

Зборник радова са Међународног научног скупа

**ПРОГРАМСКЕ (РЕ)ФОРМЕ У  
ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ –  
ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ**

одржаног 20. маја 2019.

*Уредили*  
Зорана Опачић  
Горан Зељић



УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Београд, 2020.

Невена М. Буђевац<sup>1</sup>

Зорица С. Ковачевић

*Училијски факултет, Универзитет у Београду*

## САГЛЕДАВАЊЕ ДЕТЕТА И ПРОЦЕСА УЧЕЊА У НОВИМ ОСНОВАМА ПРОГРАМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА<sup>2</sup>

**Резиме:** *Полазећи од социокултурне теорије, социологије де- тињства и психологије, нове Основе програма предшколског образовања и васпитања сагледавају дете као јединствено и целивито биће дојавило појеницијалима, које је активан учесник сојственој раз- воја. При томе, комјетенијности дјетиња да учи и развија се изјрађује се кроз односе и заједничко делање са вршњацима и одраслима из не- јосредној и ширеј окружења. Учење се, дакле, види као процес кокон- ститруције знања и вештина кроз активност и ситуације које су из јерсијективне дјетиња смислене и важне, за које оно само јоказује инјере- ресовање и иницијативу и у чијем јланирању јреузима активну улогу. Уз то, јриродни контекст за исјраживање и сазнавање јесу сјонтина- на, ојтворена, флексибилна ијра и животно-јрактичне ситуације кроз које оно има јрилику да јрерађује и јроширује искуства, учи о себи и друјима и јради слику свјета. Уважавајући овакву концепцију, досада- шња јракса јтематској јланирања у којем је за учење деце васпитач (као јознавалац јтеме) јреузимао одјоворности, а циљ учења било сјицање нових или јроширивање јосјојејних знања, јпредало би да буде одојавена или замењена јројективним јланирањем у којем би учење има- ло као циљ јражење одјовора на јијтања која деца уочавају као изазов- на, а одјоворности била јодељена између васпитача и деце. На основу дјеталне анализе нових и сјарих основа јредшколској програма, у раду су јриказане и дискутоване јовољне јрилике за васпитачно-образовни рад које оваква концепција јружа, али и јојеницијални изазови који моју настјати.*

**Кључне речи:** *дете, учење, основе предшколској програма.*

1 nevena.budjevac@uf.bg.ac.rs

2 Овај рад је резултат рада на пројекту Лабораторије за експерименталну психологију Филозофског факултета у Београду *Фундаментални којнијивни јроцеси и функције* (ОН179033), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

## Увод

У августу прошле године донете су нове *Основе програма предшколској васпитања и образовања* (2018) (у даљем тексту: *Основе*) са циљем да се редефинише концепција предшколског васпитања и образовања у Републици Србији. Овај документ послужиће да се развију нови програми рада на нивоу васпитно-образовних установа и на нивоу појединачних група, као и критеријуми за вредновање рада, што је веома важно са становишта подизања квалитета предшколског образовања и васпитања и обезбеђивања континуитета између предшколског и основношколског образовања и васпитања.

У овом раду ћемо говорити о новим *Основама* фокусирајући се, пре свега, на то како се у њима виде дете, његов развој и учење, а онда и како се таква концепција одражава на рад у предшколским установама, односно какве све новине уводи. У вези са тим ћемо се осврнути и на потенцијалне проблеме који се могу јавити у примени овако замишљене концепције у нашем систему. Разматрање садржаја нових *Основа* ћемо проширити приказом и анализом теоријских и емпиријских сазнања из области развојне психологије, на које се концепција имплицитно или експлицитно ослања.

