodatno tražila),
- podstaći studente na preispitivanje ličnih osobina i karakteristika, sopstvenog sistema komunikacije koje poseduju u interakciji sa decom,
- uzeti u obzir celokupni kontekst u kome se realizuje projekat koji već ima neke izgrađene socijalne odnose (inače) pa i na relaciji vaspitač/dete⁸⁵,

⁸⁴ A delom može biti pokazatelj odnosa prema vođenju refleksivnih i samorefleksivnih zabeleški, dokumentaciji uopšte.

⁸⁵ Ponašanje dece u određenim situacijama nije samo ono što student, pokušavajući da ih motiviše, radi i izgovara, već i prethodno iskustvo dece, njegove uobičajene interakcije sa vaspitačem i celokupni kontekst vrtića.

- stvarati kooperativne situacije koje obezbeđuju kontekst u kome uče jedni od drugih,
- iskoristiti prikupljeni materijal, uključiti studente u neposredno posmatranje problema, postavljanje pitanja, reprezentovanje ideja i njihovu proveru u zajedničkom učenju kroz diskusiju.

Promišljanje o komunikaciji uključivalo je i sledeća pitanja o kojima smo diskutovali: Šta bi u komunikaciji trebalo menjati? Kako možemo učiti između sebe? Kako možemo učiti od dece? Zašto dolazi do sukoba (sa decom, između dece, studenata)? Kako ih rešavati? Koliko im je važno da deca budu poslušna? Na koji način obezbeđuju poslušnost? Da li i kako „disciplinuju“ decu?

Još jedan podatak koji govori o komunikaciji između studenata i dece je teatralnost. Na početku (na prvim sastancima) kada su i ponude materijala a i dokumentacija bile oskudnije studenti su „izveštavajući“ o aktivnostima u protekloj nedelji pokazivali fotografije i snimke na kojima deca uglavnom sede i slušaju a studenti su u centru pažnje (fotografije su više govorile o studentima nego o deci) studenti su često kostimirani (slike 47, 48), što je bilo predmet naših diskusija:



Slika broj 47 – “Čarobna vila”
(Projekat: „Ja sam glavni junak priče”)



Slika broj 48 – “Baka Zdravka”
(Projekat : „Ekološki čuvari”)

Pr. 1. „Obukla sam se kao čarobna vila da bih „ušla u dečji san“ i izazvala dečje interesovanje za jednu ovakvu neobičnu temu... ovo jeste izazvalo burnu reakciju kod dece, svi su mi prilazili sa čuđenjem i gledali... to ih je motivisalo da počnu a govore o svojim snovima...”

Pr. 2. „Obukla sam se kao „baka Zdravka“, da bih podstakla decu na sadnju, da bi im bolje objasnila ko se obično bavi sađenjem, semenjem... deca su me gledala pomalo čudno, ali ih nisam naročito motivisala sa ovim kostimiranjem, prava njihova pažnja i

motivacija se javila kada sam im dala pripremljeni materijal i kad su sami krenuli u aktivnosti (sadržju, polivanje...).“

Pr. 3. Student je kostimiran kao novinar (ima periku, naočare, mikrofon). „Planirao sam neku igru u kojoj je trebalo da intervjuišem decu, mislio sam da to uradim spontano (kao što smo to juče uradili), ali kad smo trebali da uđemo situacija je bila drugačija, svi su bili spremni za aktivnosti, sedeli su, ćutali i čekali nas. Uplašio sam se da nisam dovoljno spreman i odlučio da se na brzinu kostimiram. Deca su se mnogo smejala kad su me videla, pa se i atmosfera malo popravila.“

Studenti su u početku kostimiranje videli kao način da se deca što bolje motivišu i uključe, po principu: „Decu treba zabaviti, iznenaditi, uvesti u aktivnosti, pridobiti“, što je pokazatelj razumevanja dečje motivacije – deca nemaju sopstvenu motivaciju, potrebno ju je nekim spoljašnjim stimulansima razvijati.

Odakle potreba za kostimiranjem? Daljom analizom želeli smo da otkrijemo šta se time postiže (namere i efekti takvih postupaka). Namere su bile slične a u proceni efekata svog postupka – kostimiranja kao načina da se deca motivišu i podstaknu na saradnju studenti su se razlikovali: Studentkinja iz prvog primera kostimiranjem želi da bolje motiviše decu i uključi u aktivnosti. Posle diskusije smatra svoj postupak uspešnim (sa čime se ne slažu ostali članovi tima), dok studentkinja iz drugog primera uviđa da je njena namera da podstakne dečje interesovanje na ovakav način ostala bez uspeha i da aktivnost nije zavisila od njenog kostima, već od ponuđenog materijala. Iz trećeg primera se vidi da se student odlučuje za kostimiranje zbog nesigurnosti i straha izazvanog novonastalom situacijom (deca nisu u slobodnoj igri, pripremljena su za aktivnosti od strane vaspitača, sede i čekaju dolazak studenata), ali i neizvesnosti da li će se deca uključiti i pokazati interesovanje.

Dalji razgovor na ovu temu daje odgovor na pitanje o potrebi za kostimiranjem? Studenti su kostimiranje videli kao promišljanje i dobru pripremljenost za motivisanje dece⁸⁶, ali su u osnovi bili: strah i nesigurnost, viđenje komunikacije kao statične i predvidive, razumevanje motivacije (deca nemaju sopstvenu motivaciju, potrebno je izazvati je spolja) i konačno razumevanja deteta – implicitno podcenjivanje deteta. Nerazumevanje unutrašnjih razloga učenja i unutrašnje motivacije dece usmeravalo je našu diskusiju. Da li je potrebno decu spolja motivisati? Koji su dečji unutrašnji razlozi za učenje? Da li dete ima urođenu motivaciju da uči? Da li kod dece postoji unutrašnja motivacija, kako je razvijati? Da li vaspitač treba da bude „žongler“ ili „kormilar“?

Procene ovakvog postupanja od strane „posmatrača“ bile su različite. Neki su studenti komunikaciju procenjivali kao uspešnu i dobru a kriterijum za procenu je često bio „sva

⁸⁶ Potkrepljivali svoje odluke dosadašnjim aktivnostima iz ostalih metodika, u kojima je to bila praksa.

su deca slušala“, „*nije bilo nediscipline*“, „*planirano je ostvareno*“. Ali je bilo i drugačijih odgovora studenata na tuđe ali i sopstveno ponašanje. Studenti su uviđali da je reč o neprirodnoj komunikaciji, upoređujući je sa situacijama u kojima nisu bili kostimirani a motivacija dece je bila snažna. Manji broj studenata je pokazivao veću osetljivost za detetove verbalne reakcije, uvažavao ih i bio spreman da odstupa od zamišljenog plana, uvaži dečje predloge i vodi spontanu komunikaciju uz komentare tipa „*sa decom treba razgovarati prirodno, onda je najbolja komunikacija*“.

Pored individualne refleksije i procenjivanja „svoje“ komunikacije, studenti su imali zadatak da procenjuju komunikaciju ostalih članova tima, koju smo pratili analizom refleksivnih zabeleški i diskusija. Analizirali su različite situacije što im je pomagalo u razvijanju lične refleksije o svojim aktivnostima, ali i o aktivnostima drugih. Krihička rasprava sa kolegama trebalo je da pomogne u osvešćivanju svojih teorija (jer individualna refleksija nije dovoljna) i grešaka koje sam nije u stanju da vidi, zajedničkog dogovora za nove predloge koji će se primenjivati u komunikaciji sa decom sa ciljem njenog unapređivanja.

Praćenje saradnje i komunikacije podrazumevalo je odgovore na sledeća pitanja: Kakva je saradnja, kontakt i komunikacija među decom ali i između dece i studenta (realizatora)? Koliko su deca učestvovala i saradivala? Koja su bila dečja pitanja? Da li su davala predloge, ideje? Da li su mogla da učestvuju u donošenju odluka u svakodnevnim dešavanjima? Kakvo je učestvovanje studenta u aktivnostima sa decom? Kakva je atmosfera u radnoj sobi?

Saradnju i komunikaciju **među decom**, kojom se u početku nisu bavili, studenti više „osluškuju“ i ocenjuju: „*saradnja je uglavnom dobra uz povremena sukobljavanja oko materijala i igračaka*“, „*nije bilo većih nesuglasica, sem standardnih oko igračke, slučajnog udarca*“, „*deca su jako nastrpljiva da kažu... ali i jako pažljiva u slušanju druge dece*“, „*deca se podvajaju, prave timove po polovima, tim dečaka i tim devojčica... pa smo se „pomešali“ kako bi deca naučila da saraduju nepravdeći razlike među polovima*“.

Posebnu pažnju neki studenti pridaju saradnji mlađe i starije dece. Iznenađeni su dobrim odnosima i postupanjem starije dece koja su mlađoj pomagala.⁸⁷

⁸⁷ Interesantan je podatak – crtež koji studenti ovog tima smatraju važnim i stavljaju u svoju dokumentaciju. On može biti pokazatelj jednog novog učenja studenata i razumevanja saradničkog učenja kroz personalnu integraciju dece u različitim uzrasnim formacijama.

„Deca su u sali vežbala sa mlađim i starijim drugarima. Ono što sam uočila, a bilo mi je veoma drago, jeste da su vodili računa o mlađim drugarima, propuštali ih da prođu, milovali, pokazivali im pokrete koje nisu savladali... uočavalo se zadovoljstvo dece koje zajedničke aktivnosti izazivaju kod njih... Trudiću se da ubuduće budem inicijator zajedničkih druženja jer je to prilika da se zadovolji prirodna potreba za socijalnim kontaktima, a deca su to i navela kada smo prilikom početnog praćenja i posmatranja, postavili pitanje šta nam nedostaje u vrtiću?“

Bilo je studenata koji su radili na razvijanju saradnje i komunikacije među decom na sledeći način: *„saradnja je dobra, a mi smo je dodatno pojačavali. Radili smo drvo prijateljstva. Oslikavali smo ruke na papirima, a potom od ručica pravili lišće za drvo. Ove aktivnosti pratili su razgovori o drugarstvu (deca su govorila: „to je nešto najlepše“, „kad imaš drugarstvo imaš sve“, „ja najviše volim da se igram sa Sanjom, kad ona ne dođe u vrtić, ja sam tužna“).*

Ostvarivanje komunikaciju na relaciji **student/dete**, s obzirom na rotiranje uloga, studenti su ocenjivali i iz perspektive posmatrača. Njihove ocene su uglavnom pozitivne – komunikacija uzajamna i dobra, a u proceni svojih kolega/inica i načina kako ostvaruju komunikaciju sa decom se uglavnom afirmativno izražavaju: *„ne postavlja striktna pravila i ograničnja“, „ima dobru komunikaciju, osim što nagoveštava da deca treba da budu poslušna i da ne remete drugu decu, da slušaju jedni druge; nije se nametala“, „uvek je bila tu kada je deci bila potrebna pomoć ili objašnjenje“; „ima lep pristup prema deci, pitanja koja postavlja su jasna, zanimljiva i primerena deci, odgovora na dečja pitanja“; „pažljivo sluša dečje mišljenje, ne prekida decu, pušta ih da samostalno rade, stvara ležernu i opuštenu atmosferu.“*



U pozadini su elementi koji govore o zajedničkom učenju (tabla, sto, olovke..) ali i igri (tašne u rukama). Različitost uzrasta je prikazana veličinom figura, ali i njihovo zajedništvo i dobra saradnja prikazana držanjem za ruke. Generalno naglašeni objekti i ličnosti na ovom crtežu govori o socijalnim odnosima, atmosferi ali i o detetovom emocionalnom odnosu prema sredini, komunikaciji, svojim doživljajima u toku učenja sa decom različitog uzrasta.

„Iznenadjenje“ studenata odnosom i postupanjem starije i mlađe dece ide u prilog potvrdi teorije kroz praksu da je stroga uzrasna podela veštačka i nije garant dobrih socijalnih odnosa.

Studenti izražavaju i **kritički stav prema kolegama/koleginicama**, ali daleko manje i opreznije: *„kada je deca prekinu, ona ne može odmah da nastavi, potrebno je da savlada tremu i da se ne boji prekidanja od strane dece“*; *„potrebno je da više uključuje decu u razgovor i tokom aktivnosti, a ne samo posle“*, *„trebalo bi da malo više vodi računa o vođenju razgovora sa većom grupom dece, često se obraća istoj deci“*.

I pored nekih primera razvijanja kritičkog stava, većina još uvek nije spremna da otvoreno iznese svoje mišljenje i izrazi svoju kritiku, niti da prihvati tuđu. U tom smislu potrebno je uložiti više napora u argumentovano obrazlaganje svojih ideja uz uvažavanje različitih stanovišta bez obzira što ne korespondiraju sa ličnim.

Na kraju ove faze u radu u cilju integrisanja onoga što smo u toku rada postigli na socijalnom planu vraćali smo se snimljenim materijalima i onome što su studenti uradili i napisali u prethodnom periodu. Analiza samorefleksija i refleksija (upoređivanjem načina analize na početku i na kraju ove faze u radu) davala nam je podatke o napredovanju i dinamici menjanja ponašanja studenata sa aspekta ostvarivanja komunikacije i socijalne interakcije. Ovi podaci pomagali su u boljem sagledavanju uspostavljenih međusobnih odnosa i veza i omogućavali planiranja narednih koraka u radu.

Aktivnosti upoređivanja novih sa prethodnim iskustvima omogućavale su refleksiju i zajedničko promišljanje i pomagale studentima u sticanju uvida u sopstveni rad i napredovanje. Analizirajući različite situacije studenti su bili u prilici da razviju ličnu refleksiju o svojim aktivnostima, ali i o aktivnostima drugih studenata. Osim toga ponovno vraćanje i prisećanje na sopstvene ideje i iskustva pomogalo je studentima u osveščivanju onoga što su radili automatski, ali i onoga što su mislili da rade i onoga što su stvarno radili. Refleksije o promenama u socijalnom kontekstu (kroz njihovo upoređivanje) pomagale su studentima u razvijanju osetljivosti za značenje dečjih akcija i interakcija ali i u razvijanju sposobnosti za preispitivanje svojih intervencija. Studenti su uočavali razliku što govori o razvoju njihovih socijalnih kompetencija ali i razvoju refleksivnosti.

Učenje studenata pomoću akcije i refleksije (samorefleksije) na nove situacije pokazalo je i nespremnost da se ono što je reflektovano i verbalno iznešeno primeni u praksi. Naime, bilo je primera da smo se posle ostvarivanja dobre komunikacije (i studenata sa decom i u našim diskusijama) vraćali na situacije i probleme za koje smo mislili da smo ih dovoljno problematizovali i prevazišli, o čemu svedoči naredni primer.

Sa studentima, koji su radili na projektu „Voda“, analizirali smo dva video zapisa, upoređivali sa aspekta komunikacije i interakcije. Prvi video zapis bio je snimak situacije kada su studenti (projekat „Voda“) doveli „gosta“, vodoinstalatera. Drugi

snimak aktivnosti studentkinje koja je organizovana pri kraju projekta. Studenti su zapisivali svoje refleksije koje su bile usmerene na komunikaciju (ko i kakva pitanja postavlja, dvosmerna/jednosmerna), interakciju (saradnja između dece, odraslog i deteta), atmosferu (radna, opuštena, saradnička) u prvom i drugom primeru a potom ih upoređivali.

Analizirajući prvi snimak studenti uviđaju da je komunikacija sa gostom bila prirodna i dvosmerna, a atmosfera opuštena. Pored velike znatiželje i radoznalosti sledila su brojna pitanja koja deca postavljaju, počev od pitanja koja su se ticala opreme (*šta je ovo? (libela), čemu služi? šta je to unutra? zašto je unutra sipana voda? kako se sa libelom meri? hoću da probam, a šta je ovo? („kamen za sečenja gvožđa“)*) kako kamen može da seče gvožđe?... a ja sam mislio da je disk) preko pitanja koja su se ticala instalacija koje su bile u podrumskim prostorijama (*zašto su ove cevi toliko velike? kako su sastavljene, šta ako puknu? kako ćeš ih popraviti? da li će prestati voda da curi...)*) načina kako je zatvorena šahta (*zašto je tako težak poklopac, ko sve može da uđe unutra...).* U analizi sa aspekta komunikacije i dečjih pitanja⁸⁸ svi su se jednoglasno složili da je komunikacija bila dvosmerna sa mnogo dečjih pitanja, a atmosfera opuštena i prijatna.

Analiza drugog snimaka: (Deca su u zajedničkoj prostoriji, sa strane su roditelji, vaspitač mentor i još tri vaspitačice iz vrtića. Soba je opremljena mnoštvom prdukata nastalih tokom realizacije projekta. Deca stoje, vaspitači i roditelji su iza njih, sledi razgovor:)

.....
S: *“Deco gde sve ide voda, da bi stigla do naših vrtića. Kako voda stiže do naših domova?*

(deca ne odgovaraju)

S: *Diko, gde ide voda?*

D1: *U reku.*

S: *A potom iz reke, gde ide voda, dalje, Andrija?*

D2: *U crpnu stanicu, tu se proverava da li je čista ili zagađena.*

S: *Dobro, a šta se još radi u crpnoj stanici?*

D3: *U crpnoj stanici se sipa hlor i onda se ta voda šalje u vodo-pumpe.*

S: *Dobro, a kako dolazi do naših kuća?*

D3: *Cevima se dovodi do naših kuća.*

S: *Šta se dešava ako te cevi puknu, ako imamo problem sa vodom, koga zovemo u pomoć?*

Deca (horski odgovaraju): Vodoinstalatera.

S: *Kako izgleda vodoinstalater, šta koristi u radu?*

⁸⁸ Sam ulazak vodoinstalatera izazvao je radoznalost kod dece, sa pitanjima i komentarima su krenuli odmah. Vaspitač – mentor želi da postigne atmosferu u kojoj deca sede i slušaju, umiruje decu uz instrukciju: „Tišina, čuti Milane, da čujemo majstora“.

D4: *Ima čizme, plavo odelo, kapu, rukavice, veliku torbu i alat.*
 S: *Kako su se ljudi ranije snabdevali kada nije bilo vodovoda?*
 D5: *Vodu su uzimali iz bunara, reke, pumpe, kad kiša pada.*
 S: *Kako izgleda česma, bunar, pumpa?*

S: *Gde ide voda iz naših kuća?*
 D6: *U kanalizaciju.*
 S: *Isidora kako se zove ta voda koja izlazi iz naše kuće? Kakva je ona?*
 D7: *Prljava.*
 S: *Iz kanalizacije gde ide voda, Marko?*
 M8: *U reku.*
 S: *A šta mislite da li ima života u kanalizaciji Anđela?*
 (Anđela ne odgovara)
 S: *Lana, da li neko živi u kanalizaciji?*
 D9: *Zmije, bube, miševi, pacovi.*
 S: *Branka, da li su te životinje opasne za ljude?*
 (Deca ćute)
 S: *Šta će se desiti ako nas ujede pacov?*
 D6: *Razbolećemo se.*
 S: *Tako je, razbolećemo se.*
 S: *Nikola kako je izgledalo kada nije postojala konalizacija? Gde su ljudi bacali đubre?*
 N10: *U rupu.*
 S: *Kako smo rekli da se to zove? Da li se neko seća?*
 D6: *Septička jama.*
 S: *Ognjene šta misliš da li se neki izvor koji je pored takve jame mogao da se zagadi?*
 D11: *Da.*
 S: *Šta bi se desilo kada bismo takvu vodu popili?*
 D11: *Razboleli bismo se.*
 S: *Kako možemo sačuvati naše izvore?*
 Deca horski odgovaraju: *da ih ne zagađujemo.*
 D6: *Ja mislim da treba da stavimo nešto što sprečava da kiša pada u izvor.*
 (Studentkinja ne reaguje na nepredviđeni odgovor, postavlja sledeće pitanje).
 S: *Dunja kaži mi kako možemo štedeti vodu?*
 D12: *Ako je zatvaramo i ne dozvoljavamo da nepotrebno teče.*
 S: *A zašto bismo štedeli vodu, zašto nam je ona važna?*
 Deca odgovaraju horski: *Da bismo mogli da živimo.*
 S: *Šta će se desti ako nastane vode, kao što naučnici predviđaju?*
 (pitanje koje traži od dece predviđanje i koje je moglo da podstakne decu na različite odgovore, je postavljeno i otvoreno ali samo na kratko. Nije ostavljeno vreme deci da odgovataju. Sledilo je novo pitanje i zaključak)
 S: *Šta treba da radimo da bismo bili bogata zemlja? Šta smo rekli?*
 (Deca odgovaraju horski): *Da štedimo vodu.“*

Razgovor o viđenom analizirali smo postavljanjem sledećih pitanja: Ko postavlja pitanja? Da li ima dijaloga? Da li deca nešto pitaju ili samo odgovaraju? Kako studentkinja reaguje na nepredviđeni odgovor? Koliko su deca spontana?...

Diskusija se odvijala na sledeći način, članovi tima primećuju:

S1: „Previše ih je usmeravala“.

S2: „Nije odgovarala na dečja pitanja“. „Pitala je decu koju je ona htela“.

S1: „Komunikacija je bila vođena i usmerena.“

T.M.: „Kakva su bila pitanja, da li su bila duža pitanja ili odgovori? hajde da pogledamo odgovore dece (u reku, kanalizacija, razbolećemo se, da, u rupu, da...).

S3: „Deca su odgovarala kratko, na predlog dečaka o zaštiti izvora Mirjana ne odgovara, ali i ne daje priliku Aleksandru da objasni o zaštiti izvora i da svoje tumačenje.“

S2: „Da, ona nije dala odgovor Aleksandru, nastavila je razgovor prema svojoj koncepciji.“

T.M.: „Sta mislite o tome što Mirjana nakon postavljanja pitanja, a nekad i pre, imenuje dete koje treba da odgovori?“

S4: „Pa to radi da bi održala red i disciplinu, a i da deca ne bi horski odgovarala.“

T.M.: „Koja je pitanja bilo moguće postaviti, koja bi decu stvarno fokusirala na razmišljanje o problemu, uključila decu u diskusiju i ostavila mogućnost za različite načine tumačenja i rešavanja problema.“

S2: „Pa imala je i ona takvo pitanje – šta će se desiti ako nestane vode..., samo što nije ostavila mogućnost da deca razmišljaju o njemu, već je brzo prešla na „zaključno pitanje“ ...

Studentkinja (realizator) komentariše:

S5: „Pažnju sam usmerila na sadržaj, a o načinu na koji razgovaram sa decom nisam razmišljala. Sada, dok sam gledala snimak, jasno mi je da sam vodila i usmeravala razgovor, ali takva je bila situacija. Razgovor sam vodila prema svom planu, sa ciljem da prođem pitanjima sve situacije kroz koje smo prolazili radeći na projektu, čula sam neka pitanja i znala da treba da zastanem i odgovorim na njih, ali nisam odgovorila zato što sam istovremeno htela da završim započeto i da pokažem sve u što kraćem vremenu..., jer mi je bio cilj da rezimiramo sve što smo prošli radeći na projektu i da prisutnim roditeljima i vaspitačima pokažem sve u najboljem svetlu. Komunikacija jeste bila jednosmerna, ali inače to nije tako.“

Bitna pretpostavka socijalne interakcije je definisanje situacije, načina na koji shvatamo i interpretiramo okolnosti u kojima se nalazimo. Studentkinja osvešćuje vezu između svojih namera i akcije (onoga što je radila i sa kojim motivima), ali i uslove u kojima se

odvijala i od kojih je zavisila. Prisustvo roditelja i nekoliko vaspitača je uticalo na ponašanje i komunikaciju sa decom. Dodaje:

S5: „Cilj ove aktivnosti je bio da pokažemo drugima koliko smo naučili, a naučili smo puno. Više smo se orijentisali na „druge“ nego na decu. To je bio predlog vaspitača, a nama se dopala ideja, hteli smo i mi da se malo hvalimo onim što smo postigli“.

Studentkinja uviđa svoje „greške“, ali ih delom objašnjava spoljašnjim razlozima. Dodaje da je ova aktivnost sugerisana od strane vaspitača koji je predložio sadržaj i strategiju, ali deli odgovornost „prihvatili smo i mi“..., „hteli smo da se pohvalimo onim što smo postigli“.

Sledilo je upoređivanje prve i druge situacije (video zapisa). Studenti uviđaju da je komunikacija sa vodoinstalaterom bila prirodna i dvosmerna, atmosfera opuštena, a u aktivnosti sa studentkinjom napetija, da je komunikacija bila vođena i jednosmerna, bez obzira na reakciju dece ona je pitala, a deca odgovarala. Osim toga, primećuju ponavljanje nekih postupaka u aktivnosti koleginice kakve smo već analizirali i ocenili kao nepoželjne. Vrlo brzo dolaze do zaključka o jednosmernoj komunikaciji, neadekvatnom reagovanju.

Komentarišu:

...

M1: „Komunikacija sa majstorom je bila bogata i opuštena. Deca su uglavnom pitala, majstor je odgovarao na dečja pitanja. Nije bilo nikakve napetosti.“

T.M.: „Kakva je bila Mirjanina komunikacija sa decom?“

S5: „Slažem se da moja komunikacija sa decom nije bila prirodna, ali to ne znači da ja ne umem da tako komuniciram sa decom. Osim toga komunikacija na „slobodnim aktivnostima“ sa decom je sasvim prirodna. Ne znam zašto se „ukočim“ kada krenemo sa „usmerenim aktivnostima“.

S3: „Pa „ukočimo“ se svi, puno se pripremamo, i ja moram unapred da predvidim šta ću, kada ću, kako ću pitati.“

T.M.: „Da li je moguće predvideti neki razgovor koji će se desiti?“

S5: „Nije, ali nije ni moguće otići nespripreman, naročito ako stalno imamo „posmatrača“, od čijih komentara pomalo strepimo. Sada sam imala pored vaspitača i roditelje. Kada sam sama sa decom mnogo je bolje i opuštenije, a kada me drugi posmatraju naravno da me hvata strah i da mi je komunikacija „službena“... Osim toga odlično umem da prepoznam usiljenu komunikaciju koju ostvaruju drugi sa decom, a kada sam ja u ulozi realizatora opet ponavljam ono što znam da nije dobro, i što drugima upućujem kao kritiku.“

Refleksije studenata su ukazivale na uviđanje „krute“ i neprirodne komunikacije i na potrebu za prirodnom komunikacijom ali i na „stege“ koje ih u tome ometaju.

Razvijanje refleksivnosti kompleksan i dugotrajan proces, osveščivanje ne mora da znači i promenu postupanja u praksi. Refleksije studentkinje (realizatora) govori o uviđanju neprirodnog ponašanja u komunikaciji sa decom tokom „usmerenih aktivnosti“, pogotovu ove jer je imala „posmatrača“, i dodaje da je njena „privatna“ komunikacija sa decom razlikuje, da je mnogo prirodnija. Iz ovoga možemo zaključiti da studenti prave razliku između ličnog i profesionalnog postupanja i da institucionalni kontekst, po njoj, traži drugačiji tip komunikacije – „profesionalni“.

Komunikaciju razume kao nepredvidivu, ali je strukturira i unapred planira, što može biti pokazatelj straha i treme od „posmatrača“ (kako se izjašnjava) ali i straha od komunikacije sa decom (izbegava spontanu komunikaciju koju započinju deca, ne odgovara na pitanja koja postavljaju deca). Osim toga studentkinja pravi razliku između komunikacije koja se ostvaruje na „slobodnim aktivnostima“ i komunikacije koje se vodi tokom „usmerenih aktivnosti“. Ovakva komunikacija (jednosmerna) može biti i pokazatelj uverenja i slike o detetu koju studentkinja ima (dete je malo, treba ga usmeriti, voditi), učenju (prenošenje, transmisija znanja od odraslog ka detetu).

U ovoj refleksiji iskustva možemo primetiti i refleksivni dijalog studentkinje sa sobom, i posmatranja sebe dok radi kroz svest o sebi. Konstatno procenjivanje i vrednovanje svoga rada od drugih (a sada dodatno i od vaspitača i roditelja) studentkinji je teško iskustvo. Ona doživljava, u ovom slučaju, podelu „*svesti o sebi*“ kako se ona procenjuje od drugih i „*svesti o sebi*“ koja se trudi da se valjano nosi sa konkretnom situacijom.

Izvedeni zakljuci se ne mogu generalizovati jer ne važe za sve pojedince u okviru tima, niti za čitav period u okviru faze razvijanja projekta. Naime, prateći rad ovog istog tima u različitim vremenskim periodima zapaža se progres i napredovanje studenata u izgrađivanju komunikacijskih veština, potrebnih za interakciju sa decom, sa razlikama u različitim periodima ali različito kod različitih članova tima. Bilo je smenjivanja uspešnih situacija, osveščivanja dobre komunikacije i interakcije ali i vraćanja na „stare“ oblike ponašanja. Progres je bilo i na individualnom planu, ne jednakog kod svih članova timova već se taj proces po mnogo čemu razlikovao, svaki pojedinac je imao neku svoju dinamiku, u zavisnosti od sposobnost shvatanja nekog praktičnog problema, implicitnih teorija. Osim toga, bilo je uspona i padova, posle preispitivanja i uviđanja rutinskih navika klasičnog učenja, preusmeravanja pažnje na proces konstruisanja i sukonstruisanja znanja, ne retko su se vraćali na prenošenje znanja i podučavanje – transmissijski model komunikacije i učenja.

Bilo je primera (u istom timu) na osnovu kojih se videlo da su slušali i gledali decu, aktivirali i doveli decu u situaciju da sama traže odgovore. Studenti su ih indirektno podržavali promišljajući kako i koliko treba da im pomognu da bi uspešno obavila aktivnost o čemu svedoči sledeći primer:

Deca su se organizovala u manjim grupama i krenula u aktivnosti koje su tražile rešavanje problema, sukobljavanje ideja i saradnju. Uspešna i podsticajna interakcija videla se i kroz smenjivanje aktivnosti dece i studenata i porast aktivnosti dece. Organizacija aktivnosti od strane studenata u jednom periodu je prešla u samoorganizaciju dece uz povremeno „asistiranje“ studenata. Studenti postaju fleksibilniji prema idejama dece, ostvaruju iskren razgovor, dvostruku komunikaciju koja im daje informacije o tome kako deca razmišljaju. Opservacija dece i dečjih aktivnosti u tom periodu potpuno iznenađuje studente kreativnošću i mnoštvom ideja koje su deca iznosila. Inicijativa dece „nadjčava“ inicijativu studenata, studenti odustaju od svojih predloga, uvažavajući dečje, donese zajedničke odluke (što ukazuje na viši nivo demokratičnosti u komunikaciji). Kontekst uslovljava i drugačiju interakciju između dece (što studenti primećuju i beleže). Deca samostalno rešavaju zadatke, sama regulišu sukobe i narušene odnose između sebe nastale oko raspodele materijala (deleći ga najpre, a potom spajajući i udružujući radi zajedničkog rešenja), pojedinačne aktivnosti dece prelaze u zajedničke.

Interesantan je jedan segment koji govori o tome kako se deca ne slažu sa studentima, objašnjavajući i podučavajući ih kako da reše problem. Naime, deca žele da spoje maketu „podzemnog grada“ i „nadzemnog grada“ ali tako da se vidi ono dole ispod grada na čemu su puno radila, studenti smatraju da to nije moguće učiniti, deca se ne slažu.

...

S1: „Ne može da se vidi ono dole, ali vidi se kad se pogleda sa strane“.

D1: „Može.“

S1: „Pa kako može Milane, kad i sam vidiš da nije moguće?“

D2: „Moguće je.“

S1: „Ako misliš da je moguće kaži mi kako da to uradimo?“

D1: „Pa stavićemo nešto providno.“

S1: „Šta providno, šta bi to moglo da bude?“

D1: „Staklo“.

S1: „Staklo nemamo a i može da se polomi.“

D2: „Ja znam, može i providna plastika.“

S1: „Pa odakle nam providna plastika?“

D2: „Ja imam kući veliku plastiku u garaži, doneću je...“

Studenti postavljaju pitanja u kontekstu njihove aktivnosti, a ne kao sredstvo za vođenje dece, daju deci mogućnost da sama pokušavaju, kombinuju i nađu rešenje. Ovakav odnos podstiče decu na akciju, oni sami donose materijale, rad na maketi grada se nastavlja, deca ujedinjuju materijale, dele uloge, diskutuju između sebe, razmenjuju ideje, pomažu – jednom rečju učenje se gradi kao socijalna aktivnost, uz međusobnu interakcija među decom. Učenje u malim grupama obezbedilo je fleksibilniji odnos

prema idejama dece, podstaklo saradnju među decom ali i između dece i studenata. Svi se akteri u ovim („neobaveznim“) aktivnostima i slobodnije se osećaju.

Diskusija povodom ovih aktivnosti navodi studente na uviđanje međuzavisnosti mnoštva faktora koji utiču na socijalno okruženje. Zaključuju da:

- Promene u prostornoj organizaciji i ponudi materijala utiču na poboljšanje socijalnih odnosa između dece, ali i između studenata i dece. *„Deca su imala puno materijala za rad, bilo je nekih sukoba oko raspodele, ali su ih deca sama rešila i nastavila da rade zajedno.“* „*Saradnja među decom je bogatija, deca su radila zajednički i svi produkti su rezultat njihovog zajedničkog doprinosa.“*
- Bolja saradnja i komunikacija studenata sa decom povratno se manifestovala na novu nabavku materijala koji su omogućili deci još kvalitetnije istraživačke aktivnosti i postepeno preuzimanje inicijative dece u aktivnostima. *„U nabavci materijala su se uključila i deca i roditelji.“*
- Grupni rad sa decom, za razliku od frontalnog, daje vrednije aktivnosti. Upoređujući komunikaciju i saradnju između dece (koja rade po grupama) i komunikaciju za vreme rada sa studentima (kada se radilo frontalno) jasno uviđaju promene i razlike. Prvu ocenjuju kao bogatu, višesmernu, podsticajnu i komentarišu: *„Naša aktivnost je zamenjena dečjom“*. *„Jasno je da ne mora student da bude dominantan u aktivnostima da bi bile uspešne, deca su imala puno materijala, istraživala, atmosfera je bila opuštana, lepo smo sarađivali, oni su nam sami govorili šta i kako dalje, mi smo jednostavno slušali...“*.
- Podsticajna interakcija motivisala je decu (i studente) što je dovelo do promena u intervencijama (po kriterijumu učestalosti i načinu intervenisanja). *„Deca su bila motivisana, nije bilo potrebno da stalno interveniše i da ih nadgledamo.“*
- Promene u organizaciji i vrsti aktivnosti, brisanje granica između „slobodnih“ i u „usmerenih“, „obaveznih“ i „neobaveznih“ aktivnosti“ uticalo je na odnose. *„Decu nismo požurivali, ni prekidali, imali su dovoljno vremena za svoje aktivnosti, osećalo se da su zadovoljna zbog toga.“*

Razvijanje refleksivnosti traži dekonstruiranje obrazaca ponašanja (od vođenja i usmeravanja ka slušanju i refleksiji) i menjanje uloge studenata. Oni su svoju stručnost pokazivali aktiviranjem ne samo kognitivnih već i socijalnih kapaciteta dece kroz podsticanje na dijalog, dvosmernu i višesmernu komunikaciju. U ovakvim aktivnostima dobijali su novu (refleksivnu) ulogu – organizatora i analitičara interakcija. Sama analiza interakcija menjala je odnos prema učenju, njegovom shvatanju kao procesa socijalnih interakcija tokom kojih se stvaraju i razmenjuju značenja.

Studenti su razvijali osetljivost za značenje dečjih akcija i interakcija ali i sposobnost da preispitaju svoje intervencije. Ali osveščivanje u prethodnim situacijama nije značilo i

potpunu promenu postupanja studenata. Nespremnost studenata da, posle primera ostvarivanja dobre komunikacije interakcije, i dalje nastave sa takvom praksom potvrđuju tezu da razvijanje refleksivnosti nije linearan već cikličan proces, da se odvija u talasima, i nije u svim fazama progresivan. Posle progresivne faze (u kojoj su studenti manje direktivno uticali na decu, manje radili umesto njih, i ostvarivali bogatiju i prirodnu komunikaciju sa decom) sledila je regresivna faza. Nova situacija (očigledno „opasna“ za studentkinju) vratila je na rutinski i proveren oblik komunikacije (predvidive, kontrolisane, jednosmerne). Razlog za ovakvo ponašanje su prethodna znanja (koja su osnova za građenje novih) i način njihovog sticanja (predavanje-transmisija znanja – jednosmerna komunikacija), ali i praksa i (socijalni) kontekst u kome je ostvarivana.

Poslednji sastanak u okviru ove faze rada sa timom koji je radio na projektu „Ja sam glavni junak priče“ organizovan je nešto drugačije. U cilju integrisanja onoga što su u toku rada postigli na socijalnom planu bavili smo se hronološkom analizom manjih celina i pokušali da ih sagledamo i vežemo u jedinstvenu celinu. Svrha je bila da se, uvidom u sopstveni rad kroz uviđanje njegove interaktivne veze sa kontekstom u kome se odvijao pomogne refleksija. Zavisno od promene radnje i situacije i socijalni odnosi su bili u stalnom kretanju. Pokazatelj promena bila je dokumentacija koja se takođe menjala o čemu svodoče hronološki izvodi iz samorefleksivnih dnevnih i nedeljnih zabeleški studentkinje .

„Naš boravak u grupi je doprinio svakodnevnoj vedroj atmosferi, što se primećuje u situacijama kada uđemo u sobu, deca nam se raduju i odmah pitaju šta se igramo danas“ ... „deca su sarađivala i rado učestvovala u svakoj igri koju smo im pripremile“...“ deca su zadovoljna što smo im dozvolile da sama osmisle i stvore nešto svoje...“ „pripremile smo papiriće manjeg formata kazale deci da nacrtaju ono što žele da rade sa nama, a potom ih okačile na pano njihovih želja, koji se sa razvijanjem projekta popunjavao...“, „komunikacija se bitno poravlja, deca su me prihvatila i oslobodila se da pitaju sve što ih zanima, a samim tim meni dala zadatak da radim na sebi i uvek budem spremna da dam odgovor“, „Kroz celu nedelju su me vodila deca, slušala sam njihove želje, intersovanja, procenjivala mogućnosti. Atmosfera je bila pozitivna, deca su me prihvatila i u svemu aktivno učestvovala. Ono što su naučili bilo je kroz samostalno iskustvo, a to mi je bilo najvažnije, ja sam bila samo posrednik,“ ...„već poznati papirići (popunili smo treći pano) su odredili šta ćemo raditi ove nedelje...“, „Uspela sam da one povučnije oslobodim i uključim u rad“, „...pošto je ovo poslednja nedelja dogovorili smo se da izađemo u susret svima, radićemo ono što svako ponaosob želi, deca su bila odlično raspoložena za saradnju, atmosfera opuštena...“, „saradnja sa decom odlična, pažljivo me slušaju ali i ja njih“, „rastanak sa decom emotivan sa suzama, ali mi je jako drago što sam imala pozitivno iskustvo sa ovom decom, koja su prepuna ideja, entuzijazma, energije, pitanja...“

Rezime i „ključne tačke“ zabeleški: „Deca pitaju šta se igramo danas – deca učestvuju u savakoj igri koju smo im pripremili – deci dozvoljavamo da osmisle i stvore nešto svoje – decu pitamo šta raditi dalje – komunikacija se popravljala – deca pitaju sve što ih zanima – deca me vode, ja slušam njihove želje – deca u svemu aktivno učestvuju – deca uče kroz samostalno iskustvo, ja sam posrednik – uključujem povučeniju decu – radićemo ono što svako ponaosob želi – saradnja sa decom odlična – pažljivo me slušaju ali i ja njih – deca su prepuna ideja, entuzijazma, energije, pitanja.“

Prikazni primer pokazuje razlike između početnog nivoa socijalnih kompetencija i kako su se one sticanjem socijalnih iskustava menjale. Građenje socijalnih odnosa u radu sa decom u početku ostvaruje tako što student nameće svoj autoritet a kasnije, sa sticanjem socijalnih iskustava, vide se i promene u postupanju od usmeravane komunikacije ka interakciji i saradničkom učenju. Studentkinja „socijalnu moć“ deli sa decom i drugim učesnicima, a takav (transakcijski) model komunikacije (učenja) utiče na građenje slike o deci kao aktivnim učesnicima koji su puni „ideja, entuzijazma, energije, pitanja“ kako beleži u poslednjoj zabelešci. Rečeno potvrđuje tezu da je sticanje socijalnih iskustava ključno za uspeh učenja i razvoj kooperativnog ponašanja.

Primer većeg senzibiliteta za komunikaciju i izgrađene sisteme komunikacije koje poseduju u interakciji sa decom pokazivali su članovi tima „Svemir“. Reč je o studentima koji do teme dolaze prateći razgovor koji se odvija između dece (što dokumentuju tonskim zapisima). Hronološko praćenje planiranih sadržaja tokom razvoja teme projekta pokazuje da je u svim podtemama bilo planiranih aktivnosti diskusija dece na različite teme, u skladu sa razvijanjem projekta. Teme za diskusije: „Šta sve postoji u vasioni“, „Kako čujemo u vasioni?“ (podtema-vasiona); „Kada će sunce nestati?“ (podtema – sunčev sistem); „Zašto stvari ne padaju u vasioni?“ „Ko živi na Marsu?“ (podtema – planete); „Okeansko dno“, „Kuda otiču reke?“, „Kako je od mora nastala pustinja?“ (podtema – planeta Zemlja). Planiranje i organizovanje ovakvih aktivnosti u kojima je deci pružena mogućnost diskusije i razmene omogućavalo je dvosmernu i višesmernu komunikaciju (što su oni beležili, procenjivali, tumačili). Na osnovu nekih izjava studenata vidimo da su ih diskusije iznenađivale: „...ono što smo čuli i doživeli prevazišlo je sve naše pretpostavke“, „deca su nas ostavljala bez komentara“, „deca su nas iznenadila svojim znanjem“, „mi smo učili od dece“.

Ovakav izbor sadržaja koji uključuje diskusiju sa decom tokom razvijanja projekta govori o drugačijem odnosu prema deci i komunikaciji. Reč je o interaktivno orijentisanim studentima koji, pored ostalog, pokazuju „spremnost na iznenađenja“ kao važne karakteristike refleksivnog praktičara.

U izradi nedeljnih izveštaja, pored ostalog, trebalo je da se studenti osvrnu na pitanja o komunikaciji i saradnji (sa decom, između sebe, sa roditeljima i sa vaspitačem) i da je numerički ocene (od 1 – 5). Prosečna ocena ostvarene saradnje sa decom je 4,3.

Odnos između odraslih – socijalni odnosi između studenta i vaspitača

U stvaranju slike o celokupnom socijalnom okruženju ne treba zanemariti uticaj „skrivenog kurikulum“⁸⁹ vrtića u kome su realizovani projekti i ulogu vaspitača koji su uticali na prirodu odnosa koji se dalje odražavao na kvalitet rada na projektu⁹⁰. Prirodu odnosa na relaciji student/vaspitač zavisila je od samih studenata, ali u velikoj meri i od (implicitnih teorija) vaspitača/mentora⁹¹ i njihove spremnosti na saradnju ali i refleksiju, jer refleksija je i interakcija, i podrazumeva preispitivanje sopstvenih postupaka i dilema.

Interakcije između studenata i vaspitača mentora bile su različite – od povremenih i siromašnih do sadržajnih i bogatih. Bilo je vaspitača koji su bili pasivni i nespremni za saradnju i podržavanje promena koje su inicirali studenti. Sa druge strane studenti su uviđali da njihova težnja za promenom bez pomoći vaspitača nije dovoljna ni moguća. Neki su tražili profesionalnu pomoć od vaspitača i prihvatili je (nekad i bezrezervno), a neki nisu bili spremni da pitaju vaspitača i da uče od njih jer se u mnogo čemu nisu slagali sa njima. Opisujući saradnju sa vaspitačem kroz nedeljne izveštaje studenti beleže.

„Saradnja sa vaspitačima zategnuta – komunikacija sa vaspitačima nije sjajana, uslovljena je njihovim raspoloženjem i međusobnim odnosima – ima „manipulisanja“ sa nama (glavna vaspitačica me često zove da pričavam njenu grupu dok je ona odsutna, što mi oduzima vreme za rad sa decom iz moje grupe), da bismo izbegle sukobe najpre su vaspitači radili svoj deo posla, a potom mi onoliko vremena koliko nam je bilo dozvoljeno – saradnja nešto bolja nego prošle nedelje uz distancu sa njihove strane – bilo je dosta nametanja od strane vaspitača, što je izazivalo tenziju u odnosu sa njima – sa vaspitačima smo u boljim odnosima.“

Ocenjujući numeričkim ocenama ovu saradnju studenti daju sledeće ocene (po nedeljama) 2, 3, 3, 3, 4. Bilo je i drugačijih procena:

„Vaspitačice su delimično otvorene za saradnju – komunikacija se popravlja, ali nam i dalje ne dozvoljavaju saradnju sa roditeljima – otvorena i dobra saradnja, uvažavaju naše ideje i način rada, ne sprečavaju nas u ostvarivanju naših planova – saradnja je

⁸⁹ Na realni program utiče i skriveni program institucije i implicitne teorije obrazovanja (Pešić, 1989)

⁹⁰ Među vaspitačima mentorima je bilo nekih koji su u procesu doškoloavanja i sami prošli kurs Integrativne prakse, neki su ga zajedno prolazili sa studentima, pa im je bio jasan cilj ovog predmeta i način praktikovanja studenata. Realizacija projekata, menjanje postojeće prakse zavisilo je i od vaspitača (jer to studenti nisu mogli uraditi bez njih), od njihovog iskustva rada na projektu i motivisanosti i želje da pomognu studentima tokom prakse i da zajedno sa njima menjaju praksu.

⁹¹ Interaktivna veza između (uverenja) vaspitača/mentora i (uverenja) studenata svakako postoji, vaspitači su mogli da iniciraju, ali i da inhibiraju proces promene kod studenata. Interakcija u negativnom smislu je bilo naročito kod studenata koji su tražili „modele“ i stavove vaspitača implicitno prihvatili i preuzimali, pored ostalih, i u socijalnom kontekstu.

kvalitetnija, pružaju nam pomoć u svemu – odlično komuniciramo sa vaspitačima“.
Numeričke ocene po nedeljama: 3, 4, 4, 5, 5.

Prosečna ocena saradnje sa vaspitačima (na osnovu svih izveštaja) je 4,05.

Socijalni odnosi između studenta i roditelja

Ovaj segment saradnje je najmanje ostvaren. Studenti navode različite razloge:

„I ove nedelje, kao i prethodnih, saradnja sa roditeljima je izostala, vaspitači nisu hteli da nas povežu sa njima.“ *„Saradnja sa roditeljima koju smo planirale kroz celi projekat, nije ostvarena, jer nam je u stručnoj službi vrtića ukazano na problem u komunikaciji između vaspitača i roditelja i nagovešteno da ne planiramo nikakve akcije uključivanja roditelja u projekat.“* *„Mi smo da bismo uputile roditelje u ono šta smo radili sa njihovom decom, oformile prostor u holu vrtića za roditelje u kome smo tokom celog projekta izlagali ono što smo radili, naglašavajući da je reč o zajedničkom radu studenata i dece“.* *„Saradnja sa roditeljima, kao i prethodnih nedelja bila je na niskom nivou. Roditelji nisu raspoložni da razgovaraju sa nama, apsolutno nisu zainteresovani da pitaju šta se to dešava u vrtiću, i šta mi to radimo sa njima“.*

Samo nekoliko primera govori o boljoj saradnji. Ona je dobrim delom korelirala sa kvalitetom ostvarene saradnje sa vaspitačima, gde je ona bila kvalitetnija bilo je i dobre saradnje sa roditeljima. Saradnja se ostvarivala kroz radionice („projekat „Ekološki čuvari“), individualne razgovore, uključivanja roditelja u neposredni rad sa decom (projekat „Voda“), pomoći oko nabavke materijala („Svemir“), panoa za roditelje (koje su imali svi studenti, i preko kojih su obaveštavali roditelje o svemu što se događalo tokom razvoja projekta).

Saradnji i komunikaciji sa roditeljima studenti daju najniže ocene. Prosečna ocena je 2,45.

Socijalni odnosi između studenta

Stvaranje podsticajnog socijalnog okruženja zavisilo je i od odnosa između studenata. Njihova međusobna saradnja odražavala se na kvalitet njihovog rada. Iako su studeni u procenjivanju najvišu ocenu dali međusobnoj saradnji (4,7) oscilacija u saradnji je bilo. Naime, vremenom se kvalitet komunikacije između studenata menjao. Otvorenost i spremnost za saradnju je rasla, ali je bilo i nekih drugih oblika ponašanja.

Svaki tim se u početku oslanjao na aktivnije studente, na one koji su pokazivali više inicijative i slobode u radu, što je vremenom uticalo na njihovo shvatanje timske uloge i određivalo strukturu odnosa među članovima tima. Primećeno je da su neki aktivniji

studenti počeli da pokazuju superiorno ponašanje i netolerantnost. U cilju stvaranja ravnoteže između individualnog ponašanja i grupnih interesa studenata nastavnik je kontinuirano podsticao i ohrabrivao manje aktivne studenata. Vremenom je kod nekih od njih rasla potreba za većom uključenošću i potenciranjem sopstvenog doprinosa u timu. Ovo se nije dopadalo „dominantnim“ studentima što je izazivalo napetost i sukobe. Zauzete dominantne pozicije u kojima su isticali sebe a osporavali i potiskivali sposobnosti ostalih članova tima studenti su morali napuštati jer su i pored dobrih ideja, predloga, komentara bili osporavani od „tiših“ studenata. Osporavanje u nekim situacijama nije bilo opravdano i ispravno ali ga je bilo i manifestovalo se kao borba za prevlast i ostvarivanje nadmoći u odnosu na druge.

Pozicija nastavnika u ovakvim situacijama bila je teška. Jednim delom je i sam nastavnik doprineo stvaranju takve atmosfere. Naime, u komunikaciji se često oslanjao na studente koji su motivisani, aktivni i spremni na saradnju na uštrb drugih kojima je trebalo više vremena za aktivnije uključivanje. Reagovanje na njihove konflikte u smislu ocenjivanja valjanosti ideja i predloga u takvoj atmosferi bilo bi kontraproduktivno, jer je često podrazumevalo slaganje sa „dominantnim“ studentom, što svakako ne bi rešilo probleme, jer su oni više počivali na emocijama nego na racionalnom promišljanju.

Takmičarsku atmosferu, sukobe i konflikte koji su se povremeno javljali rešavali smo kroz razgovor. Pokušavali smo da preusmerimo pažnju na traženje rešenja, a ne krivca i da na taj način regulišemo narušene odnose. Ono što je dodatno pomagalo u građenju odnosa na kolegijalnim osnovama bili su zadaci čije je ostvarivanje nije bilo moguće uraditi individualno. Studenti su se trudili da ostvare sebe i svoj interes, ali su s obzirom na zadatke morali uvažavati interese i potrebe ostalih članova tima.

Timski rad je obezbeđivao iskustveno socijalno učenje koje uključuje studente kao članove timova koji se zajedno angažuju u svim domenima učenja (intelektualnom, emocionalnom) i naglasak se sa individualnog učenja premeštao i širio na proces stvaranja kolektivnog znanja, koje je za dalje učenje bilo vrednije od pojedinačnog znanja. Vrednost zajedničkog, socijalnog konstruisanja znanja davala je mogućnost studentima da bolje razumeju (meta-nivo) sopstveno znanje i steknu uvid u razumevanje tj. znanja drugih.

Učenje uz stalni osvrt na socijalni kontekst pomagalo je studentima da uvide da ono što govore i rade (i daju u izveštajima) nije jednako onome što misle da rade. Izvesnih pomeranja je bilo i u načinu razmišljanja o drugima ali i o sebi (ali se ova konstatacija odnosi na manji broj istudenata).

Rad u fazi razvijanja projekta (koja je najduže trajala) doveo je do izvesnih pozitivnih pomeranja i u socijalnom kontekstu. Pomaka ka dvosmernoj komunikaciji, interakciji i saradničkom učenju je bilo. Studenti razmišljaju o organizaciji socijalne sredine za

učenje, više se koncentrišu na proces učenja i saradnju. Nakon aktivnosti diskusija na konsultacijama koje su obezbeđivale individualizovani pristup primećivani su „skokovi“ u radu sa razlikama u nivoima saradnje, područjima napredovanja koji su korelirali sa kontekstom, sa razvojem tima (oblicima saradnje) ali i programskom strukturom.

U identifikaciji dominantnog ponašanja studenata u odnosu na nastavnika primećeni su pomaci. Studenti se obraćaju nastavniku ne tražeći gotova rešenja, slobodnije izražavaju svoje ideje i dileme, koje ponekad nisu i ideje nastavnika, dolazi do izvesnih neslaganja. Analiza zapisa sa zajedničkih sastanaka govori da nastavnik nije više dominantan u komunikaciji, kao u prethodnoj fazi rada, smanjena je njegova direktivnost, mada je još uvek ima. Pozitivni pomaci na ovoj relaciji primećeni su i nakon ličnih refleksija koje je nastavnik delio sa studentima iznoseći kontradikcije onoga za što se zalagao kod studenata i kako se u toj interakciji ponekad ponašao.

Stvaranje socijalnog okruženja predstavlja skup svih pomenutih odnosa i njihovo interaktivno delovanje, tj njihov kontinuirani dinamički međuodnos. Zajednički rad i učenje dopinosili su bližoj saradnji i povećavanju međusobnog uvažavanja. Primećen je napredak u uspostavljanju saradničkih odnosa na svim socijalnim nivoima (na relaciji odraslih sa decom, dece između sebe, odraslih između sebe). Studenti su kroz socijalna iskustava sticali znanja i socijalne veštine što je ključno je za uspeh učenja. Kooperativne situacije obezbeđivale su kontekst u kome su učili jedni od drugih, a rezultat nisu bila samo nova znanja nego i promene nekih postupaka i ponašanja, čemu je doprinosila i pozicija studenata – oni nisu bili samo objekt istraživanja nego i njegovi učesnici. Ovakva pozicija – istraživačka kroz socijalno konstruisanje znanja (rad u grupi – sa decom i sa grupom – timom), i relativno visoke ocene (i njihov pozitivan trend) kojima studenti procenjuju socijalne odnose pokazuje da je rad na stvaranju socijalnog okruženja pomagao u uviđanju značaja saradničkog učenja i uticao na razvoj socijalnih kompetencija studenata.

3.3.2.6.3. Stvaranje programskog okruženja (planiranje i programiranje prepliću se u korist programiranja)

Rad na projektu podrazumevao je stvaranje programskog okruženja za učenje koje se kombinovalo sa socijalnim i fizičkim čineći mrežu ili jedinstveni skup uslova neophodnih za njegovo dalje razvijanje. Dakle, trebalo je planirati ciljeve, napraviti izbor sadržaja, ali ne kao izdvojenih sekvenci učenja već zajedno sa planiranjem i strukturiranjem prostora i materijala, vremena, socijalnog okruženja za učenje.

U razradi projekata po pitanju planiranja ciljeva i sadržaja rukovodili smo se sledećim prioritetima i naglašavali:

- važnost postavljanja relevantnih ciljeva i sadržaja projekata sa aspekta njihove povezanosti (ostvarivosti postavljenih ciljeva predloženim sadržajima),
- okvir za planiranje su dečja interesovanja dobijena praćenjem i posmatranjem uz fleksibilnost i uvažavanje svih aktuelnosti koje se naknadno pojavljuju i privlače dečju pažnju i predstavljaju izazov za učenje,
- sadržaje i aktivnosti birati na osnovu praćenja i posmatranja onoga što deca znaju u okviru izabrane teme,
- birati sadržaje koji imaju smisla za decu i koji su povezani sa njihovim ranijim iskustvom i znanjem ali i sadržaje koji predstavljaju novinu i izazov,
- birati sadržaje koji angažuju više kapaciteta, sposobnosti i aspekata razvoja dece,
- birati integrisane sadržaje koji daju celovitu sliku o problemu koji se istražuje kroz povezivanje informacija iz različitih oblasti i značajnih domena stvarnosti koji će pomoći detetu da razume i izgradi vezu između njih,
- pored sadržaja planirati i aktivne metode učenja i oblike rada (individualne, aktivnosti u parovima, manjim i većim grupama, frontalne aktivnosti),
- nuditi veliki izbor aktivnosti, tako da svako dete može naći nešto za sebe,
- pratiti inicijativu dece i shodno njoj dodavati sadržaje koje deca predlažu,
- vraćati se na neke sadržaje i više puta ukoliko deca to žele, nadograđivati ih dodatnim idejama, unositi novine i motivisati decu na dublje istraživanje i angažovanje,
- stalno pratiti i preispitivati dečje želje i ponašanje, nuditi nove akcije i intervencije, produbljivati i obogaćivati sadržaje projekata,

Ključne tačke analiza i diskusija sa aspekta programskog okruženja u okviru sastanaka bila su sledeća pitanja: Kakav je izbor i ponuda sadržaja i aktivnosti? Kakva je njihova korelacija sa postavljenim ciljevima? Koliko su ciljevi konkretizovani? Da li se u isto vreme odvija nekoliko aktivnosti ili samo jedna? Kakav je dnevni raspored aktivnosti? Da li izbor aktivnosti omogućava deci istraživanje? Da li deca učestvuju u izboru aktivnosti i materijala? Kakav je odnos planirano/realizovano? Da li je bilo izmena u hodu u odnosu na planirane aktivnosti? Koje su se promene dogodile skici? Da li su postavljeni novi ciljevi... na osnovu toga nove aktivnosti? Kako obogatiti ponudu sadržaja i učiniti ih podsticajnijim? Kroz odgovore na ova pitanja, u okviru naših zajedničkih sastanaka vršili smo ispravke, donosili neke zaključke i predloge za dalje akcije u smislu obogaćivanja ponude sadržaja i aktivnosti i stvaranja podsticajnog programskog okruženja za učenje dece.

Analizirajući programsko okruženje na osnovu relevantnosti postavljenih ciljeva i sadržaja, koherentnosti između ciljeva i sadržaja ali i sadržaja između sebe, raznovrsnosti sadržaja i aktivnosti, pokrivenosti različitih interesovanja i razvojnih područja deteta različitim aktivnostima, odnosa između planiranog i realizovanog,

učesća dece u planiranju i izboru aktivnosti i sadržaje rada dolazimo do sledećih zaključaka:

Iako smo stalno naglašavali da je potrebno postavljanje konkretnih i ostvarivih ciljeva, i ne samo onih koji se odnose na efekte već i na proces, studenti su često postavljali opšte i dugoročne ciljeve vezane za ishode i postignuća (npr. *razvijanje kreativnosti, mašte, svestrani razvoj motorike, razvoj samostalnosti, radoznalosti*). No, bilo je (nešto manje) i konkretnih ciljeva koji su se odnosili na proces (npr. *stvaranje uslova za traganje i istraživanje kroz različite oblasti delovanja, aktivno učešće deteta u otkrivanju saznavanju, razmišljanju, zaključivanju; upoznavanje sopstvene muzičke sposobnosti korišćenjem sopstvenog glasa i eksperimentisanjem sa njim, različitim oblicima ritmova i zapamćivanjem jednostavnih muzičkih oblika; istraživanje sopstvenog tela kao izvora zvuka (ruke, noge, prsti, usta...) ...*). Pored opštih i konkretnih ciljeva, koji važe za većinu dece, nije bilo postavljanja posebnih ciljeva (u smislu povećanih ili smanjenih zahteva) za decu koja se bitno razlikuju. U nekom projektima ciljevi su navođeni formalno, o čemu svedoči izostajanje njihove veze sa sadržajima. Kontinuirano zajedničko preispitivanje po ovom pitanju doprinelo je boljoj korelaciji i povezanosti ciljeva sa sadržajima.

Ponuda sadržaja je bila različita u različitim projektima (od oskudne – do veoma bogate) i fazama rada (sa razvijanjem projekta ponuda se povećavala). Dominantni izvori su bili praktična i teorijska znanja o konkretnoj temi koja su kombinovana sa izvorima iz realnog života. U ponudi sadržaja ima raznovrsnih aktivnosti (shodno različitim temama projekata), onih koje omogućavaju upoznavanje živog i neživog sveta, grada u kome deca žive, planete Zemlje, svemira... U početku je bilo više reproduktivnih sadržaja⁹² i aktivnosti (izabranih da bi se uz pomoć njih prenelo znanje deci), ali se broj istraživačkih i stvaralačkih aktivnosti dece u svim projektima povećavao (što je omogućavalo deci iskustveno učenje i pomagalo u sređivanju svog iskustva).

Dobar broj sadržaja je usmeren na stvaralaštvo, pre svega govorno i likovno, ali je bilo i aktivnosti koje su zahtevale dodatno angažovanje i istraživanje dece (npr. „*Biljka diše*“ - *eksperiment, fokusiranje na proces rasta biljaka: od semena-preko cveta-do uvenuća*; „*Kako sam nastao?*“... *traženje informacija i odgovora u knjigama i enciklopedijama*; „*Kako ćemo disati u svemiru?*“ – *eksperiment, izrada opreme astronauta uz cevi za disanje...*; „*Kako da prozvedemo zvuk*“ - *eksperimentisanje različitim materijalima uz pomoć kojih možemo da proizvedemo neki zvuk - plastične, metalne, staklene, kartonske i drvene posude u koje stavljamo razne materijale*:

⁹² Nekim studentima je bilo značajnije memorisanje sadržaja, nego dubina njegovog razumevanja, što govori o zapostavljanju viših kognitivnih sposobnosti.

plastične dugmiće, pasulj, pirinač, izgužvane male papiriće, gvozdene novčiće...; eksperiment sa svećom i lampom...).

Upoređujući planove po nedeljama zapaža se raznovrsnost ali i koherentnost prethodnih sa narednim planovima. Postoji dobar broj aktivnosti koje su realizovane van planiranih, naročito onih koje su organizovane na inicijativu dece⁹³. Studenti su koristili različite načine za uključivanje dece: neki si pravili panoje dečjih interesovanja (slika br. 49); drugi su nudili deci da od ponuđenih slika i nalepnica biraju one koje su im se činile najzanimljivijim, izbori dece su lepljeni na papiru pored dečjih imena, a bilo je i primera razgovora sa decom i uključivanja njihovih predloga u nedeljni plan.⁹⁴



Slike broj 49 Panoi za dečje predloge (Projekat „Ja sam glavni junak priče“)

⁹³ Više o tome u evaluaciji rada na projektu u delu 3.3.3.

⁹⁴ Pr. Projekat „Ovo sam ja“ – osećanja (II nedelja)

Na našu inicijativu:

„Seti se kad si bio...“ (KK2/28)

„Lica nam pokazuju“ (KK2/45)

„Telo nam pokazuje“ (KK2/45)

„Prenošenje emocija“ (KK2/45)

„Mrgud“ (KK2/46)

Slušanje pesme i igra uz „Kad si srećan“

„Emotivne kartice“ (KK2/52)

Pražnjenje negativne energije na poseban način, udaranjem u vreću, udaranjem lopte o zid i sl. (u sali za fizičko vaspitanje)

„Igre imenima“ (KK2/292)

„Životne situacije“ (KK2/225)

Lični kovčežić

Razgovor o tome kako i zbog čega su baš te određene stvari stavljali u kutiju

Reči, reči... radionica za lepe, dobre i srećne reči (KK2/299)

Radionica za ružne, strašne i tužne reči (KK2/300)

Na inicijativu dece:

Deca su želela da što više razgovaramo o emocijama. Hteli su da nam na neki način pokažu sve što osećaju. Bilo je velikog interesovanja za ponavljanje igre „Ja se zovem kao ti“ i „Ulepšaj svoje ime“.

Studenti su uočavali da učenje u autentičnom kontekstu ima mnogo više efekata, nego u „simuliranom“, tako da se broj sadržaja realizovanih van vrtića povećavao⁹⁵ (npr. učenje u biblioteci, tvrđavi, na sajmu cveća, galeriji, u muzičkoj školi, plesnom i baletskom klubu...). Pored povećanja različitih mesta za učenje povećavao se i broj različitih učesnika. Studenti planiraju sadržaje koje će realizovati uz pomoć stručnjaka iz različitih oblasti (veterinara, balerine, šahovskog trenera, profesora fizičke kulture, profesora muzičke škole, bibliotekara...), a manji broj uključuje roditelje („Ekološki čuvari“, „Voda“).

S obzirom da teme po svojoj prirodi uvek više pripadaju nekom od aspekata razvoja (muzika, sport, komunikacija), studenti su u početku pokušavali da ih „pokriju“ tematski bliskim sadržajima iz „svih vaspitno obrazovnih oblasti“. Više su se bavili balansom i planiranjem sadržaja iz različitih oblasti, a manje njihovom integracijom i gradacijom (lakši, teži, dinamičniji) srazmernoj različitim mogućnostima i predznanjima dece. Najveći broj sadržaja (naročito u početku) planiran je za frontalni rad, ali se vidi porast sadržaja i aktivnosti za rad u manjim i većim grupama, parovima. Planiranja individualizovanih aktivnosti (iako je individualnog posmatranja bilo) za konkretnu decu ima veoma malo.

U razgovoru na temu planiranih sadržaja i aktivnosti za pojedinačnu decu studentkinja koja je radila na projektu „Muzika i pokret“ komentariše: „*Mi nismo planirale posebne sadržaje za pojedinu decu ali su deca kroz centre interesovanja imala veliki izbor aktivnosti tako da je svako dete moglo naći nešto za sebe i baviti se onim čime je želelo*“. Bilo je i drugačijih komentara: „*Sadržaje smo uglavnom birali mi, trebalo je više uključiti decu*“. „*Trebalo je više pažnje posvetiti Sanji, ona je uvek bila po strani, primećivala sam to, pokušavala da je uključim ali bez uspeha. Trebalo je to drugačije uraditi, unapred isplanirati neke aktivnosti za nju, i raditi samo sa njom...*“

Sa razvojem projekata ponuda sadržaja bila je raznovrsnija i bogatija, sadržaji su grupisani i integrisani prema pojmovima (tzv. „planiranje u blokovima“) što je omogućavalo dobijanje celovite slike o problemima kojima su se bavili. Studenti se trude da raznolikim aktivnostima pokriju saznavni, socio-emocionalni i fizički razvoj dece ali i različite oblike dečje komunikacije. Povezivanje informacija iz različitih oblasti i različitih domena stvarnosti kroz raznolike aktivnosti približavalo se dečjim potrebama i mogućnostima ali i dečjem doživljavanju stvarnosti – intuitivnom, emocionalnom, globalnom.

Posebno treba naglasiti porast planiranih razgovora i diskusija sa decom na najrazličitije, zanimljive i provokativne teme: „*Da li vidiš mojim očima?*“, „*Šta cvet znači Malom princu?*“, „*Kako stići do planete?*“, „*Donele nas rode?*“, „*Želimo li da*

⁹⁵ O čemu svedoče pisani i video zapisi u prilogu 11

promenimo kraj knjige?“, „Šta sve postoji u vasioni?“, „Kako se mogu popeti na mesec?“, „Kako čujemo u vasioni?“, „Ko živi na Marsu?“, „Kuda otiču reke?“...

Pored diskusija u svim projektima u ponudi je i velik broj radionica: „*Ko gde živi*“, „*Lanac ishrane*“, „*Kada bih ja bio glavni junak priče*“, „*Lepe reči*“, „*Sunce*“, „*Astronaut*“, „*Ja kao figura*“... Planiranje radionica (u čijoj su osnovi metode aktivnog učenja i različite forme rada u paru, u grupama, timskog rada,) i diskusija sa decom mogu biti pokazatelj novog odnosa prema deci usklađenog sa savremenim naučnim saznanjima o detetu i njegovom razvoju, ali i novog odnosa prema učenju – viđenom kao (su)konstrukciji znanja.

Velika ponuda sadržaja i aktivnosti omogućavala je „pokrivanje“ ne samo vreme „usmerenih aktivnosti“ (kako je bilo u početku, na šta smo stalno skretali pažnju) nego celog dana. Vremensko raspoređivanje aktivnosti je bilo različito i uglavnom zavisio od vaspitača, konteksta vrtića. Naime, u nekim vrtićima aktivnosti studenata su potpuno „zamenjivale“ aktivnost vaspitača/mentora. U dva vrtića su vaspitači paralelno sa aktivnostima studenata imali „svoje“ aktivnosti sa decom, što je uticalo na organizaciju vremena.

Kakav je odnos planirano/realizovano? Da li je bilo izmena u hodu u odnosu na planirane aktivnosti?

Studenti su u početku hteli po svaku cenu da ostvare planirane sadržaje. Shvativši da planirano ne znači i obavezu realizacije, i da nije reč o „grešci“ već fleksibilnosti i interaktivnosti, povećavala se njihova spremnost da odstupe od nekih delova tema ili planiranih sadržaja, ali i da se njima vrate ako se i kada se stvore uslovi za to⁹⁶. Dakle, svi predloženi sadržaji nisu realizovani (na šta se studenti osvrću u nedeljnoj evaluaciji), ali je velika ponuda ostavljala veću mogućnost za izbor dece.

Možemo zaključiti da planiranje nije podrazumevalo samo vremensko raspoređivanje, već kreiranje programskog okruženja u zavisnosti od konkretnog konteksta. Ovakvo planiranje približavalo se pojmu programiranje. Studenti nisu imali gotov i unapred dati plan koji je trebalo ostvariti, što ih je u početku plašilo. Plan su radili na osnovu učenih interesovanja dece, davali predloge, naknadno pratili ostvarivanje što je bila osnova za dalju evaluaciju planiranih sadržaja i aktivnosti, a rezultati evaluacije polazišta za dalje planiranje. Reč je o kontinuiranom procesu u kome su učestvovali

⁹⁶ Studenti u projektu „Ovo sam ja“ beleže: *Deca su pokazala veliko interesovanje za ponavljanje igara iz prethodne nedelje. Na inicijativu dece ponavljali smo igre: „Seti se kad si bio...“, „Lica nam pokazuju...“, „Moje telo govori...“, „Prenošenje emocija“, „Mrgud“. Deca su tražila i dugo se zadržavali u izražavanju svojih emocija, crtanju : na temu porodica, kako se osećaju u nekim situacijama, kada se ljuti, nervozni, kada su hteli da pokažu koliko nekoga vole... Dopuštale smo deci da sve to ostvare, jer smo smatrale da nam je to i zadatak...“*

najpre samo studenti (delom vaspitači), a kasnije (ali ne u svim projektima) studenti i deca zajedno. Manji broj studenata planira i beleži svakodnevne razgovore sa decom o sadržajima za naredni dan. Samo u nekim projektima (ali ne u svim fazama rada) deci je bio potpuno prepušten izbor sadržaja i materijala (projekti „Voda“, „Mali princ“, „Šahijada“, „Konjići“). Deca su nezavisno organizovala svoje igre, birala među ponuđenim alternativama, a ponekad menjala ponuđene sadržaje i oblike aktivnosti. Ovakav rad približavao se (u nekim trenucima) pojmu samoorganizacije dece.

Pored početnih nesigurnosti motivisanost i posvećenost izboru sadržaja⁹⁷ se povećavala, o čemu svedoče i sami sadržaji i aktivnosti.⁹⁸ Početni strah se gubio, a raslo je zadovoljstvo zbog slobode u izboru sadržaja (nešto manje od polovine studenata (25) je zadovoljstvo u ovoj fazi rada izrazilo upravo izborom sadržaja). Izbor ciljeva, sadržaja i aktivnosti može biti pokazatelj načina na koji studenti koriste svoje znanje i iskustvo imajući u vidu dva međusobno povezana i uslovljena aspekta: teorijski (eksplicitni) i praktični (implicitni), a promene u pristupu izvesna pomeranja na ovoj relaciji. Naime, ovi rezultati mogu biti pokazatelj prihvatanja drugačijeg odnosa prema deci i učenju, ali i razumevanju planiranja, ne kao sadržaja većeg broja nepovezanih „usmerenih aktivnosti“, već jednog kreativnog čina koji je prirodni nastavak prethodnog i ima otvorenu perspektivu ka narednom učenju.

3.3.2.6.4. Sklapanje svih delova (fizičkog, socijalnog i programskog okruženja) u celinu

Stvaranje uslova za zajedničko razvijanje projekata dece i studenata podrazumevalo je izgrađivanje takvog okruženja koje će i jednima i drugima dati priliku za učenje. Kontinuirani rad na građenju socijalnog, fizičkog i programskog okruženja tražio je njihovo stalno praćenje i analizu kroz postavljanje pitanja: Kako ovi aspekti funkcionišu? Kakva je njihova međusobna povezanost i uticaj na razvijanje projekta? Koji aspekti sredine utiču na aktivnost dece i proces učenja? Šta treba menjati? Davanje i isprobavanje različitih predloga u načina za prilagođavanje i unapređivanje sredine za učenje i angažovanje dece omogućavalo je i kontinuitet u učenju studenata. Planiranje učenja studenata kroz pripremanje i organizovanje prostora, materijala, izbor različitih aktivnosti i situacija omogućavalo je ostvarivanje fleksibilnije organizacije, razvoj saradničkih odnosa i početak preispitivanja ličnih uverenja i vrednosti.

Razumevanje uticaja fizičkog, programskog i socijalnog okruženja na razvijanje projekta i učenje studenata moguće je uviđanjem i uvažavanjem međupovezanosti i interaktivnog uticaja, mreže odnosa koja se gradi između svih ovih segmenata, ali i

⁹⁷ Posmatrajući i analizirajući ciljeve i sadržaje u radnim knjigama vaspitača studenti su često komentarisali da su isti, nekreatvni, dosadni deci.

⁹⁸ Primeri su dati u prilogu 11

uviđanja među-odnosa u svakom od njih ponaosob. Promene u fizičkom i programskom okruženju uticale su i na promene u socijalnom okruženju, jer je reč o aspektima koji međusobno koreliraju, ali se nisu odvijale paralelno i istim intenzitetom. Upoređujući fizičko i programsko okruženje za učenje dece i odnosa studenata u tim aktivnostima u odnosu na socijalno navodi na zaključak da je lakše promeniti prostor (onoliko koliko je to bilo u domenu studenata⁹⁹) i sadržaje i aktivnosti nego svoj odnos i komunikaciju. Promena je bilo u kvalitetu komunikacije i interakcije: Deca su bila komunikativnija, više su učestvala i sarađivala, ali su i studenti bili otvoreniji i slobodniji u načinu na koji su pristupali deci. Bilo je promena u oblicima rada, studenti nisu više radili samo frontalno sa decom, već ga zamenjivali (uglavnom) grupnim radom. Poboljšavala se komunikacija između studenata, ali i kvalitet diskusija u kojima su studenti aktivnije, slobodnije i argumentovanije učestvovali. Ove promene davale su promene i u obrnutom smeru. Bolja komunikacija sa vaspitačima, roditeljima i decom otvarala je nove mogućnosti za poboljšanje u fizičkom, prostorno-materijalnom okruženju – veći je naglasak bio na materijalima i sredstvima rada, nije bilo preteranog naglašavanja sadržaja koje deca treba da usvoje, već se pažnja preusmeravala od pripreme sadržaja i vrednovanja rezultata aktivnosti dece ka vrednovanju procesa.

Ovakav način rada pomogao je studentima da postanu svesni uticaja ne samo programskog (koje je bilo dominantno u početku) već i fizičkog i socijalnog okruženja na ponašanje dece i razvijanje projekta. Studenti su uviđali višestruke veze i međuzavisnost između sva tri segmenata, ali i potrebu za istovremenim delovanjem i uticanjem na njih.

Analizirajući prostor, vreme, izbor sadržaja, komunikaciju možemo zaključiti da je promena bilo, ali se otvara pitanje da li su one bile površne ili je reč o dubljim promenama. Menjanje ovih dimenzija može značiti i viši nivo uvažavanja deteta i može dovesti do promene uverenja i stavova studenata o deci, ali može i zavarati i stvoriti iluziju o promenama, jer se „strukture mogu prilagoditi, ali bez uporedne rasprave o vrednostima, promene će verovatno biti površne“ (Stoll i Fink, 2000, 139).

Socijalno, fizičko i programsko okruženje koreliraju sa uvažavanjem deteta, i mogu biti pokazatelj uverenja i slike o detetu onoga koji ih gradi – vaspitača/mentora¹⁰⁰. Zato smo u proceni ovih segmenata, kao pokazatelja implicitnih uverenja studenata, uzimali u obzir da je stvaranje celokupnog konteksta za razvijanje projekata samo manjim

⁹⁹ Postojale su bitne razlike u mogućnostima studenata da utiču na promene prostora. Bilo je vaspitača koji su pokazivali nepoverenje i ograničavali studente, što ih je teralo na prilagođavanje, ali i onih koji su na kreativne ideje reagovali prihvatanjem i podrškom.

