

## Nastava i vaspitanje

Časopis za pedagošku teoriju i praksu

**Broj 1 - 2010. godina**

Nastava i vaspitanje, vol. 59, br. 1, str. 130-144, 2010

<b>Nastava i vaspitanje</b>	
<b>ISSN</b>	0547-3330
<b>početna godina</b>	1952
<b>adresa</b>	Terazije 26, 11000 Beograd
<b>urednik</b>	Gordana Zindović-Vukadinović
<b>e-adresa</b>	<a href="mailto:pds_bgd@EUnet.rs">pds_bgd@EUnet.rs</a>
<b>periodičnost</b>	tromesečno
<b>BIČ impakt faktor 5</b>	0.149
<b>telefon</b>	011/2687-749
<b>izdavač</b>	Pedagoško društvo Srbije

## SADRŽAJ BROJA 1 - 2010.

---

### NASTAVA I UČENJE

Dr Snežana Marinković:

[Problemi kvaliteta našeg obrazovanja i promene u koncepciji obrazovanja](#)

Dr Dijana Plut, Dr Jasmina Moskovljević-Popović, Ana Pejić i Jelena Nikolić:

[Merenje kompetencija učenika za pronalaženje informacija u tekstu](#)

Mr Saša Dubljanin:

[Kako učenici osnovne škole analiziraju i rešavaju matematičke zadatke](#)

Dr Radovan Antonijević:

[Karakteristike motivacije u procesu vaspitanja](#)

Dr Nebojša Majstorović:

[Značaj motivacije za učenje u predikciji uspeha i zadovoljstva studijama](#)

Dr Dragica Radosav, Mr Gizela Čikoš-Pajor:

[Semiautomatsko vrednovanje znanja pomoću inteligentnog obrazovnog softvera eMax](#)

### PREDŠKOLSKO VASPITANJE

Dr Zorica Stanisavljević-Petrović:

[Promene u inicijalnom obrazovanju pedagoga za rad u predškolskim ustanovama](#)

Dr Olivera Knežević-Florić:

[Socijalna kompetencija pedagoga: preduslov za promene u praksi predškolskog vaspitanja i](#)

## obrazovanja

Lidija Miškeljin:

Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu

## **NASTAVNICI I SARADNICI U OBRAZOVANJU**

Isidora Korać:

Nastavnik – efikasan vođa odeljenja

## **PRIKAZI**

Jela Stanojević:

Vodič kroz pubertet

Dr Gordana Budimir-Ninković:

Kvalitetna multimedijalna monografij

## **Nastava i vaspitanje**

2010, vol. 59, br. 1, str. 130-144

jezik rada: srpski  
kongresno saopštenje

## **Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu**

Miškeljin Lidija

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

UDK-372

e-adresa: [lmiskeljin@eunet.rs](mailto:lmiskeljin@eunet.rs)

## **Сажетак**

Opšte osnove predškolskog programa, kao kompleksan tekst, sadrže: ideje i uverenja o detetu, procesu podučavanja i učenja, o vaspitaču i predškolskoj ustanovi. Ono što želimo da prikažemo ovim tekstom je razmatranje programa kao lingvističkih i semantičkih distinkcija koje vode našem razumevanju deteta u procesu podučavanja i učenja, koristeći se hermeneutikom i narativnom analizom. Sledeći hermeneutički krug probaćemo da prikažemo proces našeg razmišljanja (rekonstrukcije značenja pojmova koje uzimamo zdravo za gotovo - dete, cilj, sadržaj i razumevanje namera pripovedača/autora i njihovih očekivanja u odnosu na učesnike vaspitno-obrazovnog procesa) koji nas vodi do razumevanja slike o detetu i programskom dokumentu. Narativnom analizom istražićemo veze među elementima programa, kroz analizu strukture, konteksta i značenja koje treba da nas vodi kroz proces razumevanja odnosa narativa i slike o detetu. Ovde govorimo o semantici konceptijskih oblika shvatanja deteta, i time želimo da ukažemo na pristup koji treba graditi u procesu vaspitanja i obrazovanja koji polazi od toga da je program 'potraga za značenjem' i 'stvaranje stvarnosti' (Bruner, 2000;23,33), da nije sam sebi svrha, već sredstvo za preispitivanje sopstvenih pedagoških modela i slika o detetu.

## **Ključne reči**

dete; program; narativ; hermeneutika

## Увод

Језик професионалаца који се баве васпитањем и образовањем деце предшколског узраста богат је дефиницијама, појмовима теоријама, програмима. Овај професионални речник изградио је сопствену мрежу значења унутар мреже друштвених и културних конвенција у контексту предшколског васпитања и образовања у Србији. *Опште основе предшколског програма*<sup>1</sup> које од 2006. године „живе свој живот“ и стварају заједничке начине мишљења и размишљања у професионалној групи представљају наративни облик – запис, дело<sup>2</sup> (Брунер, 2000;37) репрезентације идеја професионалаца предшколског васпитања и образовања. Полазећи од идеје да наративни исказ представља модус мишљења<sup>3</sup> (Брунер, 2000;54) који је, од оног тренутка када је записан, изван нас и да је управо због тога приступачан рефлексiji и преиспитивању овај есеј ће третирати програмски документ за васпитање и образовање деце предшколског узраста *Опште основе предшколског програма* као наратив који ће нам послужити за разумевање и грађење слике о детету која стоји записана у лингвистичким и семантичким одређењима програма.

