

# OSNOVE PROGRAMA KAO DIMENZIJA KVALITETA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Dragana Pavlovi Breneselovi i Živka Krnjaja  
Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu

## Apstrakt

Rad se bavi problematikom osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao važne dimenzije kvaliteta. Ukazuje se na razlike izme u programa akademske orijentacije i holisti kih programa, a u okviru holisti kih programa analiziraju se dve orijentacije – usmerenost na dete iji je dominantni reprezent tzv. razvojno primereni pristup, naspram usmerenost na odnose koju smo nazvali kontekstualno primerenim pristupom. U radu se posebno bavimo teorijskim polazištima pristupa usmerenog na odnose: postavkama sociokulturne teorije, sociologije detinjstva, postmodernizma i poststrukturalizam kao i zna enjem ovih postavki u predškolskom vaspitanju. Analizu akademskog pristupa, pristupa centriranog na dete i pristupa centriranog na odnose realizovali smo po klju nim dimenzijama koje oblikuju program, kao što su shvatanje deteta i detinjstva, pristup programu, fokus programa, shvatanje prakse de jeg vrti a, ciljevi programa, shvatanje u enja, metodi ki pristup, planiranje i pra enje i odnos prema porodici i školi.

**Klju ne re i:** koncepcija osnova programa, program usmeren na dete, program usmeren na odnose, kontekstualno primeren pristup, razvojno primeren pristup

## Uvod

Definisanje osnova programa predškolskog vaspitanja prepoznaje se u obrazovnim politikama danas kao važna dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja (OECD, 2006; Bennett, 2008). U studiji o pokazateljima kvaliteta predškolskog vaspitanja Benet, me u 15 pokazatelja navodi i postojanje osnova programa, odre uju i ovaj pokazatelj na slede i na in: "...vlada ili nacionalna agencija za predškolsko vaspitanje treba da publikuje, nakon široko sprovedenih konsultacija, zvani ni vodi ili osnove programa kojim se identifikuju široko postavljeni ciljevi predškolskog vaspitanja. To nije kurikulum u tradicionalnom smislu, kao detaljna razrada šta bi deca trebalo da u e u odre enom periodu tokom školske godine, ve nacionalni pedagoški okvir namenjen pre svega roditeljima, administraciji, predškolskim ustanovama i prakti arima, kojim se ukazuje na vrednosti, etos i osnovne zahteve kojima treba da se oblikuje vaspitna praksa i definišu široko postavljeni ciljevi kojima treba da se teži u klju nim oblastima razvoja" (Benett, 2008: 47).

U stručnoj literaturi (Oberhuemer, 2005; Taguma et al., 2012) se navode sledeći razlozi zbog kojih se programskim dokumentima (osnovama programa) predškolskog vaspitanja danas u većini zemalja, kao i na internacionalnom nivou obrazovne politike, posvećuje posebna pažnja:

1. U savremenom društvu globalne ekonomije obrazovanje se prepoznaje kao značajan resurs razvoja tzv. društva znanja (Oberhuemer, 2005). Uvođenjem nacionalnih osnova programa predškolskog vaspitanja doprinosi se prepoznavanju ranog uzrasta kao osnove svakog daljeg učenja, podizanju statusa predškolskog vaspitanja i obrazovanja i promeni društvene percepcije predškolskih ustanova kao mesta brinjanja dece na percepciju ustanove kao mesta planskog obrazovnog delovanja.
2. Osnovama programa predškolskog vaspitanja obezbeđuje se kontinuitet u predškolskom i školskom obrazovanju i postavljaju osnove celoživotnog učenja.
3. Istraživanja u oblasti neuronauke potvrdila su važnost ranog uzrasta kao perioda intenzivnog učenja i razvoja i njegovih dugoročnih efekata u kasnijem funkcionisanju, ime je aktualizovan značaj organizovanog predškolskog vaspitanja, njegove obrazovne funkcije i programskog zasnivanja (Bertrand and Pascal, 2002; OECD, 2004).
4. U kontekstu decentralizacije državne uprave, što je trend u javnom upravljanju u mnogim zemljama, osnove programa se sagledavaju kao neophodna mera na nacionalnom nivou i pokazatelj javne odgovornosti za celinu obrazovnog sistema.
5. Osnove programa otvaraju mogućnosti konkretizacije u skladu sa specifičnostima konteksta i otkrivanjima i potrebama različitih učesnika u predškolskom vaspitanju i istovremeno doprinose da različiti akteri dele zajedničke ciljeve i shvatanja o predškolskom vaspitanju (Bennett, 2008).

