

SMERNICE ZA IZRADU OSNOVA PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA USMERENOG NA ODNOS

Živka Krnjaja i Dragana Pavlović Breneselović
Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu

Apstrak

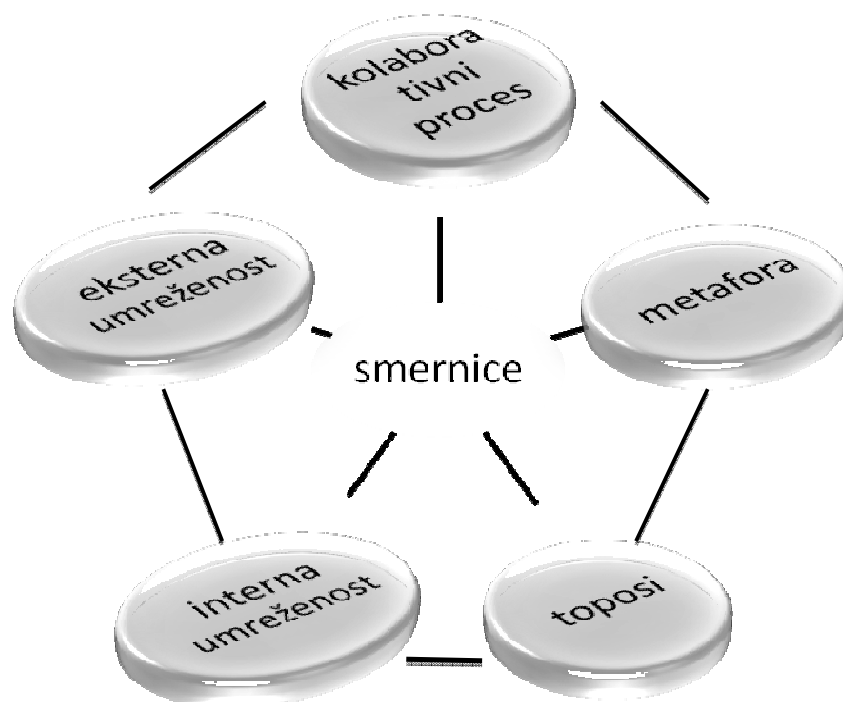
Članak se zasniva na stanovištu da izrada osnova programa predškolskog vaspitanja ne započinje određivanjem šta program treba da sadrži i kako treba da bude strukturiran već koncipiranjem procesa stvaranja dokumenta, definisanjem osnove za generisanje strukture i sadržaja dokumenta i preduslova njegove kontekstualizacije. Polazeći od teorijskih postavki soci-kulturne teorije, sociologije detinjstva, postmodernizma i poststrukturalizma, kao i analize predškolskih programa u međunarodnoj predškolskoj zajednici prepoznatih kao visokokvalitetnih, u članku se iznose smernice za izradu osnova programa usmerenog na odnose zasnovanog na kontekstualno primerenom pristupu. Elaborirane smernice su: razvijanje osnova programa kao kolaborativni proces, naziv programa kao metafora, toposi, interna i eksterna umreženost programa.

Ključne reči: osnove programa predškolskog vaspitanja, toposi, umreženost, kontekstualizacija programa

Većina programa predškolskog vaspitanja danas zasniva se na holističkom sagledavanju učenja i razvoja dece (Bertram and Pascal, 2002). Holistički orijentisani programi uobičajno se izjednačavaju sa programima zasnovanim na pristupu usmerenom na dete (child-centered) odnosno razvojno primerenom pristupu koji se bazira na konstruktivističkoj teoriji razvojne psihologije (Bredenkamp, 1987). Holistički program, nasuprot ovakvom pristupu, može da se zasniva na pristupu usmerenom na odnose. Odnosi se stavljaju u središte programa i time kao ključne dimenzije prepoznaju pitanja vrednosti, učešća, moći, proaktivnog delanja, kolaboracije, dobrobiti, učenja kao ko-konstrukcije u zajednici prakse, ustanove i zajednice kao socio-kulturnog konteksta. Teorijsko polazište u ovakvom pristupu čine postavke sociokulturne teorije razvoja i učenja, sociologije detinjstva, postmodernizma i poststrukturalizma.