Основна идеја од које смо пошли у есеју налази се у тврдњи да се у наративном тексту налази много више од самог садржаја, да он није рад само његових аутора, већ права

---

<sup>1</sup> Цео документ се састоји из три целине: Основе програма неге и васпитања деце узраста од 6 месеци до три године, Основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу и Припремни предшколски програм. За потребе овог рада користићемо само део Основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу.

<sup>2</sup> Термин *дело* или *oeuvre* користи Брунер у својој књизи „Култура образовања“ када говори о екстернализацији менталних активности, позивајући се на Нејерсона који је развио идеју да је главна функција свих колективних културних активности стварати „радове“ - *oeuvres*, који укључују уметност, науку, правни систем... Брунер истиче да се корист тих колективних *дела* огледа у томе да она сама стварају и одржавају групну солидарност, стварају заједничке и договорене начине размишљања у групи. Управо у том значењу и са таквим освртом употребљавамо термин *дело* у овом раду.

<sup>3</sup> Брунер говори о наративном исказу као модусу мишљења и стварању значења, који нам помаже да конструишемо идентитет и нађемо своје место у култури којој припадамо, наглашавајући да сваки наративни запис (од школског програма, преко митова, историје до народне приче) не треба узимати здраво за готово, већ радити на унапређивању проучавања начина мишљења који сваки наративни запис носи у себи.

динамичка структура. (Митровић, 2009;157) Претпоставке од којих аутори полазе и које уграђују у Основе програма репрезентују његову филозофију: идеје и уверења о детету, процесу подучавања и учења, васпитачу, установи, с једне стране, док у исто време служе као средство културне трансмисије у зависности од прихваћене теоријске оријентације заступљене у наративу/програму.

Свесни смо чињенице да постоји велики број теорија које се баве анализом програма, свака са својим дефиницијама програма, расправама о програму и проблемима дефинисања програма. Комплексност појма „програм“ као области проучавања и професионалног дискурса и даље остаје и у овом есеју намера аутора није да отвара нови дискурс. Оно што желимо да прикажемо је скромно разматрање програма као контекстуалне заједнице лингвистичких и семантичких дистинкција које воде нашем разумевању детета у процесу подучавања и учења, користећи се херменеутиком и наративном анализом.

Херменеутика не тумачи непознато већ подстиче на самостално размишљање и мисаоно учествовање у тумачењу и личној интерпретацији. Она не нуди коначна решења и не дефинише разумевање као готов производ него као ток непрекидног размишљања. У процес разумевања свако од нас уноси предразумевање – сопствено разумевање. С тим предразумевањем следимо неки текст или догађај и проширујемо наше сазнање. Сада са тим новим предразумевањем прилазимо другом тексту или појави, догађају. Херменеутичко разумевање се никад не затвара, разумевање као циљ херменеутичког настајања нема обележја производа већ процеса. Циљ херменеутичке анализе јесте да нам осигура уверљив приказ значења наратива, као и да изазове знатижељу да се сазна зашто неко прича и у којим околностима то чини. Управо следећи овај круг пробаћемо да дамо и прикажемо процес нашег размишљања који нас води до разумевања слике о детету и програмском документу.

Наративном анализом радићемо истраживање веза међу елементима програма, кроз следеће целине: **анализа структуре** (програм као податак, како су структурирани и организовани програмски модели); **анализа контекста** (како утичу на искуство појединца и конструкцију слике о детету) и **анализа значења** (разумевање односа наратива и слике о детету). Текст званичног програмског документа послужиће: за процес реконструкције значења неких речи и појмова које стално употребљавамо и узимамо здраво за готово (као што су дете, циљ, садржај), као основ за разумевање слике о детету која је садржана у датом наративу/програму и као средство за разумевање намера приповедача/аутора и њихових очекивања у односу на учеснике васпитно-образовног процеса.