6. U zemljama gde predškolski sektor tradicionalno reprezentuje različite zajednice, kulturne i manjinske grupe i različite pedagoške pristupe, osnove programa se sagledavaju kao način uspostavljanja zajedničkog okvira nose ih principa.
7. U zemljama koje su usmerene na razvijanje nedovoljno razvijenog predškolskog vaspitanja zajedničke osnove se vide kao okvir za kvalitet i ostvarivanje jednakosti. Osnove programa su, kao jedinstven nacionalni programski okvir, pretpostavka ostvarivanja prava svakog deteta i porodice na obrazovanje i u obrazovanju, bez obzira na lokalne i porodične specifičnosti. Osnovama programa se eksplicira koncepcija vaspitanja i smernice koje se razvijaju i usklađuju sa lokalnim potrebama i kontekstualnim specifičnostima.
8. Osnove programa su okvir za razvijanje i konkretizaciju programa u praksi, time se podržava profesionalni razvoj praktičara kroz razmenu, dijalog i refleksiju.

### **Klasifikacije programa predškolskog vaspitanja**

Dok postoji opšta saglasnost o neophodnosti definisanja osnova programa predškolskog vaspitanja na državnom nivou, različita su shvatanja o tome šta su kvalitetne osnove programa i šta je “ispravan pristup predškolskom programu kao dokumentu” (OECD, 2006).

Glenda Meknauton u studiji *Shaping Early Childhood Learners, Curriculum and Contexts* (Mac Naughton, 2003), polazi od shvatanja društvene funkcije obrazovanja daje podelu predškolskih programa na: “programe konformisanja”, “programe reformisanja” i “programe transformisanja”. U prvu grupu spadaju programi koji su usmereni na transmisiju kulture i održavanje postojećeg stanja i kojim se deca pripremaju, ovladavanjem relevantnim znanjima, za uklapanje u postojeće društvo. Programi se oslanjaju na biheviorističku teoriju učenja i obrazovanja.

Programi kao reformacija polaze od funkcije obrazovanja kao promene postoje eg stanja. Njima se vrednuje individualizam i samostalnost kao neophodan kapacitet budu eg nosioca promena u društvu. U osnovi ovih programa je konstruktivisti ka teorija razvoja i u enja i progresivisti ka teorija obrazovanja.

Programi transformacije imaju funkciju transformisanja društva kroz emancipaciju i socijalnu pravdu. Povezivanjem sa specifi nim iskustvima i životnim temama deteta oni su usmereni na iznalaženje alternativnih na ina sagledavanja i promišljanja o razli itim iskustvima i pitanjima, daju i deci mo da deluju u svetu. Programi se oslanjaju na socio-kulturnu teoriju razvoja i u enja i kriti ku i feministi ku teoriju obrazovanja.

Na osnovu analize prakse, politike i programskih dokumenata u preko dvadeset zemalja Benet pravi podelu na dve grupe predškolskih programa: programe pre-školske orijentacije i programe vaspitne orijentacije (Bennett, 2004; OECD; 2006). Programi iz prve grupe su fokusirani na pripremu dece za školu i esto zanemaruju kompleksnost detetovog svakodnevnog iskustva i socijalne interakcije. Programi iz druge grupe usmereni su na kontekst u kojem dete u i i detetovo iskustvo svakodnevnog življenja, na njihova razli ita li na, socijalna i kulturna iskustva, detetovu dobrobit i podršku razvoju kapaciteta za u enje.

Sli na je podela programskih orijentacija na akademske programe naspram sveobuhvatnih programa (Bertrand, 2007, prema Taguma et al, 2012). Programi sa akademskim pristupom usmereni su na vaspitana i orijentisani na kognitivne ciljeve pripreme za školu, dok su programi holisti kog pristupa usmereni na dete i orijentisani na stvaranje uslova za holisti ki razvoj deteta. U akademskom pristupu akcenat je na predmetno-disciplinarnom programu u enja dok je u holisti kom pristupu akcenat na u enju kroz samoinicijativu, samoopredeljenje i samoizražavanje (Bertrand, 2007, prema Taguma et al., 2012).

Me utim, holisti ka orijentacija u koncipiranju programa predškolskog vaspitanja ne mora biti jednozna na i u okviru ove orijentacije javljaju se zna ajne razlike u pristupima. Dominantni holisti ki pristup u programima predškolskog vaspitanju jeste pristup centriran oko deteta (child-centred ) za koji je u našoj stru noj literaturi ustaljen, nedovoljno precizan, naziv „pristup usmeren na dete“, pa emo i mi u daljem tekstu koristiti ovaj termin. Iako postoje zna ajne varijacije u odre enju ovog pristupa, autori ang i Valš su, na osnovu istorijske analize koncepcija zasnovanih na ovom pristupu, identifikovali tri klju na zna enja: Frebelovo sagledavanje deteta kao centra vlastitog sveta; razvojni koncept deteta kao centra vlastitog u enja i progresivisti kog stanovišta da deca treba da vode i usmeravaju svoje aktivnosti (Chung & Walsh, 2000, prema Langford, 2010). Rajan (Ryan, 2005) daje slede u definiciju pristupa usmerenog na dete: “U obrazovanju usmerenom na dete, program se zasniva na potrebama i interesovanjima deteta i u skladu je sa osobenim karakteristikama detinjstva. Vaspita i na osnovu znanja koja imaju o razvoju deteta strukturiraju iskustva u enja kojima se podsti e u enje dece kroz igru i otkrivanje. Deca u e kroz vlastite aktivnosti, pa im je potrebna sloboda da samostalno istražuju i daju smisao svetu” (Ryan, 2005: 99).

