

Živka Krnjaja

Gde stanuje kvalitet

Knjiga 3

Razvijanje prakse dečjeg vrtića

IPA

Filozofski fakultet
Beograd, 2016.

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Recenzenti

Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Jasmina Klemenović
Prof. dr Lidija Vujičić

Za izdavača

Prof. dr Sanja Pejatović
Upravnik Instituta za pedagogiju i andragogiju

Prevod sažetka

Gordana Miljević

Lektura

Vlado Đukanović

Crtež

Relja Markov

Dizajn i štampa

Scanner studio, Beograd

Tiraž

300 primeraka

ISBN

978-86-82019-97-8

Predgovor

Knjiga „Gde stanuje kvalitet – Razvijanje prakse dečjeg vrtića“, treća je knjiga kao rezultat našeg istraživanja kvaliteta predškolskog vaspitanja na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2016), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, a finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Istraživanje kvaliteta prakse dečjeg vrtića je nastavak istraživanja kvaliteta predškolskog vaspitanja vezanih za istraživanje politike građenja kvaliteta predškolskog vaspitanja i istraživanje sa decom kvaliteta prakse dečjeg vrtića.

Ova knjiga predstavlja nastojanje da se čuje glas praktičara o kvalitetu predškolskog vaspitanja u Srbiji. U čestim razgovorima sa njima otkrivamo njihova neslaganja sa određenim merama u predškolskom vaspitanju i stalna pitanja vezana za svrhu tih mera. Praktičari se pitaju zašto su stalno pod stresom od kontrole ako ta kontrola ne menja značajno njihov način rada. Poruke praktičara, kako ih mi tumačimo, vezuju se za njihovo uverenje da ih malo poštujemo, odnosno da ne cenimo njihov „glas“ i njihovo poznavanje vaspitno-obrazovne prakse. Jedna vaspitačica je na nedavnom okupljanju praktičara izjavila: „Praktičari su prvi na lestvici odgovornosti, a poslednji kada se odlučuje o predškolskom vaspitanju“.

Sagledavajući kvalitet iz i na osnovu perspektive praktičara i bez romantizacije njihove uloge, pokušavamo da damo predloge za promenu prakse dečjeg vrtića, koji bi mogli ohrabriti praktičare i pomoći im da njihove inicijative za promenu dobiju dodatnu argumentaciju i jasnije zahteve.

Zahvaljujem praktičarima koji su učestvovali u istraživanju i time omogućili da pre svega vidimo kako oni sagledavaju kvalitet, a zatim doprineli da kvalitet predškolskog vaspitanja sagledamo iz različitih perspektiva i na taj način proširimo naše razumevanje kvaliteta.

Zahvaljujem Relji Markovu, sada sedmogodišnjem dečaku, koji je još prošle godine kao učesnik vrtićke zajednice svojim crtežom upotpunio naše shvatanje metafore „putovanje kroz kvalitet“. Posebno zahvaljujem kolegini Dragani Pavlović Breneselović koja je svojim dosadašnjim bavljenjem ovom problematikom, učešćem u našem zajedničkom pisanju i spremnošću na duge razgovore i promišljanja o svim pitanjima predškolskog vaspitanja doprinela da ova knjiga bude napisana.

Zahvalnost dugujem i studentima master studija pedagogije koji su svojim istraživanjima kvaliteta predškolskog vaspitanja obezbedili podatke i suptilnim analizama pomogli da otvorimo mnoge teme kojima se bavimo u ovoj knjizi.

Knjiga je namenjena studentima, praktičarima, istraživačima, nosiocima obrazovne politike. Čitaocima sigurno neće promaći često vraćanje na teme kao što su učešće, zajednica prakse, deljenje odgovornosti, kritičko preispitivanje, kolaboracija, što nije posledica slučajnog ponavljanja nego odražava nameru autora da se u različitim situacijama vratimo istim pitanjima. Zato pozivam čitaoce da ta mesta ne prolaze kao potpuno poznate predele kojima se krećemo svakodnevno i rutinski, nego da pokušamo da ih sagledamo na drugačiji način ili da se ponovo zapitamo kako ih vidimo, šta to znači za nas i kako ih vidi zajednica kojoj pripadamo. To će sigurno podstaći ideje kojima će se postavke iznete u ovoj knjizi produbiti i potpunoje istražiti.

Autor

Lista tabela i grafikona

- Tabela 1. Dimenzije kvaliteta prakse u dečjem vrtiću iz perspektive praktičara
- Tabela 2. Deca u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara
- Tabela 3. Vaspitač u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara
- Tabela 4. Roditelji u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara
- Tabela 5. Prostor u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara
- Tabela 6. Drugi učesnici u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara
- Tabela 7. Aspekti dobrog kvaliteta prakse u dečjem vrtiću iz perspektive praktičara
- Tabela 8. Aspekti lošeg kvaliteta prakse u dečjem vrtiću iz perspektive praktičara
- Tabela 9. Razlike u kvalitetu između idealnog i realnog dečjeg vrtića iz perspektive praktičara
- Tabela 10. Doprinos različitih učesnika kvalitetu prakse dečjeg vrtića iz perspektive vaspitača
- Tabela 11. Doprinos oblika stručnog usavršavanja kvalitetu iz perspektive vaspitača
- Tabela 12. Razlika između prakse zasnovane na naučnim dokazima i podržane prakse
- Tabela 13. Razlika između tradicionalne i razvojne evaluacije

- Grafikon 1. Proces istraživanja kvaliteta predškolskog vaspitanja iz perspektive praktičara
- Grafikon 2. Kolege u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive vaspitača
- Grafikon 3. Uzroci razlika u kvalitetu između idealnog i realnog dečjeg vrtića iz perspektive praktičara
- Grafikon 4. Sopstveni doprinos građenju kvaliteta iz perspektive praktičara
- Grafikon 5. Podrška praktičarima u unapređivanju kvaliteta prakse dečjeg vrtića
- Grafikon 6. Doprinos eksternog vrednovanja kvaliteta iz perspektive praktičara
- Grafikon 7. Smernice razvoja podržane prakse
- Grafikon 8. Model strukturiranja refleksije u razvojnoj evaluaciji
- Grafikon 9. Proces akcionog istraživanja
- Grafikon 10. Proces istraživanja usmerenog na pozitivno jezgro
- Grafikon 11. Proces autoetnografskog istraživanja
- Grafikon 12. Proces mikroetnografskog istraživanja
- Grafikon 13. Proces razvojne evaluacije

SADRŽAJ

Predgovor.....	3
<i>Lista tabela i grafikona.....</i>	<i>5</i>
Putovanje kroz kvalitet: do perspektive praktičara.....	9
Pregled istraživanja perspektive praktičara o kvalitetu predškolskog vaspitanja	13
Metodološki okvir našeg istraživanja perspektive praktičara o kvalitetu prakse dečjeg vrtića	19
Pogled iz perspektive praktičara.....	23
Dimenzije kvaliteta prakse u dečjem vrtiću.....	23
Deca u kvalitetnom dečjem vrtiću.....	26
Profesionalci u kvalitetnom dečjem vrtiću.....	28
Roditelji u kvalitetnom dečjem vrtiću.....	33
Prostor u kvalitetnom dečjem vrtiću.....	35
Drugi učesnici u kvalitetnom dečjem vrtiću.....	38
Dobri i loši aspekti kvaliteta prakse u dečjem vrtiću.....	39
Udaljenost između idealnog i realnog dečjeg vrtića: razlike i uzroci.....	43
Kako se približiti idealnom dečjem vrtiću: sopstveni doprinos i potrebna podrška	45
Doprinos učesnika unutar obrazovnog sistema.....	48
Pristupi kvalitetu: gde smo sada.....	52
Smernice: ka podržanoj praksi.....	63
Kultura ustanove kao zajednica prakse.....	65
Profesionalna autonomija: sloboda i socijalno osnaživanje.....	83
Deljenje liderstva: pokretni mozaik.....	87
Kritička refleksija praktičara: moć (ne)preispitanih uverenja.....	96
Istraživanja praktičara: strategija promene.....	106
Akciono istraživanje: promena kroz socijalnu akciju i emancipaciju... 113	
Istraživanje usmereno na pozitivno jezgro: moć zamišljanja i kokonstrukcije	128
Etnografsko istraživanje: praktičar kao autoetnograf.....	140
Etnografsko istraživanje: praktičar kao mikroetnograf.....	151

Razvojna evaluacija: interaktivni ritam promene i vrednovanja.....	158
Umrežavanje: širenje procesa promene.....	168
Poziv na putovanje.....	176
Literatura.....	178
Summary.....	191
Indeks pojmova.....	195
Indeks autora.....	198

Putovanje kroz kvalitet: do perspektive praktičara

U traganju za odgovorom na pitanje gde stanuje kvalitet, znali smo od početka da kvalitet nije samo mesto ili adresa koju tražimo, nego predstavlja i kvalitetan put kojim idemo i kvalitetno putovanje. Zbog toga smo nastojali da na putovanju kroz kvalitet postavimo različite „putne znake“, kojima ćemo put učiniti funkcionalnijim sebi i drugim istraživačima i istovremeno skrenuti pažnju na mesta (re)konceptualizacije značenja kvaliteta predškolskog vaspitanja. „Putni znaci“ označavaju ključna mesta i oslonce našeg kretanja kroz kvalitet.

(Našli smo)

Na putovanju kroz kvalitet, znak „Našli smo“ postavili smo u delu istraživanja u kome smo otkrili dva različita pristupa kvalitetu, pristup „osiguranja“ kvaliteta i pristup „građenja“ kvaliteta, koji su značajni za naše razumevanje kvaliteta prakse dečjeg vrtića (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013:112). Vrlo pojednostavljeno, te razlike izgledaju ovako.

U pristupu „osiguranja“ kvaliteta, kvalitet se sagledava kao objektivno, nezavisno dat, kao kvantitativno merljiv standardizovanim instrumentima. Iz merljivih podataka se izvode implikacije za praksu dečjeg vrtića, koje se pre svega vezuju za efikasnost i ideološku neutralnost vaspitno-obrazovne prakse, a koje skoro nikada nisu predmet analize i ne dovode se u pitanje jer se smatraju objektivnim i utvrđenim na osnovu podataka naučnih istraživanja. Suštinsko pitanje za određivanje ovako shvaćenog kvaliteta jeste pitanje „kako“: kako osigurati, kako meriti, kako kontrolisati kvalitet na osnovu objektivno postavljenih kriterijuma (Ibid.:114). U zavisnosti od različitih orijentacija u okviru ovog pristupa, ti kriterijumi kvaliteta su, na primer, broj dece u grupi, racio, kvalifikaciona struktura kadra i dr. U novije vreme, usled modifikacije ovog pristupa, kao kriterijumi su izdvojeni kvalitet interakcije dece i odraslih, kvalitetne aktivnosti za decu, mogućnosti da deca izražavaju inicijativu i dr.

U pristupu „građenja“ kvaliteta, kvalitet se shvata kao kontekstualan, vrednosno uslovljen, višeperspektivan. Ovaj pristup počiva na razume-

vanju prakse dečjeg vrtića kao etičke prakse zasnovane na vrednostima, a ne isključivo na naučnim podacima. Suštinsko pitanje u ovom pristupu je „šta“: šta je kvalitet, šta ga određuje, šta čini moje razumevanje kvaliteta, šta je moja uloga u tome (Ibid.:118). Pošto se shvata kao participativan, dinamičan, višeperspektivan, kvalitet zahteva stalno praćenje i preispitivanje i nikada se ne može reći da ima konačno određenje. Kvalitet se gradi kroz razumevanje i traganje za strategijama razvoja koje su relevantne za dati kontekst. On se, nasuprot spoljašnjem vrednovanju i kontroli, oslanja na evaluaciju kojom se povezuju interesi i gradi uzajamna podrška na svim nivoima sistema, kao most između nacionalnog okvira kvaliteta i prakse u konkretnom dečjem vrtiću. Zbog toga se kvalitet oslanja na pitanja kompetentnosti sistema, samoevaluaciju i razvojnu evaluaciju kao kolaborativne procese (Ibid.: 119).

→ (Idi ovim putem)

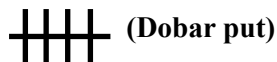
Naše razumevanje kvaliteta kao „socijalno i kulturno uslovljenog koncepta koji je kao takav vrednosno oblikovan, kontekstualan, višeperspektivan, pluralističan“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013; Pavlović Breneselović, 2015:9) obeležili smo kao okvir u daljem razumevanju kvaliteta i postavili znak „Idi ovim putem“. Na osnovu kritičke unakrsne nacionalne analize politike građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju postavili smo smernice za građenje kvaliteta: višedimenzionalnost, višeperspektivnost, višeslojnost, sistemnost, kontekstualnost (detaljnije videti u Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

≈→ (Ponesi ovo)

Najnoviji evropski dokument o kvalitetu predškolskog vaspitanja protumačili smo kao podršku našem razumevanju kvaliteta i obeležili smo ga znakom „Ponesi ovo“. Evropska komisija je donela Evropski okvir kvaliteta predškolskog vaspitanja (Key principles of a Quality Framework..., 2014), kojim se kroz ključne principe predlažu novi evropski standardi kvaliteta predškolskog vaspitanja. Predloženi Evropski okvir kvaliteta čini 10 smernica u okviru 5 dimenzija kvaliteta koje se odnose

na politiku predškolskog vaspitanja dece od rođenja do polaska u školu. Tih pet dimenzija se odnosi na: 1) dostupnost i pristupačnost (predškolsko vaspitanje je dostupno i pristupačno za sve porodice i njihovu decu; odredbama se podstiču učešće, jačanje socijalne inkluzije i različitost); 2) kadar (dobro kvalifikovano osoblje kome inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje omogućavaju da ostvaruje svoju profesionalnu ulogu u razvijanju inovativne i inkluzivne prakse; podržavajući uslovi rada i profesionalno upravljanje koje će obezbediti mogućnosti za posmatranje, promišljanje, planiranje, zajednički rad i saradnju sa porodicom; omogućeno stručno usavršavanje usmereno na transformaciju prakse kroz različite oblike usavršavanja, npr. razmena dobre prakse kroz umrežavanje, akciono istraživanje, zajedničko učenje uz podršku koordinatora); 3) kurikulum (kurikulum zasnovan na vrednostima, ciljevima i pristupu, koji omogućava deci holistički razvoj; osnove programa koje podstiču praksu u kojoj vaspitači saraduju i zajedno rade sa decom, kolegama i porodicom, odnosno zajedno sa njima preispituju svoju praksu); 4) praćenje i procenjivanje (praćenje i procenjivanje koje je u najboljem interesu deteta; povratne informacije na lokalnom i regionalnom nivou kojima se obezbeđuje kontinuirana podrška kvalitetu prakse i obrazovne politike); 5) upravljanje i finansije (profesionalno rukovođenje obezbeđuje dobrobit osoblja i strukturne dimenzije kvaliteta; svi akteri u predškolskom vaspitanju imaju izgrađeno jasno zajedničko razumevanje svojih uloga i odgovornosti u podršci kvalitetu i imaju izgrađenu svest o očekivanjima zajednice u vezi sa njihovom profesionalnom ulogom i razvijanjem partnerskih odnosa sa različitim organizacijama i institucijama; regulativom i finansiranjem na svim nivoima podržava se i subvencioniše predškolsko vaspitanje).

Tri teme koje se naglašavaju i konkretizuju u Evropskom okviru za kvalitet posebno povezuju ovaj dokument sa pristupom višeperspektivnosti kvaliteta: 1) dete i dečja perspektiva kao vrednost; 2) roditelji kao najvažniji partneri i suštinski značaj njihovog učešća; 3) shvatanje kvaliteta kao zajedničkog razumevanja kvaliteta od strane različitih učesnika.



Opređenjenje za pristup kvalitetu i postavljene smernice usmerile su dalje istraživanje kvaliteta na istraživanje dečje perspektive o kvalitetu prakse dečjeg vrtića (Pavlović Breneselović, 2015). Razlozi zbog kojih

se istraživanje sa decom smatra značajnim za naše razumevanje kvaliteta sadržani su u shvatanju dece kao važnih aktera vaspitno-obrazovne prakse i shvatanju njihovih pogleda na dečji vrtić kao integrativnog dela razumevanja višeperspektivnosti kvaliteta. Na osnovu istraživanja sa decom i sagledavanja prakse dečjeg vrtića iz perspektive deteta postavljene su smernice za građenje kvaliteta u praksi dečjeg vrtića: u dimenzijama kulture dečjeg vrtića (zajednica učenja; zajedničko učešće; vršnjačka zajednica), u strukturi dečjeg vrtića (veličina grupe i racio u grupi; kompetentnost vaspitača u razvijanju etičke prakse; prostor kao integracija fizičke, društvene, kulturne i diskurzivne dimenzije; okruženje dečjeg vrtića kao zajednica), u programskom okviru (usmerenost na odnose; umreženost; realni program koji nastaje u interakciji dece i odraslih u zajednici prakse) (detaljnije videti u Pavlović Breneselović, 2015). Istraživanje dečje perspektive o kvalitetu dečjeg vrtića, analizu kvaliteta prakse dečjeg vrtića iz perspektive deteta i predložene smernice rekulturacije i restrukturiranja dečjeg vrtića obeležili smo znakom „Dobar put“.