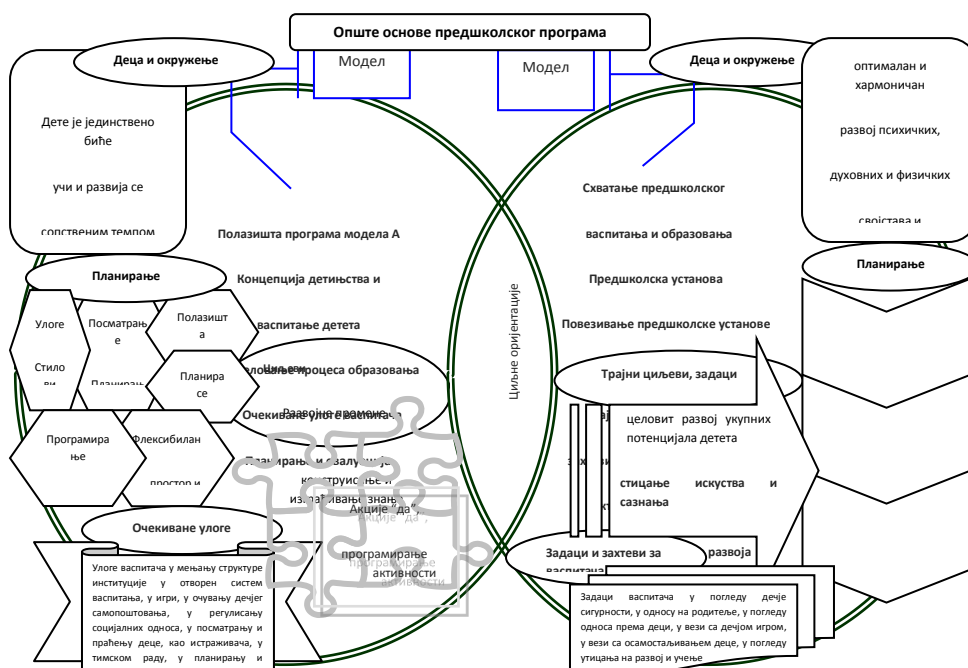
Потпуно смо свесни да овом анализом не можемо покрити све аспекте једног програмског документа, нити нам је то намера. Овим радом желимо да покажемо колико је важно размишљати о појмовима које користимо, о значењима која им придајемо и њиховим утицајима на слику о детету коју градимо. Та слика о детету, уверења и претпоставке о њиховим могућностима и функционисању дечјег ума обликује процес подучавања и учења у контексту дечјег вртића. С друге стране, размишљајући и анализирајући програм желимо да укажемо на приступ који треба градити у процесу васпитања и образовања који полази од тога да је програм „потрага за значењем“ и „стварање стварности“ (Брунер, 2000;23,33), да није сам себи сврха, већ нам служи као средство за преиспитивање, „анимирани разговор о теми која се не може никад дефинисати“ (Брунер, 2000;125) и заједничко грађење и стварање значења датих циљева, садржаја, метода и поступака једног програма. Једино на тај начин, градећи разумевање и разумевањем саме праксе можемо да мењамо и унапређујемо сопствену праксу.

## 1. Утицај лингвистичких одредница програма/наратива на конструисање слике о детету

Приликом читања и анализирања овог предшколског програма пошли смо од претпоставке да он сам преко својих језичких формулација и одредница промовише вредности које једна средина захтева од учења и развоја детета раног узраста, другим речима комуницира културу. Програм који се анализира у овом раду јесте тек један модел наратива, а стварни програм се дешава у пракси у зависности од могућности локалне средине. Као такав, он представља репрезентацију, идеалну конструкцију стварности идентификујући елементе програма, како практично, тако и теоријски, као и релације које постоје између тих елемената. Један од начина, и најчешће употребљаван, приказивања програма и његове структуре је следећи: основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу имају следеће делове: Модели предшколског васпитања и образовања; Заједничке одлике модела предшколског васпитања и образовања: циљне оријентације, функције предшколске установе, начела рада, оријентација на сарадњу са окружењем и законска регулатива; Опште основе програм као основа за различите програмске моделе: Опште основе програма као основа за планирање и програмирање, васпитно –образовни циљеви као полазиште за разраду програмских модела, васпитно-образовни садржаји и активности у различитим програмским моделима, деца и њихово окружење као полазиште за разраду различитих програмских модела и коначни критеријуми ваљаног избора васпитно.образовних циљева; Модел А Општих основа предшколског програма; Модел Б Општих основа предшколског програма. **Претпоставке** од којих се полази и које су уграђене у њега, на много начина репрезентују филозофију датог програма која васпитача води до одабира специфичнијих приступа и метода које ће користити. Као и

сваки програм, тако и овај који анализирамо, размишља о томе шта све чини контекст учења, како тече процес учења, какав је утицај искуства на развој детета. Из тих претпоставки деривирани су циљеви које су аутори програма одабрали и који представљају наставак претпоставки од којих програм полази, с једне стране, али, у исто време, можда не баш тако експлицитно, одражавају и крупнија стремљења друштва у погледу политике и праксе предшколског васпитања и образовања. Формулацијом циљева, језичким одредницама које користи, аутори детерминишу искуство које је вредно пажње и на које треба обратити пажњу.