¹⁰⁰ Studenti su analizirajući „zatečeno stanje“ umeli da prepoznaju siromašno opremljen prostor i jednosmernu komunikaciju između vaspitača i dece, lošu vremensku organizaciju i da ih povežu sa implicitnom pedagogijom vaspitača. Kritičnost prema „zatečenom stanju“, nije bila u podjednako meri zastupljena i prema „stanju“ koje su sami (sa timom) gradili.

delom zavisilo je od implicitnih uverenja studenata, jer nije bilo potpuno autonomno, već determinisano brojnim faktorima: celokupnim kontekstom i „skrivenim kurikulumom“ vrtića (vaspitne grupe, implicitnih teorija vaspitača, već izgrađenih i uspostavljenih socijalnih odnosa sa decom, otvorenosti za promene) koji je „slao“ svoju poruku i uticao na ponašanje studenata. Za dobijanje celokupne slike svih organizacionih struktura i svih faktora i subjekata koji su uticali na njihov razvoj neophodno bi bilo preispitivanje i identifikovanje implicitnih uverenja vaspitača, jer su ona dovela do stvaranja postojećih struktura, koje su uticale na promene kod studenata i nisu se mogle brzo promeniti. Odgovor na ovo pitanje dalo bi istraživanje o uticaju kontekstualnih faktora koji podstiču promenu uverenja studenata ili deluju ograničavajuće, kao i paralelno istraživanje uverenja studenata i uverenja vaspitača-mentora i njihova komparacija.

Naš krajnji cilj bio je da kontinuiranim i istovremenim uticajem na promenu celokupne organizacione strukture postignemo dublje promene kod studenata u smislu razumevanja dečjeg ali i sopstvenog ponašanja. Zato je bilo neophodno pored strukturnih promena istovremeno delovati i na preispitivanje uverenja studenata, jer su ona upravljala njihovim ponašanjem i delovanjem. Pažnju smo usmeravali na preispitivanje ličnih uverenja i razumevanja načina na koji studenti razmišljaju o deci, sebi i samom procesu vaspitno-obrazovnog rada sa decom.

Da li su promene u socijalnom, fizičkom i programskom okruženju korelirale sa ličnom refleksijom i promenom implicitnih uverenja i slike o detetu?

Konstruktivno preispitivanje, a potom i menjanje implicitnih teorija ostvarivo je u situacijama grupnog konteksta, jer bez njega nema ni razloga za preispitivanje i menjanje. Pomoć studentima da započnu preispitivanje svojih temeljnih uverenja bile su diskusije koje smo preusmeravali sa praćenja promena u prostoru i socijalnom kontekstu na promene u odnosu prema deci kroz razgovore o svojim problemima, vrednostima i uverenjima. U tom smislu često smo, na osnovu prikupljene dokumentacije (fotografije, snimljeni materijali) postavljali pitanja kakvu sliku o detetu daju konkretne aktivnosti, ponuđeni materijal, komunikacija, organizacija vremena. Suočavanje „sa sobom“ (kroz video zapise) neke studente je iznenađivalo i pomagalo u osveščivanju, a druge teralo na zauzimanje odbrambenog stava i „pravdanja“ svojih postupaka razlozima na koje nisu mogli da utiču.

Međutim promene u menjanju pristupa, tj. menjanju sebe i svojih razmišljanja su ipak započete. Kako su se odvijale? – Teško i sporo, uz napomenu da nisu bile kod svih jednake, niti su imale trajno uzaznu liniju, smenjivali su se samostalnost i inicijativa sa nesigurnošću ili dominacijom pojedinih studenata. Osim toga bilo je i osveščivanja i prihvatanja nekog praktičnog rešenja od strane studenata, ali i „vraćanja na staro“ ponašanje.

Koliko su „teorije o akciji“ bile saglasne sa „znanjem u akciji“? I dalje je postojala velika razlika između vrednosti o kojima su studenti govorili i načina na koji su radili u praksi. Naime, često su isticali važnost slobode deteta, a u radu su bili direktivni, ponekad preterano vodili i usmeravali decu, kontrolisali i prostorni i komunikacijski kontekst, kritičko istraživanje i evaluaciju svojih aktivnosti u okviru tima smatrali važnim načinom učenja, ali su istovremeno kritičku refleksiju kolega doživljavali kao lični napad, umesto otvorenih razgovora o problemima i nedoumicama često je bilo prikrivanja. Nekolicina studenata je uviđala da njihovo ponašanje nije konzistentno sa teorijama u koje su tvrdili da veruju.

Ove aktivnosti su uticale na ponašanje i delom na razumevanje svog i ponašanja dece, što može biti pokazatelj izvesnog napretka u načina razmišljanja o deci ali i o sebi. Javljala su se nova pitanja: Koliko su bile trajne i da li su promene u ponašanju značile i promenu stavova i revidiranje slike o detetu?

Svesni da je reč o kompleksnom procesu, a ne događaju, da se stavovi ne mogu menjati niti direktivno, niti brzo, naročito ne u vremenu koje nam je bilo na raspolaganju, rukovodili smo se sledećom maksimom: „Menjaj ponašanje – stavovi će se uskladiti naknadno!“ (Hargreaves, 1999, 62, prema Slunjski, 2006, 99).

3.3.2.7. Opis sastanaka sa timovima i diskusija na temu „Razvijanje projekta“

Pristupanje građenju socijalnog, fizičkog i programskog okruženja pokazatelj je načina na koji studenti prikupljaju, tumače i koriste svoje znanje i iskustvo imajući u vidu dva međusobno povezana i uslovljena aspekta: teorijski (eksplicitni) i praktični (implicitni). Obezbeđivanje svih uslova neophodnih za razvijanje projekata podrazumevalo je razmenjivanje različitih pojedinačnih interpretacija koje su, s obzirom na različitost znanja i razumevanja, uvek bile subjektivne i parcijalne. Svaki student ima svoju (internu) sliku sa duboko usađenim pretpostavkama (stavovima) i njegovo ponašanje je usklađeno sa implicitnim teorijama, a ne sa teorijama za koje tvrde da u njih veruju. U tom smislu rad na građenju socijalnog, fizičkog i programskog konteksta, beleženje i analiza svojih aktivnosti i aktivnosti drugih članova tima, mogu rezultirati ličnom refleksijom ali „do diskurzivne svesnosti, a time i do prilike za kritičko preispitivanje i menjanje i samih akcija i njihovih teorijskih osnova, dolazi tek onda kada ih obrazložimo drugima ili kada ih suprotstavimo sa drugim (alternativnim) akcijama i tumačenjima“ (Pešić, 2004, 148).

Konstruktivno preispitivanje svojih ideja i stavova kroz diskusivnu razmenu dovodi do trajnih promena u „teorijama o akciji“ koje su saglasne sa „znanjem u akciji“. Diskusije omogućavaju da se teorije, namere i ideje o praksi ispituju i proveru u

smislu njihove konzistentnosti sa akcijama. Jer, smatra Šon, tek kada profesionalci postanu svesni svojih teorija, tada su svesni i kontradiktornosti između onoga što rade i onoga što priželjkuju da rade (Schon, 1987).

Sve su ovo razlozi zbog kojih je diskusija (nakon dnevnih i nedeljnih aktivnosti) i predviđena organizacijom rada. Diskusije nakon dnevnih aktivnosti podrazumevale su analizu u koju je uključen student realizator aktivnosti sa decom (samorefleksija na aktivnost koju je održao, poteškoće, procenu uspešnosti) i ostali članovi tima koji su bili zaduženi za praćenje (refleksija). Namera je bila da studenti sami (bez nastavnika) u okviru tima nakon praktičnih aktivnosti izraze svoje perspektive i gledišta o viđenom, da ih uporede sa viđenjima ostalih članova tima i steknu uvid u odnos između refleksije/evaluacije i samorefleksije/samoevaluacije. Sposobnost evaluacije sopstvenog i tuđeg rada suština je saradničkog učenja, a zajedničke diskusije omogućavale su studentima revidiranje ličnih zapažanja o sebi i svojim kolegama i samom procesu rada. Relevantne podatke o svakodnevnim diskusijama nakon dnevnih realizacija koje su se odvijale među članovima tima (bez nastavnika) nemamo, osim nekih zapažanja studenata o radu u timu i međusobnoj saradnji¹⁰¹, ali imamo o zajedničkim (nedeljnim) diskusijama koje slede.

Analiza dokumentacije koju je nastavnik vodio o sastancima i diskusijama služila je kao dokument o razvoju timova i menjanju mišljenja u vezi njihovog projekta ali svedočila i o problemima koji su se javljali u ovoj fazi rada. Karakteristike ovih sastanaka je da su bili različiti u različitim timovima. Naime, svaki tim imao je neku svoju dinamiku i specifičnosti koja je uglavnom zavisila od dominacije pojedinaca i raspodele moći unutar tima.

Diskusije su davale priliku svim studentima za učestvovanje, ali je nisu svi i koristili (bilo je i dalje onih koji su ćutali). U nameri da aktiviramo sve studente i obezbedimo svima podjednako učestvovanje tražili smo da svako po nešto kaže o temi o kojoj se diskutuje. Ovaj novi zahtev da svako „mora“ reći svoj stav bio je delimično uspešno rešenje, on jeste obezbedio aktivnost svih, ali je nekim studentima u tim situacijama bilo izuzetno nelagodno. Učestvovanje u diskusiji jeste rešenje i način oslobađanja, ali se ne može ubrzati spoljašnjim uticajima i ne može biti „moranje“, ona je ipak pogodna samo za one koji žele da učesvuju i nešto kažu. Postići da studenti diskutuju zato što to žele a ne zato što moraju nije bilo lako, ili bar ne tako brzo. Ovaj proces je bio usporen nedovoljnim iskustvom studenata, jer je najveći deo prethodnog obrazovanja bio usmeren na transmisiju znanja a ne na diskusiju, dijalog i saradničko učenje.

¹⁰¹ Za razliku od komentara studenata o diskusijama u prethodnoj fazi rada (kada je bilo komentara da niko nikog ne sluša), sada je bilo obrnutih komentara studenata da su njihove dnevne diskusije (bez prisustva nastavnika) bile produktivne, da su otvoreno iznosili sve što su imali da kažu jedni drugima, a da je većeg ustezanja bilo u diskusijama koje su se odvijale sa nastavnikom. Ali je bilo i sporadičnih komentara tipa da to nisu bile diskusije već da je vođa tima uvek preuzimao ulogu sveznajućeg.

Diskusijama i kritičkim raspravama među studentima tokom njihovog obrazovanja treba posvetiti više pažnje, treba ih kako smatra Miljak (2009) „institucionalizovati“ kao svakodnevnu delatnost.

Upoređivanje vizija i cilja koji je nastavnik želeo da ostvari sa realnom situacijom u kojoj smo se nalazili stvaralo je izvesne dileme i razmišljanja o efektima ovakvog načina učenja studenata. Neskklad između očekivanog i ostvarenog podsticao je na razmišljanje šta dalje uraditi kako bi se povećala aktivnost na diskusijama, a time i simultano učenje jednih od drugih. Trebalo je napraviti bolji uvid u razloge neuključivanja studenata, te shodno njima delovati. Odgovor na ovo pitanje delom smo dobili praćenjem i analizom dnevnih zabeleški, a delom neposrednim razgovorom sa studentima na ovu temu u okviru diskusija. Rezultati analize dnevnih zabeleški govorili su o dva dominantna razloga koja su „ometala“ uključivanje pojedinih studenata: jedni su imali svoje mišljenje (o kolegi, posmatranom problemu) ali ga nisu iznosili, a drugi ga nisu iznosili jer ga nisu ni imali (nije se videlo iz zabeleški). Isto pitanje koga smo se dotakli i na diskusijama, dalo je saznanje kako studenti objašnjavaju nespremnost da iznosu svoja mišljenja i stavove. Nespremnost da ekspliciraju svoja lična zapažanja uglavnom je bila izazvana nesigurnošću i strahom od eksponiranja (o čemu svedoče odgovori tipa: „*Nisam dovoljno sigurna u sebe i u tačnost onoga što želim da kažem*“, „*Nisam baš navikla da javno iznosim ono što imam da kažem*“) i strahom od konflikata i neugodnosti koje mogu nastati zbog suprotstavljanja drugima, pa su često pribegavali „sakrivanju“ svojih opservacija i razmišljanja.

Omogućiti podjednaku participaciju svim studentima rešavano je, za prvu grupu studenata javnim hvaljenjem i ohrabivanjem na iznošenje svojih zapažanja bez obzira na stepen slaganja sa ostalim članovima tima, ali i prihvatanjem kritike bez odbrambenog stava, što je delimično uticalo i na njihovo oslobađanje i veću aktivnost u diskusijama. Veći problem su bili studenti koji su slabije napredovali i nisu bili spremni na ličnu aktivnost i odgovornost. Oni su tim videli isključivo kao zaštitu, pa su na tu zaštitu odgovarali lojalnošću, vođeni razmišljanjem „*ako se ponašam na ovaj način (prilagodim mišljenju tima) tim će me štititi, u protivnom se može dogoditi sledeće...*“, što govori o razumevanju „principa saradnje“ u timu kao procesa stvaranja „timskog mišljenja“ koje isključuje lično mišljenje, pa time i razlike u mišljenju.

Izbegavanje neugodnosti, „sakrivanje“ stavova i grešaka koje su činjene u radu kao odbrambeni način mišljenja značili su istovremeno i izbegavanje učenja. Trebalo je podstaći učenje studenata, menjanjem ovakvog načina mišljenja. Prepoznavanje i prihvatanje grešaka kao mogućnosti učenja se pojačavalo stvaranjem podržavajućeg konteksta po ovom pitanju. Greške nisu uticale na „smanjivanje“ ocene što su studenti znali. One su nam bile pokazatelj razmišljanja o urađenom (u smislu da je možda trebalo drugačije) ali i o neurađenom (šta nije, a možda je trebalo uraditi). Insistiranje na razumevanju grešaka kao sastavnog dela učenja, smanjivalo je negativne emocije

studenata i vodilo ka razvijanju otvorenijeg odnosa prema sopstvenim greškama, i njihovo prihvatanje kao mogućnosti za učenje, korigovanje i eliminisanje.

Neki autori (Stoll i Fink, 2000; Senge, 2003) nužnim preduslovom razvoja tima (organizacije) smatraju destimulisanje kolektivnog mišljenja i potenciranje različitih načina razmišljanja. Različitost interpretacija studenata predstavlja prednost i najveći potencijal za zajedničko učenje. Ohrabrivanje od strane nastavnika rađeno je davanjem istovremene potpore i individualnom i timskom učenju, jer je učenje, viđeno iz socio-konstruktivističke paradigme, i lični i socijalni proces.

Afirmisanje diskusije kao načina učenja imalo je uticaja na aktivnost studenata. Promene su se odvijale sporo i različito kod pojedinih studenata, ali je napretka ipak bilo. Studenti su se postepeno oslobađali u diskusijama, primećivali su se i sukobi i konstruktivno neslaganje studenata između sebe, koji jesu u nekim trenucima bili problem, ali i jedini način i put za sticanje pravog (emancipatorskog) znanja, jer su neslaganja, konflikti i sukobi ideja nužni deo profesionalnog razvoja, i smatra Senge „jedan od najpouzdanijih pokazatelja da tim neprestano uči“ (Senge, 2003).

Namera da obezbedimo demokratičnost i jednako učestvovanje svih studenata rodila je nove, veće probleme izazvane promenom pozicije pojedinih članova tima. Naime, pokretanje nekih studenata na veću aktivnost, iznošenje mišljenja i stavova rezultiralo je u nekim timovima konfliktima¹⁰². Ispostavilo se da „pojačana“ aktivnost nekih „tiših“ studenata nije značila „stišavanje glasnijih“, već bila izvor novih sukoba i neslaganja. „Dominantni“ studenti nisu bili spremni na uvažavanje mišljenja drugih, teško su odustajali od sopstvenih predloga (misleći da su najbolji) ali i zauzetih (timskih) pozicija. Ovi konflikti dobili su negativne konotacije i destruktivnost. Bilo je važno upravljati njima kako ne bi doveli do većih emocionalnih tenzija i interpersonalnih svađa, što bi se moglo negativno odraziti na učenje studenata. Obezbediti njihovo dalje odvijanje u pozitivnom, konstruktivnom kontekstu očigledno nije bilo u moći studenata, delom zbog već narušenih odnosa i nedovoljnog poštovanja studenata između sebe kao kolega, a delom i zbog nedovoljno razvijenih veština dijaloga, te je bilo neophodno uključivanje nastavnika – preuzimanje facilitatorske uloge. Ovakva uloga nastavnika je neko kraće vreme bila potrebna jednom timu i dala pozitivne efekte (nakon čega su studenti shvatili da saradnja i komunikacija neophodne za kvalitetan i produktivan rad na projektu i sami u okviru tima nastavili da rešavaju probleme), što se ne može reći za drugi tim u kome, uz sve napore, do kraja rada na projektu nije uspostavljena saradnja, o čemu svedoče sledeći komentari:

¹⁰² Ovo je primećeno kod dva tima. U jednom timu su oni otvoreno iznošeni, a u drugom su „skriveni“ i o njima su govorili samo pojedini nezadovoljni članovi tima.

„Ja nisam osoba koja preuzima glavnu ulogu, ali ne mogu ni da prihvatim da me neko stalno istiskuje i gura u stranu“.

„...dale smo sve od sebe da uključimo sve članove tima, ali i da se dozvoli svima mogućnost da podjednako budu uključeni u rad. Loše smo se osećale zbog nepravde, ali pošto nismo mogle da upravljamo voljom nekih koleginica skoncentrisale smo se na rad. Ovaj problem nije prevaziđen vremenom, već produbljen“.

„...neki su stalno hteli da „šefuju“ i vode glavnu reč..., nismo to hteli da dozvolimo...“.

Diskusija na sastancima sa ovim timovima je bila nekonstruktivna, pojedini studenti su jedva čekali da neko napravi grešku kako bi ga kritikovali jer su i sami bili kritikovani. Ovakvo sučeljavanje mišljenja dovodilo je do narušavanja komunikacije i odnosa među članovima tima što je pogoršavalo kvalitet njihovog zajedničkog rada. Zaustaviti ovakvo ponašanje nije bilo jednostavno.

Važan izvor podataka ali i materijal za analizu i interpretaciju na zajedničkim sastancima bila je raznovrsna dokumentacija (fotografije, snimci određenih situacija, portfoliji) koju su studenti vodili tokom razvijanja projekta. Dokumentovanje i selekciju dokumentacije studenti su radili po sopstvenom izboru. Teme diskusija nismo unapred određivali već je izbor zavisio od konkretnog zapisa, (snimaka) i njegovih elemenata koji su nam se činili važnim i dominantnim.

U cilju osveščivanja sopstvenih teorija i uviđanja diskrapancije između „znanja o“ i „znanja u“ tražili smo od studenata da na zajedničkim sastancima, na osnovu dokumentacije o realizaciji praktičnih aktivnosti i analize nekih segmenata aktivnosti, detaljno opišu drugima šta je rađeno uz odgovor na pitanje zašto je rađeno i šta su hteli da postignu. Odgovore na ova pitanja studenti često nisu imali, ili su odgovarali generalizacijama bez konkretnog argumentovanja (ili pokazivanja tih situacija na snimcima). Teškoće u argumentovanju i verbalizaciji svojih refleksija o akciji govore da je ovaj proces bio više implicitan, a pokušaji refleksija tog implicitnog znanja govore da ga je teško verbalno eksplicirati. Odgovor na ova pitanja i nije lako dati, jer neposredno odvijanje aktivnosti studenata, zbog kompleksnosti samog procesa (objašnjavanja, iniciranja aktivnosti, praćenja grupnog rada dece, pokušaja da se odgovori na različite impulse dece...) ostavlja malo prostora za refleksiju i pronalaženje racionalnih odgovora na postavljena pitanja šta i zašto nešto radi, ili bi trebalo da radi u konkretnoj situaciji.

Naš dalji zadatak je bio razvijanje sposobnosti artikulacije intuitivnog znanja koji smo ostvarivali pomagajući studentima da identifikuju strategije koje koriste u radu. Situacije sa decom (osveščene ili neosveščene) davale su nam uvid u „refleksiju u akciji“, što smo koristili za učenje i menjanje našeg znanja o deci. Ono što je otežavalo proces refleksije („o akciji“) je različitost pozicija i uglova posmatranja. Studentima je

bilo teško da stanu na stanovište drugog što je izazivalo različite emocionalne reakcije. Trebalo im je pomoći u sticanju uvida u značenje svojih emocija.

Diskusije su omogućavale studentima bolje razumevanje prakse, a izvedeni zaključci nakon njih pomogali u daljem planiranju i razvijanju projekata – stvaranju zajedničkih ali i individualnih planova daljih akcija.

Aktivnosti i rezultati koji proizilaze iz zajedničkih sastanaka i diskusija bili su predmet novih analiza i vrednovanja na narednim sastancima („refleksija o refleksiji“). Ponovno vraćanje i analizira različitih situacija, s obzirom na nova saznanja i iskustva, omogućavala je studentima osveščivanje pojedinih pedagoških problema, razvijanje komunikacijskih i sposobnosti saradničkog učenja. Analiziranje refleksija na početku i na kraju omogućavalo je procenu sopstvenog uspeha i napredovanja tokom razvijanja projekta.

Neka zapažanja studenata na kraju ove faze u radu:

„Čini mi se da u početku puno toga nisam videla, pogrešnim stvarima sam pridavala više pažnje. Vremenom sam se menjala što se vidi iz mojih refleksija“.

„Ovakva praksa omogućavala je stalno razmišljanje o sebi i svojim aktivnostima. Naučila sam kako da poboljšam svoj rad naročito komunikaciju i interakciju. Stalno sam tražila načine i uspela da postignem promene. Bolje sam sarađivala i komunicirala sa svima“.

„Gledajući video zapise svojih aktivnosti, uočila sam da je moje obraćanje deci kruto i neprirodno. Uopšte nisam bila svesna da stalno govorim u infinitivima: danas ćemo pričati..., pevati,... razgovarati... Nadalje sam vodila računa o tome i ispravila svoj način izražavanja“.

„S obzirom na to da smo stalno imali informacije o radu i o njima razgovarali, brzo smo uviđali šta ne valja i šta treba menjati. Ovakav način učenja daje realnu sliku i ne zavarava“.

„Obogatila sam sebe jednim divnim iskustvom, stekla bolji uvid u realno stanje, ali i saznanje da puno toga mogu da naučim od dece. Osećam se sigurnije i zadovoljnije“.

„Posebno mi se dopala sloboda i mogućnost izbora. Bavili smo se krajnje neuobičajenim temama, što me je dodatno motivisalo i teralo na veće angažovanje tokom razvijanja projekta“.

„U toku rada sam stalno imala potrebu da kontrolišem situaciju. Bilo mi je važno da to što sam zamislila i ostvarim. Nisam mnogo razmišljala o tome da li su i šta su drugi

zamislili i hteli da ostvare. Drago mi je da to više na radim i da smo opet uspostavili dobru sradnju.“

„Sve sam nadgledala i dirigovala aktivnostima, htela sam da postignem veću zainteresovanost dece i bolje rezultate... nisam verovala da deca mogu nešto dobro da urade ako ja to ne pregledam ili bolje reći ne nadgledam... prestala sam to da radim...“

„U početku me plašilo da iznesem svoje mišljenje, jer nisam znala da li je tačno. Plašila sam se i od toga kakva će biti tuđa mišljenja. Činilo mi se da su sve ove aktivnosti rizične i nepotrebne. Ispostavilo se da nisam bila u pravu. Učenje na ovakav način nosi određeni rizik ali ima mnogo više smisla“.

3.3.2.8. Viđenje II faze rada na projektu od strane studenata

U cilju planiranja i unapređivanja daljeg rada, osvrnuli smo se na mišljenje studenata, tražeći da napišu čime su zadovoljni, a čime ne i da opisno, a potom i numerički ocene stepen ličnog zadovoljstva radom i postignućima u II fazi rada na projektu.

Analizirali smo odgovore 52 studenta. Komentare odgovora studenata o svom zadovoljstvu, odnosno nezadovoljstvu svrstali smo u sledeće kategorije:

Tabela br. 3:

Zadovoljstvo studenata učestvovanjem u drugoj fazi rada na projektu	<i>f</i>
Komunikacijom i dobrim odnosima sa decom	37
Saradnjom u timu	35
Sadržajima i načinom realizacije projekta	25
Saradnjom sa vaspitačem	25
Načinom izvođenja nastave (novim iskustvom učestvovanja i učenja u ovakvoj nastavi)	17
Uređenjem prostora	12
Sobom (svojim angažovanjem, načinom kako sam se snalazila, novim iskustvima, radom na sebi)	9
Maksimalnom slobodom da način rada prilagodimo timu i sopstvenom senzibilitetu	7
Svime sam zadovoljna, uživala sam	5
Ukupno	172

Tabela br. 4:

Nezadovoljstvo studenata učestvovanjem u prvoj fazi rada na projektu	<i>f</i>
Skućenim prostorom (nemogućnošću usklađivanja sa temom) i nedostatkom materijala	22
Sobom (napetošću, strahom i nesigurnošću, nedostatkom hrabrosti, nedovoljnom kompetnošću)	19
Roditeljima (nisu bili spremni na saradnju)	18
Vaspitačem (nespremnošću da odustanu od ustaljenog i prihvate nas i projekat)	17
Ovakav rad zahtevao je puno vremena i angažovanja	17
Timom (dominacijom nekih članova, neuvažavanjem mišljenja drugih studenata)	16
Svakodnevnim vođenjem dokumentacije	13
Težinom zadatka (strahom od nedoraslosti ovakvim zadacima)	15
Što sam svakodnevno morala da ocenjujum koleginice, a radile smo zajedno	7
Strahom od mišljenja drugih studenata o njihovim aktivnostima	10
Nije bilo ničega čime nisam zadovoljna	3
Ukupno	176

Najveći broj odgovora koji govore o zadovoljstvu studenata tiče se komunikacije i ostvarene saradnje sa decom (što je bio slučaj i u prethodnoj fazi rada), ali i sa kolegama u okviru tima, vaspitačima. Povećanje broja odgovora koji govore o zadovoljstvu ostvarenom komunikacijom rezultat je dodatnih aktivnosti i posvećivanja dodatne pažnje ovoj problematici (pre svega diskusijama i evaluaciji komunikacije).

Analizirajući odgovore o zadovoljstvu, možemo ih svrstati u dve kategorije: one koji govore o zadovoljstvu/nezadovoljstvu drugima (članovima tima, sadržajima, aktivnostima i načinom realizacije, razmenom iskustava, osećajem slobode) i zadovoljstvu/nezadovoljstvu izazvanom ličnim delovanjem i stvarnim promenama (unapređivanja rada sa decom, mogućnostima dobijanja povratnih informacija, decom i zadovoljstvom dece kao kriterijuma za sopstveno zadovoljstvo).

Porast odgovora (u odnosu na prvu fazu rada na projektu) koji se ticao ličnog delovanja rezultat je samoposmatračkih i samorefleksivnih aktivnosti. Vođenje samorefleksivnih zabeleški studenata i analize sopstvenog rada kroz video zapise pomagale su studentima da zapaze puno toga što u toku aktivnosti nisu mogli zapaziti, što je uticalo na povećanje sposobnosti introspekcije. Praktični rad na razvijanju projekata uz pomenute aktivnosti je, s jedne strane, oslobađao studente i, sa druge strane, uticao na porast samopouzdanja i sigurnosti u sebe što se reflektovalo na zadovoljstvo: „*zadovoljna sam*“.

svojim angažovanjem i načinom kako sam se snalazila“, „zadovoljna sam novim iskustvima“, „zadovoljna sam svojom samostalnošću, sve sam radila sama, bez pomoći vaspitača“, „zadovoljna sam jer je ovo bio rad na sebi“, „sada se slobodnije izražavam“.

Porast broja odgovora o nezadovoljstvu sobom (19) nije značio i potpuno nezadovoljstvo radom na razvijanju projekta. Dobar broj odgovora je bio tipa... *zadovoljna sam kako se projekat razvijao ali nisam u potpunosti zadovoljna sobom; odgovori koji su se odnosili na ličnu komunikaciju izazvanu svojom nesigurnošću: „često sam bila nesigurna i uplašena što je uticalo na komunikaciju sa decom“, „nezadovoljna sam svojom krutošću, trebalo je da budem opuštenija“, „nisam se uključivala, ne zato što nisam znala šta da kažem, nego sam se bojala da ne pogrešim“.*

Sa druge strane iste ove aktivnosti su uticale i na nezadovoljstvo. Naime, one su razvijale veću „osetljivost“ i omogućavale studentima da se „susretnu sa sobom“ i „vide sami sebe“, ali i da saznaju kako ih drugi „vide“ i šta misle o njihovom radu. Ove aktivnosti su neki videli kao način saznavanja, a drugi kao izvor straha i nelagodnosti.

Kristališe se i konkretizuje nezadovoljstvo izazivano strahom od mišljenja drugih studenata o njihovim aktivnostima (10), ali i nezadovoljstvo zbog ocenjivanja kolega/inica (7). *„Nezadovoljna sam zbog ocenjivanja koleginica sa kojima sam svakodnevno radila“, „ovo ocenjivanje nas je dovelo u neprijatnu situaciju i dilemu da li da iskreno ocenim rad koleginica i rizikujemo našu dalju saradnju ili da budemo neiskreni i pokažemo da „ne vidimo“ šta je dobro a šta nije u radu i nastavimo dobru saradnju“; „nisam mogla uvek iskreno da ocenim ono što sam videla, često sam morala da prećutim“.*

Studenti su pokazali nezadovoljstvo i zbog toga što je ovakav rad zahtevao puno vremena i angažovanja (13) uslovljenog, pored ostalog, i svakodnevnim vođenjem dokumentacije (17). Bilo je i drugačijih mišljenja po pitanju dokumentacije, jedna studentkinja navodeći razloge za zadovoljstvo beleži: *„zadovoljna sam načinom na koji sam vodila zabeleške. Pisanje pripreme i realizacije pomagalo mi je u radu i pokazalo da umem da pišem i da iznosem svoj stav o viđenom“.* Vođenje dokumentacije, refleksivno i kritičko pisanje pokazalo se kao vredna alatka za podsticanje učenja studenata i efikasna tehnika u obrazovanju studenata kao refleksivnih praktičara. Zato, bez obzira na iskazano nezadovoljstvo nekih studenata, sa praksom vođenja beležaka i refleksivnog i kritičkog pisanja treba nastaviti, kako bi studenti uvideli značaj ovakvih aktivnosti.

Veći broj odgovora (22) o nezadovoljstvu ticao se nedostatka materijala, skučenosti prostora i nemogućnost njegovog usklađivanja sa temom projekta. Ovi odgovori vezani su za teme kojima smo se puno bavili u protekloj fazi rada, ali pre svega za

praktične probleme izazvane stereotipnom i siromašnom sredinom vrtića u kojima su realizovali projekte.

O zadovoljstvu timskim radom govori 35 odgovora što je pokazatelj da je više od polovine studenata uvidelo i „koristilo“ prednosti timskog rada „*zadovoljna sam time što su svi uvek uključeni i aktivni*“, „*dobra komunikacija i saradnja sve rešavaju*“, „*timski rad mi je pomogao da bolje upoznam svoje kolegice i saznam o njima mnogo toga*“, *zadovoljna sam jer smo se stalno dogovarali između sebe*“. Nezadovoljstva timskim radom i komunikacijom u okviru tima je i dalje bilo (16). Studenti su uglavnom nezadovoljni drugima, a nezadovoljstvo je izazvano: dominacijom nekih članova, neuvažavanjem mišljenja drugih, nedovoljnom i nejednakom uključenosti i odgovornošću svih članova tima.

15 odgovora govori o nezadovoljstvu izazvanom težinom zadatka i strahom od „nedoraslosti ovakvim zadacima“. „*Stalno sam bila napeta i nesigurna*“, „*bila sam zbunjena i nesigurna, to sam primetila i kod kolegica*“, „*nisam tačno znala šta se sve od nas očekuje i da li mi možemo ta očekivanja ispuniti?*“, „*zadaci su bili veoma teški, stalno smo se pitali da li ćemo pogrešiti*“.

Zadovoljstvo/nezadovoljstvo studenata zavisilo je i od znanja ali i spremnosti studenata da prihvate novine u radu, naročito ako su se one bitno razlikovale od onoga kako su već radili. Većina studenata je shvatila da je lično angažovanje presudno za uspeh projekta, preuzimala ličnu odgovornost za realizaciju projekta, pa je raslo i zadovoljstvo zbog toga, ali je i dalje bilo onih koji su se teško oslobađali od očekivanja da nastavnik treba da ima najveću odgovornost za realizaciju projekta, i da je njegov zadatak da im kaže šta i kako treba da rade, a da je njihovo samo izvršenje. „*Često smo bili obeshrabrene i nezadovoljne.... Bez obzira što smo teorijski znale da nema tačnog odgovora bila nam je potrebna veća pomoć. Da nam je tačno rečeno odakle da krenemo manje bismo lutali*“.

Težili smo refleksivnim akcijama koje su, za razliku od rutinskih i nerefleksivnih, podrazumevale pronicljivo i promišljeno delovanje, osvešćeno znanjima i verovanjima studenata. U nameri da ne sputavamo njihovu individualnost nismo nametali, niti davali gotova rešenja, već tražili da svako od njih na svoj način, dajući neke konkretne ideje o problemu, dođe do rešenja. Davanje slobode nisu svi podjednako razumeli, kod nekih studenata uzrokovala je nezadovoljstvo izazvano pojačanom odgovornošću, potrebom za dodatnim trudom i angažovanjem. Samo 7 odgovora davanje slobode, odnosno nesputavanje individualne i timske slobode vidi kao razloge za zadovoljstvo. „*Zadovoljna sam jer smo imali maksimalnu slobodu da način rada prilagodimo sebi i timu*“, „*bili smo slobodni da svoju kreativnost maksimalno iskoristimo*“, „*moгли smo slobodno da kažemo šta mislimo, različita mišljenja i ideje davale su nam veću mogućnost izbora*“. Iz odgovora se vidi da ovi studenti slobodu izbora i prilagođavanja

sopstvenom senzibilitetu procenjuju kao važan činioac kreativnog pristupa, a razmenu ideja kao način učenja.

Naše namere i pokušaj prelaska sa tradicionalne koncepcije učenja usmerenog na znanje, ka sociokonstruktivističkom učenju studenti su različito tumačili, te shodno svojim tumačenjima i reagovali. Neki studenti su bili spremniji na dijalog i saradničko učenje, ali je ta spremnost bila različita, pa shodno njoj i zadovoljstvo/nezadovoljstvo ovakvim načinom rada.

I pored nabiranja različitih razloga za nezadovoljstvo, studentima je druga faza rada na projektu bila zanimljiva, oni su zadovoljni, čak zadovoljniji nego u prethodnoj fazi rada. O tome svedoči i numerička ocena zadovoljstva učestvovanja studenata u drugoj fazi rada na projektu. Prosečna ocena druge faze u radu je 8,4 ili u procentima 79,46%. Razlog za postignuto veće zadovoljstvo studenata u drugoj fazi rada na projektu je verovatno u tome što je rad u ovoj fazi, uprkos brojnim izmenama u odnosu na ono kako su već radili, ipak bio sličniji iskustvima koje su studenti već imali u radu sa decom (u odnosu na fazu praćenja i posmatranja dece).

3.3.2.9. Refleksija i samorefleksija, odluke za dalje akcije

Radi boljeg razumevanja samog procesa nastave, učenja studenata i sopstvene prakse nastavnika u fazi razvijanja projekta osvrnućemo se na ciljeve kojima smo težili i načine kojima smo doprinosili njihovom ostvarivanju uz osvrt na faktore koji su imali pozitivan/negativan uticaj na njihovo ostvarivanje. Postavljeni ciljevi (za nastavnika/studente) u ovoj fazi rada bili su usmereni na drugačiji tip znanja i imali elemente obrazovanja za refleksivnu praksu. Koliko smo uspeli da ih ostvarimo?

Studenti su u ovoj fazi rada koja je najduže vremenski trajala prolazili celovit proces građenja integrativnog kurikulumu¹⁰³ "u malom", i bili u prilici da steknu uvid u lančane veze između faza: praćenje i posmatranje-planiranje-realizacija-evaluacija-diskusija. Svesni složenosti zadatka trudili smo se da organizacijom rada (ciklična organizacija) olakšamo i podstaknemo proces učenja studenata (socijalno konstruisanje, reflektovanje, revidiranje i evaluiranje iskustva i znanja). Koliko su studenti razumeli logiku ovakvog procesa učenja i da li su je i kako koristili u svom radu?

¹⁰³ Projekatski pristup i integrativni kurikulum imaju iste suštinske karakteristike samo se nazivaju različitim nazivima, projekat se određuje kao „procesni model otvorenog „narastajućeg“ integrisanog kurikulumu“. Reč je o koncepciji koja se u praksi zajednički gradi, tj. sukonstruiše na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih učesnika (Forman, 1998, Rinaldi, 1998, Malaguzzi, 1998).

Učenje u fazi razvijanja projekta odvijalo se u skladu sa interpretiranjem značenja teorijskih modela studenata. U praksi se sprovodila interpretacija (razvijanja) projekta na način kako su ga studenti shvatali, jer su ga u skladu sa svojim tumačenjima i mogućnostima i primenjivali. Sticanje znanja putem aktivnosti, temeljenje novih ideja na prethodno stečenim znanjima i iskustvima je bila osnova za sopstvene interpretacije i novo znanje. Prethodno znanje o projektu kao načinu rada (šta) i iskustvo (kako) studenata nije bilo dovoljno za realnost konkretnih situacija. Ispostavilo se da studentima nije bilo lako da povežu prethodna različita iskustva i saznanja i primene ih u novim situacijama. Primena znanja tokom razvijanja projekta često nije bila plodonosna jer je tražila snalaženje u novim situacijama koje su bile specifične, dinamične i promenljive što je studente činilo nesigurnim. Osim toga prethodna iskustva i znanja su često ometala ostvarivanje postavljenih ciljeva: npr. nedovoljno iskustvo i slabi komunikacijski kapaciteti su bila prepreka za komunikaciju sa decom ali i za ostvarivanje bogate diskusije; tradicionalno razumevanje uloge vaspitača – određivanje sadržaja i kontrola njihovog ostvarivanja ometale su studente u zajedničkom konstruisanju i izboru sadržaja.

U faktore koji su otežavali ostvarivanje postavljenih ciljeva spadaju i unutrašnja organizacija vrtića, nedovoljno angažovanje vaspitača/mentora što je u nekim slučajevima vodilo destabilizaciji procesa razvoja projekta. Pokazalo se da su na promene koje su studenti uvodili vaspitači različito reagovali, neki su ih prihvatili i podržavali, a neki ih odbijali, u zavisnosti od ličnog nivoa motivacije i svog trenutnog znanja i razumevanja rada na projektu. Zato je važno nadalje birati motivisane vaspitače koji će podržavati promene i zajedno sa nastavnikom pomagati studentima u učenju i rešavanju praktičnih problema.

I sam nastavnik je, u nekim situacijama svojim aktivnostima destimulisao ostvarivanje postavljenih ciljeva. Naime, u nameri da podstakne učenje studenata, u nekim je situacijama nametao poželjne oblike rada, dodatno informisao studente o tome šta bi trebalo da rade. Povremena nestrpljivost nastavnika (a ponekad i visoka očekivanja od studenata) u samom procesu promena imala je kontraefekte. Podsticanje promena od spolja smanjivalo je autonomnost studenata, ostavljalo manje prostora za samoorganizaciju i samorazvoj. Uverili smo se da se studenti spoljnim pritiscima ne mogu naterati na bolji rad niti na značajno menjanje stavova. Potrebno je raditi na smanjivanju direktivnog uticaja nastavnika u korist porasta uticaja studenata na svoje učenje kroz samostalno kontinuirano istraživanje i kreiranje svojih znanja.

Prateći razvijanje svakog projekta ponaosob ne možemo izvući generalne zaključke jer je svaki od njih predstavljao jedinstveni i kompleksni proces koji se ne može jednolično procenjivati. Razvijanje projekata se po mnogo čemu razlikovalo. Razlika je bilo u različitim periodima rada (situacija se menjala iz nedelje u nedelju i podrazumevala smenjivanje progresivnih i regresivnih faza), od tima do tima (svaki tim je imao neku

svoju dinamiku koja je bila različita i zavisila od načina rešavanja novih problema u skladu sa kojim su se menjali odnosi, interakcije, razvijali novi socijalni obrasci), od pojedinca do pojedinca (razlika je bilo i na individualnom planu uslovljenih predznanjem, motivacijom, načinom učenja, nejednakom sposobnošću shvatanja praktičnih problema).

Uz sve pomenute specifičnosti, razlike, otežavajuće faktore i okolnosti kontinuirano praćenje i posmatranje istog tima (i pojedinaca u okviru timova) u različito vreme govori da je napretka i razvoja ipak bilo, on se ogledao u sledećem:

Jasnijem definisanju i rešavanju problema kojima su se studenti bavili (se razlikama u sposobnosti opažanja i interpretacije problema). Uočavalo se postepeno povećanje senzibilnosti za prepoznavanje – „identifikaciju problema“ u praksi, ali i za njihovo rešavanje. Pored veće otvorenosti u pristupu i načinu rešavanja praktičnih situacija, studenti su bili spremniji i za različita rešenja, davali su predloge za uvođenje novina što govori o napredovanju u pogledu veština za ovaj način rada ali i o uviđanju potrebe za refleksijom sopstvenog rada. Primećivala se veća fleksibilnost kako u sadržajnom tako i u metodičkom pogledu, što se videlo kroz postepno oslobađanje od unapred „artikulisanih pristupa“ i shvatanja da se razvijanje projekta ne može predvideti niti isplanirati unapred.

Promeni odnosa prema dokumentaciji. Studenti postaju svesni svrhe prikupljanja podataka i vođenja dokumentacije o čemu svedoče dnevni i nedeljni izveštaji/planovi koje prate i sve bogatiji zapisi i dokumentacija o deci i njihovim aktivnostima (audio i video zapisi, fotografije, dečji likovni radovi, grafički prikazi, makete...). Od formalnih i uopštenih podataka (na početku) koji su davali odgovore na pitanja „šta smo radili“ izveštaji su bili konkretniji i uključivali odgovore na pitanja „zašto smo tako radili“ ali i „da li smo mogli bolje“, što govori o preispitivanju. Sam proces prikupljanja, analize i interpretiranja dokumentacije predstavlja istraživački i refleksivni proces koji se ne izvodi po receptu. Pažljivije posmatranje, dokumentovanje, refleksivno interpretiranje i zajednička analiza dečjih aktivnosti studentima je pomagala u boljem razumevanju dece, ali je uticala i na izvesno menjanje „slike o detetu“.

Jačanju samoorganizacije. Sa razvijanjem projekata studenti su bili autonomniji, relativno samostalno razvijali projekte, manje se oslanjali na nastavnika /vaspitača (u odnosu na prethodnu fazu u radu), više se samoorganizovali i vodili sastanke (i mimo sastanaka sa nastavnikom) na kojima su analizirali ostvareno i dogovarali šta će dalje raditi. Individualni i zajednički dogovori do kojih se dolazilo posmatranjem prakse i njihovom obradom i analizom implicirali su naredne sekvence u razvoju projekata. Studenti su otvoreniji prema okolini ali i između sebe. Oni uviđaju vrednosti razmene i postepeno dolaze do uvida da pojedinačna razmišljanja imaju veći uticaj na rešavanje zajedničkih problema i da pojedinačne akcije, vezane za različite članove tima vode

postizanju zajedničkog cilja. Povećavanje svesnosti o doprinosu svih članova vidi se i kroz raspodelu poslova. Oni očekuju učestvovanje i aktivan doprinos svih članova tima u razvijanju projekta, sami daju zadatke pojedincima za koje mislile da mogu najbolje ostvariti, ostvaruju zajedničko učenje.

Aktivnijem učestvovanju u diskusijama. Kvalitet komunikacije na zajedničkim sastancima se vremenom povećavao. Od diskusija koje je uglavnom vodio nastavnik sa jednim ili dva člana koji dominiraju došlo je do uključivanja većeg broja studenata. Pored većeg uključivanja popravljao se i kvalitet komunikacije. Razgovori su bili slobodniji i spontaniji, bilo je više otvorene razmene među studentima, oni su postavljali pitanja ali i iznosili svoja mišljenja o problemima davali jasniju argumentaciju, više slušali druge i trudili se da ih razumeju. Ovaj napredak u kvalitetu diskusija nije značio i kritičko ocenjivanje, i dalje je dominiralo ujednačavanje mišljenja (stvaranja „timskog mišljenja“) i opreznost u iznošenju ličnog mišljenja, naročito ako se ono razlikovalo od timskog. Tek u nekim diskusijama primećivalo se konstruktivno neslaganje između studenata koje je potkrepljivano konkretnom argumentacijom. Bilo je i primera nekonstruktivnog neslaganja i sukobljavanja pojedinaca između sebe. Iako su studenti aktivnije učestvovali i bili veštiji u diskusijama i dalje je bilo onih koji su „ćutali“. Razlozi su bili različiti: neki su imali svoje mišljenje ali ga nisu iznosili, drugi ga nisu iznosili jer ga nisu ni imali. Nespremnost da ekspliciraju svoja lična zapažanja (onih koji su ih imali) uglavnom je bila izazvana strahom od eksponiranja, ali i strahom od konflikata koje bi izazvalo suprotsavljanje drugima, ali (kod druge grupe) i neuočavanjem problema u ličnom radu i radu kolega.

Pokušaj aktiviranja svih studenata različitim „spoljnim“ merama nije urodio plodom. Shvatili smo da diskusija nije i ne može biti moranje (te da u narednim fazama ne treba insistirati na obaveznom uključivanju). Aktiviranje svih učesnika u diskusiji kroz kritičku i konstruktivnu analizu, što je bio cilj ovog vežbanja, a preduslov za obrazovanje refleksivnog praktičara, tiče se pitanja emancipacije svakog studenta ponaosob, i ne može se ubrzati. Ali je samo uvođenje diskusije kao oblika komunikacije i učenja bez obzira na postignute efekte napredak. Afirmisanje diskusije kao načina zajedničkog učenja udaljavalo je studente od razumevanja učenja kao procesa pasivnog usvajanja znanja, u korist učenja aktivnim i zajedničkim „stvaranjem značenja i razumevanja“.

Početu razvijanja kritičkog pristupa i stava. Iako su studenti sporo napredovali u izgrađivanju kritičkog odnosa često pokazivajući suzdržanost prema iznošenju kritičkog mišljenja ipak se kritički pristup razvijao. Namera nam je bila da kritičkim učenjem studenti konstruišu i rekonstruišu postojeće znanje, prilagode svoje ideje i uverenja za novo znanje i razumevanje, izgrade svoje teorije a da kritički osvrt dožive kao sastavni deo učenja koji im pomaže u razumevanju osnovnih problema rada na

razvijanju projekta. Konstruktivnog neslaganja studenata između sebe je bilo, ali se to ne može reći za većinu. Razvijanje sposobnosti upućivanja, ali i prihvatanja konstruktivne i argumentovane kritike, kao vrlo važne osobine refleksivnog praktičara, primećeno je kod manjeg broja studenata. Kod većine je još uvek prisutno „usaglašavanje“ mišljenja i prilagođavanje mišljenju većine.

Stvaranje uslova za razvoj kritičkog mišljenja tražilo je pravljenje razlike između „prave“ saradnje i „stvarne“ profesionalne povezanosti i kolegijalnost i prijateljskih odnosa koji su vodili grupnom mišljenju. Studenti su se često „pravili“ da razmišljaju na isti način da bi izbegli konflikte i pokazali lojalnost timu, solidarisali se sa načinom mišljenja većine. To prividno slaganje i postizanje konsenzusa, zarad izbegavanja nesuglasica i sukoba nije ni opravdano ni korisno, a mnogi ga autori (Fulan, 1993; Senge, 2003; Stoll i Fink, 2000) smatraju potpuno nefunkcionalnim oblikom saradnje.

Afirmisanje profesionalne kritike i izgrađivanje ličnog kritičkog pristupa podrazumevalo je „kritičke prijatelje“ koji spremno govore šta misle o svom i tuđem delovanju. Kako studenti nisu uvek bili iskreni u iskazivanju svog mišljenja (neki studenti su pokazivali lojalnost timu, a nastavniku govorili o svom „pravom“ mišljenju), od nastavnika se očekivalo davanje konstruktivne povratne informacije o studentskim praktičnim aktivnostima i postignućima. Analizirajući naše diskusije, sa aspekta iznošenja kritičkog mišljenja i stila njihovog vođenja, naročito sa timovima čiji članovi nisu bili dovoljno aktivni, pa i diskusije nisu bile kritičke i dinamične, nastavnik je često preuzimao dominantnu ulogu kritičkog prijatelja. Međutim, nastavnikov kritički osvrt nije mogao da nadomesti studentski, jer studenti drugačije doživljavaju „kritiku“ nastavnika od „kritike“ kolega. Na kritiku nastavnika uglavnom ne odgovaraju, već je ćutke i bezrezervno prihvataju što nije doprinosilo, već ometalo razvijanje kritičkog mišljenja.

Osveščivanje ovakvog ponašanja nastavnika tražilo je njegovo menjanjanje u pravcu stvaranja „prave“ saradnje. Postizanje „stvarne“ kolegijalnosti i profesionalne povezanosti svih aktera podrazumevalo je saradnju, ali ne i izbegavanje neusaglašenosti u odnosu sa kolegama/nastavnikom i „miroljubivost“, već podsticanje neslaganja i konflikata kao nužnog dela učenja i profesionalnog razvoja. Na stvaranje ličnih teorija koje se mogu postići jedino zauzimanjem kritičkog stava potrebno je još puno raditi.

Razvijanju sposobnosti saradničkog učenja. Saradničko učenje traži razumevanje komunikacije kao deljenje znanja u interakciji sa drugima. Ono što je dodatno upućivalo studente na saradnju je složenost zadataka u ovoj fazi rada, jer je njihovo izvršavanje bilo teško postići ukoliko to student pokušava da učini sam, bez saradnje sa drugima. Saradnja je tražila usaglašavanje između svih aktera, što je bilo moguće postići promenom ponašanja. Prateći kvalitet i intenzitet međusobnih odnosa uočavale su se promene u ponašanju studenata u odnosu na: decu (studenti su pokazivali više

sposobnosti i veština u posmatranju i analizi reakcija dece ali i u reagovanju na njihove potrebe i interesovanja, razmenjivali ideje i znanja sa decom, podsticali učestvovanje dece); druge studente (dolazi do razmene ideja i znanja i saradnje u okviru timova koja je varirala ali, u većini timova bila saradnička i radna). Iako je bilo razlika (individualnih i timskih) ipak se postiglo okruženje u kome su svi učesnici projekata saradivali, aktivno učestvovali i zajednički učili.

Razvijanju sposobnosti timskog rada. Timski rad se može posmatrati i kao pomoć studentima (oko podele zadataka i odgovornosti) ali istovremeno i izazov i teškoća jer je tražio novo učenje i usaglašavnje (individualnih) razlika u okviru tima. Među studentima se primećivala veća pozitivana međuzavisnost ali i obazrivost jednih prema drugima izazvana time što su zajedno i što se susreću sa novim zadacima i izazovima učenja. Praćenje saradnje među studentima, u ovoj fazi (u odnosu na prethodnu) govori da se energija postepeno preusmerila na rešavanje zadataka, saradnja je bivala intenzivnija i konstruktivnija. Studenti su bili spremniji da traže ali i da pružaju pomoć i podršku kolegama. Sa druge strane, pojedine situacije su ukazivale na različito (individualno) gledanje i razumevanje problema, teme, deteta, što je izazivalo konfrontaciju. Situacija se menjala kada se dolazilo da interesa čitavog tima, onda su razlike između individualnog i zajedničkog plana, individualnih i zajedničkih potreba (zarad postizanja grupne kohezije) išle najčešće u korist zajedničkih, studenti su potiskivali svoja suprotstavljena gledišta zarad rešavanja zajedničkog zadatka. Iako su bili skloni da se drže zajedno, istovremeno se osećalo i raslo pojedinačno delovanje i slobodnije izražavanje različitosti među studentima, što potvrđuje Fulanovu tezu da ove dve protivrečnosti moraju ići zajedno i da individualizam i zajedništvo moraju biti podjednako zastupljeni (Fulan, 1993).

Timski rad je bio prilika za učenje studenata ali i nastavnika. Nastavnik je morao stalno oslušivati, beležiti i preispitivati svoje znanje o timskom radu i načinu komunikacije. Atmosfera u nekim timovima je bila takva da nije bilo ravnopravnosti i uvida u različite ideje. Glavni problem nastavniku bio je aktiviranje svih studenata, naročito onih koji su naviknuti na povlačenje, s jedne strane, i „stišavanje“ studenata koji su teško odustajali od sopstvenih predloga (misleći da su najbolji) i nisu bili spremni na uvažavanje mišljenja drugih, sa druge strane. Nedoizvoliti da pojedinci napreduju potiskujući ostale, rađalo je nove sukobe i neslaganje, koji su bili problem ali i jedini način i put za sticanje pravog (emancipatorskog) znanja.

Da zaključimo odgovorom na početno pitanje: da li smo uspeli da ostavarimo postavljene ciljeve koji su bili usmereni na drugačiji tip znanja i imali elemente obrazovanja za refleksivnu praksu? Da li su studenti izgradili neke standarde i kategete za refleksijom prakse koji će im u daljoj praksi služiti kao osnova za dalji razvoj u smeru refleksivnog praktičara?

Učenje kroz razvijanje projekata tražilo je uvođenje i praćenje promena, menjanje uloga (perspektive posmatranja), interpretaciju (događaja u predškolskoj ustanovi), razumevanje (deteta/sebe/kolege/nice), socijalnu interakciju i obostranu interpretaciju tih interakcija, što su bitni preduslovi za razvijanje refleksivnosti. Osim toga način rada u fazi razvijanja projekta baziran je na refleksivnom učenju: planiranje→pripremu→realizaciju→evaluaciju→uvođenje promena i tako u krug. Iako su bitni preduslovi za razvijanje refleksivnosti obezbeđeni kroz izlaganje iskustvu (jer refleksija nije moguća ukoliko joj ne prethodi iskustvo) koje je bilo praćeno mogućnošću za refleksijom (refleksija kao mogućnost za promene i primenu doživljenih iskustava), oni nisu doveli „sami po sebi“ do razvijanja refleksivnosti. Neki su studenti više, neki manje, a neki uopšte nisu spremni za nove profesionalne uloge vaspitača – refleksivnog praktičara.

Šta i kako dalje? Odluke za dalje akcije

Omogućiti povezivanje i integrisanje urađenog (na ličnom i timskom planu) kroz sumativnu evaluaciju:

1) Rada na projektu

- a) procenjivanje sebe, svog rada i sopstvenih postupaka sa aspekta uspešnosti sopstvenih akcija – procena odnosa između namera i postignutih efekata;
- b) procenjivanje postupaka i načina rada dece – procenjivanje urađenog sa aspekta dece, zadovoljenja dečjih potreba i interesovanja; mogućnosti za unapređenje.

2) Timskog rada

- a) procenjivanje svojih snaga/nedostataka sa aspekta ostvarivanja timske uloge, otkrivanje šta treba promeniti u cilju poboljšanja svoje uloge u timu;
- b) procena sa aspekta efikasnosti, uspešnosti i svrhovitosti timskog rada.

3.3.3. Evaluacija projekta

3.3.3.1. Ciljevi zadaci, smernice za rad

Ciljevi i zadaci za nastavnika

- osposobiti studente za samostalnu procenu kvaliteta svoga rada, vrednovanjem ishoda i promena nastalih radom na projektu, timskim radom;
- završnom evaluacijom omogućiti dosledno sprovođenje ciklusa: posmatranje, planiranje, delanje, praćenje i procena efekata delovanja,
- razumevanje evaluacije kao jedinstvenog procesa koji je prisutan u toku rada (praćenje i interpretiranje procesa) ali i nakon rada na projektu (procena efekata rada – evaluiranje rezultata);
- stvaranje uslova za uviđanje onoga što su želeli osvariti i onoga što su ostvarili (raskoraka između „teorije u akciji“ i „teorije o akciji“); ali i onoga što nije bilo dobro i šta bi trebalo menjati;
- procena efikasnosti i postignuća sa aspekta osetljivosti za ono što se stvarno događa (razlikovanje subjektivnih i objektivnih pristupa evaluaciji);
- usmeriti studente da u evaluaciji povežu prethodna iskustva i znanja sa aktuelnim i novim znanjima i iskustvom;
- razvijanje samoevaluativnih kompetencija studenata (kritičnost, susret sa greškama i nedostacima);
- osveščivanje i elaboriranje evaluacije (od čega zavisi njeno korišćenje u budućoj praksi) kao načina za profesionalno unapređivanje.

Ciljevi za studente

- procenjivanje implementacije projekta, preispitivanje ostvarenosti ciljeva i očekivanih efekata, promena i napretka;
- procene efikasnost sopstvenog delovanja i njegovog uticaja na ostvarivanje postavljenih ciljeva;
- razumevanje samoevaluacije kao integralnog dela evaluacije;
- kritičko analiziranje svoga rada;
- uviđanje svrhe i razloga za evaluacijom;
- sticanje evaluativnih iskustava kroz:
- upotrebu različitih tehnika kojima će se procenjivati napredak dece i sopstveni rad (posmatranja, razgovori sa decom, kolegama, vođenje beležaka o deci, vođenje intervjua, pravljenje video zapisa...);
- razumevanje značaja vođenja, prikupljanja i analize dečjih produkata kao odgovora i načina saznavanja o napredovanju dece;
- interpretiranje, vrednovanje i razmenu podataka i informacija sa kolegama,

- zaključivanje, sagledavanje efekata rada na projektu; upotreba rezultata evaluacije.

Zadaci za studente:

- Izrada plana/nacrta evaluacije
- Izrada izveštaja o:
 - evaluaciji rada na projektu
 - evaluaciji timskog rada

Evaluacije su podrazumevale samostalno pronalaženje informacija, saradnju, kritički odnos prema vlastitom i tuđem radu, argumentovanje, planiranje. Za izradu izveštaja o evaluaciji bilo je potrebno:

- dobijanje podataka o realizaciji projekata („*refleksija o akciji*“),
- dobijanja podataka o deci (procenjivanje postupaka i načina rada dece, ocena urađenog sa aspekta zadovoljenja dečjih potreba i interesovanja, razvijanja različitih sposobnosti, preispitivanje odnosa na relaciji postignuti/očekivani efekti),
- sagledavanje i procenjivanje sebe i sopstvenog rada (osveščivanje svojih postupaka kroz odgovor na pitanje šta je dobro, šta treba menjati, davanje predloga za korigovanje i unapređenje),
- sagledavanje timskog rada (procenjivanje tima i timskog rada i zajedničkih postupaka sa aspekta uspešnosti zajedničkih akcija, osveščivanje svojih i tuđih postupaka),
- učenje kroz razmenu i saradnju.

Studenti su za procenjivanje efekata rada na projekta dobili **smernice za izradu evaluacije**¹⁰⁴ koje su sadržale pomoć u izradi nacrtu evaluacije¹⁰⁵ i promišljanje o sledećim ključnim pitanjima na koja je trebalo odgovoriti:

Smernice za izradu završne evaluacije rada na projektu:

1. Evaluacija rada na projektu

I Koraci u evaluaciji

¹⁰⁴ Rad sa prethodnim generacijama pokazuje da je bilo dosta lutanja u izradi evaluacije. Studentima nije bilo lako da naprave nacrt niti da formulišu pitanja na osnovu kojih je trebalo uraditi evaluaciju.

¹⁰⁵ Pripremanje→osmišljavanje→sakupljanje informacija→analiza→zaključivanje→implementacija rezultata→tumačenje i upotreba rezultata evaluacije.

Uradite pregled projekta-odgovorite na pitanje zašto evaluirate i šta želite da saznate-definišite izvor informacija koje će dati odgovore na postavljena pitanja – prikupite informacije i podatke – izvršite analizu – formulišite zaključke uz osvrt na upotrebu rezultata evaluacije.

II Sadržaj evaluacije

U izradi evaluacije odgovorite na sledeća pitanja:

a. Kakva je moja/naša praksa? (Koliko je uspešna, kvalitetna?)

Jesmo li ostvarili postavljene ciljeve? Koje smo ishode postigli? Koje su dobiti rada na projektu za decu/nas? Koliko smo zadovoljili potrebe dece? Šta je bilo teško i način prevazilaženja teškoća? Šta ste naučili radeći na projektu o deci (grupi kao celini, pojedinačnoj deci), sebi? Čemu su vas deca naučila – o vama samima, o posmatranju, vrtiću? Jesu li se vaše ideje, osećanja i odnos prema deci promenili tokom rada na projektu? Jeste li naučili nešto o skrivenim aspektima realizacije projekta. Da li je ovaj proces promenio način na koji podučavate, na koji razmišljate o deci i odnosite se prema njima?

b. Kako to znate? (Na temelju čega to zaključujete? Kako to možete argumentovati?) Navedite objektivna merila u proceni u različitim područjima (npr. postignućima dece, saradnji sa lokalnom zajednicom i roditeljima, zadovoljstvo dece i sl.).

c. Šta ćemo učiniti da budemo bolji? (Šta je dobro, šta bi trebalo menjati? Koje su naše jake, a koje slabe strane koje zahtevaju poboljšanje? Koje su naše mogućnosti i prioritetna područja za unapređenje?)

III Šta treba da sadrži izveštaj

U izradi izveštaja dajte:

- Opis plana evaluacije
- Pripremljene materijale za evaluaciju (instrumente i radne materijale, rezultate dečjih radova
- Osvrt na realizaciju projekta
- Podatke dobijene evaluacijom i interpretacijom rezultata
- Osvrt za značenje rezultata za rad sa decom i napredovanje dece
- Osvrt na značenje celog zadatka za vas i vaše učenje

2. Evaluacija timskog rada

I Uz pomoć sledećih pitanja procenite kvalitet rada vašeg tima:

- a. **Da li je timski rad ostvaren? Kakvo je funkcionisanje, kvalitet, efikasnost i efekti timskog rada?** (sa aspekta učešća svih aktera)
Koliko je vaš tim bio uspešan na polju urađenog posla i saradnje? Da li ste i kako podelili uloge? Kako ste ostvarivali timske uloge? Kako ste se osećali, koliko ste zadovoljni radom u timu? Koje su prednosti/teškoće timskog rada? Ocenama od 1-5 procenite: organizaciju rada u timu, komunikaciju u timu, ispunjenje postavljenih ciljeva, ocenu ličnog rada, opštu ocenu timskog rad
- b. **Procenite kvalitet ličnog rada u timu?** (samoprocena ličnog učešća i doprinosa timskom radu; dobiti od timskog rada)
- c. **Šta treba promeniti (kod sebe/tima) da biste (vi/vaš tim) bili još bolji?**

Evaluacijom se stavljaju u odnos (upoređuju) željeni i postignuti rezultati/ciljevi. Završna evaluacija predstavlja lupu za posmatranje prakse i izvor je podataka o uspešnosti rada i promena koje su se javile pod uticajem rada na projektu. Studenti su vršili samostalnu procenu kvaliteta rada na osnovu prikupljenih podataka (koje obrađivali, analizirali i diskutovali u okviru timova) koji su omogućavali viđenje efekata rada kod dece, sebe i onoga što mogu i znaju u odnosu na period pre realizacije projekta. Ona je nastavak procesne evaluacije i predstavlja sumiranje rezultata ranijih kontinuiranih evaluativnih aktivnosti (dnevni i nedeljni, individualnih i timskih), sintezu najznačajnijih uvida do kojih su došli radeći na projektu.

Procena efekata rada na projektu omogućava dobijanje šire slike o deci, sebi ali i projektu i sticanje uvida u celinu kroz povezivanje i procenjivanje svih segmenata i faza rada na projektu i uviđanje veza i odnosa među njima. Ocena uspešnosti i efikasnosti projekta tražila je osvrt na stepen ostvarenih ciljeva kroz upoređivanje rezultata sa početnim ciljevima, probleme koji su se javljali i načine na koje su rešavani, brojne specifične faktore spoljašnje (karakteristike konteksta vrtića/grupe) i unutrašnje – lične prirode (karakteristike sasvim određenog studenta, tima).

Evaluacija rada na projektu tražila je i procenjivanje sebe/tima, svog/timskog rada i sopstvenih/zajedničkih postupaka sa aspekta uspešnosti sopstvenih/zajedničkih akcija, procenu odnosa između namera i postignutih efekata. U evaluaciji su učestvovali svi studenti, njena izrada rezultat je individualnog i zajedničkog procenjivanja i može se posmatrati sa aspekta međupovezanosti među učesnicima projekta. Osim toga evaluacija efekata rada na projektu uključivala je i samoevaluaciju koja je bila sastavni deo zajedničke evaluacije. Bilo je važno vrednovati sebe (kao preduslov za uspešno vrednovanje drugih), steći uvid i samouvid u sopstveno delovanje i znanje.

Sam proces izrade evaluacije tražio je iznošenje, preispitivanje i proveru valjanosti svojih ličnih zapažanja, uverenja i zaključaka i interpretaciju kroz razgovore i razmenu sa svojim kolegama u okviru tima. Trebalo je preispitati zajedničke aktivnosti i

zapažanja¹⁰⁶, usaglasiti perspektive i uglove gledanja i pojedinačne (subjektivne i parcijalne) interpretacije, sinhronizovati individualna iskustva i razmišljanja i dobiti jednu celovitu „zajedničku sliku“ o svojoj praksi, što je veliki potencijal za zajedničko učenje.

Evaluaciju rada na projektu studenti su radili zajedno (14 izveštaja), a timsku zajedno (14) i individualno (60). Jedna od važnih stavki koja obezbeđuje međuzavisnost ciljeva koje treba zajedno ostvariti je strukturiranje zadatka. Zadatak studenata je bio da urade zajednički izveštaj o evaluaciji koji svi „potpisuju“ i pokazuju da su saglasni sa onim što je urađeno. Pored zajedničke odgovornosti trebalo je obezbediti i individualnu odgovornost¹⁰⁷ (raspodelu rada među članovima i nezavisno vrednovanje svakog člana tima) koja se uspostavlja ocenjivanjem individualnog doprinosa timskom radu i odgovornosti za izvršavanje odgovarajućeg dela zadatka. Svaki student je davao lični osvrt procenjujući svoje postupke sa aspekta ostvarivanja timske uloge i doprinosa timskom radu, ali i efikasnosti i svrhovitosti timskog rada.

3.3.3.2. Analiza dokumentacije

Sumativna evaluacija rada na projektu

Analiza je rađena na osnovu pisanih izveštaja i prateće dokumentacije. Izveštaji o završnoj evaluaciji su bili različiti i zavisili od brojnih faktora: razumevanja evaluacije (kao zadatka, obaveze, načina učenja) i spremnosti studenata za evaluativne aktivnosti; odnosa prema dokumentaciji i razumevanju njene svrhe („slušanja“ i razumevanja deteta), pristupa i načina izrade formativne evaluacije (studentima koji su formativnu evaluaciju radili kvalitetno, a praćenje posmatranje i dokumentovanje doživeli kao kontinuirane aktivnosti nije bilo teško da urade kvalitetnu završnu evaluaciju u predviđenom roku, dok studentima koji nisu imali podatke o „zatečenom stanju“ i nisu pratili promene tokom rada bilo je teško procenjivanje efekata te su njihove evaluacije bile paušalne a zaključci neutemeljeni i nepotkrepljeni podacima); spremnosti za pisanje izveštaja uz pomoć datih smernica (neki studenti ne koriste smernice, već se više oslanjaju na evaluacije koje su radili vaspitači u svojim radnim knjigama).¹⁰⁸

¹⁰⁶ Pedagošku dokumentaciju čine svi planovi i evaluacije o toku i evaluaciji procesa (refleksivne i samorefleksivne zabeleške, nedeljne evaluacije, produkti nastali tokom rada na projektu, dečji radovi i sl.).

¹⁰⁷ Slavin se zalaže za poseban metod (u literaturi poznat pod nazivom „Student Teams, Achievement Division ili skraćeno STAD“) kombinovanja individualne i grupne odgovornosti, grupno nagrađivanje na osnovu individualnog postignuća (timovi učenika, podela uspeha) (prema: Cohen, 1994: 67).

¹⁰⁸ U diskusijama o evaluaciji jedna studentkinja navodi da im je tako bilo lakše i da je način izrade evaluacije u vrtićima jednostavniji od ovog koji mi učimo u školi. Oslanjanje na gotove modele evaluacije govori o odnosu prema učenju – viđenom kao reprodukciji nečijeg (vaspitačevog) modela rada.

Iako su se evaluacije razlikovale i nosile lični i timski pečat, delom i pečat vaspitne grupe (vaspitača) u kojoj su rađene, njihovom analizom sa aspekta **načina sprovođenja** (postojanje plana), **objektivnosti** (podacima na osnovu kojih su rađene i načinima njihove analize), **kritičnosti** (osvrst na ono što nije bilo dobro i šta treba menjati) možemo ih svrstati u nekoliko kategorija¹⁰⁹

- U prvu kategoriju spadaju evaluacije koje nisu rađene po planu (3 izveštaja) i nisu počivale na objektivnim pokazateljima već na subjektivnoj i uopštenoj proceni i neargumentovanom navođenju efekata rada („*deca su napredovala na svim poljima*“, „*deca su puno toga naučila*“, „*deca su bila oduševljena*“, „*projekat je imao veliki uspeh kod dece*“, „*naučili smo puno*“). Evaluacije su podrazumevale nabranje realizovanih aktivnosti tokom rada na projektu bez dublje analize. Glavni „dokaz“ za uspešnost su dečji produkti (koji često nisu bili reprezentativni, niti dublje analizirani). Nedovoljni uvid o promenama koje govore o tome šta su deca (i oni) mogla/znala ranije, a šta mogu/znaju sada – pokazatelj je da nisu dovoljno slušali, niti sa pravim zanimanjem pratili decu i njihove aktivnosti.
- U drugu kategoriju spadaju evaluacije koje su rađene po planu (9 izveštaja svedoče da studenti imaju plan evaluacije, od toga 5 imaju (okvirni) plan koga se ne pridržavaju, već rade bez plana) i počivale na interpretaciji, uvažavanju procesne dimenzije evaluacije i njeno korišćenje u evaluiranju rezultata. Procenjivanje efekata rada na projektu rađeno je na osnovu „dokaza“ – definisanja većeg broja izvora informacija i podataka i donošenje konkretnih zaključaka i efekata na osnovu njih („*deca su stekla znanja o ...*“, „*iskustva u rukovanju materijalima...*“, „*radovi nisu šablonski već kreativni*“). Iako se nailazi na neutemeljene i subjektivne procene evaluacije su (u odnosu na prvu kategoriju) konkretnije, kritičnije, objektivnije i daju širu sliku o realizaciji projekta, deci, studentima.
- U treću (najmanje zastupljenu) kategoriju spadaju evaluacije koje su rađene po planu (2 izveštaja su urađena i data kroz faze i korake u evaluaciji) i počivale na preispitivanju sopstve prakse. Efekti rada na projektu (dobit za decu i sebe) sagledani su na osnovu evaluacije koja je dala povratne informacije o njihovom radu. U proceni se koriste situacije koje su relevantne za decu (*samostalno rešavanje zadataka, deca zajednički rešavaju neke probleme, drugačije korišćenje materijala*). Završne evaluaciju su deo procesa rada na projektu, a praćenje, posmatranje i dokumentovanje u funkciji kritičkog preispitivanja sopstvenog rada („*bolje upoznavanje dece pomoglo nam je da saznamo kako*

¹⁰⁹ Primeri evaluacija u prilogama: 12, 13 i 14.

deca razumeju sebe“, „...pokušali smo da usaglasimo rad u skladu sa dečjim viđenjem, perspektivom“, „ispravljali smo ono što nismo dobro radili“, „potrebno je još **MNOGO** učenja i rada i na polju posmatranja, realizacije i evaluacije“). Iz izveštaja se vidi priznavanje rezultata evaluacije i uviđanje potrebe za daljim učenjem.

Ocenjujući uspešnost i efikasnost rada sa aspekta **ostvarenosti postavljenih ciljeva** većina evaluacija svedoči o tome da su postavljeni ciljevi ostvareni, sa razlikama koje postoje u argumentima na osnovu kojih su vršili procenu, manji broj da je većina postavljenih ciljeva ostvarena, a 2 evaluacije govori o preispitivanju, konstataciji da su delimično osvareni ali i da neki možda nisu dobro postavljeni.

„Naš glavni cilj je bio da decu stavimo u ulogu kreatora programa i plana koji će se sa njima realizovati... Deci je kroz projekat omogućavano da budu junaci svojih priča, da ih sami kreiraju i menjaju onako kako im odgovara, da budu slobodna u iskazivanju mišljenja i stavova, da budu uvažena kao ličnosti“.

„Većina postavljenih ciljeva je ostvarena, mada smo svesne da bi ovaj projekat izgledao sasvim drugačije da je bilo manje dece u grupi, bolje saradnje među članovima tima, bolje multimedijalne opremljenosti...“.

„Delimično smo ostvarili cilj, jer je on kompleksan: izgrađivavati stavove, vrednosti, motive potrebne za formiranje ekološke svesti nije samo u našoj moći. Ne može se reći da smo ih izgradili ali smo uticali na njihovo izgrađivanje“.¹¹⁰.

U procenjivanju ishoda učenja i podučavanja sa aspekta dece i **dobiti za decu** studenti daju različite odgovore koji uključuju osvrt na različite aspekte (što jeste napredak) ali dominiraju odgovori o dečjim znanjima koji su navedeni u svim izveštajima sa razlikom što ih neki studenti novode kao jednu od dobiti, a drugi kao jedinu ili dominantnu dobit (o čemu svedoče 3 izveštaja koje je radilo 18 studenata, oko 1/3). Način za procenu efekata rada su kvizovi znanja koji svedoče o tome koliko su deca naučila, u odnosu na ono što su ranije znala. Razumevanje sumativne evaluacije kao „ocenjivanje dece“ sa aspekta kognitivnog postignuća pokazatelj je i načina razumevanja učenja ali i razvoja deteta (delovanje na pojedine aspekte razvoja detetove ličnosti).

U ostalim izveštajim (oko 2/3 studenata) u procenjivanju ishoda uzimaju se u obzir znanja ali se ne zanemaruju iskustvo dece (u konkretnim aktivnostima), zadovoljstvo (zbog mogućnosti izbora i saradnje sa vršnjacima), sloboda u izboru, druženje. Studenti navode različite ishode: znanja o konkretnoj temi (*nova znanja o...*), iskustvo o konkretnim aktivnostima (*„proširena su iskustva o ...“*, *„deca su sticala primenljiva*

¹¹⁰ Studenti su postavljali opšte i apstraktne ciljeve što smo pokušali i delimično uspeli da ispravimo na našim zajedničkim sastancima („Dolazak do teme koja je usmerena na dete“). Ovaj primer evaluacije pokazuje preispitivanje ciljeva sa aspekta njihove ostvarivosti, odnosno uviđanje nemogućnosti njihovog ostvarivanja na način na koji su postavljeni.

znanja u realnom životu – ovo nije bilo puko učenje radi učenja“), emocije („dobro raspoloženje i zadovoljstvo dece“, „zadovoljstvo u učenju i radu (radost, smeh, zagrljaji...), druženje („deca su napredovala ne samo u kognitivnom već i u socijalnom smislu“, „bolja saradnja dece“), slobodu („slobodno izražavanje osećanja, ideja...“, „govorila šta vole, a šta ne, šta im smeta, šta bi menjala...“), napredovanje u svim aspektima („deca su puno toga naučila i napredovala u svim aspektima, više nego što smo očekivali“), poverenje („veće poverenje u svoje snage i sposobnosti razumevanja sveta oko sebe“), probuđenu maštu („deca su kroz priče, zanimljive igre... dobila priliku za maštanje“), istraživački duh („deca su rešavala postavljene probleme“).

Konstantno prisutan zadatak – naučiti studente da na dete gledaju kao na celovitu ličnost koja uključuje sve aspekta razvoja doveo je do pozitivnih efekata. Porast emocionalne i socijalne u odnosu na kognitivnu usmerenost jeste napredak u odnosu na početno stanje kada su efikasnost rada (na dnevnom i nedeljnom planu) gotovo svi studenti merili reproduktivnim znanjima dece – usvojenošću sadržaja koje su realizovali, a učenje izjednačavali sa pamćenjem realizovanih sadržaja i svodili ga na ponavljanje.¹¹¹

U procenjivanju efekata rada korišćeni su različiti podaci i načini dolaska do njih, ali i različita tumačenja (od subjektivnih do kritičkog preispitivanja). Ono što je zajedničko svim završnim evaluacijama je dominantnost dečjih produkata kao izvora podataka o uspešnosti rada (sa razlikom u odnosu prema njima) i efektima učenja i podučavanja sa aspekta dece. Naime, svi izveštaji obiluju podacima o produktima dece nastalim tokom rada na projektu: albumi i zbirke govornog (stripovi, dečje knjige, zbirke iskaza, priča, stihova...),¹¹² likovnog (crteži, slike, makete...) i muzičkog stvaralaštva dece (tonski zapisi dečjeg muzičkog stvaralaštva, video zapisi dečjih plesnih aktivnosti, muzičko-scenski zapisi nakon realizovanih projekata).