Na osnovu navedenih teorijskih polazišta, analize osnova programa koji se u stručnoj literaturi prepoznaju kao visoko kvalitetni programski dokumenti (osnove programa Novog Zelanda, Švedske, Irske, Finske, pojedinih država Australije i Nemačke) i kritičkih

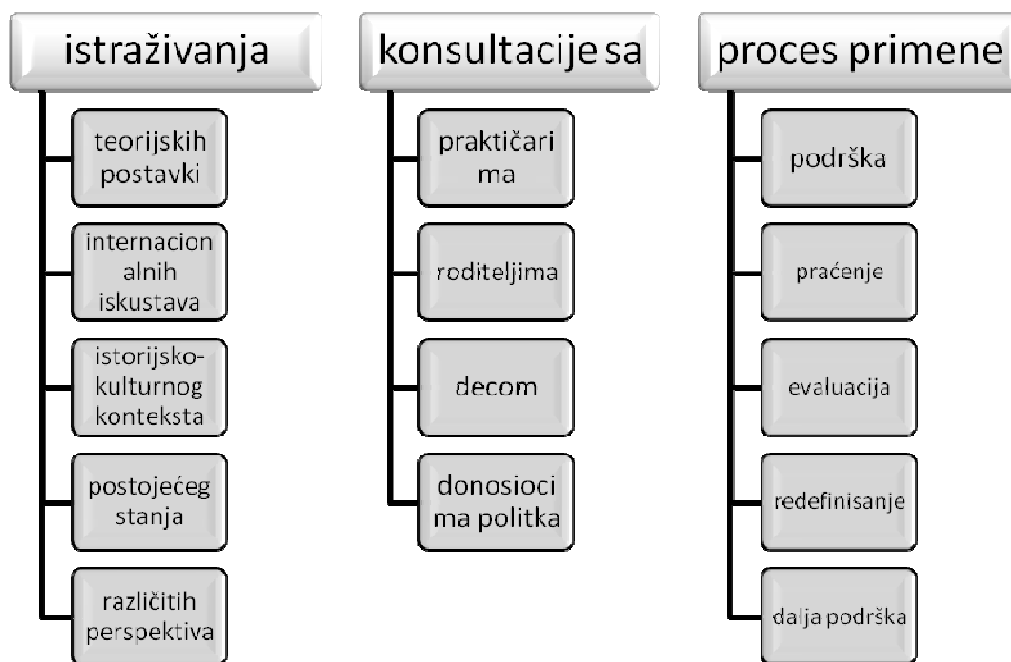
razmatranja prakse predškolskog vaspitanja i koncepta razvojno primerene prakse (Dahlberg et al., 2007; Krnjaja, 2011; Lubeck, 1998; Mac Naughton, 2003; McLachlan et al., 2010; Moss, 2007, Pound, 2011; Tzuo et al., 2011) sintetizovali smo smernice za izradu osnova programa zasnovanog na kontekstualno primerenom pristupu (Šema 1). Šema reprezentuje naše stanovište da izrada osnova programa ne započinje određivanjem šta program treba da sadrži (npr. da li će u sadržaj dokumenta ući teorijska polazišta i sadržaj rada sa decom, koja će načela ući, da li će ući primeri aktivnosti, praćenje i evaluacija...) i kako treba da bude strukturiran (npr. da li po uzrastima, da li po razvojnim aspektima ili po ulogama dece i odraslih...) već započinje koncipiranjem procesa stvaranja dokumenta, definisanjem osnove za generisanje strukture i sadržaja dokumenta i preduslova njegove kontekstualizacije.



Šema 1. Smernice za izradu osnova programa kontekstualno primerenog pristupa

Razvijanje programskog okvira kao kolaborativni proces

Proces donošenja osnova programa “je deo programa”. Izrada osnova programa je proces u dva aspekta. Prvo, on je zasnovan na višeperspektivnosti, kolaboraciji i izgrađivanju zajedničkog pristupa predškolskom vaspitanju. Zato se realizuje kroz višegodišnje projekte u koje su uključeni donosioci politika, istraživači, praktičari, roditelji, deca i relevantni akteri u zajednici. Drugo, to nije jednokratni čin pisanja dokumenta, već obuhvata kontinuirano praćenje i razvijanje osnova programa u praksi. Na Šemi 2 dat je prikaz ovakvog procesa.