Већ смо истакли да ћемо кроз овај наратив сваку појединост текста гледати као део сложене целине, јер полазимо од становишта да детаљи, у овом случају одређење циљева, садржаја, детета, чине суштину и да једино тако можемо да га доживимо. Анализа структуре овог дела програмског документа треба да нам помогне у откривању и разумевању концепције детињства и детета, зато делове структуре нећемо анализирати посебно као издвојене делове једне целине, већ ћемо пробати да схватимо функције појединих делова у односу на контекст целине Основа програма, трагајући за обрасцем односа између компоненти које граде слику о детету.



Шема 1. мрежа односа делова и целине Општих основа предшколског програма - Основа програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу

## 1.1. Реконструкција значења циљева и грађење слике о детету

Пажљивим читањем и анализирањем лингвистичких дистинкција у делу *Заједничке одлике модела предшколског васпитања и образовања: циљне оријентације* можемо да уочимо њихову неуједначеност у погледу различитих уверења и поставки о деци. Тако у циљевима: «стицање позитивне слике о себи; развијање поверења у себе и друге;» (ООП, 2006;13) можемо да препознамо модел детета као бића које мисли и особе жељне знања. И сама формулација циљева дата је у односу на дете и уважавање дететове перспективе у процесу учења. Остали циљеви: „подстицање самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања; развој интелектуалних капацитета у складу са развојним потребама, могућностима и интересовањима; развој социјалних и моралних вредности у складу са хуманим и толерантним вредностима демократски уређеног друштва осетљивог на породичне, културолошке и верске различитости; култивисање дечјих емоција и неговање односа ненасилне комуникације и толеранције; подстицање креативног изражавања детета; припрема деце за наступајуће транзиционе и комплексније периоде живота, развијање свести о значају заштите и очувању природне и друштвене средине“ (ООП, 2006;13) дефинисани су у односу на васпитача који својим поступцима демонстрира исправне поступке онима који уче како би развио индивидуална остварења, што води ка партикуларизму знања. Дете се посматра као особа у развоју која опонаша и учи у дидактички обликованим срединама. Иако сам текст каже да су „заједничке одлике модела А и модела Б заједничке циљне оријентације“ (ООП, 2006;13) не можемо а да не приметимо контрадикторност ове тврдње. Тако даљим читањем уочавамо да оба програмска модела имају циљеве, који не само да се разликују од заједничких циљних оријентација, већ се разликују и између себе.



Анализом наративног записа циљева модела А („Општи циљ предшколског васпитања може се превести у три групе циљева, који истовремено означавају три глобалне сфере развоја и васпитања детета: упознавање себе и овладавање собом, развијање односа и сазнања о другим људима и изграђивање сазнања о околина и начинима деловања на њу“ , „Циљеви се, с једне стране, односе на постигнуће – развојне исходе или изграђена сазнања, а с друге стране на делање – акције и интеракције које воде изграђивању сазнања и развојних постигнућа.“ ООПП; 2006; 28) можемо увидимо да се дете сагледава као биће свесно властитих процеса мишљења. Како и сам аутор каже дете кроз акције „да“ конструише и изграђује значења која, као слагалицу, даље реконструише и ко-конструише градећи сопствена разумевања стварности. Наратив програмског модела А можемо да посматрамо као комплексну<sup>4</sup> текстуалну целину која, кроз грађење значења о могућностима предшколског детета и концепције учења предшколског детета („учење као конструкција знања, самосталност и аутономија детета као централна вредност, унутрашња мотивација као основ учења на раним узрастима“ ООПП;2006,17), дете посматра холистички, као активно и интерактивно биће које јесте и које је способно да само одабере своје садржаје и стиче искуства учења. Дете, по нашем разумевању програмског модела А, кроз своје делање преузима контролу над властитим мисаоним процесима, њиховим разумевањем и сопственим конструисањем значења кроз односе у заједници. Језик којим се ово мишљење изражава и обликује гради значења кроз образац односа делова структуре овог програмског модела полазећи од полазишта где се дете посматра као „недељива динамична личност“ уважавајући мултидимензионалност бића детета, што се огледа у начелима овог програмског модела, које има своју историју, културу, идентитет и социјалну припадност у контексту заједнице дечјег вртића. Потврде за овакво

---

<sup>4</sup> Комплексност посматрамо као „спој различитих елемената који целину чину нераздвојном“ (Морен, 1999;44)

разумевање слике о детету налазимо и у следећим семантичким подручјима: „Деца су, као и одрасли, способна не само да уче и развијају се, него имају и сопствену мотивацију да разумеју себе и свет који их окружује и способна су да изграђују сазнања вођена сопственим смислом те имају могућности и право да доносе значајне одлуке о сопственом образовном искуству. Сазнање се у “отвореним системима” схвата као лична синтеза сопственог искуства, што значи да исте образовне ситуације могу да дају различита сазнања код различите деце.” (ООПП, 2006;17) „Овај модел полази од тога да учење није једноставно преношење знања са једне генерације на другу. Оно се не може поистоветити са памћењем нити са понављањем. Учење је процес активне конструкције и реконструкције знања. Почетак било ког учења није незнање већ претходно знање, резултат ранијих искустава и учења.” (ООПП, 2006;20) „Образовање се у овој концепцији третира као спољашњи процес који обезбеђује могућност да се нешто научи. Оно у овом програму није поистовећено са терминима као што су: »усвајање«, »обрађивање«, »памћење«.” (ООПП, 2006;20) „Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирало на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити “тачним” готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.” (ООПП, 2006;26)