Pored njih korišćeni su (u manjem broju): praćenje i posmatranje, beleženje razgovora (sa decom i između dece) u malim grupama, slušanje dece dok se igraju i razgovaraju između sebe, narativne i anegdotske zabeleške, upitnici za decu, dečje evaluacije, upitnici za roditelje¹¹³, fotodokumentovanje (što je davalo uvid u to što deca svakodnevno radila), videodokumentovanje (najčešće završnih manifestacija, predstavljanja projekata roditeljima, deci drugih vaspitnih grupa), tematski portfoliji i dosijei o dečjim radovima. Neki studenti u sveukupnu analizu i zaključivanje o tome koliko se deci dopao rad na projektu uključuju i spoljašnje manifestacije dece, neverbalne odgovore i gestove (*stalni osmesi, raspoloženje*), dok drugi kao dodatni element za procenu beleže i povećanu dolaznost dece.

¹¹¹ Uz ogradu da ono što je zapisano nije uvek i ono što se dešavalo u praksi i da su neki od odgovora rezultat teorijskih postavki a ne onoga što je stvarno postignuto.

¹¹² Studenti podstiču decu da stvaraju priču o toku projekta iz kojih nastaju dečje knjige (prilog 15).

¹¹³ Jedan tim, koji je dobro saradivao sa roditeljima, koristi sumativnu anketu za roditelje.

Dokumentacija daje priliku za praćenje dece, ali i sebe u interakciji s decom i omogućava interpretaciju i reinterpretaciju procesa učenja dece, ali i kvalitet intervencija studenata u tom procesu. Ona jeste (može biti) sredstvo refleksije vaspitno-obrazovne prakse. U tom smislu dečji produkti mogu biti pokazatelj napredovanja dece i razvoja različitih aspekata ličnosti i dati jasnu sliku o tome šta su deca radila, učila i u čemu su napredovala, istovremeno mogu biti pokazatelj napredovanja studenata u smislu preispitivanja svoje prakse. Fokusiranje na dečje produkte može biti pokazatelj da ih studenti smatraju važnim što svedoči o promeni odnosa prema deci ali i dokumentaciji.

Međutim, dominantnost ovih izvora i usredsređenost na produkte često je bila u funkciji prezentovanja i išla na uštrb praćenja napretka dece nekim drugim načinima koji su studentima bili manje poznati i teži. Osim toga većina se fokusirala na kvantitet a manje na kvalitet dečjih produkata i smatrala da ih je potrebno priložiti i da oni sami za sebe govore o uspešnosti projekta, bez pokušaja bilo kakve analize i interpretiranja, eventualog preispitivanja svoje prakse (*pr. produkti rada: preko 100 individualnih likovnih radova i desetak grupnih, maketice: planeta i satelita, reljef površine Venere, preseka sunca, dijagrama Sunčevog sistema, mesečeve površine, reljefa planete Zemlje, trodimenzionalnog prikaza vasiona, rakete od reciklažnog materijala, kostim odela kosmonauta, produkti plastičnog oblikovanja od glimnamola, testa, plastelna, praktični radovi od prirodnog materijala, maketa vulkana, slika od kompusa... (Projekat „Svemir“).*

Prikupljanje, proučavanje i interpretiranje produkata dečjeg rada može biti istraživački i refleksivni proces, a dečji produkti sredstvo refleksije prakse ukoliko im se pristupi na pravi način, kao učenje o deci i zajedno sa decom kroz zajedničko interpretiranje, analizu, refleksiju.

Manji broj studenata ima drugačiji odnos prema dečjim produktima, analizira ih, upoređuje, vrši izbor, upotrebljava za pravljenje portfolija¹¹⁴ i koristi ih kao dopunu i u kombinaciji sa drugim izvorima. Npr. studenti projekta „Mali princ“ navode, prezentuju ali i analiziraju dečje produkte, upoređuju, preispituju svoju praksu kroz produkte i vide ih kao jedan od elemenata i pokazatelja uspešnosti rada: (*„Produkti su pokazatelj procesa koji im je prethodio...S obzirom na njihovu brojnost, raznovrsnost, kreativnost i originalnost čini nam se da smo uspele da pokrenemo njihovu maštu, pa čak i da oslobodimo neke potisnute emocije...radovi imaju lični pečat...svedoče o*

¹¹⁴ U prilogu 16 izbor primeraka koji su sakupljeni tokom rada na projektu obezbeđuje opipljive dokaze koji stoje iza ocene i traži posmatranje (ali i samoposmatranje jer studenti biraju radove koji su proizvod njihovog zajedničkog ali i ličnog angažmana). Da bi izabrao šta će staviti u dečji, odnosno tematski portfolio on mora da razgovara sa ostalim članovima tima i da se usaglasi, da da neko obrazloženje, promišlja o sebi i svojoj praksi.

slobodi dece da izraze sebe bez obzira na spretnost i umešnost u rukovanju materijalima...upoređujući ove sa radovima koji su već bili u dečjim blokovima možemo reći da su radovi nastali tokom rada na projektu kreativniji, nisu rađeni po šablonu, deca su materijale koristila kreativno a ne rutinski...oni bi sigurno bili još bolji i kreativniji da smo imali u ponudi više materijala... Ovi produkti jesu važni, ali smo svesni da kako kaže Mali princ „Ono što je važno očima je nevidljivo. Ono što je najvažnije a ne vidi se kroz dečje radove je odlična razmena energija.“ ...) (Projekat „Mali princ“).

Portfolio može dati jasnu sliku o tome šta su deca radila, učila i u čemu su napredovala i biti osnova za evaluaciju, samoevaluaciju i refleksiju studenata, ali na njihovoj izradi i analizi se nije dovoljno radilo. Samo započinjanje izrade tematskih portfolija i dosijea o dečjim radovima (3 izveštaja) može biti pokazatelj izvesnog napretka u razumevanju dokumentacije kao načina da se bolje upozna svako dete i eventualnog početka individualnog pristupa deci. U prilog rečenom idu dva izveštaja u kojima se studenti osvrću na individualni pristup deci kao segmenta na kome se manje radilo i koji treba popraviti, preispitujući svoju praksu sa aspekta odgovora sadržaja i aktivnosti na potrebe sve dece, smatraju da rad treba popraviti u tom smislu (*„trebalo je više pažnje posvetiti stidljivoj i povučenoj deci“*, *„korigovali bismo sadržaje, prilagodili ih svoj deci“*). Većina, odgovarajući na ovo pitanje, smatra da su uspešno zadovoljene potrebe sve dece, a oni koji smatraju da nisu razloge za to vide uglavnom u spoljašnjim faktorima (u velikom broju dece i nemogućnosti da se izađe u susret svoj deci).

U formulisanju zaključaka o efektima rada studenti su uzimali u obzir i decu, odnosno njihove evaluacije (o čemu svedoče 5 izveštaja) organizujući ih na različite načine:

„Deca su na kraju radila „Moj dnevnik u slikama“, neku vrstu evaluacije onoga što su radili u vrtiću“. Najzadovoljniji su aktivnostima u okviru pod teme „Konjići iz mašte i oni stvarni“. Posebno im se dopala „Priča o Trojanskom konju“, „Čarobni konjić“... („Konjići“);

„Sa decom je rađen intervju o tome kako su se provodila radeći na projektu, da li su bila zadovoljna, da li postoji nešto što nije ispunilo njihova očekivanja, želje i interesovanja. Iz unervjua se vidi da su deca zadovoljna i da bi nastavila sa daljim radom i sticanjem novih saznanja“. („Svemir“)

„Deca su dobila evaluacione listiće. Na svakom listiću nacrtana je po jedna kućica a deca su trebala da nacrtaju sunce ili kišu u zavisnosti od toga da li im se dopalo ili ne. Od trinaestoro dece, koliko je tog dana bilo u vrtiću, dvanaestoro je nacrtalo sunce, a jedno i kišu i sunce. Aleksandra je nacrtala osim sunca, i konfete, uz objašnjenje da u toj kućici ljudi slave jer su srećni. Mateja je nacrtao i dugu, i objasnio da više nikad

neće da pada kiša. U razgovoru deca su dodatno objašnjavala šta im se posebno dopalo“. („U susret olimpijadi“)

„Deci smo podelile krugove od kartona, a njihov zadatak je bio da nacrtaju nasmejane smajlice, ako su zadovoljni našim radom i tužne, ako su nezadovoljni. Svi su nacrtali nasmejane i dodali da ne žele da idemo“. („Sunce“)

Konsultovanje i uključivanje dece u vrednovanje rada studenata (od oko 50% studenata) može biti pokazatelj promene odnosa prema evaluaciji (viđenje evaluacije kao zajedničkog procesa) i deci (veće uvažavanje dece).

Vrednovanje efekata rada uključivalo je i osvrt na **dobit za studente**. Studenti su navodili različita znanja i iskustva i gotovo u istom broju i dobiti na ličnom planu.

Studenti najčešće navode: stručna znanja o radu sa decom, ali i znanja o temi projekta, (ekologiji, vasioni...) i metodička znanja i veštine (*vežbanje savremenih načina rada sa decom*“, „*kako osmišljavati zanimljiv rad sa decom*“, „*naučili smo da bolje slušamo i razumemo decu*“, „*kako planirati i koristiti evaluaciju za planiranje*“), u manjem broju socijalna znanja i veštine („*kako ostvariti saradnju i komunikaciju sa decom*“, „*kako napraviti kompromis i podelu odgovornosti*“, „*uvažavanje drugih, veću bliskost i povezanost sa decom, članovima tima*“), i samo u nekoliko izveštaja znanja o sebi („*jedno veliko iskustvo ali i saznanje da je potrebno još MNOGO učenja i rada i na polju posmatranja, realizacije i evaluacije*“. „*Naučili smo da se sa decom može raditi drugačije. I da se mi moramo menjati a ne deca. Tek kada smo počeli istinski da uvažavamo ono što deca misle i rade dobili smo iskrenu i prijatniju atmosferu, dobru komunikaciju i saradničke odnose*“).

Od dobiti na ličnom planu studenti navode: zadovoljstvo u radu, jačanje pozitivne slike o sebi i porast samopouzdanja.

“Dobile smo neizmerno zadovoljstvo zbog učešća u ovom projektu koji nas je motivisao da budemo bolji vaspitači i profesionalci, ovo iskustvo nas je ojačalo i podiglo samopouzdanje i veru u svoje sposobnosti i kompetencije“.

„Uživali smo kroz ovaj divni proces koji je obogatio i decu i nas“.

„Kao zaključak nevale bismo i veliko zadovoljstvo zbog učešća u ovako kreativnom projektu, od koga smo mnogo dobili mi kao tim, i mi kao pojedinačni (budući) vaspitači koji uče i unapređuju svoje profesionalne kompetencije...“.

„Bilo je pravo uživanje podeliti sa decom radosti otkrivanja i neočekivanih pronalazaka“.

„Jako smo zadovoljni svojim radom, iako smo početnici bez iskustva uspeli smo da ostvarimo dobru komunikaciju, da decu naučim raznim stvarima, da im omogućim eksperimentisanje i razvijemo istraživači duh, dobru atmosferu i druženje...“.

„Osećanja su nam varirala, bili smo uplašeni, imali tremu, bili zbunjeni, ali smo na kraju jako zadovoljni...“

„Ovakav rad je težak i traži mnogo truda, vremena, učenja i usavršavanja... učili smo zajedno sa decom, bilo je neophodno obnoviti neka znanja o temi koju smo radili... ali pruža i veliko zadovoljstvo“.

Studenti koji su radili na projektu „Naš grad nekad i sad“ izražavaju zadovoljstvo svojim radom i praksom navodeći sledeće razloge:

„Koristili smo bogatu tehničku opremu, kameru, fotoaparate, profesionalnu opremu za snimanje i montažu (Pi kanala) i prpratne materijale koji su bili neophodni za kreativne aktivnosti dece... uspostavile smo izuzetno dobru saradnju sa društvenom zajednicom (neverovatno je koliko su nam vrata svih institucija bila otvorena – što je bilo veoma važno za ovakvu temu)... sa roditeljima... uspeli da prevaziđemo stereotipe u radu: aktivnosti su se odvijale van vrtića, teme su bile šarolike, dinamične, atipične u odnosu na ono što se radi o čemu svedoče brojni produkti koji su nastali tokom rada (mapa grada, zbirka govornog i likovog stvaralaštva, razglednice (koje će se naći u kioscima), nakit, napisali smo tekst za pesmu „Moj grad“ koja je komponovana uz pomoć stručnjaka iz muzičke škole, ...ostvarili smo izuzetnu saradnju na svim nivoima... poštovanje, tolerancija uvažavanje. Izuzetna saradnja sa roditeljima koji su nam pomagali i izlazili u susret oko prikupljanja materijala, starih fotografija, organizovanja poseta... komentar jednog od roditelja je bio: „Baš sada kada se približava raspust postaje sve zanimljivije“.“

Važna dimenzija sumativne evaluacije, ali i refleksivnosti, je pitanje **odnosa prema problemima** kao prirodnom delu procesa istraživanja i izazovu koji doprinosi daljem razvoju. Odnos prema problemima (njihovom opažanju, definisanju i rešavanju) bio je različit i zavisio je od očekivanja koja su studenti imali u pogledu vlastite efikasnosti. Očekivanja su određivala hoće li se upustiti, koliko će truda uložiti u zadatak usprkos teškoćama, ili nekom trenutnom neuspehu. Odgovarajući na pitanje koje se ticalo problema svi izveštaji (sem jednog) svedoče o problemima koje su imali, a samo se mali broj osvrće na način njihovog rešavanja.

Najveći broj iznosi probleme spoljašnje, tehničke prirode („onemogućeno menjanje prostora“, „loši vremenski uslovi“, „nedovoljno sredstava za izradu kostima“, „poteškoće u tehničkoj opremljenosti za beleženje i snimanje) i organizacione prirode, („vreme i mesto za sastanke timova“, „režim dana i nedostatak vremena da se sve planirano i uradi“, „veliki broj dece u grupi“, „neuključivanje roditelja“). Manji broj studenata ističe probleme lične prirode („nesigurnost i nesamostalnost“, „teškoće u vođenju dokumentacije“, „nedovoljno iskustva“, „problemi u sumiranju rezultata projekta“).

Iako su gotovo svi studenti navodili probleme, samo je manji broj (4 evaluacije) osvrtao na načine na koji su oni rešavani („*imali smo problem neuključivanja roditelja*“ – način rešavanja – „*upornošću, insistiranjem, izlaganjem našeg rada... zaintrigirali smo ih, zainteresovali i uključili*“; „*imali smo dileme da li da upoznavajući tradiciju našeg grada radimo na lokalnom govoru, da li će on pozitivno ili negativno uticati na decu, da li će nam to zameriti roditelji... rešili smo ih konsultacijama sa vaspitačima i jednom malom anketom za roditelje...*“).

Većina se osvrtała na probleme kao otežavajuće faktore koji su uticali na smanjivanje efekata. Iz 3 izveštaja se vidi drugačiji odnos prema problemima – viđenje problema kao podsticaja: „*...ovi problemi su nas ojačali i pokazali da možemo da se oslonimo na sebe, na sopstveno znanje i kvalitete*“, „*rešavanjem problema jačali smo kao tim*“, „*problemi su nas terali na odbrambeni stav i na taj način nas zbližavali*“.

U odgovoru na pitanje šta nije bilo dobro i **šta bi menjali u svom radu** u jednom izveštaju studenti odgovaraju da je sve bilo dobro i da ništa ne bi menjali, u 5 da bi promenili puno toga, ali ne navode šta, u 8 navode konkretne odgovore:

Najveći broj bi menjao sadržaje, sredstva, oblike rada („*ponudili bismo još bogatije sadržaje i materijale, sredstva*“, „*pored postojećih didaktičkih sredstava koristili bismo mnogo više savremene (kompjuter, kameru, digitalne aparate) jer su deca ove tradicionalne pravazišla*“, „*trebalo je više raditi grupno...*“), nešto manji broj bi obogatio saradnju sa društvenom zajednicom i mesta za učenje („*dodatnu pažnju bismo usmerili ka saradnji sa različitim institucijama*“, „*organizovali više izleta i izlazaka iz vrtića, rada u prirodi, van vrtića*“), odnos sa decom i roditeljima („*uspostavili bismo bolju saradnju sa roditeljima*“, „*bolju komunikaciju sa decom*“). Najmanji broj odgovora govori o promenama koje predstavljaju neku vrstu suočavanja sa sobom/timom („*bili bismo tolerantniji na dečje nestašluke*“, „*smanjili bismo svoju autoritativnost, i uneli više zabave i ležernosti... preozbiljno smo shvatili zadatak i strogo vodili računa da ono što smo predvideli i ostvarimo i da nas ništa u tome ne poremeti, naročito ne dečja nepažnja*“, „*dodatno bi se aktivirali, nismo dali svoju maksim, mogli smo više*“; „*oprobali bi se u svemu u čemu smo se slabo snalazili*“; „*izgradili bi pravi autoritet, bili smo previše popustljivi*“, „*više pažnje je trebalo posvetiti stidljivoj i povučenoj deci*“, „*ojačali bi samopozdanje i veru u sebe*“).

Evaluacija i samoevaluacija timskog rada

Evaluacija predstavlja važan deo timskog rada i sredstvo za njegovo popravljavanje u budućnosti. Studenti su u sklopu evaluativnih aktivnosti radili evaluaciju i samoevaluaciju timskog rada koja je podrazumevala procenjivanje funkcionisanja i uspešnosti rada tima kroz procenu učešća svih aktera ali i samoprocenu i preispitivanje

ličnog delovanja, procenjivanje samoefikasnosti. Cilj je bio jačanje evaluativnih kompetencija studenata kroz: refleksiju grupnih procesa (dovođenje u vezu produkta sa procesom koji se dešavao u grupi, osvrt na to koliko je važan proces dogovora i spremnost na saradnju, eventualne promene odnosa prema percipiranju i doživljavanju drugih) i osveščivanje sopstvenih kapaciteta za timski rad i spremnosti za kompromise. Studentske evaluacije o timskom radu daju podatke o načinu izrade ali i o kvalitetu timskog rada.

Prvo pitanje na koje je trebalo odgovoriti ticalo se **ostvarenosti timskog rada**. 88% studenata smatra da je timski rad ostvaren (73% navodi njegovu potpunu ostvarenost, a 15% da je ostvaren ali ne u potpunosti), 12% smatra da nije ostvaren. Kao kriterijume za procenu ostvarenosti studenti su navodili uspešnost projekta, dobru saradnju, zajedničko delovanje, dobru atmosferu tokom rada.

Oni koji su smatrali da timski rad nije ostvaren razloge vide uglavnom u nedovoljnoj usmerenosti na zadatke, nejednakom angažovanju svih članova tima (*„sve sam morala sama, ostali su se provlačili“*, *„nismo zadatke podelili jednako, sve se svalilo na jednog/nekoliko članova tima“*, *„nije postignut dogovor“*) i (nešto manje) u nametanju pojedinih članova, odsustvu aktivnog slušanja, (*„neki uopšte nisu slušali i uvažavali mišljenje drugih, sve su radili po svom“*, *„uglavnom je moralo biti po njihovom“*, *„unapred su odbacivali tuđe ideje i predloge“*).

Većina studenata uviđa **prednosti timskog rada** (*više očiju bolje vidi, lakše i brže završavanje zadataka, zajedno je lakše, podela obaveza, više ideja*) i izražava zadovoljstvo radom u timu (*„jako smo zadovoljni, svako je imao svoju ulogu, pomagale smo jedni drugima, dopunjavali se, odlično smo saradivali“*; *„saradnja je bila na visokom nivou...“*, *„osećali smo se sigurnije“*) i opredeljenost ka daljem timskom radu.

Samo nekoliko studenata (5) izražava suprotna (negativna) iskustva i emocije¹¹⁵ i želju da uče timski rad ali sa drugim članovima tima, samo dve studentkinje izražavaju nezadovoljstvo i neopredeljenost ka daljem timskom radu (*„Timskog rada nije bilo... radeći u timu osećala sam se veoma loše. Koliko sam želela da upoznam i savladam timski rad, toliko sam posle ovoga dobila neki strah od timskog rada i razlog za neupuštanje u nešto slično...“*, *„Sav teret je pao na mene. Osećala sam se veoma slabo i sa dozom straha kako ću ja sve to složiti u jednu celinu, uraditi prezentaciju i izložiti ostalim studentima naš „timski rad“... ja nisam imala priliku da učim timski rad... on je tražio angažovanje što se nije moglo postići sa nezainteresovanim koleginicama... možda je ipak bolje raditi sam...“*).

¹¹⁵ Iako je 12% studenata izrazilo da timski rad nije ostvaren, nisu svi bili spremni za detaljno obrazlaganje svojih iskustava.

Važna karika timskog rada i ključni faktor uspeha tima je **podela i ostvarivanje timskih uloga**. Zato je već na samom početku trebalo podeliti uloge i odrediti zadatke za svakog studenta. Studenti su imali autonomiju u podeli (definisaju odgovornosti i zaduženja) i izboru timskih uloga (pronalaženju onih koje najviše odgovaraju njihovim sposobnostima)¹¹⁶. Podela (i ostvarivanje) timskih uloga bila je različita.

Studenti koji su više pažnje posvećivali strategiji jasno su delili uloge i trudili se da ih poštuju („*Jovanu smo odabrale za vođu zato što je bila za organizaciju, znala je kako da poveri dužnosti članovima tima prema onome u čemu su bili najbolji. Vodila je računa da ostvarimo cilj koji smo zajedno imale. Marija je znala da dođe do cilja na pravi način te je i imala ulogu – osoba od akcije. Vesna je bila puna novih ideja, uloga – osoba od ideja. Milica je imala ulogu analitičara, bila je spremna da analizira problem i dođe do rešenja. Vrednovala je i cenila ideje ostalih članova tima...*“).

Bilo je i timova koji su deklarativno navodili uloge, ali se iz evaluacija vidi da one nisu bile jasno definisane, i da su više bili orijentisani i usmereni na zadatke („*podelili smo uloge, ali se podele nismo čvrsto držali, svi smo ponekad bili analitičari, osobe od akcije... važno nam je bilo da uradimo zadatke i ostvarimo cilj*“ „*nismo imali podeljene uloge i nije se jasno znalo ko će šta raditi, ali su svi radili podjednako...*“).

Bilo je i primera redefinisanja uloga, reč je o studentima koji su ulogu vođe „podelili“, te su različiti članovi tima u različitim vremenskim periodima preuzimali ovu ulogu: „*Dogovorili smo se da za svaku podtemu menjamo vođu tima. Razlog je bio da ispitamo sebe, da saznamo kako se snalazimo u ulozi vođe i na koji način ta magična reč utiče na svakog od nas*“.

Odgovarajući na pitanje **šta bi menjali** kako bi timski rad bio još bolji, većina studenata smatra da je bio dobar i da ništa bitno ne treba menjati već ga samo dalje usavršavati, nezadovoljni studenti bi menjali, ali uglavnom druge (nezainteresovane i neaktivne ili dominantne članove), a jedan mali broj sebe („*bila bih aktivnija*“, „*ne bih dozvolila da se drugi nametnu, borila bih se više*“). Osim ovih bilo je i odgovora da je za kvalitetan timski i njegovo menjanje potrebno dodatno znanje i iskustvo. Interesantan je komentar: „*trebalo je još u ranijim godinama školovanja uključiti timski rad u sklopu profesionalne prakse kao probu, da bi studenti uvideli da to nije nimalo lako kao što na prvi pogled izgleda*“.

¹¹⁶ Kao početna pomoć u izboru timske uloge poslužile su vežbe u okviru kojih su održane sa svim studentima radionice na temu Timski rad, nakon kojih su studentima dati testovi za samoprocenu i izbor timske uloge koja bi najviše odgovarala njihovim sposobnostima i koju nadalje treba proveriti kroz praksu.

Studenti su i numerički ocenjivali timski rad ocenama od 1-5. Organizaciju rada u timu ocenili su prosečnom ocenom 4,12; komunikaciju 4,7; ispunjenost postavljenih ciljeva 4,5; ocenu ličnog rada 4,6; opštu ocenu timskog rada (4,64).

Najvišu ocenu daju komunikaciji, koja jeste preduslov uspešnog rada. Svest o važnosti komunikacije je neophodna, ali ne i dovoljna za timski rad. Potrebno je da članovi tima budu ojačani i da znaju šta su karakteristike dobre komunikacije, koja su pravila i kako da je održe (što u praksi nije baš bilo jednostavno). Jedan od parametara dobre komunikacije je otvorenost za nove ideje i atmosfera u kojoj svako oseća slobodno da kaže svoj predlog i da zajedno sa članovima tima učestvuje u analizi (što opet nije bilo prisutno kod svih timova).

Najnižu ocenu daju organizaciji koja jeste teška, složena i za njih nova. Ocena timske organizacije podrazumeva i osvrt na ostvarivanje zajedničkih ciljeva. Sudeći po oceni ispunjenosti ciljeva zaključujemo da je, po mišljenju studenata, u visokom procentu zamišljeno i ostvareno. Relativno visoke po svim parametrima pozitivni su pokazatelji studentske procene timskog rada.

Samoevaluacija timskog rada

U cilju osveščivanja sopstvenih kapaciteta za timski rad i sopstvene spremnosti za kompromise, studenti su imali zadatak da urade i samoevaluaciju timskog rada, da se osvrnu na sebe svoj lični doprinos timskom radu. Samoevaluacije su davale uvid u individualna mišljenja o sopstvenom iskustvu u timskom radu. Reflektovanje o ishodima svog doprinosa u radu tima kaže sledeće:

Gotovo svi studenti su zadovoljni **svojim radom i ličnim doprinosom**. Razlike u odgovorima daju sliku o različitom razumevanju i svesti o sopstvenom doprinosu. Naime, neki daju uopštene odgovore („*pomagala sam u svemu*“), drugi konkretne („*bila sam otvorena za saradnju*“, „*stvarala sam vedru i prijatnu atmosferu*“, „*razvijala sam optimizam*“, „*podržavala dobre predloge*“, „*uvažavala sam druge*“, „*pomagala ostalima*“, „*davala nove ideje*“), a jedan manji broj samokritičke („*ja sam dala doprinos, ali manji u odnosu na ostale članove tima*“... „*ispunjavala sam zadatke koje su mi propisivali u skladu sa mojim mogućnostima i vremenom koje mi je bilo na raspolaganju*“).

U osvrtu na korist i **dobit od timskog** rada većina studenata navodi „*kratkoročne*“ dobiti koje se tiču izvršavanja zadataka („*brzo i kvalitetno smo rešili sve zadatke*“), a manji broj i dobiti na ličnom, emocionalnom i na polju komunikacije: *veću otvorenost i spremnost na saradnju, samopouzdanje, osećanje sigurnosti, samopoštovanje, pažljivije slušanje*.

Procenjivanje samoeфикаsnosti tražilo je „upoređivanje sa sobom“ i odgovor na pitanje **šta bi promenili kod sebe**. Na ovo pitanje se ne osvrću svi, neki daju kratke odgovore: („bila bih aktivnija“, „ojačala bih komunikaciju i samopouzdanje“ „moram da budem tolerantnija“. Ima odgovora koji sadrže neke bitne sugestije za unapređenje: „ne bih dozvolila da se drugi nametnu, više bih se borila“, „više bih slušala druge...“, „bila bih drugačija, previše sam vremena potošila da bi se drugima dopala i da bi drugi bili zadovoljni“, „spremnije bih iznosila svoje mišljenje“. Ima i primera „revizije“ svojih ličnih teorija o sebi, kolegama: „priznala sam sebi da nisu moje ideje uvek najbolje“, „moram da prihvatim i kritike, a ne samo pohvale“.

Dodatne podatke o evaluaciji i samoevaluaciji timskog rada daju rezultati iz upitnika o timskom radu.

Sebe i svoju ulogu u timu vide različito (ali uglavnom pozitivno): „sebe vidim kao kreativca koji je stalno davao nove ideje i pomagao svima kad je bilo potrebno“, „kao saradnika i „mirotvorca“, „uvek sam bila spremna na saradnju, nisam nikoga zanemarivala...“, „kao glavnog koordinatora i organizatora“.

Odgovarajući na pitanje **u čemu im je pomogao rad u timu...** pored odgovora vezanih za konkretne zadatke studenti se osvrću (više nego u samevaluaciji) na lični, socijalni i emocionalni plan: „da se osetim sigurno“ (što najčešće navode), „da ojačam samopouzdanje“, „da podelim svoju nesigurnost sa drugima“, „da delim obaveze“, „da shvatim zašto je dobro i važno raditi u timu“.

Na pitanje o tome **kako su se osećali** radeći timski velika većina ističe zadovoljstvo i sigurnost, a samo manji broj pominje nezadovoljstvo izazvano neuvažavanjem njihovog mišljenja od strane (nametljivih i dominantnih) pojedinaca.

U preispitivanju sopstvenih kapaciteta za timski rad, procenjujući svoje **jake strane** studenti navode: tolerantnost, uvažavanje drugih i spremnost na kompromis i komunikaciju, sposobnost rešavanja konflikata, a u manjem broju odgovornost, posvećenost i ozbiljnost, strpljivost, snalažljivost, izdrživost, jaku volju i istrajnost, unošenje vedrog duha i pozitivne energije¹¹⁷.

Studeneti uviđaju i sebi „dodeljuju“ važne osobine koje su preduslov za ostvarivanje timskog rada. Znati koje su poželjne osobine i poželjna ponašanja je važno ali ne i dovoljno, to je tek početak koji traži učenje, vežbanje i usavršavanje ali i modifikovanje svog mišljenja o sebi utvrđivanjem razlika između „proklamovanih“ jakih strana i onih

¹¹⁷ Dobro raspoloženje uticalo je na kvalitet rada tima. Studenti koji su ostavljali vremena za smeh i kreirali pozitivnu atmosferu kvalitetnije su radili što je doprinisilo produktivnosti tima. Neki su pravili i anegdotske zabeleške povodom događaja u timu.

koje su i ostvarivane (na čemu se nije dovoljno individualno radilo zbog ograničenosti vremena).

Manji broj studenata odgovora na pitanje o **slabim stranama** (25% studenata nije odgovorilo) navodeći: nizak prag tolerancije („*brzo planem*“), nestrpljivost i brzopletost („*nemam strpljenja za druge*“), odsustvo aktivnog slušanja („*ne saslušam do kraja*“), preveliku emotivnost i osetljivost („*sve shvatam lično*“), grupno mišljenje, nedostatak samopouzdanja („*nisam se usuđivala da iznesem svoje ideje*“, „*stalno sam se dvoumila da li da iznesem svoje mišljenje*“), nedovoljnu aktivnost i popustljivost („*nisam bila dovoljno aktivna*“).

Na pitanje **da li mogu pomoći i da li im je bila potrebna pomoć drugih** većina odgovara potvrdno. Odgovarajući na prvo pitanje navode: „*u mnogo čemu*“, „*svemu šta je bilo potrebno*“, „*rešavanju problema*“, „*davanju saveta, ideja, predloga*“, „*podeli obaveza*“, „*izradi sredstava, materijala...*“. Odgovori na drugo pitanje više svedoče o tehničkoj pomoći tokom neposredne realizacije (navođenje konkretnih situacija, rad sa grupama dece, priprema materijala, discipline) ali ima i odgovora (manji broj) koji svedoče o suštinskoj pomoći u smislu korekcije rada („*...oko davanja mišljenja, komentara što mi je bilo jako važno kako bi znala šta treba da promenim u svom radu*“, „*da budu uz mene i da me podrže... što mi je jako značilo*“, „*pomoć mi je bila potrebna u moralnom smislu, značila mi je njihova podrška, pohvale ali i mišljenja i kritike*“, „*da rešim neke probleme koje ne bi mogla sama, ali i da vidim svoje nedostatke i poboljšam svoj rad*“, „*da vidim da li su zadovoljne mojim radom*“).

Na osnovu navedenih odgovora možemo uočiti da zajednički rad podstiče i promovise stvaranje pozitivne međuzavisnosti među studentima počev od razmene i pomoći u tehničkom smislu do pomoći u davanju povratnih informacija koje obezbeđuju učenje i unapređivanje rada. Odgovori studenata da im je potrebna pomoć ali i spremnost da je daju drugima govori o uviđanju cilja koji je rezultat rada celog tima, a ne pojedinca. Oni opazaju da su međusobno povezani i da ne mogu uspeti ukoliko svi članovi ne budu uspešni i da im u tome može pomoći jedino međusobna saradnja, ispomaganje, uzajamnost. Ovi odgovori mogu biti pokazatelj promene odnosa prema percipiranju i doživljavanju kolega ne kao „takmičara“ sa kojima se nadmeću da bi se videlo ko je superiorniji, već kao saradnika.

S obzirom na to da timski rad predstavlja radikalni odmak od tradicionalne nastave sa kojim se studenti prvi put sreću možemo biti zadovoljni rezultatima evaluacije. Većina iskaza i numeričke ocene o studentskim iskustvima idu u prilog timskom radu, a samo mali, sporadičan broj govori o rezervisanosti prema timskom radu.

Visoke ocene i reakcije studenata – zadovoljstvo timskim radom ne znači da su oni i naučili i ovladali timskim radom. Sama procena o ostvarenosti govori da studenti

nemaju dovoljno znanja potrebnih za timski rad koja bi im pomogla u postavljanju kriterijuma za procenu ostvarivosti. Osim toga i dalje su prisutni neki stari obrasci koji govore o nedovoljnom razumevanju uloga članova tima. Pojedini članovi radili su nezavisno, pristupali svom delu posla jednostrano kao da su samo za njega angažovani, neki su radili „da bi odradili posao“, bilo je dominacije pojedinaca, nekim članovima tima se govorilo (oni su to i očekivali) šta treba da urade, često se pribegavalo istomišljeništvu, konformizmu (zarad izbegavanja problema i neslaganja) i „kolegijalnosti“ („*svi smo podjednako radili*“). S obzirom na nevedene oblike ponašanja nameće se pitanje je da li ovaj rad možemo zvati „timskim“ ili je više reč o grupnom radu? ¹¹⁸

Ključno zapažanje je da timski rad studenata nije ispunio sve kriterijume potrebne za njegovo ostvarivanje, koji su objektivno i neostvarivi s obzirom na vremensko ograničenje (prekratko trajanje) i nedovoljna znanja i veštine (reč je o prvim koracima u timskom radu). Osim toga bilo bi pogrešno i nerealno očekivati da se za ovako kratko vreme nauči timski rad i razviju brojne kompetencije potrebne za njegovo ostvarivanje. Reč je o učenju koje je tek započeto i koje traži dodatno usavršavanje i na teorijskom i na praktičnom planu.

Pozitivna iskustava, zadovoljstvo studenata i opredeljenost za dalji rad u timu su ohrabrujući. Naša očekivanja da će se timskim radom povećati kapaciteti za saradnju a time i opšti kvalitet rada na projektu ostvarena su. Obim, efikasnost i rezultati urađenog prevazilaze mogućnosti koje bi svaki student proizveo samostalno i nezavisno.

Otklonjena je i stalno prisutna dilema nastavnika o tome da li je opravdano kretati sa timskim radom, s obzirom na nedovoljno teorijsko bavljenje ovom problematikom¹¹⁹ i nedovoljno razvijene osobine i kompetencije studenata koje su potrebne za njegovo ostvarivanje. Ovladavanje timskim radom kroz organizaciju i njegovo praktikovanje

¹¹⁸ U pravljenju razlike između grupe i tima i utvrđivanju kriterijuma na osnovu kojih bi se grupa nazvala timom Maddux smatra da je potrebno da: „članovi imaju osećaj da im njihov sopstveni rad pripada, kao i osećaj posvećenosti zajednički postavljenim ciljevima, postoji opšte razumevanje o tome da se lični i timski ciljevi najbolje mogu dostići uz pomoć uzajamne podrške, svi učestvuju u procesu donošenja odluka, svojim ličnim znanjima, kvalitetima i stručnošću članovi doprinose uspehu rada, postoji atmosfera poverenja i ohrabivanja da se izraze ideje, mišljenja, neslaganje, osećanja i pitanja, a članovi pri tome ulažu napore da se međusobno razumeju, članovi se podstiču da razviju svoje veštine i da ih primenjuju u toku rada, konflikti se smatraju normalnim aspektom interakcije i mogućnošću za razvoj novih ideja, kreativnosti i napretka“ (R.B. Maddux, 1990, str. 10).

¹¹⁹ Teorijska predavanja o timskom rada bila su prisutna u sadržajima (onoliko koliko je vreme dozvoljavalo) i tema teorijskih predavanja (u kojima se govorilo o karakteristikama timskog rada, problemima i teškoćama, prednostima i mogućnostima timskog rada, ulogama u timu, fazama razvoja, procenjivanju uspešnosti) ali i vežbi (u okviru kojih je održana sa svim studentima radionica na temu Timski rad). Studentima su kao pomoć dati testovi za samoprocenu u izboru timske uloge koja bi najviše odgovarala njihovim sposobnostima i tekstove iz literature o timskom radu.

predstavlja pravu priliku za različite oblike učenja koji omogućavaju i podstiču timski rad.

3.3.3.3. Opis sastanaka timova: „*Evaluacija evaluacije*“

Izveštaji o evaluaciji sa pratećom dokumentacijom nisu bili odmah predmet ocenjivanja. Sledili su sastanci sa timovima na kojima smo pokušali da kroz refleksivne aktivnosti vezane za evaluativna iskustva vrednujemo sopstveno vrednovanje kroz razgovor i razmišljanje o evaluaciji u sopstvenoj praksi.

Refleksije na evaluativna iskustva podsticane su kroz različita pitanja vezana za: proces i realizaciju evaluacije (Kako je tekla? Kako smo pristupili evaluaciji? Šta su nam bili orijentiri? Kakav je bio plan evaluacije?), za izveštaje i dokumentaciju (Kakvi su naši izveštaji? Da li je detaljno opisan proces rada na projektu tako da svako ko ga čita može videti šta se događalo? Da li su zapažanja potkrepljena dokazima – podacima? Da li materijali demonstriraju i/ili dokumentuju ono što smo hteli da naglasimo?), za značenje evaluativnih aktivnosti za učenje studenata (Na čemu bi još trebalo raditi? Kako biste drugi put uradili evaluaciju, šta biste menjali i zašto? Šta ste naučili ili otkrili da treba da naučite?).

Analiza ovih sastanaka sa komunikacijskog (učestvovanja, razmene, sučeljavanja mišljenja) i tematskog aspekta (jasnosti cilja evaluacije, celovitost izveštaja, razumevanje značenja rezultata evaluacije, razumevanje sopstvenog procesa učenja) dala je sledeće rezultate:

Komunikacijska analiza zajedničkih sastanaka (na osnovu tonskih zapisa nastavnika) govori o rezultatima izvesnih izmena koje je nastavnik pokušao da unese, a na osnovu osveščivanja procesa komunikacije (sa prethodnih sastanaka) i uviđanja grešaka koje je sam činio. Naime, u nameri da izbegne dominaciju u diskusijama i njihov razvoj i vođenje kao oblik kontrole (čega je bilo na prethodnim sastancima) postavljao je teme i pitanja i „povlačio“ se prepuštajući studentima mogućnosti iznošenja svog mišljenja kao načina za proveru, pretpostavke, greške, jednom rečju, samostalno i socijalno konstruisanje svog znanja.

Studenti se privikavaju na analizu svog rada i učenje kroz diskusiju, slobodnije se upuštaju u razgovor bez ustručavanja kakvog je bilo u početku. Diskusije su sadržajnije, uključuje se veći broj studenata, razmena je otvorenija, ali preovladavaju pozitivni na uštrb (samo)kritičkih komentara. Razgovarajući o procesu i realizaciji evaluacije ističu uglavnom ono što je pozitivno i nemaju preteranu želju za viđenjem problema i mogućih promena. Kako bi izbegli da se ovi razgovori pretvore u (samo)pohvale sledilo je uključivanje nastavnika kroz pozitivne ali i kritičke komentare, ukazivanje na

konkretne probleme koje je uočio pregledavajući izveštaje o evaluaciji. Postavljanjem konkretnih i provokativnih pitanja podsticana je diskusija koja je pomogla u preispitivanju i shvatanju kvaliteta ali i slabosti sopstvenih evaluacija.

Razgovarajući o procesu evaluacije, o tome kako je tekla, kakav je bio plan uočavaju se izvesne teškoće u proceni i samoproceni izazvane nedostatkom stručnih kompetencija, nedovoljnim poznavanjem tehnika i instrumenata evaluacije i načina na koji se oni koriste u evaluaciji („*Bilo je puno promena kod dece ali je najveći problem bio što nismo umeli da ih prikažemo*“). Studenti govore i o poteškoćama u prikupljanju podataka (naročito u odluci šta staviti u dokumentaciji, koliko je neki rad relevantan za dokumentaciju) i interpretiranju podataka (izazvani različitim, nedovoljno jasnim kriterijumima evaluiranja). Nejasnost kriterijuma rezultat su nedovoljnog planiranja evaluacije i nepoštovanja svih koraka u evaluaciji, naročito onih koje se odnose na prikupljanje podataka, njihovu obradu, interpretaciju i zaključivanje.

Razgovarajući o izveštajima (sa aspekta njihove celovitosti) i dokumentaciji (sa aspekta priloženih instrumenata i radnih materijala koji argumentuju zaključke) razvija se određeno kritičko analiziranje izveštaja i interpretacija prikupljenih podataka.

Pored prvobitnog isticanja samo onoga što je bilo dobro, studenti preispituju podatke koji su zaista važni i relevantni, uviđaju i nedostatak u izveštajima (u smislu njihove celovitosti) i pratećoj dokumentaciji, izdvajaju bitne od nebitnih elemenata, vrše selekciju, daju konkretne predloge za dopune. Postoje bitne razlike među studentima u analizi i uviđanju nedostataka, ali i odnosa prema predlozima i sugestijama u smislu njihovog prihvatanja/odbacivanja. Predloge kolega i određene savete nastavnika neke vide kao korisne i podsticane, uključuje se, diskutuju i rade „revizije” i dopune. Neki studenti se ne protive predlozima verbalno, ali ih i ne prihvataju, o čemu svedoče neizmenjeni izveštaji. Ima i studenata koji naglašavaju previsoke zahteve nastavnika, pokazuju sumnju u ispravnost odluke za dodatnim korekcijama, argumentujući svoje odluke uvidom u način na koji vaspitači rade evaluacije, koje su po njihovim mišljenju jednostavnije.

Analiza zajedničkih sastanaka davala je podatke o znanju o evaluaciji ali i razumevanju značenja ovih znanja za sopstvenu praksu. Razgovarajući o razlozima zbog kojih su ovakve aktivnosti potrebne vidi se da studenti teorijski znaju i objašnjavaju pojam evaluacije, razumeju odnos evaluacije sa planiranjem, ulogu evaluacije u radu sa decom, razlikuju procesnu i sumativnu evaluaciju, ali samo praktikovanje evaluacije govori o teškoćama u integrisanju teorijskih i praktičnih znanja. To što većina studenata pokazuje da ima znanja o evaluaciji, ne znači i da ume i da ih upotrebi za rešavanje konkretnih zadataka potvrđuje tezu da znanja o problemima ne garantuju i ponašanje u skladu sa njima, što karakteriše sva znanja vezana za refleksivnu praksu.

Studentima nije do kraja jasna svrha i značenje evaluacije i njenih rezultata. Oni opisuju različite evaluativne aktivnosti u radu, daju informacije o učenju i napredovanju dece u svojim izveštajima, potkrepljuju ih različitim podacima i produktima ali većina ne koristi rezultate evaluacije, što govori o tome da krajnji cilj i svrha evaluacije (menjanje i usavršavanje prakse, sebe) nije svima jasna. Nerazumevanje značenja rezultata evaluacije u smislu prispitivanja svoje prakse i unaređivanja svog rada govori da proces evaluacije nije do kraja osvešćen. Manji broj studenata ima drugačije stavove o značaju evaluacije, razumeju je kao kritičko preispitivanje svoje prakse a efekte rada na projektu sagledavaju na osnovu evaluacije.

Svrha ovih sastanaka i (generalno evaluativnih aktivnosti) nisu samo analiza i vrednovanje sopstvenih evaluativnih aktivnosti i izveštaja rada na projektu već je reč o aktivnostima koje su jedan od elemenata procesa učenja koji pomažu studentima da razmišljaju o iskustvima i da se prisete svega što su naučili i da bolje razumeju sebe, svoje učenje, zapažanja, da razreše svoje dileme kroz diskusiju.

Razgovori o tome šta su naučili, ili treba da nauče davali su sliku o naučenom ali i razumevanju sopstvenog učenja i svesti o sopstvenom znanju. Studeni su često nejasno odgovarali na ovo pitanje ili su se odgovori odnosili na ukupnu osposobljenost za rad na projektu. Manji broj studenata ima jasnu sliku i odnos prema naučenom, jasno formulišu znanja koja su stekli ali i znanja koja im nedostaju („*naučila sam šta znači evaluiranje i koliko se iz njega može naučiti*“, „*naučila sam da se evaluacija ne može teorijski naučiti*“, „*kako da radim dečji portfolio*“, „*kako da evaluram decu i sebe*“, „*kako da uključim decu u evaluaciju*“, „*shvatila sam na šta sve moram da obratim pažnju kada radim evaluaciju*“). Na pitanje kako bi drugi put uradili evaluaciju odgovaraju: „*obavezno uraditi plan i pridržavati se plana*“, „*uspostaviti jasne kriterijume*“, „*treba dati više podataka*“, „*naći načina da se puno toga sažme u vidu izveštaja, pisati sveobuhvatne a ne preglomazne izveštaje*“. Promišljanje o tome šta učiniti u ponovljenoj situaciji, i kako iskoristiti ono što im se desilo tokom iskustva praktikovanja evaluacije jesu pretpostavke za razvijanje studenata kao refleksivnih praktičara.

Ovi sastanci su služili i nastavniku i studentima kao korektiv za postizanje boljih rezultata u procesu nastave i učenja. Kritička i konstruktivna funkcija sastanaka pomagala je studentima da vide ono što nisu videli radeći evaluaciju i izveštaje, ali i da procene sopstvenu evaluaciju, da preispitaju svoje izveštaje i izvrše doradu. Osim toga pomagala je u proceni sopstvenog znanja i napredovanja. Upoređujući početna i sadašnja iskustva i znanja (analizom individualnih timskih, dnevnih i nedeljnih evaluacija) studenti uviđaju napredak u učenju izazvan zadacima i evaluativnim aktivnostima ali i potrebu za novim znanjima (koja su jasno „iskristalisana“ kod manjeg broja studenata). Iskustvo i praktičan rad na izradi evaluacija smatraju izuzetno važanim za njihovo učenje.

3.3.3.4. Viđenje III faze rada na projektu od strane studenata

Podaci sa kojima raspolažemo su pre svega numerički. Studenti su davali ocene ali mnogo manje (u odnosu na prethodne dve faze u radu) bili spremni da obrazlažu razloge za zadovoljstvo/nezadovoljstvo, eventualne teškoće ili promene.

Odgovore na pitanje čime su zadovoljni svrstali smo u dve kategorije: zadovoljstvo zadatkom – koji nije bio težak (u odnosu na prethodne) za koji su, po odgovorima većine studenata, data jasna uputstva i dovoljno vremena za izradu; sobom – načinom i kvalitetom rešavanja, zajedničkim radom i saradnjom, podelom obaveza, redovnim beleženjem koje je olakšalo izradu završne evaluacije.

Dva odgovora predstavljaju iskorak u smislu viđenja evaluacije kao načina osveščivanja „sopstvenog objekta“ i mogućnosti da se „proviri kroz tuđe gledište i vidi nešto što ne možemo videti sami“ (Senge, 2003, 252): „Zadovoljna sam jer sam bila u mogućnosti da vidim iz svog ugla ali i ugla kolega...“, „čitajući ostale evaluacije uvidela sam koliko u stvari svako vidi drugačije i koliko smo subjektivni u proceni“.

Odgovora na pitanje čime su nezadovoljni je malo, mnogo manje nego u prethodnim fazama (studenti ne pominju nezadovoljstvo vaspitačem, timom, svojim strahom i nesigurnošću što su bili najfekventniji odgovori za nezadovoljstvo u prethodnoj fazi rada). Samo nekoliko odgovora govori o nezadovoljstvu izazvanom preobimnim pisanjem i dokumentovanjem. Ova vrsta nezadovoljstva prisutna je i u prethodne dve faze u radu (sa tendencijom smanjivanja) što pokazuje da dokumentovanje i dalje jedan broj studenata vidi kao prenapornu obavezu a ne kao način učenja.

Odgovora na pitanje šta im je bilo teško je malo i oni govore o teškoćama i konfliktima vezanim za opažanje i samoopažanje ali i za njihovo potvrđivanje objektivnim indikatorima: „bilo mi je teško da realno procenim sebe i svoj rad i da nađem meru između hvaljenja i kritike“, „bilo je teško proceniti šta su sve deca postigla“, „bilo je teško obuhvatiti evaluacijom sve ono što se dešavalo i naći pravu meru“, „bilo je teško iz mnoštva podataka izabrati prave i njima potkrepiti evaluaciju“.

Studentske procene evaluacije kao jedne od faza rada na projektu dala su 52 studenta. Prosečna ocena je 8,51 ili u procentima 85,68%. Dobijene ocene govore o tendenciji porasta zadovoljstva, u odnosu na prethodne faze u radu (I faza 7,8 – 73,78%, II faza 8,4 – 79,46%).

Fazni progres možemo objasniti na sledeći način. Privođenje projekta kraju doprinosilo je: smanjivanju sumnje studenata u doraslost ovakvim zadacima (koje je bilo u početku), konsolidaciji timova, većoj usmerenosti na zadatak i povećanju odgovornosti

studenata za ostvarivanje projekta, boljoj emocionalnoj i socijalnoj klimi, popravljanju saradnje sa vaspitačima. Smanjivanju razloga za nezadovoljstvo doprineo je delom i nastavnik ispravljanjem svega što je bilo u njegovom domenu, a studente činilo nezadovoljnim u prethodnim fazama rada: davanjem dodatnih uputstava za rad, dodatnim pojašnjavanjem zadatka, obezbeđivanjem dovoljno vremena za izradu evaluacije, davanjem tekstova iz literature kao pomoći u evaluaciji.

3.3.3.5. Refleksija i samorefleksija, odluke za dalje akcije

Analiza ove faze u radu rađena je sa aspekta: reakcija studenata (da li su bili zadovoljni?), učenja i postupaka studenata u evaluativnim aktivnostima (šta su naučili?), promena (da li je došlo do promena na bazi onoga što su naučili i da li su se te promene pozitivno odrazile na njihovu refleksivnost).

Smisao za uspešnost vezana je za emocionalnu komponentu i za osećaj zadovoljstva. Ovu komponentu možemo posmatrati sa aspekta zadovoljstva radom na projektu i timskim radom, što se videlo kroz rezultate evaluacije, ali i zadovoljstva u studentskoj proceni i viđenju evaluacije kao faze rada na projektu. Odgovarajući na pitanja kakva je moja praksa generalno dolazimo do toga da su studenti zadovoljni i da su početna nesigurnost i strah od neuspeha zamenjeni konstruktivnim emocijama – osećajem zadovoljstva zbog uspešnosti, što je uticalo i na porast zadovoljstva radom u ovoj fazi (u odnosu na prethodne)¹²⁰. Zameni emocija doprinelo je stalno podupiranje učenja studenata, ohrabrivanje i pomoć u otklanjanju odbrambenih barijera (vezanih za susret sa greškama i nedostacima) ali i timski rad koji je obezbeđivao neku vrstu sigurnosti koja dolazi od kolega.

Rezultati timskih evaluacija govore o uviđanju prednosti timskog rada i osećaja zadovoljstva izazvanog zajedničkim uspehom koji nastaju kao prirodna posledica saradnje. Studenti menjaju odnos prema kolegama, saraduju i međusobno se ispomažu, potrebni su jedni drugima, osećaju međuzavisnost, rad na projektu i briga za kvalitet je zajednička odgovornost svih članova tima.

Pored promena u odnosu i percipiranju kolega (kao saradnika koji su međuzavisni) promena ima i u samom timskom radu (identifikuju teškoće, rešavaju ih, uviđaju potrebu za promenom) i u odnosu prema učenju (saradnja i kooperativnost zamenjuju takmičenje i nadmetanje sa drugima). Porast saradnje sa drugima kroz pružanje pomoći i podrške kolegama, podeli odgovornosti za učenje i rad smatramo suštinskim kompetencijama studenata – budućih vaspitača refleksivnih praktičara.

¹²⁰ Odgovarajući na pitanja čime su zadovoljni/nezadovoljni u ovoj fazi rada, dobar broj odgovora govori o generalnom zadovoljstvu radom na projektu.

Rad na evaluaciji bio je „dobar alat“ u rukama studenata koji im je pomogao u ocenjivanju urađenog sa aspekta zadovoljavanja dečjih potreba i interesovanja. Kontinuirano praćenje i posmatranje dece, pažljivo beleženje događaja, pravljenje albuma i zbirki govornog, likovnog i muzičkog stvaralaštva dece doprinosili su boljem upoznavanju dece, njihovom načinu razmišljanja i učenja, što se reflektovalo i na promenu odnosa prema deci. Procenjujući ishode rada na projektu, većina studenata pored kognitivnog (što je u početku bio dominantni, negde i jedini aspekt) procenjuje efekte rada i sa emocionalnog i socijalnog aspekta što govori o posmatranju deteteta kao celovite ličnosti. Osim toga konsultovanje i uključivanje dece u proces evaluacije govori pored promene odnosa prema evaluaciji (viđenje evaluacije kao zajedničkog procesa) i o promeni odnosa prema deci (veće uvažavanje dece).

Promena je bilo i u intelektualnom smislu. Rad na završnoj evaluaciji bio je jako koristan za studente jer su kroz konkretna iskustva učili samostalnoj proceni svog rada, koristili različite tehnike praćenja i procenjivanja napretka dece i sopstvenog rada, ovladavali veštinama potrebnim za analizu i interpretaciju prikupljenih podataka, sređivali informacije i podatke, usaglašavali mišljenja i stavove, zaključivali i vršili generalizaciju.

I pored različite spremnosti za evaluaciju i različitog viđenja evaluacije dolazi do razvijanja senzibilnosti i izoštravanja kriterijuma za konstruktivnu i samostalnu procenu kvaliteta svog rada i promene u samom pristupu evaluaciji i pojedinim evaluativnim postupcima. Upoređivanjem završne sa ranijim evaluacijama dobija se uvid u sam proces učenja i napretka studenata koji govori o porastu evaluativnih i samoevaluativnih sposobnosti čemu je doprinelo konstantno evaluiranje praktičnih akcija (u prethodnoj fazi rada) i način njihovog sprovođenja (rotiranje uloga – svaki član je imao ulogu unutrašnjeg ali i spoljašnjeg evaluatora, kombinovanje samoevaluacije sa spoljašnjom evaluacijom koju su davali studenti kroz zajedničku analizu realizovanih aktivnosti studenta i ostalih kolega članova tima, nastavnika u nedeljnoj analizi).

Izrada evaluacije rezultat je individualnog i zajedničkog procenjivanja i predstavlja generalizaciju pojedinačnih refleksija i samorefleksija. Prispitivanje ličnog iskustva koje je kombinovano sa iskustvima kolega omogućavalo je sukobljavanje različitih ideja, podataka i argumenata za koje se zalažu i viđenje različitih pristupa istim akcijama što je obezbeđivalo zajedničko učenje i socijalno konstruisanje znanja. Osim toga razmišljanje o vlastitim aktivnostima i o aktivnostima svojih kolega tražilo je preispitivanje ličnih, ali i mana, nedostataka i odgovornosti ostalih članova tima. Preispitivanje svog i delovanja i doprinosa drugih stavljalo je studente u poziciju i ulogu kritičkog posmatrača svoje i tuđe prakse.

Studentske evaluacije su važan izvor podataka o učenju u ovoj fazi rada ali i celokupnom radu na projektu. Važan princip evaluacije je učenje iz sopstvenog iskustva, što studenti potvrđuju smatrajući ga izuzetno važanim jer im je omogućilo brojna znanja (metodološka, stručna, socijalna ali i znanja o sebi) ali i dobiti na ličnom planu (zadovoljstvo, jačanje pozitivne slike o sebi, porast samopouzdanja). Analiza učenja u ovoj fazi rada govori o povećanju znanja i razumevanju evaluacije kao jedinstvenog procesa koji je prisitan u toku ali i nakon rada na projektu i razvoju početnih veština evaluiranja. Studenti uviđaju prednosti različitih oblika i formi evaluiranja, počinju da osveščuju značaj evaluacije i samoevaluacije. Rad na evaluaciji i samoevaluaciji uticao je na razvoj kapaciteta i dimenzija učenja, pored povećanja znanja pomagao je i boljem razumevanju sebe i svog učenja. Upoređujući početna i sadašnja iskustva i znanja studenti uviđaju napredak u učenju izazvan zadacima i evaluativnim aktivnostima, ali i pozitivne strane kontinuiranog evaluiranja.

Evaluacija i samoevaluacija su integralni deo procesa učenja. Analiza izveštaja, dokumentacije, zajedničkih sastanaka izvor su podataka kako studenti razumeju pojedine pojmove, šta su naučili, šta im je teško u učenju. Evaluacijom vlastite prakse studenti proveravaju naučenu teoriju i stvaraju novu. Građenje teorije rezultat je procenjivanja (individualnog i zajedničkog) i stvaranja nove teorije koja odgovara konkretnim i specifičnim uslovima prakse. Sam proces povezivanja teorije i prakse nije jednostavan niti sam po sebi razumljiv. Glavna smetnja i teškoće studentima bile su u integrisanju znanja. Izrada evaluacije tražila je različita znanja, njihovu integraciju i primenu. Iako su studenti imali teorijska znanja o evaluaciji, njihovo integrisanje i spremnost za korišćenje i primenu bila je mnogo teža (što inače karakteriše sva znanja vezana za refleksivnu praksu). Npr. studenti razumeju ulogu evaluacije u radu na projektu, znaju faze i korake u evaluaciji, ali nedovoljno planiraju, ili planiraju ali ne poštuju sve korake u izradi evaluacije; razlikuju objektivne i subjektivne pristupe u evaluaciji, ali često nedovoljno argumentuju svoje zaključke objektivnim parametrima; znaju da je potrebno koristiti različite instrumente za ispitivanje efekata rada i napretka kod dece, ali se zbog nedovoljnog metodološkog znanja oslanjaju uglavnom na produkte dečjeg rada smatrajući ih važnim, ali i najjednostavnijim načinom za dokumentovanje rada sa decom.

Zajednički rad na evaluaciji evaluacije, kroz diskusije i razmenu, omogućavao je sposobnost pomatranja i analiziranja načina na koji se razmišljalo o akciji i podizanje svesnosti studenata o vlastitom razmišljanju, znanju i učenju (metanivo) što je korak dalje prema njihovom refleksivnom mišljenju i temelj za ostvarenje refleksivne prakse.

Analizom diskusija na zajedničkim sastancima, sa aspekta jasnosti cilja evaluacije, celovitosti izveštaja, razumevanja značenja rezultata evaluacije i sopstvenog procesa učenja dolazimo do sledećih rezultata: Postoji razlika između znanja o evaluaciji i razumevanja značenja ovih znanja za sopstvenu praksu, ali i spremnosti da evaluiraju

svoj rad i da rezultate evaluacije stvarno koriste u radu. Nedovoljno razumevanje značenja rezultata evaluacije u smislu preispitivanja svoje prakse i unapređivanja svoga rada govori da krajnji cilj evaluacije nije svima jasan, i da proces evaluacije nije do kraja osvešćen. Manji broj studenata je bio spreman da krene u dublje nivoe razmišljanja o vlastitoj evaluaciji. Reč je o studentima koji su imali jasniju sliku o naučenom, ali i o onome šta treba da nauče. Oni su iznosili svoja razmišljanja o korišćenju rezultata, upotrebi stečenih iskustava i znanja tokom rada na evaluaciji, davali predloge za izmenama koje bi uveli u ponovljenim situacijama evaluiranja, što jesu pretpostavke za razvijanje refleksivnih praktičara.

Odnos studenata prema evaluaciji i njihova spremnost za evaluaciju govori o spremnosti za refleksivnu praksu. Obrazovanje refleksivnog praktičara koji se razvija praćenjem i analiziranjem vlastite prakse podrazumeva kritički i samokritički pristup. Koliko su studenti kritički i refleksivno pristupili (samo)evaluaciji? Iz izveštaja o evaluaciji (sa aspekta nivoa kritičkog pisanja), diskusija (razmišljanje o tome šta misle o evaluaciji, izveštajima, svom učenju) i rezultata upitnika se vidi da postoji različita „dubina“ promišljanja svoje prakse i različiti nivoi kritičnosti i samokritičnosti. Rezultati govore o različitoj spremnosti i kapacitetima za kritičko preispitivanje svoje i tuđe prakse. Preispitujući odnos između željenih i postignutih rezultata možemo zaključiti da je napredovanja u izgrađivanju kritičkog odnosa prema svojoj i tuđoj praksi bilo, ali se odvijalo sporije od naših očekivanja.

Rezultati govore o povećanju sklonosti ka introspekciji i odgovornosti za sopstveni rad. Studenti promišljaju o sebi, svojim jakim i slabim stranama, prepoznaju poželjne i nepoželjne osobine i postupke. Nivo njihovog uvida i samouvida je različit o čemu svedoče odgovori vezani za uviđanje problema i nedostataka, kao i iskazivanja potreba za promenama. Na pitanje šta bi menjali u radu na projektu i timskom radu ima odgovora (ali mnogo manje u odnosu na druge odgovore) koji se tiču menjanja sebe. Samoevaluacije daju odgovore na pitanje šta bi konkretno menjali kod sebe koji govore o nekim bitnim sugestijama za promenom i unapređenjem, a nekoliko odgovora (3) govore o izvesnim „revizijama“ ličnih teorija. Predlozi o promenama govore o dubljem i kritičkom promišljanju o sebi (što je rezultat samouvida) ali i sagledavanja sebe na osnovu rezultata evaluacije.

Osposobljenost studenata za evaluiranje sopstvene prakse nije samo pitanje lične spremnosti i odgovornosti studenata, već za njihove evaluativne i samoevaluativne kompetencije odgovornost nosi i nastavnik (ali i ostali nastavnici¹²¹).

¹²¹ Samo praktikovanje evaluacije i analiza ličnog iskustva zavisi od celokune koncepcije obrazovanja i rada u okviru različitih predmeta, kako onih u okviru kojih su sticali teorijska znanja (pedagogija, psihologija, metodologija pedagoškog istraživanja, metodika vaspitno-obrazovnog rada) tako i predmeta koji su omogućavali praktično znanje (metodička nastava, uvod u profesiju i profesionalna praksa) i veze između njih. Karakteristike našeg konteksta su da postoji slaba veza između predmeta, odnosno

Ono što bismo istakli a tiče se nastavnika/istraživača i njegove profesionalne odgovornosti za postignute rezultate je sledeće:

- Orijentacija u evaluacijama i samoevaluacijama na više problema istovremeno i njihovo nedovoljno obrađivanje zbog nedostatka vremena.
- Davanje povratnih informacija studentima o njihovom učenju i napredovanju vezanih pre svega za rezultate zajedničkog rada.
- Nemogućnost nastavnika da posmatra, analizira i informiše studente o njihovim individualnim evaluacijama i dinamici njihovog ličnog napredovanja.
- Ograničenost za individualnu refleksiju koja bi pomogla u uviđanju raskoraka između onoga što su mislili da rade i onoga što su stvarni efekti njihovog rada na projektu.

Upoređujući ove sa evaluacijom studenata prethodnih generacija uočava se napredak, što jeste podatak koji govori o efektima izmena u načinu organizovanja i predloženoj strukturi evaluacije (sa smernicama i pitanjima kojima je potpomognuta, zajedničkim sastancima na kojima se razmišljalo i diskutovalo o evaluativnim iskustvima, većoj posvećenosti proces-evaluaciji).

I pored boljih rezultata u odnosu na ranije generacije neophodne su izvesne izmene kako bi evaluativne aktivnosti bile korisnije za učenje studenata ali i primerenije s obzirom na njihovo predznanje. U tom smislu potrebno je: brižljivije osmišljavanje samog procesa evaluacije i evaluativnih postupaka; organizovanje sastanaka i zajedničkih analiza planova evaluacije u cilju posvećivanja jednake pažnje svim koracima u evaluaciji, naročito onim koji su bili zapostavljeni a tiču se faza koje se odnose na prikupljanje podataka, njihovu obradu, interpretaciju i zaključivanje; pomoći studentima u izradi i izboru istraživačkih instrumenata koji se koriste za ispitivanje efekata rada i praćenja napretka dece (birati jednostavnije alate); pomoći studentima u interpretaciji dobijenih podataka što bi im pomoglo u boljem razumevanju viđenog.

Sumirajući nalaze sa aspekta dobiti i teškoća u evaluaciji iz perspektive studenata i nastavnika možemo reći da su evaluativne aktivnosti bile korisno sredstvo za postizanje postavljenih ciljeva studenata i nastavnika. I pored nedovoljnog iskustva u evaluaciji, još manjeg u samoevaluaciji, odnos studenata prema ovim aktivnostima se može opisati kao pozitivan. Studenti su zadovoljni i zadatkom i sobom u smislu načina na koji su ga

nastavnika različitih predmeta. Rascepanost (konceptijska i vremenska) znanja i aktivnosti na nekoliko pedagoških, psiholoških i metodičkih predmeta jeste nepovoljnost i nedostatak u obrazovanju studenata koja se vidi i na polju evaluacije. Bolja veza između prakse i pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta bi sigurno pomogla u razvijanju pozitivnih stavova prema evaluaciji i praćenju svoga rada. U tom smislu potrebno je iniciranje saradnje sa drugim nastavnicima.

rešili. Uviđaju se različite dobiti i napredak u učenju, što se slaže sa saznanjima o funkciji evaluacije kao sredstvu koje pomaže samostalnoj proceni kvaliteta svoga rada i praćenja procesa sopstvenog učenja.

Naše inicijalne premise integracija znanja o evaluaciji i praktičnih aktivnosti na sumativnoj evaluaciji kroz „vraćanje unazad“ i analiziranje i korišćenje rezultata procesne evaluacije (materijala i podataka dobijenih kroz kontinuirano prikupljanje i analizu samog procesa rada na projektu) doprinosilo je uviđanju složenosti i celovitosti procesa evaluacije rada na projektu i lančanih veza pojedinih evaluativnih faza i koraka, ali i u razumevanju evaluacije kao integralnog dela projekta.

Izrada evaluacija kao načina refleksivnog i kritičkog razmišljanja i pisanja o različitim pitanjima bila je vrlo efikasna u obuci studenata. Interpretacijom rezultata možemo konstatovati da smo odabranim načinom rada studentima pripomogli u podizanju nivoa znanja, razumevanja i primene postojećih saznanja u praksi, te da smo konačno evaluativnim aktivnostima podsticali i razvijali sposobnosti samorefleksije i refleksije.

3.3.4. Presentacija projekta

3.3.4.1. Ciljevi i zadaci, organizacija rada

Ciljevi i zadaci za nastavnika

- omogućiti studentima predavljanje realizacije i rezultata projekta uz adekvatan izbor načina i prezentacionog materijala,
- svoriti uslove za podelu iskustva kroz „međutimsku razmenu“ koja će:
- omogućiti studentima sticanje znanja, unapređivanje i inoviranje sopstvenog rada, korigovanje ponašanja kroz refleksiju (u skladu sa novim iskustvima),
- dati povratne informacije i pomoći studentima u sticanju potpunije slike o sebi, timu, nivou ovladanosti pojedinim kompetencijama,
- pomoći u stvaranju novih kvaliteta u učenju u smislu povezivanja i primene stečenih znanja i njihovog integrisanja u novi sistem znanja;

Ciljevi za studente

- rezultate evaluacije staviti u funkciju prezentacije;
- preispitati informacije i podatke i izabrati one koje su zaista važni i relevantni za prezentaciju;
- pripremom prezentacije i izlaganjem pred publikom razvijati veštine prezentovanja sopstvenog rada;

- osiguravanje uslova za slobodnim izražavanjem kritičkog mišljenja, uvažavanje i prihvatanje tuđih gledišta;
- podsticanje članova tima na refleksiju svoje i tuđe prakse;
- otkrivanje i identifikovanje problema i iznalaženje novih rešenja.

Zadaci za studente

- izrada prezentacije
- prezentacija
- analiza i diskusija

Više je razloga koji su nas opredelili za korišćenje prezentacije. Smatramo da je veoma važno da studenti svoj rad na projektu i svoja otkrića prikažu drugima i podele sa drugima. Predstavljanje urađenog uz korišćenje tehnologije za predstavljanje i prikazivanje (prezentacije putem Power Pointa, video zapisi, audio zapisi, multimedijalni zapisi, internet stranice) stvaraju novi prostor za učenje i razmenu. Smatramo da su izrada prezentacija i javni nastupi od velike važnosti u obuci studenata za njihovo buduće zanimanje (koje će ih često dovesti u situaciju da učestvuju, pripremaju i organizuju prezentacije, javne nastupe i slično), te da sa njihovim vežbanjem treba početi u inicijalnom obrazovanju. Priprema prezentacija i izlaganje pred publikom pomažu studentima da kroz iskustvo i praksu ovladavaju prezentacijskim veštinama, doprinose smanjivanju straha od javnih nastupa, omogućavaju zajedničko učenje i socijalno konstruisanje znanja.

Prezentacije pružaju uslove nastavniku da: osavremenjuje nastavu (smanjujući svoj a povećavajući uticaj studenata na svoje učenje), da racionalnije koristi vreme, da kreira uslove u kojima će nastava biti atraktivnija za studente, bliža njihovim potrebama i sposobnostima. Prednosti ovakvog načina rada u odnosu na tradicionalno učenje i testiranje (na kraju) pokazala su i pozitivna iskustva u radu sa prethodnim generacijama.

Na odluku da prezentacije projekata budu poduprete Power Point programom uticalo je više razloga: Najpre, reč o specijalizovanom programu za izradu prezentacija koji omogućava jezgrovito i kratko prezentovanje u vizuelno efikasnom formatu kroz istovremenu upotrebu teksta, slike, grafičkih prikaza, video i tonskih zapisa, koji je naročito bio zgodan s obzirom na podatke i informacije kojima su studenti raspolagali. Osim toga Power Point prezentacije omogućavaju uštedu vremena, mogućnost ponovnog korišćenja, menjanja sadržaja („slajdova“), interaktivnost, razmenu iskustva u radu. Još jedan od razloga je što je ovo tehnološko vizuelno pomagalo studentima blisko i lako za upotrebu. Izrada, prezentovanje i praćenje drugih Power Point prezentacija pomaže studentima u učenju i boljem razumevanju onoga što uče, na jedan alternativni i njima zanimljiv način.

Još jedna važna okolnost koja nas je opredelila za prezentaciju je redovni informatički predmet „Obrazovna tehnologija“ (koji se odvijao u šestom semestru paralelno sa Integrativnom praksom), čiji je jedan od sadržaja nastave – *rad sa programom MS Power Point – kreiranje i izrada prezentacija*, što je bila dobra prilika za praktičnu primenu znanja ali i povezivanje ova dva nastavna predmeta. S obzirom da je izrada prezentacije u tehničkom smislu bila sadržaj pomenutog nastavnog predmeta, mi se nismo fokusirali na samu prezentaciju, njenu izradu i animaciju, već na sadržaj, koji nam je bio na prvom mestu, strukturu, način prezentovanja i odnos sa drugim učesnicima.

Dan za prezentacije podrazumevao je sledeću organizaciju i zadatke. Zadatak za prezentatore je bio da predstave svoj projekat u predviđenom vremenu. Dužina trajanja grupne prezentacije bila je 20 minuta. Nakon prezentacije ostavljalo se desetak minuta za pitanja na koja članovi tima za prezentaciju odgovaraju. U prezentaciji učestvuju svi članovi tima, a uloge unutar tima određuju sami studenti. Studenti su imali slobodu u kreiranju forme prezentacije, upotrebi Power Point prezentacije i eventualnom izboru nekih dodatnih „vizuelnih efekata“ tokom prezentovanja.



Slika broj 50 Prezentacije projekata

Sam čin prezentovanja podrazumevao je pored prezentatora i *publiku* koja nije bila pasivni primatelj informacija, već je imala aktivnu ulogu. Naime, njihov zadatak bio je da prate i beleže svoja zapažanja i utiske o prezentacijama, pitaju, diskutuju, daju povratne informacije vezane za uspešnost prezentacije i prezentovanja, pomažu prezentatorima da uvide svoje kvalitete, eventualne mane i nedostatake.

Pre prezentovanja studentima je dato par sugestija na šta treba da obrate pažnju prilikom praćenja i analize prezentacija. Po pitanju prezentacija posebno smo se fokusirali na sadržaj prezentacije (raznovrsnost, kvalitet i potkrepljenost podacima, informativnost) i strukturu prezentacije (uvod, glavni deo, zaključak). Po pitanju predstavljanja i nastupa pratili smo umešnosti prezentatora (sugurnost, zanimljivost,

pripremljenost, interesantnost, dinamičnost, jasno i razumljivo izlaganje, učestvovanje svih članova tima, poštovanje vremena i pravila uspešne prezentacije).

Studenti su u ovoj fazi rada učestvovali u ocenjivanju. Ocenu prezentacije davali su u obliku broja poena. Budući da u ukupnom ocenjivanju prezentacija nosi 30 poena njena je ocena mogla biti od 0/30 do 30/30. Svi članovi tima za prezentaciju dobijali su isti broj poena sa prezentacije nezavisno od njihove uloge u njoj.

Kako bismo obezbedili i podstakli diskusije i „međutimsku razmenu“ podsticali smo studente na aktivno slušanje drugih, beleženje i iznošenje sopstvenih zapažanja, konfrontiranje različitih stavova i ideja. Planiranih deset minuta nakon prezentacija za pitanja i komentare, uključivanje, sugestije, pokazali su već na samom početku nedovoljno aktiviranje „publike“, odnosno aktiviranje inače aktivnih studenata, a pasivnost većine.

Iako su studenti vremenom bivali otvoreniji za diskusije (u okviru svog tima), nova situacija pokazala je dobar broj studenata „povukao“ i nije bio spreman za otvoreno iznošenje svog mišljenja. Individualne beleške koje je svaki student radio bile su važan izvor podataka o onome što studenti implicitno doživljavaju kao kvalitetnu prezentaciju i relevanto ponašanje prezentatora, ali ih je trebalo eksplicirati i „podeliti“ sa drugima. Uvid do koga su studenti došli opservacijom bilo je potrebno dokumentovati i iskoristiti za građenje i razvijanje profesionalnog znanja. U traganju za novim rešenjem, kako bismo ovo ostvarili, uveli smo prazni plakat sa 14 polja (za 14 prezentacija) i tri kolone. U prvoj koloni je bio prostor za refleksije, komentare i viđenje prezentacije projekata svojih kolega (nakon sumiranja utisaka u okviru tima, na osnovu individualnih zapažanja vođa tima je izdvajao i u kratkim crtama davao zajednička zapažanja i komentare upućene drugim timovima i upisivao ih na veći papir (plakat)¹²², u drugoj ocena (broj poena), a treća je bila ostavljena za zapisivanje sopstvenih komentara prezentatora¹²³.

Samoocenjivanje i ocenjivanje od strane kolega (numeričko i opisno) važni su za razvijanje osećaja odgovornosti, kontrole i autonomije studenata. Kroz ove aktivnosti

¹²² Ocenjivanje od strane kolega koristilo je i onima koji su davali komentare, i onima koji ih primali. Davanje konstruktivnih komentara je vredna veština. Da bi savladali ovu veštinu, studenti su se trudili kako da konstruišu rečenice kojima efikasno saopštavaju komentare, ali i kako da brane svoje komentare. Kritičko promišljanje je ključna veština kada se pružaju povratne informacije. Studenti su takođe učili kako da prihvataju konstruktivnu kritiku i postupaju u skladu sa njom, kao i mnogo očiglednije veštine davanja eksplicitnog mišljenja koje se zasniva na kriterijumima. Takav način ocenjivanja produbljivao je proces učenja jer se studenti na osnovu ocenjivanja tuđeg rada učili i o sopstvenom radu.

¹²³ Studenti su putem samoocenjivanja proveravali svoje prezentacije i prezentovanje, razmišljali o tome kako su radili. Ovo je bio odličan način koji je pomagao studentima da procenjuju i razlikuju postignuto od „namere“ koju su imali kada su radili. Vežbanje ove veštine pored toga što omogućava vrednovanje sopstvenog rada – razvija samosvest i kritičko razmišljanje.

oni istovremeno uče i da argumentuju svoje stavove, da ukažu na svoje i tuđe greške, što doprinosi razvoju kritičnosti i samokritičnosti.

Namera nam je bila da „pojačamo“ razmenu, da uključimo zapažanja i komentare i onih koji nisu spremni da otvoreno u direktnoj komunikaciji iznesu svoje mišljenje, da suprotstavimo različite perspektive i gledišta vezana za praktičan rad kako bi otkrili probleme, doneli odluke na nove korake koje bi trebalo ostvariti na ovom polju. Odluka da to bude pismeno doneta je, s jedne strane, shodno kontekstu (i dalje prisutnoj nelagodnosti da se iznese sopstveno mišljenje), a sa druge strane, smatrali smo da pismena refleksija zahteva dublje promišljanje i veću odgovornost¹²⁴.