Šema 2. Razvijanje programskog dokumenta kao kolaborativni proces (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013)

Proces donošenja osnova programa u Republici Irskoj – Aister dobar je primer kolaborativnog procesa izrade osnova programa (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Rezultati ovakvog procesa nisu samo izrada osnova programa kao jednog programskog dokumenta, već niza publikacija kojim se podržavaju osnove programa. Tako su na primer rezultati procesa istraživanja bile studije o međunarodnim iskustvima, o kulturno-istorijskom kontekstu predškolskog vaspitanja u Irskoj, o aktuelnom stanju predškolskog vaspitanja, o

perspektivi roditelja, dece, praktičara i donosilaca politike o kvalitetu predškolskog vaspitanja. Takodje, istraživanja teorijskih polazišta su sumirana u četiri publikacije koje su poslužile kao teorijski osnov za koncepciju osnova programa: studija o povezivanju nege, vaspitanja i obrazovanja; studija o učenju i razvoju dece; studija o igri kao kontekstu učenja i razvoja; studija o podršci učenju i razvoju kroz proces praćenja. Same osnove programa se sastoje iz četiri celine: Principi i teme; Vodič za dobru praksu; Ključne poruke iz istraživanja; Priručnici za različite oblike predškolskog vaspitanja. Implementacija programa realizovana je kroz kolaborativni projekat “Aistear u akciji”. Projekat je imao za cilj istraživanje načina razvijanja i obogaćivanja kurikuluma u dečjem vrtiću na osnovu Aistear. Projektom su podržavani praktičari: da promišljaju i razvijaju vlastitu praksu na način kojim se podržava učenje i razvoj dece; da se preispituju načini kako mogu da koriste Aistear uz svoje postojeće programe; da se povezuju kroz širenje primera dobre prakse. Kao rezultat projekta izdate su dve publikacije koje dokumentuju Aistear u akciji.

Naziv programa kao metafora

Za razliku od uobičajnih administrativno-birokratskih naziva (program, dokument, pravilnik) osnove programa kao naziv imaju metaforu: *Te Whariki*, naziv novozelandskog programa, na maorskom jeziku znaci "tkana potka, osnova za sve što je na njoj"; *Aistear*, naziv irskog programa, na galskom jeziku znači putovanje; savezni australijski program nosi naziv *Being, belonging, becoming* (Biti, pripadati, bivati) a program jedne od australijskih država *The Practice of Relationships* (Praksa odnosa).

Kako navodi Tomas Kun, “ne možeš videti nešto dok nemaš pravu metaforu koja ti omogućava da to uočiš“. Snaga metafore je u njenoj poetskoj funkciji, inovativnoj i interaktivnoj funkciji. Metafora je “stvaralačka energija” (Cameron, 2003:38) koja integriše imaginaciju, saznanje i razumevanje. Ona istovremeno komunicira sa osećanjima, iskustvom

i saznanjem, iz čega proističe njena pokretačka moć. Metafora ima moć “pokretanja misli, otvaranja prostora za jedinstvo imaginacije i akcije” (Cook-Sather, 2003:961) i usmeravanja postupaka. Metafore u obrazovnim programima imaju funkciju da izraze novu viziju obrazovanja i da pokrenu učesnike u obrazovanju i zajednicu na akciju. One su analogija ideji programa i pristupu vaspitanju i integrišu i prožimaju sve delove programa. Metafora omogućava opis i tumačenje koncepcije programa u svetlu poznatih simboličkih reprezentacija. Međutim, metafora nije samo poređenje dva značenja ili zamena jednog drugim, ona kao interakcija između dva semantička polja, “pomera” značenje svakog i dovodi do novog značenja. Zbog toga se metaforama uspešno prevazilazi epistemološki jaz između prethodnog i novog znanja.