## Сагледавање детета

Полазећи од социокултурне теорије (Vigotski 1977; Vygotsky 1978), социологије детињства (Corsaro 2005; Mayall 2013) и постструктурализма (Marshall 2004), *Основе* дете виде као социјално биће које је суштински одређено друштвом у коме одраста. Према поменутиим теоријским концепцијама, дете је јединствено биће, богато потенцијалима и природно мотивисано да учи, а процес развоја и учења уроњен је у социјалну средину у којој одраста. Према Корсару (Corsaro 2005), деца креирају сопствену, јединствену дечју културу, истовремено мењајући и културу одраслих. Деца су, дакле, важни чланови културне заједнице који имају своје потребе и своје разумевање света. Услед развојних карактеристика периода кроз који дете пролази, то разумевање света је квалитативно различито од начина на који га виде одрасли (Pijaže i Inhelder 1988; Pijaže 1990), али је веома значајно да на њега не гледамо само као на пролазну слику света, већ је потребно уважавати дечју перспективу и из те позиције подстицати развој. Из овога произилази да је у вртићу неопходно организовати ситуације које за дете имају лични смисао и значење и везане су за његове потребе и тежње за сазнавањем света. С

тим у вези, на дете не треба гледати као на објекат социјализације, односно кроз призму онога што оно тек треба да постане (Mayall 2013). Напротив, детињство је изузетно важан период живота, који за појединачно дете јесте привремени период, али је за друштво то трајна социјална категорија која никада не нестаје, иако се њени чланови мењају, као што се и њена природа мења кроз историју (Corsaro 2005). Тако, дете није пасивно биће које треба да усвоји оно што му се из средине намеће, већ је активан учесник уже и шире друштвене заједнице који се мења под утицајем те заједнице, мењајући истовремено заједницу својим деловањем. С тим у вези, Корсаро иде и корак даље, истичући да нас сам термин *социјализација* и начин на који се он у литератури често одређује, удаљава од одговарајућег схватања детета и детињства, јер тај појам у први план истиче дете као индивидуу која одраста у друштву и која би на тај начин требало да открије, присвоји и понови друштвене образце и норме. Ипак, према његовом виђењу, реч је о колективном процесу у фокусу чијег сагледавања треба да буде његово одвијање „сада и овде”, а не његов будући резултат – социјализована одрасла особа. Због тога Корсаро (Corsaro 2005) предлаже да се, уместо о социјализацији, говори о *интерпретативној репродукцији*, јер тај термин, према његовом мишљењу, боље описује процес који је у својој суштини двосмеран и истиче иновативне и креативне аспекте дејче партиципације у друштву (јер није реч о чистом понављању устаљених образаца). Према поменутиим теоријским концепцијама, социјална средина у којој се овај процес одвија није само средина у којој се дете развија, већ она суштински одређује тај развој, о чему ћемо детаљније говорити у наредном одељку.

### **Сагледавање процеса развоја и учења**

Као што је из претходног дела већ јасно, од свог рођења дете је део културом обликованог света и укључено је у различите социјалне односе – најпре са непосредним окружењем у оквиру породице, након чега се мрежа шири, између осталог и на особе са којима свакодневно проводи време у вртићу. У *Основама* (2018) се истиче да је дете активни учесник те заједнице и да је мотивисано да учи кроз то учешће и кроз делање у заједници (појам *делање* обухвата игру, учешће у животно-практичним ситуацијама и у ситуацијама практичног учења).

Социјална интеракција и комуникација са особама из окружења почивају на примарној социјалности детета, која подразумева урођену предиспозицију детета да селективно реагује на социјалне дражи и да са особама из блиског окружења гради емоционалну везу (Ivić 1987). И управо кроз интеракцију са блиским особама, дете, као што смо истакли у претходном одељку, долази у контакт са културом којој припада. Тако, паралелно са биолош-

ким развојем детета (развојем нижих психичких функција), тече и културни развој (развој виших психичких функција). За разлику од нижих психичких функција које имају биолошко порекло, више психичке функције (памћење, мишљење и др.) социјалног су порекла и настају кроз социјалну интеракцију, односно кроз заједничко делање (Vigotski 1977; 1996). Према Виготском (Vigotski 1977; Vygotsky 1978) свака виша психичка функција се у развоју појављује два пута – најпре на социјалном плану, а затим на индивидуалном. То, другим речима, значи да су ови ментални процеси коконструисани током заједничких активности, а потом процесом интернализације прелазе са интерперсоналног на интрапсихички план и постају део унутрашњег функционисања. Видимо, дакле, да је социјална интеракција извор виших менталних процеса, њихов конститутивни део, а не само фацилитатор развоја. Истовремено, видимо да је индивидуални развој у основи социјални процес.