Ispostavilo se da je ova situacija za studente značila izazov, da ih je motivisala na kritičko i konstruktivno shvatanje svoje uloge, na veći stepen ozbiljnosti i odgovornosti ukoliko im se pruži prilika i mogućnost za to. Uočili smo neke elemente koji nam omogućavaju zaključak da su se počele događati neke promene u tome kako studenti posmatraju, vide i slušaju svoje kolege i kako pod njihovim uticajem preispituju sebe. Analizom studentskih komentara (individualnih i zajedničkih zapisa na panou) ali i diskusija i verbalnih komentara (manjeg broja studenata) uočava se sposobnost selektivnog i analitičkog promišljanja konkretnih situacija, sadržaja i samog nastupa o čemu svedoče podaci u daljem tekstu.

3.3.4.2. Analiza prezentacija

Analiza Power Point prezentacija govori da je većina njih imala dobru strukturu, koja je bila logično postavljena i činila celinu. U uvodnom delu davani su osnovni podaci o članovima tima, kontekstu u kome se realizovao projekat, vaspitnoj grupi, broju dece, ciljevima...; razrada je uključivala prikaz procesa realizacije projekta, a u zaključku su iznošena zapažanja i sumirani utisci na osnovu rezultata i postavljenih ciljeva projekata.

Analiza prezentacija sa aspekta sadržaja govori da su se one puno razlikovale – od preobimnih (pomalo konfuznih) – do konciznih, jednostavnih i jasnih, što su „posmatračići“ uočavali i razlikovali. Najveći broj komentara po pitanju sadržaja bio je pozitivan („*Sadržaj koncizan, tekst je jasan, precizan i bez suvišnih reči*“, „*dopada mi se prezentacija zato što je konkretna, jednostavna ...*“, „*pažljivo su izabrane slike, nema previše teksta, jasni su zaključci...*“). Od manjeg broja komentara (u odnosu na pozitivne) koji su ukazivali na slabosti većina se odnosila na: preobimnost materijala, pretrpanost i zasićenost sadržajima i informacijama koje su „zamagljivale bitno“, („*na slajdovima je bilo previše teksta*“, „*prezentacija je preobimna*“). Prezentacije koje su se „posmatračićima“ najviše dopale i koje su najpozitivnije ocenili bile su: pregledne i

¹²⁴ Prilog 17

logično organizovane, sa adekvatno izabranim i jasnim sadržajima, sa daleko manje teksta a mnogo više pratećih zanimljivih segmenata (slika i video zapisa), sa „posebnim“ efektima (u vidu pozdravnih fotografija, crteža, video zapisa dečjih komentara i poruka odraslima...) koji su „pojačavali“ utisake.

Studenti su pored Power Point prezentacija imali slobodu da biraju i koriste i druge forme prezentovanja. Najčešće su donosili produkte nastale radom na projektu koje su želeli da pokažu ostalima: makete, plakate na kojima je bio urađen logo tima, logo projekta, foto i video zapise koji su pratili prezentacije, neki su umnožavali i delili fotokopije dečjih „knjiga“ i stipova... „Pomoćna vizuelna sredstva“ imala su različite efekte (izazvane njihovim izborom, obimom i dobrim balansom) te su uz pomoć njih neke prezentacije poboljšane, pojačani su efekti i poruke, (*„posebno mi se dopao logo projekta“, „sviđa mi se što su uradili i poster svog tima“, „posebno mi se dopao film koji su napravile“*). Bilo je i suprotnih efekata koji su proizvod lošeg balansa, a rezultat prezentacije kojima dominiraju sredstva a ne prezentatori. Ovo su „posmatrači“ „osetili“ i zabeležili u svojim komentarima: *„previše je bilo materijala, a osim toga to nisu bili dečji radovi nego njihovi“, „izgubili su puno vremena praveći čitave izložbe, mogli su nam malo više reći šta se dešavalo tokom projekta“, „prezentacija je urađena sa mnogo materijala a malo objašnjenja“*.

Analiza Power Point prezentacija govori da su studenti različitu pažnju pridavali dizajnu: jednostavnost je karakteristika većeg broja prezentacija, ali je bilo nekoliko (3) koje su u tehničkom smislu bile složene i pomalo ugrožavale sam sadržaj. Iako dizajn i tehnički aspekti nisu bili u našem fokusu studenti su se na njega u anilizi osvrtnali tamo gde im je skretao pažnju, navodeći dobre strane (*„odlična podloga na slajdovima sa violinom u skladu sa temom projekta“*) ali i tehničke nedostatke (*„loš izbor boja“, „neadekvatna podloga“, „lep font koji nije bio čitljiv“, „padajuća“ slova i dinamični prelazi među slajdovima“*). Previše „posebnih“ efekata odvlačilo je pažnju studenata od sadržaja i prebacivalo na sam dizajn prezentacije, pa su lepi efekti i dizajn, odnosno način izrade (kako) postajali važniji od onoga što se želelo prikazati (šta).

Uspeh celokupne prezentacije zavisio je od nastupa i samog čina prezentovanja. Studenti su ga sami kreirali, različito se uključivali, bili više ili manje slobodni, uspostavljali bolji ili slabiji kontakt sa „publikom“. Neki su zahvaljujući svom nastupu imali pažnju ostalih, dok su se drugi morali boriti za pažnju, što je zavisilo od nivoa pripremljenosti i uvežbanosti, znanja, smirenosti/treme, govorničkih sposobnosti, uspostavljanja vizuelnog kontakta sa ostalima, govorenja ili čitanja unapred pripremljenih tekstova.

Iako je većina „posmatrača“ izražavala pozitivne ocene (*„lep nastup“, jasno i zanimljivo prezentovanje“, „zanimljiva prezentacija, vidi se da članovi tima lepo sarađuju, nemaju tremu, solidno je“*) neki komentari govore o osetljivosti za detalje

koji su se ticali nastupa. Najčešće su to bili komentari koji su se odnosili na tremu, neučestvovanje i neuključivanje svih članova tima u prezentaciji i biranje boljih prezentatora (4 tima su imala takav nastup), lošu sinhronizaciju između prezentatora („...jedino prezentovanje nije dobro, jer se nisu unapred dogovorili ko će šta da govori“, „u izlaganju mi se nije dopalo što su jedna drugoj upadale u reč, nisu dovoljno uvežbale nastup“), nejasno izlaganje i čitanje sa slajdova ili papira. Same pripreme za prezentaciju imale su i dobre i loše strane. Priprema izlaganja u pisanom obliku davala je sigurnost studentima, obogaćivala prezentacije mnoštvom detalja i držala osnovnu strukturu izlaganja, ali je onima koji su se isključivo držali napisanog teksta, to zamereno od strane kolega.

Osećaj za vreme je važno obeležje dobre prezentacije i prezentatora. Studentima je u želji da pokažu što više bilo potrebno duže od predviđenog vremena. Nepoštovanje vremena i naglo skraćivanje (po njegovom isteku) smanjivalo je efekte prezentacija (izazivalo nezadovoljstvo kod prezentatora). Pozitivno su ocenjene sve prezentacije čiji su prezentatori poštovali vreme.

Ocene prezentacija u poenima kretale su se od 10-30 poena. Šest prezentacija je dobilo 30 poena, a dve 10.

Prezentacija koja je zadržala najveću pažnju, dobila najviše ocene i najveći aplauz je „U susret olimpijadi“. Neki od zapisa o ovoj prezentaciji: „jasno, konkretno, koncizno, izbalansirano, argumenovano, bez hvalisanja, izetno, genijalna prezentacija, sve pohvale...“

Ova se prezentacija može pogledati na internet stranici:

<https://drive.google.com/file/d/0BxJAgvm0HRxFWmF6QlZVMUVpSm8/edit?usp=sharing>

3.3.4.3. Rezultati međutimske razmene „Dan za prezentacije“

Refleksije studenata „posmatrača“ o svim prezentacijama zapisane na panou omogućavale su viđenje rada svakog tima od strane kolega. Sledio je njihov osvrt na rečeno i zapis prezentatora (uz dodatno usmeno objašnjeno tokom diskusija). U nameri da uvidimo stepen slaganja refleksija i samorefleksija analiziranjem odgovora i opservacija i jedne i druge strane došli smo do zaključka da su refleksije timova koji su procenjivali rad u velikom broju vrlo slične sa samorefleksijama prezentatora što govori da su:

- „posmatrači“ konstruktivno shvatili svoju ulogu, pažljivo gledali i slušali svoje kolege, isticali pozitivno, ali zapažali i beležili i slabosti i nedostatke;
- prezentatori bili spremni za samouvid i samokritičko preispitivanje ali i prihvatanje i uvažavanje tuđeg mišljenja.

Podudaranje onoga što je rečeno, napisano od strane posmatrača i onoga šta govore i beleže prezentatori govori o napretku u smislu uviđanja grešaka i prihvatanja kritike bez odbrambenog stava (ili se on nije video i osetio). Povratne informacije omogućile su većini studenata da shvate šta je dobro urađeno, a šta ne, mada je i dalje bilo studenata koji su imali teškoće u uviđanju glavnih problema svojih prezentacija. Pozitivni komentari od strane posmatrača ohrabrivali su studente, uticali na samopouzdanje, motivisali izazivajući pozitivne emocije, a slabosti na koje su studenti ukazivali pomagale su u identifikovanju problema svojih prezentacija i prezentovanja i poslužile kao korektivni indikatori koji su ih usmeravali na promišljanje novih koraka koje treba ostvariti.

„Kad smo završili sa izradom prezentacije činilo nam se da je dobra i kvalitetna, bili smo zadovoljni kako je urađena. Sada kad smo je i prikazali shvatili smo da je dobra, ali da nije tako savršena kao što smo mislili, da tu ipak ima šta da se doradi, da se malo bolje stvari povežu“.

„Tek sada kada smo izveli našu prezentaciju videli smo koliko je dobro urađena. Najviše nam se zamera mnogo informacija, slažemo se, preterali smo sa informacijama. Bilo nam je teško da u vremenu koje je dogovoreno izložimo nešto na čemu smo puno radili, i u šta smo uložili ogroman trud. Bilo je teško ograničiti se na malo reči, jer smo jednostavno želeli da podelimo sa ostalima sve detalje našeg mukotrpnog rada.“

„Komentari su nas ohrabрили i pomogli da uvidimo svoje greške. Potrebno je smanjiti i izbaciti ono što ne mora biti prikazano i ponoviti prezentaciju, bez tog viška bila bi sigurno bolja.“

„Bilo je intresantno pročitati refleksije ostalih... drago nam je što se prezentacija dopala svima... ovo što je napisano po pitanju izvođenja stoji – imali smo tremu, što nismo mogli da sakrijemo... mora se slobodnije prezentovati.“

„Svaki komentar nam znači i ukazuje na sve ono što nije bilo dobro. Puno smo truda uložili u tehničku stranu prezentacije, izradu kratkog filma i prezentacije sa „specijalnim efektima“, a manje se posvetili onome što smo prikazivali. Sledeći put mora biti obrnuto.“

„Nismo se uključili svi, izabrali smo koleginicu koja je najbolja i najslobodnija, mislili smo da je to naše „timsko“ pravo... shvatili smo da je neophodno uključivanje svih...“

Komentari i zaključci studenata rezultat su „međutimske razmene“. Kontakti sa kolegama iz drugih timova u dobroj atmosferi, podržavajući i „pozitivni“ odgovori „posmatrača“ bili su osnovni činioci motivacije studenata ali i preduslov za prihvatanje mišljenja koja su ukazivala i na propuste i nedostatke, što je skupa doprinosilo ostvarenju ciljeva ovih prezentacija:

- sticanju novih znanja i veština,
- prihvatanju i uvažavanju drugačijih stavova,
- razvijanju osetljivosti za pojedina ponašanja i situacije, njihovo osveščivanje, bolje razumevanje i korigovanje,
- uviđanju potrebe za unapređenjem svoje prakse prezentovanja.

Polemike su se javile oko poštovanja vremena a prenele na predviđeno vreme za prezentacije. Započeli su ih studenti koji su smatrali da je 20 minuta nedovoljno da se prezentuje i iznese sve što je urađeno i pripremljeno. Ispostavilo se da je 20 minuta iz ugla prezentatora malo, ali iz ugla posmatrača mnogo. Polemike na temu da li je malo vremena ili mnogo materijala završene su zaključkom većine da je mnogo materijala, a na pitanje šta uraditi po tom pitanju generalni je zaključak: po pitanju prezentacija i materijala: bolja selekcija materijala i skraćivanje, po pitanju izvođenja: prethodno vežbanje i proba prezentacija.

U odgovoru na pitanje kako studenti prihvataju ovakav način rada, jesu li zadovoljni i kako procenjuju korist od ovakvog načina učenja pokušali smo da saznamo analizom upitnika koji su studenti popunjavali nakon prezentacije.

Za pitanja da li se kroz ovakav vid nastave može naučiti više nego u klasičnoj nastavi i koliko su zadovoljni onim što su videli i čuli data je skala procene koja se sastojala od pet dimenzija na čijim su se krajevima nalazile trdnje ne – izuzetno mnogo.

Mišljenja studenata o mogućnostima za učenje prezentovanjem i međutimskom razmenom govore da 80% studenata smatra da se ovakvom nastavom može naučiti puno (48% izuzetno mnogo, 30,77% mnogo). 87% studenta ističe zadovoljstvo onim što su videli i čuli (izuzetno mnogo 53,85%, mnogo 33,33%).

Studentski komentari o ovakvoj nastavi i obliku učenja govore o različitim mogućnostima koje prezentacije pružaju: „mnogo novih ideja“, „prava prilika da pokažemo svoj rad“, „odličan način da se prođe kroz sve projekte i da se predstavi višenedeljni rad svakog tima“, „prezentacije su najbolji deo rada“, „malo je teže i

zahtevnije ali je zanimljivo i kreativno“, „podsticajno, nova saznanja i širenje vidika“, „efikasno – više se nauči nego iz bilo koje teorije, ovo što je viđeno duže će se pamtiti“, „ovo je pravi način da se učimo na greškama“, „da se čuju pohvale ali i kritike“, „saznajemo o radu kolega što nam pomaže da bolje vidimo i sagledamo svoj rad“ „veliko iskustvo“.

Na pitanje šta ovakva nastava zahteva od studenata odgovaraju: saradnju, razmenu mišljenja i iskustava (23 odgovora), komunikaciju (12), strpljenje i slušanje drugih (12), aktivnost, angažovanje i trud sa obe strane (11), kolegijalnost (10), toleranciju i spremnost na uvažavanje tuđih mišljenja (7), otvorenost za menjanje mišljenja i načina rada (3).

Davanje ovakvih odgovora može značiti da je interaktivno, zajedničko i refleksivno učenje obogatilo iskustva studenata i da su studenti radom u grupi uz pomoć grupe (socijalno konstruisanje znanja) osvestili značaj saradničkog učenja.

Iako smo svesni da ovakav vid učenja i procenjivanja (rotiranje uloga i podela na one koji procenjuju i oni koji su procenjivani) omogućava viđenje iz više perspektiva, on istovremeno stavlja studente u jednu konfliktnu, inkompatibilnu poziciju. Naime, reč je o poziciji koja je tražila praćenje aktivnosti drugih i praćenje od drugih, istovremeno naklonost prema drugima u odgovoru na željenu naklonost od drugih, kritičnost naspram panegirika (što je bio jasan zahtev). Na osnovu dobijenih rezultata – komentara koji nisu bili hvalospevi o sebi i drugima već su sadržali i kritičke i samokritičke osvrte možemo zaključiti da smo uspeli da održimo jedan ravnotežni pristup, stvarajući socijalno okruženje u kojem su se studenti osećali sigurno da iznesu svoj kritički stav, a njihove kritike usmerene prema nekim segmentima prezentacija i prezentovanja nisu shvaćene kao napad na ličnost/tim.

3.3.4.4. Viđenje IV faze rada na projektu od strane studenata

Analiza četvrte faze rada na projektu sa aspekta zadovoljstva/nezadovoljstva, teškoća i predloga rađena je na osnovu odgovora i ocena 58 studenta. Prosečna ocena četvrte faze u radu je 8,64 ili u procentima 85%. Dobijeni rezultati upućuju na zaključak da je opšte zadovoljstvo ovom fazom u radu vrlo visoko, (veće odnosu na prethodne 3 faze rada na projektu) ali ukazuje ne područja u kojima je potrebna dodatna organizacija kako bi zadovoljstvo studenata bilo još veće.

Tabele govore o konkretnim razlozima koji su izazivali zadovoljstvo/nezadovoljstvo.

Tabela br. 5

Zadovoljstvo studenata učestvovanjem u četvrtoj fazi rada na projektu	<i>f</i>
Prezentacijom (dobar način da se prikaže sve što je urađeno), njihovim sadržajem (sadržajne, kreativne, bogate slikama, snimcima), slobodom da prezentacije kreiraju i osmisle na svoj način.	42
Aktivnim učestvovanjem (u prezentovanju i mogućnošću učestvovanja u ocenjivanju)	37
Zajedničkim radom svih studenata (bolje upoznavanje, druženje, otkrivanje kreativnosti pojedinih timova, mnogo novih ideja i originalnih rešenja)	35
Svime sam zadovoljna, uživala sam	17
Postupkom, načinom polaganja ispita	15
Sobom (svojim angažovanjem, načinom kako sam se snalazila, novim iskustvima)	10
Pozitivnom atmosferom	9
Efektima (načinom na koji je praćena, primljena, prokomentarisana i ocenjena prezentacija)	9
Povratnim informacijama (koje su pomogle u boljem sagledavanju sebe i svog rada, u razjašnjavanju stvari koje ranije nisam razumela)	8
Ukupno	182

Tabela br. 6

Nezadovoljstvo studenata učestvovanjem u prvoj fazi rada na projektu	<i>f</i>
Načinom prezentovanja (tremom od nastupa)	19
Tehničkim problemima (nemogućnost da „otvorimo“ i prikažemo sve klipove)	16
Nedostatkom vremena (da se prikaže pripremljeno)	12
Timom (nejednako uključivanje u izradi prezentacije i prezentovanju)	5
Prezentacijom (oskudnom i nepotpunom prezentacijom zbog nedovoljnog dokumentovanja nedozvoljenog snimanja i slikanja dece)	5
Ukupno	57

Analizirajući odgovore dolazimo do zaključka da studenti pokazuju visoko zadovoljstvo učestvovanjem u nastavnom procesu koji je aktivan, saradnički, kreativan i kritički orijentisan.

Najveći broj odgovora o zadovoljstvu tiče se same prezentacije (42). Izrada prezentacija i praktično izvođenje omogućavalo je studentima da pokažu ono što su uradili, da podele iskustva, ali i da vide neposredni rezultat svog rada, što pospešuje proces učenja. Izrada prezentacije i prezentovanje uključuju aktivnost širokog spektra sposobnosti studenata i zahteva timski i saradnički rad, samostalno učenje, organizaciju rada, istraživačke i prezentacijske sposobnosti. Ovakve aktivnosti predstavljanja samostalnih timskih projekata angažuju različite aspekte ličnosti studenata, što učenje čini zanimljivijim, kreativnijim a samim tim i efikasnijim. Ovo potvrđuju i odgovori o zadovoljstvu studenata aktivnim učenjem (37), što govori da studenti sami uočavaju da je učenje u kome oni deluju i koje angažuje sve aspekte njihove ličnosti za njih delotvornije.

Na trećem mestu su odgovori (35) koji svedoče o zadovoljstvu zbog zajedničkog rada koji su doživeli kao mogućnost za bolje upoznavanje i druženje, upoznavanje sa novim idejama i originalnim i kreativnim rešenjima pojedinih timova, razmenu podataka i informacija. Interesantni su odgovori koji govore o zadovoljstvu rezultatima zajedničkog rada (8) koji se odnose na dobijene povratne informacije koje su im pomogle u boljem sagledavanju sebe i svog rada, u učenju i razjašnjavanju stvari koje ranije nisu razumeli.

Daleko je manji broj odgovora koji govore o nezadovoljstvu u odnosu na zadovoljstvo (a i u poređenju sa nezadovoljstvom u prethodnim fazama rada na projektu). Najveći broj odgovora tiče se nezadovoljstva izazvanog tremom i strahom od prezentovanja (19), što je i razumljivo s obzirom da je reč o strahu koji je prisutan kod velikog broja studenata (ljudi). Ovo vežbanje je bila prilika za njegovo prevazilaženje, što je većini pomoglo, ali očigledno da onima koji imaju preteranu tremu to nije pošlo za rukom. Sledeće dve kategorije koje se tiču tehničkih problema (16) i nedostatka vremena (12) povezane su i sa nedovoljnom pripremljenošću. Diskusije oko vremena za prezentacije dovele su do zaključka da bi povećano vreme opteretilo slušaoce i bitno produžilo vreme prezentovanja, ali ovi odgovori svedoče o tome da su studenti koji su ovo i istakli kao problem u zajedničkim diskusijama ostali pri svom stavu, ne uviđajući da je problem u preobimnosti i nedovoljnoj selekciji materijala i podataka.

Mali se broj studenata osvrtao na teškoće koje su imali u ovoj fazi rada. Njihovi odgovori uglavnom se tiču teškoća da mnoštvo informacija i podataka sakupljenih tokom višenedeljnog rada smeste u jednu prezentaciju i datih 20 minuta za njeno izvođenje.

Prezentacijska dimenzija traži i odgovor na pitanje: Koje su informacije zaista važne i relevantne, a koje nedostaju? Složenost ove dimenzije ogleda se u tome što je idući od prve ka poslednjoj fazi rada na projektu dokumentacija bivala duža, obimnija, i bilo je potrebno više vremena za čitanje, sortiranje, organizovanje i strukturiranje podataka, određivanje prioriteta, a u manjem broju identifikovanja nedostajućih informacija. Očigledno je da je problem koji je uočen još tokom pisanja integralnog eseja u fazi praćenja i posmatranja dece i dalje prisutan kod jednog, sada već manjeg, broja studenata. Naime, reč je o teškoćama i nedovoljnim veštinama izbora informacija i izdvajanja bitnog od nebitnog.

Dobar broj studenata je pronašao segmente koje je moguće unaprediti. Predlozi za promenom uglavnom se tiču i same prezentacije (izmene i obogaćivanja sadržaja, skraćivanja i izbacivanja suvišnih detalja) i prezentovanja (učestvovanja svih članova tima, slobodnijeg prezentovanja).

3.3.4.5. Refleksija i samorefleksija, odluke za dalje akcije

Na kraju ove faze u radu opravdano se nameće pitanje koliko je primena prezentacije svrhovita u procesu učenja i koliko smo uspeali da ostvarimo postavljene ciljeve i obezbedimo dobrobit učenja svih studenata (i prezentatora i posmatrača – evaluatora).

Ono što razlikuje ovu od prethodnih faza u radu na projektu je **šire socijalno okruženje za učenje** i veći broj izvora saznanja. Prezentacije su omogućile višesmernu komunikaciju, saradnju i učenje studenata iz različitih timova, koji bi inače, bez ove faze u radu, teško mogli saradivati i zajedno učiti. Šire socijalno okruženje omogućilo je da kreativna rešenja, koja su ponudili različiti timovi budu dostupna svima. Prikazivanjem realizacije i rezultata projekata prezentatori su omogućavali drugima učenje iz njihovih iskustava i stvarali pretpostavke da njihove ideje postanu podsticaj za novo stvaralačko delovanje drugih studenata ali i da iskustva drugih postanu podsticaj za njihovo lično delovanje.

Iznošenje „projekata u javnost“ i međitimske razmene omogućile su studentima da na osnovu tuđeg rada uče i o sopstvenom, da dobiju povratne informacije od svojih kolega što im je pomagalo u sticanju potpunije slike o sebi, timu, projektu koji su predstavljali. Ostvareno je **socijalno konstruisanje znanja i zadovoljena korektivna dimenzija** (feedback). Prezentatori su učili da prime konstruktivnu kritiku a „posmatrači“ – evaluatori da daju nepristrasne ocene zasnovane na konkretnim kriterijumima. Rotirajuće pozicije studenata su produbljivale proces učenja i pomagale u promišljanju o tome šta je prošlo dobro, šta bi trebalo unaprediti. Prezentovanje se odvijalo u podržavajućoj i vedroj atmosferi, u socijalnom okruženju u kome su se studenti osećali sigurno da iznesu svoje mišljenje (čemu su doprinele i pismene refleksije) što je bio

preduslov za prihvatanje tuđih mišljenja koja su uglavnom bila konstruktivna i ohrabrujuća. Studenti su pružali podršku jedni drugima, isticali pozitivne segmente, ali i ukazivala na nedostatke. Povratne informacije su uglavnom doživljene kao dobronamerne, iskrene, korisne i podsticajne¹²⁵. Dobar broj studenata je na osnovu njih pronašao segmente koje je moguće unaprediti.

Živa reč uz Power Point prezentacije doprinela je, s jedne strane, razvijanju prezentatorskih veština i oslobađanju u javnom nastupu i, sa druge, ostavila upečatljiv utisak na većinu studenata. Velika raznovrsnost i autentičnost ponuđenih projekata, načina njihovog prezentovanja obogatila je „dan za prezentacije“ i studentima omogućila mnogo novih informacija o različitim temama koje su rađene sa decom i različitim pristupima i načinima rada u oblastima kojima su se projekti bavili, o čemu govori veliko zadovoljstvo studenata onim što su videli i čuli.

Sticanje iskustva kroz javne nastupe i međutimsko delovanje omogućilo je **učenje na jedan alternativni način koji je bio efektan, studentima zanimljiv i podsticajan.**

Stvoreni se uslovi da **svi studenti aktivno učestvuju** i u okviru tima (radeći na izradi prezentacije) i u međutimskoj razmeni kroz prezentovanje (aktivni prezentatori) i kroz praćenje i ocenjivanje prezentacija drugih timova (aktivni „posmatrači“). Aktivna pozicija je doprinosila razvijanju prezentacijskih veština ali i veština aktivnog slušanja.

Postupanje studenata i njihovo opažanje sopstvenog postupanja i postupanja drugih aktera je bilo različito i individualno. Ono što je zajedničko je da su studenti konstruktivno shvatili svoje uloge, pokazali visok stepen ozbiljnosti i odgovornosti. Ispostavilo se da su studenti veoma osetljivi posmatrači koji umeju vrlo selektivno i analitički da analiziraju prezentacije i nastupe svojih kolega. Pažljivo gledanje i slušanje i samostalna analiza pomagali su im da budu **spremniji za samoanalizu i samopreispitivanje**. Pružena mogućnost za sagledavanje različitih gledišta, pristupa i perspektiva, ostavljeno vreme za samorefleksivno promišljanje (beleženje) omogućilo je studentima da „drugim očima“ gledaju svoje prezentacije, da uvide neadekvatnosti svog prezentovanja ili eventualnih propusta u prezentacijama i daju predloge za izmene.

Preuzimanje aktivne uloge u procesu učenja tražilo je „dozivanje“ mnoštva aktivnih procesa mišljenja: izbor i selekciju informacija, izdvajanje bitnog od nebitnog, razlikovanje dobrih od loših zaključaka, pažljivo slušanje, identifikovanje i

¹²⁵ Što nije bilo karakteristično za početak rada na projektu. Naime, studenti su izbegavali da upućuju kritike kolegama jer su one uglavnom doživljavane kao napad na ličnosti što je izazivalo konflikte i narušavalo odnose u timu. Promena odnosa prema upućivanju i prihvatanju kritike može značiti da je studentima bilo lakše da je upute drugim timovima (nego kolegama u okviru tima), da je pismeno „anonimno“ upućivanje kritike smanjivalo nelagodnost i omogućavalo iskrenost, ali može biti pokazatelj da su studenti počeli da menjaju odnos prema kritici i da prave razliku između kritike i kritiziranja, na čemu smo puno radili.

formulisanje pitanja, refleksivno beleženje i dr. **Razvijanje kapaciteta za analizu i kritičko razmišljanje**, iznošenje sopstvenih stavova, slušanje i razumevanje drugih doprinosilo je refleksivnom mišljenju i „otvaranju“ za različite pristupe. Kritički odnos u analizama svoje i tuđe prakse bio je put za rekonstruisanje starog i građenje novog znanja.

Većina studenata smatra da se ovakvom nastavom može naučiti puno, što potkrepljuju visoke ocene ali i „ključne reči“ iz studentskih komentara i zapisa: *efikasno, podsticajno, zanimljivo, kreativno, duže se pamti, bolje se sagledava svoj rad – prezentacije su najbolji deo rada.*

Pored intelektualnog stečena su **iskustva koja nadilaze intelektualno učenje, doživljeno je zadovoljstvo** koje je opravdalo uložene napore. Studenti izražavaju veliko zadovoljstvo učestvovanjem u nastavi koja uključuje prezentaciju, koja je je aktivna, saradnička, kreativna i kritički orijentisana.

Stvoreni su uslovi da se **nastavnik i studenti oslobode rutinskih uloga**. Smanjen je direktivni uticaj nastavnika a povećao se uticaj studenata na svoje učenje. Obrnuta nastavna situacija (nastavnik sluša, studenti rotiraju uloge, prezentuju, ocenjuju, pitaju/odgovaraju na pitanja) doprinela je **većoj motivisanosti studenata, ozbiljnosti, odgovornosti i preuzimanju inicijative u učenju**. Studenti su učili zajedno jedni od drugih, a interakciju nije usmeravao nastavnik.

Učestvovanje u međusobnom ocenjivanju i samoocenjivanju dalo je pozitivne rezultate. Izmenjene uloge nastavnika i u ovom segmentu i davanje autonomije studentima da ocenjuju i budu ocenjeni od strane kolega uticale su na povećanje samostalnosti i odgovornosti studenata za svoj rad. Ocenjivanje od strane kolega produbljivalo je proces učenja, jer su na osnovu ocene tuđeg rada učili i o sopstvenom radu. Samoocenjivanje je pomagalo studentima da uvide razliku između „namera“ i postignutih rezultata. Vrednovanje i samovrednovanje doprinosilo je razvijanju kritičkog mišljenja. Studenti su učili da uz argumentaciju svojih stavova ukažu na svoje i tuđe greške što je uticalo na razvoj kritičnosti i samokritičnosti.

Odluka o pismenim refleksijama obezbedila je veću iskrenost, dublje promišljanje i dala više prostora za aktivnost onih koji i dalje imaju problem u ostarivanju neposredne komunikacije, te smanjenu mogućnost da dođu do izražaja i iznesu svoje stavove (analizom individualnih komentara „tiših“ studenata dolazimo do toga da među njim ima odličnih procenjivača i analitičara koje treba emancipovati). One su poslužile kao materijal za naknadno razmatranje, diskusiju i razmenu „licem u lice“ koja je bila daleko oskudnija u odnosu na pismenu, što govori o tome da se na kulturi dijaloga mora još puno raditi.

Na kraju ove faze možemo zaključiti da je veći broj studenta pokazao spremnost i sposobnost da uči i da se razvija na nov i kreativan način, da vrši sintezu saznanja, da pokaže kritički stav, da **delimično vršiti refleksiju i samorefleksiju o tuđim/svojim praktičnim aktivnostima**.

Primena prezentacija pokazala se kao efikasan način u obuci studenata kao refleksivnih praktičara i sa njenom praksom treba nastaviti. Razlozi koje potkrepljuju ovu tvrdnju i utiču na zadržavanje i dalje razvijanje ovakvog oblika učenja su sledeći:

- prezentacije omogućavaju sticanje novih znanja i veština, pored razvijanja prezentatorskih veština i oslobodanja u javnom nastupu, razvijaju se veštine aktivnog slušanja i razumevanja drugih, rastu kapaciteti za analizu i kritičko razmišljanje i iznošenje sopstvenih stavova,
- znanje se gradi u samoj akciji, analiziranjem i promišljanjem vlastitih i tuđih postupaka – što karakteriše refleksivni pristup praksi,
- omogućeno je „deljenje“ znanja, zajedničko i simultano učenje uz pomoć „spoljašnjih“ izvora informacija – iskustva drugih timova (socijalno konstruisanje znanja),
- omogućena je razmena, prihvatanje i uvažavanje drugačijih stavova,
- data je mogućnost za jednako i aktivno učestvovanje svih,
- povećana je motivacija, fleksibilnost, kreativnost, poboljšana interakcija,
- smanjena je direktivnost nastavnika a povećana samostalnost i odgovornost studenata,
- prikazivanje i analiziranje prezentacija pomoglo je studentima da svoje prezentacije pogledaju „drugim očima“,
- predstavljanje i obrazlaganje drugima i suprotstavljanje „tuđim“ akcijama, mišljenjima i tumačenjima preduslov je za kritičko preispitivanje i menjanje sopstvenih akcija, načina mišljenja, unapređenja svoje prakse prezentovanja.

U odgovoru na pitanje šta dalje sa urađenim prezentacijama dogovor je bio postaviti ih na internetu i time omogućiti da budu viđene od strane više ljudi, pre svega mlađih kolega. Dve prezentacije „Naš grad nekad i sad“ i „Šta sve može lutka“ (u saradnji sa vaspitačima mentorima) prikazane su na susretima „Vaspitači – Vaspitačima“¹²⁶. Neke od prezentacija koriste se i danas u nastavi Integrativne prakse.

Primeri prezentacija koje se mogu pogledati na internet stranicama:

<https://drive.google.com/file/d/0BxJAgvm0HRxFejNOQINleVAXZ2c/edit?usp=sharing>

¹²⁶ Ova odluka studenata i njihova spremnost za angažovanje i učestvovanje u profesionalnom udruženju vaspitača značajna je i može biti važna pretpostavka za dalji razvoj studenata kao refleksivnih praktičara.

<https://drive.google.com/file/d/0BxJAgvm0HRxFN25FX0U2RzIIWFE/edit?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/0BxJAgvm0HRxFU1JKamlnM200cmc/edit?usp=sharing>

3.4. Treća faza istraživanja

3.4.1. Osnovni nalazi istraživanja shvatanja studenata o detetu, nastavniku, vaspitaču, učenju i podučavanju

(Menjanje stavova, vrednost i uverenja studenata kao dimenzija reflektivnog praktičara)

Obrazovanje budućih vaspitača ne zavisi samo od sticanja znanja i specifičnih veština, već je bitno determinisan vrednostima, uverenjima i stavovima koja služe kao filter kroz koji se nova znanja i iskustva selektuju. Implicitne teorije su osnova za građenje profesionalnih teorija i karika koja povezuje teoriju sa praksom. Od implicitnih teorija zavisi opažanje („sve je u očima posmatrača“), učenje (shvatanje znanja uslovljeno je generalnim pristupom u obrazovanju – učenju i podučavanju) integrisanje znanja (integriše se ono znanje koje je usklađeno sa sopstvenom ličnošću), praktični postupci i prevođenje teorije u praksu (teškoće u integrisanju teorijskih znanja, njihovo transformisanje i primena u praksi najčešće su uzrokovane neskladom implicitnih i eksplicitnih teorija). Zato je važno ne osporavati ih, već ih uzeti u obzir još tokom inicijalnog obrazovanja, jer u protivnom one mogu odolevati naučnim znanjima ukoliko im protivreče. Njihovo rano otkrivanje i zamena je i neka vrsta „preventive“ i „odbrane“ od uticaja snažnih mehanizama koji se mogu negativno odraziti na kasniji profesionalni rad budućih vaspitača u smislu imitiranja zatečene ustaljene prakse i „stapanje“ sa njom ili vaspitanja i obrazovanja po modelu „kako su mene vaspitavali i obrazovali“.

Put obrazovanja budućeg vaspitača po kritičko-reflektivnom modelu podrazumeva jedinstvo profesionalnog i ličnog razvoja i transformaciju ličnosti studenta u ličnost vaspitača (Radulović, 2011). S obzirom na snažan uticaj slike o sebi na profesionalna uverenja, učenje i vaspitno-obrazovnu praksu, jedan od zadataka obrazovanja vaspitača trebao bi biti iznalaženje načina za „pretvaranje implicitnih teorija u reflektivnu praksu“. Transformacija ličnosti studenata u ličnost vaspitača traži preispitivanje i menjanje početnih uverenja, vrednosti i teorija, upoređivanje ličnih i profesionalnih teorija i postupnu zamenu implicitnih teorija novim profesionalnim uverenjima i vrednostima utemeljenim na naučnim saznanjima.

Istraživanje implicitnih teorija je kompleksni proces jer uključuje delovanje različitih međusobno suparničkih uticaja i sfera (lične, programske, kontekstualne) koje se prepliću i bitno usmeravaju buduće vaspitače prema potencijalno različitom

razumevanju profesije za koju su se opredelili. Od toga koji će od ovih uticaja i sfera prevagnuti zavisi razumevanje i konstituisanje uloge vaspitača. Ono što otežava razumevanje i istraživanje je činjenica da se inicijalno obrazovanje vaspitača ne može posmatrati odvojeno od ukupnog obrazovanja, naročito kada je u pitanju obrazovanje vaspitača, jer obrazovanje za profesiju vaspitač počinje veoma rano (još u periodu kada je budući vaspitač bio i sam vaspitanik, kasnije učenik). Uverenja koja su stečena na ličnim iskustvima su uglavnom emocionalno obojena, duboko ukorenjena i teško promenljiva.

Uverenja budućih vaspitača odnose se na širok spektar fenomena sa kojima su sreću i mogu se svrstati u nekoliko kategorija. *Obrazovna uverenja*, ili implicitne teorije o svrsi obrazovanja odnose se na „obrazovanje kao proces socijalnog prilagođavanja“, nasuprot „obrazovanju kao procesu individualne samoaktualizacije“. *Uverenja u vaspitačkoj ulozi* koja se odnose na percipiranje vaspitača kao roditelja (bespomoćnom) detetu, kao prenosioca znanja detetu (koje je „prazna tabla“) i vaspitača koji podstiče razvoj i učenje deteta. Ova uverenja leže u podlozi dva pristupa, prvog koji je usmeren na vaspitača (koja je vezana pre svega za negu, zaštitu i „čuvanje“, učenje i podučavanje) i drugu koja je usmerena na dete. Ova uverenja bitno su povezana sa *uverenjima o nastavniku* formiranih na osnovu iskustva koja su stečena iz pozicije učenika. *Uverenja o detetu i učenju* odnose se na shvatanje o prirodi učenja, sposobnosti i kapacitetu za učenje: percipiranje deteta na skali od bespomoćnog, malog bića do deteta koje je aktivno i interaktivno i kompetentno biće; od učenja viđenog kao transmisija ka učenju viđenom kao transakcija i transformacija koja podrazumeva participaciju svih subjekata u učenju. Na kraju *uverenja o samodelotvornosti* koja se odnose na doživljaj vlastite kompetentnosti u nekom konkretnom području delovanja: tumačenje vlastitih postignuća, opažanja ponašanja uvaženog uzora, emocionalne reakcije nakon izvršenja zadatka.

Kagan smatra da su uverenja budućih vaspitača ne samo važan segment njihovog efikasnog profesionalnog obrazovanja, već da mogu poslužiti kao najjasnija mera profesionalnog razvoja vaspitača (Kagan, 1992). Koliko smo po ovoj „meri“ uspeli da doprinesemo profesionalnom razvoju studenata? Da li je Integrativna praksa i (rad na projektu na kome je bazirana) uticala na osveščivanje i eventualnu promenu implicitnih teorija i koji su njeni dometi u tom smislu?

Odgovor na ovo pitanje krajnje je otežan jer na implicitne teorije utiče veliki broj drugih faktora u okviru ovog nastavnog predmeta ali i mimo njega. Ne treba zapostaviti ni različitost konteksta u kojima se obavlja Integrativna praksa (pored konteksta škole, jako je važan kontekst i predškolske ustanove i različitih vaspitnih grupa u okviru nje i činjenicu da je razvoj teorije brži u odnosu na primenu u praksi), te uticaje i „mešanje“ implicitnih teorija različitih učesnika u projektu (nastavnika, studenata, vaspitača). Snažni su uticaji i ostalih predmeta (nastavnika) kao i pristupa podučavanju u

školi/vrtiću koji su bitno određivali akcije i njihovo delovanje i uticali na shvatanje uloge vaspitača, nastavnika, deteta, učenja i podučavanja.

Pregledom Programa Škole uviđa se da njihovo teorijsko utemeljenje kod dobrog broja nastavnih predmeta počiva na konstruktivističkom shvatanju učenja i podučavanja, pa je očekivano da će studenti završne godine studija pokazati shvatanje uloge vaspitača, deteta, učenja na ovim osnovama (što ne mora da znači i za shvatanje uloge nastavnika).

S obzirom na mnoštvo faktora koji utiču na implicitne teorije studenata i vreme njihovog građenja, te njihovu veliku otpornost na promene svesni smo da se ne mogu desiti velike promene, jer se one i ne dešavaju brzo i naglo već u dugotrajnom procesu. Ono što smo hteli je pomoći studentima da učenjem kroz sopstvenu praksu razviju kvalitetnija znanja, otkriju eventualne predrasude i probleme i započnu njihovo otkaljanje. Bilo nam je važno razumevanje implicitnih znanja i subjektivnih iskustava studenata, tj. načina na koji oni razumeju i tumače sebe i druge, vlastitu praksu.

Drugi problem je bio kako stići do implicitnih teorija studenata? Kako stvoriti uslove koji će pomoći studentima da ih identifikuju i prepoznaju (jer su neosveščene i njima samima nedovoljno poznate), a potom i pokušaju da ih promene. Menjanje načina razmišljanja zahteva kompleksniji pristup u obrazovanju studenata, vreme i aktivnosti za bolje upoznavanje samog sebe i vlastitih vrednosti, uverenja i stavova koji upravljaju njima i njihovom praksom. Na menjanje implicitnih teorija najveći uticaj može imati sama praksa, što nam je išlo u prilog s obzirom da je reč o praktičnom nastavnom predmetu. Studentska uverenja su postajala vidljiva tokom rada na projektu kroz odnos prema deci, nastavniku, kolegama, način na koji su rešavali praktične situacije, uređivali prostorno i materijalno okruženje, vršili vremensku organizaciju (što je detaljno prikazano kroz sve etape rada na projektu). Iako je bilo promena u svim pomenutim segmentimam, te „vidljive“ promene, upozorava Senge mogu ostaviti ljude „slepima kao i pre“ i rezultirati vrlo ograničenim učincima (Senge, i dr. 2003).

Praktikovanje samo po sebi nije dovoljno za menjanje implicitnih teorija, praksa može doprineti menjanju ukoliko se istražuje i unapređuje. Koliko smo istraživački pristupili i kakva su subjektivna iskustava i razumevanje pojedinačnih studenata, da li ima promena? Kakav je uticaj Integrativne prakse i projekatskog pristupa u radu na implicitne teorije studenata i da li se mogu prema ukupnim rezultatima uočiti razlike/promene kod studenata kao indikator određenih dešavanja u „psihičkoj sferi“ studenata. U kakvom su odnosu naučno-stručna znanja i implicitne teorije studenata i da li promena prvih (naučnih) utiče na promenu drugih (ličnih). Koje više utiču na praksu? Kakva je veza između uverenja i postupanja u praksi. Da li promene u rezultatima doprinose osveščivanju i planiranju daljih promena lične vaspitno-obrazovne prakse? Da li utiču na građenje profesionalnih teorija budućih vaspitača?

U nameri da odgovorimo na ova pitanja ispitivali smo šta studenti misle o detetu, kako vide ulogu vaspitača i sebe u ulozi vaspitača, kako vide nastavnika i kakav je odnos studenata prema učenju i podučavanju. Odgovore na postavljena pitanja dobijali smo posmatranjem u dve vremenske tačke – na početku i na kraju semestra, što nam je omogućilo utvrđivanje i komparaciju odnosa između prvobitnih uverenja studenata i njihovih shvatanja i nakon završenog kursa nastavnog predmeta Integrativna praksa.

Saznanje da su implicitni uticaji veliki a teško merljivi i da samim tim saznavanje činjenica koje kriju subjektivna iskustva nije lako otkriti dovelo nas je u dilemu i otvaralo brojna pitanja: Kako ih otkriti? Koje nastavne strategije i zadatke dati studentima? Kako osmisliti posebne nastavne situacije koje bi ih podsticale da razmišljaju o svojim skrivenim pretpostavkama? Kako prikupiti autentične, bogate i „respektabilne“ podatke, koje metode, tehnike i instrumente odabrati? Kako organizovati nastavu koja će staviti studente u poziciju da čitaju, gledaju, tumače „produkte“ koje su proizvod i modus njihovog mišljenja.

Kako različite metode i zadaci doprinose različitim tipovima refleksije shodno našim potrebama opredelili smo se za kombinovanje i korišćenje podataka dobijenih iz sledećih izvora: vizuelnih – korišćenje crteža (likovno izražavanje studenata na teme: dete, nastavnik, vaspitač), pisanih izvora – upitnika¹²⁷ (koji sadrži odgovore na konkretne pitanja o sebi, detetu, nastavniku, vaspitaču, učenju i podučavanju) ali i zapise na poleđini crteža (neka pitanja su se ponavljala u odnosu na upitnik, ali su dobijeni odgovori u kontekstu crteža imali novi kvalitet, praćeni su dodatnim komentarima kojih nije bilo u upitniku), i usmenih – diskusije „Pogled u sebe“ (suočavanje sa ličnim, implicitnim teorijama, ekspliciranje, razmena). Smatrali smo da će dobijeni podaci koji u sebi sadrže vizuelne, usmene i pisane izvore omogućiti celovitije razumevanje zamisli koje studenti ugrađuju u svoje lične stavove o odraslom/detetu, učenju.

Razlozi za uvođenje i korišćenje crteža – kao vrste „simboličkog jezika“ bili su pokušaj saznavanja činjenica koje kriju subjektivna iskustva koja su „nedohvatljiva“ upitnikom. Webber i Mitchel smatraju da se crtanjem može izraziti sve ono što nije lako iskazati: reči koje nije lako izreći, koje izbegavamo, misli koje su još u našoj podsvesti (Webber, Mitchel, 2003). Uz pomoć crteža otkriva se ono što se teže otkriva rečima, jer „likovni crtački rukopis“ poseduje originalnost, autonomna svojstva i svoj samostalni život smatra Erić, i dodaje da je crtež introspekcija i svest o unutrašnjim procesima i unutrašnjoj realnosti subjekta koja može mnogo da kaže o onome ko ga je stvorio (Erić,

¹²⁷ Upinik u prilogu br. 1

2010).¹²⁸ Crteži pored toga što reflektuju lična osećanja i odnos prema ljudima, izražavaju i grupne vrednosti koje preovladavaju u kulturnom kontekstu (koje su često ignorisane). Likovno izražavanje je i sredstvo komunikacije sa drugima ali i sa samim sobom¹²⁹. Crtanje neke ideje omogućava da se ona učini vidljivom što je način za njeno „pročišćavanje“, jer se o njoj tokom samog crtanja dublje razmišlja, uviđaju eventualne nelogičnosti ili nepotpunosti (što se ne mora desiti kod verbalnog izražavanja).

Na prvom sastanku, (na početku semestra) od studenata je zatraženo da odgovore na pitanja u upitniku: dete je..., uloga nastavnika je...uloga vaspitača je..., kako vidim sebe u ulozi vaspitača..., učenje je..., podučavanje je..., zajedničko učenje je...; i da urade crteže na temu: dete, nastavnik, vaspitač. Urađene odgovore nastavnik je sačuvao i dao studentima na kraju semestra pošto su odgovorili na ista pitanja i uradili crteže na iste teme.

Posle završenog ispitivanja sledili su sastanci koje smo nazvali „*Pogled u sebe*“, kojima je trebalo stvoriti uslove za „artikulisanje vlastitih vrednosti i uverenja“ (Stoll i Fink, 2000, 81) i „dekonstrukciju svojih folk-uverenja“ (Bruner, 2000. Cilj sastanaka bio je bolje upoznavanje i razumevanje sebe kroz suočavanje sa ličnim, implicitnim teorijama, pokušaj njihovog upoznavanja i „izvlačenja iz prećutnog znanja“, njihovo ekspliciranje, eventualno menjanje. Sledilo je osveščivanje likovnog jezika pomoću likovnih produkata (proces obrnut od metode analitičkog posmatranja), kroz tumačenje, opisivanje, dijalog i diskusiju, upoređivanje napisanog i nacrtanog (i praktikovanog).

Diskusija je podrazumevala analizu zapisanih odgovora i crteža i bila usmerena ne na likovnost već na značenje likovnih elemenata i zapisa. Posebno smo se fokusirali na komparaciju ranijih i sadašnjih odgovora/cртеža, uviđanje sličnosti i razlika u odgovorima pre i posle, promišljanje i procenjivanje značenja sa ciljem utvrđivanja promena u iskazima i likovnom izrazu koji su osetljiv indikator određenih dešavanja u sferi psihičkih procesa studenata.

Diskusije su potpomognute pitanjima: Kako izgleda dete, vaspitač, nastavnik na crtežima? Kakvu sliku o detetu/nastavniku vaspitaču izražavaju moji crteži/odgovori? Zašto sam tako nacrtao/la? Koje su me ideje vodile da tako nacrtam? Ko (šta) je uticalo na mene i moje viđenje i razumevanje deteta/nastavnika/vaspitača? Da li se moji crteži/odgovori poklapaju sa mojim obrazovanjem i onim kako zamišljam sebe u ulozi vaspitača?

¹²⁸ Erić (2010) likovno izražavanje s početka prestanka epohe čoveka naziva likovnim prajezikom, govorom koji je bio prethodnik smislene verbalne komunikacije, jer je čovek najpre crtao, a potom progovorio, što je vrlo verovatno jer su hijeroglifi - prvo pismo ljudi zapravo crteži.

¹²⁹ O tome piše Kris „Postoji odašiljač, postoje prijemnici, postoji poruka. Svi su oni, istina, posebne i zagonetne vrste, ali samo njihovo izučavanje može da doprinese tome da postupno i integralno upoznamo ponašanje čoveka“ (Kris 1952, prema Erić, 2010, str.34).

3.4.1.2. Studentsko viđenje deteta
(na početku)

Odgovore na pitanje Dete je... dalo je svih 60 studenata. Svrstali smo ih u dve kategorije: naučno stručno i sentimentalno viđenje deteta. 63% studenata dalo je odgovore koje smo svrstali u naučno stručno viđenje deteta, sa naznakom da ova kategorija ima dve potkategorije: viđenje deteta sa razvojnog aspekta (53%) i viđenje deteta kao aktivnog, kreativnog, stvaralačkog i kompetentnog bića (10%).

36,6 % odgovora svrstali smo i drugu kategoriju – sentimentalno viđenje deteta koju takođe čine dve potkategorije: prvu u koju se izražava vrednosni stav – dete je najveća vrednost i idealno biće (21,6%) i drugu u kojoj je izražen emotivni stav – dete je najveća radost i objekat ljubavi (15%) .

Crteži na temu: Dete
(na početku)



Slika broj 51



Slika broj 52



Slika broj 53



Slika broj 54



Slika broj 55



Slika broj 56



Slika broj 57

Ono što preovladava kod prikazanih crteža (a većina je takvih) je da se na dete gleda kao na malo, nevino, bespomoćno biće koje je zavisno od odraslih i kome je neophodna pomoć odraslih, (sl. 51, 52). Na slici br. 54 svi su nasmejani i drže se za ruke, a dve poruke koje idu levo i desno iz usta nasmejanog budućeg vaspitača „*deca su ukras sveta*“ i „*deca su sve na svetu*“ jasno izražavaju vrednosni stav studenta. Glavni simboli na slici 53 i 55 su igračke te je jasno da se na dete gleda kao na biće koje se (samo) igra (na poleđini „dete je za mene radost življenja“, dete je najveće bogatstvo“). Slike 56 i 57 prema likovnim simbolima koji su usredsređeni na frizuru, mašne, kosu, lepo dekorisane haljine ukazuju na dete kao umiljato, čedno, dobro i lepo biće koje je objekt maženja i ljubavi odraslog (zapisi na poleđini: „dete je za mene najveće blago koje nema cenu“, „simbol čistote nevinosti“). Zaključak na osnovu karakteristika većine crteža: idealnost i statičnost deteta, dete je lepo, umiljato biće čija je osnovna aktivnost igra, ali nezrelo, „bespomoćno“ i zavisno od odraslih.

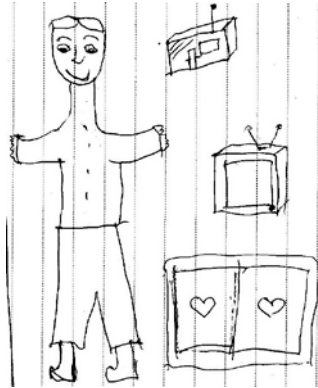
Upoređujući crteže i pisane odgovore na pitanja dete je... (pre projekta) zapažamo izvesne razlike neslaganje i neusaglašenost u određivanju deteta. Visok procenat naučno stručnog „viđenja“ deteta u odgovorima u upitniku nije u skladu sa odgovorima datim putem crteža. Naime, odgovori u upitniku su približniji naučno-stručnom konceptu a likovni odgovori sentimentalnom viđenju deteta (zapisi o detetu na crtežu uglavnom su pratili sam crtež i izražavali vrednosni i emocionalni stav). Ove razlike i nekompatibilnost se mogu objasniti na više načina.

Da su crteži otkrili ono što je „potisnuto“ u verbalnom odgovoru (u upitniku) a u podsvesti je. Da su crtanje shvatili kao „neozbiljnu“ aktivnost i bili opušteni dok su radili ovaj zadatak, što je pojačalo „oslobađanje“ slika i iskustva iz detinjstva koje su uticale na crteže, za razliku od odgovora na pitanja u upitniku koji su shvatili „ozbiljnije“ i hteli da daju „tačne odgovore“ na osnovu usvojenih teorijskih znanja i naučenih formulacija o detetu a ne na nivou razumevanja.

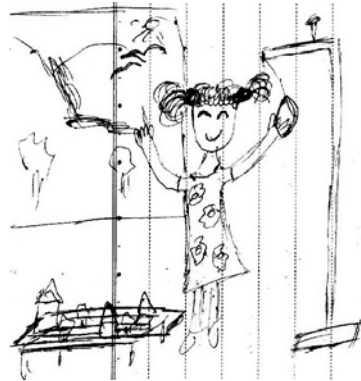
(na kraju)

Analiza odgovora u upitniku posle projekta daje sledeće podatke. 71,5% studenata daje odgovore bliske naučno stručnom viđenju deteta (59,9% studenata dete vidi sa razvojnog aspekta, a 11,6 dete kao aktivno i interaktivno biće). 28,2% studenata daje odgovore koji govore o sentimentalnom viđenju (16,6% vidi dete kao najveću vrednost – idealno biće, a 11,6% izražava emotivni stav i vidi dete kao objekat ljubavi).

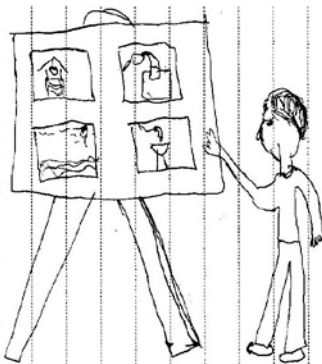
*Crteži na temu Dete
(na kraju)*



Slika broj 58



Slika broj 59



Slika broj 60



Slika broj 61



Slika broj 62

Analiza crteža nakon završetka projekta ukazuje na promene u likovnim elementima koje mogu biti pokazatelj izvesnih promene u viđenju deteta. Dete više nije predstavljeno sa potenciranjem spoljašnjih oznaka, i nije pasivno, već većina crteža izražava pokret i aktivnost. Značenje simbola: aplikator, makete, knjige, geometrijska tela... pokazatelj su da se na dete gleda kao na kompetentno biće koje se igra ali i uči, istražuje, stvara, otkriva, naspram deteta koje je na crtežima (pre projekta) prikazano u jedinoj aktivnosti – igri (sa igračkama kao simbolima igre). Ove promene u crtačkom rukopisu i karakteristikama crteža – dinamičnost (nasuprot statičnosti) uvođenje novih simbola koje studenti vezuju za dete progresivne su prirode. One govore o realnijem sagledavanju deteta koje je rezultat praktičnog rada sa decom i mogu biti pokazatelj (početka) oslobodanja od stereotipa vezanih za dete i razumevanje deteta.

Visok procenat odgovora koji govori o naučno stručnom viđenju deteta (pre – i njegov porast posle Integrativne prakse, uz napomenu da u najvećem procentu studenti

određuju dete sa razvojnog aspekta (54% pre i 59,9% posle)), rezultat je „svežih“ znanja o detetu pomešanih sa „implicitnom kulturnom pristrasnošću“ – tradicionalnim konceptom „razvoja“ i „socijalizacije“, koji je po mnogo čemu blizak sa našim narodnim modelom razvoja deteta¹³⁰. Očigledno je da i pored „tačnih“ odgovora i znanja o detetu na putu ka „novoj paradigmi detinjstva“ treba savladati brojne prepreke u oslobađanju od tradicionalnog koncepta „razvoja“ i „socijalizacije“.

Sa druge strane ovako visok procenat naučno stručnog viđenja nije potpuno u skladu sa postupanjima studenata u odnosu na dete tokom realizacije projekta. Ovi podaci se mogu problematizovati upoređivanjem sa zapisima, produktima o konkretnim situacijama u kojima se video položaj dece i odnos prema deci. Studenti su govorili da su deca ravnopravna, aktivna i kompetentna, da sa njima ostvaruju partnerske odnose, ali rečeno često nisu ostvarivali (naročito na početku realizacije projekta). Npr. dominantna pozicija (većine) studenata u odnosu na pozicije deteta često je bila prisutna što se videlo iz brojnih promera: studenti su nedovoljno uvažavali ličnu aktivnost dece, često su intervenisali i umesto dece obavljali njihove zadatke, trudili se da spreče greške koje su deca činila dajući tačna rešenja, nisu omogućavali deci samostalno istraživanje materijala, dovršavali su dečje iskaze i radove...

Iz rečenog se može zaključiti da poznavanje službene, naučne teorije o detetu, informisanost i stručno obrazovanje studenata nisu garant za takvo postupanje i da je njihov uticaj na samu praksu i odnos prema detetu mali. Razlozi su različiti: stalno sukobljavanje eksplicitnog i implicitnog, mešanje ličnog iskustva vaspitavanja (kada su bili u ulozi dece) sa novom teorijom, poznavanje teorije i njeno deklarativno prihvatanje ali nedovoljno razumevanje dr.

Upoređivanjem rezultata pre i posle Integrativne prakse uočava se porast broja odgovora koji govori o naučno stručnom viđenju deteta (za 8,5%, od toga 6,9% u posmatranju deteta sa razvojnog aspekta i 1,6% u viđenju deteta kao aktivnog i interaktivnog bića). Promena ima i u crtežima i „likovnom rukopisu“ studenata (dete je predstavljeno kao aktivno biće koje uči). Smanjena je neusaglašenost između odgovora u upitniku i crteža. Ove promene možemo razumeti kao uticaj praktičnih aktivnosti i boljeg upoznavanja deteta s obzirom da je posebna pažnja posvećena posmatranju deteta i njegovih akcija, aktivnom slušanju, preispitivanju pomoći koja se deci daje.

Podsekvenca analize bio je razgovor studenata-timova i nastavnika u okviru sastanaka „Pogled u sebe“. Prvi korak je bio analiza verbalnih iskaza i crteža sa ciljem

¹³⁰ Trebješanin razlikuje dve predstave o detetu: magijsko-religijsku i empirijsko-racionalnu predstavu. Ove dve predstave se prepliću, preklapaju ali i bitno razlikuju. Sličnosti između njih: dete je slabo, malo, ne jako, cilj njegovog razvoja je da postane zrela osoba. Ono što ih razlikuje je shvatanje mehanizma razvoja, on je skokovit, neizvestan i dramatičan u mitsko-magijskom modelu, a u svetovnom neprekidan, spor, bezbedan (Trebješanin, 1991).

upoređivanja, sučeljavanja i razmene sa sobom i svojim razmišljanjima (nakon izvesnog vremena), sa drugima i njihovim razumevanjima. Preispitivanje postojećih implicitnih teorija i razmišljanje o njihovoj zameni sa drugim i drugačijim, odnosno zameni tumačenja polazna je osnova za rekonstruisanje postojećeg znanja i mišljenja. Zadatak je bio da studenti prokomentarišu svoje pismene iskaze i crteže odgovarajući na pitanja: Kako izgleda dete? Koje su me ideje vodile i zašto sam upravo tako napisao/la, /nacrtao/la? Šta (ko) je uticalo na mene i moje viđenje i razumevanje deteta? Drugi korak je bio vraćanje unazad na stare crteže i razgovor o tome šta još važi a šta se izmenilo, upoređivanje, sučeljavanje i razmena sa idejama drugih u kritičkom dijalogu. I iz diskusija se video način na koji studenti percipiraju dete i označavaju svoje iskustvo ali su one bile i način traganja za sopstvenim profesionalnim identitetom o čemu svedoči naredni primer.

Segment iz diskusije koji sledi započet je odgovorima studentkinje čiji crtež na početku prikazuje dete kao umiljato, čedno i lepo biće, a crtež na kraju dete koje je u akciji (radi nešto sa građevinskim materijalom zajedno sa drugom decom); zapis na temu dete (i pre i posle) govori o naučno stručnom posmatranju deteta (viđenog sa razvojnog aspekta). Analizirajući i upoređujući početni i zavšni crtež ona na osnovu značenja likovnih elemenata na prvom crtežu prepoznaje razlike ali i pokušava da ih „pomiri“, što govori o mešanju stručnog obrazovanja i neposrednog rada na projektu sa vlastitim životnim iskustvom i povezivanju emocionalnog i racionalnog odnosno ličnog i profesionalnog viđenja.

S1: „Zašto sam tako nacrtala? Koje su me ideje vodile? Pa mislim da je dete sve to i što je prikazano i na prvom i na drugom crtežu. Dete je i maza, i aktivno, i pametno, i kreativno... Pa mislim da ga i drugi vide i ovako i onako, crteži su nam veoma slični... U nekom trenutku planiraš, postavljaš mu zadatke, od njega očekuješ da misli, istražuje, bude odgovorno, u drugom trenutku ono traži da se pomazi, i vaspitač mora da bude tu i da zadovolji i tu njegovu potrebu...

T.M. „Šta mislite o maženju dece“?

S2: „Dete nije maza i ne treba da bude, jer vaspitač ne može i ne treba da bude previše emotivan to je „posao“ roditelja,... on treba da ga voli ali ako hoće da bude profesionalac on mora da nađe meru i granicu. Mislim da emocije moraju biti u drugom planu“.

S3: „Ja ne mislim tako, ono što nas razlikuje od učitelja i nastavnika je upravo to, ne možemo samo da učimo decu, ja mislim da su baš važne emocije... ja sam tako nacrtala dete i pre i posle“.

S2: „...ma nemoj molim te, videla si i sama kako to izgleda... Ponašale smo se često kao majke. Ono što me stalno nerviralo a što je i meni je rađeno kad sam bila dete, radile smo i mi... Stalno smo govorile nemoj to, pazi ovo..., isprljaćeš se, povredićeš se. Deca to ne vole, a i umeju da brinu o sebi“.

S1: A šta da se nešto desilo deci?

S2: *Ako tako negativno misliš, tako će se i desiti...*

S3: *„Znam ali hladan vaspitač koji na dete gleda kao na objekat je promašen vaspitač, on treba da bude nešto drugo...“*

S: *„Ne kažem da ne treba da budemo emotivni ali to vrlo često vodi u izveštačenost, treba graditi iskrene i prirodne odnose, a ne sladunjave... srce, dušo, pile... dete ima svoje ime – poštuјmo i njega i njegovo ime“*

.....

S2: *„I moji radovi se razlikuju. Prvi crtež prikazuje lepo sređenu i umiljatu devojčicu. Drugi crtež je skroz drugačiji i mislim i ispravniji, profesionalniji... Dete je predstavljeno baš onako kako je i realno izgledalo dok smo radili na projektu, nacrtala sam decu dok su učestvovala u radionici...“*

.....

Reakcije studenata su bile različite: od zadovoljstva (odgovorima i crtežima) do negiranja i odbrambenog stava (zbog neslaganja sa onim što je nacrtano i rečeno na početku). Mali broj odgovora/crteža isti su i pre i posle, kod većine studenata se vide promene (pre svega likovne koje su i veće i uočljivije):

Odgovori/crteži koji se nisu menjali:

(pre i posle) „Na dete sam gledala, gledam i gledaću kao na posebnu ličnost koja ima svoje potrebe, interesovanja, želje, koju treba poštovati i uvažavati“: „Dete je jedinstveno biće sa mnogobrojnim potencijalima koje treba usmeravati i dalje razvijati“

(pre) „Dete treba da bude pažljivo, da sluša vaspitača, jer će ga on kroz aktivnosti stimulisati na dalji napredak... dete treba da bude zainteresovano za rad, željno da nauči a sve ostalo može da se koriguje“. *(posle) „Mišljenje nisam promenila“*

(pre) „Dete je radoznalo, društveno, otvoreno i kreativno...“, *(posle) „Mišljenje nisam promenila, samo sam potvrdila ono što sam napisala kroz praksu. Dete je srećno, radoznalo, slobodno, komunikativno, maštovito...“*

(pre) crtež – dete nacrtano kao lutka i pre i posle, zapis: ..., dete je nešto što najviše vredi, naša budućnost... dete ne zna da mrzi i ne može da te povredi“. *(posle) „Dete je nešto najvrednije u životu svakog čoveka.*

Odgovori/crteži koji su se menjali:

„Zaboravila sam šta sam napisala i nacrtala na početku, sada kad uporedim vidim razlike. Prvi crtež više govori o spoljašnjem izgledu, nacrtala sam dete u lepoj haljini..., sada ga crtam kao dete koje nije samo, koje je aktivno, koje se zajedno sa drugom decom igra i uči... Prvo viđenje je više moje viđenje i viđenje deteta „uopšte“, drugo je viđenje deteta iz ugla mene kao vaspitača...“

„Ono što je dato na početku ne važi više. Dete jeste malo, ali ne beba koja puži kako sam ga nacrtala i nije nevino kako sam napisala na crtežu...“

(pre) „svako dete zahteva pažnju i veliku pomoć vaspitača...“ (posle) „svako dete je individua za sebe, gospodar svojih misli i osećanja i nije moguće naterati ga na nešto ukoliko to nije njegovo interesovanje. Traži nova znanja i igre ali uglavnom ono što samo izabere, vaspitač mora biti fleksibilan i odgovoriti njegovim interesovanjima“.

Na pitanje Šta je uticalo na promene u crtežima i odgovorima, viđenje i razumevanje deteta većina studenata odgovara: *„bolje upoznavanje deteta“, „sagledavanje deteta u realnom kontekstu“, „bolji uvid u ono što dete radi i može“.*

Promene koje se primećuju pokazatelj su uticaja iskustva jednog netradicionalnog načina rada sa decom koji je „bojio“ opažanja i razumevanja deteta i pronalazilo put do crteža/zapisa i diskusija. Razlike u viđenjima (pre i posle) mogu biti izraz izvesnog (većeg ili manjeg) rastojanja od tradicije i reagovanja protiv prošlih iskustava.

Studenti su pokazali različitu spremnost za osveščivanje sopstvenih uverenja o detetu i svest o sebi i svom načinu mišljenja. Analiza je omogućavala dijalog sa samim sobom i sa drugima koji je podsticao studente da razmišljaju sebi, načinu na koji vide dete, da uočavaju svoje vrednosti što je doprinosilo (samo)razumevanju sopstvenog znanja i sopstvenih implicitnih teorija o detetu, njihovom „izvlačenju iz prećutnog znanja“ i ekspliciranju.

„Nisam do sada nikad razmišljala o tome šta ja mislim o deci... u svakom slušaju rad na projektu pomogao mi je da dete počnem da gledam drugim očima...“

„Rad na projektu pomogao mi je da bolje upoznam decu, a ovi crteži i sastanci da bolje upoznam sebe... Promišljanje naglas je teško ali sam uspela da se oslobodim i ohrabrim da kažem šta mislim i da se zapitam“.

„Naročito mi je pomoglo što sam stalno pratila i posmatrala decu, naučila sam da decu gledam drugačije, a nisam više ni tako kruta u odnosu sa njima...“

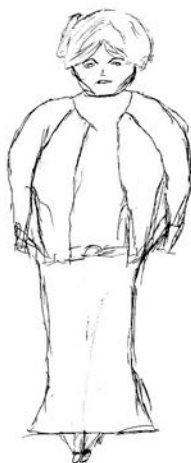
3.4.1.3. Studentsko viđenje nastavnika

(na početku)

Od 50 studenata koji su odgovorili na pitanje iz upitnika *Koja je uloga nastavnika* 60,7% studenata dalo je odgovore koje smo svrstali u kategoriju tradicionalna uloga, a 39,2% savremena uloga nastavnika. Najčešći odgovori koji su svrstani u prvu kategoriju odnose se na nastavničku ulogu u užem smislu – nastavnika kao predavača (prenosioca znanja i iskustva), organizatora nastave i ocenjivača (znanja studenata). Odgovori iz druge kategorije govore o drugačijem posmatranju i razumevanju nastavničke uloge i povećanju broja uloga koje studenti navode. Nastavnik nije samo prenosioc znanja, i ocenjivanjivač reprodukovanog gradiva već je i saradnik, partner,

pokretač-motivator, stvaraoc pozitivne atmosfere i emocionalne klime, pošтоваoc studenata i njihovog mišljenja.

*Crteži na temu nastavnik
(na početku)*



Slika broj 63



Slika broj 64



Slika broj 65



Slika broj 66



Slika broj 67

Odgovori na poleđini crteža su tipa: „*Profesor je za mene autoritet i dobar savetnik*“, „*uzor, osoba od iskustva koja nas usmerava*“. Većina studenata crta nastavnika tradicionalnog izgleda, u konzervativnoj garderobi, obraćajući pažnju na nastavnikovu odeću, kao važan detalj, koja najčešće podrazumeva dugačku suknju ili haljinu, sa kosom pričvršćenom u punđu, ispred table, ili sa novim učilom – kompjuterom. Prikazane figure ukazuju na nastavnika koji ima autoritet, koji je strog i stereotipan i po

odelu i načinu podučavanja. Ovakav način predstavljanja nastavnika prisutan je kod 80% crteža (za oko 20% više nego u odgovorima na pitanje u upitniku). Ovo je zapaženo od strane samih studenata koji su u analizi i komentarima svojih crteža uvideli i postali svesni autoriteta koji nad njima imaju prethodna iskustva sa nastavnima i stereotipi koji ih prate, što se vidi i iz sledećeg komentara:

„Upoređujući svoj sa crtežima ostalih studenata vidim da su jako slični. Zašto smo ovako predstavljali nastavnike? Šta je uticalo na to?... pa odgovor je jasan – većina nastavnika tako i izgleda...“.

„Nacrtala sam nastavnika kako sedi za katedrom, u pozadini je tabla... studenti su „daleko od njega“, sede, čute, slušaju ga i uče. Tradicionalno skroz, ali je najčešće tako“.

Viđenje nastavnika (na kraju)

Od 36 studenata koji su odgovorili na postavljeno pitanje 49,20% studenata uglavnom navodi manji broj uloga i segmente koji se odnose na uloge nastavnika u užem smislu, a karakterišu tradicionalnog nastavnika, a 50,77% studenata dodaje u odgovorima uloge koje proističu iz aktivne i interaktivne nastave i zajedničkog učenja, navodeći u najvećem broju uloge: saradnika, nekoga ko će ih naučiti da samostalno rade i primene naučeno, ko podstiče stvaranje novih ideja, ko studenta sagledava kao nekoga ko misli, koji zahteva od studenta mišljenje i uvažava ga, daje slobodu i inicijativu, proverava studentsko znanje na osnovu praktičnog rada i posmatranja urađenog (a ne reprodukcije).

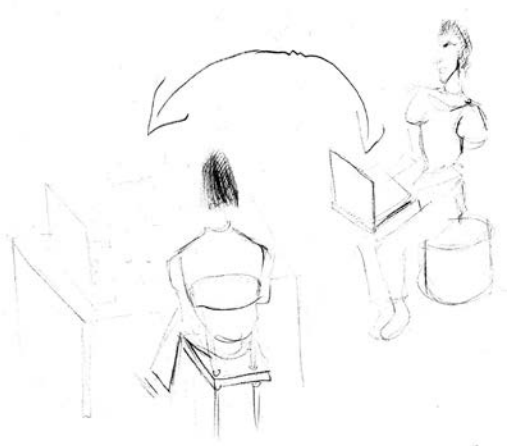
Crteži na temu nastavnik (na kraju)



Slika broj 68



Slika broj 69



Slika broj 70



Slika broj 71

Iako više od polovine studenata crta nastavnika veoma slično kao i na početku (sl. br. 68), ipak se primećuje izvestan pomak u viđenju nastavnika koji se vidi kroz crteže gde je on prikazan kao prijatelj (sl. br. 69) kao neko ko pruža podršku studentima, saradnik, učesnik, bez distance (sl. br. 70, 71). Studenti nisu „daleko od njega“ već oko njega i sa njim.

Kod većine studenata stereotipi koje nose iz kulture i konteksta (u kome su građeni i potvrđeni tokom prethodnog školovanja) su istrajni i bitno utiču i oblikuju njihovu sliku o nastavniku. Očekivanje da će implicitne teorije studenata o nastavniku i ulozi nastavnika evoluirati u dodiru sa drugačijim pristupom studentu delimično su ostvarena. Izvesni pomaci u odgovorima i crtežima mogu biti pokazatelj da viđenje uloge nastavnika dobija neka nova značenja kojih nije bilo na početku, a koja idu u prilog konstruktivističkom shvatanju uloge nastavnika. Blagi porast odgovora iz kojih se vidi drugačije i „šire“ posmatranje nastavnika i izvesne promene u crtačkom rukopisu možemo shvatiti kao rezultat uticaja jednog drugačijeg pristupa za koji smo se zalagali u prethodnom periodu.

Da li predstava o nastavniku koju studenti imaju, utiče na njihovo viđenje sebe u ulozi vaspitača. Koliko se ona reflektuje na njihovo poimanje profesije vaspitač, pokušali smo da saznamo upoređivanjem odgovora i crteža na temu nastavnik sa odgovorima i crtežima na temu vaspitač.

3.4.1.4. Studentsko viđenje vaspitača i sebe u ulozi vaspitača (na početku)

Teškoće u klasifikovanju odgovora na pitanje koje su uloge vaspitača bile su mešanje „knjiških“ odgovora i odgovora koji su rezultat iskustva. Naime, većina studenata potencira partnersku i motivacionu ulogu koje istovremeno demantuju odgovorima koji govore o kontroli, nadgledanju i vođenju. Od 58 studenata, koliko je dalo odgovore na pitanje o ulogama vaspitača, kod 33% studenata preovladavaju tradicionalne uloge sa dve potkategorije koje su približno zastupljene – prvu koja je vezana za učenje dece i pripremu za školu (50,1%) i drugu koja je vezana za emocionalnu podršku detetu i zaštitu dece „drugi roditelj“ (49,8%).

66% studenata daje odgovore koji idu u prilog savremenom viđenju uloge vaspitača, partnersku ulogu (na prvom mestu), podstičuću ulogu u razvoju i učenju dece. Interesantno je da se ni u jednom odgovoru ne pominju sazajno-dijagnostička uloga, uloga vaspitača kao člana tima, istraživačka uloga i evaluatorska uloga. Veći broj odgovora o ulogama vaspitača koji idu u prilog konstruktivističkom shvatanju (u odnosu na uloge nastavnika) može biti rezultat „svežeg“ teorijskog znanja o profesiji i ulogama vaspitača.

Crteži na temu: Vaspitač (na početku)



Slika broj 72

Slika broj 73

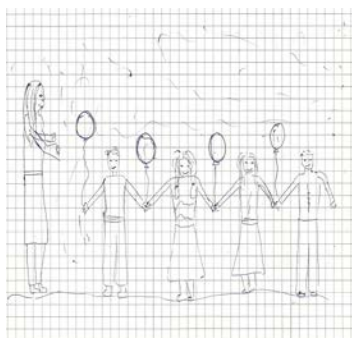
Slika broj 74

Slika broj 75

Crteži daju drugačiju sliku koja nije kompatibilna sa odgovorima. Naime, većina studenata crta vaspitača tradicionalnog izgleda (veoma slično kao i nastavnika). Sve crteže možemo podeliti u dve grupe: prvu (koja je dominantnija) - vaspitač je predstavljen sam kao „distancirana figura“ i drugu - vaspitač je predstavljen sa decom (uglavnom držeći se sa njima za ruke), ali statično.

Karakteristike brojnije grupe crteža su da je vaspitač jedina i centralna figura prikazana bez dece. Sve figure su prikazane na isti način, šablonski, šematizovano, tipski, po modelu, sa ponavljanjem istih elementa. Analiza pokazuje da se većina studenata orijentisala na simbole (odeća, aplikator, knjiga) koji govore i o ulozi vaspitača u podučavanju ali i o načinu podučavanja (edukatorska uloga – decu treba naučiti), obliku rada ali i o jakim stereotipima koji su čvrsto uklopljeni u buduće vaspitače, što se može objasniti time da su budući vaspitači počeli da nalikuju nastavnicima, vaspitačima, onako kako ih oni vide i na način na koji su u društvu izgrađena značenja (shvatanje uloge vaspitača u odnosu na ono što se od njega očekuje). Studenti sebe vide kao centralnu ličnost (centar vaspitanja i obrazovanja) koja treba da bude uzor i autoritet detetu, da uči i vaspitava decu. Centralno mesto na crtežu je vaspitač, deca su „nevidljiva“, negde sa strane. Samo na slici broj 75 predstavljena su i deca, ali veličina figure vaspitača u odnosu na veličinu figura dece, način na koji je nacrtan vaspitač, naspram šematskog prikaza figura dece govore o glorifikovanju vaspitača i minimiziranju deteta.