Na primer, metafora Te Whariki reprezentuje ideju da program „kao dokument i kao proces i praksa predstavlja tapiseriju zajednički rađenu mnogim rukama, iz više perspektiva, pristupa i kultura“ (OECD, 2004: 17). Ona odražava pristup umrežavanja kao i pomeranje filozofije ranog obrazovanja sa razvojne na sociokulturnu orijentaciju kao novu “potku” građenja programa (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Metafora Aistear (putovanje) odslikava povezanost i eksternu umreženost sa ostalim dokumentima obrazovne politike; smernice svim odraslima koji učestvuju u učenju i razvoju dece predškolskog uzrasta; kontinuitet između porodičnog, predškolskog (u svim oblicima) i školskog vaspitanja; put razmene znanja i iskustava između praktičara, kao i između praktičara i roditelja; dečje učenje i razvoj kao put koji dete gradi (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Osnove za generisanje sturkuture i sadržaja dokumenta

Šta će činiti sadržaj osnova programa i kako će se program struktuirati generiše se na osnovu toposa i principa umreženosti.

A. Toposi programa

Toposi programa su ključna “mesta” iz kojih se izvodi sadržaj i operacionalizacija polazišta programa. Topos označava centar ili izvor aktivnosti (Rämö, 1999). Kako navodi francuski filozof Rolan Bart toposi nisu argumenti po sebi već odeljci u kojima su argumenti smešteni, oblasti u kojima možemo naći argument; oni su izvor, arsenal, trezor (Barthes, 1988 in Rämö, 1999).

Na osnovu analize programskih dokumenata iz različitih zemalja i više izvora u literaturi (Arthur et al, 2012; McLachlan et al, 2010; OECD, 2012; Wilks et al., 2008) identifikovali smo sledeće topose programa zasnovanih na kontekstualno primerenom pristupu:

1. Dete kao kompetentno biće sa razvijajućim kapacitetima i sa pravima. Dete se shvata kao moćno, sa kapacitetima koji se podržavaju i nadograđuju kroz zajedničko učešće sa odraslima i drugom decom. Podrška deci proističe iz uverenja i poverenja u njihovu kompetentnost, u ono što znaju i mogu, a ne iz shvatanja o tome šta deci nedostaje. To nipošto ne znači potpuni otklon od razvojnih teorija, ali znači da program nije skup implikacija izvedenih iz psiholoških postavki o karakteristikama pojedinih stadijuma razvoja grupisanih prema aspektima razvoja.

Pravo deteta u obrazovanju podrazumeva participaciju dece i razvijanje programa kao zajedničke prakse dece i odraslih.

2. Refleksivna praksa, kritičko delovanje i promene. Umesto da praktičare usmerava na spoljašnje standarde prema kojima se kodifikuje praksa, program usmerava na istraživački i refleksivan pristup praksi sa ciljem da se produbljuje razumevanje prakse. U tom smislu osnove programa ne daju praktičarima „skup pravila“ i gotova rešenja koja treba da implementiraju nego su osnova za kontekstualno razvijanje programa kroz problematizovanje i menjanje prakse (Mac Naughton, 2003).

3. *Dobrobit deteta.* Dobrobit nije ishod pedagoško-psihološko-didaktičke zasnovanosti programa i spoljašnji programski okvir koji stvaramo za dete, nego svojstvo deteta koje se razvija kroz odnose i delanje koje dete realizuje i u koje stupa sa odraslima, drugom decom i fizičkom sredinom u određenoj zajednici prakse. Razvoj dobrobiti se sagledava kao multidimenzionalni, interaktivni, dinamički i kontekstualni proces kojim se integriše zdravo i uspešno individualno funkcionisanje, pozitivni socijalni odnosi i podržavajuće socijalno okruženje (Pavlović Breneselović, 2010).