Деца свакодневно проналазе много прилика за учење и развој кроз ступање у бројне интеракције са особама из окружења, игру и истраживање. Такође, проводе време у интеракцији са „замишљеним световима” – читају или слушају приче, гледају цртане филмове, уче и певају песмице, цртају и посматрају туђе цртеже итд. (Zittoun 2015). Поред тога што је развој виших менталних процеса посредован овим културним оруђима (најзначајније оруђе, према Виготском, јесте језик, али су веома значајна и материјална оруђа попут сликовница, играчака, оловака и др.) (Vigotski 1977), кроз интеракцију са културним ресурсима (или са особама из окружења уз учешће ових ресурса) деца имају прилику да спознају себе, рефлектују и прораде сопствена искуства и емоције и уче да разумеју понашање, како своје, тако и туђе (Zittoun 2015). Видимо, дакле, да се делање не одвија нужно само кроз односе (интеракцију) са другима, већ и кроз интеракцију са физичким окружењем, као и да има више важних развојних функција. Ово је веома значајно са становишта конципирања предшколског програма, јер нас упућује на то да примарни циљ употребе културних ресурса није да их деца спознају и запамте, иако ће их кроз интеракцију свакако и упознати. С тим у вези, треба напоменути да улога васпитача није да подучава, већ да подстиче развој и усмерава учење кроз стварање стимулативног окружења (Anning, Cullen & Fleer 2004).

Када говоримо о стимулативном окружењу, важно је напоменути да су према социо-културној теорији спонтана игра и истраживање развојно најподстицајније активности. Игра и истраживање су у најранијим фазама развоја деце недиференциране активности. Касније долази до њиховог раздвајања у смислу да је истраживање све више усмерена сазнајна активност, а игра начин осмишљавања и слободне прераде искуства (Пешић 1985). Деца уче из свега што раде, укључујући ту великим делом и игру која чини значајан део њихових свакодневних активности (Pešikan i Antić 2012). Дете у

игри ангажује све аспекте развоја, учествује у њој као целовито биће са свим својим карактеристикама, искуствима и знањима. Игра детету пружа могућност да једну исту идеју покушава да разуме, испробава је и увежбава више пута, на различите начине (Krnjaja 2012). Улога одраслог јесте да ту игру проширује и у њу уводи елементе развојне новине, односно онога што дете још увек није савладало током свог развоја. Према теорији Виготског, развој се подстиче тако што се кроз интеракцију са децом спонтане активности за које она показују интересовање и иницијативу обогаћују оним што је деци у зони наредног развоја (Vigotski 1977). При томе, зона наредног развоја се може (значајно) разликовати код деце исте узрасне групе, па чак и код једног детета у зависности од тога са ким је у интеракцији и на који начин одрасли (компетентнији други) усмерава интеракцију (Tudge 1992; Wells 1999). Говорећи о томе, Мерсер (Mercer 2000) уводи термин интерменталне зоне развоја, одређујући га као дијалогски феномен, креиран међу партнерима у интеракцији, а који подразумева фино усклађивање током активности у зависности од тога како се током времена мења дететово разумевање ситуације, појмова итд. Такође, није довољно у интеракцију увести развојну новину, већ је неопходно детету пружати одговарајућу помоћ и подршку док савладава развојни изазов, што је још један аспект интеракције који подразумева флексибилност компетентније особе. За крај сегмента о развојно подстицајној интеракцији, напомињемо да је током заједничке активности неопходно активно учешће свих партнера, јер су сви учесници коаутори развојне промене која настаје кроз интеракцију (Tartas, Baucal & Perret-Clermont 2010). Да би овакве интеракције биле могуће, неопходно је да постоји кооперација између деце и одраслих, услед чега је, између осталог, потребно учити децу координацији са другима и код њих развијати осећај да су поштована и да је важно да поштују друге (Perret-Clermont 2015).