Ovakav pristup najpotpunije je iskazan u konceptu razvojno primerene prakse (Developmentally Appropriate Practice). Sam termin vezan je za dokument istog naziva koji je izdala Nacionalna asocijacija za obrazovanje predškolske dece (Bredckamp, 1987). Priruk nije program predškolskog vaspitanja ve vodi za prakti are i kreatore politike u kome su iznete osnovne karakteristike razvojno primerene i neprimerene prakse, zasnovane na konstruktivisti koj teoriji razvoja i u enja. Ovaj dokument je imao velikog uticaja na koncipiranje predškolskih programa u anglosaksonskim zemljama i šire. Ovaj termin postao je sinonim za programe zasnovane na konstruktivisti koj teoriji, a ponekad se, pogrešno, koristi za svaki holisti ki orijentisan program. Razvojno primerene programe karakteriše:

- mogu nost da deca prave izbor izme u ponu enih aktivnosti
- mogu nosti da deca u e kroz istraživanje
- igra kao primarna (ali ne jedina) aktivnost kroz koju deca u e
- balans izme u aktivnosti iniciranih od strane dece i aktivnosti vo enih od strane vaspita a
- razli iti oblici u enja (u malim grupama, individualno i u velikoj grupi)
- odrasli kao facilitator koji demonstrira, postavlja pitanja, modeluje, daje predloge alternativa i podsti e refleksiju
- sistematsko pra enje ponašanja i u enja dece i potreba i interesovanja dece

U programima zasnovanim na ovom pristupu postavljaju se individualisti ki ciljevi vaspitanja i obrazovanja. Tako su kao nacionalni ciljevi predškolskog vaspitanja u SAD definisani pet ciljeva koji doprinose sveobuhvatnom razvoju i pripremi deteta za školu: zdravlje i fizi ki razvoj, emocionalna dobrobit i socijalna kompetentnost; pozitivan odnos prema u enju, komunikacione veštine i kognitivni razvoj i bazi na znanja (Kagan et al., 1995).

U savremenoj literaturi se sve eš e susre emo sa kriti kim preispitivanjem pristupa usmerenog na dete i koncepta razvojno primerene prakse kojim se isti e da ovaj pristup: 1) ne uvažava dovoljno socijalni i kulturni kontekst u kojima deca odrastaju; 2) zasniva se na normativnom pristupu razvoju kao univerzalnom i predvidljivom obrascu stadijuma razvoja deteta prema kojima se dete „normalizuje“; 3) favorizuje odre eni na in mišljenja, na primer logi ko-matemati ko i apstraktno mišljenje se prepoznaje kao superiorno nad drugim na inima mišljenja i razumevanja i razvoj se sagledava kao napredovanje ka apstraktnom mišljenju; 4) fokusira se na razvoj individualnog deteta a ne na dete u socikoluturnoj perspektivi i detinjstva u društvenom, kulturnom i politi kom kontekstu; 5) odnosi razmene odraslog i deteta nisu autenti ni ljudski odnosi i zajedništvo ve uloga vaspita a kao posmatra a slobodne igre dece i facilitatora u enja zna i odsustvo istinskog zajedni kog u eš a odraslog i deljenja zajedni kih interesa i interesovanja; 6) dete se shvata kao bi e u nastajanju, a vaspitanje i razvoj kao proces „postajanja odraslog“; 7) sloboda deteta je iluzija i dekontekstualizovani koncept jer se ne pokre u suštinska pitanja dekonstrukcije mo i i

pravih izbora i u eš a dece ve stvaraju iluzije izbora u kojima odrasli treba „da podu ava ali tako da to ne li i na podu avanje“ (McArdle & McWilliam, 2005 prema Langford, 2010); 8) ne prepoznaje se da su i sama teorija i zakonitosti razvoja deteta kulturno konstruisani i da reflektuju kulturnu praksu tzv. zapadnog razvijenog sveta (Arthur et al., 2012; Burman, 1994; Dahlberg et al., 2007; Lubeck, 1996; Langford, 2010; Mac Nughton, 2003; Vudhed, 2012; Woodhead, 1997).

Nasuprot pristupa usmerenog na dete u okviru holisti ke orijentacije sve prisutniji je pristup programima usmeren na odnose kojim se odnosi stavljaju u središte programa i time kao klju ne dimenzije prepoznaju pitanja vrednosti, u eš a, mo i, proaktivnog delanja, kolaboracije, dobrobiti, u enja kao ko-konstrukcije u zajednici prakse i sagledavanje ustanove i zajednice kao soio-kulturnog konteksta (Pavlovi Breneselovi , 2012). Ovakav pristup podrazumeva sagledavanje deteta u kulturno-istorijskoj perspektivi; multidisciplinarni pristup predškolskom vaspitanju; višeperspektivnost i kontekstualnost; stalno preispitivanje teorijskih polazišta i vaspitne prakse (Arthur et al., 2012; Mac Nughton, 2003). Kao pandan razvojno primerenom pristupu mi emo za ovakav pristup koristiti termin „kontekstualno primeren pristup“ (Vudhed, 2012).