4. *Različitosti.* Različitost se sagledava kao vrednost i osnova pravde i jednakosti u obrazovanju, a ne kao deficit. Razlike u kulturnom kapitalu koji deca donose iz svojih porodica i zajednica u kojima žive nije osnov za diskriminaciju ili ujednačavanje već se razvijanjem socijalnog kapitala kroz interakcije i umrežavanje, građenjem odnosa pripadanja i prihvatanja, podržava transformacija kulturnog kapitala (Bourdieu, 1993). Različitosti se sagledavaju kao prilika za učenje, preispitivanje odnosa moći i građenje subjektiviteta kao višestranog identiteta (Mac Naughton, 2003).

5. *Kolaboracija i partnerstvo sa porodicom i zajednicom.* Porodica je primarni vaspitač dece, ali porodica i javno vaspitanje imaju preklapajuće sfere uticaja koje čine potencijalno polje njihove uzajamne podrške (Pavlović Breneselović, 2012). Paradigma podrške podrazumeva usmerenost na razvijanje poverenja između porodice i praktičara kroz dijalog i zajedničke aktivnosti u kojima se gradi zajedničko razumevanje i osnaživanje porodice i zajednice u procesu transformacije i programa i porodice i zajednice.

Kolaboracija porodice, vrića i zajednice su i u funkciji ostvarivanja kontinuiteta i životnosti iskustava, učenja i participacije dece u različitim socijalnim okruženjima.

6. *Usmerenost na odnose i razvijanje zajednice učenja.* Vaspitanja se sagledava kao interakcija. Priroda i kvalitet odnosa koji se uspostavljaju sa detetom i koje ono uspostavlja, sagledavaju se kao osnov za uspešno učenje, razvoj i dobrobit deteta. Pitanje kvaliteta

odnosa nije pitanje specifičnih i pojedinačnih aktivnosti i interakcija deteta i sa detetom, već ukupnog kvaliteta odnosa deteta *sa* i *u* sredini kao odnosa u kontekstualnim i dijadnim sistemima (Pavlović Breneseović, 2012a).

Zajednica učenja se razvija kroz razmenu između dece i odraslih, kao i između deteta i druge dece i između odraslih. U toj razmeni, ponekad su deca oni koji vode, a odrasli su sledbenici, i obrnuto. Ove interakcije daju i odraslom priliku da uči, razvija se i menja, spoznavajući kroz njih dete, sebe i prirodu vaspitanja i smisao ljudskog funkcionisanja i vlastitog delovanja (Pavlović Breneseović, 2012a).

7. *Preplitanje učenja, podučavanja i vrednovanja.* Situacije podučavanja se ne shvataju kao izdvojene situacije „koncentrovanog“ učenja u odnosu na životne situacije i situaciono učenje. Naspram jednokratnih sekvenci učenja kroz izdvojene oblasti na osnovu onoga što odrasli misle da deca treba da znaju, učenje se razvija kroz projekte kojima se podržava integrisan, istraživački i kreativan pristup učenju i u kome su „planirana“ i „spontana“ iskustva podjednako važna. Podsticajno okruženje je „treći vaspitač“ (Rinaldi, 2002) i uključuje ne samo okruženje kao fizički prostor i opremu nego i socijalni i simbolički prostor.

Pismenost se određuje kao sva ona različita iskustava, prakse, stavovi i znanja društveno kulturne zajednice kojima se podupire dečje razumevanje i uključivanje u simbolički jezik svoje i drugih kultura. omogućavajući im istovremeno da izraze svoj lični identitet i postanu aktivni učesnici u društveno-kulturnim aktivnostima (Fleer, 2002). Razvoj pismenosti nije posebno obrazovno područje već integralni deo učenja i iskustva deteta. Pismenost je više nego “znati pisati” ili “gotovost za pismenost u određenom periodu razvoja” i obuhvata šira iskustva pismenosti u kulturnoj praksi u kojoj deca mogu direktno ili indirektno da učestvuju i koja je sastavni deo njihovog svakodnevnog života. Pismenost je ugrađena u jeziku i komunikaciji i obuhvata ne samo pisani jezik nego

verbalnu pismenost (naracija, poetsko izražavanje...), vizuelnu pismenost (slike, slikovnice, grafički simboli...), tehnološku pismenost (različita digitalna oruđa), matematičku pismenost (obraci kvantitativnih odnosa, relacije, geometrijski oblici, računanje...)