### **Циљна усмереност *Основа***

Приликом сагледавања процеса учења и развоја деце посебну пажњу треба обратити на значај дефинисаних циљева и садржаја учења за дете како у његовој садашњости, тако и у његовој будућности (Klafka 1994). У *Осно-вама* (2018) подршка добробити детета (операционализована кроз три димензије – персоналну, делатну и социјалну) и постављање основа за развој кључних образовних компетенција за целоживотно учење дефинисани су као основни циљеви предшколског васпитања и образовања деце. Савремена тенденција у разумевању добробити детета произашла је из Конвенције о правима детета и из тежње да се добробит детета сагледа из перспективе самог детета (Ben-Arieh 2007). Наспрам традиционалног сагледавања детета као бића у настајању са потенцијалом значајним за друштво, а детињства

као фазе у припреми појединца за свет одраслих, савремено сагледавање добробити детета скреће пажњу на дете као носиоца основних људских права и вредног члана друштва, а на детињство као период јединствен и вредан сам по себи који заслужује пажњу и поштовање. Добробит се у *Основама* поставља као сложен и вишедимензионални конструкт који истовремено подразумева и хедонистички и еудајмонистички поглед на срећу (Huppert 2013), али и повезивање ума, тела и духа (White 2008). Концепт добробити описује и објективно стање на друштвеном нивоу (образовање, здравље, становање, сигурност, окружење итд.) и субјективно искуство као начин на који појединац доживљава свој живот. При томе, субјективно искуство не подразумева само „хедонско” благостање (осећати се добро), већ и одрживије искуство успешног функционисања (осећај ангажованости, компетентности и припадности, отпорност на проблеме, успостављање добрих односа са другима, допринос заједници итд.). Управо се то успешно функционисање у новим *Основама* ослања на идеју да се са развојем кључних образовних компетенција за целоживотно учење на специфичан начин започиње већ у предшколском васпитању и образовању. На овај начин схваћен концепт добробити детета, као бића које „јесте” и које „бива”, подједнак значај придаје и тренутку у којем дете живи и његовој будућности уз пуно уважавање реалног контекста у којем се развој и учење дешавају. И управо овакав приступ у новој програмској концепцији представља значајан помак у односу на претходну програмску концепцију. У *Ойшійим основама йредшколскої йроїрама* (Пролетни гласник, 14/2006), из 2006. године, циљевима су дефинисане развојне промене, односно постигнућа детета којима треба тежити у општем развоју и појединим аспектима развоја деце. Ти циљеви били су изражени у терминима дечјег понашања, познавања одређених чињеница или особина и ставова личности. Тиме је у претходној програмској концепцији акценат стављен на индивидуални развој детета. Истицањем подршке добробити детета кроз персоналну, делатну и социјалну димензију и развијања кључних образовних компетенција за целоживотно учење као основних циљева програма, нове *Основе* развој и учење деце не стављају у вакуум, изолован од непосредног окружења, већ у шири контекст у којем се развој и учење одвијају и варирају кроз простор и време.

Како бисмо стекли прецизнији увид у начин на који су операционализовани циљеви подршке добробити дефинисани новим *Основама*, анализирали смо их према димензијама интенционалности постављеним у теоријским разматрањима Хајмана и Шулца у оквиру Дидактике као теорије поучавања (Knežević 1986; Schuiz 1994). Заступљеност одређених димензија интенционалности препознатих у формулацијама операционализованих циљева приказали смо Графиком 1.



Графикон 1: Заступљеност димензија интенционалности у операционализованим циљевима дефинисаним Основама предшколској програма васпитања и образовања



На основу графичког приказа можемо видети да је у новој програмској концепцији одређен значај дат свим димензијама интенционалности, с тим да се димензије међусобно разликују према заступљености. Највећи значај дат је делатној димензији која се односи на овладаност основним и готовим вештинама и радњама (8 формулација), а затим деловању према нормама које су усклађене са тежњама, компетенцијама и правима других на аутономију, односно које у фокус стављају су-мишљење, су-осећање и су-деловање, тј. солидарност (4 формулације). Оваква слика, управо и кроз дефинисане циљеве, потврђује усмереност нових *Основа* на учење кроз делање и кроз односе, али и тежњу да се индивидуални развој стави у шири друштвени контекст који је обликован културом вртића, породице и локалне заједнице.