### **Teorijska polazišta programskog pristupa usmerenog na odnose**

Programski pristup usmeren na odnose zasniva se na teorijskim postavkama sociokulturne teorije razvoja i u enja, sociologije detinjstva, postmodernizma i poststrukturalizma. Zajedni ko svim navedenim orijentacijama je shvatanje deteta kao aktivnog, kompetentnog u esnika u sopstvenom obrazovanju, bogatog potencijalima; shvatanje zna aja proaktivizma i participacije deteta, kao i isticanje kolaboracije u razvijanju zajednice prakse.

*Sociokulturna teorija* rekonceptualizuje shvatanja učenja i razvoja. Razvoj se shvata kao promena identiteta kroz promenu učenja u kulturnim aktivnostima zajednice (Rogoff et al., 2001). Postavke sociokulturne teorije razvoja vode:

- fokusiranju na značaj participacije u zajedničkim aktivnostima u zajednici, kao na učenje učenja i razvoja. Shvatanje razvoja kao sociokulturnog procesa implicira fokus programa na operacionalizaciju uključivanja dece i odraslih u različite aktivnosti i odnose u zajednici prakse;
- isticanju uloge sociokulturnog konteksta za učenje dece. Deca kroz socijalne interakcije usvajaju kulturu, uče da koriste kulturna oruđa, obrasce ponašanja i načine ko-konstrukcije učenja (Rogoff, 2003). Ovladavanje i korišćenje kulturnih oruđa (kao što su govor, simboli, predmeti, običaji...) kao i različite strategije učenja značenja, deca učine najpre u svakodnevnom porodičnom životu i u zajednici u kojoj žive. Zbog toga je program usmeren na životni kontekst i nastoji da održi kontinuitet sa iskustvima koje deca imaju iz porodice i kulturne zajednice kojoj pripadaju. Pojedinci se razvijaju kroz „kolektivne aktivnosti svojih članova, zbog toga su oni deo kulturne zajednice i zbog toga učenje treba da se razume u okviru specifičnog kulturnog i društvenog konteksta (Rogoff, 2003:77).
- učenje kao ko-konstrukcija učenja. U situacijama učenja prepliću se personalni, interpersonalni i društveni plan odnosa kroz „razvijaju se učenje“, „vođenje učenje“ i „šegrtovanje“ (Lave and Wenger, 1990; Rogoff et al., 2001). U ovim odnosima svaki učesnik doprinosi svojim iskustvom zajedničkom razumevanju i ko-konstrukciji učenja.

*Sociologija detinjstva* doprinela je sagledavanju detinjstva kao po sebi vredne i vidljive društvene kategorije (Arthur et al, 2012; Pound, 2011). Time se akcenat u razumevanju deteta pomera sa pitanja individualnog razvoja na pitanje društveno-kulturne konstrukcije detinjstva



i pitanje položaja deteta kao socijalnog aktera u datom kulturnom, društvenom i političkom kontekstu. Nezrelost deteta je biološka činjenica, ali na in na koji tumačimo njegovu nezrelost je kulturna činjenica (James and Prout, 1997). Postavke sociologije detinjstva u konceptualizaciji programa se ogledaju u:

- uvažavanju dečje perspektive i delovanje u skladu sa njom;
- operacionalizaciji podrške prava dece *na* obrazovanje i *u* obrazovanju. Pristupom deci kao kompetentnim društvenim akterima koji mogu da odlučuju o pitanjima važnim za njihovo obrazovanje, negira se uloga odraslog, nego se naglašava značaj podrške odraslog koja je „odgovorna i fleksibilna prema dečjoj perspektivi“ (Hallett and Prout, 2003) i ostvarivanju prava dece u obrazovanju;
- akcentovanju istraživanja sa decom kao na in uključivanja dečje perspektive, slušanja i participacije dece. Umesto programa osmišljenog *za* decu i sprovedenog *na* deci sa ciljem njihove normalizacije, program se razvija *sa* decom sa ciljem osnaživanja njihove participacije;
- dobiti deteta kao okosnici programa (Pavlović Breneselović, 2010). Dete je biće koje jeste i koje biva, a ne „skup potencijala“ i „projekat u nastajanju“ (Verhellen, 1997 u Vudhed, 2012).

*Postmodernizam i poststrukturalizam* isti u pristup obrazovanju kao kompleksnom sistemu koji se ne menja na osnovu univerzalnih i objektivnih zakona i istina, već sadrži mnogo „istina“, obrazaca i puteva razmišljanja (Dahlberg et al, 2007; Mac Naughton, 2003; Pound, 2011). Za program predškolskog vaspitanja to znači da se:

- program predškolskog vaspitanja ne prihvata „zdravo za gotovo“, kao model koji se implementira u praksi, nego kao okvir kojim se postavljaju osnovne vrednosti i načela koja se konkretizuju u specifičnom kontekstu;

- u razumevanje deteta i njegovog položaja uključuju različite perspektive u esnika u obrazovanju, uključujući i decu;
- razvijanje programa zasniva na: uvažavanju kulturnog kapitala dece koji deca grade kroz porodični habitus i unose u obrazovanje; podršci transformacije kulturnog kapitala deteta kroz razvoj socijalnog kapitala a ne kroz njegovu transformaciju u kulturni kapital dominantne društvene grupe (Bourdieu, 1993).