Participativna evaluacija i kontinuirana samoevaluacija odraslih i dece osnov je jačanja njihovih refleksivnih kapaciteta u sopstvenom učenju, kao i područje zajedničkog preispitivanja i razvijanja programa.

8. *Dokumentovanje kao razvijanje programa.* Fokus dokumentovanja se pomera sa dokumentovanja aktivnosti ka dokumentovanju značenja koje te aktivnosti imaju za decu i vaspitača i sa dokumentovanja individualnih karakteristika dece na dokumentovanje situacija kao celine (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012). Dokumentovanje je sredstvo refleksivne prakse vaspitača čija je svrha bolje razumevanje sopstvene prakse i ima značenja emancipacije i dijaloga, istraživanja i refleksije, kolaboracije, multiperspektivnosti, retrospektive i perspektive, rekonstruisanja uloga deteta i vaspitača i sinteze iskustava, uvida i značenja (videti detaljnije u Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012).

9. *Igra.* Igra je svojim adaptivnim kapacitetima i kapacitetom fleksibilnosti ključna u razvoju dobrobiti i učenju deteta. Igra se sagledava kao kontekst učenja u kojem deca istražuju postojeće ali i „moguće“, grade svoj kulturni identitet, otkrivaju i proveravaju različite modele komunikacije i svet simboličkog izražavanja (Krnjaja, 2012). Shvatanje igre kao zajedničkog prostora istraživanja i stvaranja dece i odraslih pretpostavlja preispitivanje odraslih o mogućnostima i podršci participacije dece u igri, nediskriminaciji, razvoju stvaralačkih potencijala i najboljem interesu deteta u „iskustvima igranja“ i zaštiti igre od didaktizacije ili pak pristupu igri kao potpunog nemešanja odraslih (Krnjaja, 2012).

B. Interna umreženost osnova programa

Tekst osnova programa se strukturira po principu umreženosti. Za predstavljanje principa umreženosti osnova programa koriste se šeme. Šeme, drugom vrstom simboličkog jezika, na očigledan način odražavaju celovitost, umreženost i procesualnost programa. Šematsko predstavljanje ima nekoliko funkcija:

- šema pokazuje da je program kompleksni sistem koji se ne svodi na nekoliko izdvojenih ključnih elemenata ili identifikovanje toposa, nego predstavlja njihove višestruke veze i funkcije kao celine programa;
- u šemi mogu da se povezuju različiti delovi i sklapaju različiti obrasci, ali šema odražava koherentnost celine;
- šemom se artikuliraju dinamičnost i hermeneutički proces, nasuprot linearnom povezivanju i tumačenju kroz traganje za uzročno posledičnim vezama.

Izrada osnova programa kao dokumenta je složen zadatak sastavljanja koherentnog programskog teksta koji se zasniva na određenoj vrednosnoj i teorijskoj orijentaciji. U izradi se ne polazi od toga da je dokument statičan tekst već da je čitanje teksta dinamički proces koji zavisi od toga kako praktičari čitaju pojedine postavke u dokumentu odnosno kako ga interpretiraju. Značenje programa je stalna socijalna konstrukcija koja se gradi kroz sinteze refleksija praktičara o vlastitim i iskustvima drugih, zasnovane na osnovama programa, ličnim uverenjima i sistemu vrednosti i teorijskim znanjima (Nuttall, 2005 prema McLachlan et.al., 2010). Odnos između teksta programa i oblikovanja stvarnosti uzajamno je povezan, uzajamno zavisano, preklapajući, interaktivan (Bruner, 2000:141). Zbog toga je pitanje kako će sadržaj biti predstavljen onima koji će tekst koristiti važno pitanje izrade teksta. Način građenja teksta, kao „kostur“, oblikuje obrazac kojim se vodi interpretacija i razumevanje teksta:

- nizanje, redosled delova i odnos prema celini teksta oblikuje razumevanje šta je relevantno za delovanje, od čega se polazi i šta će se smatrati značajnijim u praksi;

