

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Лидија Мишкељин  
Висока школа струковних студија за  
образовање васпитача  
Кикинда

UDK-373.2  
Прегледни чланак  
НВ.LVII.2.2008.  
Примљен: 10. I 2008.

### ОТВОРЕНИ КУРИКУЛУМ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА<sup>1</sup>

*У раду је приказан један облик акционог истраживања у развијању и обликовању отвореног курикулума васпитача дејег вртића "Церак" у Београду. У првом делу рада приказана су тумачења теорије и праксе курикулума у васпитању и образовању. Разлике које постоје у тумачењима, схватањима и одређивању курикулума произилазе, пре свега, из оријентације самих аутора који их дефинишу и објашњавају, њихових личних ставова и односа према пракси курикулума. Приступ курикулуму који је заступљен у раду базира се на тврдњи и поставкама Стенхауса који курикулум посматра као процес и праксу, као и на радовима Н. Кинг која је указала на утицај контекста у пракси курикулума. Развијање отвореног курикулума у васпитно-образовном процесу посматра се кроз однос васпитача према процесу учења. Планирањем, вођењем, посматрањем и вредновањем васпитач разрађује концепцију програма (креира курикулум) и на тај начин се изграђује као професионалац. Овај рад показује да дилема васпитача представља основу за грађење веза између научних теорија учења и подучавања предшколског детета и конкретних васпитних поступака. Њихово преиспитивање и усклађивање представља основ за истраживање сопствене праксе. Васпитач директно учествује у креирању и програмирању васпитно-образовног рада, реконструира васпитно-образовни процес и преиспитује своју улогу. Вртић који развија отворени курикулум укључује мишљење и учење у заједници те тако постаје место живљења.*

**Кључне речи:** отворени курикулум, акционо истраживање, креирање и програмирање васпитно-образовног рада, истраживање праксе.

### OPEN PRESCHOOL CURRICULUM

**Abstract** *The paper illustrates a mode and the approach of an action research on developing and shaping an open curriculum by the preschool teachers in "Ceraк" kindergarten in Belgrade. The first part discusses some theoretical and practical curricular issues. The differences in interpreting, understanding and practices in curriculum development arise from, primarily, the authors' orientations and their personal attitudes towards curricular practices. The approach and attitudes towards curriculum of this author are based on the assumptions and presumptions by Stenhouse, who views curriculum as a process and practice, and on the work of N. King who stressed the influence of context in curricular practice. The development of an open curriculum is observed here through teachers' attitudes towards the learning process. Teachers develop*

<sup>1</sup> Рад је део специјалистичког рада одбрањеног на Филозофском факултету у Београду – Одељење за педагогију, 2005. године, под називом "Развијање отвореног курикулума у дејег вртићу "Церак"", под менторством проф. др Мирјане Пешић.

*and elaborate the curriculum in the processes of planning, performing, monitoring and assessing and, at the same time, develop themselves professionally. Our research shows that dilemmas stimulate teachers to reflect on and seek for relations between scientific theories on learning and preschool teaching and particular educational procedures. Self-examination and adaptation are the basis for examining one's own practice. The preschool teacher is directly engaged in creating and programming the educational process, restructures it and reassesses her own role. A kindergarten that accepts and develops open curriculum includes in it also beliefs and values of wider community and thus becomes a place for living.*

**Keywords:** *open curriculum, action research, creating and programming of educational process, research on practice.*

### Курикулум у васпитно-образовној пракси

Основна поставка отвореног система васпитања и образовања полази од тога да деца уче боље онда када желе и имају потребу да нешто сазнају, а при томе су у сигурном окружењу. Развијањем вештине анализирања шта и зашто је нешто важно, као и вештине усмеравања сопственог понашања према потребама и интересовањима, али и усклађивањем са средином која није само физички простор, већ обилује и психолошким и емоционалним порукама и обрасцима, деца уче лакше и брже.

У интеракцијама васпитача, деце и знања остварује се активан процес повезан са практичном формом тражења разлога за одређене педагошке поступке – отворени курикулум.