(Ovde stanuje izviđač)

U nastojanju da doprinesemo zajedničkom razumevanju kvaliteta, u ovoj studiji nastavljamo da istražujemo kvalitet kroz istraživanje perspektive praktičara o kvalitetu prakse dečjeg vrtića. Razlozi za istraživanje perspektive praktičara potiču iz shvatanja značaja višeperspektivnosti u određenju kvaliteta predškolskog vaspitanja, odnosno iz našeg uverenja da su praktičari ključni agens promena u vaspitanju i obrazovanju te da njihovo sagledavanje kvaliteta ima presudnu važnost u oblikovanju svakodnevne prakse. Ovo istraživanje u tom smislu omogućava da se čuje glas praktičara i da se sagleda kvalitet prakse dečjeg vrtića onako kako ga vide praktičari, kao i da se na osnovu njihovih shvatanja predlože načini građenja kvaliteta u praksi dečjeg vrtića. To nas vodi u novo istraživanje i suočavanje sa novim dilemama. Zato smo svoju poziciju na putovanju kroz kvalitet obeležili znakom „Ovde stanuje izviđač“.

Pregled istraživanja perspektive praktičara o kvalitetu predškolskog vaspitanja

Kratki pregled istraživanja perspektive praktičara doprinosi potpunijem sagledavanju pristupa višeperspektivnosti u razumevanju kvaliteta, kao i razumevanju metodologije istraživanja perspektive praktičara.

U istraživanju višeperspektivnosti u razumevanju kvaliteta u Irskoj (Mahony & Hayes, 2006) učestvovali su svi ključni akteri predškolskog vaspitanja – deca, roditelji, praktičari, nosioci politike i profesionalci koji na različite načine podržavaju predškolsko vaspitanje. Istraživači su obavili intervju sastavljen od 95 pitanja sa dvadeset sedam praktičara koji su učestvovali u istraživanju. Intervjuom su obuhvaćene sledeće teme: doprinos predškolskog vaspitanja i obrazovanja za decu do 6 godina; kriterijumi u izboru kvalitetnog vrtića; aspekti koji određuju dobar i loš kvalitet vrtića; direktne i dugoročne prednosti u obezbeđivanju kvalitetnog predškolskog vaspitanja; uloga obrazovne politike u obezbeđivanju kvalitetnog predškolskog vaspitanja; nacionalni okvir za kvalitet; značaj različitih delova u sistemu predškolskog vaspitanja; važnost stručnog usavršavanja zaposlenih; faktori koji doprinose obezbeđivanju kvaliteta i najvažniji aspekti kvaliteta.

Istraživanje je pokazalo da najveći broj praktičara smatra da se glavni doprinosi predškolskog vaspitanja vide u razvoju socijalnih odnosa, zatim procesu učenja dece, jačanju samopouzdanja i razvijanju autonomije kod dece. Za praktičare su kvalifikovano osoblje i bezbednost objekta sa dvorištem najvažniji kriterijumi u izboru kvalitetnog vrtića. Pored ova dva kriterijuma, za praktičare kvalitetan vrtić čine i kvalitet kurikuluma, resursi, oprema i prostor, kvalitet odnosa dete–vaspitač, prisustvo detetovog druga u vrtiću i kvalitetno interaktivno okruženje.

Može se uočiti da se, iz perspektive praktičara, kriterijumi kvalitetnog dečjeg vrtića i aspekti kvaliteta predškolskog vaspitanja preklapaju. Najvažniji aspekti dobrog kvaliteta predškolskog vaspitanja, prema mišljenju praktičara, jesu bezbednost objekta i okruženja, postojanje dvorišta, zatim odgovarajuća oprema za decu, obrazovanje i usavršavanje zaposlenih, komunikacija i kvalitet odnosa. Oko 73% praktičara je navelo bezbedne objekte, okruženje i postojanje dvorišta kao najvažnije aspekte kvaliteta, a oko 61% praktičara je navelo dostupnost opreme. Dve trećine praktičara je istaklo svoje obrazovanje i usavršavanje kao najvažniji as-

pekt kvaliteta predškolskog vaspitanja, a oko polovine praktičara je navelo pozitivnu ličnost vaspitača kao najvažniji aspekt. Oko 30% praktičara je ocenilo da su prisna i brižna atmosfera najvažniji aspekti kvaliteta. Među najvažnijim aspektima kvaliteta, ali sa manjim procentom odgovora, našli su se: način komunikacije, stil rada, međusobni odnosi, interakcija odraslih sa decom, higijena, interakcija među zaposlenima, rukovodstvo ustanove, inkluzivnost programa, uključenost roditelja, stručni nadzor i regulativa, vođenje dokumentacije o razvoju deteta, pozitivni ishodi deteta i normativi o broju dece i vaspitača. Kao aspekte lošeg kvaliteta predškolskog vaspitanja praktičari su izdvojili nedostatak sredstava i objekata, nedovoljno kvalifikovano osoblje, okruženje u kome postoje nebriga i nemar. Praktičari su se složili sa listom kriterijuma kvaliteta značajnih za kvalitetan dečji vrtić koju su predložili istraživači, ali te kriterijume oni u svojim odgovorima nisu navodili.

Prema mišljenju praktičara, kvalitetno predškolsko vaspitanje direktno pomaže deci u razvoju socijalnih odnosa, jačanju samopouzdanja, razvijanju mišljenja i autonomije. Oko 90% praktičara je izdvojilo socijalni razvoj dece kao dugoročni doprinos kvalitetnog predškolskog vaspitanja, a oko 70% je navelo i pozitivan emocionalni razvoj. Više od polovine intervjuisanih praktičara videlo je ključnu ulogu države u obezbeđivanju visokog kvaliteta predškolskog vaspitanja kroz razvijanje nacionalnog okvira za kvalitet i kvalitetnih osnova programa. Manji procenat praktičara je video ulogu države u stručnom nadzoru, odnosno regulisanju normativa koji se odnose na broj dece i vaspitača i obavezne kvalifikacije zaposlenih. Podaci istraživanja su pokazali da praktičari podržavaju nacionalni okvir za kvalitet i procenjuju ga kao korak napred u razvoju predškolskog vaspitanja.

U rangiranju značaja dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja, praktičari su kao najznačajnije izdvojili: bezbednost dece, broj dece u grupi, resurse za učenje i igru, usklađenost sa porodicom, podršku kulturnim različitostima, pripremu dece za školu i stručno usavršavanje praktičara. Kao dimenziju koja ima najmanji značaj za kvalitet praktičari su procenili stručni nadzor. Pokazalo se da praktičari smatraju važnom dimenzijom kvaliteta svoje inicijalno obrazovanje, kao i podršku među zaposlenima. Oko 96% procenata intervjuisanih praktičara je istaklo da može da veruje svojim kolegama i da im je važno poverenje unutar kolektiva. Većina praktičara je ocenila da ima zadovoljavajući odnos sa decom i da je odnos sa decom jedan od vrlo važnih elemenata kvaliteta u dečjem vrtiću.

U Irskoj je takođe sprovedeno istraživanje perspektive praktičara o naci-

onalnom okviru kvaliteta predškolskog vaspitanja „Siolta“ (O’Neill, 2009). „Siolta“ je nacionalni okvir kvaliteta zasnovan na koncepciji građenja kvaliteta, a kao dokument je strukturiran kroz principe, standarde, pokazatelje i putokaze za refleksiju praktičara. Principi su pokazatelji kvalitetne prakse u predškolskom vaspitanju, dok su standardi vezani za područja prakse i njima se vizija kvaliteta prevodi u realnost prakse. Standardi u „Siolti“ nisu definisani ishodi prakse, nego operacionalizovani principi koji praktičarima služe kao „vodič“ da na njima utemeljuju i preispituju svoju praksu (detaljnije o „Siolti“ videti u Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Perspektiva praktičara je uključivala mišljenje praktičara i njihov odnos prema standardima kvaliteta, prednosti i prepreke za implementaciju standarda, kao i odnos njihovog inicijalnog obrazovanja i razumevanja „Siolte“. U istraživanju su učestvovala 24 praktičara, a primenjen je intervju sa fokus grupom. Kao dominantne prepreke za razvijanje prakse prema standardima „Siolte“ praktičari su izdvojili strukturne dimenzije kvaliteta, koje su se odnosile na sredstva, broj osoblja i kvalitet njihovog inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Praktičari su smatrali da standardi „Siolte“ ne mogu biti smernice za praksu ako se ne izdvoje sredstva za finansiranje takvog predškolskog vaspitanja i ako se u rad sa decom ne uključi veći broj vaspitača. Praktičari su naglašavali da oni nisu dovoljno obučeni da takav pristup razvijaju u praksi, pa bi njihovo dalje stručno usavršavanje trebalo da bude posvećeno holističkom pristupu u predškolskom vaspitanju, razvijanju autonomije deteta i podsticanju istraživačkog odnosa u učenju umesto formalnog akademskog pristupa.

U istraživanju su praktičari pokazali da razumevanje pristupa praksi predškolskog vaspitanja kakav je zastupljen u „Siolti“ najviše zavisi od kvaliteta njihovog prethodnog obrazovanja i vrste stručnog usavršavanja, što znači da određeni broj praktičara nije razumeo pristup na kom se zasnivaju standardi „Siolte“. Strukturne prepreke koje su navodili praktičari odnosile su se na vremensku organizaciju njihovog rada u dečjem vrtiću, prema kojoj je predviđeno sat vremena dnevno za preispitivanje standarda „Siolte“, što oni procenjuju kao nedovoljno. Ipak, praktičari su izrazili pozitivan odnos prema „Siolti“ i pristupu vaspitanju u odnosu na isticanje značaja igre, aktivnu ulogu deteta, premeštanje fokusa sa postignuća deteta na učešće u aktivnostima sa vršnjacima i odraslima. Zaključak istraživanja perspektive praktičara o standardima kvaliteta bio je da je potrebno više istraživanja koja se bave perspektivom praktičara o kvalitetu, odnosno perspektivom učesnika iz drugih nivoa sistema (kreatora i nosilaca inicijalnog obrazovanja vaspitača itd.), kao i da je potrebno povezivanje praktičara sa

učesnicima iz drugih nivoa sistema.

U istraživanju koje se bavilo razumevanjem kvaliteta predškolskog vaspitanja iz perspektive praktičara (Alexander, 2009; Cotlle, 2011), sprovedenom na široj teritoriji Londona, učestvovalo je 165 praktičara (vaspitača i rukovodilaca) i osamdesetoro dece iz 18 predškolskih ustanova. Ciljevi istraživanja odnosili su se na: a) razumevanje kvaliteta predškolskog vaspitanja u kontekstu ustanove; b) načine kako se razumevanje kvaliteta manifestuje na nivou dnevnih iskustava dece; c) doprinos stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju praktičara. U istraživanju su korišćeni intervjui, fokus grupe i posmatranje rada praktičara sa decom. Intervjui su konstruisani tako da se prikupe podaci o profesionalnom iskustvu, vrednostima na kojima praktičari grade svoju praksu, njihovim idealima i stremljenjima, kao i njihovom razumevanju strukture, ciljeva i svrhe predškolske ustanove u kojoj su zaposleni. Na fokus grupama se diskutovalo o konceptu „kvaliteta“ u kontekstu predškolskih ustanova, a posmatranje u vrtiću je organizovano tokom dva dana, što istraživači smatraju ograničenjem istraživanja (Cotlle, 2011). Ipak, ovakav pristup je omogućio istraživačima da uvide odnos između zaposlenih i donesu zaključke o načinu na koji grupa funkcioniše. Na kraju istraživanja održana je evaluaciona fokus grupa na kojoj su praktičari i istraživači podelili saznanja do kojih se došlo u istraživanju i zajedno preispitali značenje podataka za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj praktičara. Praktičari su u istraživanju koristili „kvalitet“ i „uspeh“ kao sinonime, a istraživači su odlučili da koriste samo termin „kvalitet“. U opisivanju značenja koje za njih ima kvalitet praktičari su navodili međusobne odnose, lične aspiracije, zajedničke vrednosti, kvalifikovanost osoblja, partnerstvo sa roditeljima i zajednicom. U izdvajanju aspekata kvaliteta predškolske ustanove svi su se oslonili na zvanične indikatore kvaliteta i dečjeg postignuća.

Podaci istraživanja su pokazali da postoji razlika kada praktičari opisuju šta za njih predstavlja kvalitet i kada opisuju kvalitet u predškolskoj ustanovi. Praktičari su u istraživanju iznosili lično razumevanje kvaliteta, koje su pokušavali da usklade sa normativima obrazovne politike; takva kombinacija je otežavala određenje koncepta kvaliteta i činila ga neuhvatljivim. Istraživanje je takođe pokazalo da je način na koji praktičari razumeju kvalitet u velikoj meri određen kontekstom predškolske ustanove u kojoj su zaposleni. Iako se na osnovu podataka nije moglo doći do preciznijeg određenja razumevanja kvaliteta, uočeno je da se kvalitet razume na dva načina – kao dinamični proces uslovljen kontekstom i kao dostignuti cilj, u suštini statičan i određen zakonskom regulativom. U istraživanju su

otkrivene razlike u razumevanju kvaliteta među praktičarima koji rade u pripremnim grupama za školu i dečjim centrima; te razlike su najviše bile izražene u pogledu razvijanja partnerskih odnosa sa porodicom. Praktičari u grupama koje su više usmerene na pripremu dece za školu određivali su kvalitet kao statični koncept. Praktičari u dečjim centrima pri lokalnim zajednicama, gde se program razvija na osnovu dečjih potreba, aktivnosti i interesovanja, tumačili su kvalitet kao proces, kroz kvalitet interakcija i partnerstva sa decom i porodicom.

Slično istraživanje, koje se bavilo pitanjem kako praktičari razumeju kvalitet i kako obezbeđuju kvalitet u svojim predškolskim ustanovama (Logan & Sumsion, 2010), sprovedeno je u šest australijskih predškolskih ustanova. U svakoj predškolskoj ustanovi istraživači su vodili intervju sa jednim praktičarom. Kao i u prethodno navedenom istraživanju, uočene su teškoće u određenju kompleksnog koncepta kvaliteta, iz dva razloga. Prvi razlog je to što, prema mišljenju i praktičara i istraživača, postoji povezanost između ličnih uverenja i vrednosti i razumevanja kvaliteta. Drugi razlog je, kako su istraživači uočili u ovom istraživanju, „rizomska“ struktura kvaliteta, kao integrisana mreža različitih elemenata i uticaja koji konstruišu kvalitet (Logan & Sumsion, 2010). U istraživanju je takođe uočena razlika između ličnog razumevanja i određenja kvaliteta i kvaliteta u predškolskoj ustanovi koji praktičari percipiraju kao prihvaćen u njihovoj predškolskoj ustanovi. Kada su govorili o ličnom razumevanju kvaliteta, praktičari su isticali pokazatelje koji nisu strukturni, npr. međusobne odnose, a kada su govorili o razumevanju kvaliteta u predškolskoj ustanovi, isticali su npr. planiranje, kvalifikacije osoblja. Praktičari smatraju da kvalitet čine smislene interakcije sa decom, kolegama i porodicom, pri čemu im zvanični zahtevi i dokumentacija često deluju kao ograničavajući faktori. Nalazi istraživanja naveli su istraživače da koriste metafore u predstavljanju kvaliteta, pa su tako za procesne dimenzije kvaliteta koristili metaforu „voda“, dok su za strukturne dimenzije koristili metaforu „mape“.

Istraživanja pokazuju da na razumevanje i određenje kvaliteta iz perspektive praktičara utiču njihova uverenja i vrednosti, kao i postojeća regulativa. Utvrđeno je da postoji razlika u odnosu praktičara prema kvalitetu kada oni iznose lično značenje koje za njih ima kvalitet i značenje koje percipiraju kao prihvaćeno na nivou predškolske ustanove. Istraživanja takođe pokazuju da je perspektiva praktičara o kvalitetu oblikovana kontekstom u kom oni ostvaruju svoju praksu i grade profesionalna iskustva. Shodno tome, može se istaći neophodnost kontekstualno prilagođenog metodološkog pristupa u istraživanju perspektive praktičara (Ristić, 2015).