- tekst programa je određen uverenjima, težnjama, teorijama, vrednostima i namerama. U čitanju teksta se traga za intencionalnim stanjima „iza“ radnji, za razlozima, a ne uzrocima i posledicama (Bruner, 2000:143). Zbog toga je značajnije u programu posvetiti pažnju vrednostima, operacionalizaciji načela i principa, dati smernice za refleksiju, nego navoditi npr. pojedinačne sadržaje, aktivnosti dece i vaspitača;
- narativni iskaz oblikuje stvarnost svojom kompozicijom „suživota“. „Epizode“ ili delovi teksta crpe značenje iz širih narativnih struktura i u njihovoj su funkciji, zbog toga delovi teksta i celina moraju „voditi skladan suživot“ (Bruner, 2000:146). U postupanju, kako navodi Bruner, nastojimo da se uskladimo sa „svetom kakav jeste u narativnom iskazu“ i ne odupiremo se težnji narativnog iskaza ka „suživotu“. Zbog toga program mora da bude koherentan i usklađen po svim dimenzijama: ako program polazi od shvatanja o integrisanom učenju dece, onda ne može da se govori o planiranju po oblastima; ako se polazi od celovitog razvoja deteta, onda se npr. ne mogu postavljati zadaci po aspektima razvoja i sl. U protivnom, imamo relativizaciju osnovnih postavki teksta.
- narativni iskaz oblikuje stvarnost svojom generičkom specifičnošću. Generička funkcija narativa se ostvaruje kroz generisanje specifičnih slika, tema, diskursa. Specifične slike, teme u jednom narativnom iskazu, ma kako se činile sličnim sa drugim pričama, uvek su odraz ili primeri pristupa i shvatanja iz kojeg nastaju (Bruner, 2000:142). Zbog toga svaka promena ili modifikacija bazičnih polazišta programa, npr. promena slike o detetu sa deteta u potrebama na kompetentno dete, zahteva izradu novog teksta, a ne izmene ili dopune postojećeg.

Eksterna umreženost

Obezbeđivanjem uslova za eksterno umrežavanje sledi se princip umreženosti osnova programa i ostvaruje interakcija kao generička veza kroz koju program postaje kulturni i društveni projekat cele zajednice a ne ekspertski napisan dokument (Moss, 2007; Wilks et al., 2008). Uvođenje osnova programa ne svodi se samo na izradu programskog dokumenta već podrazumeva:

1. *Koncepcijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja.*

Time se obezbeđuje jedinstveno vrednosno utemeljenje obrazovne politike i prakse i opšti društveni konzenzus kao i koherentnost obrazovnog sistema i kontinuitet u obrazovnim iskustvima dece.

2. *Resursi.* Uvođenje osnova programa nužno prati: organizaciona struktura (opremanje prostora, vremenska organizacija, struktura zaposlenih) u skladu sa koncepcijom programa (Pavlović Breneselović, 2010a); obezbeđivanje prateće literature, vodiča i priručnika za praktičare koji im pomažu da razumeju osnovne vrednosti programa i preispituju sopstvenu praksu u odnosu na njih; ICT podrška kroz portale, sajtove i elektronsko umrežavanje; usmeravanje aktivnosti regionalnih centara za podršku razvijanju osnova programa i razvoj model centara.

3. *Usklađivanje inicijalnog obrazovanja i stručno usavršavanje praktičara u funkciji razvijanja programa.* Reformisanjem inicijalnog obrazovanja se ostvaruje njegova koherentnost sa koncepcijom osnova programa predškolskog vaspitanja i stvaraju pretpostavke za kompetentnost vaspitača za razvijanje programa. Stručno usavršavanje praktičara za razvoj programskog okvira ne svodi se na upoznavanje praktičara sa programskim dokumentom već se odvija kroz podršku istraživanja praktičara za razvoj programa i participativnu evaluaciju, podršku mentorskim programima i drugim oblicima stručnog usavršavanja u kontekstu prakse.