Појам курикулума у васпитно-образовној пракси је релативно нов и његово значење се током година доста модификовало и мењало. Порекло води из старе Грчке, где се под тим појмом мислило на тријумфалне кочије. У латинском говорном подручју под курикулумом су се подразумевале кочије за трке, од латинског *curre* (трчати), или стаза, пут који треба прећи, претрчати. Дословно схваћен означава ток, правац, курс.

Курикулум, такође, означава и животни ток (*curriculum vitae*), односно самоостварање кроз одређене догађаје и догађања током живота.

Када говоримо о курикулуму у контексту васпитања и образовања, могли бисмо рећи да је курикулум скуп различитих догађаја више учесника у окружењу заједничког живљења деце и одраслих.

У схватању и одређивању курикулума постоје четири приступа:

1. курикулум – језгро знања (*syllabus*) које треба пренети
2. курикулум – постигнућа и исходи које деца треба да постигну – продукт
3. курикулум – процес
4. курикулум – пракса.

Рад се ослања на приступ тумачењу теорије и праксе курикулума кроз сагледавање процеса.

У овом значењу курикулум није физичка ствар, већ је пре интеракција наставника, васпитача, деце и знања. Другим речима, курикулум је оно што се стварно дешава у групи и оно што практичари раде док се припремају и вреднују сопствени рад. То је активан процес повезан са практичном формом тражења разлога за одређене педагошке поступке.

Приступ у подучавању практичара у развијању отвореног курикулума заснован је на способностима критичког мишљења практичара у акцији, усмерен на разумевање њихове улоге и очекивања која се пред њих постављају. Вођени оваквим размишљањем практичари охрабрују разговор између и са учесницима у педагошкој ситуацији (деца, колеге, родитељи...). Они континуирано евалуирају процес и оно што они процењују и постављају као дечја постигнућа, улазећи у ситуацију за акцију која поставља основне принципе и облике “образовног сусрета” (Лоренс Стенхаус). Стенхаусова полазна дефиниција курикулума је била да је курикулум у почетку замишљена могућност, а након тога предмет испробавања. Курикулум се, по њему, гради и развија у конкретној пракси.

Минималан захтев који, по Стенхаусу, курикулум треба да испуни је да обезбеди основу за планирање, емпиријско проучавање и разматрање. Према овом аутору, курикулум би требало да понуди:

**а) у односу на планирање:**

- принципе избора садржаја
- принципе за развој стратегија подучавања – како да се о нечему размишља и како да се учи
- принципе и механизме доношења одлука о редоследу секвенци
- принципе идентификовања јаких и слабих индивидуалних дечјих страна и начина и приступа у васпитно-образовном раду

**б) у односу на емпиријско проучавање:**

- принципе за вредновање учења и напредовања деце
- принципе за вредновање напредовања наставника
- смернице за имплементацију курикулума у различите контексте – школа, група вршњака, окружење
- информације о променљивости ефеката у различитим контекстима и с различитом децом, као и разумевање узрока тих варијација

**в) као образложење**

- формализација намере и циља курикулума који су подложни критичком преиспитивању. (Stenhouse, L., 1975)

Курикулум помаже васпитачима да дођу до одговора о томе како и на који начин размишљају о детету, како прихватају и организују дететова искуства у окружењу које подстиче учење.

Васпитачи размишљају о процесу васпитања и образовања, а посебну пажњу обрађају на процес стварања значења и разумевања онога што се учи.

Тимски рад васпитача у развијању отвореног курикулума представља прихватање разлика у професионалном ставу и ослобађање од изолованости појединца. То резултира јачањем потенцијала васпитача и поспешује квалитет њиховог рада.

Курикулум је посебна врста процеса. То је оно што се реално догађа у васпитној групи, то је стални социјални процес кога чине интеракције деце, васпитача, знања и амбијент. Он је контекстуално обликован социјалним односима који постоје у васпитној установи, природом односа васпитач–дете, организацијом васпитних група, климом и тако даље.

Курикулум се састоји од свих активности дизајнираних у оквиру једне институције које имају за циљ да промовишу интелектуални, емоционални, социјални и физички развој деце. То укључује не само формални, већ и неформални програм, такозване екстракурикуларне активности које израњају из етоса институције (школе, вртића), као што су квалитет односа, могућност избора, начин организације и вођења. Курикулум је оно што се дешава када план активности постане основа за активности у групи.