Isto tako, s obzirom na ograničenja istraživanja perspektive praktičara o kvalitetu (jer se radi o složenom konceptu konstruisanom na uverenjima i vrednostima koja su teško dostupna istraživačima „spolja“) može se istaći neophodnost pružanja podrške praktičarima da kroz sopstvena istraživanja ispituju odnos prema kvalitetu. Konačno, važno je istaći značaj istraživanja perspektive praktičara o kvalitetu jer ona pružaju mogućnost praktičarima da identifikuju i procene različite aspekte kvaliteta i tako utiču na razumevanje višeperspektivnosti kvaliteta predškolskog vaspitanja.

Metodološki okvir našeg istraživanja perspektive praktičara o kvalitetu prakse dečjeg vrtića

Sa uverenjem da višeperspektivnost u razumevanju kvaliteta doprinosi potpunijem „portretu“ kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji, nastojali smo da kroz istraživanje perspektive praktičara razumemo njihovo viđenje kvaliteta.

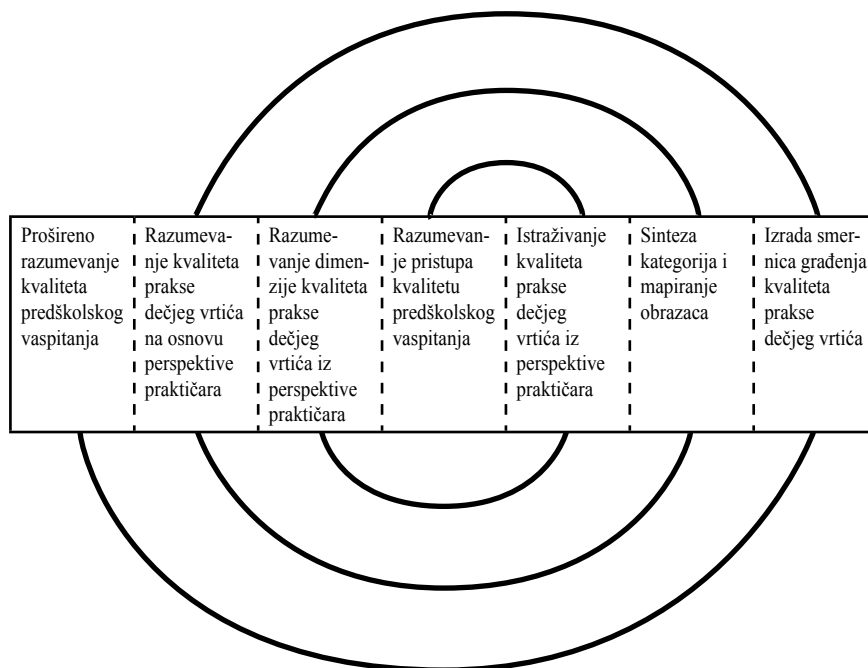
U istraživanju smo se usmerili na tri pitanja: 1) kako praktičari vide i određuju kvalitet prakse dečjeg vrtića te da li se i po čemu njihovo shvatanje kvaliteta razlikuje od određenja kvaliteta koji je prihvaćen u dečjem vrtiću u kom oni razvijaju svoju praksu; 2) kako praktičari vide sopstvenu ulogu u građenju kvaliteta prakse dečjeg vrtića i vrste podrške koje imaju/nemaju i koje su im potrebne u građenju kvaliteta; 3) kako procenjuju doprinos građenju kvaliteta koji daju učesnici na različitim nivoima obrazovnog sistema. Polazeći od nalaza prethodnih istraživanja (Alexander, 2009; Cottle, 2011; Mahony & Hayes, 2006) da praktičari svoje razumevanje kvaliteta vezuju za kontekst sopstvene prakse, najpre smo se posvetili temama koje se bave odnosom između ličnog shvatanja kvaliteta iz perspektive praktičara i njihove percepcije kvaliteta u postojećoj praksi dečjeg vrtića. Drugo, nastojali smo da istražimo kako praktičari sagledavaju građenje kvaliteta kroz sopstvene uloge i aktivnosti i podršku koja im je u tome potrebna. Najzad, zanimale su nas njihove procene doprinosa drugih učesnika građenju kvaliteta prakse u dečjem vrtiću.

U istraživanju perspektive praktičara kretali smo se sledećom putanjom.

1. Razumevanje pristupa kvalitetu predškolskog vaspitanja u istraživanjima perspektive praktičara: a) analiza prethodnih istraživanja perspektive praktičara; b) identifikovanje relevantnih tema i pitanja za razumevanje perspektive praktičara.
2. Istraživanje kvaliteta prakse dečjeg vrtića iz perspektive praktičara: izbor tehnika, izrada instrumenata i sprovođenje istraživanja.
3. Razumevanje dimenzija kvaliteta prakse dečjeg vrtića iz perspektive praktičara: reflektivna analiza podataka istraživanja.
4. Sinteza kategorija i mapiranje obrazaca: sinteza podataka i uočavanje obrazaca karakterističnih za određeni pristup kvalitetu.
5. Razumevanje kvaliteta prakse dečjeg vrtića na osnovu perspektive praktičara.
6. Izrada smernica za građenje kvaliteta prakse dečjeg vrtića: polazeći od perspektive praktičara, predlaganje smernica za razvijanje kvaliteta u

kontekstu svakodnevne prakse.

7. Prošireno razumevanje kvaliteta predškolskog vaspitanja.



Grafikon 1. Proces istraživanja kvaliteta predškolskog vaspitanja iz perspektive praktičara

Istraživanje je sprovedeno na republičkim stručnim susretima stručnih saradnika predškolskih ustanova i republičkim susretima vaspitača u periodu od 2013. do 2015. godine. U intervjuu sa fokus grupom učestvovalo je 37 stručnih saradnika iz predškolskih ustanova (pedagozi, psiholozi, stručni saradnici za fizičko, muzičko i likovno vaspitanje, logopedi), a anketirano je 105 vaspitača iz predškolskih ustanova iz Srbije (87 vaspitača koji rade u celodnevnom boravku i 18 vaspitača koji rade u četvorosatnom pripremnom predškolskom programu). Učešće u istraživanju je bio slobodan izbor praktičara.

Fokus grupni intervju vođen je sa stručnim saradnicima tako što je podsticana komunikacija između učesnika međusobno i sa istraživačima. Podsticanjem interakcije u manjim grupama i usmeravanjem grupne dinamike tako da učesnici dele svoja razmišljanja sa celom grupom omogućeno je da učesnici čuju i ohrabre jedni druge u iznošenju sopstvenih iskustava i

razmišljanja (Bryman, 2012; Cohen et al., 2004; Đurić, 2005). Fokus grupnim intervjuom su obuhvaćene sledeće teme i pitanja:

- *Slika idealnog dečjeg vrtića.* Kako biste što detaljnije opisali sliku idealnog dečjeg vrtića? Šta čini idealni dečji vrtić? Kako biste detaljno opisali svaku od navedenih dimenzija u idealnom dečjem vrtiću?
- *Sličnosti i razlike između realnog i idealnog dečjeg vrtića.* U čemu su najveće razlike među njima i šta su prema vašem mišljenju uzroci razlika? Procenite udaljenost između realnog i idealnog dečjeg vrtića i obrazložite kako vi vidite razloge za tu udaljenost.
- *Uloga stručnih saradnika u građenju kvaliteta i potrebna podrška.* Kako približiti realni i idealni dečji vrtić? Kako vidite svoju ulogu u prevazilaženju razlika? Kako vidite svoju ulogu građenju kvaliteta? Koja vam je vrsta podrške potrebna?

Stručni saradnici su individualno opisivali idealni dečji vrtić i dimenzije kvaliteta u idealnom dečjem vrtiću, kao i sličnosti i razlike između realnog i idealnog vrtića i svoju ulogu u razvijanju kvaliteta prakse dečjeg vrtića. Svoje zapise su zajedno analizirali na nivou male grupe, a na osnovu analize su pravili grupne izveštaje koje su predstavljali na velikoj grupi.

Osim što nam je obezbedio podatke o perspektivi stručnih saradnika o kvalitetu prakse dečjeg vrtića, fokus grupni intervju nam je pomogao da steknemo uvid u jasnoću pitanja i način traženja odgovora na koje bi se trebalo fokusirati u istraživanju perspektive vaspitača. Inicijalno kodiranje kroz sentencijalnu analizu odgovora stručnih saradnika dobijenih tokom intervju sa fokus grupom pomoglo nam je da osmislimo i preciziramo delove u istraživanju perspektive vaspitača koje smo organizovali (Halimi, 2003).

Zbog velikog broja zainteresovanih za učešće u istraživanju, sa vaspitačima je rađen grupno vođeni upitnik kojim su, kroz 18 pitanja, obuhvaćene sledeće teme:

- *Slika idealnog vrtića.* Kako biste opisali idealni dečji vrtić? Koje dimenzije biste izdvojili kao važne u kvalitetnom predškolskom vaspitanju? Kako biste opisali svaku dimenziju kvaliteta u idealnom dečjem vrtiću?
- *Razlike između idealnog i realnog dečjeg vrtića.* Šta su, prema vašem mišljenju, uzroci razlika, a šta najviše ograničava građenje kvaliteta prakse?
- *Uloga vaspitača u građenju kvaliteta i potrebna podrška.* Kako vidite svoju ulogu u prevazilaženju razlika između idealnog i realnog dečjeg vrtića? Šta treba da radite? Koja vam je vrsta podrške potrebna za to?

- *Doprinos kvalitetu predškolskog vaspitanja na različitim nivoima sistema.* Kako procenjujete doprinos kvalitetu koji daju drugi učesnici na različitim nivoima obrazovnog sistema? Kako je to uticalo na kvalitet prakse u vašem dečjem vrtiću?

Vaspitači su individualno zapisivali odgovore, pri čemu nije bilo dodatnog razgovora, tumačenja ili razjašnjavanja odgovora od strane istraživača ili drugih učesnika. Po završetku upitnika vaspitači su u međusobnoj diskusiji iznosili svoja mišljenja i davali primere iz prakse, što je rezultiralo pokretanjem regionalnih tribina koje su organizovala udruženja vaspitača, a koje su bile posvećene pitanjima kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji.

Integracija podataka dobijenih iz intervju sa fokus grupom i iz upitnika omogućila je da se traži približavanje, razjašnjavanje i potkrepljivanje podataka dobijenih različitim tehnikama kojima se istražuje isti fenomen (Bryman, 2012; Denzin & Lincoln, 2000; Matović, 2013; Cohen et al., 2007). U kategorizaciji podataka istraživanja korišćen je postupak induktivnog kodiranja, čime je omogućeno identifikovanje podataka iz odgovora praktičara koji su ključni za razumevanje njihove perspektive i izvođenje kategorija analize. Sintezom kategorija sačinjena je osnova na kojoj su mapirani obrasci karakteristični za shvatanje kvaliteta na osnovu perspektive praktičara, kao i za prošireno razumevanje pristupa kvalitetu prakse dečjeg vrtića. Završnu fazu u istraživanju činio je predlog smernica koji je polazio od perspektive praktičara, sa idejom da se moguće smernice za građenje kvaliteta u kontekstu prakse dečjeg vrtića izlože zajedničkom razmatranju i preispitivanju.

Pogled iz perspektive praktičara

Dimenzije kvaliteta prakse u dečjem vrtiću

Iz opisa idealnog dečjeg vrtića koji su dali praktičari, identifikovali smo dimenzije kvaliteta za koje se može reći da za praktičare predstavljaju kriterijume kvaliteta prakse u dečjem vrtiću (Tabela 1). U istraživanju, kao i u razumevanju i predstavljanju podataka, „idealni“ dečji vrtić i „kvalitetni“ dečji vrtić koristili smo kao sinonime.

Najveći broj vaspitača je kao važne dimenzije kvaliteta u dečjem vrtiću naglasio adekvatan broj dece u grupi (42,3%) i opremljenost sredstvima i materijalima dostupnim deci (40,9%). Prema njihovom mišljenju, ovaj kriterijum je važan zbog bolje interakcije među decom i položaja deteta u grupi dece, kao i zbog posvećenosti vaspitača svakom detetu (*Manje dece u grupi, gde deca mogu da komuniciraju međusobno i da vaspitač može da se posveti svakom detetu u toku dana*). Veliki izbor polustrukturiranih i nestrukturiranih materijala koji su dostupni deci i osoblju vaspitači su tumačili kao pretpostavku da deca prave izbore i istražuju (*To je vrtić sa manje dece u grupi i vrtić koji deca doživljavaju kao svoj dom, idu stalno u šetnje, na izlete, imaju puno nestrukturiranih materijala, peska, vode, zemlje, koji su im na raspolaganju da biraju i istražuju*).

Za 27,6% vaspitača podjednako su važni adekvatna veličina i uređenost prostora i pozitivna, prijatna atmosfera u dečjem vrtiću. U obrazloženjima vaspitača je prevladavala argumentacija da je veličina prostora važna jer omogućava deci da se kreću, da imaju prostor za svoje produkte koji se ne moraju uklanjati kako bi se prostor oslobodio za druge aktivnosti (*Veliki i svetli prostori koje deca koriste; i unutra i napolju imaju prostor da se slobodno kreću i trče; Deca mogu da ostave sve što naprave, da to posle koriste i da pokažu roditeljima*). Atmosfera u dečjem vrtiću koja odaje „toplino“ i prihvatanje važna je vaspitačima zbog sigurnosti i zadovoljstva svih učesnika u dečjem vrtiću (*Atmosfera ostavlja utisak da vrtić „ima dušu“, prijatno je, veselo, čuje se žamor dece, oseća se poverenje; Da su deca zadovoljna i da im je prijatno sa decom i vaspitačima u vrtiću, da kada pođu kući pričaju roditeljima kako su provela taj dan, a ne da jedva čekaju da odu iz vrtića*).

Tabela 1. Dimenzije kvaliteta prakse u dečjem vrtiću iz perspektive praktičara

Dimenzije kvaliteta	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =37	% N
Adekvatan broj dece u grupi	45	43,3%	17	45,9%
Opremljenost materijalima i sredstvima dostupnim deci	43	40,9%	20	54,1%
Pozitivna, prijatna atmosfera u vrtiću	29	27,6%	10	27%
Bezbedno i opremljeno dvorište	8	7,6%	26	70,3%
Saradnja sa porodicom, učešće roditelja	9	8,5%	20	54,1%
Adekvatna veličina i urednost prostora	29	27,6%		
Timski rad i saradnja u kolektivu	22	20,9%	15	40,5%
Prostor ispunjen dečjim radovima	24	22,8%		
Dobrobit dece, roditelja i vaspitača	15	14,3%	10	27%
Ličnost zaposlenih i pristup radu	5	4,8%	11	29,7%
Interakcija između dece i atmosfera u grupi	15	14,3%		
Interakcija između dece i odraslih	13	12,3%	4	10,8%
Dobrobit dece	17	19,1%	3	8,1%
Bezbedna zgrada, higijenski uslovi	9	8,5%	7	18,9%
Kvalitetan vaspitno-obrazovni program	5	4,7%	15	40,5%
Otvorenost prema lokalnoj zajednici	3	2,8%	13	35,1%
Poštovanje izbora dece	8	7,6%		
Kompetentan kadar	22	20,9%	7	18,9%
Uzrasno mešovite grupe			6	16,2%
Vaspitači se igraju sa decom	3	2,8%		
Tehnološka opremljenost	1	0,9%		
Maštovita sredina za igru i istraživanje	14	13,3%		
Poštovanje standarda	2	1,9%	1	2,7%
Inkluzivna obrazovna praksa	2	1,9%	3	8,1%
Boravak dece na otvorenom	2	1,9%		
Rad stručne službe	3	2,8%	1	2,7%
Dobra organizacija vremena	2	1,9%	1	2,7%
Materijalni status zaposlenih	1	0,9%	1	2,7%
Profesionalno usavršavanje zaposlenih	3	2,8%	10	27%
Diversifikacija programa			2	5,4%
Praćenje efekata programa			1	2,7%

Stručni saradnici (70,3%) smatrali su da je u dečjem vrtiću najvažniji bezbedan i fleksibilan prostor koji je prilagođen potrebama dece, sa velikim

dvorištem, a kao razloge su navodili potrebu dece za kretanjem i promenom aktivnosti. Prema mišljenju stručnih saradnika, prostor opremljen didaktičkim sredstvima, polustrukturiranim i nestrukturiranim materijalima omogućava zadovoljavanje potreba i interesovanja dece i podstiče decu na istraživanje. Više od polovine stručnih saradnika je navelo učešće porodice u radu dečjeg vrtića kao važnu dimenziju kvaliteta (54,1%), što se uglavnom odnosilo na učešće roditelja u zajedničkim aktivnostima sa decom i vaspitačima i na dogovaranje i razmenu različitih informacija (*Mesto gde deca rado dolaze, a roditelji se spremno i sa poverenjem uključuju; Roditelji osećaju da su dobrodošli; Organizuju se tribune i savetovališta za roditelje*). Nešto manji broj stručnih saradnika je naglasio značaj broja dece i adekvatnog odnosa broja dece i zaposlenih u vrtiću (45,9%).