### Планирање и развијање реалног програма и улога васпитача у том процесу

*Основе* разликују два значења појма „програм” – основе програма као основни, званични документ којим се дефинише концепција васпитања и образовања предшколске деце, и реални програм, као процес који се дешава и развија током самог васпитно-образовног рада. Реални програм се дешава у простору између знања и искустава која деца доносе са собом и онога што образовно окружење, односно званични програм нуди (Te Whāriki 2017). Зато, планирање васпитно-образовног рада, усмерено пре свега ка развијању реалног програма, не треба схватити као временско распоређивање одређених секвенци учења (активности и садржаја), већ као процес промишљања о кључним елементима заједничког учења и истраживања на одређену тему или кроз одређени пројекат. Иако је тематско планирање (које је у ранијој



концепцији било доминантно) начелно остављено као могућност, пројектно планирање, које је детаљно разрађено и представљено, у овој програмској концепцији посебно се истиче и намеће само по себи.

Према Виготском (Vigotski 1988) деца јасленог узраста уче по свом програму, деца школског узраста уче по програму одраслих, а деца предшколског узраста уче по програму одраслих у оној мери у којој верују да је тај програм заправо њихов програм. И управо овакав став доводи нас до питања значаја одабира теме или пројекта учења деце. Релевантном темом или пројектом у новим *Основама* сматра се управо она тема или пројекат који садржи „суштинско питање” – оно које се спонтано поставља код куће или у заједници, које је инспиративно деци и одраслима за истраживање, које је такво да трагање за одговорима подржава сврсисходно учење и које је смислено за истраживање (Krnjaja i Pavlović-Breneselović 2017). При развијању програма садржаји који нису нити унапред дати нити сугерисани званичним документом организују се око проблема који се истражује или око питања на која се тражи одговор, а не према научним дисциплинама, областима или врсти активности, а специфична знања, вештине и навике посматрају се као средства којима се остварује добробит детета и подупире и подржава развој кључних образовних компетенција. У трагању за одговорима и решењима деца уче кроз властито истраживање и размену у игри, планиране активности учења и животно-практичне ситуације, успостављајући партнерске односе са другом децом, васпитачима и појединцима из локалне заједнице. У новој концепцији акценат се не ставља на уједначавање, већ на уважавање, разумевање и слављење различитости, а односи са вршњацима, одраслима и заједницом представљају суштину васпитања (Krnjaja i Pavlovic-Breneselovic 2017). И управо овде се уочава квалитативно другачија улога васпитача у процесу учења и истраживања деце, а овакав став образложићемо у следећим редовима.

У претходној програмској концепцији садржаји такође нису били прописани. Приликом избора и развијања теме задатак васпитача је био да се руководи дечјим питањима и интересовањима. Међутим, у пракси се улога васпитача доминантно сводила на њега као медијатора који, као познавалац теме, садржаје треба да пренесе деци. У таквој ситуацији, деца су врло често само привидно имала значајну улогу у избору и развијању теме, јер су се одређене теме са готово идентичном структуром понављале кроз низ генерација у свим вртићима, независно од различитих контекстуалних чинилаца. Намеће се утисак да слобода која им је дата у избору и креирању садржаја, васпитачима није увек пријала, те су врло често при избору и развијању тема прибегавали једној од две ситуације: *дежање у ширину* (Позвао је месец мај све бубе на чај; Осећања; Откривамо, истражујемо; У свету магије; Играмо се, дружимо се, Рециклажа; Екологија; Традиција...) и *дежање у сијурно*. У

овом другом случају структура садржаја преузимања је из појединих наука или школских предмета (копнени, водени и ваздушни саобраћај; домаће и дивље животиње; сисари, рибе, птице, бубе; воће и поврће; делови биљке; геометријски облици и фигуре; чула; занимања људи; годишња доба; леводесно, горе-доле, испред-иза; рачунске операције; овладаност словима...), а успешност програма се мерила овладаношћу одређеним знањима и о искуствима након активности говорило се према обрасцу „*Хајде да њоновимо о чему смо њричали/шија смо научили*”. У основи оваквог приступа стајао је нормативни приступ развоју који развој гледа као универзални процес који се одвија према одговарајућем обрасцу без уважавања личног, социјалног и културног контекста у којем се развој и учење одвијају.