Модел отвореног курикулума полази од развојне компоненте курикулума, указивањем на важност процеса и интеракција, праксе у коме се он дешава, уважавајући и реално сагледавајући контекст његовог деловања и дешавања. Отворени курикулум детету пружа могућност да своја нова знања интерпретира у друштву својих вршњака и одраслих и на тај начин проширује разумевања и учење новог. Отворени курикулум је заједничко живљење групе деце и васпитача, који у том процесу заједно уче, проналазе и испробавају различите начине за што боље разумевање својих, заједничких ситуација учења и сопствене улоге у њима.

Отворени курикулум самим својим називом указује на **процес**, и то на континуиран и динамичан процес васпитног деловања, који у себи крије врло конкретан посао непосредно повезан са васпитно-образовном праксом. Означава начин обликовања живота у вртићу; укупан заједнички живот у вртићу, а то пре свега значи врсту односа међу децом, између деце и васпитача и међу самим васпитачима, поред структурираних секвенци учења и подучавања. (Пешић, М., 1989)

На овај начин учење постаје кооперативна активност и “не представља само конструкцију знања сваког детета понаособ, него и ко-конструкцију, то јест, заједничку конструкцију знања деце и одраслих”. (Smith, M. K., 2000)

### **Развијање отвореног курикулума – акционо истраживање**

Користећи приступ акционог истраживања практичари унапређују сопствену праксу подучавања и учења кроз процес евалуације и саморефлексије.

Методологија акционог истраживања уводи иновацију, дилему у праксу захтевајући од практичара двоструку улогу: да креирају сопствену теорију коришћењем те исте теорије. И у првој и у другој улози дешава се процес изграђивања сопствених стратегија и теоријских знања о самом процесу учења и подучавања, с једне стране, и унапређивање саме праксе, с друге стране. Код акционог истраживања не намеће се потреба за раздвајањем “креирања” и “испоручивања” подучавања, већ се истражује само подучавање, а теорија и пракса се веома приближавају.

Овакав приступ истраживања у конкретној социјалној и организационој структури има форму учења из искуства и постаје начин мишљења. Дешава се кроз три велике целине:

1. **посматрање и планирање** – грађење слике, формирање шема и сопствених концепата кроз прикупљање информација. У току процеса посматрања практичари анализирају, дефинишу и описују проблем који желе да проучавају и контекст у коме тај проблем постоји. У исто време, покушавају да постигну договор око описа задужења сваког учесника истраживања.

2. **делање и евалуација** – примењивање и испробавање уз стално процењивање вредности, ефективности и подесности поступака и акција које практичари предузимају.

3. **анализа и рефлексива** – практичари анализирају, интерпретирају и објашњавају, кроз групну дискусију или саморефлексију конкретну ситуацију, уочавају и дефинишу решене проблеме и стратегије које су развили истражујући проблем, као и дилеме и проблеме који и даље постоје.

Практичари раде акционо истраживање онда када сами желе да истраже и сазнају шта се тачно дешава у одређеним образовним ситуацијама и желе да своју праксу унапреде; они покушавају да разумеју како да унапреде оно што раде предузимајући акције, посматрајући и описујући шта се тачно дешава. Ради се у **тиму** – истраживачи и практичари директно

учествују на идентификацији разлога за примену одређених васпитних поступака.

Учесници у акционом истраживању посвећују се евалуацији свог сопственог рада и проналазе начине да га унапреде. **Самоевалуација** омогућује учесницима да сами себе процењују у ономе што раде и пореде с оним што мисле да раде. На тај начин дешава се промена у самом делању.

У акционом истраживању се полази од схватања да се ситуација неће променити сама од себе. Мењају се људи који доводе до промена у одређеним ситуацијама. Промена почиње у самим истраживачима праксе / практичарима, тако да оног тренутка када они одлуче да ураде нешто у вези са својим радом започиње процес личне промене који води ка **процесу социјалне промене**.