На основу ових семантичких целина дајемо наше разумевање слике о детету која се заснива на томе да програмски модел А дете не посматра као „незналицу“ и „празну посуду“, већ особу које може да размишља и закључује – и само и кроз дискурс са другима. Деца могу да размишљају о сопственом мишљењу и да коригују идеје и граде нове кроз рефлексију или метакогницију. Знање је оно што се размењује у склопу

дискурса, унутар заједнице. Овај приступ покушава да подстакне размену разумевања између васпитача и детета постављајући пред васпитача изазов: како у дечјим интуицијама наћи корене системског знања.

Анализом наративног записа циљева програмског модела Б можемо да разумемо да дете своје компетенције акумулира тако да количина његовог знања „расте попут навика“ које „није повезано ни са теоријом ни са договарањем, ни са доказивањем“. (Брунер, 2000;65) Кроз лингвистичка одређења аутора програмског модела Б, у којима користи речи „трајни циљеви, задаци и захтеви за установу и васпитача“, можемо да разумемо да васпитач просуђује о детету и дететовој успешности из сопствене претпоставке, полазећи од развојних карактеристика просечног, а не од конкретног детета, и уверења да дете не зна како нешто треба да уради, да може да научи ако му се покаже и да покушава да научи предочене чињенице, начела и правила деловања за која одрасли процењује да су примерена његовом узрасту и која треба да упамти и примени. Дете, и слика о детету која се гради разумевањем значења наратива програмског модела Б, се разуме као апстрактно биће које је дефинисано кроз норме постигнућа у различитим аспектима и областима развоја, кроз механичко и формално учење, запамћивањем одређених чињеница без разумевања и неговања критичког става према њима. Потврду за ово разумевање налазимо у следећим семантичким подручјима програмског модела Б: „Васпитач мора да преузме одговорност за физичку, менталну и посебно – емоционалну сигурност детета обезбеђујући му највећу могућу слободу унутар граница које му гарантују безбедност и које су му познате у средини у којој може да се снађе и креће са извесношћу, као и да изражава своје аутентичне потребе без страха од неразумевања, осуде и угрожености осећањем кривице што нешто може да поквари или некоме засмета.“ (ООП, 2006;51) „да буде пажљив и предусретљив према свој деци, пружајући свакоме од васпитаника могућности да испољава себе као

личност, своје потребе, интересовања и жеље, односно, да буде спреман да sasлуша дете и излази у сусрет његовим иницијативама“ (ООПП, 2006;51) „да детету помогне да осети сопствени значај у васпитној групи и наклоност остале деце и особља у установи, и да његовим стављањем у различите положаје утиче на слику коју ствара о себи, на његово понашање и развој социјалних квалитета личности (повучену децу стављати у положај вође, агресивнију и старију децу да се брину о млађој и сл.);“ (ООПП, 2006;51-52) „да планира и доследно обавља васпитно-образовни рад у установи и процењује његове резултате преко напредовања које уочи код сваког детета, приликом чега ће свако дете бити критеријум само себи, а тек после тога вредности створене изван њега, укуси других људи или стандарди просечних норми“ (ООПП, 2006;55) „да пажљиво, истинито и примерено разумевању детета пружа обавештења, савете и упутства онда када ја дете зрело да их схвати и усвоји, и у за то погодним приликама (пре свега, одговарајући на његова питања и у вези са активностима чији је иницијатор било дете)“. (ООПП, 2006;55) Издвојене семантичке целине, по нашем разумевању, одражавају низ претпоставки о деци: деца су својеволјна и треба их дисциплиновати; деца су безазлена и потребна им је заштита; деца су празне посуде које ваља испунити знањем које им само одрасле особе могу пружити.

## **2. Анализа значења – разумевање односа наратива и слике о детету**

Сваки избор педагошке праксе подразумева концепцију детета и детињства. Одабир педагогије неизбежно рефлектује концепцију детета и процеса учења. Гадамер у својим филозофским размишљањима и одређењима херменеутике као начина разумевања истиче “[...] разумевање је могуће само ако онај који разумева у игру уноси своје властите претпоставке. Продуктиван допринос тумача неизбежно припада смислу

самог разумевања.” (Гадамер, 1960) Тако ћемо сада на овом месту да се запитамо и пробамо да дамо сопствено разумевање до сада анализираних делова наратива. Не можемо а да се не запитамо шта је онда циљ васпитања и образовања деце на раном узрасту? Да ли је циљ васпитања и образовања деце уливање знања и стално проверавање дечјих постигнућа из визије одраслог или изграђивање култура институција које делују као узајамно испомажуће заједнице деце и васпитача?