Са друге стране, у новим *Основама* васпитач се поставља у улогу истраживача, односно партнера деци у процесу заједничког учења и истраживања. Уместо стварања привида да деца учествују у одабиру теме и садржаја, васпитач треба да креира ситуације у којима деца заиста постављају питања и одређују правац у ком ће се учење и истраживање развијати. У новој програмској концепцији васпитач је фацитатор разумевања које деца кроз интеракцију треба да коконструишу: подстиче децу да се питају и да постављају питања, да преузимају иницијативу у планирању, праћењу и спровођењу плана истраживања, преговара с децом с циљем да свако дете преузме одговорност за оно што ради, чини и учи итд. (Clark 2006). Уместо питања *Шииа смо научили?*, резервисаног за крај процеса учења у досадашњој пракси, целокупан процес развијања теме или пројекта у новој концепцији прати читав низ питања чији је циљ пружање подршке деци у преиспитивању и освешћивању процеса властитог учења – *шија нас је занимало, како смо исијраживали, на какве смо ѡроблеме у исијраживању наилазили и како смо их ѡревазилазили, ко нам је у ѡомие ѡомоѡао, како смо се осећали, шииа сада можемо и умемо, шииа нас сада занима и како бисмо моѡли насѡивиии своје исијраживање* итд. Како учење и истраживање на одређену тему или кроз одређени пројекат представља заједничко трагање за аутентичним решењима, а не само долазак до одређеног одговора или решења, васпитач кроз све фазе учења и истраживања планира, односно истражује и начине на које ће то учење и истраживање у датом контексту подржати – промишља о могућим правцима истраживања, истражује различите изворе и места истраживања, обезбеђује потребне материјале итд. Контекст у учењу и поучавању одређују: антрополошко-психолошка димензија (деца одређене групе са својим специфичним искуствима, знањима, уверењима, могућностима, интересовањима, начинима размишљања и учења итд.), социо-културна димензија (вршњаци, породица, комшилук, заједница и целокупно друштвено окружење са својом културом, историјом, традицијом, обичајима, веровањима итд.) и материјално-техничка димензија (целокупан простор и мате-

ријали у децјем вртићу и места и институције у локалној заједници као ресурси учења). Зато, нова програмска концепција вртић види као део шире заједнице и подржава и наглашава проширивање простора за учење и истраживање изван вртића. Активности у вртићу не би требало да буду изоловане и реализоване искључиво унутар вртића већ, када се то из перспективе онога што се истражује чини значајним и смисленим, и на другим местима и са другим особама. Овакав начин развијања програма подразумева пре свега личну упитаност васпитача за тему или пројекат, његово занимање за истраживање и намеру да се упусти у њега, затим његову отвореност за учење и сарадњу и партнерство са породицом и заједницом, као и његову посвећеност и спремност на целокупно веће ангажовање у процесу развијања програма.

Са једне стране, овакав начин процесног планирања отвара широке могућности и провоцира креативност свих учесника учења и истраживања и обезбеђује динамичност, флексибилност, неизвесност и аутентичност у трагању за одговорима и решењима (Крнаја и Павловић-Бренеселовић 2017). Са друге стране, за операционализацију овакве програмске концепције (лишене сваке рецептуре, васпитачу пружа пуну аутономију у одабиру садржаја учења, темељи се на поверењу у професионалну одговорност и компетентност васпитача) потребан је висок ниво професионалног промишљања васпитача (Slunjski 2015).

### **Закључна разматрања**

Као што је у претходном делу текста детаљно представљено, у новој програмској концепцији дете се посматра као целовито биће чији се различити аспекти развоја међусобно преплићу и условљавају једни друге, а учење деце се види као процес који интегрише различита искуства стечена кроз оно што она чине и доживљавају, различите начине њиховог ангажовања, различите изворе и стратегије учења, различите перспективе у различитим контекстима и на различите начине. Као такво, учење је смислено само ако је уроњено у активност чији је циљ да се одговори на неко питање које је из перспективе детата смислено и занимљиво, односно када је циљ активности решавање неког проблема који сама деца доживљавају као аутентичан и важан.