Prema zastupljenosti u odgovorima stručnih saradnika sledi dimenzija „saradnja u kolektivu“ (40,5%), koju su oni tumačili kao zajednički rad odraslih i dece i međusobno uvažavanje (*unapređivanje timskog rada; zajednički projekti dece, vaspitača i roditelja; timski dogovori, razmene sa roditeljima i vaspitačima i decom*). U istom broju (40,5%) stručni saradnici su izdvojili program kao dimenziju kvaliteta prakse u dečjem vrtiću, pri čemu su podjednako uzimali u obzir koncepciju programa (*dobri programi, koji afirmišu napredovanje, motivaciju, zajedničko učenje svih aktera*) i način razvijanja programa (*Projekti nastaju u grupi na osnovu interesovanja dece, šire se i razrađuju; Deca uče kroz igru, istražuju... vaspitač je u igri sa decom*).

Sličnosti koje se mogu uočiti u perspektivi vaspitača i stručnih saradnika odnose se na dimenzije vezane za opremljenost materijalima dostupnim deci (40,9% vaspitači, 54,1% stručni saradnici), adekvatan broj dece (42,3% vaspitači, 45,9% stručni saradnici), značaj pozitivne, prijatne atmosfere u dečjem vrtiću (27,6% vaspitači, 27% stručni saradnici), kao i značaj kompetentnosti kadra (20,9% vaspitači, 18,9% stručni saradnici).

Razlike u perspektivi vaspitača i stručnih saradnika najizraženije su u proceni dimenzija vezanih za bezbednost prostora i dvorište u okviru zgrade vrtića (7,6% vaspitači, 70,3% stručni saradnici), u isticanju kvaliteta programa (4,7% vaspitači, 40,5% stručni saradnici) i otvorenosti prema lokalnoj zajednici (2,8% vaspitači, 35,1% stručni saradnici), kao i u proceni potrebe za učešćem porodice u radu dečjeg vrtića (8,5% vaspitači, 54,1% stručni saradnici). Značajno je konstatovati da i vaspitači i stručni saradnici kao manje važne kriterijume kvaliteta vide razvijanje diversifikovanih programa, praćenje programa, inkluzivnu obrazovnu praksu, tehnološku opremljenost.

Iz kvantitativnih podataka se može uočiti da praktičari više naglašavaju strukturne dimenzije kvaliteta kao što su bezbednost i opremljenost, broj dece u grupi, kompetentan kadar, kvalitetan program u odnosu na interakcije među vršnjacima i odraslima, saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom, ali je značajno konstatovati da se u većini odgovora praktičara vidi da oni dovode u vezu strukturne i procesne dimenzije (*Ne sme da ima TV i DVD!; To je vrtić sa adekvatnim brojem dece sa kojom se može divno istraživati, igrati i stvarati!; Ukoliko bih videla svuda dečje produkte i srećnu decu i vaspitače, dobro dvorište i rekvizite za igru, rekla bih – to je idealan vrtić*).

To što određene procesne dimenzija kvaliteta identifikuje mali broj vaspitača i stručnih saradnika, kao i dominaciju strukturnih dimenzija kvaliteta nad procesnim, ne bi trebalo tumačiti kao da praktičari ne smatraju važnim procesne dimenzije kvaliteta, nego pre da ih sagledavaju kao nadogradnju ostvarenosti strukturnih dimenzija. Takvu perspektivu praktičara moguće je povezati sa nalazima istraživanja kojima se ukazuje na složenost koncepta kvaliteta i nalazima koji pokazuju snažnu vezu između shvatanja kvaliteta i postojećeg iskustva praktičara (Mahony & Hayes, 2006; Ristić, 2015).

Deca u kvalitetnom dečjem vrtiću

Deo slike o deci koju imaju praktičari pokušali smo da otkrijemo kroz shvatanja praktičara o tome šta deca rade u kvalitetnom dečjem vrtiću i ti podaci su navedeni u Tabeli 2.

Najčešći odgovori vaspitača vezani su za dobrobit deteta (Pavlović Breneselović, 2010; Pavlović Breneselović, 2015). Najveći broj vaspitača (39%) izneo je mišljenje da je najvažnije da se deca raduju i da uživaju u dečjem vrtiću (*Uživaju u igri; Žive nasuprot tome da provode vreme; Uživaju u radu, smeju se, plešu, pevaju; Neće da idu kući, traže da ostanu još malo; Smeh i osmeh deteta je pokazatelj kvaliteta, a ne radna knjiga*). Iz perspektive vaspitača, na drugom mestu po važnosti (37,1%) nalazi se istraživanje dece (*Dolaze do rešenja tako što samostalno istražuju; Pitaju se šta danas možemo istražiti, raduju se materijalima i predmetima koje mogu da istražuju*), a na trećem mestu (33,3%) saradnja sa vršnjacima i odraslima (*Poštuju drugu decu i igraju se zajedno; Druže se sa drugom decom i odraslima; Učestvuju u pravilima i poštuju pravila ponašanja*). Četvrtina vaspitača (25,7%) smatra da su igra i maštanje važni u idealnom

vrtiću, pri čemu su vaspitači predstavili igru kao aktivnost koju deca samostalno pokreću i organizuju i u kojoj učestvuju uglavnom deca. Za gotovo četvrtinu vaspitača (24,8%) bilo je važno naglasiti aktivnosti dece u kojima ona prave izbore i donose odluke (*Biraju različite aktivnosti u vreme „kada za to vreme nije“; To je vrtić gde su deca svoja i imaju mogućnosti da to pokažu i da odlučuju o tome šta će raditi; Imaju pravo da se opredeljuju za ponuđene igre i aktivnosti, biraju čime, kako, kada, kako će se igrati*).

Tabela 2. Deca u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara

Šta rade deca	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =37	% N
Uživaju, zabavljaju se	45	39%	7	18,9%
Istražuju	39	37,1%	11	29,7%
Saraduju sa vršnjacima i odraslima	35	33,3%	17	45,9%
Igraju se, maštaju	27	25,7%	17	45,9%
Biraju i odlučuju	26	24,8%	8	21,6%
Stvaraju, kreiraju	14	13,4%	7	18,9%
Predlažu, planiraju, iniciraju	11	10,5%	6	16,2%
Napreduju, razvijaju svoje kapacitete	8	7,61%	6	16,2%
Uče ono što žive	20	19%	5	13,5%
Uče kroz igru	21	20%	5	13,5%
Menjaju prostor i aktivnosti prema interesovanju	22	20,9%		
Komuniciraju			5	13,5%
Brinu o životinjama, sade baštu, idu na izlete	9	8,6%		
Stiču funkcionalna znanja	3	2,9%		
Svakodnevno su napolju, fizički su aktivna	3	2,9%	5	13,5%
Osamostaljuju se	3	2,9%		
Stiču radne navike i obaveze	1	0,9%		
Stiču uspomene	1	0,9%		
Razvijaju moralne vrednosti	1	0,9%		

Vaspitači su navodili učenje dece kao značajnu aktivnost u idealnom vrtiću (39%), pri čemu su naglasili učenje kroz igru (20%) i učenje vezano za životna iskustva dece (19%). Na osnovu shvatanja učenja iz perspektive vaspitača može se uočiti naglašavanje važnosti aktiviteta i učenja koje je smisljeno deci (*Deca imaju mogućnosti da uče ono što ih zanima i čime se bave i o čemu pričaju; Uče da stvaralački koriste materijale da se izraze*).

Skoro polovina stručnih saradnika (45,9%) navela je igru i maštanje kao

važne aktivnosti dece u idealnom vrtiću (*Glume, slažu, prave; Stvaraju; Izražavaju se na različite načine; Stvaraju, maštaju; Grade; Kreativno stvaraju – maštaju; Menjaju okolinu*). Isti broj stručnih saradnika (45,9%) izdvojio je kao važno da deca saraduju sa vršnjacima i odraslima, pri čemu je dominiralo tumačenje saradnje kao deljenje učešća sa vršnjacima (*Druže se, poštuju, postaju bliski; Vole da se igraju zajedno i da sve rade zajedno sa svojim drugovima; Postaju deo grupe, brinu o sebi i drugima; Brinu zajedno o prostoru; Donose i poštuju pravila ponašanja*).

Prema mišljenju trećine stručnih saradnika (29,7%) istraživanje je važna aktivnost dece, a kao argument oni su najčešće navodili istraživanje kao način dolaženja do rešenja. Nešto manji broj stručnih saradnika (21,6%) smatra da je važno da deca biraju i odlučuju, pri čemu su izbor i odlučivanje određivali kroz izbor sadržaja, vremena, mesta i vrste ponuđenih aktivnosti (*Imaju mogućnost da sama biraju i predlažu šta će se raditi i za to „preuzimaju“ odgovornost; Učestvuju u izboru sadržaja, načina, mesta ... učenja i igre; Rade šta su izabrala; Ono što žele, tempom kojim ona žele – odnosi se na sve, sa što manje ograničenja*).

Sličnosti koje se mogu uočiti u odnosu na perspektivu vaspitača i stručnih saradnika odnose se na isticanje saradnje među decom (33,3% vaspitači, 45,9% stručni saradnici) i istraživanja dece (37% vaspitači, 29,7% stručni saradnici), a u manjem procentu i na aktivnosti u kojima deca prave izbore i donose odluke (24,8% vaspitači, 21,6% stručni saradnici). Uočljive razlike postoje u odnosu na naglašavanje značaja igre (45,9% stručni saradnici, 25,7% vaspitači), u odnosu prema aktivnostima u kojima deca uživaju u vrtiću (39% vaspitači, 18,9% stručni saradnici), kao i u odnosu na promenu prostora i aktivnosti prema interesovanju (20,9% vaspitači, 0% stručni saradnici).

Posmatrajući sliku o deci koju su kroz aktivnosti dece u idealnom vrtiću kreirali praktičari, može se reći da na njoj tonovi koji odražavaju istraživanje, igru, maštanje, saradnju sa vršnjacima dominiraju u odnosu na tonove koji odražavaju inicijativu i osamostaljivanje dece, kao i u odnosu na fizički aktivnu decu na otvorenom prostoru. U tom smislu moguće je uočiti nesklad u slici između, sa jedne strane, zadovoljnog deteta i, sa druge strane, poverenja u moć i kompetentnost deteta da planira i inicira i na taj način učestvuje sa odraslima u zajednici.

Profesionalci u kvalitetnom dečjem vrtiću

Slika o profesionalcima konstruisana je na osnovu perspektive praktičara o tome šta rade vaspitači u idealnom dečjem vrtiću i perspektive vaspitača o tome šta rade vaspitači i stručni saradnici, odnosno kolege u idealnom dečjem vrtiću. Podaci o aktivnostima vaspitača predstavljeni su na Tabeli 3.

Tabela 3. Vaspitač u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara

Šta radi vaspitač	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =37	% N
Podržava razvoj kapaciteta dece	41	39%	7	18,9%
Saraduje sa decom, roditeljima i kolegama	40	38,1%	11	29,7%
Prati interakcije i aktivnosti dece	23	21,9%		
Usavršava se	16	14,3%	13	35,1%
Kreira i realizuje program i aktivnosti	13	12,4%	13	35,1%
Posmatra i prati potrebe i razvoj dece	11	10,5%	11	29,7%
Razume decu, uvažava predloge dece	21	20%		
Saraduje sa okruženjem	2	1,9%	11	29,7%
Organizuje i usmerava	16	15,2%	9	24,3%
Omogućava deci da prave izbore	10	9,5%	9	24,3%
Kreira podsticajnu sredinu	19	18,1%	9	24,3%
Vaspitava decu i uči ih	6	5,7%	1	2,7%
Uživa u radu	10	9,5%		
Igra se sa decom	18	17,1%		
Brine o deci, obezbeđuje im sigurnost	6	5,7%		
Modeluje	5	4,8%		
Uvažava potrebe dece	11	10,5%	5	13,5%
Radi individualno sa detetom	3	2,8%	4	10,8%
Izrađuje materijale	1	0,9%		
Beleži	5	4,8%		
Podstiče socijalnu interakciju	1	0,9%	3	8,15%
Jasno izražava svoj stav	1	0,9%		
Vrednuje i preispituje praksu			3	8,1%
Podstiče pozitivne vrednosti			3	8,1%
Održava i unapređuje kvalitet			1	2,7%

Na drugom mestu po važnosti bila je saradnja sa decom, roditeljima i kolegama (38,1%). U okviru saradnje vaspitači su navodili zajedničko dogovaranje i planiranje i timski rad (*Vaspitač uključuje druge, uči od drugih, daje predloge deci i roditeljima; Uči roditelje i od roditelja; Pita se i traži odgovore sa kolegama*). Na trećem mestu po važnosti za vaspitače su aktivnosti kroz koje vaspitač prati aktivnosti i interakcije među decom (21,9%). U okviru ovih aktivnosti vaspitači su naglašavali stalno praćenje odnosa među decom i stvaranje uslova da se deca iz jedne grupe povezuju sa drugim grupama (*Prati šta deca rade i o čemu pričaju, prati socijalnu interakciju, povezuje ih sa drugom decom u vrtiću; Prati i pomaže deci da se međusobno razumeju, radi sa decom, a ne sa papirima*). Nešto manji broj vaspitača od prethodnog (20%) smatra da je za vaspitača važno da razume decu i uvažava njihove predloge (*Otvoreno komunicira sa decom i sluša ih; Sluša svako dete, poznaje „disanje“ svakog deteta i pokušava da odgovori na poruke dece; Poštuje osećanja dece; Posvećen je da čuje decu, a ne administraciju*). U manjem broju vaspitači su kao važnu aktivnost izdvojili zajedničku igru sa decom (17,2%), što se može povezati sa malim brojem vaspitača (2,8%) koji su vaspitača u igri sa decom videli kao kriterijum za kvalitet prakse, kao i sa njihovom slikom o deci u igri u kojoj uglavnom nisu prepoznali značaj učešća vaspitača.

Svega dva vaspitača (1,9%) izdvojila su saradnju sa okruženjem kao važnu aktivnost (*Vaspitač živi svoj posao, ne ostaje na tome da unosi u sobu saksiju, već vodi decu u prirodu, razvija kod dece odnos prema prirodi, vodi ih u pozorište, na balet; Vaspitač obraća pažnju na svet oko sebe i nastoji da ide sa decom na razna mesta u okruženju i tako ih uči da su deo sveta*). Ovaj podatak se poklapa sa malim brojem vaspitača (2,8%) koji su izdvojili saradnju sa lokalnom zajednicom kao kriterijum za kvalitet prakse. Mali broj vaspitača je izdvojio stručno usavršavanje (14,3%), a niko od vaspitača nije naveo negovanje i razvijanje vrednosti i preispitivanje prakse kao aktivnosti vaspitača u idealnom vrtiću.

Odnos vaspitača prema pitanju vrednosti, kao i prema vrednovanju i preispitivanju sopstvene prakse može se povezati sa nalazima istraživanja prema kojima vaspitači ne vide značaj u preispitivanju sopstvene prakse zbog uverenja da vrednovanje prakse pripada ekspertima i evaluatorima „spolja“ (Pavlović Breneselović, Krnjaja 2011).

Stručni saradnici su u najvećem broju (35,1%) navodili kreiranje programa i realizaciju aktivnosti kao važne aktivnosti vaspitača, koje se prema njihovom shvatanju zasnivaju na praćenju potreba i interesovanja dece i praćenju saradnje sa decom (*Kreira program i aktivnosti za svoju grupu*

koje odgovaraju specifičnostima grupe; Razvija individualizovane tehnike rada), pri čemu su u organizaciji aktivnosti naglašavali da vaspitač treba da prati interesovanja i potrebe dece, a u organizaciji fizičke sredine saradnju sa decom (Prati razvoj svakog deteta i organizuje aktivnosti u skladu sa mogućnostima i potrebama dece; Organizuju sredinu u saradnji sa decom).

Isti broj stručnih saradnika (35,1%) naveo je stručno usavršavanje kao važnu aktivnost vaspitača u idealnom vrtiću. U opisima stručnog usavršavanja vaspitača iz perspektive stručnih saradnika dominiraju opisi usavršavanja u kontekstu prakse (*Razmenjuju sa kolegicama; Razgovaraju o praksi; Istražuju i uče da koriste stvari na različite načine*) i razvijanja ličnog i profesionalnog identiteta (*Jačaju samopouzdanje sa kojim nastupaju; Rade na sebi; Rade na emocionalnoj sigurnosti*).