Prema poststrukturalističkim shvatanjima postoji mnoštvo stvarnosti i tumačenja stvarnosti koja se grade kroz diskurs i odražavaju različite perspektive i interese (Pound, 2011; Slattery, 2006). Svest o različitim značenjima i spremnost da se različitosti prihvate, otvara pitanje šta programi predškolskog vaspitanja znače za različite učesnike u obrazovanju (Tzuo et al, 2011). Program predškolskog vaspitanja na osnovu poststrukturalističkih shvatanja ima sledeća polazišta:

- određuje diskurzivne prirode programa. Za poststrukturaliste, suština nije u konstruisanju znanja nego u preispitivanju na ina ko-konstruisanja značenja, pa otuda program podržava učesnike da preispituju diskurs programa, da se aktivno suočavaju sa dominantnim diskursima i da ih dekonstruišu;
- deljenje moći u oblikovanju programa, dekonstruisanje pitanja moći, kontrole i socijalne pravde (Arthur et al, 2012; Fuko, 2007; Moss, 2007);
- podsticanje refleksivnog i proaktivnog odnosa prema identitetu. Poststrukturalistička polazišta programa se suprotstavljaju modernom shvatanju identiteta kao „predodređenom, krutom i univerzalnom obrascu koji se razvija kroz socijalizaciju i reprodukciju“ i polaze od toga da su „deca proaktivna u građenju višestranih identiteta“ (Dahlberg et al, 2007: 57; MacNaughton, 2003).

### **Programske koncepcije zasnovane na različitim pristupima**

Izneta teorijska polazišta su osnov programskog pristupa usmerenog na odnose koji se suštinski razlikuje ne samo od tzv. akademskog pristupa programima već i od programskog pristupa usmerenog na dete u okviru holističke orijentacije.

Ova tri pristupa analizirali smo po ključnim dimenzijama koje oblikuju koncepciju programa: shvatanje deteta i detinjstva, pristup i fokus programa, shvatanje prakse u vrtićima, ciljevi, shvatanje učenja, metodi pristupa, planiranje i praćenje, kao i odnos prema porodici i školi (Tabela 1).

Tabela 1. Dimenzije koncepcije programa zasnovanih na akademskom pristupu, pristupu usmerenom na dete i pristupu usmerenom na odnose

	Akademski	Holistički	
		Usmerenost na dete	Usmerenost na odnose
<b>Razumevanje deteta i detinjstva</b>	Dete je osoba koju treba oblikovati u skladu sa programskom zamisli kakvo dete treba da bude. Detinjstvo kao priprema za život.	Dete kao biće u razvoju, jedinstvena osoba sa specifičnim razvojnim potrebama i interesovanjima. Detinjstvo kao faza u individualnom razvoju.	Dete kao nosilac prava. Dete kao socijalni akter, bogato potencijalima, agens vlastitog učenja i razvoja. Detinjstvo kao sociokulturni konstrukt, vredan i jedinstven period po sebi.
<b>Dečji vrtići</b>	Vrtić se sagledava kao usluga namenjena individualnim potrebama porodice, stvar izbora roditelja. Vrtić kao mesto posebno namenjeno deci i njihovom razvoju u učenju i podučavanju, kao mesto realizacije unapred definisanih ciljeva vaspitanja i obrazovanja.	Vrtić se sagledava kao razvojno primerena usluga namenjena individualnim potrebama porodice, stvar izbora roditelja. Vrtić kao posebno, razvojno primereno mesto namenjeno razvoju i učenju dece u kome deca kroz igru i aktivnosti razvijaju svoje potencijale	Vrtić se sagledava kao društvena i obrazovna institucija u kojoj se uzimaju u obzir interesi zajednice, roditelja i dece, kao prostor demokratske prakse zajednice. To je mesto zajedničkog življenja u kojem deca i vaspitani učine "da budu, da znaju, da uče i da žive zajedno" (Delors, 1996).
<b>Praksa vaspitanja</b>	Praksa se reguliše, kroz implementaciju programa	Praksa se reguliše, zasnivanjem na naučnim podacima (evidence-based practice)	Transformativna i etička dinamika, nepredvidljiva i problemska, i kao takva preispituju vrednostima
<b>Program</b>	Propisan program sa detaljno postavljenim ciljevima i ishodima, organizovan prema vaspitno-obrazovnim oblastima, ponekad sa precizno definisanim sadržajima. Pretpostavka je da svaki vaspitnik može realizovati program na osnovu postavljenih zadataka i sadržaja, bez obzira na kontekst.	Široko postavljene smernice (Osnove programa) na nacionalnom nivou sa prenošenjem nadležnosti za razvoj kurikuluma na lokalni i nivo ustanove. Razvijanje kurikuluma kao procesa refleksije vaspitnika o njihovim potrebama i podrške razvoju dečjih potencijala	Široko postavljene smernice (Osnove programa) na nacionalnom nivou sa prenošenjem nadležnosti za razvoj kurikuluma na lokalni, nivo ustanove i nivo grupe. Razvijanje kurikuluma kao društvena praksa zasnovana na učeništvu, višeperspektivnosti i kolaboraciji
<b>Fokus programa</b>	Fokus na znanjima i veštinama, posebno u	Fokus na celovitom razvoju deteta i dugoročnim	Fokus na dobrobiti deteta i razvijanju zajednice prakse.