На ово питање пробаћемо да одговоримо из угла властитих претпоставки остављајући простор за нова тумачења и заједничка даља трагања за значењем. Анализирајући контекст самих програмских модела можемо да уочимо да се конструисање значења о концепцији детињства и слике о детету коју градимо дешава кроз односе са средином у којој ће се дешавати. **Садржај** програма у програмским моделима Основа програма разматра обим сусретања којима ће дете бити изложено и који је најбољи начин и редослед да се материја програма сусретне са дететом. Тако у програмском моделу А имамо описане и образложене различите системе (ООПП, 2006, 30) за развој способности потребних деци да организују сазнање, док је у програмском моделу Б присутна и наглашена подела на дисциплине (ООПП,2006,58), уситњена и подељена знања која дете треба да стекне. На основу овако постављених семантичких одређења, имајући у виду везу односа циљева и предложених садржаја и активности, дајемо наше разумевање које се огледа у томе да програмски модел А заступа и промовише дискурс развоја човека<sup>5</sup> јер даје предност курикулуму који је флексибилан и који дете ставља

---

<sup>5</sup> Армстронг у својој књизи „Најбоље школе“ говори о два дискурса – дискурс академског постигнућа и дискурс развоја човека, користећи се при том говорним актима и писаним комуникацијама кроз које се, по његовом мишљењу, огледа основна сврха васпитања и образовања. „Дискурсом се сматра неки институционални начин мишљења, неки друштвени оквир који одређује шта се може рећи о неком специфичном предмету. Дискурси делују на наше погледе на све ствари, њих није могуће избећи. Изабрани дискурс одређује речник, начин изражавања, а можда и стил комуницирања.“ (Армстронг, 2008; 17) Управо из тог разлога определили смо се да своје разумевање и концепције детета у програмским моделима посматрамо и из призме ових дискурса. **Дискурс академског постигнућа**

пред смислене изборе, наглашавајући поштовање посебног стила и брзине учења, разлика у интересовањима, тежњама, способностима, темпераментима. Креирање курикулума у овом програмском моделу се одвија у складу са специфичним потребама деце и окружења и претпоставља стварање средине за учење која детету допушта смислене изборе, изграђивање поверења у односима при учењу и примену других поступака за појачавање оптималног развоја.

С друге стране, у програмском моделу Б доминира дискурс академских постигнућа што се може уочити у наглашавању академских знања – „савладавање градива појединих наставних предмета који их очекују у првом разреду основне школе“; програмски садржаји се повезују због рационализације и изграђивања целовитог схватања стварности и занемарује се важност учења зарад самог учења, уместо да се стварају услови за учење у којима деца откривају нове појмове и решавају проблеме на стваралачки начин.

### **3. Анализа контекста - преко структуре до значења – утицај на искуство и грађење слике о детету**

---

представља „тоталитет говорних аката и писаних комуникација у којима се огледа основна сврха васпитања“. (Армстронг, 2008; 18) Остварује се кроз следеће претпоставке: најважније што треба усвојити јесу академски садржаји и способности; даје предност академском курикулуму који је уједначен и обавезан за све; усмерен на упоређивања и остварује се у хијерархијском окружењу у коме појединци с већом политичком моћи намећу програме, поступке и политичке одлуке оним појединцима који имају мању моћ. У **дискурсу развоја човека** и сам дискурс и онај који се ангажује у том дискурсу су исти ентитет, развој људског бића је оно што је најважније (Армстронг, 2008; 47). Остварује се кроз следеће претпоставке: најважнији аспект учења је постати људско биће (приближава прихватање оригиналног значења речи васпитавати – educare – донети напред; подстицати људски развој); вредновање развоја потпуног људског бића је процес који је смислен, у сталном кретању, квалитативан је и сам по себи обухвата развој човека (праћење актуалног искуства учења сваког детета у реалном времену) и који тврђу о својој ваљаности базира на богатству људског искуства.

Већ смо напоменули и нагласили да сваки наративни исказ представља одређени модус мишљења приповедача. Као и сваком другом наративу тако и у овом, аутор се труди да нагласи оно што је њему важно и оно што мисли да ће за оне који буду примењивали програмску концепцију бити убедљивије да је прихвате. Да би дошли до слике о детету и значењу које аутори дају кроз описе и језичка одређења, поново ћемо да се вратимо на структуру самих програмских модела и у овом случају ћемо посматрати само наслове и поднаслове садржане у њима као информације које треба да нас доведу до разумевања, кроз везу односа са написаним одредницама детета.