Stručni saradnici su podjednako (29,7%) naglašavali aktivnosti u okviru saradnje vaspitača sa decom, roditeljima, kolegama i okruženjem, kao i aktivnosti posmatranja i praćenja razvoja dece. Saradnju sa kolegama stručni saradnici su prvenstveno videli kao saradnju unutar kolektiva, a manje kroz povezivanje sa kolegama izvan vrtića (unapređuju timski rad; rade na komunikaciji, međusobnim odnosima). U saradnji sa decom i porodicom za stručne saradnike je bilo važno da se vaspitač usmeri na građenje odnosa sa decom i praćenje potreba dece i porodice u razvijanju programa (*Razvijaju partnerski odnos u komunikaciji dete–vaspitač i dete–dete, osluškuju potrebe dece i porodice; U dogovoru sa decom i roditeljima planiraju okvir za učenje i razvoj dečjih sposobnosti i prate efekte*), dok su za saradnju sa okruženjem isticali važnost uključivanja raznih stručnjaka i institucija.

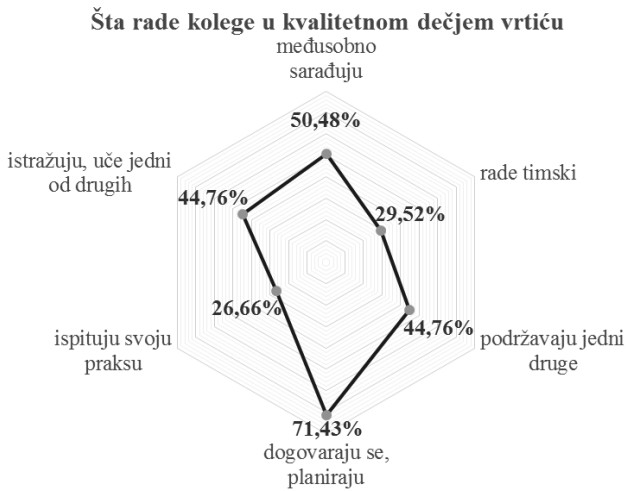
Za četvrtinu stručnih saradnika (24,3%) bile su podjednako značajne aktivnosti kroz koje vaspitač omogućava deci da prave izbore, organizuje podsticajnu sredinu i usmerava decu; njih su stručni saradnici opisali kao aktivnosti vezane za izbore u igri, prostornu i socijalnu organizaciju u grupi (*Organizuje fizičku sredinu; Organizuje ambijent; Priprema za život, osamostaljivanje; Stvara atmosferu i klimu za učenje i razvoj dece i međusobnih odnosa*).

Iako ih je naveo mali broj stručnih saradnika (8,1%), negovanje vrednosti i preispitivanje sopstvene prakse naglašene su kao važne aktivnosti vaspitača u idealnom vrtiću (*Radi na refleksiji; Bavi se preispitivanjem svoje prakse; bavi se evaluacijom u praksi*).

Najveće sličnosti u perspektivi vaspitača i stručnih saradnika u odnos

na aktivnosti vaspitača u idealnom vrtiću mogu se uočiti u naglašavanju važnosti saradnje sa decom, roditeljima i kolegama (38,1% vaspitači, 29,7% stručni saradnici). Gotovo u svim drugim navedenim aktivnostima vaspitača postoje razlike, koje se delom mogu pripisati različitoj profesionalnoj terminologiji koju koriste vaspitači i stručni saradnici.

Sliku o profesionalcima u idealnom vrtiću možemo upotpuniti percepcijom vaspitača o tome šta zajedno rade vaspitači i stručni saradnici u idealnom vrtiću. Podaci izraženi u procentima predstavljaju odnos broja odgovora prema 105 vaspitača (100%). Vaspitači su u odgovorima navodili više zajedničkih aktivnosti vaspitača i stručnih saradnika (Grafikon 2).



Grafikon 2. Kolege u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive vaspitača

Najveći procenat vaspitača (71,43%) naveo je kao zajedničku aktivnost dogovaranje i planiranje (*Uvek imaju zajednički dogovor šta će raditi; Razmenjuju ideje i predloge i oko njih se dogovaraju kako će razvijati program*). Polovina vaspitača (50,48%) istakla je važnost međusobne saradnje kroz deljenje iskustva i zajednički rad (*Dele iskustva i zajedno prave projekte; Dele poslove, pomažu jedni drugima da ostvare bolji odnos sa porodicom i okolinom; Saraduju tako što rade na zajedničkim ciljevima i zajedno grade profesiju; Zajedno izvode aktivnosti*). Sličan procenat vaspitača (44,76%) predstavio je aktivnost kolega kao međusobno podržavanje i zajedničko učenje kroz istraživanje (*Podržavaju jedni druge da kreativno ostvare svoje ideje; Kolegijalni su, saosećajni, druže se, uvažavaju drugačija mišljenja, podstiču jedni druge; Razmenjuju prime-*

re iz prakse i zajedno ih preispituju; Zajedno istražuju i traže odgovore). Trećina vaspitača (29,52%) sagledala je saradnju sa kolegama kroz rad u timu (Rade u timu i imaju dovoljno vremena za to; Unapređuju timski rad; Aktivni su u timu i deo su tima).

Četvrtina vaspitača (26,66%) navela je da kolege ispituju svoju praksu, ali se može uočiti da su pri tome kao pretpostavku navodili kulturu u kojoj se neguju dijalog i prihvatanje (*Diskutuju, stalno preispituju i nastoje da poboljšaju svoju praksu; Imaju poverenja, otvoreni su da kažu šta misle i preispitaju kako su oni ili neko drugi radili; Razmišljaju kako su radili u pozitivnoj atmosferi nenapadanja*).

Orijentacija praktičara na saradnju, međusobnu podršku, timski rad te zajedničko učenje kroz istraživanje i ispitivanje prakse kao karakteristike rada vaspitača i stručnih saradnika može da predstavlja značajan potencijal i osnovu za zajednički rad u dečjem vrtiću.

Roditelji u kvalitetnom dečjem vrtiću

Slika o roditeljima u idealnom vrtiću predstavljena je iz perspektive praktičara kroz podatke o tome šta rade roditelji u idealnom vrtiću (Tabela 4).

Tabela 4. Roditelji u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara

Učešće roditelja	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =37	% N
Učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu	73	69,5%	24	64,9%
Sarađuju sa vaspitačem i stručnim saradnikom	59	56,2%	12	33,4%
Partneri su deci i vaspitaču	11	10,5%	7	18,9%
Učestvuju u životu grupe, vrtića i u razvoju svog deteta	37	35,2%	15	40,5%
Uvažavaju vaspitača, imaju poverenja u vaspitača	40	38,1%	1	2,7%
Poštuju pravila u vrtiću	8	7,6%	4	10,8%
Osećaju se prihvaćeno i sigurno	4	3,8%	1	2,7%
Uče, proširuju svoja znanja	4	3,8%	4	10,8%
Volontiraju	1	0,9%		
Konstruktivno kritikuju, iskreni su	2	1,9%		

Najveći procenat vaspitača (69,5%) video je učešće roditelja u vaspitno-obrazovnom procesu kroz aktivnosti sa decom i programske aktivnosti za

roditelje kao što su radionice, sastanci, javne manifestacije, izrada sredstava za učenje, izrada igračaka (*Pomažu u realizaciji planiranih aktivnosti, pomažu u oplemenjivanju prostora, daju rešenja; Učestvuju u aktivnostima, istražuju zajedno sa decom, sprovode svoje ideje, pomažu kad god mogu; Učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu, nude pomoć vaspitaču u organizaciji i planiranju vaspitno-obrazovnog procesa*).

Polovina vaspitača (56,2%) opisala je učešće roditelja u idealnom vrtiću kroz saradnju sa vaspitačem i osobljem vrtića (*Pitaju, predlažu, razmenjuju informacije sa vaspitačima i stručnim saradnicima; Daju ideje, preporučuju i nastoje da sa vaspitačima i stručnim saradnicima to urade u vrtiću; Dolaze u vrtić kad mogu da pokažu deci i vaspitačima čime se bave i šta možemo zajedno da napravimo*). Na trećem mestu po zastupljenosti (38,1%) nalaze se aktivnosti roditelja kroz koje oni iskazuju poverenje vaspitaču, uvažavaju vaspitača i pomažu vaspitaču (*Poštuju rad vaspitača što brine o njihovoj deci; Slušaju, poštuju savete vaspitača zbog svoje dece; Ne daju primedbe, zadovoljni su; Odazivaju se na poziv vaspitača; Uključuju se u rad prema sugestijama vaspitača i kad oni to mogu; Zadovoljni su jer veruju vaspitaču i znaju da su im deca bezbedna*).

Trećina vaspitača (35,2%) videla je aktivnosti roditelja kroz učešće u životu grupe i podršku razvoju deteta (*Svakodnevno gledaju šta je na panoima, imaju jasnu predstavu o radu sa detetom u vrtiću i nastoje da što više podstiču dete da se bavi onim što voli; Stalno ulaze u grupu, igraju se sa decom i uživaju u ambijentu vrtića; Imaju originalne ideje kako da zainteresuju decu i dogovaraju se kako to da izvedu; Jako su angažovani u rastu i razvoju svog deteta*).

Za manji broj vaspitača (10,5%) bio je važan partnerski odnos porodice i dečjeg vrtića, koji su predstavili fokusirajući se na termin „partnerski“ (*partneri su deci i vaspitaču*). Iz perspektive vaspitača najmanje je važno da roditelji proširuju svoja znanja o roditeljstvu (3,8%) i da se uključuju kao volonteri (0,9%).

Kao i kod vaspitača, najveći procenat stručnih saradnika (64,9%) video je aktivnosti roditelja kroz uključivanje u programske aktivnosti, npr. radionice, igraonice, klubovi za roditelje, timovi i organizovana druženja (*Uključuju se u rad u doziranoj meri; Učestvuju u radionicama i drugim oblicima; Imaju različite uloge, uključuju se u neposredni rad i učestvuju na priredbama dramatizacijama; Prate i učestvuju u aktivnostima – prate i prenose atmosferu iz vrtića kući; Učestvuju u zajedničkim akcijama i aktivnostima i doprinose idejama, igraju se sa decom*).

Prema značaju, za stručne saradnike sledile su aktivnosti roditelja koje predstavljaju podršku životu u grupi i razvoju deteta (40,5%). Podrška roditelja se, prema mišljenju stručnih saradnika, sastoji od pomoći u osmišljavanju i realizaciji programa (*Pomažu u realizaciji složenijih projekata; Daju ideje i pomažu deci i vaspitačima da realizuju ono što su zamislili; Pomagači su – podržavaju decu, vaspitače i rad vrtića*), ali i u različitim doprinosima, predlozima, savetima i informacijama (*Predlažu; Savetuju, prisustvuju na više načina u svakodnevnom radu; Doprinosе idejama; Pitaju šta i kako da i oni doprinesu; Aktivno se uključuju u sva dešavanja u grupi; Doprinosе razvoju deteta, predlažu, informišu*). Trećina stručnih saradnika (32,4%) smatrala je da je važno da roditelji sarađuju u idealnom vrtiću sa vaspitačima, stručnim saradnicima, direktorom i svim zaposlenima u vrtiću (*Predlažu, pitaju, dele iskustva, zajedno sa vaspitačem i stručnim saradnikom organizuju izlete za decu; Dogovaraju se sa direktorom i stručnom službom o novim prostorima za decu; Osmišljavaju programe i planove rada sa decom u saradnji sa vaspitačima i decom*).

Mali procenat stručnih saradnika (10,8%) ističe da je važno da roditelji uče i proširuju znanja o roditeljstvu u dečjem vrtiću.

Najveće sličnosti u perspektivi vaspitača i stručnih saradnika o aktivnostima roditelja u idealnom vrtiću mogu se uočiti u sagledavanju da je uključivanje roditelja u program i aktivnosti vrtića najdominantniji način angažovanja roditelja (69,5% vaspitači, 64,9% stručni saradnici), a da za tim sledi učešće roditelja u životu grupe, vrtića i razvoju svog deteta (35,2% vaspitači, 40,5% stručni saradnici). Najveća razlika uočava se u percepciji poverenja roditelja prema vaspitaču i uvažavanja vaspitača od strane roditelja (38,1% vaspitači, 2,7% stručni saradnici).

U perspektivi praktičara može se zapaziti da se roditelji doživljavaju kao učesnici u realizaciji programa vrtića i da su odgovorni za njegovu uspešnost, čime se položaj roditelja prvenstveno stavlja u funkciju programa. U perspektivi praktičara se takođe uočavaju mala zastupljenost aktivnosti roditelja kroz koje bi oni izražavali svoje vrednosti i ciljeve i usklađivali ih sa dečjim vrtićem, kao i nedovoljna otvorenost prema različitim potrebama porodice u organizaciji dečjeg vrtića.

Prostor u kvalitetnom dečjem vrtiću

Slika o prostoru u idealnom vrtiću konstruisana je na osnovu mišljenja praktičara šta se podrazumeva pod prostorom i kako izgleda kvalitetan prostor, a podaci su prikazani na Tabeli 5.

Za više od polovine vaspitača (54,3%) najvažnije je da je prostor prostran, svetao i udoban deci (*Prostran, da deca mogu slobodno da se kreću, svetao, sa velikim prozorima i vratima za izlazak na dvorište, sa mobilnim, lakim nameštajem; Vidi se da je deci udobno, kao kod kuće; Ima mesto za osamljivanje; Osvetljen je i „prozračan“ da deca mogu da vide prostorije oko njih i da izađu na terasu*). U sličnom procentu (48,6%) vaspitači su opisivali prostor kao fleksibilan i prilagođen deci (*Prostor je po meri deteta, preuređuje se, često se menja*) i opremljen materijalima koji su dostupni deci (*Pun konstruktivnih, nestrukturiranih materijala, igračka, dečjih radova, panoa za roditelje, rekvizita, sprava, koji su deci nadohvat ruke*).

Tabela 5. Prostor u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara

Kriterijumi prostora	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =37	% N
Prostran, svetao, udoban deci	57	54,3%	29	78,4%
Fleksibilan i prilagođen deci	51	48,6%	23	62,2%
Puno materijala dostupnih deci	51	48,6%	12	33,4%
Strukturiran	15	14,3%	16	43,2%
Multifunkcionalan	15	14,3%	11	29,7%
Bezbedan	25	23,8%	4	10,8%
Estetski ureden	12	11,4%	6	16,2%
Sala za fizičko	5	4,8%	10	27%
Higijenski i zdravstveni uslovi	5	4,8%	7	18,9%
Maštoviti, podstiče na istraživanje	25	23,8%	5	13,5%
Opremljeno dvorište	17	16,2%	10	27%
Interaktivan	18	17,1%	5	13,5%
Otvoren prema lokalnoj zajednici	3	2,8%	6	16,2%

Vaspitači su u istom procentu (23,8%) naglasili važnost bezbednosti prostora i maštovito priređenog prostora koji podstiče na istraživanje (*Imaju puno neobičnih mesta u hodniku i po sobama, ogledala, kostime za presvlačenje, skulpture, opremu za istraživanja, eksperimentisanje, svoju baštu i životinje*). I pored toga što je samo manji broj vaspitača (17,1%) prostor predstavio kroz određenje „interaktivan“, može se pretpostaviti uključivanje socijalne i diskurzivne dimenzije prostora (*Kreiraju ga zajedno deca, roditelji, vaspitači; Donose i razmenjuju svoje predmete, igračke, stvari; To je mesto koje zajedno uređuju i gde se susreću i pričaju, poka-*

zuju šta rade, šta im se sviđa i razmenjuju sa drugima).

Stručni saradnici su u najvećem broju (78,4%) opisivali prostor u idealnom vrtiću kao ambijent prijatan za boravak dece, prostran i osvetljen (Topao i prijatan, podseća na kućnu atmosferu; Odgovara deci u svakom pogledu). Stručni saradnici su na drugo mesto po važnosti (62,2%) stavili fleksibilnost i prilagođenost prostora dečjim potrebama (*Promenljiv; Odgovara svoj deci; Sa mobilnim nameštajem koji može u potpunosti promeniti izgled prostora; Omogućava izdvajanje, opuštanje, ali i slobodu pokreta; Ima prostora za slobodno kretanje, trčanje, fizičke aktivnosti; Prilagođen potrebama i uzrastu dece; Prilagođen dečjoj igri).*

Na treće mesto po važnosti (43,2%) stručni saradnici su stavili strukturiranost prostora u odnosu na aktivnosti (*Strukturiran prema temama; Podeljen po centrima interesovanja; Bogat centrima i didaktikom*) i različite načine grupisanja dece (*Omogućava grupni, individualni rad sa decom*), kao i u odnosu na materijale (*Izdvojeni su nestrukturirani, prirodni materijali, potrošni materijal, didaktika, igračke*).