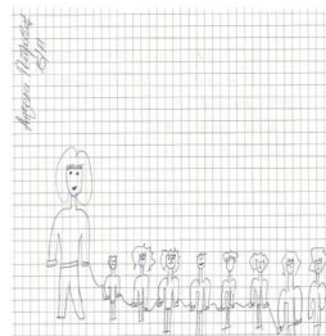
U drugoj grupi crteža (oko 1/3) vaspitači su prikazani zajedno sa decom držeći se za ruke.



Slika broj 76



Slika broj 77



Slika broj 78

Zapisi na crtežima uglavnom su kompatibilni samim likovnim simbolima. Najčešći komentari: *vaspitač je uzor i primer, neko ko brine o deci, ko je drugi roditelj.*

Analiza crteža dovela je do uviđanja i osvešćivanja simbola koji su govorili o autoritetu koga su studenti postali svesni, ali i uticaja njihovog prethodnog iskustva i stereotipa iz kulture. Reakcije su bile različite, ali je bilo i negiranja i zauzimanja odbrambenog stava zbog neslaganja sa nacrtanim i rečenim.

Student gužva prvi crtež uz komentar: „*Ovo nisam ja, ovo se uopšte ne poklapa sa onim kako zamišljam sebe kao vaspitača*“.

„*Ne znam zašto sam ovako nacrtala sebe, kad u stvari ne vidim sebe kao na crtežu. Jasno se da moram da izgledam lepo, jer deca, devojčice naročito, vole lepo obučene*

vaspitače, našminkane, ali u stvari ne vidim sebe ovako kruto. Sebe vidim skroz drugačije“ (sl. br. 72).

„Jao... nacrtala sam sebe kao dobru vilu...“ (na pitanje kako su nacrtana deca i kako to komentariše dodaje) „Deca su oko mene, ali su mala, kao da dekorišu crtež... Bezveze... Ne, ne vidim tako sebe kao vaspitača.“(sl. br.75)

Upoređivanjem odgovora i crteža na temu nastavnik sa odgovorima i crtežima na temu vaspitač dolazimo do zaključka da ima velikih sličnosti, što zapažaju i studenti.

„Upoređujući crteže vidim da i ovaj moj vrlo sličan crtežu nastavnika i lako može da se svrsta u tu kategoriju, koju karakteriše tradicionalnost, pa i autoritativnost.“

„Sebe sam prikazala ali sa kompjuterom na stolu, sa novom tehnikom koja mora da prati rad vaspitača, to je ok. I mislim da on mora da bude u svakoj radnoj sobi i da savremeni vaspitač mora mnogo više da ga koristi u radu... Mislila sam da spadam u netradicionalne vaspitače... a ispade da je moj crtež vrlo sličan sa crtežima nastavnika koje smo svrstali u tradicionalne. Izgleda da svi znamo šta je tradicionalno ali se teško se oslobađamo tradicionalnosti...“

Na pitanje šta je uticalo na vas i na ovakvo predstavljanje vaspitača/deteta interesantan je komentar:

„Uticalo je puno toga...kakvu će sliku imati o detetu i vaspitaču zavisi od odnosa mojih vaspitača i nastavnika prema meni... a to znači da ću morati puno da ga preispitujem i menjam.“

Viđenje vaspitača

(posle)

Broj odgovora u kojima dominiraju tradicionalne stereotipne uloge se smanjuje za 25% u korist nekih „novih uloga“ koje se ne pominju u početnom upitniku, a koje su bili u prilici da ostvaruju radeći na projektu. I dalje je na prvom mestu partnerska uloga, koju gotovo svi pominju, ali sa manjim brojem zastupljena u odnosu na početni upitnik u korist odgovora o „novim ulogama“: posmatračkoj ulozi (18), timskoj ulozi (11), ulozi vaspitača kao istraživača (refleksivnog praktičara) (8), evaluatorskoj ulozi i ulozi dokumentatora (5).

Povećanje broja uloga (i njihovo konkretizovanje) koje idu u prilog savremenom shvatanju vaspitača (75,25%) možemo shvatiti kao rezultat njihovog praktikovanja. Studenti su tokom rada na projektu bili prilici da realizuju različite, gotovo sve uloge koje ostvaruje vaspitač – od posmatrača, organizatora fizičke i socijalne sredine za učenje, planera, istraživača, do evaluatora i kritičara sopstvene prakse, što je ostavilo trag na studente i njihove odgovore. Od početnih dominantnih ali „knjiških“ odgovora o partnerskoj ulozi često opovrgavanih (u crtežima, ali i u praksi) „nepartnerskim“

ulogama, sada se uloge konkretizuju i pridaje im se različiti značaj. Interesantni su odgovori o brojnim ulogama ali i njihovoj podjednakoj važnosti.

„Smatram da su sve uloge podjednako važne, da nema odvajanja uloga, vaspitač mora da deluje kao celina, da bude kreator, istraživač, praktičar, partner, planer, evaluator i kritičar sopstvene prakse.“

„Mislila sam da je najvažnija uloga biti detetu emocionalni partner i organizator aktivnosti i da su sve druge uloge manje važne. Sada mislim drugačije. Vaspitač mora da ostvaruje sve uloge zajedno. On ne može da bude planer ako najpre ne bude posmatrač i ako ne upozna bolje decu i ne proceni nivo grupe. Ne može da bude evaluator ako ne bude najpre realizator. Ne može da bude savremeni vaspitač ako ne bude kritičar svoje prakse“.

*Crteži na temu vaspitač
(posle)*

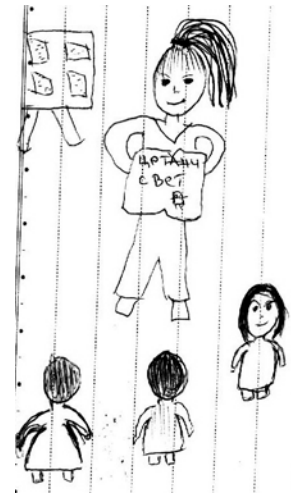
I pored naglašavanja brojnih uloga u upitniku, na većini crteža studenti prikazuju sebe i svoju ulogu pre svega u odnosu na decu.



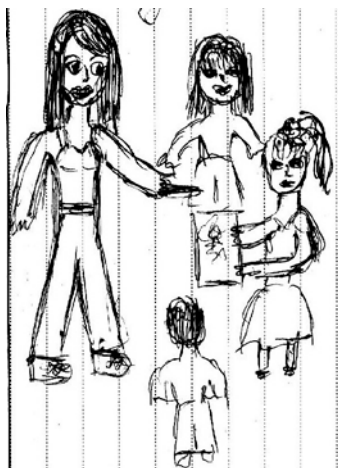
Slika broj 79



Slika broj 80



Slika broj 81



Slika broj 82



Slika broj 83



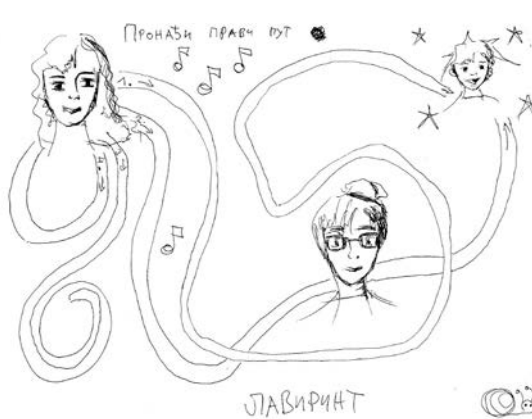
Slika broj 84

Karakteristike većine crteža su: veći broj figura, pored figura vaspitača sada su daleko više prisutne i figure dece, što govori o odnosu i komunikaciji – naglašenoj saradnji i zajedništvu. Primećuje se naglašenost pokreta figura (za razliku od njihove statičnosti na početku). Jedan broj studenata beži od stereotipa i sebe prikazuje sa osmehom, među decom, u ležernoj garderobi, koja ne nosi svojstva tradicionalnosti. Glavna razlika u crtežima između viđenja sebe u ulozi vaspitača (pre i posle) ogleda se u socijalnom smislu. Naime, posle projekta studenti vide sebe u okruženju sa decom, u ležernijoj odeći, bez nekih prepoznatljivih stereotipa.

Bilo je i radova studenata koji su sva tri zadatka rešavali na jednom crtežu (sl. br. 85, 86, 87, 88) i zajedno prikazali nastavnika, dete i sebe. Intersantan je rad studentkinje koja je na ovaj način rešila zadatak obrazlažući ga na sledeći način: „Kakav ću odnos sa detetom imati kao vaspitač zavisi od toga kakav su odnos prema meni imali moji vaspitači i nastavnici, više je bilo onih kojih ne volim da se setim, i učiniću sve da ne budem kao oni, i da deca mene žele da se sete i kad odrastu“.



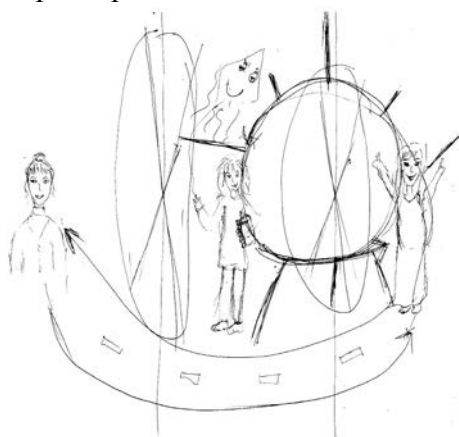
Slika broj 85



Slika broj 86

Na osnovu crteža vidi se njeno protivljenje tradicionalnoj postavci i odnosu nastavnik/student, student/dete što ukazuje na neslaganje sa dominantnom slikom podučavanja. Stilizovan način prikazivanja, (sl. 85) originalno likovno rešenje, bez prikazivanja stereotipa i velike „žurnalske“ dekorativnosti. Likovnost je usredsređena na potenciranje veze na relaciji student-nastavnik-dete.

Rad iste studentkinje posle projekta (sl. br. 86) ukazuje na težak put, na lavirint u ostvarivanju odnosa, ali i poziva na pronalaženje pravog puta. U zapisu na poledini crteža stoji: „... dete je učitelj, učeći od njih ostvarujemo svoje potencijale, nastavnik je učitelj ali i saradnik, ja i kolegice smo učitelji i učenici, svi zajedno smo uradili odličan projekat koji nam je dao trenutke radosti. Svako dete je tajna, treba je otkriti, naći pravi put do deteta“.



Slika broj 87



Slika broj 88

„Pre projekta dete sam prikazala kao bebu (sl. 51), što bi moglo da znači da sam podsvesno na dete gledala kao na bespomoćno biće, ali je ujedno beba i simbol nevinosti i potrebe za velikom brigom oko nje. Posle projekta dete ne prikazujem kao bebu već kao odraslo dete. Verovatno zato što ga sada posmatram kao zrelije, odgovornije, sposobnije, jer sam videla da ono to i jeste. Inače i dalje mislim da je čvrsta veza između nastavnika-studenta-deteta i da je reč o jednom „trouglu“. Inače svi su na istom putu, a student posreduje između nastavnika i deteta“.

Interesantan je rad studentkinje (na „doškolovanju“ koja ima petogodišnje iskustvo u radu) (sl. 88) koji pokazuje simbolički netradicionalne slike, vrlo slične pre i posle projekta (svi su prikazani zajedno u akciji), koji (uz napisani komentar) ukazuje na neslaganje sa dominantnom predstavom o detetu i načinom podučavanja i odnosa koji je utisnut u kulturu. Crtež pokazuje otpor i protivljenje stereotipu. Reč je o jednostavnim vizuelnim znacima koji se lako mogu dekodirati. Sva pažnja je poklonjena prikazu svih učesnika koji su zadovoljni (izraz lica-osmeh). Naglašeno je

zajedništvo, komunikacija bez nekih individualnih karakteristika dece i studenata (čak nema ni nekog naglašavanja ko su deca a ko vaspitači na crtežu), što govori o uvažavanju obe strane. Jedna figura je nešto veća od ostalih što smo pokušali da otkrijemo tokom diskusije.

Komentar studentkinje:

„Svi smo okupljeni oko istog cilja – realizacije projekta. Svi sedimo zajedno za stolom, dogovaramo se ko će šta da radi: ko će da zapisuje iskaze dece, fotografiše, priprema sredstva, materijale... Oko nas su deca koja su uvek bila tu i aktivno učestvovala. Zašto sam nacrtala ovako? Zato što imam iskustva u radu sa decom i znam da što im se više pažnje posveti aktivniji su... Pored nas je i nastavnik koji nas usmerava i podržava.

(na pitanje zašto je nastavnik veći od ostalih figura studentkinja komentriše)

„Pa ne znam, možda zato što sam prvi put radila na projektu, te sam bila nesigurna i očekivala njegovu pomoć... Korišćenje novih metoda, drugačijih sredstava u odnosu na ono što su deca navikla, je uticalo na zadovoljstvo i aktivnost dece, a logično i studenata, što pokazuju i simbolizuju note – jednostavno takva je bila atmosfera. Svi smo bili zajedno.“

Ima i crteža (mali broj) koji su veoma slični, gotovo isti, pre i posle projekta. Oni izražavaju tradicionalnost u svakom smislu, izgledu, garderobi, strogosti-autoritativnosti uz objašnjenja slična sledećem: *„Ja detetu treba da budem uzor i primer, to su i za mene bili moj vaspitač i većina mojih nastavnika“*. Uzor i primer sinonimi su za sliku autoriteta vaspitača iza koga stoji implicitno ubeđenje da samo onaj ko ima autoritet može biti primer za ugledanje na njega.

U nameri da isprovociramo razmišljanje o ulogama vaspitača krenuli smo u zajedničku analizu potpomognutu pitanjima o tome koje uloge dominiraju u njihovim odgovorima i crtežima i utvrdimo kojih uloga nema u prvim odgovorima, a pojavljuju se u drugim, koje treba pojačati a kojih se osloboditi, koje se pojavljuju u odgovorima a malo ili delimično primenjuju.

Studenti su preispitivali sopstvene uloge, razmišljali o iznetim tvrdnjama i značenjima u odgovorima i crtežima, prepoznavali sporedne i stereotipne uloge. I sami primećuju izvesni raskorak između shvatanja i izvođenja uloga. Primećenu razliku često žele da „opravdaju“ navodeći faktore spoljašnje prirode koji su na to uticali, a manje one koje se tiču njih samih. Najčešće problem vide u vaspitačima koji su ih ometali da ostvare svoje uloge¹³¹. Jedan manji broj studenta spreman je na samouvid, osvešćuje da je potrebno još nešto naučiti i promeniti kod sebe.

¹³¹ Izražavanje nezadovoljstva postojećim stanjem u vrtiću, kontekstom i vaspitačima je primećeno i kroz rad na projektu. Najveće nezadovoljstvo u prvoj fazi rada na projektu bilo je upravo nezadovoljstvo vaspitačima/mentorima, i u drugoj fazi rada je sa visokim procentom isti razlog nezadovoljstva.

Procenjivanje stvarne spremnosti studenata da budu reflektivni je procenjivanje sebe i određivanje tačke i mesta gde se sada nalaze i gde žele stići i zauzimanje odnosa prema svom budućem delovanju, kada budu vaspitači . U nameri da saznamo kakvi bi želeli da budu postavili smo pitanje *Kako vidim sebe u ulozi vaspitača?*

„Sebe vidim kao nekoga ko je deci prijatelj i partner, ko stvara demokratsku atmosferu i saraduje sa decom“.

„Sebe vidim kao dobrog vaspitača koji voli decu, koji im pomaže u vaspitanju i obrazovanju, koji je jednak prema svima“.

„Sebe vidim kao vaspitača koji je stručan u svom poslu, koji ima autoritet neophadan da bi ga deca poštovala i uvažavala.“

“Sebe zamišljam kao odgovornog, uspešnog, savesnog, sposobnog i savremenog vaspitača“.

Odgovori govore o promišljenom i svestranom posmatranju i viđenju sebe u ulozi vaspitača zasnovanom na „savremenim“ *sistemima vrednosti*. Usmereni su i na profesionalne karakteristika i na osobine ličnosti vaspitača: ljubav prema deci, kreativnost, stprljenje, što je značajno jer govori o „spajanju“ profesionalnog i ličnog, transformaciji ličnosti studenata u ličnost vaspitača. Osim toga odgovori pokazuju da studenti prilično celovito i svestrano sagledavaju sebe u ulozi vaspitača, potencirajući humanističku orijentaciju, a manji broj i orijentaciju reflektivnog praktičara:

„Sebe vidim kao demokratskog vaspitača, koji poštuje i uvažava dete i koji se stalno obrazuje i usavršava“.

„Sebe vidim kao nekoga ko će biti pre svega informisan o svim novinama u profesiji jer mislim da je to najvažnije“.

„Sebe vidim kao fleksibilnog, kreativnog i snalažljivog vaspitača u različitim situacijama“.

„...spremnog za stalno preispitivanje svog rada, i saradnju sa kolegama“.

3.4.1.5. Studentsko viđenje učenja i podučavanja

Opšte karakterstike implicitnih teorija, važe i za implicitne teorije koje se odnose na znanje, učenje i podučavanje. Između razumevanja učenja i načina podučavanja postoji čvrsta i direktna veza, zato je od posebnog značaja osveščivanje implicitnih teorija o učenju. U nameri da dođemo do gledišta studenata i utvrdimo eventualne razlike postavili smo pitanja u upitniku: Podučavanje je... Saradničko učenje je...

Na pitanje podučavanje je... (pre) 70% studenata daje odgovore koji imaju konstruktivističku orijentaciju i transakcijski model podučavanja. Čine je dve potkategorije: prva u kojoj dominira usmerenost na učenje (proces) i učenika (70%), i

druga u kojoj se potencira participacija u učenju i viđenje „učenika/učitelja“¹³² kao autonomnih aktera koji grade saradničke odnose (30%). 30% odgovora stavlja u prvi plan usmerenost na produkt-sadržaj učenja, „učitelja“ i prenos znanja što odgovara transmisijskom modelu podučavanja.

Odgovori (posle) govore u 48% o usmerenosti na učenje i učenika, 26% na participaciju u učenju, 26% usmerenost na sadržaj učenja, učitelja. Upoređivanjem odgovora o učenju i podučavanju (pre) sa odgovorima o viđenju aktera učenja i podučavanja (nastavnika/vaspitača/deteta) može se uočiti izvesno naslaganje, naročito kada je reč o odgovorima dobijenim putem ctreža koji su udaljeniji od savremenog pristupa. Naime, visok procenat usmerenosti na „učenika“ i učenje ukazuje na odmak od studentskih uverenja o ulozi nastavnika/vaspitača i učenika/deteta koja su identifikovana u analizi crteža. Ako je dominantno shvatanje nastavnika/vaspitača (pre) tradicionalno onda bi se moglo očekivati da će dominantni odgovori o podučavanju biti usmereni na nastavnika/vaspitača i sadržaj učenja. Visok procenata odgovora (pre) o učenju i podučavanju zasnovanih na savremenim naučnim saznanjima upućuje na zaključak da je reč o odgovorima koji su rezultat „svežih“ teorijskih znanja, a ne i razumevanja.

U prilog rečenom ide i praćenje učenja celokupnog procesa rada na projektu u kome je ponašanje studenta bilo (različito i individualno) ali često bliže odgovorima koji govore o akterima. Naime, studenti su puno obraćali pažnju na vaspitno – obrazovne sadržaje, dokumentacija je često govorila da su oni u centru a ne deca, diskusije i zajednički sastanci da dobar broj studenata očekuje od nastavnika odgovor i rešenje, da se mali broj uključuje u diskusije...

Zajedničke karakteristike odgovora na pitanje šta je saradničko učenje (pre i posle) su da studenti znaju „tačan“ odgovor na ovo pitanje i smatraju ga „najpoželjnijim“, „najproduktivnijim“ (iz odgovora pre) i „najefektnijim“, „najzanimljivijim“, „izazovnim“ vidim učenja (iz odgovora posle). Ono što ih razlikuje je:

Odgovori na pitanje Saradničko učenje... (pre) više su dati na osnovu teorijskog znanja i u vidu definicija: „saradničko učenje je učenje koje podrazumeva aktivnost i vaspitača i deteta“, „saradničko učenje je vid zajedničkog učenja koje je tako osmišljeno da se do rešenja dolazi timskim radom“, „saradničko učenje je učenju u paru ili grupi radi rešavanja nekih problema“, „saradničko učenje učenju u malim grupama koje podrazumeva interakciju“... „saradničko učenje je najpoželjniji i najproduktivniji vid učenja“.

¹³² Koristimo sintagme „učenik/učitelj“ zato što su neki odgovori dati iz pozicije „učenika“ - studenta, neki iz pozicije „učitelja“ - vaspitača, a manji broj iz obe.

Odgovori (posle) su dati na osnovu praktičnog iskustva u saradničkom učenju (svih 48 odgovora izražava pozitivan odnos prema takvom načinu rada) i nose lične poruke i doživljaje. *Saradničko učenje je: „takav pristup u učenju u kome studenti timski osmišljavaju i razvijaju i projekat“, „saradničko učenje je najbolji vid učenja“, „ima mnogo veće efekte“, „lakše se savladavaju prepreke kada se zajednički uči“, „zabavnije je i lakše se uči“, „obostrano učenje i dopunjavanje“, „celovito učenje koje omogućava posmatranje iz više perspektiva“, „zanimljiv način učenja“, „izazov jer se retko tako uči“, „učenje u kome svako uči od svakoga vaspitač od deteta i dete od vaspitača, student od studenta...“, „saradničko učenje je razmena, dopunjavanje i deljenje“...*

Upoređivanjem odgovora o učenju (pre i posle) dolazimo do porasta broja odgovora u potkategoriji podučavanje kao participacija i saradnja aktera učenja, ali i do smanjivanja razlike između odgovora koji govore o učenju i podučavanju i crteža samih aktera učenja (koji nisu prikazani kao distancirane figure, već je njihova glavna karakteristika zajedništvo). Studenti znaju (teorijski) šta je saradničko učenje, a kasnije proveravajući teoriju kroz praksu razvijaju sposobnosti saradničkog učenja i osvešćuju njegov značaj.

Prethodni prikazi nalaza i njihove interpretacije upućuju na nekoliko opštih zaključaka (što dodatno potvrđuje i praktični rad).

Prvi – postoje dva različita viđenja (ispitivanih problema), dve različite slike – eksplicitna i implicitna, „mešanje“, nadjačavanje jedne odnosno druge u zavisnosti od korišćene tehnike. Odgovori u upitniku govore o uverenjima koja su u skladu sa savremenim naučnim saznanjima, dok su odgovori dati putem crteža bliži tradicionalnom pristupu. Ponašanje studenata u praksi bliže je odgovorima datim putem crteža. Iako imaju teorijsko znanje, studenti u praksi često rade suprotno a da toga nisu ni svesni, što navodi na zaključak da teorijska znanja nemaju veliki uticaj i nisu garant za postupanje u praksi u skladu sa njima. Praktičnim aktivnostima ipak više upravljaju implicitne teorije.

Drugi – menja se odnos između prvobitnih uverenja studenata i njihovih shvatanja nakon završenog kursa Integrativna praksa. Izvesni pomaci u odgovorima (viđenjima, uverenjima) primećuju se u smislu njihovog međusobnog približavanja, odnosno smanjivanje diskrepancije između njih, što se očitava i kroz ponašanje i praktično postupanje. I pored snažnog uticaja implicitnih teorija, kontinuirana refleksija i samorefleksija dovodile su do izvesnih praktičnih implikacija i kvalitativnih promena u samoj praksi. Upoređujući ponašanje i postupke studenata na početku i na kraju primećuje se:

Da postupci, aktivnosti i ponašanje studenata sadrže puno tradicionalizama¹³³ (sa tendencijom smanjivanja). Npr. rigidno kontrolisanje fizičkog i socijalnog okruženja, striktno planiranje i upravljanje aktivnostima dece, podučavanje sadržajima koji traže memorisanje i reprodukciju, parcijalizacija sadržaja prema metodičkom konceptu, kruta vremenska organizacija i podela aktivnosti na „usmerene“ i „slobodne“, podsticanje jednodimenzionalnog mišljenja dece, kontrola i nadzor, spoljašnje motivisanje dece... Navedeno ide u prilog tradicionalnoj i konzervativnoj slici o detetu (mala, nezrela, nesamostalna bića), podučavanju usmerenom na vaspitača (koji je autoritet), učenju usmerenom na produkt.

Istraživački pristup praksi kroz rad na projektu, prema našem iskustvu, doprineo je izvesnim promenama u postupanju studenata koje su ukazivale na (veće ili manje) oslobađanje od tradicionalizma, koji je bio u osnovi njihovih implicitnih teorija. Npr. kreativno uređenje prostora, fleksibilnija organizacija vremena, izazovnija ponuda materijala, uključivanje dece u planiranje i evaluaciju, bogatiji izbor sadržaja koji su usmereni na istraživanje dece (smanjivanje reprodukcija i memorisanja), podržavanje unutrašnje motivacije dece, smanjivanje kontrole, nadzora i insistiranja na disciplini, fleksibilnije grupisanje dece...

Pomenute promene rezultat su prakse (u okviru ovog nastavnog premata), njenog istraživanja i boljeg razumevanja, što upućuje na zaključak da teorijska znanja ne garantuju i ponašanje u skladu sa njima (mnogi teorijski odgovori bili su suprotni tradicionalizmima koji su se uprkos tome manifestovali kroz praktikovanje), na menjanje implicitnih teorija praksa ima daleko veći uticaj nego teorija. Praktikovanje i konkretne analize same prakse pomogle su studentima u osveščivanju vrednosti i stavova koji su i njima bili nedovoljno poznati. Studenti nisu prepoznavali implicitne teorije koje upravljaju njima, njihovim ponašanjem, često nisu ni bili svesni da govore jedno a rade drugo (nesklad između „teorije o akciji“ i „teorije u akciji“). Iako su pokazivali različitu spremnost za osveščivanje sopstvenih uverenja i implicitnih teorija, ovakav način rada i učenja podsticao je studente da razmišljaju o sebi, da uočavaju svoje vrednosti, da ih „izvlače iz prećutnog znanja“ i ekspliciraju što je skupa doprinosilo (samo)razumevanju i njihovom otkrivanju. **Otkrivanje sopstvenih implicitnih teorija (što ne znači i menjanje) je bio veliki korak napred koji je vodio postupnom menjanju ponašanja kao prvoj instanci ka menjanju ličnih implicitnih teorija studenata.**

¹³³ Ove tradicionalizme ne možemo samo pripisati studentima, oni su dobrim delom bili „zatečeni“ i uslovljeni kontekstom vrtića, vaspitne grupe i implicitnih teorija samih vaspitača/mentora. Međutim, s obzirom na to da je već 14 godina „na snazi“ nova programska koncepcija zasnovana na viđenju predškolske ustanove kao otvorenog sistema (Kamenov, 1982, Pešić, 1987) koji ne podržava tradicionalizme ovog tipa govori o njihovoj velikoj otpornosti i nepromenljivosti u praksi i činjenici da ni naučna paradigma data kroz program kao službena teorija ima daleko manji uticaj u poređenju sa ličnim teorijama vaspitača. Promena teorija „brža“ je od promene prakse.

Treći – iako postepeno **dolazi do izvesnih promena izazvanih osvešćivanjem pojedinih problema, situacija i ponašanja primećeno je i „vraćanja na staro“, što govori da njihovo otkrivanje i početne promene ne znače i trajno menjanje.** Kontinuirana „borba“ i nadjačavanje eksplicitnog i implicitnog u kojoj uglavnom „pobeđuje“ implicitno govori o velikoj otpornosti implicitnog na promene i činjenici da je za trajno menjanje potrebno više vremena kako bi se osvešćeno više puta preispitalo u različitim situacijama i uspostavio neki stepen sigurnost i navike za stalnim preispitivanjem sebe i svog iskustva. Osim toga oslobađanje od tradicionalnih i stvaranje novih vrednosti mora biti kontinuiran proces i „*permanentna strategija učenja*“, a pozicija studenta-vaspitača u tom procesu reflektivna. Reflektivna pozicija je ključni element metakognicije i čini suštinu procesa učenja i menjanja.

Četvrti – **Ove promene doprinose preispitivanju i planiranju daljih promena kao preduslova za građenje profesionalnih teorija.** Iako je postojala različita spremnost studenata na samouvid, praktikovanje određenih uloga (gotovo svih koje ima i vaspitač), analiza kroz diskusije i „suočavanje sa sobom“ pomagalo je studentima (nekima više, drugima manje) da osveste šta je još potrebno naučiti i promeniti kod sebe.

Jedan od ciljeva (za nastavnika) tokom rada na projektu bio je omogućiti studentima sticanje uvida o znanjima koja nedostaju a potrebna su za dalji profesionalni rad zato su i pitanja o tome šta su naučili i šta treba da nauče postavljana kontinuirano kroz sve faze u radu, u okviru svih korišćenih tehnika i instrumenata istraživanja. Odgovori su davali sliku o naučenom ali i razumevanju sopstvenog učenja studenata i svesti o sopstvenom znanju. Studenti su često nejasno odgovarali na ova pitanja ili su odgovori bili uopšteni i odnosili se na ukupnu osposobljenost (po konkretnom pitanju).

Manji je broj studenata (od početka) imao jasnu sliku i odnos prema naučenom i jasno formulisao stečena znanja ali i ona koja nedostaju. Hronološka analiza kroz odgovore na pitanja o tome šta su naučili i otkrili da treba da nauče govori da se povećava razumevanje svog znanja. Naime, studenti zauzimaju odnos prema znanju, uviđaju koja im znanja nedostaju, daju predloge za poboljšanjem, povećava se odgovornost i preuzima inicijativa u učenju (npr. u poslednjoj fazi rada na projektu dobar broj studenata pronalazi segmente koje je moguće unaprediti). Odgovori na pitanje o svom budućem delovanju govori o svestranijem i celovitijem sagledavanju sebe u ulozi vaspitača zasnovanom na savremenim sistemima vrednosti. Studenti potenciraju humanističku orijentaciju a manji broj i reflektivnu.

Budući da je reč o kompleksnom procesu, a ne događaju, da se implicitne teorije ne mogu menjati niti brzo, niti direktivno, naročito ne u vremenu koje nam je bilo na raspolaganju u tom smislu smo i prihvatili navedene rezultate. Ovako kratak period

nedovoljan je za temeljne promene, ali smatramo da je i sam pokušaj i podsticaj studentima da upoznaju vlastite implicitne teorije, da postanu svesni njihovog snažnog uticaja, da o njima raspravljaju, da započnu menjanje ponašanja predstavlja početak rekonstrukcije temeljnih vrednosti, uverenja i stavova kao važne dimenzije refleksivnog praktičara.

Utvrđene razlike i promene kod studenata govore da je Integrativna praksa ostavila traga na studente, da su promene započete, a kakvo će biti njihovo „trajanje“ zavisi od mnogo faktora pre svega od konteksta u kome će ostvarivati svoju ulogu i od toga koliko će on biti blizak (što je verovatije) ili protivan njihovim implicitnim teorijama, ali i od održivosti refleksivne pozicije koju su neki studenti počeli da zauzimaju.

Bilo bi idealno kada bi u posleprojektnim fazama studenti i dalje imali neki intenzitet započetih odnosa i načina rada. Kao što je već rečeno, jedan semestar Integrativne prakse i projekatskog pristupa u radu prekratak je da bi obezbedio dovoljan broj prilika za učenje. S jedne strane, potrebno je više vremena da se grupa navikne na novu situaciju i da se uopšte pokrenu intenzivni grupni procesi. Sa druge strane, potrebno je duže vreme da se novi odnosi više puta preispitaju u različitim situacijama, da se uspostavi neki stepen sigurnosti.

3.4.2. Studentska očekivanja i ocena efekata nastavnog predmeta Integrativna praksa

Na kraju, važnu stavku uverenja studenata čine *uverenja o predmetu ili samodelotvornosti* koja se odnose na doživljaj vlastite kompetentnosti u nekom konkretnom području delovanja, a razvijaju se zavisnosti od niza ličnih i kontekstualnih faktora: očekivanja, tumačenja vlastitih postignuća, opažanja ponašanja uzora, emocionalne reakcije nakon izvršenja zadatka. Od očekivanja studenata od nastave i načina na koji razumeju učenje u okviru jednog nastavnog predmeta mnogo zavisi kako će se studenti ponašati, i šta će moći da nauče, čak i nezavisno od toga kako je program koncipiran, organizovan i realizovan.

Odgovore na ova pitanja dobili smo analizom i komparacijom između očekivanja studenata od ovog nastavnog predmeta i onoga što su smatrali da su naučili i ostvarili¹³⁴, kao i promišljanjima o „preprekama na tom putu“ kroz evaluaciju Integrativne prakse¹³⁵ koja je bila i jedan vid refleksije na iskustva tokom učenja u okviru ovog nastavnog predmeta i vredni pokazatelj u kom smislu treba poboljšavati nastavno obrazovnu praksu.

¹³⁴ Prilog 1

¹³⁵ Prilog 4

Zajednička karakteristika većine odgovora su velika očekivanja od ovog nastavnog predmeta s obzirom na to da je reč o praktičnom predmetu koji ih direktno priprema za profesiju. Najveći broj odgovora o očekivanjima tiče se sticanja znanja koja će biti primenljiva u aktivnostima sa decom i u rešavanju konkretnih problema sa kojima će se sretati u praksi ali i iskustva za rad u timu. Intersantno je da njihova očekivanja nisu vezana samo za jednu naučnu disciplinu (predmet), već za celovito osposobljavanje za rad sa decom. Studenti prepoznaju značenje ovog predmeta za praksu, ali dobar broj očekuje i dobijanje modela i davanje neke vrste recepta za ponašanje u praksi koji bi preneli u konkretni kontekst (što govori o uverenjima o nastavi i nastavniku koja proističu iz drugih iskustava koja se ne menjaju lako). Manji broj studenta daje odgovore o očekivanjima da će nakon predmeta biti osposobljen da samostalno „bez ičije pomoći“ obavlja sve poslove vaspitača (navode planiranje, evaluaciju, pisanje radne knjige).

Viđenje efekata nastave Integrativna praksa i tumačenje vlastitih postignuća studenata. Od 57 studenata koliko je uradilo upitnik o evaluaciji 65% je odgovorilo da je razvilo saradničke odnose; 37,6 % da je steklo osećaj sigurnosti zbog dobrih postignuća u ovom predmetu; a 7 % je odgovorilo da se tek upoznaje sa ovakvim načinom rada i oseća nesigurnost.

Odgovore na pitanje Šta ste naučili a mislite da je važno za vaše buduće zanimanje? možemo svrstati u dve grupe.

Prvu grupu čine odgovori studenata o vrstama znanja koje su osnova za pravilno metodičko strukturiranje sadržaja, primenu novih pristupa i metoda, planiranje, praćenje i posmatranje dece, evaluaciju (profesionalne kompetencije, kurikularne kompetencije). Evo primera nekih odgovora:

„Naučila sam šta stvarno znači celi proces od planiranja do evaluacije. Do sada smo dobijali jednu oblast i jednu vaspitno-obrazovnu jedinicu koju nam je davao vaspitač i sva naša pažnja bila je usmerena na taj zadatak. Sada sam videla da postoji veza između svih delova, i da ništa nije slučajno“.

„Da u radu sa decom uvek treba početi od dečjih interesovanja, i da ono što mislimo da decu interesuje nije uvek ono što ih stvarno interesuje.“

„Kako i zašto treba pratiti i posmatrati decu i šta znači zajedničko građenje projekta sa decom.“

„Naučila sam kako treba da radim evaluaciju i da koristim njene rezultate u daljem radu“. „Naučila sam kako treba rešavati probleme i u realizaciji projekta ali i u timskom radu.“

„Naučila sam kako da vrednujem svoj ali i rad drugih“.

Drugu grupu odgovora čini učenje vezano za razvijanje socijalnih sposobnosti. Studenti navode da su naučili: kako uspostaviti kontakti i ostvariti komunikaciju, koliko je važno slušanje i uvažavanje drugih, zajednički rad i saradnja sa kolegama, usklađivanje svojih sa tuđim interesima, rešavanje sukoba (socijalne kompetencije, komunikacijske kompetencije).

„Naučio sam da mnogo veću pažnju treba posvetiti građenju dobrih odnosa.“

„...da nema potrebe za nametanjem i nadmetanjem, već je za uspeh potrebno slušanje, uvažavanje i saradnja.“

„...naučila sam šta znači saradnja, tolerancija i kompromis i koliko su važni“.

„Kako da se prilagođavam drugima ali i da kažem šta mi smeta, sa čime se slažem ili ne slažem“.

„Šta znači pravilna komunikacija sa drugima, prihvatanje tuđih ideja i mišljenja, ali i iznošenje sopstvenog mišljenja,“

„...naučila sam kako postići uspeh zajedničkim radom. Ovo je jako važno jer sa manje rada dobiješ više“.

„Naučila sam, svi smo to morali da naučimo, da sukobe prevazilazimo razgovorom i dogovorom, a ne svađom i raspravom. Jedino tako smo mogli da nastavimo sa radom“.

Druga važna stavka vezana za uverenja studenata o predmetu je opažanje ponašanja uzora, (u ovom slučaju nastavnika, ali i vaspitača/mentora). U tom smislu su i postavljena pitanja: Zamerke i poruke nastavniku integrativne prakse... Da sam ja nastavnik usmerio bih se na... i Zamerke i poruke vaspitaču u čijoj grupi je rađen projekat ... Da sam ja vaspitač usmerio bih se na...

Većina poruka studenata upućenih nastavniku bila je pozitivna i odnosila se na odnos prema studentima i na lične karakteristike nastavnika: ohrabrivanje studenata, pomaganje i bodrenje, otvorenost prema studentima, dostupnost i pristupačnost, predlaganje korisnih saveta, nuđenje a ne nametanje mišljenja, uvažavanje i poštovanje mišljenja i stavova studenata, slušanje studenata, razumevanje i strpljenje za svakog pojedinačnog studenta i svaki tim, aktivno učestvovanje u izvođenju nastave, davanje slobode.

Zamerke koje su uputili nastavniku Integrativne prakse odnosile su se uglavnom na: nedostatak gotovih primera i modela kako treba raditi (što je bila i jedna od njihovih početnih pretpostavki za učenje u okviru ovog predmeta), nedavanje konkretnih rešenja, nedostatak vremena, zahtevnost, način ocenjivanja (ista ocena za sve članove tima a različito angažovanje). Intersantna je poruka: *„Ono čemu nas učite ne radite sami, stalno govorite o dogovoru a vi se niste dogovorili između sebe, imate različite pristupe“.*

Na pitanje da sam ja profesor većina studenata je u odgovorima pominjala saradnju, pomoć, ohrabrivanje..., a manji broj (uglavnom onih koji su i uputili zamerke profesoru) bi ih, da je u poziciji nastavnika, izbegao kroz: davanje više gotovih radova i konkretnih rešenja, više vremena za ovako važan nastavni predmet (2 ili više semestra), više teorije o timskom i projekatskom pristupu u radu, veću kontrolu studenata (jer su neki, po njihovim komentarima, koristili tolerantnost i zajedničku ocenu i nedovoljno pripremali), dogovor sa drugim nastavnicima i uticaja na njih da prihvate ovakav način rada.

Dobar broj zamerki i poruka „su na mestu“ i treba ih svakako uvažiti, naročito onih koje se tiču različitih zahteva i neusaglašenosti nastavnika (naročito metodičara) što je sve vreme bilo prisutno i tokom rada na projektu budući da je dodatno stvaralo konflikt kod studenata. Jasno je i razumljivo zašto studenti upućuju na povećanje vremena za Integrativnu praksu. Činjenica je da nova znanja treba da se integrišu sa prethodnim studentskim znanjima i umenjima (što je često bio veći problem nego nedostatak znanja) i sve dok se to ne desi ona ostaju izolovana i ne mogu se efikasno iskoristiti u novim zadacima i novim situacijama. Komentare da treba dati gotove radove (modele i konkretna rešenja) i više kontrolisati studente potrebno je preispitati, osvestiti i promeniti, budući da su u njihovoj osnovi jake implicitne teorije o nastavniku kao prenosiocu gotovog znanja i „kontroloru“.

Zamerke i poruke vaspitaču. Da sam ja vaspitač usmerio bih se na...

Odgovore studenata svrtali smo dve grupe: prvu (24 studenata) čine odgovori u kojima se studenti afirmativno izražavaju o vaspitačima navodeći najčešće razloge vezane za odnos sa njima : *uvažavali su naš način mišljenja i rada, pružali nam pomoć u svemu, bili pravi saradnici*), i drugu nešto veću (33 studenata) odgovori u kojima su iznete zamerke u najvećem broju zbog nametanja i sputavanja od strane vaspitača ali i nedovoljne pomoći: *„...što nam sve vreme nameće svoje ideje, mišljenje, sadržaje, aktivnosti, ne dopušta nam da radimo sami“*. *„Prepuštene su rutini, nema inovativnosti u radu, a našu inovativnost doživljavaju kao remećenje rutine“*, *„vrlo su nam malo pomogle u radu“*.

Zamerke upućene vaspitačima zbog nametanja i sputavanja mogu biti pokazatelj pomeranja granice i neprihvatanja „modela šegrtovanja“ i oponašanja vaspitača, već izvesnu kritičnost i želju studenata da preuzmu inicijativu. Skretanje pažnje na nedostatak inovativnosti i novih načina rada, nedovoljne saradnje vaspitača sa (budućim) kolegama, neprihvatanje različitosti pokazuju osetljivost studenata za pomenute stavke koje odlikuju refleksivnog praktičara.

Dok zamerke upućene zbog površnosti, pasivnosti i nedovoljne pomoći govore o implicitnom razumevanju vaspitača/mentora kao modela učenja: *„One nam daju tehničku pomoć, učestvuju u rešavanju „tehničkih problema“ ali ne i suštinsku“*.

„Indiferentnost, nezainteresovanost, pasivnost, ne zabranju nam, ali i ne učestvuju, niti nam pomažu“.

Pored ovih odgovora koji su dati iz pozicije studenata sa aspekta njihovog odnosa sa vaspitačima/mentorima, studenti su jako kritični i po pitanju odnosa vaspitača sa decom, što se videlo i kroz odgovore o zamerama ali i odgovore o tome na šta bi oni usmerili pažnju i čemu bi dali prioritet. Najveći broj odgovora 76% (oko 2/3 studenata) govori o usmerenju na dete i različite mogućnosti učenja dece (kroz iskustvo, istraživanje), veće uvažavanje dece u smislu poštovanja interesovanja i davanja mogućnosti izbora dece; 19% na primenu savremenih postupaka i načina rada, inovativnosti u izboru metoda, sadržaja, sredstava; 5% u prvi plan ističe saradnju sa drugim vaspitačima.

Jedan od značajnih aspekata procene vrednosti nekog nastavnog predmeta je procena zadovoljstva njegovih neposrednih korisnika – studenata. Kakve su emocionalne reakcije studenata nakon izvršenja zadatka?

Kako je reč o novoj situaciji (načinu rada, pristupu, metodama, oblicima rada) jasno je da ona „sama po sebi“ provocira emocije. Intenzitet i vrstu emocija nakon izvršenog zadatka studenti su izazili na sledeći način: u 88% odgovora prevladavaju pozitivne, prijatne emocije, a u 12% neprijatne.

Od pozitivnih studenti su najviše navodili sledeća osećanja: znatiželjno, lepo, uzbuđeno, ohrabreno i važno. Na pitanje zašto su se tako osećali, studenti su odgovarali da im se dopao način rada, odnos studenata i profesora, mogućnost iznošenja sopstvenog mišljenja, drugačija saradnje sa kolegicama (saradnje a ne zavisti), prijatna atmosfera, zanimljive i nesvakidašnje teme, korisno učenje koje ima smisla što potvrđuju sledeći iskazi:

„Zato što je interesantno i zanimljivo, drugačije u odnosu na ono što smo navikli, pružena je prilika da se nauči više.“

„Zato što sam imala priliku da testiram samu sebe... uspela sam... osećam se sigurnije“.

„Ostvarile smo uspešno sve što smo zamislile, hrabro možemo da krenemo u ovakav način rada.“

„Osećala sam se važno i ponosno jer je sve ispalo dobro. Prezadovoljna sam rezultatima“.

Od neprijatnih emocija prevladavala je: zabrinutost i strah (11) i nervoza (5) u malim frekvencijama. Na pitanje zašto su se tako osećali odgovarali su zbog neiskustva, novina, drugačijeg, nepoznatog načina rada, loše saradnje u timu, nedostatka vremena.

„Bila sam zabrinuta zbog toga što mi je sve bilo novo i nepoznato, pitala sam se stalno da li će deca biti zadovoljna, da li će profesorka biti zadovoljna, i da li će vaspitačica biti zadovoljna onim što radimo.“

„Bila sam nervozna jer je bilo malo vremena, za ovakav rad treba više vremena, i više iskustva.“

„Bila sam zabrinuta zbog ishoda, kako će sve izgledati na kraju.“

„Bojala sam se zato što je sve bilo javno,...kao da smo bili na pozornici sve vreme.“

„Brinulo me to što smo svi bili na „nepoznatom terenu“, i nije se puno toga moglo predvideti.“

„Zato što je rad u okviru predmeta podrazumevao stalnu, neprekidnu odgovornost od početka pa do same prezentacije kojoj su prisustvovali svi i ocenivali je...“

Možemo zaključiti da je odnos prijatnih i neprijatnih emocija primeren situaciji. Neprijatne emocije koje su se javile u daleko manjim frekvencijama u odnosu na pozitivne svakako nose svoju poruku i ukazuju na izvesno ograničavajuće uverenje koje podrazumeva neke izvorne kvalitete. Vraćanje izvornim kvalitetima podrazumeva suočavanje sa emocijama i njihovo istraživanje. Iako nije lako suočiti se sa negativnim emocijama (jer sadrže deo negativnog odnosa prema sebi) i osvestiti ih (jer je njihovo osveščivanje neugodno), trudili smo se da stvorimo povoljnu atmosferu za njihovo iskazivanje najpre, a potom i ohrabrivanje što je doprinosilo smanjivanju dominantnog straha od neuspeha i grešaka (koga je bilo naročito u početku) i njegovom postepenom zamenjivanju konstruktivnim emocijama.

Šta vam se posebno dopalo u nastavi Integrativna praksa? Na čemu bi trebalo još više raditi?

„Sviđa mi se pristup koji je drugačiji nego u ostalim predmetima.“

„Ono što učimo kako treba raditi sa decom to i sami radimo sa profesorom“.

„To što smo radili moći ću da primenim u radu sa decom, takav rad jedino ima smisla.“

„Ima mnogo novih i zanimljivih stvari sa kojima sam se prvi put srela, kreativno podsticajno“.

„Posebno mi se dopalo što smo radili zajedno, u timovima, svađali smo se ali i dogovarali između sebe, bilo je zanimljivo ali i poučno“.

„Nema klasične teorije, dosadnih predavanja i bubanja nepotrebnih stvari“.

„Svi smo uključeni i aktivni, i svi smo u nekom trenutku predavači“.

„Ukazano nam je poverenje i dato na duže vreme da budemo „pravi vaspitači“, pri tome nismo ograničavani, bili smo slobodni da samostalno radimo, sve je zavisilo od nas samih“.

Najčešći odgovori na pitanje Na čemu bi trebalo još više raditi? Bili su:

„Na svemu, sve treba proveriti u praksi.“ „Nedovoljno je iskustva u ovakvim aktivnostima“. Teškoće koje navode a izazvane su nedovoljnim vremenom za integrativnu praksu su: *„bilo je teško otkriti interesovanja dece“*, *„teško je sve te zahteve objediniti“*, *„teško je istovremeno voditi računa o mnogo stvari“*.

Prema rezultatima koje smo dobili jasno je da je model Integrativna praksa dobro prihvaćen od strane studenata. To se vidi iz zantersovanosti izazvane (implicitnim) stavom o važnosti učenja kroz praksu. S obzirom na koncipiranost predmeta, koja predstavlja radikalni odmak od tradicionalne nastave, i nenaviknutost studenata na takav način rada za očekivati je bilo izvesno nepoverenje i otpor prema ovakvom pristupu. Kod studenata se javljaju rezervisanost i zamerke ali u malom broju, i ne u meri u kojoj se to moglo očekivati. Nastava je od većine doživljena kao nešto novo, zanimljivo i drugačije. Interesantno je da u odgovoru na pitanje šta im se dopalo upravo navode novi i drugačiji pristup (koji ih je u početku zbunjivao). Drugi razlog koji govori o opredeljenosti za ovaj nastavni predmet je uvažavanje i „davanje poverenja da budu pravi vaspitači na duže vreme“ (kako se izrazila jedna studentkinja), timski rad. Iz odgovora na pitanje šta su naučili vidi se da cene ona znanja koja će konkretno moći da primenjuju u daljem radu. Interesantni su odgovori koji govore o celokupnom vaspitno-obrazovnom procesu i mogućnosti međusobnog povezivanja različitih znanja (oblasti, delova) u celinu.

Jedan od zadataka je bio učiniti nastavu zanimljivom i atraktivnom za studente. Iako studenti visoko cene praktično učenje i novine u radu, u početku je bilo negativnih emocija i nezadovoljstva po različitim pitanjima u različitim fazama rada¹³⁶. Razlog za ovako visoke ocene jeste i taj što je na kraju svake faze u radu redovno vršena evaluacija (izražavanje razloga za zadovoljstvo/nezadovoljstvo) koja je bila smernica nastavniku za otklanjanje svih uzroka koji izazivaju strahove, tenzije i nezadovoljstvo kod studenata i građenje pozitivne emoconalne i socijalne klime. Razlog može biti u tome što je ovaj model i koncepcija nastave stvarana duži niz godina, preispitivana, proveravana u praksi i menjana upravo u odnosu na one kojima je i namenjena – studenata.

Na kraju rezultati pokazuju interesovanje studenata za ovaj nastavni predmet (predlažu njegovo duže trajanje) i izražavaju osećaj vlastite kompetentnosti nakon završenog kursa.

Stalno prisutna delemma da li je ovo pretežak zadatak za studente otklonjena je. Očekivanja od studenata su velika, ali ne i nerealna. Studenti mogu biti angažovani na složenijim (celovitim) zadacima, oni imaju kapacitete, mnoštvo ideja koje menjaju, dorađuju, produbljuju što doprinosi građenju kvalitetnije (integrativne) metodike

¹³⁶ Više u delovima: 3.3.1.5.; 3.3.2.8.; 3.3.3.4.; 3.3.4.4.

vaspitanje i obrazovanje, sukonstrukciji integrativnog predškolskog kurikuluma.

S obzirom na to da studenti u svom radu oponašaju proces koji su naučili od svojih profesora (sliku o sebi kao vaspitaču grade na osnovu slike koju imaju o nastavniku) više nego što primenjuju pedagoška i metodička znanja jako je važno stvarati modele kroz nastavu koji služe kao primer. U tom smislu neophodno je stalno i ozbiljno preispitivanje nastavnika, programa škole, načina realizacije nastavnih predmeta... Očekivanje da je moguće obrazovati reflektivnog praktičara ako to nisu sami nastavnici nerealno je. Obrazovati vaspitače prema novoj (su)konstruktivističkoj paradigmi obrazovanja, u čijoj je osnovi ideja o vaspitaču reflektivnom praktičaru znači da i sami nastavnici moraju biti reflektivni praktičari. To podrazumeva, pored ostalog, stalno preispitivanje odnosa koje nastavnik gradi sa studentima. Očekivanja da će budući vaspitači imati partnerske odnose sa decom ako ih sami nisu osetili tokom školovanja nerealna su. Građenje partnerskih odnosa jedini je način za građenje partnerstva sa decom, što znači najpre transformaciju odnosa tokom njihovog školovanja do nivoa partnerstva. Očekivati da će budući vaspitači slušati decu videti ih kao sukonstruktore predškolskog kurikuluma moguće je ako su oni saslušani i ako im je dozvoljeno da učestvuju i budu sukonstruktore kurikuluma po kome se spremaju za budući posao.

U tom smislu mišljenja studenata su od izuzetne važnosti i ona su iskorišćena od strane nastavnika kao materijal koji je poslužio u reorganizaciji nastave u smislu podizanja kvaliteta i nalaženja načina za postizanje optimalnih efekata u podučavanju studenata u okviru ovog nastavnog predmeta (više u daljem tekstu).

III ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U teorijskom delu našeg istraživanja raspravljali smo uopšteno o inicijalnom obrazovanju vaspitača u kontekstu realnosti obrazovanja za nova doba, nužnosti reforme tradicionalnog modela, značaju i neophodnosti koncipiranja obrazovanja budućih vaspitača po kritičko-refleksivnom modelu.

Mnogi teoretičari i praktičari kod nas i u svetu slažu se sa tvrdnjom da visokoškolsko obrazovanje budućih vaspitača ne odgovara izazovima i zahtevima savremenog društva. Ono što karakteriše savremeno društvo (raznovrsnost, neodređenost, nestabilnost, nepredvidivost, kompleksnost multidimenzionalnost) istovremeno karakteristiše i proces obrazovanja i vaspitno-obrazovnu praksu (nesigurna, nepredvidiva, konfliktna, kompleksna, dinamična, različita, multidisciplinarna). Odgovor na izazove savremenog društava i prakse za koju se pripremaju buduću vaspitači traži koncepciju inicijalnog obrazovanja koja je upravo orijentisana ka budućnosti i praksi, a to znači osposobljenost za „nošenje“ sa svim njihovim karakteristikama, neočekivanim, nepredvidivim, neplaniranim i kompleksnim situacijama kojima one obiluju.

U tom smislu priprema budućih vaspitača za njihovo profesionalno delovanje u savremenom društvu traži sveobuhvatnu, ne samo programsku, već paradigmatiku reformu obrazovanja koja podrazumeva: transformaciju temelja tradicionalnog obrazovanja (što znači preinačavanje statičnosti, reproduktivnosti, uniformnosti i parcijalizacije u korist dinamičnosti, produktivnosti, integraciji, demokratičnosti, fleksibilnosti, celovitosti...); transformaciju vrednosti (zamenu moći, dominacije, nadmetanja novim vrednostima saradnjom, očuvanjem, partnerstvom); transformaciju načina učenja i podučavanja (zamenu transmisije prethodno selekcionisanih sadržaja i razvijanje tehničkih veština novom kulturom učenja „učiti čineći“ unutar i sa „zajednicom koja uči“, „učiti kako učiti“), misaonu reformu (novi način mišljenja, razvijanje meta-kognitivnih sposobnosti);

Važan segment u ostvarivanju ovih promena je preispitivanje odnosa između teorije i prakse. Već se duži niz godina i kod nas i u svetu govori o važnosti i značaju prakse studenata i njihovom osposobljavanju za poslove i zadatke koji se od njih očekuju u složenom i dinamičkom vaspitno – obrazovnom okruženju u kome će se odvijati njihovo buduće delovanje. Primenjivani koncept poznat kao model „tehničke racionalnosti“ u kome su teorijska znanja fundamentalnija i značajnija u odnosu na praktična pokazao se neefikasnim. Teorijska znanja su nužna ali ne i dovoljna za vaspitno-obrazovnu praksu jer često nisu ni relevantna za praksu, s obzirom na dekontekstualizovanost i nemogućnost njihove primene u različitim kontekstima u kojima se odvija praksa. Očigledno je da rešenje nije u dominiranju teorije u odnosu na praksu, već u njihovoj integraciji i dobroj izbalansiranosti. Uspostavljanje ravnoteže i

dobrog balansa traži pored promene odnosa između teorije i prakse i njihovo drugačije razumevanje u smislu da praksa nije mesto u kome se teorija kao dovršeni model primenjuje, već mesto u kome se teorija gradi.

Po novoj paradigmi akcione refleksije – refleksivne prakse, predmet obrazovanja nije samo teorija, nego proces oblikovanja i građenja teorije uz pomoć prakse. Osposobljavanje se odvija po integrisanom modelu u kome se akademski sadržaji prepliću sa teorijskom i praktičnom obukom. Suštinu pripreme budućih vaspitača, pored ovladavanja strukom (metodama učenja i sistemom znanja), čini osposobljavanje da u datim situacijama smišljeno postupaju, promišljaju, preispituju i kritički analiziraju svoje svakodnevno iskustvo i na taj način uče. Teorijsko znanje i praktične veštine su u funkciji razvijanja sposobnosti tumačenja vaspitno-obrazovnog procesa, a učenje je zasnovano na iskustvu i refleksiji – promišljanju iskustva iz kojih se uči. Takvo učenje omogućava razvoj kompetencija studenata za njihovu buduću praktičnu aktivnost na polju: znanja i razumevanja (teorijska znanja), znanja o tome kako delovati (praktična primena znanja u određenim situacijama), znanja o tome kako biti (vrednosti kao integralni element načina opažanja i življenja sa drugima u društvenom kontekstu). Osposobljenost budućeg vaspitača predstavlja mešavinu pomenutih obeležja i opisuju stepen u kome ih student može upotrebiti.

Najčešće kritike, pored dominantnosti teorije u odnosu na praksu, usmerene su na parcijalizaciju. Porast interesovanja za koncept integrativnog pristupa proizilazi iz brojnih problema izazvanih njegovim nedostatkom: parcijalno učenje teorije koju studenti moraju sami integrisati, parcijalno učenje prakse kroz fragmente, po predmetnim područjima ili sadržajima koji pripadaju pojedinim „predškolskim“ metodikama koje su zapravo mnogo bliže „školskim“ metodikama.

U odgovoru na uočene probleme, a u skladu sa savremenim naučnim saznanjima i zahtevima u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača uveden je novi nastavni predmet Integrativna praksa. Cilj predmeta je razviti savremene strateške pristupe nastavi koji se odnose na integrativno učenje i obrazovanje studenata u smeru kreatora integrativnog pristupa u radu sa decom. Osnovni elementi modela nastavnog predmeta Integrativna praksa su istraživanje, podučavanje kao refleksivna praksa, timski rad, preispitivanje implicitnih teorija kao preduslova za građenje profesionalnih teorija. Koncept Integrativne prakse zasnovan je na principima: interdisciplinarnosti, jedinstva teorije i prakse, aktivne uloge studenata, izmenjene komunikacije, obrazovanja kroz kooperaciju. Model Integrativne prakse baziran je na projekatskom pristupu u radu, koga karakteriše interdisciplinarnost, istraživanje, socijalno učenje, kritičko učenje, samoorganizacija i preuzimanje lične odgovornosti, što jesu bitne pretpostavke za razvijanje refleksivnog praktičara.

Predmet istraživanja je procena doprinosa Integrativne prakse u profesionalnom obrazovanju studenata budućih vaspitača i odgovor na pitanje da li ovaj nastavni predmet, postavljen na pomenutim osnovama, ima kapaciteta za obrazovanje vaspitača kao refleksivnih praktičara.

U odgovoru na postaljeno pitanje osvrnućemo se na sve tri faze u istraživanju koje će nam ukazati na postignute promene: kod studenata (na polju obrazovnih i refleksivnih postignuća) u programu predmeta, kod nastavnika/istraživača. Ukazaćemo i na niz teškoća i problema, kako lične tako i kontekstualne prirode, koji su se tokom istraživanja ispoljili, kao i na načine na koje smo pokušavali da ih prevaziđemo.

Prva faza istraživanja (pre integrativne prakse) podrazumevala je utvrđivanje inicijalnog stanja: početna shvatanja studenata o detetu, sebi, vaspitaču, nastavniku, učenju i podučavanju, kao i njihova očekivanja od ovog nastavnog predmeta. Na osnovu dobijenih rezultata uočili smo neke zajedničke elemente koji govore o dominantnim uverenjima kod studenata. Konstatovali smo da su očekivanja studenata od predmeta različita ali generalno velika s obzirom da je reč o praktičnom predmetu – koga smatraju veoma važnim delom svog profesionalnog obrazovanja. Odgovori dati u upitniku u većoj meri izražavaju uverenja koja su u skladu sa savremenim pristupom i saznanjima o učenju, vaspitaču, detetu, dok su odgovor na nivou crteža, iz kojih se posredno zaključivalo o uverenjima, udaljeniji od savremenog i bliži tradicionalnom pristupu. Koja su od ovih uverenja, ona koja se javljaju u odgovorima ili ona koja preovladavaju na crtežima, imala snažniji uticaj na praksu i ponašanje studenata dala je **druga faza u istraživanju – rad studenata na projektima**.

Ono što je tipično i što se može generalizovati je činjenica da su se u praktičnom radu na projektu „mešali“ i smenjivali tradicionalni i savremeni koncept sa dominacijom implicitnih teorija odnosno tradicionalnog koncepta studenata što navodi na zaključak da naučno-stručno znanje i teorije koje nastaju na njihovim temeljima, same po sebi imaju mali uticaj na samu praksu, daleko manji od implicitnih teorija koje njome „upravljaju“. Iako imaju znanja studenti se u rešavanju konkretnih problema više oslanjaju na iskustvo. Implicitne teorije studenata bile su vrlo jake, a pri tome i veoma otporne na promene. Studentima je bilo veoma teško da promene ponašanje u željenom pravcu čak i kada su znali u čemu greše. I posle diskusija, osveščivanja i uviđanja sopstvenih grešaka bilo je vraćanja na staro ponašanje. Iako je razvoj studenata na polju refleksivnosti bio relativno spor (sporiji nego što smo pretpostavili) i nije imao uvek uzlaznu, već uzlazno-silaznu putanju, promena je ipak bilo.

Rad na projektu imao je četiri faze, a svaka od njih sastojala se od: planiranja, akcije, posmatranja, evaluacije i samoevaluacije, diskusije i refleksije o akciji. Ove su se faze ponavljale i o njima se diskutovalo. On je omogućavao i praktikovanje nekih „novih“

uloga i osvešćivanje njihovog značaja što se reflektovalo i na promene implicitnih teorija studenata. Posmatrano po fazama rada uočeno je sledeće.

(I faza) Praćenje i posmatranje dece (posmatračaka – sazajno dijagnostička uloga) u radu na projektu predstavlja prvu i veoma važnu fazu, temelj na koji se nadograđuju naredni koraci (faze). Studenti su u ovoj fazi posmatrali decu na neadekvatan i nedovoljno efikasan način, gledali i slušali decu ali ih često nisu videli i čuli, posmatranje doživljavali kao „nedovoljno ozbiljnu aktivnost“. Oni su često formalno pokazivali interesovanje za ono što deca govore i rade, ali ne i za pravo značenje detetovog govora i akcije. Uglavnom su zapažali neka ponašanja koja su bila lako uočljiva i evidentna, ali ne i neka suptilnija ponašanja koja su tražila dodatno angažovanje za njihovo razumevanje. Intenzivnim radom na ovom polju (kroz ovu ali i ostale faze rada) uspeali smo da osvestimo i učinimo vidljivim razloge koji su ometali percepciju, prethodno znanje, zablude, predrasude. Javila se zapitanost i preispitivanje: načina na koji smo posmatrali (korišćenje tehnika), sebe i razumevanja onoga što vidimo u smislu da li je ono jednako onome što deca pokušavaju da nam kažu, razloga za različito viđenje, razumevanje i čitanje istih „simptoma“ od različitih posmatrača i odgovor na pitanje čije je viđenje, perspektiva i „objektiv“ posmatranja „najtačniji“? Studenti su postepeno osvestili da:

- su detetove reakcije deo njihovog prethodnog iskustva i da ne moraju korespondirati sa našim očekivanjima.
- značenje nekog iskustva nije samo u iskustvu, već u osobi koja ga doživljava,
- viđenje deteta zavisi od posmatrača (njegove implicitne teorije i lične paradigme),
- ne postoji samo jedna objektivna stvarnost već mnogo istovremenih, subjektivnih stvarnosti.

Studenti su kroz konkretna iskustva učili različite tehnike posmatranja, počeli da razvijaju veštine potrebne za analizu prikupljenih podataka, da identifikuju strategije korišćenja rezultata praćenja i posmatranja i njihovu svrhu što je skupa doprinosilo osvešćivanju delikatnosti i složenosti posmatračke uloge.

Drugo je pitanje koliko su studenti uvažavali „viđeno“ i da li su ga koristili u daljem radu? Ispostavilo se kod nekih studenata da su to što su „videli“ „videli“ samo „na trenutak“, a i dalje radili po svome. Iako su imali teorijsko znanje koje je utemeljeno na naučnim teorijama, osvešćivali smetnje u percepciji, to nije bilo dovoljno, odnosno imalo je mali uticaj na „revidiranje“ ličnog viđenja (teorija), koje je bilo veoma otporno na promene. Pažnju smo usmerili na „viđenje sopstvenog viđenja“- samouvid (uočavanje nesklada između ličnog i stručnog objašnjenja i uočavanje razlika između sopstvenog i drugih i drugačijih viđenja).

(II faza) Razvijanje projekta studenti su doživeli (u početku) kao iznalaženje sadržaja i aktivnosti, dakle pažnju su usmerili pre svega na programski aspekt (planersku ulogu). Pristupili smo menjanju, preusmeravanju pažnje studenata ka razvijanju svih organizacionih dimenzija (programska, fizička i socijalna) koje su značajne za razvijanje projekta, i vršenju promena u svakoj od njih (praktikovanje brojnih uloga koje je ova faza zahteva). Namera nam je bila da pomognemo studentima da iskoriste prethodno znanje i da na njegovim temeljima grade i konstruišu novo, da osiguramo pristup novim praktičnim problemima kao varijaciju starih i prethodnih iskustava koja se prenose u nove situacije na nov način. Studenti su pokazali različitu sposobnost shvatanja praktičnih problema. U cilju razvijanja studenata kao kritičkih posmatrača svoje i tuđe prakse, uveli smo reflektivne i samorefleksivne zabeleške (koje su uključivale pitanja vezana za sva tri segmenta (programski, fizički, socijalni). One su otkrivale ne samo razmišljanja studenata o svojim već i o aktivnostima svojih kolega (kroz upoređivanje odnosa između evaluacije drugih i samoevaluacije), što je doprinosilo osveščivanju metanivoa njihovog učenja, odnosno sposobnosti posmatranja i kontrolisanja načina na koji razmišljaju o akciji.

U početku je bilo teškoća u povezivanju različitih iskustava i saznanja i integraciji novih elementa sa elementima iz starog repertoara ponašanja. Studenti su pokazivali različite kapacitete vezane za istražavanje sopstvenih stavova, različite komunikacijske sposobnosti, različite nivoe tolerantnosti i samostalnosti. Problem se uočavao kako u opažanju svih segmenata na koje su upućivali zadaci, tako i u jasnom, slobodnom i eksplicitnom navođenju zapaženog u radu kolega, izazvanog pre svega strahom od konfliktnih situacija ako to budu izneli. Više se pribegavalo konformizmu nego konfrontaciji. Stalno usmeravanje na razvoj komunikacijskih veština, praktikovanje dijaloga i saradničkog učenja doveli su do izvesnih promena o čemu svedoče reflektivne i samorefleksivne zabeleške (koje su hronološki posmatrano bivale kritičnije i samokritičnije), diskusije u kojima se pri kraju rada veći broj studenata uključivao i argumentovano iznosio svoja mišljenja, ali i prihvatao tuđa.

Promena je bilo u sva tri segmenta, ali se nisu odvijale jednako u svakom od njih, niti su imale kontinuirano uzlaznu liniju. Ne retko smo se posle uspešnih diskusija vraćali pojedinim problemima u okviru pomenutih segmenata (npr. organizaciji prostora, kvalitetu komunikacije, odnosu planirano/realizovano) koji su nam se činili prioritetnim (za konkretni tim), trudili se da dođemo do refleksija i samorefleksija kako bismo doneli odluke o konkretnim promenama.

Promene u odnosu na fizičko okruženje ogleдалe su se u sledećem: od početnog zapostavljanja i neuviđanja značaja fizičkog okruženja, preko veće osetljivosti za njega i osveščivanja njegove važnosti, do zauzimanja kritičkog stava prema načinu na koji je organizovan (zatečeni) prostor u vrtiću, zamene početnog stava da se tu ništa ne može

promeniti (da to nije u njihovoj moći), aktivnošću koja je vodila postepenom preoblikovanju prostora i stvaranja podsticajnog fizičkog okruženja.

Drugi važan segment tokom razvijanja projekta bio je socijalno okruženje za učenje. Stvaranje podsticajnog socijalnog okruženja imalo je razvojni put od usmeravane komunikacije, kakva je dominirala u početku, ka interakciji i saradničkom učenju. Razvoj ovih odnosa nije imao uvek uzlaznu liniju, smanjivale su se jednosmerna i dvosmerna komunikacija, vođenje i dogovoranje. Glavni „pratilac“ i „smetnja“ u stvaranju podsticajnog socijalnog okruženja za učenje bio je stereotip vezan za prirodu komunikacije na relaciji student/dete/deca. Studenti su pravili razliku između „privatne“ i profesionalne komunikacije (a u okviru profesionalne razliku između komunikacije na „slobodnim“ i „usmerenim“ aktivnostima), navodeći često da oni sa decom odlično komuniciraju privatno, ali se teže snalaze kada takvu komunikaciju treba ostvariti u profesionalnom smislu (naročito na „usmerenim“ aktivnostima). Oni jesu gradili dobre odnose sa decom ali često u smislu povlađivanja u „neobaveznim“ situacijama, i njihovog odlučivanja u „ozbiljnim“ situacijama, te je sam proces razvoja projekta imao oscilacije u smislu povremenog podređivanja i nadređivanja. Praksa je pokazala da su implicitne teorije na to snažno uticale, i da je mešanje eksplicitnog i implicitnog bilo stalno prisutno i ogledalo se u deklarativnom određivanju deteta kao aktivnog i ravnopravnog učesnika, vaspitača kao partnera, dok je praćenje postupanja prema deci i građenja odnosa sa njima bilo u raskoraku sa rečenim (naročito na početku). Kontinuiranim radom i analizom komunikacije u aktivnostima sa decom, studenti su postupno uviđali situacije u kojima je komunikacija jednosmerna i strogo usmeravana i osvestili da se takvim načinom rada ne omogućava deci slobodno izražavanje. Rezultati su bili promene u smislu većeg podsticanja učestvovanja dece, uključivanja dece u razgovor, planiranja diskusije u sadržaje rada sa decom, manje intervencije studenata u rešavanju konfliktnih situacija kod dece, uključivanje dece u planiranje, biranje aktivnosti kojima će se baviti. Ove promene rezultat su sticanja socijalnih iskustava i početka preispitivanja i osveščivanja svog odnosa prema deci što je rezultiralo promenama u komunikaciji i većem uvažavanju dece.

Treći segment koji je korelirao sa prethodna dva bio je stvaranje programskog okruženja. Reč je o segmentu kome su studenti pridavali najveću pažnju, veću u odnosu na prethodna dva (što govori o dominiranju planiranja u odnosu na programiranje). Studenti su se više bavili propisivanjem razrađenih sadržaja (često reproduktivnog karaktera) i vodili računa o njihovom ispunjavanju, a ne stvarnom učenju dece. Iako su imali nove smernice često su, mimo njih koristili tradicionalne metodičke šeme, jasne i precizne strukture.

Ovakav pristup rezultat je implicitnih teorija studenata o učenju i podučavanju (transmisijski proces) i stereotipa vezanih za način planiranja i strukturiranja aktivnosti. Sudeći prema odgovorima na pitanje šta je „učenje i podučavanje“ (pre) koji su bili u

skladu sa naučnom teorijom, za očekivati je bilo da će se to odraziti na način na koji pristupaju ovom segmentu rada na projektu. Ispostavilo se da je postupanje bilo protivno rečenom. Naime, oni su znanje ipak doživljavali kao nešto što je statično i poznato i što treba preneti deci sa ciljem da ona to zapamte ili uvežbaju. Na početku rada oni su teško prihvatili da dete treba da određuje smer sadržaja i aktivnosti, što govori o tome da je učenje i podučavanje ne ono što su napisali i znali već ono što su implicitno pod tim podrazumevali – prenošenje znanja. Upravo ovu konstataciju „primili“ su i sami studenti, osvestili da njihove pripreme odražavaju neuvažavanje i nerazumevanje deteta, iako su bili uvereni u suprotno. Sledilo je konkretizovanje, uspostavljanje boljeg balansa između planiranih aktivnosti, kreiranje programskog okruženja u zavisnosti od konkretnog konteksta, porast broja sadržaja i aktivnosti (koje „pokrivaju“ ne samo kognitivni već i socio-emocionalni i fizički razvoj dece, ne samo vreme usmerenih aktivnosti nego celokupno vreme) bez obaveze realizacije po svaku cenu, odustajanja od planiranih sadržaja u korist sadržaja koje predlažu deca, porast sadržaja i aktivnosti za rad u manjim i većim grupama (nasuprot frontalnim koje su dominirale u početku). Ove promene govore o postepenom oslobađanju od „administrativnog“ pripremanja za rad sa decom ka jednoj drugačijoj metodičkoj šemi i fleksibilnijem razumevanju planiranja: ne kao skupa većeg broja nepovezanih „usmerenih aktivnosti“, već jednog kreativnog čina koji je prirodni nastavak prethodnog i ima otvorenu perspektivu ka narednom učenju.

Ovakav način rada pomagao je studentima da postanu svesni uticaja ne samo programskog, već i fizičkog i socijalnog okruženja na ponašanje i učenje dece i razvijanje projekta. Uključivanje sva tri segmenta u planiranje (i evaluaciju) pomagalo je u uviđanju višestrukih veza i međuzavisnosti između njih, što je davalo novi kvalitet planiranju koje je počelo da se prepliće sa programiranjem u korist programiranja. Primećene promene mogu biti pokazatelj i ličnih promena. Ono što je sigurno učinjene promene zapravo prethode promeni implicitnih teorija, te mogu voditi postupnom menjanju implicitnih teorija, što povratno može voditi do novih promena u programiranju (praksi), jer je reč o dvostrukoj vezi.

Pored kompetencija koje su potrebne za planiranje i realizaciju neophodne su i kompetencije potrebne za evaluaciju. Evaluacija i samoevaluacija bile su pristupne kroz sve faze u radu na projektu i obezbeđivale uvid i samouvid u sopstveno delovanje i znanje i bile izvor podataka za naredno planiranje.

(III faza) Studenti teorijski znaju i objašnjavaju pojam evaluacije, razumeju odnos evaluacije sa planiranjem, ulogu evaluacije u radu sa decom, razlikuju procesnu i sumativnu evaluaciju, ali samo praktikovanje evaluacije govori o teškoćama u integrisanju teorijskih i praktičnih znanja. To što većina studenata pokazuje da ima znanja o evaluaciji, ne znači i da ume i da ih upotrebi za rešavanje konkretnih zadataka,

što potvrđuje tezu da znanja o problemima ne garantuju i ponašanje u skladu sa njima (što karakteriše sva znanja vezana za refleksivnu praksu).

Studentima nije do kraja jasna svrha i značenje evaluacije i njenih rezultata. Oni opisuju različite evaluativne aktivnosti u radu, daju informacije o učenju i napredovanju dece u svojim izveštajima, potkrepljuju ih različitim podacima i produktima, ali ih većina ne koristi, što govori o tome da krajnji cilj i svrha evaluacije (menjanje i usavršavanje prakse, sebe) nije svima jasna. Nerazumevanje značenja rezultata evaluacije u smislu preispitivanja svoje prakse i unaređivanja svog rada govori da proces evaluacije nije do kraja osvešćen. Manji broj studenata ima drugačije stavove o značaju evaluacije, razumeju je kao kritičko preispitivanje svoje prakse a efekte rada na projektu sagledavaju na osnovu nje. Važan podatak koji govori o promeni odnosa prema evaluaciji (ali i deci) je uključivanje dece u evaluaciju.

I pored nedovoljnog iskustva u evaluaciji (još manjeg u samevaluaciji) i različite spremnosti i različitog viđenja evaluacije, ipak (vremenom) dolazi do razvijanja senzibilnosti i izoštravanja kriterijuma za konstruktivnu i samostalnu procenu kvaliteta svog rada i promene u samom pristupu evaluaciji i pojedinim evaluativnim postupcima. Upoređivanjem završne sa početnim evaluacijama dobija se uvid u sam proces učenja i napretka studenata koji govori o porastu evaluativnih i samoevaluativnih sposobnosti. Tome je doprinelo konstantno evaluiranje praktičnih akcija i način njihovog sprovođenja (rotiranje uloga – svaki član je imao ulogu unutrašnjeg ali i spoljašnjeg evaluatora, kombinovanje samoevaluacije sa spoljašnjom evaluacijom koju su davali studenti kroz zajedničku analizu realizovanih aktivnosti studenta i ostalih kolega članova tima, nastavnika u nedeljnoj analizi) koje je bilo potpomognuto kritičkom analizom i diskusijom na zajedničkim sastancima. Izrada evaluacija bila je efikasna u obuci studenata u smislu podsticanja razvoja sposobnosti samorefleksije i refleksije.