### **Структура програма – МОДЕЛ А**

Полазишта програма модела А  
Концепција детињства и васпитање детета  
Моделовање процеса образовања  
Очекиване улоге васпитача  
Планирање и евалуација

### **Структура програма – МОДЕЛ Б**

Схватање предшколског васпитања и образовања  
Предшколска установа  
Повезивање предшколске установе са друштвеном средином  
Трајни циљеви, задаци и захтеви за установу и васпитача  
Активности којима се доприноси аспектима развоја

Информације које примамо у процесу комуникације не воде увек нужно разумевању. У том процесу комуникације, у нашем случају комуникације са текстом Основа програма, први и веома важан услов је разјашњење, односно интерсубјективно разумевање. (Морен, 1999; 104) или, како смо га овде разумели, разговор са самим собом. У том процесу разјашњења посматрамо програм и његове програмске моделе као објекат. С

тога су нам наслови и поднаслови речи помоћу којих се дешава лингвистичка координација акција и информација и које заједно граде идеју програма помажући нам да схватимо заједно текст и контекст, да развијемо разумевање и изградимо значење.

У програмском моделу А вртић се препознаје као место које помаже деци да уче како да уче уважавајући његово право да доноси одлуке. Циљеви су дефинисани као подршка целокупном развоју детета, док су садржаји организовани кроз интегративне целине. Васпитач је активни учесник у процесу подучавања и учења и онај који подучава, али и онак који учи и истражује, где се уважавају његова знања о дечјим могућностима и интересовањима. На овакво разумевање наводе нас сами наслови који представљају делове структуре, као што су полазишта програма, концепција детињста и васпитање детета, моделовање процеса образовања, очекиване улоге васпитача. Језичким термином „очекиване улоге<sup>6</sup> васпитача“ сам аутор читаоцу шаље поруку да је васпитач ту као члан професионалне групе који полази од очекивања програма, али исто тако у само грађење програма уноси и сопствена очекивања, очекивања родитеља и деце. Можемо рећи да је улога васпитача пре усмерена на откривање учења него на причање и преношење знања. Тако програм постаје средство васпитачу за грађење стратегија деловања које у себе укључују акцију, иницијативу, одлуку. Сам процес васпитања и образовања се посматра као размена разумевања и заједничког грађења значења уважавајући комплексност контекста у коме се дешава.

С друге стране, програмски модел Б језичким одредницама које користи - дефиниција и функције предшколског васпитања и образовања, предшколска установа као фактор друштвеног васпитања, активности којима се доприноси аспектима развоја - прописује

---

<sup>6</sup> „улога“ - у психологији овај термин описује социјалне улоге и моделе понашања, структурирани начин учествовања појединца, који има одређени положај у једној групи, у друштвеном животу који одређује понашање и поступке васпитача који их онда усклађује са очекивањима друштвене групе, али и са сопственим схватањем дате улоге



природу трансакција које ће се десити између васпитача и детета и на тај начин прописује и стил васпитача. Кроз захтеве и задатке<sup>7</sup> васпитача програмски модел Б обликује понашање и деце и васпитача свдећи га на серију интерветних корака које васпитач треба да предузме у пажљиво контролисаном окружењу. Способност и могућност детета да учествује у „сложенијим“ активностима се не препознаје, већ се дете посматра кроз призму васпитача. Васпитач је тај који познаје циљеве програма и развојне могућности деце и у складу са тим бира одговорајуће активности из различитих специјализованих области знања. На тај начин програм постаје сам себи сврха, а подела на дисциплине отежава њихово дубинско разумевање и интегрисање.

Дубље грађење разумевања значења слике о детету дешава се преко схватања функција појединих делова текста у односу на контекст целине те ћемо на овом месту да се вратимо на сами почетак Основа програма где стоји: „сви сегменти *Опитних основа предшколског програма* оријентисани су на хуманистичко схватање дететове природе и његовог физичког и духовног развоја. Суштинска одредница је да је дете вредност само по себи, да у себи носи развојне потенцијале, да је и само чинилац сопственог развоја, социјализације и васпитања“. (ООПШ, 2006; 13) Након сагледавања и разумевања веза и односа кроз структуру и семантичка одређења у оба програмска модела, можемо да истакнемо да ова семантичка одредница стоји само за један програмски модел и то модел А. И сам наротив односно језик којим је писан програмски модел А, као и структура, а тако и контекст управо одсликавају уверења аутора која стоје иза њих и из којих јасно може да се препозна дете које је активно, интенционално биће, реално дете у реалном животном контексту, партнер у заједници учења и дете као биће које се игра и ствара.