Iz perspektive stručnih saradnika sledila je multifunkcionalnost (29,7%) kao kriterijum prostora i tu su stručni saradnici naglašavali da se prostor koristi „u celini“. Skoro trećina stručnih saradnika (27%) videla je važnost opremljenog dvorišta (*Dvorište za igru, bazen, park, sala za fizičko, sportski teren; Spoljašnji prostor je vrtić – nije samo unutrašnji; Prizemni objekat sa sobama koje su prostrane, zanimljive, neobičnih oblika, prolazne sobe – iz sobe u sobu kroz sobu*).

Najveća sličnost između perspektive vaspitača i stručnih saradnika može se uočiti u kriterijumima prostora koji se odnose na fleksibilnost prostora i prilagođenost prostora dečjim potrebama (48,8% vaspitači, 62,2% stručni saradnici), odnosno na prostranost, osvetljenost i udobnost prostora (54,3% vaspitači, 78,4% stručni saradnici). Kriterijumi idealnog prostora koje su praktičari navodili mogu se tumačiti kao svest praktičara o fleksibilnosti prostora, što se opet može tumačiti da praktičari razumeju da deca vole da (re)organizuju prostor i da menjaju prostore tokom dana i može se dovesti u vezu sa nalazima istraživanja koja govore o pedagoškom uređenju prostora (Miljak, 2008). Najuočljivije razlike uočavaju se u naglašavanju sale za fizičko kao neophodnog dela prostora (4,8% vaspitači, 27% stručni saradnici), otvorenosti prostora prema lokalnoj zajednici (2,8% vaspitači, 16,2% stručni saradnici) i bezbednosti prostora (23,8% vaspitači, 10,8% stručni saradnici).

Na osnovu nalaza se može uočiti naglašavanje povezanosti, udobnosti, dostupnosti i fleksibilnosti prostora, što upućuje na osećaj sigurnosti

kao pretpostavke aktiviteta deteta, nasuprot manje izraženoj dimenziji prostora kojom se podstiče vršnjačka interakcija i interakcija odraslih i dece. Naglašavanje prostora koji odgovara potrebama dece u perspektivi praktičara ima svoja ograničenja koja se pokazuju u istraživanjima prema kojima nije dovoljno razmišljati o prostoru samo u odnosu na zadovoljavanje potreba dece, nego da je podjednako važno da prostor uz potrebe podržava i prava dece na istraživanje, igru, druženje, građenje ličnog i kulturnog identiteta (Avramović, 2015; Pavlović Breneselović, 2015; Vujičić, 2011).

Drugi učesnici u kvalitetnom dečjem vrtiću

Mišljenje praktičara o tome ko sve učestvuje u radu kvalitetnog dečjeg vrtića i sa kim se iz okruženja povezuje kvalitetni vrtić predstavili smo na osnovu kategorisanih odgovora vaspitača i stručnih saradnika o tome ko je još prisutan u dečjem vrtiću pored dece, vaspitača i roditelja (Tabela 6).

Tabela 6. Drugi učesnici u kvalitetnom dečjem vrtiću iz perspektive praktičara

Koga ima u kvalitetnom vrtiću	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =37	% N
Stručni saradnici i saradnici iz različitih oblasti	89	84,8%	22	59,5%
Tehničko i pomoćno osoblje	36	34,3%	5	13,5%
Učesnici različitih profesija iz lokalne zajednice	22	20,9%	6	16,2%
Zainteresovani pojedinci	6	5,7%	12	32,4%
Članovi šire porodice deteta	16	15,2%	11	29,7%
Uprava, administracija	7	6,7%		
Zdravstveni radnici	6	5,7%	4	10,8%
Donatori	1	0,9%		
Volonteri	5	4,8%	4	10,8%
Umetnici	10	9,5%		
Deca iz drugih vrtića i škola	8	7,6%		
Javne ličnosti iz kulture i umetnosti	5	4,8%		
Životinje	6	5,7%	5	13,5%
Komšije pored dečjeg vrtića			3	8,1%

Najveći procenat vaspitača (84,8%) naveo je stručne saradnike i saradnike iz različitih oblasti (*defektolog; stručnjak za rad sa decom sa smetnjama u razvoju; pedagoški asistent; personalni asistenti; učitelj; logoped; stručnjaci za specijalizovane programe rada; mentori*).

Oko trećine vaspitača (34,3%) navelo je tehničko i pomoćno osoblje, a samo jedna petina vaspitača (20,9%) naglasila je važnost učešća članova lokalne zajednice. Mali broj vaspitača je video važnost učešća dece iz drugih vrtića i škola (7,6%), odnosno članova šire porodice deteta (5,7%). Kao i kod vaspitača, najveći broj stručnih saradnika (59,5%) naveo je saradnike različitih profila (*defektolozi; socijalni radnici; fiskulturnici; stručni saradnici naglašavaju da vrtić ima mogućnost da angažuje stručnjake različitih profila po potrebi*). Trećina stručnih saradnika (32,4%) istakla je prisutnost svih zainteresovanih pojedinaca (*studenti; istraživači; pametni i kreativni ljudi iz okruženja; svi zainteresovani za dešavanja u vrtiću, prijatelje vrtića; povremeno kreatori politike obrazovanja, pojedinci i organizacije koji obezbeđuju dodatnu podršku vrtiću*). Nešto manje od trećine stručnih saradnika (29,7%) smatralo je važnim učešće članova šire porodice deteta. Manji procenat stručnih saradnika (16,2%) navodio je kao učesnike predstavnike različitih profesija iz lokalne zajednice (*pisac, pekar, glumac; privrednik; zanatlija*).

Sličnosti koje se mogu uočiti u perspektivi vaspitača i stručnih saradnika odnose se na prisustvo saradnika iz različitih oblasti (84,8% vaspitači, 59,5% stručni saradnici) i učesnika različitih profesija iz lokalne zajednice (20,9% vaspitači, 16,2% stručni saradnici). Najveće razlike mogu se uočiti u učešću zainteresovanih pojedinaca (5,7% vaspitači, 29,7% stručni saradnici) i učešću šire porodice deteta (15,2% vaspitači, 29,7% stručni saradnici).

Na osnovu podataka o nedovoljnoj zastupljenosti volontera, druge dece, umetnika i komšija dečjeg vrtića možemo uočiti da su praktičari u konstruisanju slike učesnika u dečjem vrtiću pokazali nedovoljnu otvorenost za učesnike iz okruženja (Klemenović, 2009).

Dobri i loši aspekti kvaliteta prakse u dečjem vrtiću

Sliku o aspektima visokog kvaliteta u dečjem vrtiću vaspitači i stručni saradnici su dopunili mišljenjem o tome šta je najvažnije u idealnom vrtiću (Tabela 7).

Tabela 7. Aspekti visokog kvaliteta prakse u dečjem vrtiću iz perspektive praktičara

Aspekti visokog kvaliteta	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =36	% N
Saradnja, poverenje i zajedničke vrednosti	48	45,7%	27	75%
Dobrobit deteta	38	36,7%	9	25%
Kompetentan kadar	36	34%	4	10,8%
Subjektivna dobrobit svih učesnika			15	40,5%
Organizacija rada u vrtiću	29	27,6%	8	21,6%
Odgovarajući i opremljen prostor	26	24,7%	5	13,5%
Zadovoljni roditelji	13	12,4%		
Različiti programi	3	2,9%		
Dinamičnost i promena			5	13,5%
Bez odgovora			1	2,7%

Najveći broj vaspitača je kao važne aspekte visokog kvaliteta naglasio saradnju, poverenje, zajedničke vrednosti, dobrobit deteta i kompetentnost kadra. Naglašavajući važnost saradnje, poverenja i zajedničkih vrednosti (45,7%) vaspitači su navodili: usklađivanje potreba, očekivanja i vrednosti svih struktura u dečjem vrtiću; poverenje i sigurnost u odnosima vaspitača, dece, roditelja, kolega; pozitivnu i prijatnu atmosferu u dečjem vrtiću za sve učesnike; zajednički rad zasnovan na saradnji; timski rad među kolegama. U odnosu na važnost dobrobiti dece (36,9%) vaspitači su naglašavali subjektivnu dobrobit dece (*srećna i zadovoljna deca; razdragana deca; nasmejana i srećna deca*) i svoju posvećenost deci (*deca su najvažnija; potrebe dece su na prvom mestu; vidljiva je sreća dece, a ne dokumentacija*). U isticanju važnosti kompetentnosti kadra (34%) vaspitači su najviše navodili profesionalni pristup vaspitača i stručnih saradnika, a zatim stručnost i obrazovanje. Mali broj vaspitača (2,9%) isticao je razvijanje različitih programa kao aspekt visokog kvaliteta u dečjem vrtiću.

Najveći broj stručnih saradnika (75%) navodio je kao aspekte visokog kvaliteta u vrtiću saradnju, poverenje, zajedničke vrednosti, što prema njihovom mišljenju čini atmosferu poverenja i podrške (*atmosfera*

uvažavanja i podsticanja; međusobno poštovanje i uvažavanje mišljenja; dobra komunikacija i međuljudski odnosi), vrednosti i principe koje se razvijaju u vrtiću (klima, vrednosti; harmonija vrednosti; dostojanstvo ličnosti i autentičnost svakoga) te zajednički i timski rad (saradnja svih roditelja, dece, vaspitača; zajednički dogovor; saradnja na svim nivoima; unapređivanje timskog rada).

Za stručne saradnike, sledeći aspekt visokog kvaliteta po važnosti jeste subjektivna dobrobit dece, roditelja, vaspitača i stručnih saradnika (40,5%), njihovo zadovoljstvo u dečjem vrtiću. Četvrtina stručnih saradnika (25%) naglasila je dobrobit deteta, misleći posebno na psihološku dobrobit deteta (*razvoj dečjih potencijala; dete podstaknuto da divergentno misli i slobodno izražava ono što misli*). Manji broj stručnih saradnika (13,5%) govorio je o dinamičnosti i promeni kao aspektima visokog kvaliteta (*spremnost na promene; aktivno življenje i svakodnevni izazovi; održavanje kontinuiteta kvaliteta*).

Sličnosti u perspektivi vaspitača i stručnih saradnika mogu se uočiti u tome što na prvo mesto stavljaju saradnju, poverenje i zajedničke vrednosti (45,7% vaspitači, 75% stručni saradnici) kao najznačajnije aspekte visokog kvaliteta u dečjem vrtiću, kao i u navođenju dobre organizacije rada u dečjem vrtiću (27,6% vaspitači, 21,6% stručni saradnici). Uočljive su razlike u sagledavanju važnosti subjektivne dobrobiti učesnika (0% vaspitači, 45% stručni saradnici) i kompetentnosti kadra (34% vaspitači, 10,8% stručni saradnici).

Sliku o lošem kvalitetu u dečjem vrtiću konstruisali smo na osnovu mišljenja vaspitača i stručnih saradnika o svemu što ne želimo i/ili ne radimo u idealnom dečjem vrtiću (Tabela 8).

Tabela 8. Aspekti niskog kvaliteta prakse u dečjem vrtiću iz perspektive praktičara

Aspekti niskog kvaliteta	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =33	% N
Neadekvatan odnos prema deci	38	36,2%	4	10,8%
Rigidnost i ograničavanje	13	12,4%	16	48,8%
Neuvažavanje	21	20%	14	37,8%
Neprofesionalnost	13	12,4%	4	10,8%
Kontrola i pritisak	50	47,6%	4	10,8%
Imitiranje škole	6	5,7%		
Kršenje kodeksa profesije	5	4,7%		
Bez odgovora			4	10,8%

Gotovo polovina vaspitača (47,6%) navela je kontrolu i pritisak kao aspekt niskog kvaliteta, pri čemu su vaspitači imali u vidu pritisak na njihov položaj i rad (bilo kakva spoljašnja kontrola koja preti kažnjavanjem; kontrola vođenja dokumentacije, pritisak na vaspitača da se bavi drugim administrativnim poslovima; preopterećenost vaspitača dokumentacijom i papirologijom). Nešto više od trećine vaspitača (36,2%) navelo je neadekvatan odnos prema deci kao nizak kvalitet, npr. vredanje i etiketiranje dece, omalovažavanje i zanemarivanje dece, ugrožavanje prava dece (*sve što se čini u vrtiću, a što degradira i šalje poruku nepoštovanja deci*). Za isti broj vaspitača (12,4%) aspekte niskog kvaliteta predstavljaju rigidnost i ograničavanje (*stalno ograničavanje šta smemo, a šta ne smemo; zatvaranje u kontaktu sa roditeljima i kolegama i društvenom sredinom; skrivanje materijala i predloga od kolega*) i neprofesionalnost (*otajljavanje posla; bavljenje poslovima kojima se ugrožava ugled i status profesije*).

Prema mišljenju najvećeg broja stručnih saradnika (48,8%), aspekti niskog kvaliteta jesu rigidnost i ograničavanje bilo koje vrste (*ograde bilo koje vrste; kruti nametnuti okviri; sputavanje; kočničari; egocentrizam; nametljivost*) te rigidni propisi i kruta pravila (*sistem/tuđi propisi, pravila; kruti nametnuti okviri; kruta stroga pravila; da se striktnom sistemu ustanove prilagođavaju deca, zaposleni; previše sanitarnih propisa*).

Neuvažavanje je za stručne saradnike na drugom mestu po važnosti (37,8%) kao aspekt niskog kvaliteta, a odnosi se na netolerantnost i neuvažavanje različitosti, diskriminaciju, nerazumevanje (*netolerancija; nefleksibilnost, nepoštovanje i neuvažavanje čoveka, prirode, struke i nauke; neuvažavanje drugih mišljenja i kultura*).

Isti procenat stručnih saradnika (10,8%) istakao je neadekvatan pristup u radu sa decom, neprofesionalnost te kontrolu i pritisak kao nepoželjne aspekte prakse u vrtiću. Nizak kvalitet u odnosu sa decom stručni saradnici su opisivali kroz atmosferu koja nije podsticajna za dečji razvoj, rutinski pristup u radu sa decom i instrumentalizaciju dece. Kontrolu i pritisak stručni saradnici su opisivali kroz kontrolisanje i preopterećenost administrativnim poslovima (*tehnički poslovi vezani za organizaciju izlazaka iz objekta; potraživanje naplata za boravak deteta u vrtiću; nepotrebna dokumentacija*).

Najveća sličnost u identifikovanju loših aspekata kvaliteta između vaspitača i stručnih saradnika postoji u izdvajanju neprofesionalnosti (12,4% vaspitača, 10,8% stručni saradnici). Razlike u perspektivi vaspitača i stručnih saradnika mogu se uočiti u sagledavanju kontrole i pritiska kao

aspekata lošeg kvaliteta (47,6% vaspitači, 10,8% stručni saradnici) i u naglašavanju neadekvatnog odnosa prema deci (36,2% vaspitači, 10,8% stručni saradnici), odnosno rigidnosti i ograničenja svih vrsta (12,4% vaspitači, 48,8% stručni saradnici).

Udaljenost između idealnog i realnog dečjeg vrtića: razlike i uzroci

Razliku između idealnog i realnog dečjeg vrtića vaspitači i stručni saradnici su procenili na osnovu upoređivanja svojih predstava o idealnom vrtiću i postojećih vrtića i vrtića u kom rade (Tabela 9).