За развијање и мењање курикулума, за унапређивање васпитно-образовне праксе, потребан је стални процес преиспитивања и долажења до повратних информација из саме праксе коју проучавамо и покушавамо да унапредимо, путем деловања на њу. У том процесу посматрање, анализирање и разумевање онога што радимо јесу кораци који воде ка рефлексивном практичару – свесног потребе сталног критичког преиспитивања и побољшања властите праксе.

Промене које се у том процесу развијања курикулума дешавају не огледају се у томе шта и чему ћемо децу учити, већ у самом приступу и процесу подучавања – како приступити и поступати са децом, како подучавати.

### **Како је подучавам – приступ акционог истраживања**

Полазиште за истраживање наше праксе било је управо разумевање сопствених концепата подучавања у развијању отвореног курикулума – модела А Основа програма предшколског васпитања и образовања. Сама промена праксе и развијање отвореног курикулума, који су почели да се дешавају увођењем Основа програма, не долазе спонтано, већ захтевају преиспитивање, реконструкцију и конструкцију знања нас самих који ту праску и креирамо.

У акционом истраживању практичари су стављени у ситуацију да анализирају и препознају алтернативе, да анализирају како друге, тако и себе – да развијају *ауторитет разлога* кроз индивидуално представљање (**акција**), коментарисањем и давањем повратних информација за одређене моменте и делове који би се могли унапредити (**планирање**) сталним преиспитивањем и налажењем одговора на кључне моменте у процесу учења (**рефлексивност**). Развијањем *ауторитета разлога* развија се способност рефлексивности сопствене праксе, као важног елемента акционог истраживања.

Васпитачи су започели рад и учешће у акционом истраживању зато што су веровали да је могуће урадити нешто корисно – како за децу, тако и за њих саме.

Радећи критичку рефлексију у оквиру групне дискусије васпитачи/истраживачи су сами разоткривали своје баријере и отпоре. Овде су изнете оне које су карактеристичне за тим који је радио на истраживању:

– **Начин подучавања је унапред дефинисан**

“Очекујем да ми кажу како да радим они који имају више искуства и знања од мене.”

– **Зна се како се одвија процес усвајања знања**

“Учење о томе како да подучавамо је јако слично мом претходном искуству учења разних методика: професор прича, ја слушам и пишем белешке и одговарам на одређене захтеве професора.”

– **Индивидуалне реакције нису увек меродавне**

“Имам довољно искуства у подучавању, деца се врло мало разликују, њихова интересовања су краткотрајна.”

– **Циљеви одговарају деци одређеног узраста**

“Волела бих да научим децу да уче по свом програму, али то је јако тешко остварити као васпитач предшколске деце.”

– **Теорија и пракса се јако разликују**

„За све што не изгледа да је директно значајно за успех у групи деце са којом радим најбољи је израз – теорија, зато што је то израз који ја користим када не могу да опишем све за шта немам значење или не видим како да га применим у пракси.” (17)

Сва ова питања, дилеме и проблеми су покретачи акционог истраживања. Нарочито последња баријера и тумачење да између теорије и праксе постоји велики раскорак доводи до “а – ха” ефекта: тим практичара/истраживача постаје свестан чињенице да врло често прибегава рутини само зато што је то лакше, налазећи оправдања да не испроба теорију.

Тим је пошао од опште идеје за рад на акционом истраживању – трансформација васпитне праксе и примена модела А Основа програм предшколског васпитања и образовања.

Заједничко поље акције односи се на развијање стратегија за спровођење васпитно-образовног рада по центрима интересовања – рад у малим групама, и развијање теме полазећи од показаних дечјих интересовања која се продубљују и конструишу у трајнија знања. Први корак акције васпитача дечјег вртића “Церак” дефинисан је и постављен као основа за размишљање – “што боље разумевање онога што радим у циљу унапређивања учења код деце”.

За реализацију првог корака акције тим је предвидео практиковање разних облика и типова активности: слободне игре, планиране секвенце учења, као и комбинацију различитих облика рада и типова активности.

Зависно од постављених задатака, мењао се састав група, са децом се радило у паровима, тријадама и индивидуално. Васпитачи су посебно практиковали размене у функцији учења између саме деце: рад у кругу са целом групом, размена унутар мањих група, размена између група укључујући млађе и старије, девојчице и дечаке, одрасле и децу и слично.