Иако оваква концепција свакако нуди једну веома добру полазну основу за рад са децом и у складу је са савременим психолошким и педагошким теоријама развоја, учења и васпитања, без додатних улагања и напора да се обезбеде услови за њену квалитетну имплементацију она може у више аспеката остати само „слово на папиру” које неће доследно и квалитетно заживети или ће заживети у некој осиромашеној верзији чиме ће њен смисао

бити измењен. Видимо неколико потенцијалних проблема који би до тога могли довести.

Пре свега, пажњу би требало усмерити на усклађеност нове програмске концепције и различитих прописа који регулишу рад вртића (одређени санитарни и безбедоносни прописи), а који би могли онемогућити изласке из вртића или различите начине документовања процеса развијања програма (нпр. фотографисање и снимање деце током истраживања).

Кад је реч о ресурсима потребним за учење и истраживање, неопходно је да се значајна пажња посвети и опремљености вртића и доступности различитих ресурса у локалној средини. Нова концепција је свакако захтевнија у погледу материјално-техничких питања васпитно-образовног рада и неопходно је да њу прате континуирана улагања у предшколске установе. Такође, из угла професионалне одговорности свих учесника васпитно-образовног процеса неадекватна опремљеност вртића за истраживање и отежана доступност ресурса у локалној средини не би смела да постане разлог за избегавање изазова истраживања.

За крај, један од кључних аспеката реализације нових *Основа*, јесте тај да оне пред васпитаче постављају значајна професионална очекивања. Оваква концепција од васпитача очекује да препозна питања која могу постати основом за развијање теме или пројекта и која садрже потенцијал за развој кључних образовних компетенција и да уважавањем истинских интересовања деце подржи и очува њихову упитаност и мотивисаност за учење, а пре свега захтева од васпитача спремност да линеарно планирање и планирано деловање замени прихватањем догађаја чије деловање и исходе није могуће прецизно и у целости предвидети. С тим у вези, од васпитача се очекује и да буде спреман и мотивисан да урони у непознато и преузме улогу истраживача и партнера деци у истраживању, сарађујући при томе са широм заједницом и са свима онима који могу одговорити на дечја интересовања.

Све претходно речено подразумева велику ангажованост и дубоко промишљање васпитача током целокупног процеса планирања и развијања реалног програма, рефлексивни приступ властитој пракси и преузимање одговорности за сопствени професионални развој кроз трагање за изворима који разрађују теоријске аспекте нове програмске концепције. Иако су у новим *Основама* те теоријске концепције експлицитно наведене, што васпитачима омогућава да не остају искључиво на ономе што је написано у самом документу, већ да делове тих теоријских концепција даље разрађују и у пракси примењују, те да и на тај начин уче и развијају се, одговорност за њихов професионални развој, па тако и могућност квалитетне примене нових *Основа* васпитачи деле са високошколским установама за образовање васпитача који својим студijsким програмима будућим васпитачима морају пружити могућност за развој потребних компетенција током иницијалног образовања.

## Литература

- *Године узлећа – Основе програма предшколског васпитања и образовања* (2018). Београд: Република Србија Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Anning, A., Cullen, J. & Flear, M. (2004). Research contexts across cultures. In: Anning, A., Cullen, J. & Flear, M. (Eds.). *Early Childhood Education. Society and Culture*. (p. 1–15). London: Sage publications.
- Ben-Arieh, A. (2007). Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report*, 9–22.
- Clark, A. M. (2006). Changing Classroom Practice to Include the Project Approach. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084959.pdf>. Приступљено: 25. 5. 2019.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Child (2nd ed)*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Huppert, F. A. (2014). The state of wellbeing science: Concepts, measures, interventions, and policies. *Wellbeing: A complete reference guide*, 1–49.
- Ivić, D. I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum. Razvoj simboličkih sposobnosti*. Београд: Nolit.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 15–33). Zagreb: Educa.
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Београд: Prosveta.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (Ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (113–132). Београд: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Krnjaja, Z. i Pavlovic-Breneselovic, D. (2017). Kaleidoskop – Projektni pristup ucenju. *Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju*.
- Marshall, J. D. (2004). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: Institute of Education Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Perret-Clermont, A.-N. (2015). The Architecture of Social Relationships and Thinking Spaces for Growth. In: Psaltis, C., Gillespie, A. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) *Social Relations in Human and Societal Development* (p.51–70). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Pešikan, A. i Antić, S. (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (Ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (85–112). Београд: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