Sve faze rada na projektu praćene su sastancima sa timovima koji su obezbeđivali diskusiju, razmenu i saradničko učenje u okviru timova, a poslednja faza (prezentacija) međutimsku razmenu i učenje. Svrha ovih sastanaka nisu bile samo analiza i vrednovanje sopstvenih aktivnosti, već je reč o aktivnostima koje su jedan od elemenata procesa učenja koji je pomagao studentima da razmišljaju o iskustvima i da se prisete svega što su naučili i da bolje razumeju sebe, svoje učenje, da razreše postojeće dileme, da predlažu promene. Kroz diskusije se analizirao svaki novi pokušaj studenata na putu unapređivanja postojećeg stanja, projektovale i predstavljale drugima nove ideje, isprobavale u praksi, te se o njima ponovno raspravljalo po šemi: izdvajanje problema→opis akcije→analiza→interpretacija→predlog promena→ponovna akcija. Stalna komunikacija ideja i „teorija“ između studenata predstavljala je podlogu za saradničko učenje. Sumiranjem diskusija (s obzirom na pokrenuta pitanja, pristupe problemu, ključne tačke diskusije) dolazimo do toga da ovakve aktivnosti pogoduju učenju drugih i od drugih, odnosno socijalnom konstruisanju znanja.

Podaci iz dokumentacije o zajedničkim diskusijama koju je vodio nastavnik/istraživač davali su pored uvida u tematski i uvid u komunikacijski aspekt, stil i način vođenja sastanaka (ponašanje istraživača), uključivanje studenata, ali i promene u tom smislu. Od početnih sastanaka i diskusija u kojima je mali broj studenata bio aktivan, a nastavnik često dominantan, do sastanaka na kojima je menjala pozicija nastavnika i povećavao broj učesnika (mada su neki studenti do kraja ostali pasivni). Diskusije su bile bogatije i slobodnije sa komentarima koji nisu bili samo „hvalospevi“ o sebi i drugima, već su sadržale i kritičke i samokritičke osvrte o konkretnim pitanjima i problemima o kojima se raspravljalo.

Sve faze rada na projektu pratilo je dokumentovanje. Vođenje dokumentacije smo smatrali važnom stavkom učenja i sredstvom refleksije. Ona je kontinuirano vođena i predstavljala je vrednu pomoć studentima u procesu posmatranja, refleksivnog interpretiranja i ostvarivanja integrativnog kurikuluma, osim toga davala je uvid u napredovanje i razvoj studenata. Evidencija o obavljenoj praksi je sadržala brojne podatke i izveštaje koji su se kontinuirano nadograđivali novim sadržajima i podacima dobijajući formu portfolija. Završni izveštaji o obavljenoj Integrativnoj praksi sadržali su sledeće elemente:

- osnovne podatke o studentima, članovima tima, vaspitaču, vrtiću, vaspitnoj grupi, deci,
- tehnike i instrumente za praćenje i posmatranje dece, integralni esej,
- refleksije na rad svojih kolega,
- samorefleksije sopstvenih aktivnosti,
- fotografije kojima se dokumentuju pojedine situacije tokom dečjih aktivnosti,
- dosjee o dečjim radovima, stvaralaštvu, započete portfolije,
- video zapise praktičnih situacija,
- izveštaje o završnoj evaluaciji rada na projektu i evaluaciji timskog rada,
- opise nekih situacija koje su za njih imale poseban značaj,
- diskove sa prezentacijama projekata.

Dokumentovanje procesa kroz ove izveštaje je predstavljao način učenja i istraživanja prakse i studenata i nastavnika. Njihova izrada je tražila izbor, promišljanje, beleženje, prikupljanje i selekciju različitih materijala i informacija, te je u tom smislu dokumentacija bila sredstvo refleksije (naročito analiza video zapisa). Njihova analiza kroz vraćanje na prethodne aktivnosti davala je uvid u napredak i usmeravala naredne akcije – osiguravala povezivanje prošlog i budućeg iskustva. Ona je omogućavala nastavniku bolji uvid u ono što studenti smatraju relevantnim podacima, studentima davala uvid u postignuća i napredak. I nastavnik i studenti su mogli na osnovu nje da

prate učenje i profesionalno napredovanje, da vrše korekcije sopstvene prakse. Prateći dokumentaciju hronološki, primećuje se napredak kroz nekoliko faza:

1. Od vođenja dokumentacije kao tehničkog posla ka dokumentaciji viđenoj kao načinu učenja.
2. Od dokumentacije (video) usmerene na manje značajne elemente aktivnosti koja je govorila više o studentima a manje o deci (koja su glavnom pasivna na početku) ka dokumentaciji koja je u sebi sadržala zapise o relevantnim situacijama sa aspekta dece, dečjih aktivnosti u manjim grupama što je ukazivalo na promene u načinu gledanja na dete, ali i razumevanje dokumentacije.

Sumiranjem dobijenih rezultata nakon druge faze u istraživanju – praćenju procesa primene projekatskog pristupa u radu sa decom, ne možemo reći da je reč o emancipatorskom modelu projekatskog učenja, budući da su ga studenti implementirali i prevodili na „jezik prakse“ u skladu sa svojim shvatanjima i tumačenjima. Međutim on je ipak svojim karakteristikama – nepredvidivost, otvorenost, mogućnost za refleksiju i evaluaciju znanja utemeljenih na iskustvu, omogućavao učenje učenja.

Osim toga projekatski pristup u radu bio je „po meri“ i studenata i dece, omogućavajući učenje u jednim i drugima. On je:

- brisao granice između pojedinih predmeta i približavao se integrativnoj prirodi predškolskog kurikuluma i načinu učenja dece,
- obezbeđivao praktični rad po principu refleksivnog ciklusa,
- građen i razvijan prema konkretnoj deci a na osnovu praćenja interesovanja i napretka dece,
- podrazumevao izbor tema koje su usklađene sa razvojnim potrebama dece,
- davao mogućnost uključivanja dece u planiranje, razvijanje i evaluaciju,
- smanjivao granicu i podelu na „dve strane“: studente (vaspitače) koji znaju i prenose znanja deci i decu koja su pasivna; obezbeđivao saradničko učenje,
- ostavljao deci pravo na izbor sadržaja i aktivnosti,
- doprinio stvaranju podsticajnog fizičkog, socijalnog i programskog okruženja.

Rezultati istraživanja govore da projekatski pristup u radu osposobljava studente za razvijanje i implementiranje integrativnog predškolskog kurikuluma u praksi. Promena je bilo u svim segmentima koji ga čine, o čemu svedoči:

- stvaranje podsticajnog fizičkog okruženja (od početnog odustajanja i neuviđanja značaja ovog važnog segmenta za učenje do stvaranja podsticajnog prostornog i materijalnog okruženja);

- stvaranje podsticajnog socijalnog okruženja (od usmeravane komunikacije koja je dominirala u početku ka interakciji i saradničkom učenju);
- stvaranje podsticajnog programskog okruženja (od planiranja viđenog kao „tehničkog posla“, odvojenog i nezavisnog od programiranja, ka stvaralačkom i fleksibilnijem pristupu u planiranju i „preplitanju“ planiranja i programiranja u korist programiranja).

Studenti su (vremenom) postali svesni uticaja ne samo programskog (koji je bio dominantan u početku) već i fizičkog i socijalnog okruženja na ponašanje dece i razvijanje projekta, delovali na sva tri segmenta, vršili izmene i uviđali međudnose u svakom od njih ponaosob, ali i njihovu međupovezanost .

Projekatski pristup u radu je medij koji je nosio vlastitu poruku, i omogućavao studentima sagledavanje i prihvatanje deteta kao celovitog bića, uvažavanje integrativnog načina dečjeg učenja, uvažavanje deteta kao aktivnog, kompetentnog bića koje ima svoju kulturu, prava, potrebe, koje stupa u interakciju sa svojom okolinom. Ovakav je pristup potencirao samoaktivnost, sukonstrukciju, konstruktivistički pogled na učenje, pretpostavljao drugačiji odnos i komunikaciju sa decom. Studenti su razvijali veštine saradničkog učenja i interakcije sa grupom i u grupi kroz kooperaciju i kolaboraciju sa decom, ali i timom. Razvijena je sklonost prema timskom radu.

Koji su kapaciteti projektorskog pristupa sa aspekta pripreme za profesiju koja uključuje razvijanje refleksivnosti? Učenje kroz rad na projektu omogućavalo je istraživanje, praćenje promena, menjanje uloga (perspektive posmatranja) interpretaciju (događaja u predškolskoj ustanovi), razumevanje (deteta/sebe/kolege/nice), socijalnu interakciju i obostranu interpretaciju tih interakcija, što su bitni preduslovi za razvijanje refleksivnosti.

Projekatski pristup u radu uticao je na preispitivanje (delom i na prestukturiranje) studentskih shvatanja, predstava, znanja i stečenih navika klasičnog načina rada. Studenti su samostalno i kreativno primenjivali stečena znanja, veštine i sposobnosti u praksi, povezivali prošlo i sadašnje iskustvo. Započeto je osveščivanje ideja i uverenja važnih za vaspitno-obrazovni rad vaspitača. Projekatski pristup u radu implicirao je najpre uviđanje, pa potom i oslobađanje od predrasuda i stereotipa koji su uticali na poimanje deteta i odnos prema njemu. Osim toga on je omogućavao: proveru teorije kroz praksu, ali i stvaranje nove teorije kroz komunikaciju sa decom, vaspitačima, nastavnikom; nalaženje novih rešenja za stare probleme i rušio idealizovanu, nepotpunu, parcijalnu sliku stečenu kroz fragmentarni uvid u aktivnosti koje je neko drugi (vaspitač) isplanirao bez razmišljanja o onome šta je njima prethodilo i šta sledi nakon njih.

Pomenuti razlozi i rezultati navode na zaključak o opravdanosti koncipiranja nastavnog predmeta Integrativna praksa na projekatskom pristupu u radu, i opredeljuju nas za njegovo dalje korišćenje u obrazovanju budućih vaspitača.

Uloga Integrativne prakse unutar institucijskog konteksta važno je područje u kome se ostvaruje priprema studenata za buduće profesionalno delovanje. Njihov ulazak u praksu nije mehanički i tehnički proces prenosa znanja iz teorijskog na praktični nivo, nego istovremeno i individualno, zajedničko i kritičko učenje u konkretnoj vaspitno – obrazovnoj praksi. Ona omogućava učenje i istraživanje prakse i priliku za proveru znanja ali i građenje novih znanja u samoj akciji i nakon nje. Na kraju možemo konstatovati da smo odabranim načinom rada studentima pomogli u podizanju nivoa razumevanja, analiziranja, sintetizovanja i vrednovanja primene postojećih znanja o (su)konstrukciji integrativnog kurikuluma, da smo uticali na razvijanje sposobnosti primene znanja u praksi, te da smo podstakli razvoj sposobnosti refleksije i samorefleksije što potvrđuje i naredna faza u istraživanju.

Treća faza u istraživanju (nakon Integrativne prakse) omogućila je posmatranje studentskih implicitnih teorija u drugoj vremenskoj tački – na kraju semestra. Upoređivanjem završnih sa početnim rezultatima utvrđena je razlika između njih koja navodi na nekoliko opštih zaključaka (koji su kompatibilni sa zaključcima iz druge faze). Prvi je da i dalje postoje dva različita viđenja (ispitivanih problema), dve različite slike – eksplicitna i implicitna i njihovo „mešanje“, nadjačavanje jedne odnosno druge zavisno od korišćene tehnike. Drugi da postoje pomaci u odgovorima (viđenjima) u smislu njihovog međusobnog približavanja, odnosno smanjivanje diskrepancije između njih. Treći da su se tokom Integrativne prakse aktivirala prethodna teorijska znanja (učinila smislenijim i jasnije se videlo njihovo značenje i uloga nakon susreta „sa realnošću“), smanjile razlike između implicitnih i profesionalnih teorija. Dobijene razlike i promene rezultat su stalnog osveščivanja implicitnih teorija i zabluda na kojima su „postavljene“, a kojima smo sve vreme posvećivali posebnu pažnju.

Odgovor na pitanje doprinosa Integrativne prakse u domenu razvoja studenata kao refleksivnih praktičara daju postignuti rezultati.

Definisanje rezultata koji su postignuti predmetom Integrativna praksa. Studenti su:

- stekli (početna) znanja i veštine potrebne za razvijanje i implementiranje integrativnog predškolskog kurikuluma u praksi (refleksivni praktičar je akter i kreator kurikuluma), oni su sa razvijanjem kompetencija postepeno pokazivali veći stepen autonomije u posmatranju, planiranju, realizaciji i evaluaciji rada na projektu,

- stekli uvid u celinu, celokupni vaspitno-obrazovni proces razvili sposobnosti koje će im pomoći u snalaženju i prilagođavanju kompleksnim uslovima vaspitno-obrazovne prakse,
- formirali odnos prema različitim ulogama i zadacima vaspitačima, ali i znanja o tome kako bi vaspitač trebalo da radi, (jedan manji broj studenata) i zašto je važno da deluju kao reflektivni praktičari,
- počeli da razvijaju (ali sporo) profesionalnu osetljivost u smislu prepoznavanja problema u praksi, njihovom jasnijem definisanju i rešavanju,
- počeli da uviđaju potrebe za unapređenjem svoje prakse, jedan broj pokazuje spremnost i inicijativu za dalje delovanje u tom smislu,
- iako imaju problema u integrisanju znanja (teorijskih i praktičnih, znanja iz različitih izvora) što otežava samostalnu i kreativnu primenu stečenih znanja, veština i sposobnosti u praksi, kod jednog broja studenata dolazi do integrisanja novih sa sopstvenim iskustvima i uverenjima,
- počeli da razvijaju neke važne osobine reflektivnog praktičara: sklonost ka introspekciji, odgovornost za odluke i akcije, autonomiju u odlučivanju, otvorenost prema novim idejama.
- razvijali znanja utemeljena na konstruktivističkoj i sukonstruktivističkoj paradigmi učenja,
- razvili veštine saradničkog učenja i interakcije sa grupom i u grupi kroz kooperaciju i kolaboraciju sa decom i timom,
- razvili sklonost prema timskom radu i veštine potrebne za timski rad, spremnost za učenje kroz razmenu sa kolegama,
- započeli osveščivanje ideja i uverenja važnih za vaspitno-obrazovni rad vaspitača, došlo je i do manjih pomaka i promena u uverenjima o učenju i podučavanju, detetu, vaspitaču,
- započeli građenje nove teorije i razvijanje sposobnosti koje će im biti od pomoći u snalaženju sa kompleksnim uslovima prakse.

Na osnovu postignutih rezultata možemo zaključiti da ovaj nastavni predmet ima kapacitete za razvijanje reflektivnosti kod studenata. Prvi i osnovni razlog (ali ne i dovoljni „sam po sebi“) je učenje kroz praksu (koja je neophodna za obrazovanje reflektivnih praktičara) i koncepcija rada u okviru ovo nastavnog predmeta koja je zasnovana na:

- izboru metoda i tipa aktivnosti: diskusije, samostalno istraživanje u vrtiću, praktičan rad na izradi projekata (koji zahteva kombinovanje različitih vrsta znanja i različitih izvora);
- istraživanju studenata koje je pružalo priliku za proveravanje teorijskih i iskustvenih pretpostavki kao preduslova za građenje novih znanja, integraciju teorijskih i praktičnih znanja,
- timskom radu koji je omogućio razvijanje sposobnosti saradničkog učenja,

- razvijanje refleksivnosti kroz: sticanje iskustvenih znanja – „*refleksija u akciji*“, otkrivanje problema koji su bili predmet „*refleksije o akciji*“; i delom „*refleksiju o refleksiji*“;
- biranju problema (nastavnik na osnovu praćenja procesa i rezultata svakog tima ponaosob, i studenti na osnovu osveščivanja ličnih problema, nerazumevanja, dilema...),
- sistematskom praćenju svog rada kroz organizovanje različitih aktivnosti koje zahtevaju evaluaciju i samoevaluaciju, dokumentovanje procesa učenja kroz posmatranje, promišljanje, beleženje, sakupljanje različitih informacija, iznošenje sopstvenih ideja, komunikaciju sa drugima, sistematsko vođenje dokumentacije koja je dobila formu studentskog portfolija,
- kooperativnim strategijama nastave i opštoj atmosferi u nastavi koja obezbeđuje osećaj sigurnosti, međusobno uvažavanje i poštovanje,
- drugačijem položaju studenata u nastavi, student dobija autonomiju: da samostalno planira svoj rad, da donosi odluke o svim aspektima svoga rada, da formuliše pitanja i daje odgovore.

Međutim, da relativno dobra zasnovanost predmeta ne mora da znači i isto takvu ostvarenost govore različita postignuća na polju refleksivnosti i činjenica da neki studenti ne pokazuju napredak u tom smislu. Nameću se nova pitanja: Zašto se refleksivno promišljanje javlja samo kod manjeg broja studenata? Zašto su tako velike razlike među studentima, s obzirom na činjenicu da prolaze kroz isti program? Odgovore treba potražiti u prethodnom iskustvu i znanju studenata i individualnim karakteristikama, oskudnim refleksivnim potencijalima, slabim komunikacijskim kapacitetima i nedovoljnoj otvorenosti za dvosmernu komunikaciju, neiskustvu u istraživanju svoje prakse i timskom radu, nekritičnosti mišljenja. Pomenutim treba dodati teškoće koje karakterišu sva znanja vezana za refleksivnu praksu (integrisanje znanja, osveščivanje i revizija implicitnih teorija koje su vrlo otporne na promene, sposobnost prepoznavanja problema u praksi, slobodno izražavanje ličnih stavova i prihvatanje tuđih, što skupa utiče da ovaj proces promena bude „bolno spor“ (Stoll i Fink, 2000).

Ovakva različitost traži osetljivost i osvrt na brojne spoljašnje (kontekst vrtića i škole) i unutrašnje faktore ne samo studenata već i nastavnika. Kako promene zavise od postupaka i mišljenja nastavnika koji svojim primerom može da modeluje istraživački i refleksivni stav, nameće se pitanje koliko je nastavnik osposobljen za razvijanje refleksivnosti, odnosno da li je i sam refleksivan, i koliko se iz njegovih postupaka i ponašanja očitavala refleksivnost.

Nastojanje nastavnika da obrazuje studente kao refleksivne praktičare podrazumeva da je i sam onakav kakav bi želeo da budu studenti – refleksivan. Nepovoljni kontekst za razvijanje refleksivnosti bio je glavna teškoća studentima ali i i nastavniku (s obzirom

na to da je realni program po kome se nastavnik obrazovao po nekim temeljnim vrednostima po mnogo čemu sličan sa programom po kome se studenti obrazuju), što je uticalo na to da je relativno dobro postavljena koncepcija i način rada sa studentima bila često praćena nekim ponašanjima nastavnika koja su bila suprotna onome onome što je želeo da ostvari kod studenata. Namere nastavnika su bile jedno (demokratskiost, razmena, participacija...) a njegovo ponašanje u nekim situacijama drugo (dominacija u komunikaciji, direktivnost, davanje saveta i nametanje poželjnih oblika ponašanja i rada, eliminisanje nekih predloga studenata bez provere u praksi, oslanjanje na motivisane studente na uštrb drugih...). Neki oblici ponašanja su osvešćeni i izvršene izmene i korekcije, a neki su se ponovo pojavljivali u vidu različitih problema i dilema nastavnika: kako naći pravi meru u intervencijama (ni previše ni premalo) vodeći računa da intervencije ne prerastu u direktivnost, kontrolu i kritiku već da otvore prostor za samoorganizaciju i samorazvoj. Izvesne promene su ipak učinjene, nastavnik je sebe stavljao u drugi plan, dao više slobode studentima (što je pojačalo odgovornost), smanjio je „zaustavljanje“ nekih predloga i ostavljao mogućnost da ih studenti sami provere u praksi, kreirao bolje situacije za učenje (igranje uloga, međutimsko učenje...), uključivao manje aktivne studente. Pomenute promene doprinele su oslobađanju od rutinskih uloga, povećanju motivacije i odgovornosti studenata, te preuzimanju inicijative u učenju što je otvorilo veći prostor za samoorganizaciju i samorazvoj.

Na kraju, kako smo obavili „neobavljiv“ posao? Možemo reći da je reč je učenju koje je tek započeto i koje traži dodatno usavršavanje (i studenata i nastavnika) i u teorijskom i praktičnom smislu kao i sistemske promene na nivou studijskog programa škole i saradnje sa praksom predškolskog vaspitanja.

Pored postignutih promena do kojih je došlo u mikrokontekstu ovog nastavnog predmeta predložene su promene, i na nivou programa škole (koji je akreditovan 2012. god.), uvedeni su novi nastavni predmeti (Tematsko planiranje i programiranje i Rad dece na projektima na osnovnim studijama, i Akciono istraživanje i Integrativni kurikulum na specijalističkim studijama), izvršene su izmene u programima postojećih nastavnih predmeta (Metodike vaspitno obrazovnog rada, Uvoda u profesiju i profesionalne prakse). Ove izmene stvorile su uslove za promene u programu samog nastavnog predmeta Integrativna praksa za naredni period. On je ponovo planiran kao praktičan predmet (bez teorijske nastave ali potpomognut znanjima iz novouvedenih teorijskih predmeta), kao završno vrednovanje (završni projekat) čitavog sprovedenog programa.

Kakve će praktične implikacije imati uvođenje pomenutih novina na koncept programa predmeta, celokupni program i kontekst Škole ne možemo predvideti zbog njegove prepletenosti i međuzavisnosti sa brojnim faktorima, različitim nivoima njihovog delovanja i uticaja. Da li će pomenute izmene voditi ka približavanju prvobitnom konceptu „integrativne prakse“ koji nije planiran kao jedan odvojeni nastavni predmet

(disciplina) već način organizovanja nastave, pristup u radu ostaje da se vidi, ali ono što je gotovo izvesno je da se ove promene ne mogu desiti brzo, niti je bilo kakav program garancija za njihovo dešavanje. Problem je mnogo složeniji i njegovo rešenje zahteva duboke lične promene (svih učesnika) i promene okruženja (promene u školi, vrtiću, društvu) i njihovih međusobnih odnosa u smeru refleksivne prakse koja je jedan od puteva individualnog, institucionalnog ali i kulturnog razvoja.

Idealno bi bilo da ovaj nastavni predmet ne bude shvaćen kao „korektiv“ i način da se integriše parcijalizovano i „rascepkano“ znanje dobijeno u okviru posebnih metodika (koje su bliske školskim metodikama, a suprotne karakteristikama učenja predškolskog deteta i osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja), već da se izvrši transformacija „predmetne“ integrativne prakse u „nepredmetnu“ integrativnu praksu shvaćenu kao dela integrativnog obrazovanja u kome se „sadržaji različitih predmeta međusobno presecaju i akcent stavlja na razumevanju celine, na studije koje imaju široku tematsku osnovu i približavaju različite oblasti učenja u smislene celine“ (Hemfriz, 1981, 11, prema Lejk, 1994). To bi praktično značilo obrazovanje koje je organizovano oko problema a ne nastavnih predmeta (koji proističu iz nastavnih disciplina) i preinačavanje posebnih metodika (koje su bliže školskim) u metodike tipa: „integrativne metodike za predškolski kurikulum“. Put za ostvarivanje ovakvog modela je prihvatanje koncepcije integrativne i refleksivne prakse u okviru svih nastavnih predmeta kao koncepcije i načina obrazovanja budućih vaspitača koji traži praksa ali i vreme koje je pred nama.

SPISAK KORIŠĆENE LITERATURE

- Antić, S. (2007). Zablude u znanju koje ostaju uprkos školskom učenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, vol. 39, No 1. str.48–68.*
- Armstrong, T. (2008) *Najbolje škole, Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu.* Zagreb: Educa.
- Bascia i Hargreaves (2000). *The Sharp of Educational Change: Teaching, leading and the realities of reform.* London and New York: Routledge Falmer.
- Bronfenbrenner, J., (1997). *Ekologija ljudskog razvoja, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.*
- Bruner, DŽ. (2000). *Kultura obrazovanja, Zagreb, Eduka.*
- Budić, S. i sar. (2008). *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola, Filozofski fakultet, Novi Sad.*
- Calderheld, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. u: Berliner, D. – Calfree, R. (ur.), *Handbook of educational psychology.* str. 709-725. New York: Macmillan.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogenous classroom.* New York: Teacher Colleague, Columbia University.
- Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training, 20 – 31.*
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju, Zagreb, „NAKLADA SLAP“.*
- Devjak, T., Skubic, D. (2009). *Izzivi Reggio Emilia, Ljubljana, Pedagoška fakulteta.*
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju.* Zagreb, Eduka.
- Eliot, J., (1998). *The Curriculum Experiment, Meeating the Challenge of Socioal Change.* Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Eliot, DŽ. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija: da li je moguć srećan brak?, *Pedagogija, LXI, 4.*
- Erić, LJ. (2010). *O crtežu, Beograd, Arhipelag.*
- Erić, LJ. (2010). *Psihoanaliza i psihopatologija likovnog izraza, Beograd, Arhipelag.*
- Fullan, M. (1993). *Change Forces.* London: The Falmer Press.
- Gorgon, T. (1998). *Kako biti uspešan nastavnik, Beograd, Kreativni centar.*
- Hajdin, Lj. (2009). Od strogo vođenih do samoorganizirajućih aktivnosti djece u dječjim vrtićima (u kojima načela integracije dolaze do punog izražaja), u: Vujučić, L., Duh, M., (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju deteta, Rijeka, Učiteljski fakultet u Rijeci, Maribor, Pedagoški fakultet, str. 111-122.*
- Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima, Zagreb, „NAKLADA SLAP“.*
- Hendrick, J. (1997). Reggio Emilia and American Schools – Telling Them Apart ant putting Them together –Car We Do it? U: Hendrick, J. (Ed.), *First Steps Toward Teaching the Reggio Way.* Columbus, OH, Merrill / Prentice – Hall, 41-53.
- Henting, H.(1997). *Humana škola.* Zagreb, Eduka.
- Ivić, I. (1992). Teorije mentalnog razvoja i problem ishoda obrazovanja, *Psihologija, br. 3-4, 7-36.*

- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd. Institut za psihologiju.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson (1978). *Cooperative, competitive and individualistic learning*, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 4–27.
- Leipzig, J., Lesch, J., (2001). *Praćenje i posmatranje u procesu podučavanja*, Beograd, Studio PLUS.
- Kagan, D., (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), str. 65-90., str. 74.
- Kamenov, E (2006). „Obrazovanje vaspitača – juče, danas, sutra...“, zbornik *Perspektive obrazovanja vaspitača*, Subotica, Viša škola za obrazovanje vaspitača, 2006, 14-29.
- Kamenov, E. (2009). *Različiti pristupi predškolstvu kao temelju školskog sistema*, Zbornik radova SAO.
- Kapra, F. (1998). *Mreža života*, Zagreb, Liberta.
- Katz, L., Shard, S. C. (1989). *Engaging Childrens minds: The Project Approach*, Nowood, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1999): *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb. Educa.
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Zagreb: Educa.
- Koks, M., (1992). *Dečji ctreži*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Kovač-Cerović. T. i sar. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovačević, D., Ozorlić Dominić, R. (2011). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*, Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Kramer, J.F. (1994). *Defining Competence as Readiness to Learn*. In: Goffin, S.G, Day, D. (Eds), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, str. 29 – 36.
- Krnjaja, Ž., Miškeljin L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*, Beograd, AM Grafik.
- Krnjaja, Ž. (2007). *Učenje i podučavanje u dečjem vrtiću*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2009). Dokumentovanje sa decom u razvijanju kurikuluma, Beograd: *Pedagogija* 3, 385-395 .
- Krnjaja, Ž. (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*, Beograd, Zadužbina Andrejević.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma, *Pedagogija*, LXVI, 4/2011, str. 541-551.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa,na:*
http://www.academia.edu/3311160/Pedagoska_dokumentacija_nevidljiva_i_vidljiva_praksa

- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju, Knjiga 1*, Beograd: IPA.
- Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*, School improvement research series. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Lake, K., *Integrated curriculum*, na: <http://www.nwrel.org/scpd/8/co16.html>
- Lučić, K., Matijević, M. (2004). *Mastava u kombiniranim odjelima*. Zagreb, Školska knjiga.
- Malaguzzi, L. (1997). *History, Ideas and philosophy*, in Edwards, C. Gandini, L. and Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 49 – 97.
- Marjanović, A. (1982), Diskusija na temu “Osposobljavanje kadrova za rad sa decom predškolskog uzrasta u ostvarivanju vaninstitucionalnih programa, *Predškolsko dete*, 4:403-413.
- Mijailović, G. (2007). *Predstave o deci*, Sremska Mitrovica, Laćarak, AM Graphik.
- Miljak, A. (1989). „Odgajatelj, stvaralac ili izvršilac programa“, *Predškolsko dete* str.13-16.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma, U: Previšić (ur.), *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj struktura*. Zagreb, Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, 177-215.
- Miljak, A. (2009). Integracijski pristup u ranom odgoju i obrazovanju na konceptualnoj i/ili djelatnoj razini, u: Paragvaj, S., (ur), *Integracijski pristup kao načelo u radu sa djecom predškolske dobi*, Rijeka, Učiteljski fakultet, Maribor, Pedagoški fakultet, str. 11-21.
- Miškeljin, L. (2010). Narativi studenata kao osnov za razumevanje koncepata učenja i podučavanja, Beograd, *Pedagogija* god.LXV, 4/2010, 624-634.
- Miškeljin, L., (2010) Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu, Beograd: *Nastava i vaspitanje* broj 1 str. 130-144
- Morin, E. (2001). *Odgoj za budućnost*, Zagreb, Eduka.
- Nikolić R. (2008): *Praksa studenata u funkciji osposobljavanja za učiteljski poziv*, Zbornik radova, 10, Učiteljski fakultet, Užice, str. 165-175.
- Novak (1990). Helena Novak, *Projektno učno delo*. Ljubljana: DZS.
- Olson, G., (1994). Preparing Early Childhood Educators for Constructivist Teaching. In: Goffin, S. G., Day, D (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, str. 37 – 47.
- Pavlović Breneselović D., Pavlovski T. (2000). *Timski rad u vaspitnoj praksi*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000). *Partnerski odnos u vaspitanju*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Beograd, CIP.
- Pavlović-Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja, *Pedagogija*, vol. 65, br. 2, str. 236-246.

- Pavlović-Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju, *Andragoške studije*, 2: 123-138.
- Pavlović, J., Džinović, V., Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji, *Psihologija*, 2006, Vol. 39 (4), str. 365-381.
- Pavlovski, T. i sar. (1992). *Tematsko planiranje u dečjem vrtiću*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Projekti i „projekti“ u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. u: Vujučić, L., Duh, M., (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju deteta*, Rijeka, Učiteljski fakultet u Rijeci, Maribor, Pedagoški fakultet, str. 197 – 209.
- Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo? *Hemijski pregled* Vol. 43 (5), 115-120.
- Pešić, M. (1983). Aktivnosti i uloge vaspitača, *Predškolsko dete*, br. 1-2, Beograd.
- Pešić, M. (1983). Aktivnosti i uloge dece i vaspitača, *Predškolsko dete*, br. 3-4, Beograd.
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešić, M. (1989). Programiranje vaspitno-obrazovnog rada po oblastima – jedno akciono istraživanje, *Predškolsko dete*, br. 2., str. 17-25.
- Pešić, M. (1998). Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja u *Pedagogija u akciji*,: Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pešić, M. (1998). Istraživanje praktičara, u *Pedagogija u akciji*,: Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Polovina, N., Pavlović, J. (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, , Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, L. (2007). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Radulović, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. u: Š. Alibabić, A. Pejatović (ur.) *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Beograd: IPA, 383-392.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije, *Nastava i vaspitanje – Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 4. str. 413-434. Beograd. Pedagoško društvo Srbije.
- Richter, C. (1995). *Schlüsselqualifikationen*. München: Alling.
- Rinaldi, C. (1995). *Staff Development in Reggio Emilia*. In: Katy, L. G., Cesarone, B (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania, Urbana: ERIC/EECE, str. 47 – 50.

- Rinaldi, C. (2002). *Infant – Todler centers and Preschools as Places of Culture*. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed) (2001), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, 38 – 46.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia, Listening, researching and learning*, London and New York, Routledge.
- Savović, B. (2011). *Analiza diskursa, Metodološki osvrt na primenu u pedagogiji*, Beograd, Zadužbina Andrejević.
- Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Josey – Bass.
- Schön, D. A., Rein, M. (1994.) *Frame reflection: Toward the resolution of intractable policy controversies*. NY: Basic Books. na: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=100800007>
- Senge, R. M. (2003). *Peta disciplina-principi i praksa učeće organizacije*, Zagreb, Mozaik knjiga.
- Senge, P., Scharmer, C., O., Jaworski, J. Flowers, B. (2007). *Prisustvo – Ljudska svrha i polje budućnosti*. Zagreb, Društvo za organizacijsko učenje Hrvatske.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum, rad dece na projektima*, Zagreb „Mali profesor“.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumuma*, Zagreb „Mali profesor“, Čakovec, Visoka učiteljska škola.
- Slunjski, E., Mališić, A. (2009). Integrirano učenje djece i dokumentiranje njihovih aktivnosti u vrtiću, u: Vujučić, L., Duh, M., (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju deteta*, Rijeka, Učiteljski fakultet u Rijeci, Maribor, Pedagoški fakultet, str. 223-234.
- Slunjski, E., (2011). *Kurikulum ranog odgoja*, Zagreb, Školska knjiga.
- Smyth, J., (1995), *Critical Discourses on the Teacher Development*, London: Cassell.
- Spodek, B., Saracho, (1990) O.N. *Early childhood teacher preparation*, yearbook in early childhood education, volume 1, Teachers College, Columbia University, New York, London.
- Stanković, D., Pavlović, J. (2009). *Modeli profesionalnog razvoja nastavnika u Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Polovina, N., Pavlović, J., Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Šagud, M., (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*, Petrinja, Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Šagud, M., Kermeci, M. (2009). Integriranje pedagoške teorije u kompleksno područje prakse. u: Vujučić, L., Duh, M., (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju deteta*, Rijeka, Učiteljski fakultet u Rijeci, Maribor, Pedagoški fakultet, str. 235-245.
- Šefer, J. (2009). Prevođenje teorije u praksu kao kreativni prostor u *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Polovina, N., Pavlović, J. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.

Ševkušić, S. (1995): *Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 27 (138–157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*, Zagreb. Educa.

Trebješanin, Ž. (1991). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd. Srpska književna zadruga.

Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L., (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, Beograd, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*, Exploring the role and potential of ateliers in early childhood, Education, Routledge Taylor & Francis Group.

Vujičić, L., Đapić, K. (2009). Obrazovanje odgajatelja kao refleksivnog praktičara u kontekstu integracijskog pristupa kao načela rada sa djecom rane i predškolske dobi. u: Vujičić, L., Duh, M., (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju deteta*, Rijeka, Učiteljski fakultet u Rijeci, Maribor, Pedagoški fakultet, str. 253 – 269.

Weber, S., and Mitchell, C. (2003). *Using Drawings to Interrogate Professional Identity and the Popular Culture of Teaching*; Teachers Professional Lives, I., Goodson and A., Hargreaves, London • Washington, D.C., Farmer Pres.

Wenger, R., McDermott, Snyder. W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press.

Wheatley, M. 2005. Zajednice prakse - potpora novim liderima. Novem d.o.o. <http://www.quantum21.net/?id=571&page=11>

Deklaracija o postavljanju studenta u središte učenja. Rektorski savet Konferencije univerziteta Srbije na: <http://www.konus.ac.rs/files/Deklaracija.pdf>

Obrazovanje u Srbiji: kako do boljih rezultata, Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010–2020, NPS, Beograd, 2011.

Indikatori za praćenje stanja u obrazovanju i vaspitanju, NPS, Beograd 2011, na <http://www.erisee.org/sites/default/files/Indicators%20for%20monitoring%20of%20education%202011.pdf>

Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, Nacionalni prosvetni savet, dostupno na: www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/.../standardi_nastavnika_cir.pdf.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete nauke dostupno na: http://www.kg.ac.rs/doc/strategija_obrazovanja

IV PRILOZI

Prilog 1: Upitnik o uverenjima studenata o: detetu i njegovom razvoju; sebi i ulozi vaspitača; učenju i podučavanju; nastavniku, odnosu nastavnik/student, o nastavnom predmetu.

Prilog 2: Upitnik o radu na projektu

Prilog 3: Upitnik o timskom radu

Prilog 4: Upitnik o nastavnom predmetu Integrativna praksa

Prilog 5: Upitnik o prezentaciji projekata

Prilog 6: Program nastave predmeta Integrativna praksa (2008/2009. – 2009/2010.god)

Prilog 7: Program nastave predmeta Integrativna praksa (2010/2011. – 2011/2012.god)

Prilog 8: Segmenti iz izveštaja o praćenju i posmatranju koji govore o samoproceni studenata

Prilog 9: Primer jednog integralnog eseja sa priložima koji su pratili izveštaj

Prilog 10: Primeri analiza planiranih i realizovanih sadržaja

Prilog 11: Primeri izbora sadržaja i ciljeva projekata

Prilog 12: Primeri evaluacija rada na projektu

Prilog 13: Primeri evaluacija timskog rada

Prilog 14: Primeri samevaluacija timskog rada

Prilog 15: Primeri produkata nastalih tokom rada na projektu, albumi i zbirke govornog i likovnog stvaralaštva dece

Prilog 16: Primeri započetih dečjih i grupnih portfolija

Prilog 17: Primer studentske procene viđenih prezentacija

Prilog 1

Upitnik o uverenjima studenata o: detetu i njegovom razvoju; sebi i ulozi vaspitača; učenju i podučavanju; nastavniku, odnosu nastavnik/student, o nastavnom predmetu.

Razmišljanja studenata na početku

1. Uloga vaspitača je... Koje su, po Vašem mišljenju, najznačajnije uloge vaspitača? Kako vidiš sebe u ulozi vaspitača?
2. Moja slika deteta...
3. Koja je uloga nastavnika?
4. Učenje je...
5. Cilj podučavanja je...
6. Saradničko učenje je...
7. Šta očekujete da naučite u okviru predmeta Integrativna praksa?

Razmišljanja studenata na kraju

1. Uloga vaspitača je... Koje su, po Vašem mišljenju, najznačajnije uloge vaspitača? Kako vidiš sebe u ulozi vaspitača?
2. Šta, po Vašem mišljenju, znate i možete, a šta treba da naučite da biste bili dobar vaspitač?
3. Moja slika deteta... Da sam ja dete (koje je učestvovalo u projektu tražio bih od studenata (vaspitača)...
4. Koja je uloga nastavnika?
5. Učenje je...
6. Cilj podučavanja je...
7. Saradničko učenje je...
1. Šta sam naučio/la u okviru predmeta Integrativna praksa?

Prilog 2

Upitnik o radu na projektu

1. Planiranje i početak projekta (praćenje i posmatranje dece, praćenje i uređivanje sredine za učenje, dolazak do teme koja je usmerena na dete, razrada teme)

Čime sam zadovoljan

Čime sam nezadovoljna

Bilo mi je teško

Promenio/la bih

Oceni svoj rad u ovoj fazi od 1 (potpuno nezadovoljan) do 10 (potpuno zadovoljan)

2. Razvijanje i realizacija projekta (dnevne pripreme, dnevna i nedeljna evaluacija, beleženje i dokumentacija)

Čime sam zadovoljan

Čime sam nezadovoljan

Bilo mi je teško

Promenio/la bih

Oceni svoj rad u ovoj fazi od 1 (potpuno nezadovoljan) do 10 (potpuno zadovoljan)

3. Evaluacija (evaluacija rada na projektu, evaluacija timskog rada)

Čime sam zadovoljan

Čime sam nezadovoljan

Bilo mi je teško

Promenio/la bih

Oceni svoj rad u ovoj fazi od 1 (potpuno nezadovoljan) do 10 (potpuno zadovoljan)

4. Predstavljanje/prezentacija projekata (izrada/prezentacija rezultata projekta)

Čime sam zadovoljan

Čime sam nezadovoljan

Bilo mi je teško

Promenio/la bih

Oceni svoj rad u ovoj fazi od 1 (potpuno nezadovoljan) do 10 (potpuno zadovoljan)

Prilog 3

Upitnik o timskom radu

1. Kako vidim sebe, svoju ulogu u timu?.....
2. Rad u timu pomogao mi je.....
3. Problem sa kojima sam se susreo u timskom radu.....
4. Moj doprinos rada u timu ogledao se.....
5. Mogu koleginicama u timu ponuditi pomoć u jačanju sledećih sposobnosti/postupaka
6. Radeći u timu osećao/la sam se.....
7. Moje jake strane su.....
8. Moje slabije strane su.....i želim ih ojačati.....
9. Potrebna mi je pomoć kolegica (nastavnika/vaspitača-mentora) u

Prilog 4

Upitnik o nastavnom predmetu Integrativna praksa

1. Tokom Integrativne prakse bio/la sam u prilici da...
2. Kako ste se osećali u nastavi predmeta Integrativna praksa? Zašto?
3. Šta vam se posebno sviđalo u nastavi Integrativna praksa? Zašto?
4. Šta biste promenili u nastavi Integrativna praksa?
5. Kako vidite efekte nastave Integrativna praksa?
Razvio/la sam saradničke odnose
Osecaj sigurnosti i visokih postignuća u ovom predmetu
Nesigurnost, tek se upoznajem sa ovakvim načinom rada
6. Šta ste naučili u okviru predmeta Integrativna praksa, a mislite da je važno za vaše buduće zanimanje?
7. Zamerke i poruke (pozitivne/ negativne) koje upućujem vaspitaču u čijoj grupi je rađen projekat... Da sam ja vaspitač usmerio bih se na...
8. Zamerke i poruke nastavniku Integrativne prakse... Da sam ja nastavnik usmerio bih se na...
9. Napiši priču o sopstvenom učenju u Integrativnoj praksi.

Prilog 5

Upitnik o prezentaciji projekata

1. Da li mislite da kroz ovakav vid nastave (učenje u međutimskoj razmeni) možete naučiti više nego u klasičnoj nastavi?

Ne 1, malo 2, srednje 3, mnogo 4, izuzetno mnogo 5

2. Koliko ste zadovoljni onim što ste videli, čuli?

Ne 1, malo 2, srednje 3, mnogo 4, izuzetno mnogo 5

3. Šta ovakva nastava (organizovana kroz međutimsku razmenu) zahteva od studenta i nastavnika?

4. Kakvo je vaše mišljenje o ovakvom obliku učenja? Napišite svoj komentar:

Prilog 6

Program nastave predmeta Integrativna praksa (2008/2009. – 2009/2010. godina)

Status predmeta: obavezni

Semestar: VI

Uslov: položeni ispiti iz svih metodika

Ciljevi:

Osposobljavanje studenata za integrisanje znanja iz posebnih metodika u jedinstenu strategiju;

Povezivanje sadržaja svih posebnih metodika u logičke celine oko teme (ili problema) koju treba realizovati u praksi.

Ishodi:

Razumevanje značaja povezivanja parcijalnih znanja za praktičan vaspitno-obrazovni rad;

Osposobljenost za praktičnu primenu stečenih znanja. Razvijene veštine dolaženja do informacija i znanja iskustvenim učenjem.

Sadržaj:

Teorijska nastava /

Praktična nastava:

Zadaci studenata: Praćenje i posmatranje dece (snimanje interesovanja); izbor teme ili problema; izrada (tematskog) projekta za rad sa decom, realizacija, evaluacija, prezentacija.

Metode: konsultacije, diskusije, samostalno istraživanje u vrtiću, vežbe i praktičan rad na izradi mini-projekata, javna prezentacija, odbrana rada.

Oblici rada: individualni, timski

Ocenjivanje:

Elementi za ocenjivanje: Aktivnost studenata tokom celog semestra (70 poena), usmeni deo ispita (30 poena).

Ocenjuju: svi metodičari i nastavnik Integrativne prakse.

Program nastave predmeta Integrativna praksa (2010/2011. – 2011/2012. god.)

Status predmeta: obavezni

Semestar: VI

Uslov: položeni ispiti iz svih metodika

Ciljevi:

Uvođenje studenata u specifične karakteristike, proceduru i principe integrativnog pristupa u radu na teorijskom i praktičnom planu. Osposobljavanje studenata za kreiranje, realizaciju i evaluaciju integrativnog kurikuluma. Pružanje mogućnosti studentima da kroz aktivno učešće i rad na projektu problematizuju konkretna pitanja prakse, samostalno dolaze do slobodnih i originalnih otkrića i budu stvaraoci i realizatori svojih ideja (sukonstruktori kurikuluma). Osposobljavanje studenata za timski rad. Sticanje odgovarajućih znanja ali i kritičkog odnosa prema njima, razvijanje veština preispitivanja stavova važnih za posao vaspitača.

Ishodi:

Osposobljenost za razvijanje i implementiranje integrativnog predškolskog kurikuluma u praksi. Samostalna i kreativna primena stečenih znanja, veština i sposobnosti u praksi. Razvijene veštine saradničkog učenja i interakcije sa grupom i u grupi kroz kooperaciju i kolaboraciju sa decom i timom. Razvijena sklonost prema timskom radu. Osveščivanje ideja i uverenja studenata važnih za vaspitno-obrazovni rad vaspitača.

Sadržaj:

Teorijska nastava

Teorijska nastava odvija se prvih sedam nedelja sa tri časa nedeljno (teorijska predavanja 2 časa, 1 čas vežbi)

Teme:

Prva nedelja: Integrativni pristup u radu. Integrativni kurikulum. Odnos integrativnog kurikuluma i vaspitne prakse.

Druga nedelja: Integrativno planiranje. Projekatski pristup u radu kao oblik integrativnog kurikuluma (posmatranje, planiranje, realizacija, refleksija sa evaluacijom).

Treća nedelja: Različite koncepcije rada na projektu. Reggio koncepcija rada na projektu. Koncepcija autorki Katz i Chard.

Četvrta nedelja: Faze rada na projektu: snimanje potreba i interesovanja dece (kao osnovne karakteristike projekatskog planiranja; dokumentovanje, planiranje sa povratnom spregom (plan-akcija-evaluacija-planiranje)

Peta nedelja: Stvaranje podsticajnih uslova za ostvarenje projekta: fizičko, socijalno, programsko okruženje.

Šesta nedelja: Načini praćenja i dokumentacija, Evaluacija i samoevaluacija.

Sedma nedelja: Timski rad u vaspitnoj praksi.

Praktična nastava:

Praktična nastava odvija se 8 nedelja, studenti su u ovom periodu kontinuirano u vrtiću uz konsultacije u školi jedamput nedeljno).

Osma nedelja: Izrada protokola za praćenje i posmatranje dece, otkrivanje dečjih interesovanja prezentacija/diskusija.

Deveta nedelja: izrada skice, predloga teme projekta, prezentacija, diskusija.
Od desete do četrnaeste nedelje: Realizacija projekta.

Petnaesta nedelja: Izrada izveštaja i video prezentacije

Metode: teorijska nastava, predavanja, konsultacije, diskusije, samostalno istraživanje u vrtiću, vežbe i praktičan rad na izradi projekata, izveštaji studenata, javna prezentacija, odbrana rada.

Oblici rada: frontalni, individualni, timski

Ocenjivanje:

Elementi za ocenjivanje: Aktivnost studenata tokom celog semestra 70 poena, usmeni deo ispita 30 poena.

Praćenje i posmatranje 20 poena, realizacija i evaluacija 50 poena (30 + 20), prezentacija 30 poena.

Ocenjuju: nastavnik Integrativne prakse i studenti (u delu prezentacije).

Prilog 8

Segmenti iz izveštaja o praćenju i posmatranju koji govore o samoproceni studenata

Samoprocena studentkinje koja smatra da je uspešno uradila zadatak praćenja i posmatranja dece uz promišljenje o tome na čemu još treba da poradi:

K. S. (15/08)

„Praћењу и посматрању приступила сам веома пажљиво, имајући у виду да од података које добијемо зависи како ћемо креирати тему пројекта, и како ћемо је даље разрађивати. У почетку сам осећала бојазан да тема не буде „промашена“, да неће задовољити потребе деце и да је ово ипак превелика одговорност коју један студент може да добије. Сматрала сам да су васпитачи ти који имају довољно искуства, а самим тим и права да осмишљавају и предлажу деци теме и садржаје. Међутим, како је пролазило време и наше прикупљање података се приводило крају, схватила сам да могу много да научим ако само послушам шта деца имају да ми кажу. Током пракси наилазила сам на васпитаче који деце цртеже схватају олако, те сам управо њима посветила доста пажње приликом анализе, и они су ме, уз коментаре којима су их деца пратила, упућивали у то шта она заиста осећају и желе. Сматрам да увек могу боље, и увиђам да је требало да организујемо више игара кроз које бисмо дошле до чињеница о децијим интересовањима, јер ми је познато да је то најбољи и најприроднији начин комуникације са децом. Ипак, како сам први пут у оваквој улози, која је од мене захтевала да све оно што сам научила током школовања сажмем у једну целину, а да опет, не изгубим суштину онога што децу занима, мислим да сам се релативно добро организовала и снашла. Сталним преиспитивањем да ли сам изоставила неку тему коју су ми деца навела као занимљиву, дошла сам до података да су њихова интересовања широка, и да се разликују у сваком дану, али да ће оно што је право интересовање истрајати. Иако сам на почетку праћења увиђала тек пар ствари које деца истичу, временом сам ширила видике анализирајући податке, и на крају дошла до закључка да ову групу занима најмање десетак различитих тема. То ми је био показатељ да сам радила на себи, отклонила субјективност, обзиром на то да сам децу познавала, и да сам документовала праве и искрене потребе ове деце. Волела бих да, по завршетку пројекта, код деце видим и забележим напредак у различитим погледима, да не изневерим очекивања родитеља и васпитача, и да и сама стекнем искуство у оваквом начину рада”.

Samoprocena studentkinje koja smatra da je uspešno uradila zadatak praćenja i posmatranja bez promišljanja i kritičkog preispitivanja samog procesa i davanja predloga za dodatnim učenjem i poboljšanjem svoje prakse.

D.M. (54/08)

„Praćenje i posmatranje uradili smo u predviđenom roku i veoma dobro. Podelili smo obaveze, osmislili dobre načine i uradili ga bez problema. Vaspitačica je imala

poverenja u nas (jer smo prethodnu praksu obavili u istoj vaspitnoj grupi) i nije nas sputavala, decu smo poznavali tako da nam nije bilo potrebno dodatno vreme za adaptaciju. Na osnovu podataka iz praćenja i posmatranja, došli smo na ideju da pokušamo da odgovorimo na interesovanja sve dece u grupi i da temom objedinimo sve ono što decu zanima. Pomoću intervjua, ankete, ček liste, razgovor, crteža, igre sa decom zaključili smo da su predmet dečjih interesovanja: kosmos, sport, dinosaurusi, crtani filmovi, životinje, računar. Našli smo odlično rešenje – temu *Pitam se, pitam*“.

Samoprocena studentkinje koja smatra da je delimično uspešno uradila zadatak praćenja i posmatranja dece:

D.Č. (22/08)

„S obzirom da je reč o veoma ozbiljnom i odgovornom zadatku smatram da mu nisam pristupila dovoljno kvalitetno i da sam se više oslanjala na članove tima, što u narednom periodu moram korigovati. Manjkala mi je organizacija i inicijativa. Pre nego što smo počeli sa praćenjem i posmatranjem činilo mi se da se dečja interesovanja mogu otkriti čim uđemo u vaspitnu grupu. Ali dečja interesovanja, potrebe i želje se teško otkrivaju i menjaju iz dana u dan, te je neophodno stalno pratiti. Videla sam u praksi zašto je praćenje i posmatranje kontinuiran proces i zašto mora da traje tokom čitavog boravka dece u vrtiću a ne sat, dva, tri...kako smo do sada posmatrali. Proces praćenja i posmatranja traži stalnu budnost i angažovanje studenata ali i dosta znanja. Moram još puno da učim i vežbam praćenje i posmatranje, ali sam sigurna da ću posle ovog iskustva to raditi mnogo bolje“.

Samoprocena studentkinje koja smatra da nije bila uspešna u praćenju i posmatranju dece:

M.N. (10/08)

„Praćenjem i posmatranjem nisam zadovoljna jer je zadatak bio veoma težak. Na početku posmatranja dece mislila sam da je ovaj zadatak veoma jednostavan, i da ćemo to odraditi brzo ali se ispostavilo da je za ovaj vid rada potrebno puno iskustva koje ja još uvek nemam. Praćenje i posmatranje dece je jako složen posao, pre svega zato što se sva deca razlikuju i imaju različite potrebe i želje i zato je neophodno dobro videti a ne samo gledati. Ja ovu veštinu još uvek ne posedujem, ali se trudim da što više isključim subjektivnost i da u toku rada na ovom projektu naučim da budem dobar posmatrač i da vidim ono što se zaista događa i da umem to dobro da razumem i primenim u svom daljem radu. Da bi bila dobar posmatrač moram još puno toga da naučim, osim toga moram da savladam tremu i budem opuštenija kako atmosfera ne bi bila napeta, da uspostavim bolju saradnju sa roditeljima i vaspitačima, ali i sa koleginicama u timu. Ono što je otežavalo izvršenja zadatka i bilo dodatni problem je to što se nisu svi podjednako uključivali, već su se često oslanjali i čekali gotova rešenja

Prilog 9

Primer jednog integralnog eseja sa priložima koji su pratili izveštaj

„Početne informacije o grupi dobile smo pažljivom analizom radne knjige vaspitača i razgovora sa njima. Saznale smo sledeće:

Iz radne knjige: Motorički su uglavnom sva deca razvijena i zadovoljavaju uzrasne kriterijume:

Samostalna su u pogledu brige o sebi i obavljanja zadataka na zahtev vaspitača; Rado saraduju u grupnim aktivnostima, lako formiraju grupe i bez poteškoća pronalaze druga za igre u paru;

Samostalno rešavaju konflikte među sobom (igrom „Mir, mir, mir“);

Postavljaju pitanja, učestvuju u grupnim diskusijama, aktivni su u usmerenim aktivnostima;

Jedno dete posećuje logopeda, ostala deca su bez govornih smetnji;

Vole likovno izražavanje i rado biraju ovaj vid aktivnosti.

Pošto su ovi podaci bili prilično uopšteni i šturi, pitali smo ih u čemu su deca naročito uživala, a šta im se nije dopalo od obrađivanih sadržaja?

Vaspitačica: „Zanimljiv im je bio ples na trgu, uživaju i raduju se muzičkim aktivnostima i plesnim improvizacijama;

Aktivno su učestvovali i naročito se zanimali za izradu osmomartovskih čestitki, kojima su svi zajedno uređivali pano ispred grupne sobe;

Rado su govorili o emocijama koje proleće budi kod njih, lako su pamtili pesmic vezane za tu temu i učestvovali o razgovorima o samom godišnjem dobu;

Ne vole matematiku i obrađivanje skupova, geometrijskih tela, oblika...;

Ne vole da obnavljaju naučeno (pr. domaće životinje i njihovi mladunci bili su im zanimljivi kada su ih prvi put obrađivali, da bi već narednog puta odbijali da ponove šta su zapamtili)“.

Dobijeni podaci su se oslanjali na prethodno iskustvo i pretpostavkama vaspitačica, a ne na stvarnom posmatranju dece jer se one, iako im model po kome rade (model „A“) dozvoljava praćenje i snimanje želja i potreba dece svoje grupe, ipak njime nisu bavile, već su se rukovodile tradicionalnim metodama i načinom rada. Odlučile smo da pored ovih podataka uradimo anketu sa vaspitačima (18. 03.) i saznamo šta misle o radu na projektu, praćenju i posmatranju dece a i kakva su im iskustva u radu sa studentima. Saznale smo da projekatski pristup nije primenjivan u ovom vrtiću, i da vaspitači nemaju iskustva. Zato smo vaspitačice detaljno uputile u zadatak koji treba da uradimo i naišle na otvorenost u smislu zajedničkog rada na projektu. Vaspitači su bili spremni na saradnju obostranu razmenu u kojoj ćemo mi, mladi studenti učiti od iskusnih, a oni će moći da od nas nauče kako da inoviraju svoje dosadašnje aktivnosti. Imale smo potrebu da to učinimo i sa roditeljima. Vaspitači nam nisu dozvolili da prisustvujemo roditeljskom sastanku (iako smo se detaljno pripremile), već smo im samo dale unapred pripremljene ankete, od kojih je prva bila vezana za upućivanje roditelja u projekat koji planiramo da realizujemo sa njihovom decom, a druga anketa se ticala njihove dece i određenih podataka o njima. Pripremile smo 20 primeraka, od kojih nam je vraćeno svega 11. Vaspitačice su nam prenele da se roditelji nisu naročito slagali sa idejom projekta u vrtiću, te da verovatno zato i nisu imali volje da odgovore na upitnike. Iz

dobijenih anketnih listića saznale smo da tih par roditelja želi da učestvuje, jer to može povoljno uticati na njihovo dete. Iako je bilo 11 potvrdnih odgovora na pitanje da li je komunikacija sa vaspitačicama dobra, tek šestoro njih navelo je da je bilo uključeno u aktivnosti vrtića, troje da ne bi volelo da se više angažuje u tom pogledu, a troje čak nije ni odgovorilo na to pitanje. Dobijeni podaci ukazali su nam na to da roditelji nisu naročito oduševljeni idejom o projektu i našem boravku u vaspitnoj grupi njihove dece. Iako su ovi podaci dobijeni „iz druge ruke“ (sigurno bi bili drugačiji da smo prisustvovali roditeljskom sastanku) to nas nije obeshrabrilu. To ne znači da se njihovo mišljenje do kraja projekta neće promeniti, jer imamo u planu da ih obaveštavamo o svakom budućem koraku i napretku njihove dece. Iako su nam dobijeni podaci od vaspitača dali uvid u to kakva je grupa sa kojom ćemo raditi, bile smo svesne da informacije „iz druge ruke“ vrlo često mogu biti pogrešne, naročito ako su rezultat subjektivnog razumevanja vaspitača o dečjim interesovanjima, bez stvarnog praćenja i posmatranja dece...

Podatke od dece dobijale smo: deskriptivno – narativnim beleškama (5), intervjuima sa decom, uz pomoć dečjih crteža na temu: „Šta bih voleo da radim, da se igram sa studentima?“, „Ovakav ja vrtić želim“, radionicom „Ono što me čini srećnim“; Snimale smo, fotografisale, napravile ček liste, deskriptivnu skalu procene.

Analizu podataka radile smo je po sledećim kriterijumima: dečje emocije i raspoloženje, dečja interesovanja u pogledu materijala i igračaka, dečji stav prema druženju i vršnjacima, deca u igrama uloga i mašte, snalaženje dece u prostoru, zainteresovanost za nove sadržaje, dečja interesovanja u pogledu stvaralaštva, deca i porodica.

1. Dečje emocije i raspoloženje – Deca ove grupe gajila su prijatno raspoloženje od samog našeg dolaska u njihov vrtić. Bila su otvorena za saradnju i aktivno su učestvovala u zajedničkim aktivnostima sa nama (priprema za ples, spontani razgovori...), a vedra atmosfera se naročito videla u intervjuu koji je vođen 19.03. kada su pokazali izrazitu motivisanost, kao i narednog dana, kroz razgovor, kada smo želele da saznamo njihova interesovanja. To smo pribeležile deskriptivno – narativnom beleškom, kada je A.N. predlagao pregršt novih ideja. Radionica na temu "Ono što me čini srećnim" (21.03.) ukazala nam je na to da decu srećnom čine zajednička igra sa drugarima, priredbe i zabave, boravak napolju, a ono što nam je bilo posebno interesantno jeste to što su, kroz crtež, iskazali i emocije prema članovima porodice. Na osnovu skale procene, tokom nedeljnog posmatranja, primetile smo da je svo petoro dece pokazalo standardno dobro raspoloženje i zadovoljstvo kada su pohvaljena, kao i to da retko izražavaju bes.

2. Dečja interesovanja u pogledu materijala i igračaka – Deskriptivno – narativna beleška broj 2 (19.03.) ukazala nam je na moguću sklonost prema knjigama i slikovnicama. Naime devojčice su pokazale interesovanje za stare časopise, pa smo rešile da obratimo pažnju na učestalost upotrebe ovakvih sredstava u svakodnevnom radu. Zaključak do koga smo došle je da deca nemaju „biblioteku“, niti bilo kakvo

mesto sa knjigama. Isto važi i za igračke, i mili broj različitih grovnih predmeta doveo je do toga da deca pokazuju želju za izradom novih igračaka i učenjem novih igara. To smo uočile kroz deče crteže. Ali i kroz iskaze tipa „želim da nas tete nauče nove igre“. Slične informacije smo dobile i od roditelja (21.03.), kroz anketno pitanje da li se njihovo dete kod kuće igra i drugim predmetima, gde je čak nekoliko roditelja odgovorilo: knjigama, starim časopisima... a naveli su i širok repertoar omiljenih knjiga njihove dece. Kroz intervju (19.03.), deca su postavila pitanje kako se pravi knjiga. Pitanjem iz intervjua, saznale smo, da deca vole crtanje, bojenje, seckanje, plastelin.

Deskriptivno – narativnom beleškom broj 3 (20.03.) zabeležile smo i sklonost dece ka izradi čestitki. Kroz crteže na temu „Šta bih voleo-la da se igram, radim sa studentima“ (20.03.), „Ovakav ja vrtić želim“ (22.03.) deca su izrazila potrebu za novim i drugačijim igračkama, kao i sopstvenim stvaralaštvom u tom pogledu.

Ček lista ukazuje da posmatrana deca, kao slobodnu aktivnost uglavnom biraju crtanje i rado eksperimentišu različitim tehnikama. Posmatrana deca su se takođe, uglavnom, igrala kockama. Što se igračaka tiče, skala procene ukazuje na često izražavanje negodovanja kada je u pitanju nedostatak igračaka, ali takođe pokazuje i dobro snalaženje u društvenim igrama kod sve dece. Ona takođe, na osnovu ovih rezultata, pokazuju i samostalnost i spremnost za predlaganje novih rešenja.

3. Dečji stav prema druženju i vršnjacima – Deca su tokom posmatranja pokazivala veliko interesovanje za druženje sa drugom decom, u okviru svoje grupe i sa decom drugih grupa (deskriptivno – narativna beleška broj 5 (21.03.) – devojčica izrazila želju da gleda crtani film sa decom iz druge prostorije). Kroz anketu za roditelje, od 11 anketnih listića u čak 6 slučajeva dobile smo negativan odgovor kada je u pitanju druženje dece da vršnjacima kod kuće, dok se kroz crteže jasno vidi potreba za grupnom igrom sa najboljim drugom ili više drugara. Crteži iz radionice, u najvećoj meri, ukazuju na to da su deca srećna kada se druže. Rezultati ček liste i skale procene ukazali su nam na često iniciranje grupnih igara, a sama skala procene nam je, kod sve posmatrane dece, istakla često: interesovanje za decu drugih grupa, laku komunikaciju sa vaspitačem, lako pridruživanje grupi i pronalaženje druga za igru.

4. Deca u igrama uloga i mašte – U rezultatima intervjua vidljivo je interesovanje za glumu, kostimiranje, maskembale, priredbe... Deskriptivno – narativna beleška broj 4 (20.03.) opisuje igru uloga, za koju su devojčice rekly da im je „omiljena“. Crteži na sve tri teme, kao jedan od tri najzastupljenija motiva na njima, oslikavaju i maskenbal i proslavu rođendana. Anketom za roditelje dobile smo podatak da deca, kod kuće, često iniciraju igre pozorišta (lutkama) u kojima roditelji učestvuju u slobodno vreme. Deskriptivnom skalom procene došle smo do podatka da svih pet mališana često inicira ili bira igre uloga. Jedan od podataka govori i o zainteresovanosti dece za zanimanja odraslih (pitanjem šta će biti kad porastu). Od 11 anketiranih roditelja, 8 njih je kazalo da njihovo dete rado igra igre uloga kod kuće.

5. Snalaženje dece u prostoru – Iako su se interesovanja dece menjala tokom cele nedelje, prisutno je izraženo konstantno interesovanje za promene u vidu prostora u kome deca borave i samog okruženja (crteži na temu "Ovakav ja vrtić želim" u najvećoj meri ukazuju na prostor za igru – park, rekviziti u parku, uređenje vrtića spolja/iznutra...). Na temu šta bi voleli da se igraju sa nama, deca su, između ostalog, isticala i igru napolju, kao i uređenje prostora u kome se igraju. Problem prostora se javio u deskriptivno – narativnoj belešci broj 1, gde su deca oskudevala u prostoru i negodovala zbog toga. Takođe, u intervjuu su se isticale težnje dece u pogledu novih

igara napolju i unutra. Od 11 anketa, na pitanje da li dete uređuje svoj prostor u kući, dobile smo 8 potvrdnih odgovora. Skalom procene uočile smo da deca biraju često različite centre interesovanja, a sasvim retko jedan isti centar, da vole da premeštaju stvari i menjaju prostor, kao i da improvizuju centre i daju ideje za uređenje panoa.

6. Zainteresovanost za nove sadržaje – Mada nam je, u početku, delovalo kao da su deca donekle nezainteresovana za nove saržaje, tokom nedeljnog posmatranja uočile smo sledeće: intervjuom smo dobile informacije da bi deca volela da nauče više priča, da se bave pisanjem slova, ali i da saznaju pojedinosti o kosmosu, životinjama, matematici, da nauče nove pesme i da se igraju rečima. Anketa za vaspitače doprinela je tome da uvidimo otvorenost vaspitačica za saradnju, ali i da saznamo da njihova grupa jako voli novine u radu. Od novih sadržaja koje bi njihovo dete saznalo od nas, roditelji nisu istakli nijednu konkretnu temu, ali jesu naglasili želju za većom komunikacijom, informacijama edukativnog karaktera i za svim onim što će decu dobro da zabavi i koristi im u daljem životu. Na temu šta bi voleli da se igraju – rade sa nama, najveći broj crteža ukazivao je na stvaralaštvo, te smatramo da se i to može prihvatiti kao novi sadržaj za koji deca pokazuju interesovanje.

7. Dečja interesovanja u pogledu stvaralaštva – Ček lista, nakon obrade podataka, usmerila nas je na često pevanje i igranje, kao i anketa za roditelje, gde su odgovori u velikoj meri ukazivali na to da deca u slobodno vreme vole igru uz muziku. Ostali odgovori u ovoj anketi odnosili su se na crtanje i slaganje pazli kao vidova kreativnog izražavanja dece. Crteži devojčica ukazivali su nam na potrebu za ukrašavanjem i dekoracijom (obiluju srcima, cvetićima...), te su i odgovori pokazivali želju za stvaranjem produkata kojim bi se oplemenio crtež, prostor... Treća deskriptivno-narativna beleška opisuje dete kome se jako dopala radionica izrade čestitki. Kako su se i ostala deca pridružila razgovoru, primetile smo da ih ovakav vid stvaralaštva interesuje.

8. Deca i porodica – S obzirom na to da se odnos sa porodicom video jedino kroz intervju u pitanju šta deca rade kod kuće u slobodno vreme (pomažu mami, tati, baki, deki...), u početku smo mislile da porodični odnosi ovu grupu ne interesuje naročito, ali se, četvrtog dana posmatranja, među crtežima u okviru radionice pojavila i nekolicina njih koja je ukazivala na to šta decu čini srećnom (kupovina sa mamom i pravljenje torte, očekivanje gostiju sa mamom, porodica na okupu, tata dolazi po dete u vrtić...). Međutim, anketa za roditelje dala je pomalo razočaravajuće rezultate – 5 anketiranih roditelja od 11 do sada nije bilo uključivano u rad vaspitača i samog vrtića, a čini se da bi deci to možda značilo i unelo promene u budućem radu.

.....
Na osnovu prikupljenih podataka iz različitih izvora zaključile smo da stanje u ovoj grupi nije onakvo kakvim nam se ranije činilo.¹³⁷ Tokom prethodnih praksi obavljale smo zadatke u okviru kojih nismo imale mogućnosti da sagledamo sve aspekte koji utiču na boravak dece u vrtiću. Ovaj zadatak omogućio nam je da subjektivnost prema vaspitačima i grupi u celini stavimo po strani i sagledamo objektivno šta je dobro, a šta nedostaje da upotpuni život dece u vrtiću. Manjak sredstava i ustaljeni način rada doveo je do toga da su interesovanja dece bila vezana upravo za ono za šta su uskraćena. Osim toga deca nisu uključena u zajedničke aktivnost sa drugom decom, nema uslova za boravak dece na otvorenom prostoru (oštećeni rekviziti i ugrožena

¹³⁷ Studentima je sugerisano da Integrativnu praksu obave u istoj vaspitnoj grupi u kojoj su obavljali praksu u okviru predmeta Uvod u profesiju i profesionalna praksa u V semestru.

bezbednost), za izlazak iz vrtića u šetnju ili posetu nekoj ustanovi vaspitači moraju dobiti pismenu dozvolu od roditelja, te oni idu linijom manjeg otpora i ostaju radije u sobama. Radna soba je podeljena na dve celine (deo sa stolovima i stolicama i deo sa tepihom. Deca oskudevaju u igračkama (malo ih je i oštećene su). Nema centara interesovanja. Zasićeni su sadržajima, igračkama i materijalom.

Aktivnosti koje su najviše okupirale decu tokom posmatranja bile su: priče – knjige i slikovnice, pisanje slova, crtanje, gluma i lutke, igračke (izrada novih), druženje sa drugom decom, uređenje prostora, i igre napolju, igre uz muziku, osmišljavanje novih igara (društvenih, pokretnih), maskenbali. Teme: kosmos, matematika, životinje – kućni ljubimci.

Mišljene o temi projekta su nam se razlikovala, ali samo u naslovu a ne i suštinski. Formirale smo dve teme „Moj super vrtić“ i „Ja sam glavni junak priče“. Kada bi deca bila glavni junaci sopstvene priče, mogla bi da sama biraju i predlažu sadržaje, a u njihovom „super vrtiću“ bilo bi moguće organizovati sve ono što su do sada inicirali, a bilo je sputavano.

Neki od naših predloga koje smo dale vaspitačima bili su :

- Da promenimo radnu sobu, uvedemo centre interesovanja i obogatimo ih novim materijalima, a da decu uključimo u aktivno opremanje prostora,
- Da ne radimo frontalno, već grupno i radioničarski,
- Da ne planiramo unapred (za celi mesec), već da svakodnevno beležimo dečje predloge,
- Da organizujemo zajedničke aktivnosti sa drugom decom (posete drugim vrtićima),
- Da organizujemo posetu pozorištu (ili dovedemo glumce u vrtić),
- Da uključimo roditelje (bez obzira na rezultate upitnika) kroz zajedničke radionice i aktivnosti.

Komentar:

Navedeni primer integralnog eseja baziran je na mnoštvu podataka, napisan je na osnovu njih i jasno se uviđa način na koji je izvršena procena. Studenti koriste različite izvore podataka (o čemu svedoče prilozi u daljem tekstu), ali prioritet daju podacima dobijenim od dece. Vaspitače (i njihovu dokumentaciju-radne knjige) vide kao izvor podataka koji je potreban, ali smatraju da podatke dobijene od njih treba preispitati, i komentarišu ih kao nedovoljne, šture i date na osnovu opštosti i razvojnog nivoa („*sva deca su razvijena i zadovoljavaju uzrasne karakteristike*“). Smatraju da su bazirane na pretpostavkama a ne na stvarnom posmatranju dece. Integralni esej urađen je na osnovu relevantnih podataka i analiza te se jasno vidi kako je urađena procena i kako su doneti zaključci o dečjim interesovanjima. Podaci (dobijeni iz različitih izvora, pomoću različitih instrumenata i različitih posmatrača) su integrisani i objedinjeni. Pored obuhvatnosti svih podataka sa kojima su raspolagali oni su i dosledni i neprotivrečni. Studenti se bave i analizom konteksta u kome se obavlja praćenje i posmatranje, kritički mu pristupaju, uviđaju nedostatke i daju predloge za poboljšanjem. Pored ovog, oni daju još niz konkretnih predloge o daljim aktivnostima, iz čega se može zaključiti da razmišljaju o tome kako da primene rezultate praćenja i posmatranja u sledećem koraku i daljim aktivnostima.

Prilozi studenata na izveštaj o praćenju i posmatranju

Prilog 1 Deskriptivno-narativne beleške

P.M. **Uzrast: 5 g.** **Pol: muški**

Situacija 1.

ponedeljak, 18.03. 11h

Slobodna aktivnost u centrima interesovanja

U toku su slobodne igre po centrima interesovanja. Deca su u različitim delovima sobe, a najviše ih ima na tepihu. Devojčice su u improvizovanoj kuhinji, a većina dečaka koncentrisana je u središtu tepiha u drugoj polovini sobe. P. iscrtaava kredom „ulice“ po tepihu, po kojima će, sa svojim drugarima, voziti autiće. M. ometa P. u crtanju linija svojim autićem, jer ga vozi u neposrednoj blizini P. P. negoduje, i primećujemo da mu ova situacija smeta i da pokazuje znakove nervoze. Stiska pesnicu i kroz zube se obraća drugu rečima: „Ama, M. pomeri se, nemam gde da nacrtam ulicu!“, na šta mu drug odgovara: „Pa, nema mesta!“. Ubrzo počinju da se guraju, i privlače pažnju vaspitača i druge dece. Na dolazak koleginice i mene, svi u glas počinju da pričaju da je tepih mali. Zahtevamo od P. da se smiri i polako nam objasni kako je došlo do rasprave, na šta on uzdiše, telo mu se opušta, počevši od ramena, i seda na pod da bi ispričao šta se desilo. Govori nam da je hteo da se sa drugarima igra vožnje autića, ali da ga je M. uporno ometao u igri, te se naljutio i razbesneo. Koleginica mu postavlja pitanje: „Kako bismo mogli da rešimo ovaj vaš problem? Šta mislite, koje bi bilo najbolje rešenje za sve nas?“. Nakon kraćeg razmišljanja, P. odgovara da „bi bilo super kad bi soba bila veća, ili kad bismo imali još jedan tepih“. Sva deca okupljena oko P. se slažu i u glas nam pričaju kako se uvek guraju kada se igraju igara na tepihu. Govorimo P. da ne treba burno da reaguje kada je nezadovoljan ili ljut, već da se obrati vaspitačicama, a on klima glavom u znak razumevanja i odlazi sa drugovima da nastavi igru.

Komentar:

Ovo je prva situacija koja nam je ukazala na problem sa prostorom. Delovalo je kao da je to deci veliki problem, s obzirom na burne reakcije P. i na uključivanje ostale dece u problem. Možda je P. već imao ovakva iskustva sa nedostatkom prostora za igru, te je ovim njegovom nezadovoljstvom kulminiralo, a možda je jednostavno tog trenutka želeo više slobodnog prostora samo za sebe, pa mu je drug smetao. Mislimo da je P. odreagovao burno jer su mu potrebe bile osujećene, a da su se deca pronašla u toj situaciji jer je moguće da im vrlo često fali slobodan prostor za igru. Možda je ova prepreka na koju su deca naišla bila bezazlena na prvi pogled, ali smatramo da je neophodno obratiti pažnju na slične probleme i na buduću raspodelu prostora u vreme slobodnih aktivnosti.

J.Đ. **Uzrast: 5 g.** **Pol: ženski**

Situacija 2.

utorak 19.03. oko 10:30h

Slobodne aktivnosti u centrima interesovanja

U toku su igre po centrima interesovanja po izboru dece. Jedan broj dece formirao je umetnički centar za stolom, deo njih je u graditeljskom centru gde se igra kockama, a ostatak je podeljen u slobodne delove sobe. Pažnju mi privlače J.Đ. i njena drugarica K.M. koje su se smestile u čošak pored prozora, i, ne obazirući se na igru druge dece, listaju stari, pocepani časopis za decu. Primećujem da se smeju, sede blizu jedna drugoj i pažljivo okreću stranice. Deluje kao da ih veoma zanima to što imaju u rukama. Prilazim im i pitam da sednem do njih. Pokazuju mi, uz vidno ushićenje, šta su pronašle: „Vidi, vaspitačice, kakvu smo novinu našle! Ima puno lepih slika, a izgleda da ima i priča.“ Prelistavamo časopis zajedno, i izgleda kao da se devojčice zabavljaju. Započinjem razgovor sa njima o tome da li vole slikovnice, knjige, priče, da li im mama ili vaspitačica često čitaju... J. mi odgovara: „Meni mama čita priču za laku noć, a vaspitačica stalno.“ K. se nadovezuje: „Ja najviše volim bajke, gde se princeza zaljubi u princa i posle živi srećno.“ J. me, nakon nekoliko izjava o omiljenim likovima iz priča, pita da li mogu u vrtić da donesem neke nove knjige, jer su njihove pocepane i stare. Obećavam da ću već sutra doneti slikovnice, i pitam decu gde će da ih odlažu nakon čitanja. J. radosno odgovara, gotovo vriskom, dok poskakuje od uzbuđenja: „Možemo da napravimo jednu veeliikuu policu za knjige, gde ćemo da stavimo sve knjige iz vrtića i sva deca na ovom svetu mogu da dođu i da čitaju naše nove knjige!“ Govorim oduševljenim devojčicama da je to odlična ideja i udaljavam se, ostavljajući ih da se bave slikovnicom.