Tabela 9. Razlike u dimenzijama kvaliteta između idealnog i realnog dečjeg vrtića

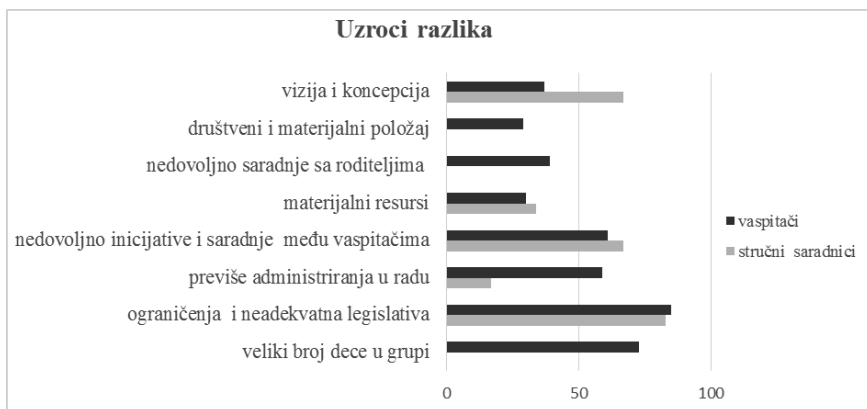
Dimenzije kvaliteta	Vaspitači		Stručni saradnici	
	N =105	% N	N =33	% N
Broj dece u grupi	48	45,7%		
Profesionalna autonomija	47	44,8%		
Opremljenost prostora	45	42,9%	16	43,2%
Osnove programa	17	16,2%	8	21,6%
Organizacija rada u dečjem vrtiću	15	14,9%	8	21,6%
Kompetentnost kadra	6	5,7%	6	16,2%
Položaj i uloga roditelja	14	13,3%	7	18,9%
Vrednosti u dečjem vrtiću			4	10,8%
Vođenje dokumentacije	32	30,5%		
Uloga i položaj deteta	28	26,7%	3	8,1%
Motivacija			3	8,1%
Materijalni status zaposlenih	8	7,6%	3	8,1%
Interakcija dece i dece i odraslih	32	30,5%		
Saradnja u kolektivu	10	9,5%	2	5,4%

Većina vaspitača (45,7%) kao najveću razliku u kvalitetu između idealnog i realnog dečjeg vrtića uočava mnogo manji broj dece u grupi u idealnom vrtiću. Nešto manji procenat vaspitača (44,8%) razliku je prepoznao u profesionalnoj autonomiji vaspitača kao mogućnosti za samostalno odlučivanje o radu sa decom na nivou vrtića (*Vaspitači ne strahuju od raznih kontrola; Vaspitači mogu da se dogovaraju na nivou vrtića kako će*

raditi sa decom, oslobođeni su raznih propisa i ograničenja i čekanja odluka „odozgo“). Opremljenost prostora je sledeća važna razlika (42,9%), pri čemu su vaspitači isticali opremljenost spravama i rekvizitima, kao i količinu materijala koja je deci na raspolaganju.

Kao uočene razlike iz perspektive vaspitača slede, u istom procentu (30,5%), opterećenost dokumentacijom i nedovoljna interakcija između dece, odnosno između dece i odraslih usled velikog broja dece u grupi u realnom dečjem vrtiću za razliku od idealnog (*Zbog papirologije sve manje vremena za decu; Zapostavili smo decu jer vodimo dnevnik, dečji portfolio, grupni portfolio, portfolio objekta, portfolio ustanove, portfolio timova*). Gotovo trećina vaspitača (26,7%) videla je ulogu i položaj deteta kao razliku koju je obrazložila velikim brojem dece u grupi i opterećenošću vaspitača papirologijom (*Dete je sve manje važno, važno je ispuniti formu i to dobro prezentovati*).

Najveći broj stručnih saradnika (43,2%) najveću razliku između idealnog i realnog dečjeg vrtića video je u opremljenosti prostora. Četvrtina stručnih saradnika (21,6%) razlike je podjednako vezala za Osnove programa (i to razlike u jasnoći dokumenta i načinu razvijanja programa) i za lošiju organizaciju rada u realnom dečjem vrtiću (*Organizaciona struktura ne prati ritam deteta; Stalno je ista bez obzira na promene; Vaspitači i stručni saradnici rade administrativne poslove*). Manji broj stručnih saradnika (18,9%) video je razliku u odnosu na položaj roditelja u vrtiću i to u nedovoljnoj uključenosti porodice u realnom dečjem vrtiću, i u različitim očekivanjima roditelja od idealnog i realnog dečjeg vrtića.



Grafikon 3. Uzroci udaljenosti idealnog i realnog dečjeg vrtića iz perspektive praktičara

U odnosu na kompetentnost, jedan deo stručnih saradnika (16,2%) vezao je razliku za nepostojanje pedagoških i personalnih asistenata koji bi bili podrška u inkluzivnoj praksi u realnom dečjem vrtiću.

Podaci o uzrocima udaljenosti idealnog i realnog dečjeg vrtića prema mišljenju vaspitača i stručnih saradnika izraženi su u procentima koji predstavljaju odnos odgovora praktičara prema ukupnom broju vaspitača i stručnih saradnika (N=142), što čini 100% učesnika istraživanja (Grafikon 3).

Podaci pokazuju da najveći broj praktičara (85% vaspitači, 83,3% stručni saradnici) smatra da uzroci razlika leže u nemogućnosti uključivanja praktičara u promenu na nivou dečjeg vrtića (*Novi direktor ustanove radi na „novom unapređivanju kvaliteta“, a mi čekamo da se iznenadimo! I radimo u međuvremenu!!!; Stalno pretnje, provere, pregledanja, a nikad ne pitaju decu kako su provela dan u vrtiću*) i u neadekvatnim merama obrazovne politike (*Niko nas ne pita, suočeni smo sa gotovim rešenjima; Normativi i pravilnici – neusklađenost sa realnim potrebama; Nedovoljna uključenost praktičara u donošenje odluka u vezi sa predškolsvom; Previše kontrole i nepoverljivosti, a malo kvalitetne stručne podrške*).

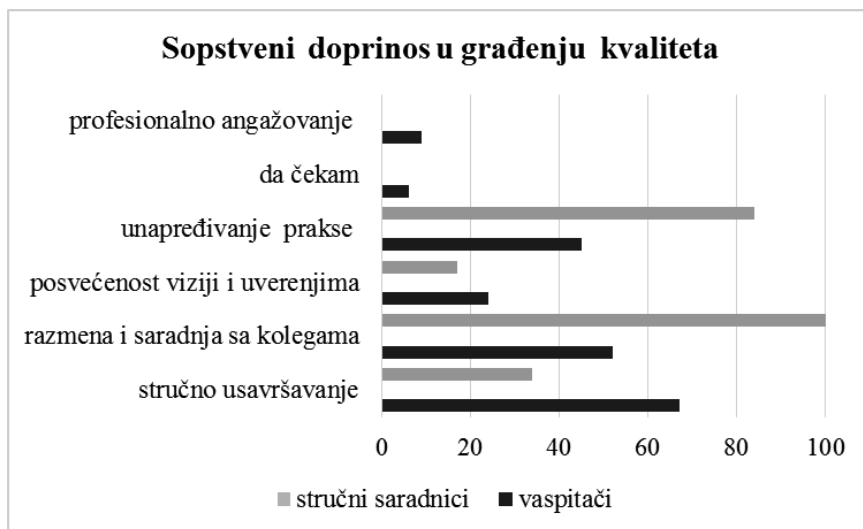
Veliki broj praktičara (61% vaspitači, 67% stručni saradnici) video je inertnost, odsustvo inicijative i saradnje među praktičarima kao uzroke razlika između idealnog i realnog dečjeg vrtića (*uljuljkanost; nemoć; nespremnost da se menjamo kao pojedinci; apatija; linija manjeg otpora i strah kod vaspitača i stručnih saradnika da javno izraze svoje neslaganje; nedovoljno inicijative u stručnim društvima; Zato što prihvatamo pravila, radimo „kako bi trebalo“, a u većini slučajeva ne znamo zašto se nešto baš tako radi – jer je „neko tako rekao“*). Otprilike jedna trećina praktičara (30% vaspitači, 34% stručni saradnici) saglasna je oko toga da je materijalni status jedan od uzroka udaljenosti idealnog i realnog dečjeg vrtića (*Zbog materijalnog statusa u predškolskim ustanovama, u lokalnoj zajednici, državi*).

Praktičari su delimično saglasni (37% vaspitači, 66,7% stručni saradnici) oko toga da u predškolskom vaspitanju ne postoji jasna vizija i programska koncepcija (*Neusaglašena vizija, nepostojanje dijaloga; Različito shvatanje o bazičnim pojmovima vaspitanja – o detetu, učenju, funkciji predškolskog vaspitanja; Vrednosti nejasne i neodređene; Nekoherentan sistem u okviru delatnosti*).

Veliki broj vaspitača (73%) kao uzrok udaljenosti izdvojio je veliki broj dece u grupi, zatim nedovoljnu saradnju sa roditeljima (39%) te društveni i materijalni položaj vaspitača (29%), za razliku od stručnih saradnika koji to nisu videli kao uzrok razlika između idealnog i realnog dečjeg vrtića.

Kako se približiti idealnom dečjem vrtiću: sopstveni doprinos i potrebna podrška

U sagledavanju mogućnosti za prevazilaženje razlika između idealnog i realnog dečjeg vrtića praktičari su identifikovali načine na koje oni mogu doprineti građenju kvaliteta prakse dečjeg vrtića (Grafikon 4).



Grafikon 4. Sopstveni doprinos u građenju kvaliteta iz perspektive praktičara

Najveći broj praktičara (52% vaspitači, 100% stručni saradnici) imao je usaglašeno mišljenje oko saradnje sa kolegama, decom, porodicom (*Razvijanje timskog rada, stvaranje atmosfere gde dolazi do razmene iskustava, metoda rada i vizije; Graditi kvalitet kroz interakciju svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu; Razmena ideja i iskustva sa kolegama*). Praktičari su na drugo mesto (45% vaspitači, 84% stručni saradnici) stavili sopstveni doprinos kroz razvijanje prakse (*Da razvijamo nove programe; Poboljšanje uslova za učenje i razvoj dece; Unošenje promena u način razmišljanja i delovanja; Da pratim i unosim inovacije; Da istražujem u praksi; Da preispitujem praksu*), a na treće mesto (67% vaspitači, 34% stručni saradnici) stručno usavršavanje, s tim što su vaspitači više povezivali stručno usavršavanje sa praksom, a stručni saradnici sa ličnim i profesionalnim kompetencijama (*Razvijati sebe i svoju kompetentnost; Pokretati kolege na akciju koja ima smisla za nas; Čitam stručnu literaturu*).

Manji broj praktičara (24% vaspitači, 17% stručni saradnici) naveo je da će ostati posvećen svojim uverenjima (*Da nastavim da branim svoje mišljenje o deci i da štitim prava dece; Da uporno tražim promene regulative jer to ne odgovara onome u šta mi verujemo da je dobro za decu i za predškolsko; Da se borim za slobodniju decu i vaspitače – deci smo zabranili slatkiše u vrtiću, da li im to zabranjujemo i detinjstvo?*). Oko 9% vaspitača je videlo svoj doprinos kao angažovanje u stručnim i političkim strukturama sistema (Da se čuje moj glas; Da se aktiviram u udruženju; Da se uključim u komisije, pratim i informišem se o regulativi).

U sagledavanju mogućnosti približavanja idealnom dečjem vrtiću praktičari su navodili različite vrste podrške koje su im potrebne da bi to ostvarili (Grafikon 5).



Grafikon 5. Podrška praktičarima u unapređivanju kvaliteta prakse dečjeg vrtića

Praktičari su se usaglasili (83% vaspitači, 84% stručni saradnici) oko toga da im je potrebna podrška nosilaca obrazovne politike, naučnoistraživačkih institucija i kolega (73% vaspitači, 100% stručni saradnici) i da takva podrška predstavlja najvažniji podsticaj u prevazilaženju razlika između idealnog i realnog dečjeg vrtića (*Dijalog; Uključenost svih relevantnih struktura u oblasti obrazovanja i u sva pitanja; Međuresorna saradnja; Uključivanje mišljenja praktičara; Međusobna saradnja institucija; Timski rad*). Praktičari su na treće mesto po važnosti kao podršku u unapređivanju kvaliteta (59% vaspitači, 67% stručni saradnici) stavili stručno usavršavanje i profesionalni razvoj (*Organizovanje stručnog*

usavršavanja – kvalitet umesto kvantiteta; Stručno usavršavanje – rad na sebi; Usavršavanje svih aktera; Rad na razumevanju lične koncepcije – seminari, akciona istraživanja; raditi ono što je do nas – osveščivanje sopstvene prakse).

Za praktičare se na sledećem mestu po važnosti podrške nalazi profesionalna autonomija (72% vaspitači, 50% stručni saradnici), pre svega kao autonomija odlučivanja u kontekstu njihove prakse, a tu je i uvažavanje profesije (57% vaspitači), što su kao podršku naveli vaspitači, sa akcentom na popravljajući društvenog i materijalnog statusa vaspitača.

Praktičari (36% vaspitači, 50% stručni saradnici) naveli su kao podršku i promenu legislativne (*Novi pravilnici umesto zastarelih u odnosu na realne potrebe; Izmeniti osnove programa; Doneti jasnu državnu politiku*). Više od trećine praktičara (42% vaspitači, 34% stručni saradnici) smatra da reforma inicijalnog obrazovanja vaspitača može doprineti unapređivanju kvaliteta (Promene u inicijalnom obrazovanju vaspitača; Selekcija pri upisu i polaganju prijemnog ispita; Promeniti inicijalno obrazovanje na fakultetima – veća saradnja fakulteta sa ustanovama), kao i aktivnije angažovanje stručnih udruženja (29% vaspitači, 34% stručni saradnici) u kreiranju predškolskog vaspitanja i povezivanju sa naučnoistraživačkim institucijama.

Doprinos učesnika unutar obrazovnog sistema

U proceni koliko različiti učesnici sa drugih nivoa obrazovnog sistema doprinose građenju kvaliteta učestvovali su samo vaspitači, a podaci o tome su prikazani na Tabeli 10.

Tabela 10. Doprinos različitih učesnika kvalitetu prakse dečjeg vrtića iz perspektive vaspitača

Učesnici	Veoma doprinosi		Doprinosi		Ne doprinosi		N
	N	%	N	%	N	%	
Školska uprava	1	0,95%	22	20,95%	82	78,1%	105
Regionalni centri ZUOV	1	0,95%	27	25,71%	77	73,33%	105
Institucije inicijalnog obrazovanja vaspitača	10	9,9%	54	53,46%	37	36,63%	101
Udruženje vaspitača	35	33,33%	51	48,57%	19	18,1%	105
Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja	3	2,86%	33	31,43%	69	65,71%	105
Društvene mreže	43	40,95%	53	50,48%	9	8,57%	105

Vaspitači su u najvećem broju (40,95%) procenili da društvene mreže (fo-

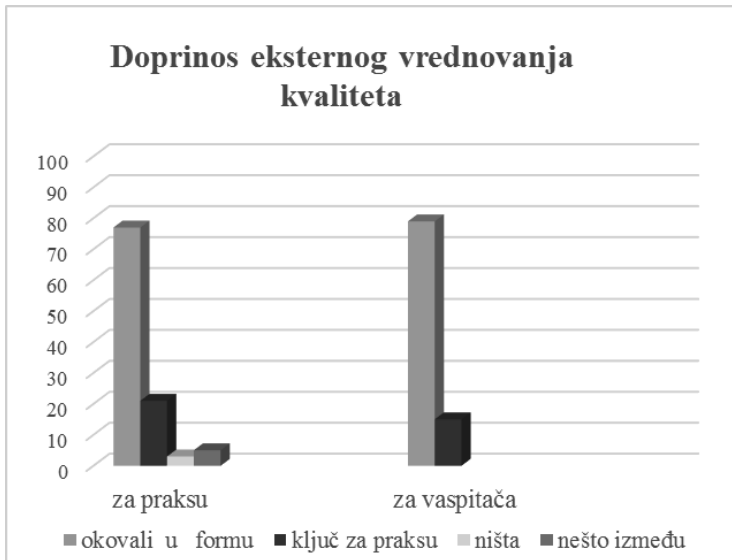
rumi, Fejsbuk, internet stranice različitih institucija, stranice sa primerima i idejama uređenja prostora) mogu značajno doprineti kvalitetu njihove prakse. Trećina vaspitača (33,3%) procenila je da udruženja vaspitača doprinose kvalitetu prakse zbog razmene iskustava i ideja sa kolegama i izgrađivanja profesionalnog identiteta.

Polovina vaspitača (53,46%) procenila je da institucije inicijalnog obrazovanja vaspitača doprinose kvalitetu njihove prakse. Više od trećine vaspitača (36,63%) smatralo je da inicijalno obrazovanje vaspitača ne doprinosi kvalitetu njihove prakse, a kao najčešće razloge su navodili: neujednačen i neusklađen način školovanja vaspitača; teorija koja se izučava tokom inicijalnog obrazovanja ne prati savremenu praksu; nedovoljno kvalitetne prakse tokom školovanja; nekompetentnost predavačkog kadra; nedovoljno kvalitetne i dostupne literature.