	područjima relevantnim za pripremu za školu. Program "usmeren" na odraslog.	razvojnim ciljevima kroz aspekte razvoja i/ili područja razvoja. Program usmeren na dete.	Program usmeren na odnose.
<b>Ciljevi za dete</b>	Propisani ciljevi i zadaci prema vaspitno-obrazovnim područjima ili oblastima postavljeni na nacionalnom nivou, najčešće konkretizovani prema pojedinim uzrastima.	Ciljevi se odnose na individualni razvoj i samoaktuelizaciju. Dugoročni razvojni ciljevi češće nego specifikovani ishodi. Ciljevi su nešto teže se postiže, a ne nešto što se nužno postiže. Ostvarenje ciljeva može biti difuzno i ne prati nivo individualnog napredovanja deteta.	Ciljevi usmereni na emancipaciju pojedinca i demokratske vrednosti kao što su svest o nezavisnosti, jednakost, participacija i građanska uloga. Široka orijentacija pre nego propisani ishodi. Ishodi su postavljeni kao nešto teže se postiže, a ne nešto što se nužno postiže. Ciljevi mogu biti difuzni i ne prati kvalitet razvijanja programa u odnosu na polazišta programa..
<b>Planiranje</b>	Tehnike posao kao racionalni proces planiranja realizacije zadataka kroz konkretizaciju sadržaja i aktivnosti.	Zasnovano na zapažanjima vaspitaca i proučavanju potreba i interesovanja i razvojnog napredovanja svakog pojedinog deteta i/ili razvojnog nivoa grupe. Usmereno na stvaranje uslova i podsticaja za učenje dece kroz organizovanje sredine, pružanje izbora i podršku odraslog. Ciklus planiranja, akcije i refleksije kao individualni in vaspitaca.	Zasnovano na slušanju, konsultovanju i višeperspektivnoj razmeni, usmereno na situaciono učenje i podršku zajedni kom učenju. Ciklus planiranja, akcije i refleksije kao kolaborativni proces.
<b>Pristup u učenju</b>	Učenje kao transmisija relevantnih znanja društveno okruženih za određeni uzrast, vođeno od strane odraslog	Učenje kao konstrukcija znanja kroz samoaktivnost i podršku u zoni narednog razvoja	Učenje kao ko-konstrukcija značenja i kvalitativna promena učenja u zajedničkim aktivnostima dece i odraslih
<b>Metodi i pristup</b>	Balansirani odnos aktivnosti podučavanja i aktivnosti iniciranih od strane dece. Frontalni rad i važnost realizacije propisanog programa.	Balansirani odnos aktivnosti iniciranih od strane dece i od strane vaspitaca. Poverenje u stručnost vaspitaca i detetove vlastite strategije učenja. Učenje kroz igru i postupke podrške i podupiranja i individualizaciju. U odnosu na dete, akcent je na razvijanju autonomije i samoregulacije.	Projektno učenje: povezivanje sa specifičnim iskustvima i životnim temama dece; istraživanje alternativnih rešenja; uvažavanje i jačanje moći dece. Poverenje u stručnost vaspitaca, razvijajuće kapacitete deteta i detetove vlastite strategije učenja, tj. učenje kroz odnose, igru, zajedničko učenje. Akcent je na ko-konstrukciji značenja i dobrobiti.
<b>Prostor</b>	Primarni prostor učenja je unutrašnji prostor i tu su locirani resursi za učenje. Boravak napolju se sagledava kao prilika za rekreaciju, opuštanje i važno za zdravlje i motorne aktivnosti.	Okruženje koje omogućava istraživanje, izbor i autonomiju i interakciju sa odraslima, drugom decom i materijalima. Posebna pažnja se posvećuje učenju i osmišljavanju spoljašnjeg prostora i	Fizička, socijalna i simbolička dimenzija prostora kojima se podržava istraživanje, razmena, učenje i osećanja pripadanja. Prostor odlikava ideje, vrednosti, kulturu okruženja i "oblikuje" odnose i interakcije koji se