Komentar:

Mislim da je J. pokazala izuzetnu zainteresovanost za knjige i slikovnice, što sam mogla da zaključim iz posvećenosti časopisu koji je listala sa drugaricom. Izraz lica ovih devojčica ukazivao mi je na zadovoljstvo, a širom otvorene oči i usta dok su posmatrale slike doprineo je utisku da su im knjige zanimljive. Ideja o izradi police, odn. posebnog kutka za knjige potekla je od samog deteta, zbog čega smatram da bi verovatno voleli da urede određeni deo sobe po svojoj meri, da bude dostupan i drugoj deci, i da, pre svega, tu uvek mogu da nađu svoju omiljenu knjigu. Verovatno bi ovakva promena značila svoj deci, a ne samo ovim dvema devojčicama, jer grupna soba u kojoj borave nema takav tip prostora za knjige koji je namenjen deci. Ovu ideju i inicijativu od strane J. protumačila sam kao želju da nešto promeni, što će koristiti i njoj i njenim drugarima.

A.N. Uzrast: 5,5 g. Pol: muški

Situacija 3.

sreda 20.03., oko 09h

Usmerena aktivnost – razgovor u polukrugu

Deca su u polukrugu, sede na svojim stolicama, a vaspitačice su među njima. Započinje se razgovor povodom dolaska studentkinja u grupu. Svi pomno prate izlaganje vaspitačice, i nama dvema upućuju poglede i osmehe. Jedna od vaspitačica objašnjava deci šta ćemo da radimo u njihovoj grupi, da ćemo da boravimo kod njih duže vreme i da treba da se upoznamo kako bismo se lepše družili. Sledi predstavljanje dece. Kako bismo upoznale decu, postavljamo im pitanja o tome šta vole da rade, igraju se... Svi su zainteresovani za razgovor, podižu užurbano ruke i nestrpljivo se klackaju u stolici u želji da što pre kažu odgovor na neko pitanje. A.N. deluje najmotivisanije za razgovor. Njegova ruka je stalno u vazduhu, maše da privuče pažnju i obraća se vaspitačicama. Kada mu vaspitačica prepušta reč, odnosno pita ga šta bi voleo da novo sazna od studentkinja, A. započinje: „Ja bih voleo da učimo svašta novo, i da se puno igramo, i da crtamo i bojimo. I da pravimo čestitke, i da gledamo neku predstavu i da glumimo. A voleo bih i da znam gde živi suri orao, to ne znam. I hoću da znam šta je to pirana, i da pravimo nove igračke jer su nam ove stare. A najviše bih hteo da se tete družu sa nama i da se igraju, i da dođu druga deca i da nas bude puno.“ Kada završi, vaspitač dopušta drugoj deci da se izraze na ovu temu, a A.N. nastavlja da podiže ruku i da se javlja za odgovor.

Komentar:

Iako je A.N. dete koje nam je od ranije poznato kao aktivno i znatiželjno, njegovo interesovanje za naš dolazak u grupu bio je veliko, što može da ukazuje na to da smo podstakli njegovu maštu, s obzirom na ideje koje je predložio kao moguće aktivnosti sa nama. Imajući u vidu da su deca predhodnih nedelja radila osmomartovske čestitke za majke i da su pripremali priredbu, opravdana je želja za ponavljanjem takvih aktivnosti, pošto smo od vaspitačica saznali da su deca jako uživala u radu na tome. Ipak, mislim da njegove želje oslikavaju realne potrebe jednog deteta njegovog uzrasta – da stvara, da se druži, saznaje nešto novo o stvarima koje mu zanimljive itd. Verovatno je da je sama priroda A. dovela do toga da tokom razgovora bude najaktivnije dete, a moguće je i da smo svojim dolaskom prekinule rutinske aktivnosti koje su vaspitačice vodile, te mu je bilo interesantno da razgovara o tome šta bi voleo da se igra sa nama. Čini mi se da i druga deca dele njegovo mišljenje, jer su delovala jako nestrpljivo da dogovaraju na pitanja, što je na njihovom uzrastu pokazatelj dobre motivacije.

E.P. Uzrast: 4,5 g. Pol: ženski

Situacija 4.

sreda 20.03., 12h

Slobodna igra

U sobi je bučno, jer se deca igraju nakon usmerenih aktivnosti. Kao po običaju, formirali su grupe u različitim delovima sobe, gde se igraju sa najboljim drugovima. E.P. i njene dve drugarice donele su lutke na sto i igraju se mame i dece. E. je mama, a lutka i drugarice su joj deca. E. ima stav stroge mame, grdi svoju decu rečima „Sram te bilo! Idi u čoše!“ a lutku povremeno tuče. Devojčice par minuta pristaju na takvu igru, ali ubrzo zatim se primećuje nezadovoljstvo – jedna se mršti i stavlja ruke na bokove, dok se druga obraća E. rečenicom: „Mi nećemo više tako da se igramo! Hoćemo mi da budemo mame sad!“ E. ravnodušno odgovara „Ajde“, pa se uloge menjaju. Sada je E. dete, a devojčice su mame. Igra traje još par minuta, kada se zajedno dogovaraju da se sada igraju frizerki. Primećujemo da se devojčice smeju i deluju zadovoljno, tela su im opuštena i igra teče spontano. Do kraja igranja, devojčice su bile i vaspitačice i prodavačice, i pritom su stalno menjale uloge, iako je E. dominirala a druge devojčice bile

nešto pasivnije. Koleginica i ja smo im prišle na kraju igre, kada su sakupljale rasturene igračke, i pitale ih čega su se igrale. Sve tri su nam u glas odgovarale, držeći se za ruke i lagano njišući svoja tela napred-nazad: „Igrale smo se mame, frizerke i vaspitačice, to nam je omiljeno.“ Pomažemo deci da sakupe lutke, a devoјčice nas grle oko nogu i govore nam da nas „mnoogoo vole“.

Komentar:

Devoјčice su za slobodnu igru izabrale igru uloga, za koju su nam rekly da im je to omiljeno. Uloge koje su birale verovatno su rezultat ljubavi i naklonosti prema mami, vaspitačici i frizerki. E. je glumila strogu mamu, što je možda odraz ponašanja njene mame prema E. Moguće je i da su uloge rezultat mašte, a ne subjektivno izražavanje emocija prema nekoj osobi kroz igru. Široki osmesi koje su ove devoјčice imale ukazuju na to da im je igra verovatno prijala, a to što su se držale za ruke može da ukaže na to da su dobre drugarice ili da rado biraju jedna druge za ovakve igre. Zagrljaj koji je usledio na kraju bio je spontan i iskren, i mislim da se može tumačiti kao naklonost prema nama. Predpostavljam da se rado igraju igre uloga i da uživaju u njima.

P.Đ. Uzrast: 5,5 g. Pol: ženski

Situacija 5.

četvrtak 21.03., oko 10h

Slobodne aktivnosti

Deca su okupljena u grupnoj sobi, vreme je slobodnih aktivnosti. Uglavnom su raspoređena po centrima, mada ima i dece koja su za stolovima, sede i razgovaraju ili crtaju na slobodnu temu. P. se vraća iz toaleta. Nasmejana je i utrčava u sobu, a zatim prilazi do stola vaspitačice i cupka u mestu. Upućuje pitanje: „Vaspitačice, je li možemo da gledamo crtani?“. Vaspitačica je hvata za ruke i govori joj da njihova soba nema televizor, i da bi morali da ga pozajme iz druge sobe, a trenutno druga deca gledaju nešto sa svojom vaspitačicom. P. menja izraz lica. Izvija usne i obara pogled, a vaspitačica je teši rečima „gledaćemo posle crtani“. P. izvlači svoje ruke iz vaspitačicinih i tromo odlazi do stola. Izvlači stolicu, seda i pritom ne obraća pažnju na drugu decu. Kako su ispred nje poređani materijali za crtanje, bira boje, uzima papir i započinje crtež. Ne podiže glavu dok ga ne završi, a dok crta, deluje potpuno predano. Po završetku, odnosi vaspitačici crtež. Na njemu se nalaze deca i vrtić. „Ja bih volela da nam drugari iz druge grupe daju televizor, ili da mi idemo kod njih da gledamo crtani i da se družimo“. Vaspitačica pohvaljuje njen rad i poziva decu da operu ruke za užinu. P. se pridružuje deci i odlaze u toalet.

Komentar:

P. je delovala jako tužno i razočarano kada joj vaspitačica nije pustila film. Činilo se kao da joj je to u tom trenutku bilo zaista bitno, jer joj je lice delovalo snuđeno, a do stola je vukla noge i hodala tromo. Mislim da je kroz crtež izrazila želju da gleda crtani film, ali i da se družila sa decom iz druge grupe, jer je, pored vrtića, nacrtala drugare. Moguće je da joj fali druženje, ili je samo htela da gleda crtani, a ta potreba joj je bila osujećena iz tehničkog razloga. Predpostavljam da je svoju želju nadomestila likovnim izražavanjem, ali takođe smatram i da je ovoj sobi neophodan televizor koji će deci stalno biti dostupan, kako ne bi dolazilo do nezadovoljstva.

Da Ne
7. Da li Vaše dete često premešta stvari u svojoj sobi (uređuje je na svoj način)?

Da Ne

8. Da li Vašem detetu dolaze u posetu drugari iz vrtića radi zajedničke igre?

Da Ne

9. Da li se igrate sa svojim detetom u slobodno vreme?

Da Ne

Na koji način?

10. Da li se Vaše dete kod kuće igra igre uloga (stavlja se u ulogu vaspitača, lekara...)?

Da Ne

Anketa za roditelje (b)

1. Da li ste spremni za saradnju sa studentima?

Da Ne

2. Da li smatrate da Vaše dete može imati koristi od saradnje sa studentima?

Da Ne

3. Da li se slažete da Vaše dete učestvuje u projektu koji realizuju studenti?

Da Ne

4. Da li ste spremni da i Vi učestvujete u istom?

Da Ne

5. Da li smatrate da i Vi možete naučiti nešto novo iz ovakvog načina rada?

Da Ne

6. Da li ste do sada bili uključivani u aktivnosti dece u vrtiću?

Da Ne

Na koji način?

7. Da li ste ostvarili obostranu saradnju i dobru komunikaciju sa vaspitačicama iz grupe?

Da Ne

8. Da li biste voleli da češće budete uključeni u rad vrtića?

Da Ne

9. Šta biste voleli da vaše dete sazna od studenata?

10. Koja su vaša lična očekivanja od saradnje sa studentima na projektu?

Prilog 5

Radionica

Nacrt radionice:

Cilj radionice:

- podsticanje dece na slobodno izražavanje pred grupom o stvarima koje ih čine srećnim u vrtiću, kod kuće...,
- bogaćenje dečjeg rečnika.

Naziv radionice: *Ono što me čini srećnim*

Igre „Ja“

Deca i vaspitači su na tepihu u sede u krugu. Vaspitači izgovaraju svoja imena uz pokrete (naklon, skok u mestu). Zatim svako dete izgovara svoje ime uz određeni pokret po svom izboru.

Igre najave

Vaspitači govore deci su došli u njihov vrtić jer su čuli da se u njemu igraju najlepše i najzanimljivije igre, da su deca dobra, vole da se druže i da obožavaju kada im dođu novi drugari. Potom postavljaju pitanja deci:

- Da li imate omiljenog druga za igru?
- Da li je lepše kada se igramo sami, ili kada se igramo sa drugarima?
- Koji vam je deo sobe omiljen za igru?
- Koja vam je omiljena igračka?
- Čega se najradije igrate sa svojim drugom?
- Kako se osećate kada se igrate?
- Kako se osećate kada sa vaspitačicom idete u park, posećujete druge vrtiće...?
- Da li volite da crtate, bojite...?
- Koje materijale najviše volite da koristite?
- Šta vas čini srećnim u vrtiću?
- Kakav bi bio vaš idealan dan u vrtiću?

Igre suštine

Vaspitač okuplja decu oko stolova i govori im da sednu. Objašnjava im da imaju zadatak da izaberu materijale i nacrtaju sve ono što ih čini srećnim, zbog čega se smeju, ono što vole da rade u vrtiću... Od materijala, vaspitač nudi: flomastere, olovke u boji, voštane boje, krede u boji, vodene boje i tempere. Dok crtaju, vaspitač motiviše decu spontanom razgovorom da se što kreativnije izraze.

Igre „Mi“

Vaspitači skupljaju radove i prave izložbu na stolovima, poređanim tako da deca mogu da se kreću oko njih i da pažljivo pogledaju svaki rad. Nakon toga, svi se okupljaju na tepihu i razgovaraju o tome šta su nacrtali i šta je to što ih čini srećnim.

Evaluacija:

Na osnovu odgovora koje smo dobile od dece, a koji se poklapaju sa odgovorima iz intervjua koje smo vodile sa njima, zaključile smo da decu srećnom čine druženje, igra u vrtiću, druga deca, promene u vidu materijala, aktivnosti, igračaka, prostora... Odgovori su bili uglavnom slični, a neki od njih su:

- Lepše je kada se igramo sa drugarima, jer onda možemo da pozajmimo igračku pa da vratimo,
- Najviše volimo da se igramo napolju i da nam dođu druga deca kad je priredba,
- Kada se igramo, mi smo srećni jer možemo da trčimo i skačemo,
- Volimo kad idemo u park, jer je tad lepo vreme i čist vazduh, i možemo da ponesemo loptu,
- Srećni smo kad dobijemo neke nove igračke koje deca nisu pocepala i izgrizla,
- Najbolje bi bilo kad bi u vrtiću sve bilo super, da je stalno žurka i da crtamo ukrase za sobu da nas pohvale mama i tata.

Deca su pokazala veliko interesovanje za druženje, nove i lepše igračke, boravak napolju i likovno izražavanje u cilju uređenja sobe i panoa, te smo stoga kao temu koja bi mogla da odgovori željama i potrebama dece naslutile temu vezanu za vrtić po njihovoj meri – „Moj super vrtić“.

Prilog 6

Deskriptivna skala procene

L.Đ. pol: muški; uzrast: 5 god.

- Socijalni odnosi:*
- dobro se snalazi u timskom radu često povremeno retko
 - rado učestvuje u grupnim aktivnostima često povremeno retko
 - ostvaruje interesovanje za decu iz drugih grupa često povremeno retko
 - na zahtev vaspitača, lako pronalazi duga za igru često povremeno retko
 - obraća se vaspitaču za pomoć bez vidljivog ustezanja često povremeno retko
 - bez problema ulazi u komunikaciju sa drugim detetom često povremeno retko
 - lako se pridružuje grupi koja se formira često povremeno retko
 - pridružuje drugu decu svojoj grupi često povremeno retko
 - nameće svoju volju često povremeno retko
 - konflikte rešava sam, bez pomoći vaspitača često povremeno retko
- Snalaženje u prostoru:*
- posećuje različite centre interesovanja često povremeno retko
 - prilikom slobodne igre u centrima, uvek bira isti često povremeno retko
 - lako se snalazi u nedostatku prostora za igru često povremeno retko
 - premešta stvari, igračke, kutije u sobi često povremeno retko
 - pokazuje interesovanje za prostorne promene često povremeno retko
 - prihvata sugestije i inovacije u pogledu prostornog uređenja često povremeno retko
 - prilikom zauzimanja dela sobe koji želi od strane drugog deteta, lako pronalazi drugi kutak za igru često povremeno retko
 - daje ideje za uređenje grupnog panoa često povremeno retko
 - improvizuje centre koji nedostaju u sobi često povremeno retko
 - izražava želju u pogledu promene prostora (boravak napolju, poseta drugom vrtiću, parku...) često povremeno retko
- Igračke, igre, materijali*
- od kuće donosi omiljenu igračku u vrtić često povremeno retko
 - u vrtiću ima omiljenu igračku često povremeno retko
 - izražava negodovanje u pogledu kvaliteta i nedostatka igračaka često povremeno retko
 - dobro se snalazi u igrama sa pravilima (društvenim igrama) često povremeno retko
 - rado prihvata i sam bira nove materijale za rad često povremeno retko
 - rado inicira i učestvuje u igrama uloga često povremeno retko
 - lako se prilagođava različitim ulogama često povremeno retko
 - pokazuje samostalnost u igri često povremeno retko
 - pronalazi nova rešenja u problemskim igricama često povremeno retko
 - pokazuje želju da menja tok igre često povremeno retko
- Emocije*
- u grupu dolazi nasmejan često povremeno retko
 - dobro je raspoložen prilikom boravka u vrtiću često povremeno retko
 - izražava bes prilikom osujećenja potreba često povremeno retko
 - izražava pozitivne emocije prema drugarima (grli, ljubi, drži za ruku...) često povremeno retko
 - tužan je kad se posvađa sa drugom često povremeno retko
 - burno reaguje na kritiku ili zabranu od strane vaspitača često povremeno retko

- pokazuje strah od autoriteta često povremeno retko
- plače prilikom sukoba sa drugim detetom često povremeno retko
- izražava zadovoljstvo kad je pohvaljen često povremeno retko
- povlači se u sebe kada nije prihvaćen u igri često povremeno retko

- S.K. pol: ženski; uzrast: 5,5 god.

- *Socijalni odnosi:*
- dobro se snalazi u timskom radu često povremeno retko
- rado učestvuje u grupnim aktivnostima često povremeno retko
- ostvaruje interesovanje za decu iz drugih grupa često povremeno retko
- na zahtev vaspitača, lako pronalazi duga za igru često povremeno retko
- obraća se vaspitaču za pomoć bez vidljivog ustezanja često povremeno retko
- bez problema ulazi u komunikaciju sa drugim detetom često povremeno retko
- lako se pridružuje grupi koja se formira često povremeno retko
- pridružuje drugu decu svojoj grupi često povremeno retko
- nameće svoju volju često povremeno retko
- konflikte rešava sam, bez pomoći vaspitača često povremeno retko

- *Snalaženje u prostoru:*
- posećuje različite centre interesovanja često povremeno retko
- prilikom slobodne igre u centrima, uvek bira isti često povremeno retko
- lako se snalazi u nedostatku prostora za igru često povremeno retko
- premešta stvari, igračke, kutije u sobi često povremeno retko
- pokazuje interesovanje za prostorne promene često povremeno retko
- prihvata sugestije i inovacije u pogledu prostornog uređenja često povremeno retko
- prilikom zauzimanja dela sobe koji želi od strane drugog deteta, lako pronalazi drugi kutak za igru često povremeno retko
- retko često povremeno retko
- daje ideje za uređenje grupnog panoa često povremeno retko
- improvizuje centre koji nedostaju u sobi često povremeno retko
- izražava želju u pogledu promene prostora (boravak napolju, poseta drugom vrtiću, parku...) često povremeno retko
- često povremeno retko

- *Igračke, igre, materijali*
- od kuće donosi omiljenu igračku u vrtić često povremeno retko
- u vrtiću ima omiljenu igračku često povremeno retko
- izražava negodovanje u pogledu kvaliteta i nedostatka igračaka često povremeno retko

- dobro se snalazi u igrama sa pravilima (društvenim igrama) često povremeno retko
- rado prihvata i sam bira nove materijale za rad često povremeno retko
- rado inicira i učestvuje u igrama uloga često povremeno retko
- lako se prilagođava različitim ulogama često povremeno retko
- pokazuje samostalnost u igri često povremeno retko
- pronalazi nova rešenja u problemskim igricama često povremeno retko
- pokazuje želju da menja tok igre često povremeno retko

- *Emocije*
- u grupu dolazi nasmejan često povremeno retko
- dobro je raspoložen prilikom boravka u vrtiću često povremeno retko
- izražava bes prilikom osujećenja potreba često povremeno retko
- izražava pozitivne emocije prema drugarima (grli, ljubi, drži za ruku...) često povremeno retko
- tužan je kad se posvađa sa drugom često povremeno retko
- burno reaguje na kritiku ili zabranu od strane vaspitača često povremeno retko

- često povremeno retko
 - pokazuje strah od autoriteta često povremeno retko
 - plače prilikom sukoba sa drugim detetom često povremeno retko
 - izražava zadovoljstvo kad je pohvaljen često povremeno retko
 - povlači se u sebe kada nije prihvaćen u igri često povremeno retko
- J.M. pol: ženski; uzrast: 5 god.
- *Socijalni odnosi:*
 - dobro se snalazi u timskom radu često povremeno retko
 - rado učestvuje u grupnim aktivnostima često povremeno retko
 - ostvaruje interesovanje za decu iz drugih grupa često povremeno retko
 - na zahtev vaspitača, lako pronalazi duga za igru često povremeno retko
 - obraća se vaspitaču za pomoć bez vidljivog ustezanja često povremeno retko
 - bez problema ulazi u komunikaciju sa drugim detetom često povremeno retko
 - lako se pridružuje grupi koja se formira često povremeno retko
 - pridružuje drugu decu svojoj grupi često povremeno retko
 - nameće svoju volju često povremeno retko
 - konflikte rešava sam, bez pomoći vaspitača često povremeno retko
 - *Snalaženje u prostoru:*
 - posećuje različite centre interesovanja često povremeno retko
 - prilikom slobodne igre u centrima, uvek bira isti često povremeno retko
 - lako se snalazi u nedostatku prostora za igru često povremeno retko
 - premešta stvari, igračke, kutije u sobi često povremeno retko
 - pokazuje interesovanje za prostorne promene često povremeno retko
 - prihvata sugestije i inovacije u pogledu prostornog uređenja često povremeno retko
 - prilikom zauzimanja dela sobe koji želi od strane drugog deteta, lako pronalazi drugi kutak za igru često povremeno retko
 - daje ideje za uređenje grupnog panoa često povremeno retko
 - improvizuje centre koji nedostaju u sobi često povremeno retko
 - izražava želju u pogledu promene prostora (boravak napolju, poseta drugom vrtiću, parku...) često povremeno retko
 - *Igračke, igre, materijali*
 - od kuće donosi omiljenu igračku u vrtić često povremeno retko
 - u vrtiću ima omiljenu igračku često povremeno retko
 - izražava negodovanje u pogledu kvaliteta i nedostatka igračaka često povremeno retko
 - dobro se snalazi u igrama sa pravilima (društvenim igrama) često povremeno retko
 - rado prihvata i sam bira nove materijale za rad često povremeno retko
 - rado inicira i učestvuje u igrama uloga često povremeno retko
 - lako se prilagođava različitim ulogama često povremeno retko
 - pokazuje samostalnost u igri često povremeno retko
 - pronalazi nova rešenja u problemskim igricama često povremeno retko
 - pokazuje želju da menja tok igre često povremeno retko
 - *Emocije*
 - u grupu dolazi nasmejan često povremeno retko
 - dobro je raspoložen prilikom boravka u vrtiću često povremeno retko
 - izražava bes prilikom osujećenja potreba često povremeno retko
 - izražava pozitivne emocije prema drugarima (grli, ljubi, drži za ruku...) često povremeno retko
 - tužan je kad se posvađa sa drugom često povremeno retko
 - burno reaguje na kritiku ili zabranu od strane vaspitača često povremeno retko

- pokazuje strah od autoriteta često povremeno retko
- plače prilikom sukoba sa drugim detetom često povremeno retko
- izražava zadovoljstvo kad je pohvaljen često povremeno retko
- povlači se u sebe kada nije prihvaćen u igri često povremeno retko

T.T. pol: muški; uzrast: 5,5 god.

Socijalni odnosi:

- dobro se snalazi u timskom radu često povremeno retko
- rado učestvuje u grupnim aktivnostima često povremeno retko
- ostvaruje interesovanje za decu iz drugih grupa često povremeno retko
- na zahtev vaspitača, lako pronalazi duga za igru često povremeno retko
- obraća se vaspitaču za pomoć bez vidljivog ustezanja često povremeno retko
- bez problema ulazi u komunikaciju sa drugim detetom često povremeno retko
- lako se pridružuje grupi koja se formira često povremeno retko
- pridružuje drugu decu svojoj grupi često povremeno retko
- nameće svoju volju često povremeno retko
- konflikte rešava sam, bez pomoći vaspitača često povremeno retko

Snalaženje u prostoru:

- posećuje različite centre interesovanja često povremeno retko
- prilikom slobodne igre u centrima, uvek bira isti često povremeno retko
- lako se snalazi u nedostatku prostora za igru često povremeno retko
- premešta stvari, igračke, kutije u sobi često povremeno retko
- pokazuje interesovanje za prostorne promene često povremeno retko
- prihvata sugestije i inovacije u pogledu prostornog uređenja često povremeno retko
- prilikom zauzimanja dela sobe koji želi od strane drugog deteta, lako pronalazi drugi kutak za igru često povremeno retko
- daje ideje za uređenje grupnog panoa često povremeno retko
- improvizuje centre koji nedostaju u sobi često povremeno retko
- izražava želju u pogledu promene prostora (boravak napolju, poseta drugom vrtiću, parku...) često povremeno retko

Igračke, igre, materijali

- od kuće donosi omiljenu igračku u vrtić često povremeno retko
- u vrtiću ima omiljenu igračku često povremeno retko
- izražava negodovanje u pogledu kvaliteta i nedostatka igračaka često povremeno retko
- dobro se snalazi u igrama sa pravilima (društvenim igrama) često povremeno retko

- rado prihvata i sam bira nove materijale za rad često povremeno retko
- rado inicira i učestvuje u igrama uloga često povremeno retko
- lako se prilagođava različitim ulogama često povremeno retko
- pokazuje samostalnost u igri često povremeno retko
- pronalazi nova rešenja u problemskim igricama često povremeno retko
- pokazuje želju da menja tok igre često povremeno retko

Emocije

- u grupu dolazi nasmejan često povremeno retko
- dobro je raspoložen prilikom boravka u vrtiću često povremeno retko
- izražava bes prilikom osujećenja potreba često povremeno retko
- izražava pozitivne emocije prema drugarima (grli, ljubi, drži za ruku...) često povremeno retko
- tužan je kad se posvađa sa drugom često povremeno retko
- burno reaguje na kritiku ili zabranu od strane vaspitača često povremeno retko
- često povremeno retko

- pokazuje strah od autoriteta često povremeno retko
- plače prilikom sukoba sa drugim detetom često povremeno retko
- izražava zadovoljstvo kad je pohvaljen često povremeno retko
- povlači se u sebe kada nije prihvaćen u igri često povremeno retko

N.M. pol: ženski; uzrast: 5,5 god.

- *Socijalni odnosi:*
- dobro se snalazi u timskom radu često povremeno retko
- rado učestvuje u grupnim aktivnostima često povremeno retko
- ostvaruje interesovanje za decu iz drugih grupa često povremeno retko
- na zahtev vaspitača, lako pronalazi duga za igru često povremeno retko
- obraća se vaspitaču za pomoć bez vidljivog ustezanja često povremeno retko
- bez problema ulazi u komunikaciju sa drugim detetom često povremeno retko
- lako se pridružuje grupi koja se formira često povremeno retko
- pridružuje drugu decu svojoj grupi često povremeno retko
- nameće svoju volju često povremeno retko
- konflikte rešava sam, bez pomoći vaspitača često povremeno retko
- *Snalaženje u prostoru:*
- posećuje različite centre interesovanja često povremeno retko
- prilikom slobodne igre u centrima, uvek bira isti često povremeno retko
- lako se snalazi u nedostatku prostora za igru često povremeno retko
- premešta stvari, igračke, kutije u sobi često povremeno retko
- pokazuje interesovanje za prostorne promene često povremeno retko
- prihvata sugestije i inovacije u pogledu prostornog uređenja često povremeno retko
- prilikom zauzimanja dela sobe koji želi od strane drugog deteta, lako pronalazi drugi kutak za igru često povremeno retko
- daje ideje za uređenje grupnog panoa često povremeno retko
- improvizuje centre koji nedostaju u sobi često povremeno retko
- izražava želju u pogledu promene prostora (boravak napolju, poseta drugom vrtiću, parku...) često povremeno retko
- *Igračke, igre, materijali*
- od kuće donosi omiljenu igračku u vrtić često povremeno retko
- u vrtiću ima omiljenu igračku često povremeno retko
- izražava negodovanje u pogledu kvaliteta i nedostatka igračkaka često povremeno retko
- dobro se snalazi u igrama sa pravilima (društvenim igrama) često povremeno retko
- rado prihvata i sam bira nove materijale za rad često povremeno retko
- rado inicira i učestvuje u igrama uloga često povremeno retko
- lako se prilagođava različitim ulogama često povremeno retko
- pokazuje samostalnost u igri često povremeno retko
- pronalazi nova rešenja u problemskim igricama često povremeno retko
- pokazuje želju da menja tok igre često povremeno retko
- *Emocije*
- u grupu dolazi nasmejan često povremeno retko
- dobro je raspoložen prilikom boravka u vrtiću često povremeno retko
- izražava bes prilikom osujećenja potreba često povremeno retko
- izražava pozitivne emocije prema drugarima (grli, ljubi, drži za ruku...) često povremeno retko
- tužan je kad se posvađa sa drugom često povremeno retko
- burno reaguje na kritiku ili zabranu od strane vaspitača često povremeno retko
- pokazuje strah od autoriteta često povremeno retko
- plače prilikom sukoba sa drugim detetom često povremeno retko
- izražava zadovoljstvo kad je pohvaljen često povremeno retko
- povlači se u sebe kada nije prihvaćen u igri često povremeno retko

Prilog 7
Ček liste

tvrdnje	N.M.	A.Đ.	S.K.	J.M.	P.Đ.
Bira crtanje prilikom slobodnih aktivnosti	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Ekspimentirše likovnim tehnikama	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Izmišlja nove reči i značenja	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Postavlja pitanja, interesuje se za nove sadržaje	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Predlaže sopstvena rešenja i ideje	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Primanjuje stečeno znanje u novim situacijama	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Koncentrisan na izlaganje vaspitača	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Igra se konstruktorima i gradi različite konstrukcije	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Glumi delove priče	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Komentariše tuđe likovne produkte, analizira	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Inicira grupne igre	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Predlaže nove teme koje ga interesuju	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Istražuje nepoznate teme	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Rado peva i igra	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Izražava svoje mišljenje na zadatu temu	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Izmišlja nove igre	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Izmišlja nove uloge	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺
Zahveva napolju	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺

Primeri analiza planiranih i realizovanih sadržaja

ТИМ 1: ДАРКО МАКОСВЕЛОВИЋ
ТЕА ТОШИЋ
АРАНА ЧЕКИЋЕВИЋ

САДРЖАЈИ КОЈЕ ЈЕ РЕАЛИЗОВАО СТУДЕНТ	САДРЖАЈИ И АКТИВНОСТИ КОЈЕ ЈЕ РЕАЛИЗОВАО РОДИТЕЉ, ГОСТ
<p>Тема прве недеље: <i>Питам се, питам шта је то Космос?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Небо са хиљаду звезда (разговор у центру интересовања на тему Како замислићеш свемир?) Користили смо лантон, енциклопедије, слике... • Направи сопствени свемир експеримент балоном • Направи свој планетаријум-техника папир марше • Плес уз музичку нумеру Деша су украс света • Сасвим мали у димовском свемиру- упоређивање односа и величина • Ми смо ванземаљски-креативно-вербални радионици • Путујемо у свемир- рад у групама. Праше се ракета од стиропора <p>Тема друге недеље: <i>Питам се, питам како су живели диносаури?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Шта знам о диносаурицама?- разговор уз енциклопедије, слике, цртеже... у центру интересовања • Правимо диносаура од теста. • Класификација диносаура- биљоједи, месоједи. • Плес диносаура- стварање музике у музичком центру је код деце иницирано и глуму. • Читање из енциклопедија о животу диносаура- драмско читање и глума • Филм о нестанку диносаура • Правимо костур диносаура- рад у групама 	<p>Тема прве недеље: <i>Питам се, питам шта је то Космос?</i></p> <p>Тема друге недеље: <i>Питам се, питам како су живели диносаури?</i></p>

<p>Тема треће недеље: <i>Питам се, питам како настаје цртани филм?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ко и како ствара цртани филм- упознавање са занимање сценаристе, аниматора, композитора • Просторне релације испред-иза • Смањкамо причу за цртани филм- раду групама • Правимо јунаке цртаног филма- рад у групама • Стварамо музику за цртани филм- групни рад • Посета позоришту, представа „Распевана бајка“- жеља деце још на почетку пројекта је реализована сада јер је колега Дарко Једаш од главних глумача у представи • Како можемо да оживимо јунаке нашег цртаног филма 	<p>Тема треће недеље: <i>Питам се, питам како настаје цртани филм?</i></p>
--	---

Разлог због којег смо све садржаје сами реализовали је што су васпитачи инсистирали да сарадњу са родитељима пропустимо пима уз образложење да не желе да их оптерећују, али ако нам баш нешто буде потребно они ће родитељима то пренети. Други од разлога што није било ни гостују је што је Једаш васпитач радио на свом пројекту тако да смо имали скоро свакодневно одређено време које можемо да се задржимо са децом. Васпитачи су данаш и сутра инсистирали да кажемо када ћемо доћи и до колико ћемо се задржати.

Сходни садржајима које смо реализовали могли смо да у госте позовемо професора географије који ће деци учинити још занимљивију тему космос. Мигуће је да у Цироту инк.оји и неко ко је студирао астрономију. Када смо децу упознавали са занимањем аниматора писмо успели да примаћемо у Цироту црног коме је то занимање па смо им пустили спинак са Интернета са аниматором који је говорио о свом занимању и о изгледу студија за израду цртаног филма.

САДРЖАЈИ КОЈЕ СМО РЕАЛИЗОВАЛИ У ВРТИЉУ	САДРЖАЈИ КОЈЕ СМО РЕАЛИЗОВАЛИ ВАП ВРТИЉА
<p>Тема прве недеље: <i>Питам се, питам шта је то Космос?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Небо са хиљаду изненађења (рад олов у центру интересовања на тему Како замишљамо свемир?) • Направи сопствени свемир-експеримент балоном • Направи свој планетаријум-техника нагир марше • Плес уз музичку нумеру Деца су украш света • Са свим малим у диневском свемиру- упоређивање односа и величина • Ми смо ванземаљни-креативно-вербална радионица 	<p>Тема прве недеље: <i>Питам се, питам шта је то Космос?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Путujemo у свемир- рад у групама. Праве се раке ге од спирофора у дворашту вртића
<p>Тема друге недеље: <i>Питам се, питам како су живели диносаури?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Шта знам о диносаурима?- разговор уз енциклопедије, слике, протеже... у центру интересовања • Правимо диносаурија од теста. • Класификација диносаура- биолошки, мисаоно. • Плес диносаурија- стварање музике у музичком центру је код деце виширало и глуму. • Читање из енциклопедија о животу диносаура- драмско читање и глуму • Филм о нестанку диносаура • Правимо костур диносаурија- рад у групама 	<p>Тема друге недеље: <i>Питам се, питам како су живели диносаури?</i></p>

<p>Тема треће недеље: <i>Питам се, питам како настаје цртани филм?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ко и како ствара цртани филм- упознавање са занимањем сценаристе, аниматора, композитора (у центру интересовања) • Просторне релације испред-иза (радна соба) • Смишљамо причу за цртани филм- рад у групама (у халу вртића) • Цртамо јунаке цртаног филма- рад у групама (радна соба) • Стварамо музику за цртани филм- групни рад (музички центар) • Како можемо да оживимо јунаке нашег цртаног филма (радна соба) 	<p>Тема треће недеље: <i>Питам се, питам како настаје цртани филм?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Посета квориншту, представа „Распевана бајка“ - жеља деце још на почетку пројекта је реализована сада јер је колега Дарко један од славних глумца у представи
--	---

У затвореном простору смо реализовали све сем два садржаја и то је била посета квориншту и представе ракете у дворшћу вртића. Истина је да је било класично време али смо могли организовати барем још неколико активности барем у дворшћу вртића (класификација диносауруса на биљоједи и месоједи где би деца у природи могла да пронађу хрину за њих), да кадре за цртани филм не спречавамо у исприма интересовања већ да деца ишрава у парку у дворшћу вртића, пећницу од лишћа, грапчица... да своје јунаке, диносаурос оживе у природном амбијенту. Иако смо знали и заиста мислимо да је контакт деце са природом веома важан и да је на стичање знања у предшколском добу важно непосредно искуство, ми смо то изоставили или боље рећи извидели. На следећем пројекту ћемо то имати у виду.

САДРЖАЈИ РЕАЛИЗОВАНИ КАО УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ	САДРЖАЈИ У ОСТАЛОМ ДЕЛУ ДАНА
<p>Тема прве недеље: <i>Питам се, питам шта је то Космос?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ишрава свој планетаријум- техника цртања марше • Ми смо валемаљди- креативно вербална радношца 	<p>Тема прве недеље: <i>Питам се, питам шта је то Космос?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Нобо са хиљаду амесађења (разговор у центру интересовања на тему Кико замисаљам свемир?). Деца су иницијална разговор јер им се допало како уређујемо центар

<p>Тема друге недеље: <i>Питам се, питам како су живели диносаурси?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Шта знам о диносаурсима? – разговор уз енциклопедије, слике, прегле... у центру интересовања • Правимо диносаурса од теста. • Филм о нестатку диносаурса • Правимо костур диносаурса – рад у групама <p>Тема треће недеље: <i>Питам се, питам како настаје цртани филм?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ко и како ствара цртани филм – упознавање са занимање сценаристе, аниматора, композитора (у центру интересовања) • Правимо јунаке цртаних филма – рад у групама (градња соба) • Стварамо музику за цртани филм – групни рад (музички центар) • Како можемо да оживимо јунаке нашег цртаног филма 	<p>интересовања Космос.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Нацртани сопствени свемир – експеримент балопом • Сасвим мала у циновском свемиру – упоређивање односа и величина – игра • Штос уз музичку пумеру Дена су украсе свега. Музика је често била позидина у току рада тако да су дена слободно плесала и вежбала. <p>Тема друге недеље: <i>Питам се, питам како су живели диносаурси?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Класификација литосаурса – билеједи, месоједи – игра са обручима, играчкама, кокрћем • Плес диносаурса – стварање музике у музичком центру је код дена инцирато и глуму. Дена су самостално, боравши у музичком центру почела да плесу и свирају на смо ко назвали Плес диносаурса. • Читање из енциклопедија о животу диносаурса – драмско читање и глума. Девејница Т.П је донела књиге и замолила нас да читамо. <p>Тема треће недеље: <i>Питам се, питам како настаје цртани филм?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Просторне релације испред – иза (радна соба), дана се играју снимања и изводе игру испред – иза • Смисљамо причу за цртани филм – раду групама (у холу вртића).
--	---

	<p>Деца која су одабрана улогу сценариста нам притлаче и инсистирају да пишемо то што су смислили код куће као причу, тј. сценарио.</p>
--	---

Све садржаје које смо реализовали деца су одабрана без нашег инсистирања и наметања да буде другачије. Трудити смо се да обогатимо центре интересовања тако да их инспирисамо и да што више кроз игру деца саопштају о темама које су их интересовале. Ми смо се трудити да их pratimo, ослушкујемо...

Али и због нашег неiskusтва и због ограниченог времена боравка са децом али и због успостављања реда и дисциплине у групи морали смо неке садржаје организovati као усмерене активности.

Да ли је за овакав пројекатски приступ, било превише усмерених активности? Било је када смо реализовали садржаје који су се тицали диносаурса и цртаог филма.

Требало нам је да немамо ограничено време од-то на којем су васпитачи због својих обавеза инсистирали, више услова код опремања центара и наравно више искуства и знања тако да се надамо да ће следећи пројекат бити успешнији од овог.

Primeri izbora sadržaja i ciljeva projekata

Primer br. 1

Projekat "U susret olimpijadi"¹³⁸

Kako sam radio

- *Snimljeno je interesovanje dece (kroz igru, intervju i neformalni razgovor).*
- *Anketirani su roditelji*
- *Konsultovao sam se sa vaspitačicama*
- *Dobijeni rezultati su analizirani i došlo se do pokazatelja da su deca zainteresovana za različite sportove i pokretne igre*
- *Projekat sam nazvao „U susret olimpijadi“*
- *Pri definisanju predloga sadržaja i aktivnosti pošao sam od individualnih karakteristika dece i njihovih interesovanja*
- *Pripremljena je sredina i sredstva za realizaciju (radna soba je „ukrašena“ simbolima raznih zemalja jer olimpijada predstavlja međunarodno takmičenje)*
- *Prikupljena je i proučena odgovarajuća literatura*
- *Dogovoreno je sa ostalim učesnicima iz društvene zajednice o njihovom učešću u realizaciji projekta.*

Na osnovu dobijenih rezultata temu sam podelio na četiri oblasti:

1. *London 2012 (O Olimpijadi)*
2. *Košarka (Amerika)*
3. *Fudbal (Brazil)*
4. *Tenis (Argentina)*

Opšti ciljevi

- *poznavanje olimpijskih sportova uz svestran razvoj svih aspekata ličnosti,*
- *razvijanje odnosa i sticanje iskustva i saznanja o ljudima,*
- *sticanje prvih znanja o sportu,*
- *podsticanje fizičke aktivnosti dece, razvoj motornih sposobnosti i spretnosti,*
- *podsticanje komunikacije, radoznalosti, kreativnosti i inicijative dece, praćenje saznajnih emocionalnih i socijalnih karakteristika ponašanja dece,*
- *razvoj samopoštovanja i sticanje pozitivne slike o sebi,*
- *razvijanje poverenja u sebe i druge,*
- *podsticanje samostalnosti i individualne odgovornosti,*
- *doživljavanje vrednosti lepote učešća u igri i takmičenju.*

¹³⁸Više o projektu u prezentaciji na internet stranici:

<https://drive.google.com/file/d/0BxJAgvm0HRxFejNOQINleVAXZ2c/edit?usp=sharing>

Posebni ciljevi

- *svesrtan razvoj motorike kroz koordinisano kretanje,*
- *razvoj sposobnosti jasnog i konkretnog izražavanja svojih misli i osećanja, shvatanja i razumevanja drugih,*
- *razvoj mašte i kreativnosti kroz različite načine izražavanja,*
- *razvoj sposobnosti otkrivanja uzroka i posledice,*
- *razvoj muzičkog sluha i osećaja za klasičnu muziku,*
- *podsticati interesovanje za aktivno bavljenje različitim sportovima,*
- *podsticati timski duh i međusobnu saradnju,*
- *usvajanje i poštovanje sportskih pravila i ponašanja,*
- *sticanje iskustva i saznanja o drugim ljudima,*
- *razvoj sposobnosti simboličkog predstavljanja predmeta i pojava, povezivanje predmeta i pojava sa njihovim simbolima,*
- *razvoj sposobnosti dogovaranja i pregovaranja,*
- *aktivno učešće deteta u otkrivanju, saznavanju, razmišljanju, zaključivanju,*
- *razvoj prostorne percepcije,*
- *oslobađanje napetosti kroz sportske aktivnosti i ovladavanje svojim emocijama.*

Tematska oblast: London 2012 (O olimpijadi)

Sadržaji i aktivnosti:

- *Gledamo ceremoniju otvaranja OI uz muziku Vangelis – Chariots of fire (himna olimpijskih igara u Grčkoj)*
- *Upoznavane sa simbolima olimpijade (olimpijski plamen, olimpijska baklja, olimpijski krugovi), mestom nastankom Atina-Grčka, zanimljivosti o antičkoj olimpijadi),*
- *Bojimo olimpijske krugove,*
- *Pravimo simbol olimpijade od pet krugova – logičke aktivnosti,*
- *Razgledanje atlasa i karte sveta, tražimo Veliku Britaniju, London na karti,*
- *Upoznavanje sa zastavom Velike Britanije, geografskim položajem, glavnim gradom,*
- *Putujemo avionom, pravimo avione od papira (origami tehnika),*
- *Razgovaramo o logu olimpijskih igara “Važno je učestvovati, ne pobediti”,*
- *Imitativne igre otvaranja olimpijskih igara I defilea učesnika,*
- *Slušanje olimpijske himne i olimpijske muzike,*
- *Olimpijski plamen, nošenje olimpijske baklje – štafetna trka dece,*
- *Takmičenje – prenošenje vode (u plastičnim čašama),*
- *Slagalica – izrada zastava puzlama,*
- *Postavi zastavu u odgovarajući krug – prepoznavanje boje kao simbola kontinenta,*
- *Olimpijske discipline – takmičarske igre*
- *Igre školica unutar olimpijskih krugova (obručeva),*
- *Dečja olimpijada – sportske aktivnosti u saradnji sa instruktorom za fizičku kulturu*
- *Trka.*

Tematska oblast: Košarka (Amerika)

Sadržaji i aktivnosti:

- *Upoznavanje sa zastavom Amerike i glavnim gradom*
- *Crtamo zastavu Amerike*
- *Otkrivanje Amerike (Kolumbo)*
- *Pravimo brodove od papira*
- *Razgovor na temu: Kojim jezicima se govori u Americi? (na Američkom kontinentu)*
- *Slušamo himnu Amerike*
- *Upoznajemo najčuveniji zabavni park – Diznilend*
- *Crtamo omiljene likove iz crtanih filmova koji žive u Americi*
- *Košarka (najpopularnije sport u Americi) – upoznajemo pravila*
- *Broj igrača u košarci – formiranje skupova*
- *Crtamo sportski košarkaški teren i raspored igrača*
- *Predstavljanje simbolima (koš, košarka, košarkaška lopta)*
- *Igra – ubaci u koš*
- *Vođenje lopte između čunjeva*
- *Dodavanje lopte*
- *Formiramo timove i igramo košarku*

Tematska oblast: fudbal (Brazil)

Sadržaji i aktivnosti:

- *Olimpijske igre u Rio de Žaneiru 2016. (na koliko godina se održavaju olimpijske igre?)*
- *Nastavi niz +4, kada se održavaju sledeće?*
- *Upoznavanje sa geografskim položajem, glavnim gradom, zastavom Brazila*
- *Otkrivanje zastave – nastavi niz (geometrijske slike: pravougaonik, romb, krug)*
- *Crtamo zastavu Brazila*
- *Kafa, pijemo kakao*
- *Najveća kula od lego kocki na svetu – Brazilu (pravimo našu kulu)*
- *Životinjski svet amazonskih šuma – razgledanje enciklopedija*
- *Obrada priče „Zmijska strela” (o životinjama iz Amazona)*
- *Crtanje životinja*
- *Upoznavanje sa fudbalskom terminologijom – formiranje skupova od 10 i 11 igrača*
- *Poligon – vođenje lopte*
- *Organizacija fudbalske utakmice (na livadi)*
- *Slušanje himne Brazila i pesme Brazil*
- *Osmišljavamo dres za fudbalsku reprezentaciju*
- *Razlika između kluba i reprezentacije – nabranje klubova i reprezentacija*
- *Kviz znanja o Brazilu i fudbalu*
- *Asocijacije – takmičarska igra*
- *Pronaći najdužu reč od datih slova*
- *Fudbalski klubovi – sastavljamo naziv na osnovu izvučenih slova*
- *Karneval*
- *Pravimo poster za olimpijske igre 2016. u Brazilu*

Tematska oblast: tenis (Argentina)

Sadržaji i aktivnosti:

- *Upoznavanje sa geografskim položajem, zastavom, znamenitostima Argentine*
- *Narodi (evropski doseljenici) u Argentini i jezik*
- *Igre i običaji iz Argentine*
- *Tango – slušamo muziku iz Argentine*
- *Crtamo zastavu Argentine (sa Suncem u sredini)*
- *Tenis – karakteristike igre i rekviziti*
- *Razgovor na temu: Koliko ima pravougaonika – uočavanje geometrijskih oblika na teniskom terenu*
- *Geometrijska slagalica – sklapamo teniski teren*
- *Tangram – sklapamo različite oblike*
- *Poznati teniseri iz Argentine i drugih zemalja*
- *Najvažnije prostorne relacije u tenisu – pojmovi levo i desno*
- *Ko je levo a ko desno pored tebe?*
- *Igra – Pogodi u kojoj je ruci*
- *Lavirint – kreatnje na osnovu verbalnih instrukcija (levo – desno)*
- *Pravila ponašanja u saobraćaju*
- *Poseta teniskom klubu „Pilot“*
- *Organizacija teniskog takmičenja*
- *Stoni-tenis – sličnosti i razlike između tenisa i stonog tenisa*
- *Igramo stoni tenis*
- *Takmičarske igre sa rekvizitima za tenis*
- *Dan za postavljanje pitanja – organizujemo emisiju na tv-u*
- *Kviz i asocijacije (košarka, fudbal, tenis)*
- *Osmišljavamo simbole za određene sportove (na osnovu rekvizita, izgleda lopte i terena)*
- *Osmišljavamo potpuno novi sport (naziv, pravila, rekvizite, cilj igre)*
- *Imitativne igre zatvaranja olimpijskih igara i dodele medalja.*

Fotografije dečjih aktivnosti (Slike br. 89) i nekih likovnih radova (Slike br. 51) nastalih tokom razvijanja projekta „U susret olimpijadi“



Slike br. 90 Fotografije dečjih aktivnosti



Slika br. 91 Fotografije dečjih likovnih radova

Primer br. 2
Prikaz projekta „Mali princ“¹³⁹

Ciljevi:

- *Razvijanje osećanja ljubavi i pripadnosti;*
- *Omogućiti detetu da se što više slobodno, smelo i samostalno izražava kroz razne oblasti delovanja;*
- *Podsticanje i negovanje dečje mašte, kreativnog mišljenja i govornog stvaralaštva;*
- *Zakupiti dete intelektualno, emocionalno, motorički i socijalno;*
- *Podsticati divergentno mišljenje;*
- *Razvijanje svesti o sebi i drugima;*
- *Sticanje poverenja u svoje sposobnosti.*

Zadaci:

- *Razvijati pozitivne emocije prema književnosti za decu;*
- *Stvarati atmosferu otvorenu za saradnju i kooperativnost;*
- *Ponuditi deci igre koje će svojim pravilima zahtevati određeno ponašanje;*
- *Ponuditi situacije tokom kojih će posmatranje biti pokretač za maštanje i kreativnost;*
- *Zadovoljiti dečju potrebu za izražavanjem kroz ritam i pokret integrišući muziku sa svim ostalim stvaralačkim aktivnostima.*

I nedelja

Teme i sadržaji

1. *U vrtlogu boja*
 - *„Gledam očima deteta“ – crtež zmijskog cara*
 - *„Gledamo li istim očima?“ (stvaranje crteža tehnikom razlivanja tempere)*
 - *„Da li vidiš mojim očima?“ – pogađanje šta je na crtežu*
 - *Crtam po vazduhu- pokretna igra uz instrumentalnu muziku Sen Sans „Slon“*
2. *Naša priča o Malom princu*
 - *„Gde ja stadoh, ti produži“ (govorno stvaralaštvo – nastavi rečenicu)*

¹³⁹ Dolazak do teme: zapažanja iz radne knjige vaspitača, deskriptivno- narativne beleške, anketa za roditelje, intervju sa vaspitačicama, „Brljaonica“ pod nazivom „Želeo bih da saznam“, radionica „Kuda moje misli lete“.

„I pored svih podataka koje smo imale bilo nam je teško do dođemo do teme, u tome nam je najviše pomogla radionica „Kuda moje misli lete“. Praveći koncept radionice tekst za vođenu fantaziju je bio deo iz knjige „Mali princ“, koji se deci mnogo dopao i pružio mogućnost da maštaju o princu, da se sažive sa njegovim problemom da pronađe prijatelja na našoj planeti. Deca su pokazala interesovanje i inicijativu da mu pomognu. Tako da se može reći da je Mali princ pronašao put do nas i pružio nam mogućnost da posmatramo stvari na drugačiji način... Odlučile smo da posredstvom jednog od velikih dela književnosti otvorimo deci čarobne predele mašte, pružimo im priliku da slobodno istražuju sebe i svet oko sebe, da aktivno stiču znanja i iskustva, razvijaju svoje potencijale“.

Više u prezentaciji na internet stranici:

<https://drive.google.com/file/d/0BxJAgvm0HRxFN25FX0U2RzIIWFE/edit?usp=sharing>

- Izmišljamo naslov za našu priču
- Ples uz muziku „Zaljubi se Cica u princa“
- Likovno stvaralaštvo (rad po grupama)
 - i. I grupa – Obucimo princa (odelo za Malog princa, deca krojači)
 - II grupa – Menjamo crtež (zajednički crtež malog princa)
 - III grupa – Avanture malog princa (crtež koji priča svoju priču)
- „Igra majmuna i žalosnog princa“

<https://vimeo.com/80267925>¹⁴⁰

II nedelja

Teme i sadržaji

II Čovek samo srcem dobro vidi

1. U potrazi za blagom

- „Priča o ruži“ – čitanje i analiza priče
- „Proleće“ Vivaldi – slušanje muzike
- „Pismo i mapa“
- „Spretnošću do blaga“ – razvijanje sposobnosti orijentacije po planu
- Pronalazak blaga (cvet)

2. Negujemo prijateljstvo

- Otkrivalica uz pomoć zagonetki o cveću
- „Šta znači cvet Malom princu?“ – diskusija
- „Valcer cveća“ Čajkovski – slušanje kompozicije
- Za mene je „cvet“... (govorno stvaralaštvo)
- „Cveće i leptiri“ – igra
- Branje livadskog cveća i pravljenje venčića, posmatranje, imenovanje, upoređivanje, brojanje – boravak u parku
- „Cvet kao simbol ljubavi i prijateljstva“ – pričaonica

3. Radionica: „Važno je očima nevidljivo“

4. Sajam hortikulture

- Upoznajemo nove reči: sajam i hortikultura
- Od semena, preko cveta, do uvenuća (rast, razvoj, razmnožavanje, negovanje i delovi biljke)
- „Poslednje ružino putovanje“ – gledanje crtanog filma
- „Biljka diše“ - eksperiment
- Poseta sajmu cveća
- Kviz: „Prepoznaj me“ – pogađanje i prepoznavanje vrste cveća
- „Posmatrajući cveće i drveće“ – skupovi, brojanje, upoređivanje, serijacija, klasifikacija, upoznavanje sa vrednošću novca
- Šetnja do keja i vežbanje na trim spravama

video zapisi i foto albumi na:

<https://vimeo.com/80267920>

¹⁴⁰ Ovaj i naredni fajlovi rezultat su fotodokumentacije koja govori o sekvencama različitih aktivnosti koje su studenti zabeležili tokom razvijanja projekta.

III nedelja

Teme i sadržaji

III Pre nego što porastu i baobabi su mali

1. Zlo seme

- „Crtež baobaba“ – otkrivalica
- „Baobab“ – upoznavanje sa pojmom, razgledanje enciklopedije
- Čitanje i analiza priče
- Traganje za baobabima u dvorištu (drveće koje liči na baobabe, visoko/nisko, hrapavo/glatko, tanko/debelo, merenje drveća rukama)
- „Mi kao baobabi“ – izmišljena pokretna igra na otvorenom prostoru
- „Baobabi“ – tehnika crtanja flomasterima uz instrumentalnu muziku „Balkanika”
- Izložba dečijih radova

2. Druga strana ogledala

- „Pripitomljavamo ružne reči“ – izmišljena govorna igra
- „Kvari igra“ – razgovor i dramatizacija
- „Moje ružne navike“ – diskusija o lošim navikama dece i odraslih
- „Pčelar i lopov“ pokretna igra,
- „Loši ljudi i situacije“ – crtanje stripa

3. „**Dobro drvo**“ – **Šel Silverstejn**

- Čitanje i analiza dela
- „Drvo na vetru“ – izmišljanje pokreta
- Oponašamo zvukove iz prirode – šuštanje lišća, fjuk vetra, njihanje grana (menjamo jačinu, ritam i tempo)
- „Naše dobro drvo“ – poseta parku na Kaleu
- Razgledanje tvrđave – način građenja, materijali korišćeni za gradnju
- „Dobra tvrđava“ – pravimo tvrđavu od kartonskih kutija za cipele, slika iz novina, plastičnih čaša i flaša... (tvrđava ima moć da zaštiti princa od loših stvari, svi strahovi i opasnosti ostaju van njenih zidina)

video zapisi i foto albumi na:

<https://vimeo.com/80267923>

IV nedelja

Teme i sadržaji

IV Odrasli su zaista vrlo čudni

1. Prinčevo putovanje

- „Obilazak planeta“ – lutkarska predstava
- Dečja dramatizacija lutkarske predstave
- „Kad porastem biću ...“ – slikanje tačkicama (tempera i čačkalice)
- Izložba dečijih radova
- „Moja mašta“ – (hor Kolibri) slušanje i pevanje pesme

2. Zanimanje je zanimljivo

- „Zavrti zanimanja“ – društvena igra
- Razgledanje slikovnica o različitim zanimanjima
- Socijalne pojave – diskusija
- „Prepoznaj zanimanje“ – pantomima

- Šetnja gradom i upoznavanje sa različitim zanimanjima (pekar, prodavac, apotekar, bankar, čistač ulica...)

- Slušanje pesme: „Pekar, lekar, apotekar“ – Riblja čorba

- Igre uloga – lekar, apotekar, zubar, bibliotekar, prodavac, kuvar, sportista, mehaničar, veterinar, kozmetičar...

• **„Kako do prinčeve planete?“**

- Razgledanje enciklopedije o svemiru (sunčev sistem, brojanje planeta, veličina, mesto u nizu, pre, posle, kog je oblika planeta)

- „Kako stići do planete“ – razgovor

I grupa – Pravimo planete od testa – reljef obojen temperama

II grupa – Pravimo rakete od različitog materijala (kartonske kutijice, plastične flaše, novina, vunice)

III grupa – Temperom bojimo planetu napravljenu od balona i papira i crtamo na papiru u boji različita zanimanja

4. U svetu knjiga

- Poseta gradskoj biblioteci

- „Bibliotekar“ – upoznavanje sa zanimanjem

- Razgledanje i iznajmljivanje knjiga

- Kako se postaje član biblioteke

- Prava i obaveze članova biblioteke

5. Igre bez granica

- Kviz o Malom princu

- Poligon: „Akrobacije loptom“

- Igra parova: „Prenesi balone“

video zapisi i foto albumi na:

<https://vimeo.com/80267921>

V nedelja

Teme i sadržaji

V Stare ljuštore nisu tužne

1. Poslednje prinčevo putovanje

- „Kraj avanture“ – lutkarska predstava

- Razgovor o pojmu smrti

- „Telo i duša“ – tumačenje umiranja pomoću ruke i rukavice

- „Želimo li da promenimo kraj knjige?“ – diskusija

- „Želim drugačiji kraj“ ili „Princ i zmija – pomoć ili ne“ – slikanje

flomasterom i voštanim bojama

2. Kako sam došao na svet?

- „Kako se prave bebe“ (Vampiri) – slušanje pesme

- „Donele nas rode?“ – diskusija o nastanku i rađanju beba

- „Kako se rađaju deca“ – čitanje i analiza knjige

- „Braću ne donose rode“ (hor Kolibri) – slušanje i pevanje pesme

- Prezentacija: „Rađanje leptira“

- Prezentacija : „Najlepša mama na svetu“

- „Kako nastaju bebe“ – smišljanje pesme (dečje stvaralaštvo)

3. Svi smo mi Mali prinčevi i princeze

- Ukrašavanje kruna od kartona

- Osmišljavanje melodije za pesmu „Kako nastaju bebe“
- Uvežbavanje i izvođenje pesme u pratnji instrumenata
- Nastup pred decom iz susedne grupe
- Oproštajna žurka

video zapisi i foto albumi na:

<https://vimeo.com/80267924>

Primer br. 3

Prikaz projekta „Muzika i pokret“¹⁴¹

Situacija 1 – ZVUK (eksperimentisanje zvucima i vrste zvuka)

Situacija 2 – MUZIČKI INSTRUMENTI (podela instrumenata: žičani, duvački, udaraljke, instrumenti sa dirkama)

Situacija 3 – MUZIKA (klasična, narodna, neke druge vrste muzike)

Situacija 4 – POKRET (balet, narodne igre, osmišljavnje koreografije uz određenu muziku)

Ciljevi i zadaci projekta

- *Razvijanje sluha za muziku i ritam kroz razne vrste muzičkog stvaralaštva*
- *Izražavanje svojih osećanja pokretom i zvukom*
- *Podsticanje dece da svoje viđenje muzike izraze na različite načine (pokretom, verbalno i putem slike...)*
- *Suprostavljanje svakom muzičkom kiču.*

Oblici rada: *individualni, frontalni i grupni*

Ciljevi i zadaci, igre i aktivnosti po centrima interesovanja

Muzički centar

Ciljevi i zadaci

- ✓ *Shvatanje i upoznavanje zvuka kao sastavnog dela prirode. Upoznavanje sa ovom fizičkom pojavom eksperimentisanjem i kroz igrolike aktivnosti*

¹⁴¹ Više u prezentaciji na internet stranici:

<https://drive.google.com/file/d/0BxJAgvM0HRxFU1JKamlnM200cmc/edit?usp=sharing>

- ✓ *Podsticanje dece da svoje viđenje muzike izraze na različite načine (pokretom, verbalno i putem slike...)*
- ✓ *Upoznavanje i ovladavanje muzičkim igrama*
- ✓ *Upoznavanje sa raznim instrumentima*
- ✓ *Poštovanje pravila zajedničkog pevanja i igranja uz muziku*
- ✓ *Stvaranje melodija i ritmičnih figura*
- ✓ *Upoznavanje sopstvene muzičke sposobnosti korišćenjem i eksperimentisanjem sopstvenim glasom, različitim oblicima ritmova i zapamćivanjem jednostavnih muzičkih oblika*
- ✓ *Slušanjem muzike proširivati muzička iskustva dece*
- ✓ *Oslobađanje od negativnih emocija uz pomoć muzike*
- ✓ *Razvijanje sposobnosti pažljivog slušanja muzike i emotivnog doživljavanja, uz prepuštanje atmosferi koju stvara, prilikom opuštanja i stvaranja dobrog raspoloženja*
- ✓ *Upoznavanje sa poznatim kompozitorima i nekim pojedinostima iz njihovog života .*

Igre i aktivnosti

- ✓ *Zvuk – šta je to? Prijatni i neprijatni zvuci.*
- ✓ *Proizvođenje raznih zvukova, imitiranje zvukova iz prirode, onomatopeja – „Zvuk je svuda oko mene”*
- ✓ *Prepoznavanje zvukova – „Koji je to instrument“ (dete je dete 2, 362. Str)*
- ✓ *Upoznavanje sa podelom instrumenata – po čemu se razlikuju ove vrste?*
- ✓ *Upoznavanje sa raznim instrumentima, uz pokazivanje tih instrumenata i sviranje na njima.*
- ✓ *Duboki i visoki tonovi*
- ✓ *Demonstracijom razjašnjavamo termine orkestar i dirigent*
- ✓ *Sviranje na dečjim instrumentima.*
- ✓ *Mali improvizovani dečji orkestar u kome svako dete svira neki instrument*
- ✓ *Slušanje kompozicije „Šeherezada”, Rimski Korsakov*
- ✓ *Kompozicija „Amelija” – Žan Tirsens – stvaramo pokrete na ovu kompoziciju – Mi smo muzička kutija*
- ✓ *Brojalica „Kiša”*
- ✓ *Stvaranje brojalica*
- ✓ *Igramo kolo uz narodnu muziku*
- ✓ *Pesmica „Gde je onaj cvetak žuti”, uz pratnju na klaviru*
- ✓ *Slušanje kompozicije „Vltava“ – B. Smetana*
- ✓ *„Molimo za finu tišinu“ – pesma, A. Korać – slušanje pesme i obrada*
- ✓ *Osmišljavanje koraka uz pesmu „Molimo za finu tišinu“ – A.Korać*
- ✓ *„Bajka o kralju i njegovim muzikantima“ – sviranje i pevanje za kraljevo slavlje povodom povratka princeze u Zlatni dvorac*
- ✓ *Na improvizovanom notnom sistemu, deca ređaju note od papira, a mi po tim notama sviramo i tako stvaramo kompoziciju*

Likovni centar

Ciljevi i zadaci

- ✓ *Podstaći decu na likovno izražavanje kao odraz doživljaja muzike i muzičke percepcije*
- ✓ *Razvijanje likovnog stvaralaštva*
- ✓ *Razvijanje fine motorike prstiju*
- ✓ *Uticati na postupniji likovni izraz kod dece*
- ✓ *Upoznavanje dece sa novim materijalima i eksperimentisanje sa njima*
- ✓ *Ovladavanje sa novim tehnikama u likovnom stvaralaštvu*
- ✓ *Podsticanje imaginacije*
- ✓ *Koristiti materijale i sredstva na novi način*
- ✓ *Slikanje uz muziku*
- ✓ *Razvijamo kod dece osećaj za lepo*

Igre i aktivnosti

- ✓ *„Frula od papira” (dete je dete 2, str 261.)*
- ✓ *Cepkamo papir različitom brzinom i slušamo zvuk cepanja (KK2, str 319.)*
- ✓ *Od glinamola i plastelina pravimo instrumente*
- ✓ *Od raznih materijala (žice, karton, dugmići, gumice, ukrasni papir, zatvarači od flaša...) pravimo razne instrumente*
- ✓ *Rad u grupama – šta proizvodi zvuke – crtanje flomasterima*
- ✓ *Crtanje flomasterima na temu „Moj omiljeni instrument u orkestru“*
- ✓ *Pravimo gitare od papira i ukrašavamo ih kolaž papirom i pravimo izložbu za roditelje*
- ✓ *Pravimo reku Vltavu – slikanje temperama (akvarel), voštanim bojama*

Istraživački centar

Ciljevi i zadaci

- ✓ *Postavljanje hipoteze, posmatranje, istraživanje, saznanje*
- ✓ *Podsticanje radoznalosti – rešavanje problema, sticanje iskustva*
- ✓ *Podsticanje senzornih aktivnosti, želje za otkrićem, radoznalosti*
- ✓ *Osluškivanje zvukova iz prirode*
- ✓ *Imitiranje zvukova iz prirode (onomatopeja)*
- ✓ *Pronalaženje i prikupljanje materijala iz prirode kojima možemo proizvoditi zvukove (lišće, kamenčići, grane...)*
- ✓ *Upoznavanje sa tradicionalnom muzičkom baštinom*
- ✓ *Eksperimentisanje sa zvucima koje proizvode različiti predmeti i materijali*
- ✓ *Otkrivati deci svet zvukova, njegovo bogatstvo i raznovrsnost i time razvijati sluh i slušnu osetljivost*
- ✓ *Istražuje sopstveno telo kao izvor zvuka (ruke, noge, prsti, usta...)*
- ✓ *Podsticanje radoznalosti – rešavanje problema, sticanje iskustva*
- ✓ *Podsticanje senzornih aktivnosti, bogaćenje čulnih utisaka*

Igre i aktivnosti

- ✓ *Na klavijaturama sa posebnim efektima, svako dete izlazi i pritisne jednu dirku na kojoj se nalazi neki zvuk (cvrkut ptica, škripa vrata, zvuk motora...) , zajedno pogađamo koji je to zvuk i šta ga proizvodi*
- ✓ *Eksperimentisanje raznim materijalima uz pomoć kojih možemo da proizvedemo neki zvuk. Plastične, metalne, staklene, kartonske i drvene posude u koje stavljamo razne materijale: plastične dugmiće, pasulj, pirinač, izgužvane male papiriće, gvozdene novčiće...). Oslušujemo kakvi su to zvuci, upoređujemo koji su glasniji, a koji tiši...*
- ✓ *Deca sede u polukrugu, a mi iza paravana proizvodimo razne zvuke, presipivanjem vode, lupkanjem novčićima, zvečkama... Deca pogađaju koji je to zvuk.*
- ✓ *Eksperiment „Telefoni“ – dve plastične čaše, povezane kanapom čine improvizovani telefon.*
- ✓ *„Šta mogu moje oči, ruke, noge, uši?“ – rešavanje problema (DD2, 358. Str)*

Centar uloga

Ciljevi i zadaci

- ✓ *Upoznavanje dece sa raspodelom uloga prilikom dramatizacije*
- ✓ *Ispoljavanje, prepoznavanje svojih i tuđih pozitivnih i negativnih emocija*
- ✓ *Neverbalno iskazivanje osećanja*
- ✓ *Oslobađanje od strahova i kanalisanje agresije kroz igre sa dramskim elementima*
- ✓ *Kreativno korišćenje postojećih igračaka*
- ✓ *Otkrivanje nove upotrebe predmeta koji nas okružuju*
- ✓ *Omogućavamo svakom detetu da učestvuje u izvođenju predstave i da ima svoju ulogu*
- ✓ *Razvijamo kod dece memoriju, time što pamte jednostavnije tekstove*
- ✓ *Razvijamo govor kod dece*
- ✓ *Upoznavanje dece sa lutkarskim pozorištem*
- ✓ *Jačanje i unapređivanje timskog rada*

Igre i aktivnosti

- ✓ *„Prodajemo klavire“ (dete je dete 2, 383.str)*
- ✓ *„Mala zvučna kućica“ (dete je dete 2) – dramatizacija*
- ✓ *„Bajka o kralju i njegovim muzikantima“ – dramatizacija*
- ✓ *Basna „Roda i lisica“ – dramatizacija*

Centar igraonica

Ciljevi i zadaci

- ✓ *Stvaranje uslova za emotivno doživljavanje muzike i izražavanje osećanja pokretom*
- ✓ *Usklađivanje pokreta prema ritmu muzike*
- ✓ *Razvijanje svih grupa mišića*
- ✓ *Razvijanje grube i fine motorike*
- ✓ *Podsticanje razvoja fizičkih sposobnosti: brzine trčanja, preciznosti bacanja i držanja lopte*
- ✓ *Razvijanje osećanja ravnoteže i harmoničnosti kretanja*
- ✓ *Upoznavanje, izražavanje, ovladavanje i kreiranje pokreta i kretanja*
- ✓ *Razvijati smisao za kolektivnu aktivnost*
- ✓ *Razvijati naviku poštovanja pravila igre*
- ✓ *Razvijamo pravilan hod*
- ✓ *Razvijamo kod dece takmičarski duh*

Igre i aktivnosti

- ✓ *Raznim pokretima proizvodimo zvuke*
- ✓ *Igraonica „Balon” (KK2, str.114) dok jedan član tima prati pesmicu na klavijaturama*
- ✓ *„Imena u ritmu“ (dete je dete 2, 385 str)*
- ✓ *„Baletski hod“*
- ✓ *„Koračajmo kako bubanj kaže“ – brži i sporiji hod (DD2, 370. Str)*
- ✓ *Takmičarska igra (2 grupe pod nazivima violine i klaviri)– gađanje loptom o metu*
- ✓ *Imitativna igra „Dirigent i orkestar“ (DD2)*
- ✓ *Razne vežbe za razgibavanje i istezanje mišića*

Manipulativni centar

Ciljevi i zadaci

- ✓ *Podsticanje saradnje i kooperacije u rešavanju problema*
- ✓ *Otkrivanje glavnih osobina, sličnosti i razlika*
- ✓ *Podsticati logičko-matematičko mišljenje kroz igre klasifikacije i serijacije*
- ✓ *Formiranje pojma skup i lakše operacije u skupu*
- ✓ *Posmatranjem, opažanjem, manipulisanjem proširivati iskustva dece o kvantitativnim odnosima*
- ✓ *Podsticanje razvoja percepcije, koncentracije, pažnje*
- ✓ *Razvijamo kod dece pojmove duboko i plitko*
- ✓ *Utvrđivanje pojma prava i kriva linija*

Igre i aktivnosti

- ✓ „Šta ne pripada skupu” (KK2, str 232.)
- ✓ Linijski sistem – prave linije
- ✓ „Kako bubanj kaže“ – skupovi do 5 elemenata i operacije u njima
- ✓ Basna „Roda i lisica“ – pojmovi duboko i plitko
- ✓ Duboko i plitko – upoređivanje – bara, potočić, reka, more i okean

Centar za razvoj jezičke kulture

Ciljevi i zadaci

- ✓ Bogaćenje sposobnosti monološkog i dijaloškog govora
- ✓ Bogaćenje fonda reči
- ✓ Povezivanje glasa i slogova
- ✓ Podsticati samoizražavanje
- ✓ Razvijati sposobnost opisivanja i kraćeg prepričavanja
- ✓ Podsticanje imaginacije kroz izmišljanje priča
- ✓ Zajedničko sastavljanje drugačijeg kraja bajke
- ✓ Uz pomoć brojalica, podstičemo razvoj pravilne podele reči na slogove
- ✓ Dajemo deci priliku da kroz razgovor izraze svoja osećanja koja su doživela slušajući određenu muziku
- ✓ Razvijamo kod dece slobodu govora pred širim auditorijumom, kako pred svojim vršnjacima, tako i pred odraslima

Igre i aktivnosti

- ✓ „Hamelinski frulaš” (dete je dete, str 372.)
- ✓ Imitiramo zvuke koje proizvode razne životinje i pogađamo kako se nazivaju ti zvuci: mačka-mjaukanje, kokoška-kokodakanje, petao – kukurikanje itd.
- ✓ „Mala zvučna kućica“ – obrada priče
- ✓ „Čudni violinista“ – obrada priče (dete je dete 2, 372.str)
- ✓ „Bajka o kralju i njegovim muzikantima“ – osmišljavanje kraja – šta je još moglo da se desi u bajci?
- ✓ Basna „Roda i lisica“

Saradnja sa društvenom sredinom

- ✓ Poseta muzičkoj školi „Dr Dragutin Gostuški“
- ✓ Poseta plesnom klubu „FORTUNA“
- ✓ Posećujemo baletski klub, a i oni nas.

Fotografije dečjih aktivnosti nastalih tokom razvijanja projekta „Muzika i pokret” (Slike br. 92)



Primer br. 4

Projekat „Svemir”

Ciljevi:

- Razvijati saznanja iz astronomije (planete, Zemlja, svemir, Sunce, Mesec, solarni sistem, položaj zemlje), geografije (tipovi predela, zemlja, voda, sastav tla),
- Stvarati uslove za upoznavanje fizičkih zakonitosti i korišćenje ovog saznanja za uzrokovanje pojava,
- Otkrivanje, uočavanje i razlikovanje prirodnih pojava (sunce, magla, vetar, vatra, kiša, oblak),
- Upoznavanje i primena naučnih saznanja u svakodnevnom životu i radu, otkrivanje novih vidika i pristupa stvarnosti, svetu koji nas okružuje, razvoj načina mišljenja koji leži u osnovi naučnog prilaza pojavama,
- Razvijati sposobnost zamišljanja i predstavljanja prostora uz pomoć očiglednih sredstava (reljef, maketa),
- Razvoj „ekološke svesti“ kod dece, shvatanje značaja „zdravlja“ planete za sve ljude tj. važnost „zdrave“ prirode i njenog očuvanja za čovekov opstanak,
- Razvijati spremnost za razmenu iskustva, da se slušaju drugi, da se diskutuje, kritički odmeravaju argumenti, dokazuju, brane stavovi, traženje mogućnosti za sporazumevanje,
- Razvoj sposobnosti za aktivnija učestvovanja u diskusiji vođenoj na pojedine teme, uz bogatije zaključke, iskaze koja sadrže objašnjenja, razmišljanja, uopštavanja...
- Upoznavanje načina kako da se jedna već upotrebljena stvar ponovo može upotrebiti na neki novi način (kutije, novine, flaše)
- Razvijati veštine pravljenja igračaka i konstrukcija prema modelu, postizanje složenih kompozicionih rešenja,
- Razvoj maštovitosti koja se ogleda u bogatstvu detalja, živosti boja...,
- Smisao za oblikovanje i građenje volumenom u prostoru od različitih materijala koji se oblikuju prstima,
- Sposobnost analize oblika i teksture raznih objekata kako bi se predstavili sa više detalja, figura i njihovo postavljanje u prostoru,
- Postizanje stvaralačke sinteze u okviru muzičkih, dramskih, likovnih, govornih aktivnosti

Podteme i sadržaji

I Vasiona:

1. Vasiona (sastav), Veliki prasak (nastanak vasiona)
 - diskusija „Šta sve postoji u vasioni?“

- listanje enciklopedija
- radionica „Kako se mogu popeti na Mesec?“
- prikupljanje materijala za maketu (zajedno sa roditeljima)
- pravljenje makete vasiona (timski rad)
- crtamo zvezde, Sunce, Mesec (tehnika pastel)
- Pravimo Mesec i planetu Zemlju (oblikovanje papira – gužvanjem)
- prezentacija makete (timski)
- igra „mozgalica“ – (ko će bolje objasniti „veliki prasak“, timski, igra tipa kviza)
- likovno predstavljanje „velikog praska“ (grupni rad, tehnika tempera)
- eksperiment „Kako se proizvodi zvuk?“ (bacanje kamenčića, vibracija lenjirom, duvanje u praznu i punu bocu)
- kako čujemo u vasioni? (razgovor na temu)
- slušanje instrumentalne muzike za vreme igrolikih aktivnosti (Mike Oldfilde)

Metode rada:

Verbalna, pokazivačka, problemska, razgovor, metod rada sa tekstom, metod eksperimentno-praktičnih radova, ilustrativno-demonstrativna metoda ;

Oblici rada: individualni, grupni, timski.