- Pešić, M. (1985). *Motivacija predškolske dece za učenje*. Beograd: Novinska organizacija „Prosvetni pregled”.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1988). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. (1990). *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa (2006). *Prosvetni glasnik*, br. 14/06.
- Schuiz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 37–57). Zagreb: Educa.
- Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 2–5.
- Tartas, V., Baucal, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruitd of learning. In: Littleton, L. & Howe, C. (Ed.) *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp. 64–82). London and New York: Routledge.
- Te Whāriki: Early childhood curriculum. He Whāriki Matauranga mo nga Mōkōpuna o Aotearoa (2017). Wellington: Ministry of Education, New Zealand.
- Tudge, R. H. J. (1992). Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis. *Child Development*, 63, 1364–1379.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1988). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. U: J. Mirić (pr.), *Kognitivni razvoj deteta – Zbornik radova iz razvojne psihologije* (str. 47–55). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Vigotski, L. S. (1996). Problemi dečije (razvojne) psihologije. U: D. B. Eljkonin (Ur.) *Sabrana dela, IV tom: Dečija psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambrigde University Press.
- White, S. C. (2008). But what is wellbeing? A framework for analysis in social and development policy and practice. In *Conference on regeneration and wellbeing: research into practice, University of Bradford* (Vol. 2425).
- Zittoun, T. (2015). Social Relations and the Use of Symbolic Resources in Learning and Development. In: Psaltis, C., Gillespie, A. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) *Social Relations in Human and Societal Development* (p.134–145). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Nevena Buđevac  
Zorica Kovačević

## CHILDREN AND LEARNING PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF THE NEW PRESCHOOL EDUCATION CURRICULAR FRAMEWORK

### **Summary**

*Taking into account the perspectives of the socio-cultural theory, sociology of childhood and post structuralism, the new preschool education curricular framework perceives a child as unique and complete being, full of developmental potential, and an active participant in his/her own development. Children's competence to learn and develop is built through relationships and joint activities with peers and adults. Therefore, learning is viewed as a process of co-building knowledge and skills through activities and situations perceived by a child as meaningful and relevant. These are the activities that children are interested in and take an active role in their planning. In addition, a spontaneous, open and flexible play, everyday life situations through which they can process and deepen experiences, learn about themselves and others and build their perception of the world represent natural contexts for learning and investigation. Taking this conception into account, the earlier practice of thematic planning in which a kindergarten teacher took responsibility for learning and the goal of learning was to gain knowledge should be enriched or substituted with project planning. The goal of learning in the new framework should be looking for answers to the questions perceived by children as challenging and the responsibility for learning should be shared between the teacher and children. Based on the detailed analysis of the new and old preschool education curricular frameworks, in this paper we will present and discuss favourable opportunities for education offered by the new framework, but also the questions that could be raised in practice and possible ways of dealing with them.*

**Keywords:** *children, learning, preschool education curricular framework.*



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3(082)

373.2(082)

371.311.5(082)

37.015.3:159.953.5(082)

**МЕЂУНАРОДНИ научни скуп Програмске (ре)форме у образовању и васпитању - изазови и перспективе (2019 ; Београд)**

Зборник радова са Међународног научног скупа Програмске (ре)форме у образовању и васпитању - изазови и перспективе, одржаног 20. маја 2019. / уредили Зорана Опачић, Горан Зељић. - Београд : Учитељски факултет, 2020 (Смедерево : Newpress). - 508 стр. : илустр. ; 24 cm

На прелим. стр.: Curricular (re)forms in education - challenges and perspectives. - Текст на више језика. - Текст ћир. и лат. - На насл. стр.: Универзитет у Београду. - Према предговору, скуп је одржан у Београду. - Тираж 200. - Стр. 9-15: Уводна реч / Зорана Опачић, Горан Зељић. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7849-288-4

а) Настава -- Методика -- Зборници б) Предшколско васпитање -- Зборници в) Учење учења -- Зборници г) Разредна настава -- Зборници

COBISS.SR-ID 20910857