		boravku napolju. Svakodnevna iskustva u spoljašnjem prostoru su važna da bi uvežbavali krupnu motoriku, u ili o spoljašnjem okruženju i iskusila slobodu koja nije uvek moguća u zatvorenom prostoru.	grade u njemu. Integracija spoljašnjeg, unutrašnjeg i virtuelnog prostora kao zajednički prostor u eša i u enja.
<b>Pra enje</b>	Merenje napretka svakog deteta u odnosu na unapred definisane kompetencije i procenjivanje ishoda u enja su esto obavezni, makar pred polazak u školu. Dokumentovanje kao evidentiranje dokaza i pokazatelja.	Formalno merenje se ne zahteva. Pra enje deteta u funkciji upoznavanja potreba i interesovanja i procene razvojnog napredovanja deteta prema standardima razvoja. Dokumentovanje u funkciji pra enja razvoja i postignuća deteta kao osnov planiranja.	Formalno merenje se ne zahteva. Široko postavljene ciljevi za svako dete pojedina no kroz pregovaranje vaspitaca, roditelja i deteta. Pra enje i dokumentovanje u funkciji razvijanja programa kroz dijalog i kritičko preispitivanje.
<b>Priprema za školu</b>	Fokus na školi. Funkcionalna priprema kroz ovladavanje znanjima, veštinama i obrascima ponašanja relevantnim za školu.	Fokus na pripremi kao kognitivnim kapacitetima za u enje i razvijaju ojpismenosti. Substantivna priprema razvijanjem potencijala za u enje i kognitivno funkcionisanje, unutrašnje kontrole, samostalnosti i samopoštovanja	Fokus na potencijalima za celoživotno u enje. Substantivna priprema kroz podršku dobrobiti deteta, participaciju, proaktivno delanje i kritičko u enje.
<b>Porodica</b>	Program je dopuna porodi nom vaspitanju. Akcenat je na uzajamnom informisanju.	Porodica i program se uzajamno dopunjuju. Akcenat je na u eš u roditelja u razli itim područjima aktivnosti: komunikaciji, u enju kod ku e, boravku u grupi, odlu ivanju.	Porodica i program su u partnerskom odnosu uzajamne podrške. Akcenat je na poverenju, dijalogu i dekonstruisanju obrazaca mo i.
<b>Evaluacija</b>	Vrednovanje realizacije konkretnih ciljeva i esto unapred postavljenih ishoda u enja kroz pra enje postignuća i merenje napretka dece. Eksterna evaluacija u funkciji procenjivanja nivoa ostvarenosti programa.	Vaspitakontinuirano vrednuje koliko su aktivnosti i ure enje sredine razvojno primereni i individualizovani u skladu sa potrebama i interesovanjima deteta. Eksterna evaluacija ima fokus na procenu prakse vrtića a ne na merenju postignuća dece.	Vrednovanje kao proces preispitivanja prakse i razvijanja programa. Evaluacija je participativna i višeperspektivna, bazirana na odgovornosti vaspitaca i ustanove.

Tabela nam pruža uvid u razlike u pojedinim dimenzijama koncepcija programa zasnovanih na akademskom pristupu, pristupu usmerenom na dete i pristupu usmerenom na odnose, sagledanim na teorijskom planu.

Kad sa teorijskog plana preemo na plan modela programa datih kroz programske dokumente, prvo što uoavamo je da postoje različiti programski modeli ali da se mogu

identifikovati opšte tendencije u njihovom koncipiranju. Na osnovu analize osnova programa dvadeset zemalja, Bertram i Paskal navode sledeće opšte tendencije u koncepcijama osnova programa u svetu danas: 1) svaki program ima holističku orijentaciju i strukturirani su prema područjima razvoja i učenja. Ni jedan od analiziranih programa nema predmetno/disciplinarnu strukturu; 2) postoji saglasnost oko oblasti razvoja na koje program treba da bude usmeren. Najčešće su to: socijalni i emocionalni razvoj, kulturni, estetski i razvoj kreativnosti, fizički razvoj, razvoj govora i jezika i matematičke pismenosti; 3) program je zasnovan na igri i podršci samostalnom učenju dece; 4) uloga vaspitaca kao facilitatora i podrške učenju dece, a ne kao nekog ko podučava (Bertram and Pascal, 2002).

Drugo, teško možemo naći model koji dosledno odražava jednu koncepciju. Veliki broj savremenih modela programa u svetu predstavlja po pojedinim dimenzijama kombinaciju dve ili više koncepcija (McLachlan et al, 2010:23). Razlozi za ovakav eklektički pristup mogu biti višestruki: nedovoljno razumevanje polazišta iz kojih se razvija koncepcija modela programa i nedoslednost u njihovoj konkretizaciji; kompromisi koji nastaju pod pritiskom zahteva koje postavlja obrazovna politika; procena ograničenosti kapaciteta za promenu polazeći od realnog stanja u predškolskoj praksi; segmentirano redefinisavanje programa u pojedinim dimenzijama, bez dosledne redefinicije u svim dimenzijama. Mnogi od ovih razloga, iako se pravdaju nastojanjem povećanja kvaliteta zapravo imaju suprotan efekat. U studiji OECD o kvalitetu predškolskog vaspitanja se naglašava da "mešoviti model" programa nije uvek uspešno integrisan i da se u nekim zemljama pokazalo da je mešoviti model manje delotvoran od "istog" akademskog ili holističkog pristupa (Taguma et al., 2012).