Ради долажења до што лакшег начина вођења евиденције и сакупљања података који ће олакшати рад на акционом истраживању и водити даље, васпитачи су врло често размењивали “успешне” начине – како водити табелу за праћење интересовања деце, вођење личне бележнице са подацима за које су процењивали да су им важни, белешке с исказима деце...

У процесу заједничког посматрања једне исте секвенце активности долазили су до јасног сазнања да више њих види различите ствари, што подразумева да личне перцепције и искуства делују као филтер приликом посматрања. Протоколи праћења деце и табеле за праћење интересовања деце помагали су им да “дубље” посматрају саму праксу. Свако посматрање је било прилика за учења – како деце, тако и одраслих. Добијени подаци посматрања давали су им нове идеје – на којој теми могу да раде, као да развију тему, шта би требало да појачају...

Овакав начин планирања не везује се за узрастне карактеристике, већ следи природну радозналост сваког појединачног детета. Настао на основу посматрања деце и уочавања њихових потреба, води ка индивидуализацији процеса учења и подучавања. Васпитач је прихватањем дечјих интересовања и уградњом у свој план направио и развио мрежу појмова који су у вези са дефинисаном темом и истовремено је захватио све аспекте развоја. Како су се идеје развијале, целој заједници је постајала блиска мрежа појмова и истовремено се и сама обучавала.

Показана интересовања деце, као и забелешке васпитача у оквиру евалуације показали су разлоге одступања од идеја васпитача, правце кретања дечјих интересовања и начин на који је васпитач следио та интересовања, уклапао их у тему и водио ка њеном ”освајању”. На овај начин деца постају равноправни учесници у развијању програма и самог напредовања и одвијања теме, те се тако и њихова улога мења – са објекта подучавања постају директни учесници процеса сазнања.

У процесу подучавања кроз конкретне ситуације са циљаним деловањем у оквиру социјалних односа, кораци у подучавању постају увременење и доводе до развијања компетенција како деце, тако и самих васпитача.



У оваквом приступу подучавању и учењу свако добија могућност да проблему прилази на свој начин. Оно што важи за одрасле важи и за децу и то се поштује. На тај начин постижемо функционално јединство групе као целине (деце с којом радимо и васпитача као неодвојивог дела).

Васпитачи на тај начин обезбеђују да група деце функционише као брижна заједница помажући им да успоставе позитивне, конструктивне односе с другом децом и одраслима. Они размишљају, планирају и обезбеђују прилике за децу да уче једни од других, исто као и од одраслих. С друге стране, деца проширују своје социјално сазнање, развијају социјалне способности, попут сарадње, помагања, преговарања и разговора с другима приликом решавања проблема.

### Закључак

Када промене почну да се дешавају никад се не односе само на један аспект васпитне праксе или само на једну групу учесника. Оне су увек комплексне, индивидуалне и групне и представљају динамички процес који укључује сазнавање и поновно учење у покушају реструктурирања личних перцепција и ставова. Тај процес који се дешавао истраживачима сопствене праксе водио је и у обликовање и стварање окружења за учење које је децу подстицало да аутономно стичу искуства. Такође, процес промене парадигме о учењу деце захтевао је од васпитача да своју улогу преносиоца знања и информација мењају у улогу активног учесника и партнера у обликовању ситуација учења и изграђивања значења.

### Литература

- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*, New York: Macmillan.
- Kemmis, S. (1981): *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Victoria.
- Миљак, А. (1989): Васпитач – стваратељ или извршилац програма, *Предшколско дете*, број 2, Београд.
- Мишкељин, Л. (2003): Примери адекватне и неадекватне праксе за рад са децом од три до пет година, *Савремена школа*, број 3, Београд.
- Пешић, М. (1989): Програмирање васпитно-образовног рада у дечјем вртићу, *Предшколско дете*, вол. 19, број 2, 13–16.
- Пешић и сарадници (1998): *Акционо истраживање и критичка теорија васпитања*, Педагогија у акцији, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*, London.