---

<sup>7</sup> Према психолошком речнику реч **захтев** се одређује као спољни услов који треба да се испуни да би се омогућило исправно функционисање; **захтевано понашање** као систем захтева који обликује понашање појединца у одређеној друштвеној средини, прописују понашање према узрасту појединаца; док се реч **задатак** одређује као чин деловања који треба извршити и садржаји тог чина

Иако сами аутори истучу да се „разлика јавља између модела, пошто »МОДЕЛ А« гравитира отвореном систему васпитања и акционом развијању програма зависно од интересовања деце, а «МОДЕЛ Б» има карактеристике когнитивно - развојног програма и разрађене васпитно-образовне циљеве, задатке васпитача и типове активности међу којима васпитач може да бира и разрађује их зависно од потреба, могућности и интересовања деце“ (ООП, 2006; 13), усуђејемо се да дамо и наше сопствено разумевање да то није једина разлика. Ако посматрамо дете и схватање детета која су обојена различитим језичким формулацијама у програмским моделима стиче се утисак да у програмском моделу Б „фењером тражимо дете“ (Павловић, 1989; 32), нарочито у семантичким целинама „трајни циљеви, задаци и захтеви за установу и васпитача“ и „активности којима се доприноси аспектима развоја“, где се препознаје слика о нормираном детету рашчлањеном на психолошке аспекте развоја, што је у потпуној супротности са напред дефинисаном одредницом да је дете вредност само по себи и само чинилац сопственог развоја.

#### **4. Размишљања на крају**

Наративни запис, исказ или само наратив представља причу испричану од стране приповедача. Током конструисања приче сам приповедач језичким одредницама имплицитно или експлицитно показује своја уверења и ставове. Тај запис менталне активности приповедача постаје доступан групи људи једне културне заједнице, која кроз заједничке и договорене начине размишљања гради менталитет културне групације. С друге стране, тако записане мисли позивају читаоца да их разјашњава, тумачи и разуме. Ако то не урадимо, ако не поставимо себи питање „Зашто?“ и „Како

ја то разумем?“ подржавамо не - промишљање које гради културну подељеност и чини највећу препреку промени. Знања заснована на разумевању постају интернализација дела, у овом контексту програма, која се користе у датој култури. Само дело, програм је полазна основа за запитаност коју слику о детету имамо, како разумемо како учи дечји ум, шта верујемо да подстиче његов развој. Та концепција, слика о детету обликује подучавање васпитача у оквирима институционалног васпитања. Грађење слике о детету није питање специфичних поступака и метода, већ комплексно питање односа делова и **структуре програма** (организационе структуре, природе интеракције дете-одрасли, правила и норми понашања које тај програм прописује) (Марјановић,1982). Запитаност над значењем једног текста програма води ка деконтекстуализацији уверења, кроз развој способности да се разуме туђе мишљење и грађењу заједнице вртића где се процес васпитања и образовања посматра као стварање и заједничко конструисање значења.

На самом крају нашег есеја нећемо дати закључак и тиме затворити даљи развој дискурса грађења слике о детету у датом програмском документу. Трудили смо се да кроз херменеутички круг дођемо до сопственог разумевања значења датих у семантичким деловима текста Општих основа предшколског програма и програмских модела А и Б. Зато ћемо на овом месту започети нови круг разумевања кроз неке идеје за које процењујемо да су важне са становишта и из перспективе учесника образовног контекста на који се позивају и односе програмски модели и програм у целини. Покушали да пошаљемо поруку да сваки програм представља запис идеја и информација неког аутора или групе аутора и да се као такав мора анализирати, разумети, да служи као основа за расправу о њему кроз наслућивање могућности његовог коришћења. Програм као текстуални запис помаже појединцима или групама

људи да граде сопствено тумачење вршећи на тај начин „културни импринтинг“ (Морен, 1998;35).

Као што се и херменеутичко разумевање никад не затвара и има обележја процеса, тако и овај наротив - есеј позива друге професионалце и истраживаче да развијају своје разумевање наротива - програма или овог који је пред њима.

## Литература

- 1) Армстронг, Т.(2008): *Најбоље школе*, Загреб: Едука
- 2) Брунер, Џ.(2000): *Култура образовања*, Загреб:Едука
- 3) Gadamer,H.G.(1960): *Truth and method*, доступно на <http://books.google.com>
- 4) Крстић, Д.(1988): *Психолошки речник*, Београд:Вук Караџић
- 5) Марјановић,А.(1982): Дискусија на тему “Оспособљавање кадрова за рад са децом предшколског узраста у остваривању ванинституционалних програма, *Предшколско дете*, бр.4, 403-413
- 6) Митровић, М.(2008): Неке карактеристике наративних истраживања *Образовање и учење претпоставке европских интеграција (157-167)*, Београд: Филозофски факултет Институт за педагогију и андрагогију
- 7) Морен, Е.(1998): *Одгој за будућност*, Загреб:Едука
- 8) Халми, А.(2003): *Стратегије квалитативних истраживања у применијеним друштвеним зананостима*, Јастрбарско: Наклада Слап
- 9) *Опште основе предшколског програма (2006)* Београд: Просветни преглед
- 10) Павловић, Д. (1989): Дете и програм *Предшколско дете*, бр,2, 27-34