4. *Podrška kontekstualizaciji osnova programa.* Podrška kontekstualizaciji osnova programa ostvaruje se kroz:

- podsticanje razvijanja zajednice prakse u kojoj se program preispituje u ko-konstrukciji sa kolegama, decom, porodicom i zainteresovanim članovima zajednice;
- diversifikaciju oblika i programa u lokalnoj zajednici;
- ulogu nadzorne službe kao podrške u identifikovanju teškoća i pitanja vezanih za razvijanje programa i integrisanje i rešavanje takvih pitanja kroz regionalne ili nacionalne projekte;
- povezivanje praktičara, nosilaca obrazovne politike i naučno-istraživačkih institucija kroz pokretanje projekata. To znači napuštanje administrativnih, kontrolnih, birokratskih i ekspertske pozicije i razvijanje saradničkog učenja istraživača, praktičara i kreatora politike;
- rekulturaciju i restrukturiranje dečjeg vrtića u skladu sa vrednostima i toposima osnova programa.

Zaključak

Izrada osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja je kompleksan proces koji podrazumeva: veliki broj učesnika (istraživača, donosilaca politike, praktičara, roditelja, predstavnika lokalne zajednice i građana, dece); različite vrste aktivnosti (istraživanja, konsultovanja, pisanja teksta); poznavanje savremenih tendencija u koncipiranju osnova programa i njihovom uvođenju; poznavanje stanja u praksi predškolskog vaspitanja kod nas; poznavanje različitih teorijskih orijentacija; jasno pozicioniranje i ostvarivanje konsenzusa u vrednosnom i teorijskom opredeljenju; razumevanje prirode narativa i kompetentnost za prevođenje koncepcije u tekst osnova programa. Upravo razumevajući kompleksnost ovog

pitanja, nastojali smo da elaboracijom smernica ukažemo na put izrade osnova programa zasnovanog na kontekstualno primerenom pristupu.

Konačno, kako navodi Bruner, narativni iskaz postaje kulturno značajan pod uslovom da njegov tekst predstavlja „otklon u odnosu na postojeće konvencionalne narativne kanone“ (Bruner, 2000:147). To znači da nove osnove programa imaju kulturnu vrednost i smisao izrade tek kada su iskorak u odnosu na postojeći program i praksu.

Literatura

- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings*. Melbourne: Cengage Learning.
- Bertram, T., Pascal, C. (2002) *Early years education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: Sage.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. (2000). *Kultura i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Cook-Sather, A. (2003). Movements of Mind: The Matrix, Metaphors, and Re-Imagining Education. *Teachers College Record* (105):946-977.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, New York: Routledge.
- Fleer, M. (2002). Sociocultural theory: Rebuilding the theoretical foundations of early childhood education. *Delta: Policy and Practice in Education*, 54 (1/2), 105-119.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma, *Pedagogija*, 66 (4): 541-551.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: Koautorski prostor u zajedничkoj igri dece i odraslih, *Etnoantropološki problemi*, (1): 251-267.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa. U: *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (117-131). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Politike građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Knjiga 1*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Lubeck, S. (1998). Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education*, 74:283-292.

- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood Learners, Curriculum and Contexts*. Berkshire: Open University Press
- McLachlan, C., Fler, M., Edwards, S. (2010). *Early Childhood Curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moss, P. (2007). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice*. London: Institute of Education University of London.
- OECD (2004). *Curricula and Pedagogies In Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III*. Paris: OECD.
- Pavlovic, Breneselovic, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa zadobrobit, *Nastava i vaspitanje*, (2): 251-264.
- Pavlović Breneselović, D. (2010a). Od tima do zajednice učenja, *Pedagogija*, 65 (2): 236-246.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera*. Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2012a). Odnosi na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofski fakultet Beograd, str.133-149.
- Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Rämö, Hans (1999). An Aristotelian Human Time-Space Manifold: from chronochora to kairotopos. *Time & Society*, 8(2): 309–328.
- Rinaldi, C. (2002). Documentation and assessment: What is the relationship? In Giudici, C., Rinaldi, C., Krechevsky, M. (Eds) *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, : Reggio Children
- Tzuo, P., W., Yang, C., H., Wright, S. K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews* 6 (8): 554-559.
- Wilks, A., Nyland, B., Chancellor, B., Elliot, S. (2008). *Analysis of Curriculum/Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8)*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.