U dokumentima međunarodne politike danas kao preporuke za kvalitetne osnove programa navode se: 1) opšta vaspitno-obrazovna orijentacija, a ne detaljna lista šta treba učiniti i kome podučavati; 2) detetova dobrobit, celovit razvoj, učenje, participacija i kvalitet

odnosa odraslog i deteta kao okosnica vaspitne prakse; 3) definisanje ciljeva kojima treba da teže deca i vaspita i (Bennett, 2008; Krnjaja i Pavlovi Breneselovi , 2013).

## **Zaključak**

Pri koncipiranju osnova programa prvo pitanje kojim se moramo baviti jeste opredeljenje za polazišta iz kojih krećemo. Ta polazišta mogu biti različita i iz njih proisti u različite koncepcije osnova programa. Zbog toga smo mi nastojali da u ovom radu predstavimo teorijska polazišta programskog pristupa usmerenog na odnose i da prikazemo konceptualne razlike ovog pristupa u odnosu na akademski pristup programu i pristup usmeren na dete.

Ali “za odluku (o pojedinim pitanjima vaspitanja) nisu ni u kom slučaju dovoljni naučni podaci. Kao što je pogrešno vaspitnu koncepciju izvoditi iz naučnih saznanja...Kakvo će biti vaspitanje je vrednosna i etička odluka. To je stvar filozofske i ljudske pozicije..., a naučna saznanja mogu i treba da se ulivaju u njen tok” (Marjanovic,1977:10). Zbog toga se pri koncipiranju osnova programa moramo baviti i vremenom u kome živimo i društvenim i kulturnim zahtevima i vrednostima tog vremena. A vreme u kome živimo je vreme globalizacije, brzih promena, novih informativnih i komunikacionih tehnologija, dovođenja u pitanje “definitivnih istina”, krize napretka, promene paradigme u shvatanju sveta kao kompleksnog sistema, socijalnih promena koje reoblikuju detinjstvo i porodicu. Nove vrednosti kao što su povezivanje, održivost, partnerstvo, uvažavanje različitosti, ljudska i dečja prava, postavljaju i pred društvo i pred pojedinca nove zahteve – biti refleksivan, proaktivan, kooperativan, odgovoran, spreman na dijalog, otvoren za višeperspektivnost, različitost, biti istraživački orijentisan i otvoren za promene.

I osnove programe predškolskog vaspitanja trebalo bi da podržavaju navedene vrednosti i otuda i naše opredeljenje za programski pristup usmeren na odnose. Ali, opredeljenje za određena teorijska polazišta i vrednosti tek je prvi korak na putu

koncipiranja osnova programa kao dokumenta. Dalji koraci na ovom putu bi e tema našeg narednog lanka.

## Literatura

- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings*. Melbourne: Cengage Learning.
- Bennett, J. (2004). *Curriculum issues in national policy-making*. Keynote address. Paris: OECD//Malta, EECERA.
- Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper 2008-02. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bertrand, J. (2007). *Preschool Programs: Effective Curriculum*. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart. In: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Toronto: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- 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.
- Burman, E. 1994. *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, New York: Routledge.
- Fuko, M. (2007). *Poredak diskursa*. Loznica: Karpos.
- Hallett, C., Prout, A. (ed) (2003). *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*. London: RoutledgeFalmer.
- James, A. and Prout, A. (ed) (1997). *Constructing and deconstructing the child: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer. 63-84.
- Kagan, S.L. et al. (Ed). (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselovi, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Politike gra enja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Knjiga 1*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Langford, R. (2010). *Critiquing Child-Centred Pedagogy to Bring Children and Early Childhood Educators into the Centre of a Democratic Pedagogy*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (1):113-126
- Lave, J., Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- 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.
- Marjanovic, A. (1977) Povezivanje predškolskog i osnovnoskolskog vaspitanja i obrazovanja, *Predškolsko dete*, 4:3-17
- McLachlan, C., Fleer, 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.
- Oberhuemer, P. (2005). International Perspectives On Early Childhood Curricula, *International Journal of Early Childhood*, 37(1):27-36.
- OECD (2004). *Curricula and Pedagogies In Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.
- OECD (2006) *Starting Strong II*, Paris: OECD
- OECD (2012). *Starting Strong III*. Paris: OECD.
- Pavlovi Breneselovi, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit, *Nastava i vaspitanje*, 59 (2): 251-264.
- Pavlovi Breneselovi, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (ur.) *Standardi za razvoj i u enje 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.
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, S. (2005). Freedom to Choose: examining children's experiences in choice time, in N. Yelland (Ed.) *Critical Issues in Early Childhood Education*, 99-114. New York: Open University Press.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. London: Routledge.
- Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand*, Paris: OECD.
- 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.
- Vudhed, M. (2012). *Razliite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In: James, A. and. Prout, A. (eds.) *Constructing and deconstructing the child: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer. 63-84.