Radionica: „Kako se mogu popeti na Mesec?“

2. Galaksije (galaksija Mlečni put), Crne rupe (poreklo)

- boravak u prirodi i prikupljanje materijala za pravljenje Mlečnog puta (prikupljamo kamenčiće)
- improvizovana izložba slika u vrtiću
- igra „Pogodi“ (deca iznose svoja mišljenja o tome šta je na slikama)
- radionica sa temom „Galaksija Mlečni put“
- pravimo Mlečni put (individualni rad, oblikovanje materijala nalepljivanjem)
- „Naša izložba“ (deca prezentuju svoje radove na temu „Mlečni put“)
- igra „Lavirint“ (u dvorištu)
- Izvodimo eksperiment (sa klikerom i balonom, učesnici eksperimenta su deca)
- „Šta su crne rupe?“ (razgovor na zadatu temu)
- crtamo oblike crne rupe (individualni rad, tehnika pastel)

Metode rada: demonstrativna metoda (slike), metod razgovora, problemska metoda (eksperiment), otkrivačka (boravak u prirodi), metoda praktičnih radova, u okviru metode izlaganja – oblik objašnjavanja;

Oblici rada: Individualni.

Radionica „Galaksija Mlečni put“

3. Zvezde (životni ciklus jedne zvezde), Sazvežđa

- igra „Zvezda“ (boravak u dvorištu, deca izvode pokrete koje predstavljaju gimnastičku zvezdu)
- slikamo zvezde (individualni rad, tehnika akvarel)
- čitamo sadržaj iz enciklopedije o zvezdama
- komentarisanje pročitanoog sadržaja
- učimo pesmu „Jedna zvezda na nebu sija“
- izrada zvezda (plastično oblikovanje od mekog materijala, individualni rad)
- igra mozgalica „U kakvoj su vezi zvezda i crna rupa?“
- igra „tangram“ (u paru)
- radionica sa temom „Sazvežđa“
- crtanje otvorenih i zatvorenih linija različitog oblika (individualni rad)
- pravimo sazvežđa (oblikovanje materijala nalepljivanjem, individualni rad)
- izložba radova sa temom „Sazvežđa“ (na izložbu se zovu ostala deca vrtića)
- „Deca govore“ (rad u parovima, prezentacija stečenog iskustva o sazvežđima)

Metode rada:

Metod praktičnih radova, metod igre, metod rada sa tekstom, demonstrativna metoda, u okviru metoda izlaganja – oblik objašnjavanja;

Oblici rada: individualni, timski;

Radionica „Sazvežđa“;

II Sunčev sistem:

4. Sunčev sistem (Delovi Sunčevog sistema, Prvi astronomi)

- igra „Klikeri u krugu“ (tokom boravka u dvorištu)
- radionica sa temom „Astronomi“
- gledanje kroz teleskop (teleskop je ustupio dečak iz vrtića da bi deca mogla da pogledaju i steknu nova iskustva iz astronomije)
- sređivanje utisaka nakon posmatranja kroz teleskop (deca daju izjave i komentare o prostoru, razdaljini, oblicima koje su videli)
- oslikavanje onoga što smo videli kroz teleskop (kombinovana tehnika akvarel i pastel)

- „Ko zna duže da broji?“ (deca broje do onog broja i unazad koliko misle da ima planeta i satelita u našoj galaksiji)

- upoznajemo novu reč – orbita –

- pravimo dijagram Sunčevog sistema (grupni rad)

- gledanje emisije o putovanju kroz sunčev sistem (preuzeto sa History kanala u trajanju od 10 – 15 min.)

- razgovor o gledanoj emisiji o Sunčevom sistemu

- slušanje instrumentalne muzike (Vangelis)

Metode rada: metoda demonstriranja, metoda razgovora, demonstrativno-verbalna metoda, metoda praktičnih radova, u okviru metode izlaganja – oblik objašnjavanja;

Oblici rada: Individualni, grupni;

Radionica: „Astronomi“;

5. Sunce (Unutrašnji slojevi, Površina Sunca, Smrt Sunca)

- radionica sa temom „Sunce“

- izrada makete unutrašnjosti Sunca na osnovu modela (grupni rad, plastično oblikovanje testom u bojama)

- eksperiment sa svećom i lampom (na temu „Ko jače sija Sunce ili zvezda i zašto?“)

- igra „Šta je u vreći“ (iz vreće vadimo samo predmete loptastog oblika)

- čitamo priču „Dolazak džina“

- reprodukcija pročitane priče „Dolazak džina“

- ilustracija priče „Dolazak džina“

- razgovor na temu – Kada će Sunce nestati?

- ilustracija Sunčevog „kraja“ (individualni rad)

- igra loptom „Kroz noge“

- Koliko je Sunce zdravo toliko je i opasno! (diskusija na zadatu temu)

Metode rada: verbalna metoda, otkrivačka, metod rada sa tekstom, metod praktičnih radova, u okviru metoda usmenog izlaganja – oblik objašnjavanja;

Oblici rada: individualni, grupni;

Radionica: „Sunce“;

6. Planete (Planete u Sunčevom sistemu, Veličine i udaljenosti, Istraživanje planeta, Formiranje planeta)

- radionica na temu „Planete“

- Kog su oblika planete? (plastično oblikovanje od plastelina, individualni rad)

- „Put planeta“ (maketice planeta uvaljamo u boju i otiskujemo njihovu putanju na papiru, individualni rad)
- igra „Prepoznaj i pridruži“, uočavanje planeta kao zasebne celine, (igra u paru, prepoznavanje geometrijskih oblika i sparivanje istovetnih)
- prostorni prikaz Sunčevog sistema od napravljenih maketice planeta
- kviz „Ko zna više“ (timski rad, deca prezentuju znanje koje su stekli do sada o vasioni)
- pravimo žurku (slušamo muziku, igramo i pevamo)
- čitanje priče „Leteći mehurići“
- eksperiment s balonom i kamenčićima
- mali istraživači „Kako bi mogli da letimo?“ (deca predpostavljaju moguće načine letenja)
- diskusija na temu „Zašto stvari ne padaju u vasioni?“
- prelistavanje knjiga i sadržaja sa slikama i temom planeta
- pevamo pesmu „Deca su ukras planete“
- pravimo „metalnu“ planetu (plastično oblikovanje materijala od žice)
- „pretvaramo muziku u sliku“ (otiskivanje, utrljavanje ili razmazivanje različitih boja sa muzičkom podlogom, individualni rad)
- razgovor na temu „Šta priča moja slika?“
- slikamo „crvenu“ planetu (dekorativna upotreba crvene boje nanošenjem na balon, individualni rad)
- pravimo maketu reljefa površine planete Venere (plastično oblikovanje testa u boji, grupni rad)
- eksperiment s zrnom pasulja (otkrivamo šta je sve potrebno za život)
- diskusija na temu „Ko živi na Marsu?“
- gledanje crtalog filma „Wally“
- ilustracija crtalog filma
- procena veličina planeta (procenjivanje relacije veličine)
- igra loptom „U krug“
- slikamo planetu Jupiter po modelu (mešanje boja i pravljenje kolorita, individualni rad)
- uočavanje podskupova (u okviru planeta)
- pridruživanje skupu (planeta Saturn po određenim svojstvima pripada određenom skupu planeta)
- čitamo priču „Magija prstena“
- dramatizacija pročitane priče „Magija prstena“

- gledanje snimka naučne emisije o planetama (preuzeta sa Discovery kanala u trajanju do 10 – 15 min.)

- razgovor o gledanoj emisiji

- crtamo planetu Uran (po sećanju na osnovu gledanja emisije)

- predstavljanje pokreta uz adekvatnu muzičku podlogu, (kako bi se kretali na planeti Uran?)

- čitanje sadržaja iz Dečje ilustrovane enciklopedije, (upoznajemo planetu „gasoviti džin“)

- utvrđivanje identičnosti („Ko je „brat blizanac“ planeti Neptun?“)

- pravljenje satelita Voyager (u saradnji sa roditeljima)

- igra klikerima „Do najvećeg klikera“

- pravimo Pluton – najmanju planetu (plastično oblikovanje od glinamola, individualni rad)

- čitanje priče „Palčić“

- pravimo drugačiju priču (umetanje događaja u pročitano priču „Palčić“)

- slušanje muzike iz dečijih crtanih filmova

- prikupljanje materijala (plodovi)

- pravimo kometu (oblikovanje prirodnog materijala – plodova)

- prepoznavanje uobičajenih mirisa (deca razlikuju mirise donetih plodova)

- slikanje krompirom, šargarepom „Kišu meteora“ (individualni rad)

- igra slagalicama (rešavanje problema)

- šetnja do Ade i prikupljanje prirodnog materijala

- oslikavanje kamenčića (predstavljamo asteroide, tehnika tempera, individualni rad)

- radionica sa temom „Astronaut“

- pravimo odelo za astronauta (u saradnji sa roditeljima)

- „Fizički test za astronaute“ (u saradnji sa fizičkim pedagogom za sport, deca vežbaju ravnotežu, razne vrste hodanja, puzanja, skakanja)

- modna revija (revija odela za kosmonaute za decu vrtića)

Metode rada: Verbalna metoda, pokazivačka metoda, otkrivačka metoda, problemska metoda, metoda eksperimentalno-praktičnih radova, metoda rada sa tekstom, verbalno-tekstualna metoda, ilustrativno-demonstrativna metoda, u okviru metode usmenog izlaganja – oblik objašnjavanja;

Oblici rada: individualni, grupni, frontalni.

Radionica: „Planete“, „Astronaut“;

7. Mesec (Površina Meseca, Mesečeve mene)

- radionica na temu „Kog je oblika Mesec?“
 - pravimo maketu reljefa površine Meseca (od mekanog testa, grupni rad)
 - oslikavanje reljefa površine Meseca (grupni rad)
 - učimo pesmu „Mesec“
 - pravimo oblike Meseca (tehnika kolaž, individualni rad)
 - prezentovanje hoda po Mesecu u skladu sa karakterom muzike na kružnoj površini
 - igra „isključiti trećeg“ (Mesec i ostale planete)
 - čitanje priče „Rašin kišni dan“
 - razgovor o osećanjima likova iz priče
 - prikupljanje reciklažnog materijala (plastičnih flaša)
 - pravimo raketu, (uočavanje odnosa celine i delova, grupni rad)
 - igra „Limbo dance“
 - prikupljanje reciklažnog materijala za izradu makete vasiona (kutije, papiri, plastika)
 - pravimo maketu „vasiona“ (grupni rad,)
 - prezentacija makete vasiona uz stečeno iskustvo o vasioni, ostaloj deci vrtića
- Metode rada: otkrivačka metoda, metoda rada sa tekstom, pokazivačka metoda, metoda praktičnih radova, verbalna;*
- Oblici rada: individualni, grupni;*
- Radionica: „Kog je oblika Mesec“;*

III Planeta Zemlja

8. Zemlja (Reljef, Polarna svetlost, unutrašnjost Zemlje)

- radionica sa temom „Planeta Zemlja“
- pravimo maketu reljefa planete Zemlje injeno oslikavanje (oblikovanje od testa, tehnika oslikavanja tempera, grupni rad)
- boravak u prirodi i skupljanje uzoraka iz prirode na temu „Šta sve možemo naći na Zemlji“
- pravimo sliku od kompusa (grupni rad)
- „veliko spremanje radne sobe“ (održavanje higijene i urednosti)
- slikanje na osnovu zamišljanja na temu „Polarna svetlost“ (individualni rad, akvarel)
- čitamo priču „Mala Sirena“

- ilustracija priče sa drugačijim krajem „Mala Sirena“
- gledanje naučne emisije sa temom okeani i mora („Plavi svet“, emisija o morima i okeanima i podvodnom svetu)
- diskusija na temu „Okeansko dno“
- brojimo mora i okeane na globusu (brojimo unapred i unazad)
- slušanje muzike i ples po izboru dece
- poseta Seizmološkom zavodu (u saradnji sa roditeljima i SZ)
- razgovor o protekloj poseti SZ-u
- pravljenje makete vulkana (oblikovanje testa, grupni rad)
- demonstracija erupcije vulkana na maketi
- kolutanje, kotrljanje, provlačenje (kako se valja i kotrlja lava?)
- prikupljanje materijala ostataka i skeleta mrtvih životinja (pužića, školjki, račića...)
- pravimo izložbu prikupljenog materijala
- pravljenje fosila (prikupljeni materijal bojimo i preslikavamo na papir, individualni rad,)
- sastavljanje kratkih priča na temu „Život jednog fosila“ (individualni rad)

Metode rada: metoda demonstriranja, verbalna metoda, u okviru metode izlaganja – oblik objašnjavanja, metoda rada sa tekstom, metoda praktičnih radova, otkrivačka metoda;

Oblici rada: individualni, grupni;

Radionica: “Planeta Zemlja“;

9. Pejzaži (Reke, Pećine, Glečeri, Pustinje, Morske obale, Ostrva)

- igra „zanimljiva geografija“ (prilagođena uzrastu i temi, timski rad, nabrajamo poznate reke, planine, morske obale)
- poseta Ušću (u saradnji sa roditeljima)
- razgovor o protekloj poseti Ušću
- slikamo rečni tok (tehnika akvarel, individualni rad)
- diskusija na temu „Kuda otiču reke?“
- modelujemo od materijala na temu „rečni tok i račvanje reke“ (vunica, konopac na papiru, individualni rad)
- čitamo priču, odlomak iz njige „Pustolovine Toma Sojera“
- dramatizacija pročitane priče (grupni rad)
- eksperiment sa svećom u tegli
- razgovor na temu „Kako dišemo u pećini?“

- crtanje na temu „Mapa sa skrivenim blagom“ (individualni rad)
- igra strategije, tražimo blago (boravak u dvorištu, deca traže „skriveno blago“ svako po svojoj mapi, i prema orijentirima u prostoru)
- prezentacija kretanja glečera na maketi napravljenoj od sladoleda sa ledom, na temu „Kakav je ukus leda?“ (slatko, kiselo, hladno, toplo)
- prepoznajemo ukus zatvorivši nos (razlikovanje ukusa opšteg karaktera)
- slušanje instrumentalne muzike zatvorenih očiju (Žan Mišel Žar)
- boravak u prirodi i prikupljanje materijala (peska), ostavljanje otisaka u pesku
- igra „tišine“
- slikamo „fatamorganu“ (akvarel, individualni rad)
- eksperimenti sa peskom (suvim i mokrim, merenje)
- igranje badmintona na peščanom terenu
- diskusija na temu „Ko živi u pustinji?“
- crtanje pustinjskih životinja (tehnika akvarel, individualni rad)
- brojimo bodlje na kaktusu
- igra „muzičke stolice“
- prikupljanje razglednica sa pejzažima morskih obala i plaža
- prepoznajemo ukuse na temu „Kakav je ukus mora?“ (deca razlikuju ukuse iz nekoliko čaša)
- slikamo plažu (tehnika tempera, grupni rad)
- diskusija na temu „Kako je od mora nastala pustinja?“
- poseta Savskom jezeru (uočavanje razlike i sličnosti jezerske i morske obale, vode, veličine vodene površine, boje vode)
- tražimo u šljunku pužice, školjke...
- brojimo i merimo „ulov“
- eksperiment „pliva – tone“ (izvodi se na jezeru)
- čistimo plažu od otpadaka
- čitamo priču iz knjige „Robinzon Kruso“
- plesna dramatizacija priče sa naratorom
- slikanje ostrva iz „ptičje perspektive“ (tehnika akvarel, individualni rad)
- igra kviz „Ko zna više – ko zna bolje?“ (timski rad)
- postavka izložbe (za svu decu vrtića i roditelje)
- deca prezentuju svoje radove (uz objašnjenja, ko želi od dece)
- razgovor sa decom na temu „Koliko smo se zabavili upoznavajući se sa vasionom“
- javni čas (Šta smo sve naučili u vrtiću)

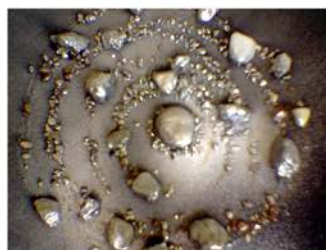
- organizovanje dečje zabave (sluša se dečija muzika, igra, druži, učestvuju sva deca vrtića)

- roditeljski sastanak sa temom „Utisci o projektu“ (roditelji govore o učešću, šta im se dopalo, eventualne primedbe, pohvale doprinosu roditelja).

Metode rada: metoda praktičnih radova, verbalna metoda, u okviru metode izlaganja – oblik objašnjavanje, metoda rada sa tekstom, otkrivačka, problemska;

Oblici rada: individualni, timski;

Fotografije o aktivnostima i produktima dece nastale tokom rada na projektu „Svemir“
(Slika br. 93)



Komentar

Analizom primera izbora ciljeva i sadržaja priloženih projekata dolazimo do sledećih zaključaka:

I pored stalnog naglašavanja i korigovanja postavljenih ciljeva i ovi primeri svedoče da su se studenti i dalje orijentisali na opšte i dugoročne ciljeve i one koji se odnose na ishode (npr. *razvijanje kreativnosti, mašte, divergentnog mišljenja, radoznalosti*), ali je bilo (nešto manje) i konkretnih ciljeva koji se odnose na proces (npr. *stvaranje uslova za traganje i istraživanje, zajedničko učenje; aktivno učešće deteta u otkrivanju saznavanju, razmišljanju, zaključivanju; upoznavanje sopstvene muzičke sposobnosti korišćenjem sopstvenog glasa i eksperimentisanjem sa njim, različitim oblicima ritmova i zapamćivanjem jednostavnih muzičkih oblika; istraživanje sopstvenog tela kao izvora zvuka (ruke, noge, prsti, usta...)*).

Ponuda sadržaja je velika, a njegovi dominantni izvori su različiti: praktična i teorijska znanja o svemiru („Svemir“), sportu („Olimpijada“), književnosti („Mali princ“), muzici („Muzika i pokret“) kombinovana sa izvorima iz realnog života.

Dobar broj sadržaja je usmeren na stvaralaštvo, pre svega govorno i likovno, ali je bilo i aktivnosti koje su zahtevale dodatno angažovanje i istraživanje dece (pr. *„Biljka diše“- eksperiment, fokusiranje na proces rasta biljaka: od semena-preko cveta-do uvenuća; kako sam nastao?...traženje informacija i odgovora u knjigama i enciklopedijama; Kako ćemo disati u svemiru? – eksperiment, izrada opreme astronauta uz cevi za disanje...; eksperimentisanje raznim materijalima uz pomoć kojih možemo da proizvedemo neki zvuk -plastične, metalne, staklene, kartonske i drvene posude u koje stavljamo razne materijale: plastične dugmiće, pasulj, pirinač, izgužvane male papiriće, gvozdene novčiće...; eksperiment sa svećom i lampom...).*

Raznovrsnost i veliki broj sadržaja nije značio i obavezu realizacije, svi predloženi sadržaji nisu realizovani (na šta se studenti osvrću u nedeljnoj evaluaciji, procenjuju da li neke sadržaje treba planirati ponovo ili ne), ali je velika ponuda ostavljala veću mogućnost za izbor dece. Neki od sadržaja realizovani su van vrtića: u biblioteci, tvrđavi, na sajmu cveća, galeriji („Mali princ“), u muzičkoj školi, plesnom i baletskom klubu („Muzika i pokret“), uz pomoć roditelja i stručnjaka (balerine, profesora u muzičkoj školi, bibliotekara...).

Veza između biranih sadržaja i njihova integrisanost omogućavala je deci dobijanje celovite slike o problemima i temama kojima su se bavili. Studenti se trude da raznolikim aktivnostima pokriju saznajni, socio-emocionalni i fizički razvoj dece ali i različite oblike dečje komunikacije. U ponudi sadržaja ima i diskusija o zanimljivim i provokativnim temama: „Da li vidiš mojim očima?“ Šta cvet znači Malom princu? Kako stići do planete?, „Donele nas rode?“ – nastanak i rađanje beba, „Želimo li da promenimo kraj knjige?“ („Mali princ“); „Šta sve postoji u vasioni? Kako se mogu

popeti na mesec? Kako čujemo u vasioni? Ko živi na Marsu? Kuda otiču reke?...“ („Svemir“)...

Velik broj sadržaja planiran je za frontalni rad ali se vidi porast sadržaja i aktivnosti za rad u manjim i većim grupama, parovima. Navodeći oblike rada, studenti planiraju i individualni rad ali doziranja ciljeva i aktivnosti prema pojedinoj deci nema ni u jednom od primera. Studenti se više bave obezbeđivanjem dobrog balansa između aktivnosti, bojeći se da neke aktivnosti ne dominiraju na uštrb drugih. Upoređujući planove po nedeljama zapaža se raznovrsnost ali i koherentnost prethodnih sa narednim planovima. Postoji dobar broj aktivnosti koje su realizovane van planiranih, naročito onih koje su organizovane na inicijativu dece.

Primeri studentskih evaluacija rada na projektu

Primer. br 1

Evaluacija projekta „Šahijada“

„Projekat „Šahijada“ trajao je oko 2,5 meseca. Do teme smo došli prateći dečja interesovanja kroz anketiranje dece i roditelja, posmatranje dece i izradu deskriptivno-narativnih beleški, posmatrali smo decu u različitim aktivnostima i situacijama, razgovarali sa njima, ispitivali ih kroz likovni izraz i došli do zaključka da većina dece pokazuje interesovanje za šah. S obzirom na to da se prvi put srećemo sa ovakvim načinom rada ovo je bio veliki izazov za sve nas.

Tokom projekta smo uvažavali inicijativu dece, podsticali slobodu izbora i samostalnosti u izboru različitih aktivnosti. Proširili smo dečje i sopstveno znanje o šahu i uspeali da proširimo dečja interesovanja. Ostvarili smo postavljene ciljeve.

Projekat je počeo sa podtemom „Tražim put“ u okviru koje smo razgovarali o istoriji šaha, šahovskim figurama, pravilima igre. Rađena je i radionica na temu „Ja kao figura...“ koja je imala za cilj da poštuje tuđe misljenje, da deca postanu svesna svojih sposobnosti, međusobnih razlika ali i sličnosti. Zajedno sa decom uradili smo veliku šahovsku tablu na platnu sa šarenim poljima koja nam je kasnije služila za najrazličitije aktivnosti. Sledila je podtema „Svako ima svoje polje“ – gde, ko i kako živi, deca su uradila sa roditeljima „Prirodnjački šahove“: „Pčela“ , „Mrava“, „Štipaljki“ i „Bubamara“. Posetili smo šahovski klub „Progres“, urađena je radionica „Moja osećanja“ koja je imala za cilj iskazivanje osećanja pobeđeni-poraženi. Poslednja podtema bila je „Čast i slava“ u okviru koje su deca pravila šah tortu i figure od testa i bila jako motivisana i kreativna što se može zaključiti iz njihovog ponašanja i produkata. Sastavila su priču o „Šahovgradu“, zatim knjigu u slikama „Put u zemlju Šahijadu“, sastavili pesmu o šahu. Organizovana je radionica „Zamišljeno putovanje u Šahovgrad“. Deca su bila veoma kreativna, motivisana, raspoložena što nas je bodrilo i davalo snage da projekat uradimo najbolje što možemo.

Na kraju je organizovana predstava „Šahijada“, deca su bila obučena u kostime šahovskih figura sa krunama na glavi uz odgovarajući tekst, muziku, pokrete. Bilo nam je veoma drago što je naš trud i angažovanje urodio plodom, što se moglo zaključiti i posmatranjem dece i reagovanjem na teme i aktivnosti.

Šta su deca dobila ovim projektom? Kada rezimiramo sve možemo zaključiti da su deca bila zadovoljna i srećna, aktivno su učestvovala u svim aktivnostima i svim radionicama, bila radoznala i svakog dana iznova motivisana za rad na temu „Šahijada“. Deca su puno i naučila, nekoliko njih sada ume da igra šah (a znao je samo jedan), ostali naučili pravila. Probuđena je i dečja mašta stvoreni su novi prirodnjački šahovi sa pravilima igre koja su deca stvarala. Zadovoljni smo i brojnim produktima koji su nastali radom na projektu: dečja knjiga u slikama „Put u zemlju Šahijadu“, šahovska tabla na platnu, prirodnjački šahovi pčela, mrava, štipaljki i bumbara koje su deca radila sa roditeljima, šahovske figure od plastičnih čaša...

Šta smo mi dobili radom na projektu? Veliko zadovoljstvo zbog uspešnog projekta, odlične saradnje sa vaspitačima i roditeljima, ostvarene saradnje sa šahovskim klubom, televizijom, skretanja pažnje šire javnosti na naš rad, gostovanja na televiziji.

Iako je projekat bio veoma uspešan to ne znači da ne može biti i bolji. Puno toga se može unaprediti, tek smo na početku.“

Primer br. 2

Evaluacija projekata: „U susret olimpijadi“

Лондон 2012. (О олимпијади)

*„У првој фази реализације пројекта деца се упознају са најзначајнијом међународном спортском манифестацијом која ће се одржати у Лондону ове године. Гледамо видео снимке са церемоније отварања Олимпијских игара у Грчкој уз музику *Vangelis – Chariots of fire* – композиција која је коришћена као химна Олимпијских игара у Грчкој 2004. године. Отварање олимпијских игара је свечана манифестација, током гледања дела са ватрометом чуо се коментар „Изгледа као нова година“. Нека деца су раније присуствовала неким спортским догађајима, углавном фудбалским утакмицама на градском стадиону. Објаснио сам да је олимпијада највећа спортска манифестација на свету зато што се на једном месту окупљају најбољи спортисти из свих земаља и такмиче се у разним спортским дисциплинама. Разговарамо о спортским дисциплинама, најпре свако дете именује свој омиљени спорт (то су најчешће фудбал, тенис и кошарка) а онда покушавамо да се сетимо назива свих осталих спортских дисциплина. На основу синтагме „Олимпијске игре“ градимо присвојне придеве (спорт – спортске игре, такмичење – такмичарске игре, лето – летње игре, деца – дечје игре...). У овој говорној игри деци је у почетку било потребно више времена да одреде присвојни придев, касније су се све боље сналазила, а на крају сами кажу именицу и њен присвојни придев.*

Деца се упознају са местом и начином настанка олимпијских игара, са занимљивостима о античкој олимпијади, као и са симболима олимпијских игара: олимпијски пламен, олимпијска бакља, олимпијски кругови, што су већ видели на видео снимцима са церемоније отварања. Значење симбола олимпијаде: пет кругова – пет насељених континената, кругови се разликују по боји и свака боја представља један континент. Повезујемо боју олимпијских кругова са одређеним континентом; деца редом „улазе“ у олимпијске кругове (обруч) и именују одговарајући континент, а затим свако дете каже где иде (назив континента) и уђе у обруч чија боја симболизује наведени континент.

Разгледамо географски атлас и карту света. Нека деца одлично познају обележја појединих држава и њихов географски положај, највише захваљујући друштвеној игри Ризико коју користе тако што извлаче карту на којој је нацртан облик одређене државе а онда тај облик, односно државу, траже на мапи света. На тај начин су научили на ком континенту се налазе неке земље.

Организоване су игре олимпијским круговима, односно обручима истих боја као олимпијски кругови. У логичкој игри за препознавање боје као симбола одређеног континента, заставе као симбола земље и одређивање ком континенту припадају одређене земље, деца добијају задатак да поставе заставу у одговарајући обруч. За ову игру су коришћене карте на којима су нацртане државне заставе и мапа света да би одредили географски положај земље, односно да би знали на ком континенту је земља чија је застава извучена. Деца редом извлаче по једну заставу (карту), именују земљу или васпитач каже

чија је то застава јер је већи број застава непознат деци, на мапи света погледају на ком је континенту та земља и поставе заставу у одговарајући круг. Организоване су и покретне игре – игре школица унутар олимпијских кругова (обруча) и окретање обруча око струка.

Деца израђују заставе и симболе користећи пузле истих боја као на правој застави земље чији симбол желе да направе пузлама. Одмах после тога правимо чигре пузлама, а онда тражимо заставу на којој се налазе исте боје као на чигри и правимо скупове на основу боја. Ове активности су показале да сва деца одлично познају и именују боје. Касније смо организовали такмичење чиграма које смо направили током ових активности. Нека деца су хтели да сачувају своје чигре и следећих неколико дана смо понављали ову игру.

Бојимо олимпијске кругове – свако је добио круг (обруч) од папира и боји у једну од пет боја (црвена, црна, плава, зелена, жута). Кад су сва деца обојила, добила су задатак да направе симбол олимпијаде од тих кругова. Деца су поређала кругове као на слици на којој је представљен симбол олимпијаде, а кругове смо спојили тако што смо пресекли жуту круг који спаја плави и црни, и зелени круг који спаја црни и црвени круг.

Деца се упознају са земљом која ће бити домаћин предстојећих олимпијских игара, са главним градом и знаменитостима – гледамо слике познатих Лондонских грађевина. Кроз разговор о енглеском језику нека деца су показала да знају неколико енглеских речи. Разгледањем атласа одредили смо географски положај Велике Британије и констатовали смо да је то острво јер је окружено водом са свих страна. Затим су показивали острва на мапи Европе, а онда и на мапи света. Деца препознају геометријске облике на застави – бројењем су одредили колико има троуглова и линија на застави Велике Британије и које боје су ови геометријски облици.

Током решавања проблема „Како стићи до Лондона” чули су се различити предлози, деца су брзо закључила да би најбрже стигли авионом. Организовали смо игру „Путујемо авионом”; столице су поређане као седишта у авиону, деца купују карте на аеродрому, седе на седиштима или имају улогу пилота и стјуардесе који дају путницима информације где се авион тренутно налази. После тога смо правили авионе од папира што је изазвало велико интересовање, деца су била нестрпљива да испробају свој авион а неки су хтели да направе више авиона, дошли су на идеју да обоје или нацртају нешто на авионима и били су веома креативни у цртању детаља – прозори и врата, али и заставе неких земаља где је произведен њихов авион. Папирни авиони су били омиљена играчка током целог дана, и у радној соби и у дворишту.

Лого олимпијских игара – разговарамо о томе зашто је важно учествовати, деца су закључила да је важно играти се, без обзира на резултат игре. Сва деца су активно учествовала у разговору, описивали су своју омиљену игру и причали о својим искуствима из игре. Организоване су имитативне игре ношења олимпијске бакље, отварања олимпијских игара и дефилеа учесника. Током ових игара слушамо званичну химну олимпијских игара и композицију *Olympic dream*.

Дечја олимпијада – у сали је организовано дружење са децом из припремне групе и такмичарске игре у разним олимпијским дисциплинама: скок у даљ, бацање кугле односно лопте, куглање – обарање чуњева, трка на различите начине и штафетна трка. На овај начин деца стичу богато моторичко

искуство и репертоар кретњих радњи које су применљиве за разне сврхе. У дисциплини скок у даљ мерили смо остварене резултате, изражено у центиметрима три највећа резултата су 130, 125 и 118. У осталим дисциплинама деца се такмиче по групама – мушка и женска конкуренција, а док се деца из једне групе такмиче, деца из друге групе су публика која гласно навија. Сва деца су била врло активна и у улози такмичара и у улози публике. Због кише нису могле да буду реализоване неке активности које су планиране да се одрже на отвореном простору.

Кошарка (Америка)

Разгледамо атлас и географску енциклопедију. Деца су упознала Америку и њене важне карактеристике као што су застава, велики градови и народи. Покушавао сам се да деци обезбедим тачну информацију и да објасним неке појмове који могу да буду погрешно схваћени – Америка као континент и Америка као држава, односно Сједињене Америчке Државе. У ту сврху смо поново играли говорну игру грађења присвојних придева (Америка – америчке државе, Европа – европске државе...). Деца су такође упознала најчувенији забавни парк – Дизниленд и док смо гледали слике Дизниленда чуо се коментар да се забавни парк у Пироту зове ваишар, а коментарисали су и познате ликове из цртаних филмова који се налазе на сликама.

Застава Америке – деца су добила задатак да пронађу заставе на којима се налазе исте боје као на застави Америке. На овај начин се развија способност класификовања еленената на основу издвојеног својства. Упоредимо заставе и закључили смо да су неке заставе сличне по бојама а разликују се по облицима који су на њима нацртани, односно по распореду тих боја. После тога је свако добио мањи папир правоугаоног облика и црта заставу Америке. Слушамо химну Америке – кроз успостављање веза између химни и апстрактних симбола може да се развија интересовање за музику.

*Откривање Америке – овај део почињемо разговором о језицима којима се говори на Америчком континенту, у Северној и Јужној Америци. Деца су претпостављала да се у Америци говори америјским, америчким или американским језиком. Подсетили смо се приче о народима који су се досељавали у Америку и разговарали смо о освајачима из Енглеске, Француске, Шпаније и Португала, а онда закључили зашто се у Америци говори овим језицима. Испричао сам занимљивости о Кристофору Колумбу – човеку који је открио Америку тражећи пут за Индију, а деца су подстакнута на разговор питањем да ли се и њима дешава да пронађу нешто док траже нешто друго. Касније деца разгледају глобус и мапу света и показују којим путем је Колумбо могао да стигне до Индије. Гледамо инсерте из играног филма „1492” о Колумбовом путовању, уз музичку нумеру *Vangelis – Conquest of paradise* (музика из овог филма). Затим откривамо значење речи: староседеоци, урођеници, домородац, индијанац; мали број деце је раније чуо неку од ових речи па су најпре разматрали шта би могле да значе. Слушамо музику групе *Sacred spirit* – музика америчких индијанаца.*

Током разговора о откривању и освајању Америке разговарали смо и о бродовима. Правимо брод од папира – сва деца су пажљиво посматрала поступак савијања папира и покушавали да направе свој брод. Нису сви успели да

направе брод и зато смо од папира правили фигуре по жељи. Били су веома креативни, одлично су прихватили понуђене идеје и дали своја решења. Предложили су да бродове ставимо на плаву подлогу да би изгледало као да плове по води, цртали су детаље на папирним фигурама (животиње) и осмишљавали подлогу за фигуре (цвеће).

Цртамо омиљене ликове из цртаних филмова који живе у Америци, јер највећи број цртаних јунака потиче из Америке. Пре тога деца су радо учествовала у разговору о цртаним филмовима и детаљно описивали своје омиљене ликове. Углавном су цртали Нинџа корњаче, а наредних дана неки су често тражили папир да би цртали Нинџа корњаче на слободним активностима. Такође на слободним активностима деца су показала да су им врло занимљиве такмичарке игре у групама или паровима, често су играли шах, ризико и Не љути се човече. За игру ризико имају своја сопствена правила, Не љути се човече играју по уобичајеним правилима као и шах, а понекад питају за нека шаховска правила да би били сигурни да су правила по којима играју тачна.

Деца су се упознала са кошарком као најпопуларнијом спортском дисциплином у Америци. Најпре су се упознали са правилима игре и са изгледом коша, кошаркашког терена и кошаркашке лопте а онда су то представљали симболима. Одређивањем позиција играча на терену, односно учртавањем кругова који представљају положај играча, вежба се способност распоређивања фигура у простору. Формирали смо и скупове од пет елемената као број играча у кошарци. Током ових активности деци је било најтеже да савладају начин на који се рачунају поени у кошарци јер се погодак из игре рачуна као два поена. На питања као што је „ако тим има шест поена и постигне погодак, колико има поена” мали број деце је одмах давао тачан одговор.

Посетили смо оближње игралиште и организовали игре у виду кошаркашког тренинга: додавање лопте, вођење лопте, бацање лопте у кош (користили смо обруч као кош) и игра Између две ватре. Током вежби бацања, хватања и вођења лопте остварује се формирање и учвршћивање способности овладавања простором кроз координирано кретање у њему.

Током ових дана деца су рекла да је кошарка њихов омиљени спорт и често су хтели да идемо у салу или у двориште како би играли кошарку. Чак су и сами измислили „кошаркашку” игру – бацање изгужваних папира у канту која представља кош. Није било довољно времена за реализацију свих планираних активности због интензивних припрема и проба за одржавање представе поводом Дана установе у којој учествује већина деце из ове васпитне групе.

Фудбал (Бразил)

Деца су се упознала са још једном олимпијском дисциплином – фудбалом, и Бразилом – земљом чија репрезентација је прва асоцијација на овај спорт. Током упознавања са правилима у фудбалу и са географским положајем и културолошким приликама Бразила подстиче се функционално мишљење код деце и стварају се неуронске везе услед великог броја асоцијација везаних за један појам.

У Бразилу се одржавају Олимпијске игре 2016. године – разговарамо о олимпијади. Како је ова тема позната, деца су се активно укључивала у разговор и причали су оно што су запамтили из претходних разговора о олимпијади.

Олимпијске игре се одржавају сваке четврте године – деца су добила задатак да открију, ако су прве олимпијске игре одржане четврте године, кад се одржавају следеће, односно да наставе низ. Током упознавања са географским положајем Бразила деца су одмах знала да пронађу Бразил на мапи света и закључили су да је то највећа земља у Јужној Америци. Упознајемо се са заставом Бразила која се састоји од правоугаоника, ромба и круга – показујем деци по две геометријске слике а деца имају задатак да открију односно да именују облик који недостаје. Затим је свако добио папир са задацима где су дата два геометријска облика и треба уцртати трећи – правоугаоник зеленом бојом, ромб жутом а круг плавом бојом, као на бразилској застави.

Слушамо бразилску химну а онда причамо о знаменитостима Бразила. Разговарамо о кафи јер је Бразил један од највећих произвођача кафе на свету и пијемо какао. Највећа кула од лево-коцки је направљена у Бразилу – правимо кулу пузлама. Амазон, највећа али не и најдужа река – извели смо експеримент са водом у посудама различитог облика за развијање појма конзервације, иста количина воде се сипа из једне у другу посуду. Деца су погађала у којој посуди има највише воде или где треба да сипамо воду да би имали највише, док нису закључили да је количина воде иста.

Недавно су деца била у посети зоо-врту у Јагодини, па сам то искористио за разговор о животињама из највеће џунгле на свету, која се зове исто као највећа река. Причали су о доживљајима из зоо-врта и описивали су животиње које су видели и њихово понашање, а такође смо гледали фотографије животиња из зоо-врта, као и енциклопедију о животињском свету амазонских шума. Рекли су да неке животиње из енциклопедије нису видели у зоо врту и за сваку „непознату” животињу су питали како се зове и тражили додатна објашњења. Обрадили смо причу „Змијска стрела” о животињама из Амазона, ова прича се деци много допала и од тада су сваког дана тражили да прочитам баш ту причу пре спавања. Касније деца цртају животиње и слушамо музику са албума *Deer Brazil* групе *Deer forest*. Ових дана на слободним активностима су се често играли животињама-играчкама, а чак су правили и велики зоо-врт.

Деца су се упознала са фудбалском терминологијом, а како је ова тема позната, активно су учествовали у разговору. Говорећи о фудбалу нисмо се сконцентрисали само на Бразилску репрезентацију, већ смо се упознали и са репрезентацијама других земаља, подстичући децу да о овој теми разговарају и код куће и да доносе сличице познатих и омиљених фудбалера. Разговарали смо о разликама између клуба и репрезентације а онда су деца набрајала клубове и репрезентације. Вежбали смо грађење нових речи на основу именице „ногOMET” (рукомет, главомет, носомет...), и формирали смо скупове од десет и једанаест елемената као број играча у фудбалу.

На ливади смо организовали фудбалску утакмицу. Подсетили смо се слогана олимпијских игара „важно је учествовати” па резултат утакмице није био важан. Пре игре смо направили полигон где су деца вежбала вођење и шутирање лопте, чиме се развијају психофизичке способности као што су брзина, прецизност и слично. Следећих дана деца су хтела да играју фудбал сваки пут када изађемо у двориште, а већина деце је рекла да је фудбал њихов омиљени спорт.

Деца су цртала дресове репрезентација различитих земаља, где је за осмишљавање изгледа и боје дресова основа била застава одређене земље. Ипак,

највећи број деце се определио да црта дресове својих омиљених клубова – Партизана и Црвене Звезде. Иако су се деца делила на „навијаче” ових клубова, ово сам искористио за разговор о прихватању различитих мишљења и да свако има права да се не сложи са већином. Такође смо цртали фудбалски терен и распоред играча на терену. Следећих неколико дана нека деца су на слободним активностима често цртала грбове својих омиљених клубова.

Да бих проверио шта су деца запамтила током претходних активности организовали смо квиз – екипно такмичење. Деца су се поделила у три екипе и смислила назив за своју екипу: Барселона, Раднички и Пчелице. Квиз знања о Бразилу и фудбалу се састоји од питања са понуђеним одговорима – један тачан и два нетачна од којих је један шаљив (у обавезну опрему фудбалера спадају: 1. дрес, 2. кацига, 3. шнале за косу; Бразил се налази у: 1. нашем дворишту, 2. Европи, 3. Јужној Америци...). Такмичење код деце изазива додатну мотивацију за рад, на активностима које су организоване у виду такмичења деџа концентрација је на највишем нивоу, а током групног такмичења се, поред осталог, развија сарадња јер деца морају да се међусобно договарају. Такмичарка игра Асоцијације се састоји из четири колоне од којих свака има четири поља која екипе редом отварају и на основу појма у отвореном пољу погађају решење колоне или коначно решење на које асоцирају остали појмови. Ова игра је изазвала велико интересовање, а касније, на слободним активностима, деца су сама правила Асоцијације. У следећој игри деца имају задатак да пронађу најдужу реч од датих слова која су насумично распоређена. Били су веома активни у тражењу речи, а пре него што је пронађена најдужа реч деца су састављала и краће речи од понуђених слова као и непостојеће речи а онда су објашњавали шта значе њихове нове речи. Игру смо понављали наредних дана тако што свако дете каже по једно слово, и од тих слова састављају најдужу реч. Такође су састављали назив фудбалског клуба на основу извучених слова – свако дете извлачи по једну карту на којој је написано слово црвене или црне боје, на основу боје слова деца су се поделила у две групе и обе групе су добиле задатак да саставе назив неког фудбалског клуба али тако да употребе сва слова.

За децу био веома узбудљив карневал који је организован јер је Бразил познат по овој манифестацији. Приликом поделе улога (музичари, чланови плесне групе, тв-новинар, камерман, возач аутобуса, путници) деца су имала могућност слободног избора и активног учешћа, улоге су се брзо мењале а нека деца су током карневала измислила нове улоге (продавци сувенира и хране, кувар, мађионичар). Сваки учесник карневала је имао могућност да да изјаву за телевизију, а тв-новинар је интервјуисао учеснике и имао је задатак да их пита шта раде на карневалу и како се осећају. Кроз овакву имитативну игру деца имају могућност да се слободније изражавају и дају своје мишљење о активности која је у току.

Тенис (Аргентина)

Деца упознају још једну јужноамеричку државу – Аргентину, географски положај, главни град, обележја и заставу Аргентине. Разговарамо о томе којим језиком се говори у Аргентини и зашто, како је Аргентина добила име (читамо причу „Сребрна земља”), којим превозним средствима можемо да стигнемо до

Аргентине, о знаменитостима, играма и обичајима из Аргентине. Деца цртају заставу Аргентине и слушамо аргентинску химну. Касније слушамо традиционалну музику и разговарамо о познатом аргентинском плесу – танго, а затим слушамо танго. Деца су одлично импровизовала покрете уз музику иако пре тога нису гледали како се игра овај плес.

Деца су упознала један од најпопуларнијих спортова – тенис, јер је Аргентина најуспешнија јужноамеричка земља у овој спортској дисциплини. Најпре разговарамо о познатим тенисерима, читам имена тенисера са атп-листе и нагласимо из које земље сваки тенисер а онда деца на мапи света траже ту земљу. Разговарамо о спортовима са рекетом – у којим још спортовима се користи рекет. Гледамо слике различитих тениских терена и разговарамо о правилима у тенису, карактеристикама игре и реквизитима. Уочавање геометријског облика на тениском терену – деца имају задатак да одреде колико има правоугаоника на терену.

У сали смо организовали тренинг где су деца имала прилику да испробају оно о чему смо разговарали – сервис, форхенд, бекхенд и друге ударце који се користе у тенису. Кроз вежбање овог спорта остварује се овладавање манипулационим покретима, вољно усмеравање покрета и усавршавање фине моторике, развија се прецизност и координација руку повезано са развојем опажања и мишљења.

Геометријска слагалица – деца склапају тениски терен од папирних делова, а онда је свако добио делове за танграм и склапају различите облике од којих сваки треба да се састоји од свих седам делова. Најпре су добили задатак да саставе квадрат, али после неког времена само једно дете је успешно решило овај задатак. Овакве логичке активности су тешке за овај узраст па су зато добили шему по којој могу да склапају различите облике (кућа, брод, конобар, госпођа, камила, риба, лончић за чај).

С обзиром на то да је тенис спорт у коме су врло важне просторне релације као што су лево и десно, организоване су игре за развијање ових појмова и за развој латерализације. Деца седе у круг и свако треба да каже ко је лево а ко десно – игра Ко је лево а ко десно поред тебе, сва деца су била успешна из првог покушаја. Затим стоје у две колоне, окрену се један према другом тако да свако има свог пара у другој колони и свако треба да каже ко је лево а ко десно у односу на свог пара – игра Ко је лево а ко десно поред њега, у овој игри нека деца су се мало збунила јер је ова игра је тежа од претходне. Игра у паровима – Погоди у којој је руци, једно дете у једној руци држи скривени предмет а дете које погађа треба да додирне неку руку свог пара и да каже да ли је то лева или десна рука, ако то успешно уради и ако је предмет у тој руци улоге се мењају. Ову игру смо понављали више пута током дана јер је деци била нарочито интересантна. Била је занимљива и игра у којој једно дете укрсти руке или ноге а друго дете треба да открије која је његова лева а која десна рука или нога, свако се трудио да постави руке и ноге у што необичнијем положају. Касније смо направили лавиринт од столова и столица како би вежбали кретање на основу вербалних инструкција.

Упознавање са просторним релацијама сам повезао са учењем о понашању у саобраћају. Разговарамо о правима понашања у саобраћају и упознајемо се са занимањем саобраћајца и са саобраћајним знаковима. Деца постављају саобраћајне знакове на „саобраћајном” тепиху а онда возе

аутомобиле-играчке на улицама које су нацртане на том тепиху поштујући саобраћајне прописе – возе десном страном, стоје испред пешачког прелаза, семафора и слично. Посетили смо саобраћајни полигон где су деца имала прилику да практично покажу познавање саобраћајних прописа и организоване су имитативне игре кретања у саобраћају.

Посетили смо тениске терене тениског клуба „Пирот“ где су сва деца добила тениски рекет и лоптицу и имала прилику да покажу шта знају о тенису, што смо вежбали у сали претходних дана. Организован је тренинг са тренером, затим тениско такмичење а после тога смо пратили један сет тениског меча пиротских тенисера. Већини деце је ово био први сусрет са правим тениским тереном, у повратку су изражавали своје утиске и разговарали о томе како ће да се упишу у школу тениса.

Цртамо тениски терен и познате тенисере. Осим тениса, деца су упознала и друге, сличне игре, у којима се користи рекет, као што је стони тенис и бадминтон. Разговарамо о правилима у стоном тенису и набрајамо сличности и разлике између тениса и стоног тениса. Стони тенис се игра до једанаест поена у сваком сету али постоји правило да разлика у резултату мора да буде најмање два поена, на основу овог правила смо организовали мали математички квиз где деца треба да одреде број који је за два већи или за два мањи од познатог броја (ако играч који је победио има дванаест поена, колико поена има играч који је изгубио; ако играч који је изгубио има десет поена, колико поена има играч који је победио...). У почетку је деци требало више времена да дођу до одговора, касније су брже давали тачне одговоре, а један број деце није имао ни један погрешан одговор.

Деца су била изузетно заинтересована за игре са рекетом, од куће су донели различите рекете и сваког дана су организоване овакве игре. У радној соби су могли да играју стони тенис – спојили смо по два стола и ставили мрежу за стони тенис на средини, и наредних неколико дана стони тенис је био омиљена игра. Нека деца су у неформалном разговору рекла да су са нестрпљењем чекала да дођу у вртић да би играле стони тенис. Често смо играле и игру у којој треба спречити да пинг-понг лоптица падне са стола без коришћења руку. У двористи су такође организоване игре са реквизитима за тенис, а деца су осмишљавала и нове игре са потпуно новим правилима, са или без лопте, као што је провлачење испод пластичног ланца који је коришћен као мрежа за тенис, помоћу два рекета спречити да лопта падне на под, пребацивање лопте са једног на други рекет и слично.

ТВ емисија – организована је имитативна игра Пренос тениског меча, деца имају улоге водитеља на телевизији, играча – тенисера и публике. Водитељ има задатак да најави емисију, представи играче и коментарише игру. У овом спорту је важна концентрација и зато публика има задатак да буде тиха како не би ометала играче. Улоге се мењају а деца која су била у улози водитеља на телевизији су била веома креативна и давала занимљиве коментаре. Користили смо кутију од картона као телевизор који је изазвао велико интересовање деце, свако је хтео да каже нешто на телевизији. Током емисије (активности) коју смо назвали „Дан за постављање питања“ свако је могао да пита било шта, и свако је могао да одговори. Деца су редом постављала питања на телевизији а публика се укључивала у програм ако има одговор на постављено питање.“

Primer br.3

Evalvacija projekta „Ja sam glavni junak priče“

Projekt „Ja sam glavni junak priče“ pre svega imao je za cilj da decu stavi u ulogu kreatora programa i plana koji će se sa njima realizovati. Naš zadatak je bio da oslušujemo njihove želje i potrebe, budemo saradnici i ravnopravni partneri, pomagači ako je potrebno, a najbitnije da budemo drugari koji se poštuju, međusobno uvažavaju, igraju i uče. Deci je kroz projekat omogućavano da budu junaci svojih priča, da ih sami kreiraju i menjaju onako kako im odgovara, da budu slobodna u iskazivanju mišljenja i stavova, da budu uvažena kao ličnosti što je povećalo njihovo poverenje u svoje snage.

Radom na projektu naučili smo jedan drugačiji način rada koji nam je pomogao da bolje razumemo decu i shvatimo da se mi moramo menjati a ne deca. Tek kada smo počeli istinski da uvažavamo ono što deca misle i rade dobili smo iskrenu i prijatnu atmosferu, dobru komunikaciju i saradničke odnose. Naučilo smo puno toga ali je potrebno još mnogo učenja i rada. Radom sa ovom grupom, na ovakvoj temi dobile smo neizmerno zadovoljstvo zbog bavljenja poslom vaspitača, kreativne ideje od strane dece su nas vodile i motivisale da svakog dana budemo još bolji vaspitači i profesionalci, iskustvo koje nas je ojačalo i podiglo nam samopouzdanje i veru u svoje sposobnosti i kompetencije, i kao najvažnije ističemo sate i sate vedre atmosfere ispunjene dečjim smehom, zagrljajima i igrom, koji su nas bodrili i davali podstrek za dalji rad.

Ono što su deca dobila projektom jeste mogućnost da budu deca, pre svega da maštaju (u prilogu, dečje priče i likovni radovi), stvaraju i uče kroz igru, mogućnost da emocije ispoljavaju nesmetano, pravo da kažu šta vole, šta im smeta i šta bi oni menjali, pravo da se igraju onoliko koliko im njihovi organizmi u razvoju traže, mogućnost da borave na svežem vazduhu i tako promene dosadašnji režim dana u vrtiću, da saznaju sve što ih je zanimalo (u prilogu dečja pitanja i interesovanja), a pritom i da koriste materijale koji su im bili uglavnom nedostupni (video zapis o načinu korišćenja materijala). Dobila su i nov način rada, kroz radionicu, drugačije organizovan prostor, materijale, mogućnost da posete ustanove koje nisu imali priliku da vide – Muzičku školu, biblioteku. Deca su puno toga naučila i napredovala u svim aspektima, čak više nego što smo očekivali.

Roditelji su, nažalost, ostali uskraćeni za iskustvo koje smo planirale da im prenesemo putem roditeljskih sastanaka i prezentacija urađenog. Ono što su mogli svakoga dana da prate putem izloženih radova na panou predviđenom za njih bio im je jedini uvid u naš rad sa njihovom decom, zbog čega žalimo jer smatramo da je projektu, falilo druženje sa mamama i tatama i njihovo uključivanje. Deca su iskazivala želju da se ovo ostvari, međutim nije bilo mogućnosti zbog ranije navedenog dogovora sa stručnom službom vrtića.

Tokom rada na projektu korišćene su različite metode: igra (koja je bila najuspešnija i davala najbolje efekte), verbalna, ilustrativna, demonstrativna, metoda praktičnog rada i rešavanja problema dr. Bili su zastupljeni svi oblici rada: individualni, kroz koji su deca izražavala sopstvene ličnosti; grupni, kroz koje su učila da saraduju; u paru, gde su morali da se usaglašavaju sa partnerom radi postizanja dobrih rezultata i frontalni oblik rada koji nije bio standardno obraćanje vaspitača ispred dece koja sede u u polukrugu. Mi smo često koristili krug jer smo na taj način mogli dobro da se vidimo i čujemo. Nas pristup aktivnostima bio je igrovni, šaljiv i spontan, nenametljiv i uvek

prilagođen trenutnoj situaciji i atmosferi u grupi, a pristup deci iskren i nadasve kreativan.

Ništa nije savršeno, pa ni ovaj projekat. Imali smo dosta problema i poteškoća koje su nas mučile, ali i dovele do većeg zalaganja i truda svakog člana ponaosob. Glavne poteškoće bile su nedovoljno vremena za bavljenje aktivnostima po želji deci, nedovoljno materijala (kupovale smo ga same), ne tako dobra komunikacija sa vaspitačima (uslovljena njihovim raspoloženjem i međusobnim odnosima). Iako nam je u početku bilo teško ovi su nas problemi ojačali i pokazali nam da možemo da oslonimo na sebe. Mnoge planirane aktivnosti nisu realizovane već su spontano zamenjene nekim drugim po želji dece ali je ostvareno ono najbitnije – rad na aktivnostima koje su deca sama inicirala i organizovala u dogovoru sa nama. Ovakve igre i aktivnosti pomagale su nam da bolje upoznamo decu, da saznamo kako razumeju sebe.

Deca su u radu koristila različite materijale, od standardnih koje inače koriste do vrlo neobičnih koji su posebno budili maštu, terali na inovacije i stvaralaštvo. Sredina je menjana onoliko koliko nam je to dozvoljeno od vaspitača, ali smo videle koliko je važna za decu, promene sredine izazvale su više nego pozitivne reakcije (u prilogu video zapisi).

Produkti su mnogobrojni (crteži za pano – pano sa kolažem životinja i drvom prijateljstva, zajednička knjiga, lutke na štapu...). (u prilogu)

Ono što nije ostvareno su posete koje smo planirale: plesnoj školi, posete zanatlijama, obilazak drugih vrtića. Ono što bi trebalo menjati je: organizovati više izlazaka i učenja van vrtića u prirodi, različitim institucijama, uspostaviti bolju saradnju sa roditeljima, više pažnje posvetiti stidljivoj i povučenoj deci.

Kao zaključak navele bismo neizmerno zadovoljstvo zbog učešća u ovako kreativnom projektu, od koga smo mnogo dobili mi kao tim, i mi kao pojedinci, budući vaspitači jer je uticao na naše profesionalne kompetencije, i deca kao budući ljudi koji će znati kako se poštuje drug, kako se pravi predstava, kako brinemo da ostanemo zdravi, kako da plesom pobedimo loše raspoloženje a glumom pred publikom strah i tremu, kako da jasno i glasno kažu šta im smeta u okolini i nađu put da je promene po svojoj meri, i kako da uvek nastoje da budu junaci svojih priča.“

Primeri evaluacija timskog rada

Primer br. 1

(ostvaren timski rad)

Sa timskim radom se srećemo prvi put i ovo je bio veliki izazov za nas. Nismo ni bili svesni koliko timski rad može biti važan za kvalitet rada sa decom. Iako smo imali problema i povremenih čarki, kako je vreme prolazilo bili smo spremniji da ih rešavamo. Shvatile smo da za sve postoji rešenje uz dogovor i toleranciju tako da u daljem radu većih nesuglasica nije bilo.

Tim se sastojao od pet članova, svaki se trudio koliko je bio u mogućnosti. Nakon formiranja tima podelili smo uloge što nam nije bilo teško s obzirom na to da se dobro poznajemo. Miljana je imala ulogu vođe, Tanja ulogu optimiste, Jelena ulogu osobe od akcije, Marija ulogu finišera. Bez obzira na podele uloga sve smo bile uključene u svim ulogama i podjednako učestvovala u dogovaranju i izvršavanju zadataka. Dogovorili smo se o načinu funkcionisanja tima tako što će svaki član dati svoj doprinos kroz ideje, nabavku materijala, analizu i dr. Shvatili smo da zavisimo jedni od drugih i da ćemo ciljeve ostvariti uzajamnim aktivnostima i saradnjom. Svi su bili spremni da pomognu i pruže podršku ostalima. Naučile smo da delimo obaveze. Da osobe sa različitim karakterima, mišljenjima i idejama mogu da teže ka istom cilju. Timski rad nam je pomogao da shvatimo da je mnogo bolje i lakše raditi zajedno jer se može više postići. Sada kad smo završile sa radom možemo slobodno reći da samo vrlo zadovoljne i ponosne sa onim što smo postigle i uradile. Ovo je bio novo i pozitivno skustvo koje će nam pomoći da sigurnije uđemo u timski rad koji nas očekuje kada počnemo da radimo sa decom.

Primer br. 2

(delimično ostvaren timski rad)

„Timski rad je ostvaren ali ne u potpunosti. Bilo je poteškoća u organizaciji, preraspodeli uloga u timu koji se sastojao od šest članova s tim što dva člana tima nisu bila u situaciji da redovno prisustvuju u realizaciji aktivnosti u okviru projekta. S obzirom na to zadatke nismo podelili jednako sve se svalilo na nekoliko članova. Podelili smo uloge, ali se podele nismo čvrsto držali, sve smo ponakad bile, analitičari, osobe od akcija, vođe. Imali smo problema oko podele zadataka svakog člana tima i oko realizacije projekta što smo uz puno strpljenja rešavali. Ostvarivanje timskog rada traži aktivne i odgovorne članove. Ono što bismo menjali jesu članovi tima koji u stvari to nisu bili. Bolji rad u timu traži i bolje slušanje i uvažavanje drugih, što kod nas nije do kraja bio slučaj, često su izbijali sukobi i nesuglasice, svi su hteli da budu u pravu. Timski rad nije tako jednostavan kao što izgleda na prvi pogled. Jeste da smo zajedno brže i lakše izvršavali zadatke, ali je to imalo i svoju cenu. Dobar timski rad traži pažljiviji izbor članova, više znanja i strpljenja. U svakom slučaju treba ga naučiti jer obezbeđuje ono što sami ne možemo postići a naročito u radu na projektu koji je kompleksniji od uobičajenog rada.“

Primer br. 3

(neostvaren timski rad)

„Prilikom rada na projektu osetile su se velike poteškoće. Projekat nikako nije vođen timski, bilo je velikih problema i prilikom realizovanja aktivnosti. Ipak je na kraju sve ispalo dobro, tema koja je isplanirana realizovana na najbolji način, u odnosu na to kako ništa nije moglo da se realizuje zajednički zbog neslaganja i nezainteresovanosti nekih članova tima. Uostalom, prezentacija projekta i njegovo izlaganje će pokazati svoje, ko je učestvovao, a ko nije.

Rad u timu nije ostvaren. Nezainteresovnost je bila u velikoj meri prisutna, povremeno uključivanje koleginica u rad meni nije bilo od neke velike koristi. Pomoć nisam imala od koleginica svu pomoć sam dobijala od vaspitačice. Timskog rad nije bilo što sam već nekoliko puta naglasila pa ne mogu ni govoriti o mom doprinosu rada u timu. Jedan član je radio za ostale, a to je nepravedno i neodgovorno. Odgovornost koju je tim preuzeo je velika, svaki podatak o detetu trebalo je pravilno da se navede bez laži i izmišljanja. Sve je spalo na mene od osmišljavanja projekta, pravljenje skice, osmišljavanja aktivnosti, iznalaženja ciljeva zadata, sastavljanja svih tih podataka u jednu celinu, izrade evaluacije, prezentacije što zaista nije lako odgovorno uraditi.

Radeći u timu osećala sam se veoma loše. Koliko sam želela da upoznam i savladam timski rad toliko sam posle ovoga dobila neki strah od timskog rada i potrebu za neupuštanje u nešto slično. Osećala sam se veoma slabo sa dozom straha kako ću sve da sjedinim sama u jednu veliku celinu i kako ću da izložim ostalim studentima naš projekat i „timski rad“.

Sugestije i predlozi: treba raditi na učenju i usavršavanju timskog rada. Meni je teško palo što to iskustvo nisam mogla da osetim, ali se nadam da će mi se nekad pružiti prilika za to. Moja sugestija na sve ovo je da treba još u ranijim godinama školovanja, tj u prvoj ili drugoj uključiti timski rad u sklopu profesionalne prakse kao probu, da bi studenti uvideli da to nije nimalo lako kao što izgleda. Složnost i saradnja su bitan faktor za timski rad, ali toga nije bilo u mom slučaju. Tim treba da čine: konstruktivne, odgovorne, vedre, tolerantne, profesionalne osobe, kakvih nije bilo u ovom slučaju.“

Prilog 14

Primeri studentskih samoevaluacija timskog rada

Pr. 1

„Smatram da sam svojim učešćem doprinela poboljšanju timskog rada. Trudila sam se da dam svoj maksimum i da uspešno realizujemo projekat do kraja. Sve je bilo timski i uz dogovor, sve smo imale podjednake uloge. Udruženim snagama smo prevazilazile teškoće. Pomoć je bila obostrana. Meni je bila potrebna oko biranja sadržaja, izrade kostima, osmišljavanja ciljeva i zadataka. Ostalima sam pomagala u svemu i uvek kada je bilo potrebno. Moje jake strane su: odgovornost i istrajnost. Moje slabe strane su što sam tvrdoglava i jako brzo planem i reagujem burno. Timski rad mi je pomogao: da steknem novo iskustvo i verujem da postoje osobe na koje mogu da računam kada mi je pomoć potrebna. Pomogao mi je da shvatim suštinu timskog rada koja je u kolegijalnosti i saradnji. S obzirom na to da je i za mene i za ostale članove novina, nije sve od početka išlo „glatko“, već je bilo malo sukoba dok nismo usaglasile ideje i stavove. I pored različitih razmimoilaženja u početku, u drugom delu kad smo se bolje upoznale i usaglasile, rad u timu bio je bolji što je uticalo da rad na projektu bude kvalitetniji i efikasniji. Promenila bih dosta toga, ali bi za početak povećala svoju toleranciju.“

Pr.2

„Moj doprinos timskom radu je posvećenost, stalno sam bodrila kolegice, pomagala im u svemu, jednačila se sa njima po zaslugama, nisam se izdvajala ni u čemu, iako sam možda u nekim oblastima imala više predznanja, nisam dozvoljavala da se kolegice osećaju manje vrednim zbog toga, zasluge smo pripisivali svima podjednako. Kao svoj doprinos smatram i to što sam bila u odnosu na kolegice smelija, otvorenija, iznosila svoje ideje, i bila istrajna i uporna i pomagala im da ostvarimo sve ideje zajedno. Moje jake strane su proisticale iz dobrog predznanja i snalažljivosti, mogla sam da se snađem u svakoj situaciji. Ostalim članovima tima mogla sam da ponudim pomoć skoro u svim oblastima, a najviše u tome kako da pravilno formulišu pitanja, protumače dečji odgovor i pomognu detetu da dosegne viši intelektualni nivo kroz rešavanje problema. Pomoć mi je bila potrebna oko crtanja slika koje sam koristila u radu sa decom jer su estetsko i likovno izražavanje moje slabe strane. Osim toga stalno sam pitala i konsultovala se kolegicama pre aktivnosti oko toga šta ću raditi, kako ću raditi, menjale smo pojedine delove svaka je davala predloge, ideje, rad je bio bogatiji, maštovitiji. U svakom slučaju lakše je i bolje raditi u timu jer više očiju uvek bolje vide. Da bi moj rad bio bolji, moram se stalno edukovati, dolaziti do novih saznanja, biti otvorenija za saradnju.“

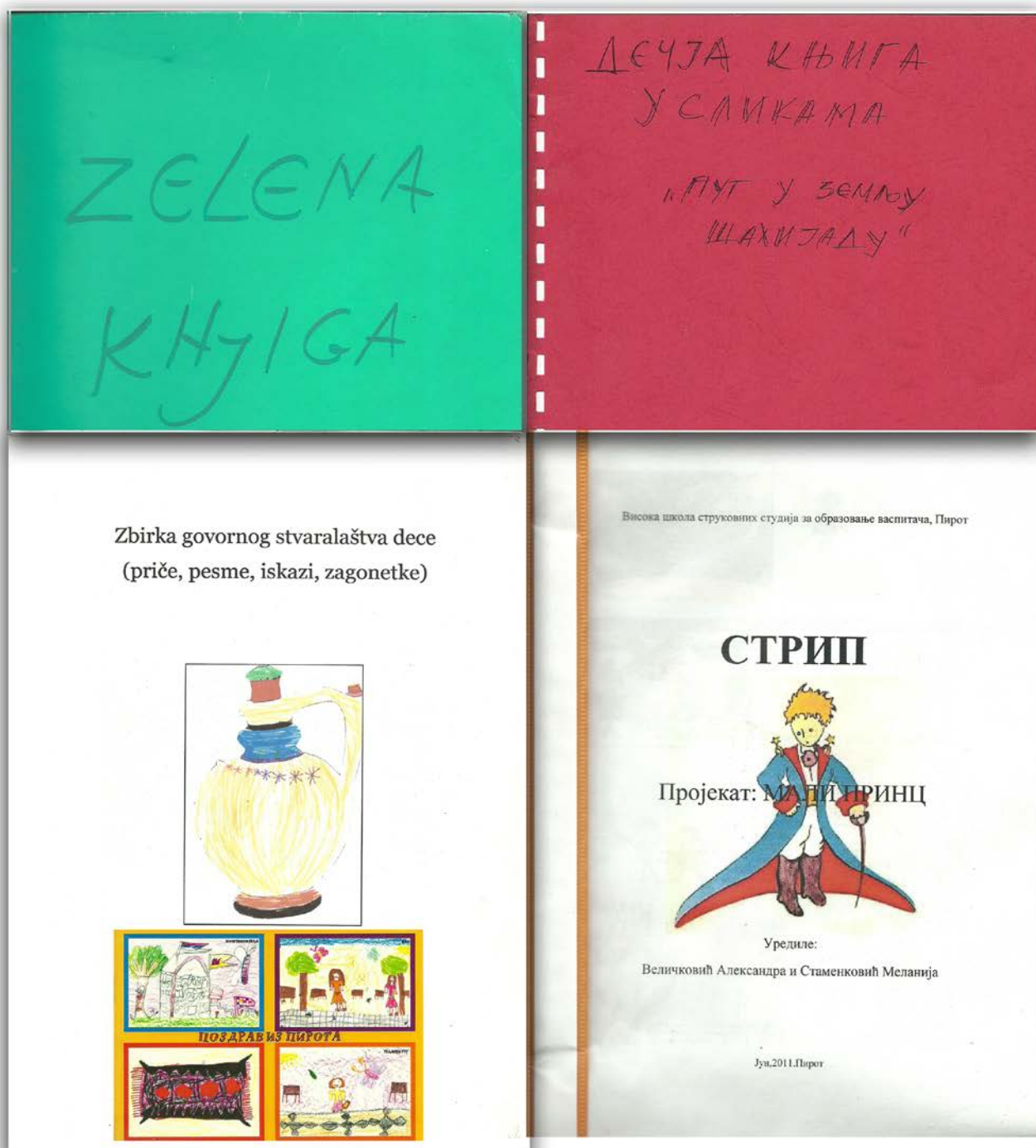
Pr. 3

„Rad u timu bio je za mene jedno novo iskustvo koje mi je pomoglo da shvatim šta to znači, ali i da bolje razumem druge i sebe. Zadovolja sam svojim radom i mislim da sam dosta doprinela njegovom dobrom funkcionisanju. Ostalim članovima tima sam

pomagala u svemu, kad god je bila potrebna pomoć bila sam tu. Moj doprinos timskom radu ogledao se u izvršavanju svih zadataka koje sam imala, davanju saveta i predloga, ali i u stišavanju sukoba do kojih je povremeno dolazilo i stvaranju vedre i opuštene atmosfere. Pomoć mi je bila potrebna oko ideja kako da nešto uradim, ali mi je bilo važno i mišljenja koleginica o tome kako sam osmislila dan i aktivnosti sa decom. Njihove sugestije su mi pomagale da uvidim svoje greške i da ih ubuduće ispravim. Moje jake strane su optimizam, saradnja (ne ulazim u konflikte sa ostalim članovima tima, niti sa decom), kreativnost, izdržljivost. Moja najslabija strana je popustljivost, sputavanje sebe zarad drugih. Upravo bi to i menjala, bila bi drugačija, previše sam vremena potrošila da bi se drugima dopala i da bi drugi bili zadovoljni.“

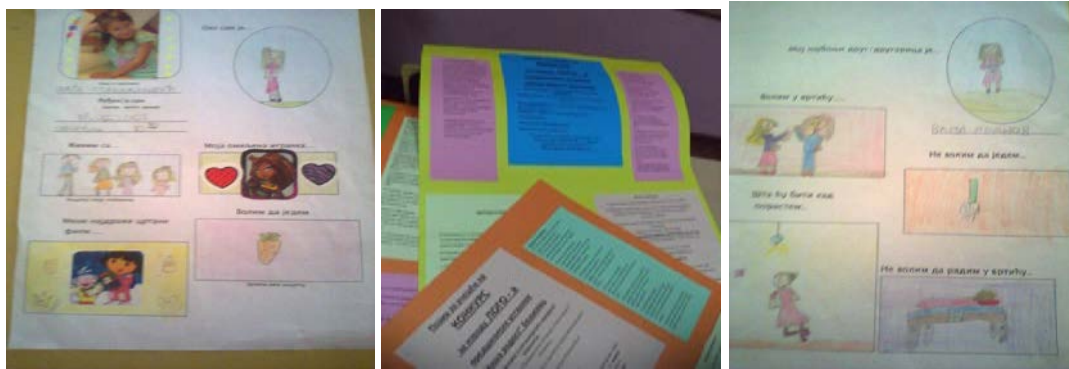
Prilog br. 15

Produkti nastali tokom rada na projektu - albumi i zbirke govornog stvaralaštva i dece



Prilog 16

Primeri započetih dečjih i grupnih portfolija



Slika br. 94

Primer studentske procene vidjenih prezentacija

- "Мам Групу" - Оригинално, одлично. Посебно ми се свиће начин на који су говорили - ефикасно.
 - Упоредно са осталима презентацијама - са јачим говором - ефикасно.
 - Неке ми се допадају те презентације са садржајем и у презентацији (са садржајем) и у јачем изјављивању. Посебно ми се допадају 2 презентације које су ми се допадале и ефикасно да не изгубе жељу да се види и читају ова два текста.
 - Мотиви - одлично изабран, изванредан реферат и прилоге интересовалих,
 - Водиче презентације самостално, ефикасно, јачи резултат
 - Изјављивање свих презентација је одлично.
 - Презентација свих презентација је одлично.
 "Наша група неможе и са" - Презентација је јача, ефикасна, много мање -
 - Користи се одлично - ми и ефикасно. Посебно ми се свиће много су држали
 резултате и да се види резултат. Свице ми се, много ми се свиће резултат.
 "Ово сада је" - Оригинално, одлично, много ми се свиће резултат
 - Презентација је одлично, много ми се свиће резултат.
 - Презентација је одлично, много ми се свиће резултат.
 - Презентација је одлично, много ми се свиће резултат.
 "Емоционални утисци" - Са презентацијом су изјавили о
 Емоционални утисци - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 Емоционални утисци - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 Емоционални утисци - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 "Водиче" - Интересантно, оригинално, много ми се свиће резултат
 Водиче - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 Водиче - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 "У средњем окружењу" - Презентација одлично. Свице ми се свиће резултат
 У средњем окружењу - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 У средњем окружењу - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 "Мотиви и мотиви" - Оригинално, одлично, много ми се свиће резултат
 Мотиви и мотиви - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 Мотиви и мотиви - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 "Објекти" - Презентација одлично. Презентација је одлично, много ми се свиће резултат
 Објекти - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.
 Објекти - резултат је одлично, много ми се свиће резултат.

Свештер - Орхидеи пројекат, он нје ровњаво родно дрвје
 вена. Ој мноштво мајерице и мноштво родова, свима
 рур, вивели смо само коло. Штење мито се по нје родно
 представило - јер је много брже мито се се види.

Многостраност - Многостраност, ентерински, ентерински
 сајма, доко ми се ентерински сајма се јавља ентерински
 дрвједрвје о мито. Мито дрвједрвје. Мито мито породице
 мито, обрнута дрвједрвје.

Многостраност - Мито мито мито је родна мито
 Многостраност, мито дрвједрвје дрвједрвје. Мито мито мито
 дрвједрвје - дрвједрвје дрвједрвје. Мито мито мито
 дрвједрвје - дрвједрвје.

Мито дрвједрвје - Многостраност. До дрвједрвје је мито и
 мито мито дрвједрвје и мито (он он мито дрвједрвје)
 мито мито дрвједрвје. Мито дрвједрвје мито дрвједрвје
 мито дрвједрвје, мито дрвједрвје мито дрвједрвје мито дрвједрвје -
 мито дрвједрвје дрвједрвје дрвједрвје мито дрвједрвје мито дрвједрвје
 мито дрвједрвје дрвједрвје

мито и мито мито
 мито дрвједрвје дрвједрвје
 дрвједрвје дрвједрвје дрвједрвје
 дрвједрвје дрвједрвје дрвједрвје

BIOGRAFIJA

Ime i prezime: Tatjana Marković
Datum rođenja: 13. 03. 1964. god.
Zvanje: Profesor pedagogije
Adresa: Dragoljuba Milenkovića br. 42, Pirot
Br. Telefona : 010 323 239, 064 256 78 75
E-mail adresa : tanja.ziti@yahoo.com

Obrazovanje:

- Pedagoška akademija – Nastavnik predškolskog vaspitanja i obrazovanja (1985. god.)
- Filozofski fakultet / grupa za pedagogiju – Profesor pedagogije (2000. god.).
- Doktorske akademske studije pedagogije, na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, upisala 2009. god, položila ispite sa prosečnom ocenom 9,5.

Radno iskustvo: 27 godina

- 20 god. (1987-2007) u P.U. „Čika Jova Zmaj“ u Pirotu, na poslovima vaspitača, potom pedagoga – stručnog saradnika;
- 7 god. (2007-2014) u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Pirotu, na poslovima saradnika u nastavi, potom asistenta.

Zvanje: Asistent za oblast Pedagogije, za predmete: Uvod u profesiju i profesionalna praksa i Integrativna praksa.

Učesnik brojnih savetovanja i stručnih seminara. Autor i realizator brojnih projekata, realizovanih u Predškolskoj ustanovi „Čika Jova Zmaj“ u Pirotu i 2 akreditovana (obavezna) programa za stručno usavršavanje vaspitača:

- „Vaspitanje za kreativnost“ – Program je akreditovan od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju za 2007/08., 2008/09., 2009/10., 2010/11., 2011/2012., 2012/2013. god
- „Integrativna praksa – integrativni kurikulum“- Program je akreditovan od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju za 2010/11, 2011/12., 2012/13. god.

Objavljeni radovi:

- Uvod u profesiju i profesionalnu praksu – pravilnik o stručnoj praksi, uputstva za realizaciju, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Pirot, 2008.;
- Problemi u razumevanju profesije vaspitač, „Ogledi i iskustva“, Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Pirot, 2011.;
- Vaspitačevo shvatanje kreativnosti dece i svoje uloge u njenom razvijanju, „Vaspitač u 21. veku“, Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Aleksinac, 2013.;

- Uticaj društvenog, kulturnog i obrazovnog konteksta na shvatanje deteta i odnos prema detetu, „Krugovi detinjstva“, časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad, 2013.;
- Holistička zasnovanost modela Integrativna praksa u inicijalnom obrazovanju vaspitača, „Holipri“, Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Pirot, 2013.;

Prilog 1.

Izjava o autorstvu

Potpisani-a Tatjana Marković
Broj upisa 2P090004

Izjavljujem

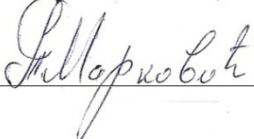
Da je doktorska disertacija pod naslovom

Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada
- da predložena disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio intelektualnu svojinu drugih lica.

U Beogradu, 05. 06. 2014.

Potpis doktoranda,



Prilog 2.

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora Tatjana Marković

Broj upisa 2P090004

Studijski program pedagogija

Naslov rada Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača

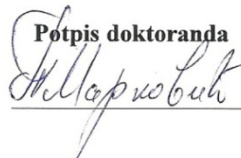
Mentor prof. dr Mirjana Pešić

Potpisana Tatjana Marković

izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao/la za objavljivanje na portalu **Digitalnog repozitorijuma Univerziteta u Beogradu**.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog zvanja doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada. Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

U Beogradu, 05. 06. 2014.

Potpis doktoranda


Prilog 3.
Izjava o korišćenju
Prilog 3.

Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim priložima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo
2. Autorstvo - nekomercijalno
- 3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade**
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, kratak opis licenci dat je na poledini lista).

U Beogradu, 05. 06. 2014.

Potpis doktoranda