Vaspitači su procenili da najmanji doprinos kvalitetu prakse u dečjem vrtiću daju školske uprave i institucije na državnom i regionalnom nivou čija je funkcija unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. U odnosu na rad ovih institucija i mere koje su donele u poslednjih deset godina, vaspitači su u velikom broju (65,71%) procenili da one ne doprinose kvalitetu prakse, jer je u njima pojačan pristup „praksa se menja samo kad se proverava“ (*Organizuju sa sastanci do besvesti i samo se priča o portfoliju, portfoliju, portfoliju i papirima koje treba da pokažemo kad dođe kontrola*), dok je veoma mali broj vaspitača (2,86%) procenio da su mere obrazovne politike značajno doprinele kvalitetu prakse. Kao razloge za nedovoljan doprinos vaspitači su navodili neusklađenost obrazovne politike sa praksom i nedovoljno učešće praktičara u oblikovanju mera obrazovne politike (*Obrazovna politika ne uvažava put razvoja predškolskog vaspitanja i ne može biti nezavisna od struke, već mora stalno da prati i razumeva trenutno stanje, tako da zajedno nađemo put razvoja u skladu sa potrebama svih i mogućnostima za nadograđivanje, jer ne može predškolsko vaspitanje da bude otvoren sistem, a obrazovna politika zatvorena; Zato što sprovode mere bez konsultovanja sa praktičarima, koje su suprotne logici i praksi, pa su tako jednog dana odlučili da jednu grupu ne čini grupa dece nego grupa i po, a sve je drugo ostalo isto, prostor, materijal; Zbog neusklađenosti sa praksom doneta dokumenta ne sprovode oni koji su ih doneli, nego rade u skladu sa trenutnim potrebama politike – veliki broj dece, prijavljuju se dve grupe u istom prostor, pišu se dve radne knjige, iznose stolovi da bi se spustili kreveti, potrošni materijal i radovi dece nemaju gde da se drže... Ugrožena su dečja i moja prava u neadekvatnim uslovima – velike grupe, nedostatak materijala i opremljenosti, i moja prava da kao zainteresovan*

vaspitač ostvarujem program).

U okviru procene koliko obrazovna politika doprinosi kvalitetu prakse dečjeg vrtića, vaspitači su procenjivali i doprinos eksternog vrednovanja kvalitetu njihove prakse. Podaci su predstavljeni procentualno u odnosu na broj vaspitača (Grafikon 6).



Grafikon 6. Doprinos eksternog vrednovanja kvaliteta iz perspektive praktičara

Vaspitači su u najvećem procentu smatrali da se kroz eksterno vrednovanje naglašava forma za praksu (77%) i za vaspitača (79%), jer se skreće pažnja sa suštine vaspitanja (Sve se pretvara u „ekspresno spremanje“; Zato što se moramo držati istog standarda, a pre toga bi morali mnogo toga promeniti u društvu) i vaspitači se podređuju moći kontrolisanja (*Prikazano mi je tako da osećam strah, blokadu i da pravim fasadu, a iza nje ne moram ništa da imam; Ograničava nas, imamo umesto doživotnog učenja pritisak doživotnog ocenjivanja i obezvređivanja. Možemo imati najbolje urađeni lični portfolio, a zapravo slab kvalitet u kompetencijama, loše ophođenje prema deci, ali papir trpi sve! To što je napisano i što se gleda ne mora da znači da je ostvareno*).

Mali procenat vaspitača (15%) procenio je da su standardi dali doprinos praksi (Pokrenuo se timski rad, nove ideje, takmičarski duh, samoevaluacija, uvažavanje različitih ideja. Ko radi ne boji se...!) i obezbedili ključ za razumevanje kvaliteta (13%) za praktičare (*Mislím da su standardi važni,*

otvorili su nove vidike, ali ne i način njihovog tumačenja. Poštujem standarde i smatram da treba da postoje, ali treba jasno da ih protumače i sami zahtevi da budu jasniji i povezani sa osnovama kako bi vaspitač uspešno odgovorio na njih).

Pošto polazimo od pretpostavke da stručno usavršavanje praktičara ima ključnu ulogu u građenju kvaliteta prakse dečjeg vrtića, ponudili smo mogućnost praktičarima da procene doprinos različitih oblika stručnog usavršavanja kvalitetu postojeće prakse u dečjem vrtiću. Veliki broj vaspitača (66,3%) procenio je kao vrlo značajan oblik stručnog usavršavanja svakodnevno učenje sa kolegama, a kao značajan (58%) timski rad u ustanovi (Tabela 11).

Tabela 10. Doprinos različitih učesnika kvalitetu prakse dečjeg vrtića iz perspektive vaspitača

Oblici stručnog usavršavanja	Veoma značajan		Značajan		Manje značajan		N
	N	%	N	%	N	%	
Obuke	53	51,96%	45	44,12%	4	3,92%	102
Stručni skupovi	56	54,37%	45	43,69%	2	1,94%	103
Čitanje stručne literature	53	50,48%	48	45,71%	4	3,81%	105
Posete i st. boravci u drugim ustanovama	40	38,46%	56	53,85%	8	7,69%	104
Vaše istraživanje sa decom i roditeljima	52	50%	50	48,10%	2	1,92%	104
Posete prosvetnog savetnika	8	7,84%	36	35,3%	58	58,86%	102
Stručni aktivni u ustanovi	37	36,27%	53	51,96%	12	11,76%	102
Timovi u ustanovi	33	31,43%	61	58,10%	11	10,48%	105
Svakodnevno učenje sa kolegama	69	66,35%	31	29,81%	4	3,85%	104
Veb forumi, stručni onlajn sadržaji	42	40%	41	39,05%	12	11,43%	105

Iz podataka se može uočiti da su vaspitači približno ujednačeno procenili kao značajan doprinos učenje sa kolegama u kontekstu prakse, aktive, samostalna i zajednička istraživanja na nivou dečjeg vrtića i čitanje stručne literature. Više od trećine vaspitača je kao veoma značajan (40%) i kao značajan (39,5%) procenilo je doprinos informaciono-komunikacionih tehnologija u razvijanju prakse dečjeg vrtića.

Više od polovine vaspitača (56,86%) procenilo je posetu prosvetnog savetnika kao manje značajan doprinos građenju kvaliteta prakse dečjeg vrtića.

Pristupi kvalitetu: gde smo sada

Istraživanje perspektive praktičara o kvalitetu prakse u dečjem vrtiću omogućava nam uvid u mišljenje, vrednosti i uverenja nosilaca prakse u dečjem vrtiću. Istraživanje nam takođe omogućava da sagledamo odnos između njihovog ličnog razumevanja kvaliteta i kvaliteta koji percipiraju kao prihvaćen u svakodnevnoj praksi u dečjem vrtiću. Na osnovu analize i sinteze podataka istraživanja mogu se uočiti sledeći obrasci u perspektivi praktičara o kvalitetu: 1) praktičari ističu strukturne dimenzije kvaliteta kao pretpostavku procesnih dimenzija; 2) najveću mogućnost za unapređivanje i promenu kvaliteta prakse dečjeg vrtića praktičari vide u usmerenosti na saradnju sa kolegama, decom i roditeljima; 3) pritisak regulacije i formalizma praktičari vide kao najveću prepreku unapređivanju kvaliteta; 4) praktičari procenjuju da nemaju dovoljnu podršku obrazovne politike i naučnoistraživačkih institucija u unapređivanju kvaliteta prakse dečjeg vrtića; 5) u građenju kvaliteta praktičari su orijentisani na kontinuirano razvijanje prakse.

Strukturne dimenzije kao pretpostavka procesnih dimenzija kvaliteta

Istraživanje pokazuje da praktičari najviše ističu strukturne dimenzije kvaliteta (kao što su broj dece u grupi, adekvatna veličina i bezbednost prostora, opremljenost materijalima koji su dostupni deci) i njih vide kao pretpostavke za kvalitet interakcije među decom, aktivitet deteta i interakciju dete–vaspitač. Pored strukturnih dimenzija kvaliteta, praktičari smatraju važnim i procesne dimenzije kvaliteta (kao što su atmosfera u dečjem vrtiću u kojoj se deca i odrasli osećaju sigurno i prihvaćeno, timski rad i saradnja sa porodicom i kolegama, interakcija među decom i interakcija dece i odraslih).

Na osnovu toga možemo zaključiti da praktičari uviđaju ne samo njihov značaj nego i njihov međuzavisni odnos u kompleksnom sistemu kvaliteta i smatraju da ih je nemoguće odvojeno posmatrati. Ovaj nalaz ne iznenađuje zbog toga što se može uočiti sličnost sa nalazima istraživanja perspektive praktičara iz drugih zemalja (Alexander, 2009; Cottle, 2011; Logan & Sumsion, 2010; Mahony & Hayes, 2006), kao i zbog toga što iz perspektive praktičara strukturne dimenzije predstavljaju vodeće uzroke

razlika između idealnog i realnog dečjeg vrtića, odnosno teškoća sa kojima se suočavaju praktičari u aktuelnoj praksi, što svakako oblikuje njihovu percepciju kvaliteta prakse u dečjem vrtiću.

Strukturne dimenzije kvaliteta dobijaju značenje upravo kroz odnos sa procesnim dimenzijama, zato što struktura u dečjem vrtiću odražava kulturu dečjeg vrtića i obrnuto, kultura proističe iz strukture (Dahlberg et al., 2007; Pavlović Breneselović, 2015; Vujičić, 2011). Na primer, ukoliko se u dečjem vrtiću veruje da zajedničko učenje sa decom i porodicom doprinosi razvoju kvaliteta, da istraživanja praktičara doprinose razvoju, da praktičari treba da razvijaju kritičku refleksiju, onda postoje odgovornost i nastojanje da se organizacijom strukture to podržava i olakšava. U tom smislu se u kvalitetnom dečjem vrtiću stalno preispituje kako struktura dečjeg vrtića (vreme, prostor, materijali) podržava kvalitetne odnose i učenje učesnika u dečjem vrtiću, a praktičari stalno sebi postavljaju pitanja o tome kako data organizaciona struktura oblikuje njihove postupke, aktivnosti, pravila, norme i šta znači stvaranje kvalitetne strukture za razvoj.

Drugi zaključak odnosi se na nedovoljno prepoznavanje dimenzija kvaliteta od strane praktičara, kao što su razvijanje inkluzivne prakse, diversifikacija programa, otvorenost dečjeg vrtića prema lokalnom okruženju, otvorenost dečjeg vrtića prema različitim učesnicima (Klemenović, 2014). U odnosu na položaj deteta, nedovoljno su zastupljeni poverenje u moć i kompetentnost deteta i aktivnosti kojima se podržava i podstiče dete da inicira, planira i odlučuje i na taj način učestvuje u zajednici sa decom i odraslima (Pavlović Breneselović, 2015). U shvatanju prostora praktičari naglašavaju fizički, statički aspekt u odnosu na socijalni i diskurzivni aspekt prostora (Avramović, 2015; Vujičić, 2011). I pored toga što postoji usmerenost na saradnju sa porodicom, praktičari se fokusiraju na uključivanje roditelja u programske aktivnosti i stavljanje roditelja „u službu programa“, što odražava nedovoljnu otvorenost za potrebe porodice u organizaciji dečjeg vrtića. S obzirom na izneta shvatanja, sledi zaključak da praktičari treba da preispituju usklađenost svojih shvatanja sa vremenom u kom živimo, kao i sa vrednostima, polazištima i očekivanjima od savremenog predškolskog vaspitanja (Dahlberg et al., 1999).

Usmerenost na saradnju sa kolegama, decom i roditeljima

Praktičari naglašavaju saradnju sa decom, kolegama i porodicom kao dimenziju kvaliteta prakse. Odnos sa kolegama vide kroz zajedničko dogovaranje i planiranje, zajedničko istraživanje i međusobnu podršku. Ovaj

nalaz pokazuje, prvo, da su praktičari usmereni na razmenu i saradnju, a ne na profesionalni individualizam koji podstiče postojeća legislativa (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Drugo, naglašavanje saradnje sa kolegama, decom i roditeljima iz perspektive praktičara pokazuje nešto veoma značajno – da praktičari ne percipiraju sebe kao jedine aktore u građenju kvaliteta. To je dobra polazna osnova za razvijanje dečjeg vrtića kao zajednice u kojoj se i deca i roditelji, zajedno sa profesionalcima, vide kao učesnici u građenju kvaliteta. Izraženi odnos praktičara prema deci i roditeljima predstavlja jednu od poluga demokratizacije prakse dečjeg vrtića, koju čini deljenje moći sa decom i roditeljima, nasuprot negovanju „kulta stručnjaka“, i proširivanje uloge praktičara kao agensa u građenju dečjeg vrtića kao mesta zajedničkog življenja dece i odraslih (Dahlberg et al., 2005; Dahlberg et al., 2007; MacNaughton, 2005; Marjanović, 1987). Usmerenost praktičara na saradnju i zajedništvo sa decom i porodicom konfrontira se sa određenim tendencijama u praksi predškolskog vaspitanja u Srbiji, prema kojima se dečji vrtić shvata kao javni servis koji pruža usluge, a deca i roditelji se shvataju kao korisnici usluga.

Treći zaključak odnosi se na usaglašeno mišljenje praktičara da svoj doprinos građenju kvaliteta vide kroz saradnju i učenje sa kolegama, uprkos nepovoljnoj oceni doprinosa drugih učesnika u obrazovnom sistemu. Takođe se može zaključiti da su praktičari saglasni u proceni da stalno praćenje inicijativa koje im se „isporučuju“ spolja ne doprinosi građenju kvaliteta prakse dečjeg vrtića. Praktičari izdvajaju svoje kolege u dečjem vrtiću kao one od kojih najviše i najčešće uče i na koje su upućeni, nasuprot činjenici da obrazovna politika ne prepoznaje značaj učenja sa kolegama u kontekstu prakse kao oblik stručnog usavršavanja i nedovoljno ga podržava (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2011).

Pritisak regulacije i formalizma

Iz perspektive praktičara, najveće prepreke u unapređivanju kvaliteta prakse dečjeg vrtića predstavljaju ograničenje profesionalne autonomije praktičara i previše kontrole, pri čemu praktičari sebe vide kao objekte ekspertskog upravljanja. To može biti razlog zašto praktičari sebi otpisuju mogućnost kritičkog preispitivanja sopstvene prakse i u tome ne prepoznaju svrhu. Oni, međutim, očekuju da budu prihvaćeni kao profesionalci, a ne kao činovnici koji rade u javnoj službi i poslušni roboti standardizacije. Iracionalnost standarda i eksterne kontrole za praktičare se sastoji u

tome što se kao odgovor na složenost i specifičnost konteksta vaspitanja u dečjem vrtiću nudi rešenje po kome se svi procenjuju prema istoj meri koja nameće unificiranost. Prema mišljenju praktičara, eksterno vrednovanje kvaliteta prakse dečjeg vrtića, koje se oslanja na nepovezana i fragmentarna merenja i procene, nema potencijal da uoči sofisticiranost vaspitanja, jer ignoriše suštinske razlike između različitih predškolskih ustanova, praktičara, dece.

Na osnovu mišljenja praktičara moglo bi se zaključiti da „jedna veličina za sve“ šteti praksi, zato što kao „administrativni *modus operandi* na kraju završava kao veličina u koju se u realnosti ne uklapa niko“ (Kincheloe, 2003:43) i zato što sprečava praktičare da pokušavaju da bolje razumeju sopstvenu praksu u svom jedinstvenom kontekstu. Čak i najboljim praktičarima su „vezane ruke“ (Hargreaves, 2003:87) u naporima da razumeju složene koncepte i kompleksnost vaspitanja. Istovremeno, od prenaplašenog tehnicizma stvara se iracionalni kontekst u kome su praktičari žrtve standardizacije kao preterano pojednostavljenog odgovora obrazovne politike na društvene promene i promene u shvatanju svrhe i funkcije vaspitanja i obrazovanja.

Samim tim, vrednost spoljašnjeg vrednovanja kao čina kontrole u građenju kvaliteta prakse dečjeg vrtića postaje diskutabilna, jer se otvaraju pitanja pristupa kvalitetu, efekata vrednovanja i preuzimanja odgovornosti za promenu. Prema mišljenju praktičara, procena kvaliteta na osnovu spoljašnjeg vrednovanja kao kontrole stvorila je prostor za naglašavanje formalizma i zapostavljanje suštine predškolskog vaspitanja. Formalizam ne prepoznaje složenost procesa vaspitanja niti složenost svakodnevne prakse u dečjem vrtiću, a posebno zanemaruje uverenja i vrednosti na osnovu kojih praktičari oblikuju svoju praksu. Kada se izgubi iz vida složenost prakse, pre svega njena etička dimenzija, kontekstualizovana priroda prakse, a ne samo naučna zasnovanost, lako se zapada u shvatanje prakse kao skupa praktičnih veština i u procenu „vidljivih“ parametara, pri čemu praktičari postaju objekti regulacije.

Stalna izloženost kontroli i spoljašnjem vrednovanju dovodi do toga da praktičari imaju manje mogućnosti za kritičko mišljenje, preuzimanja inicijative, manje želje za promenom i spremnosti da se upuste u neizvesnost. Kada praktičari izgube odnos prema praksi koji je vođen refleksijom, dečji vrtić postaje mesto gde praktičari zapadaju u rutinu, idu „linijom manjeg otpora“, prihvatajući naloge dominantnih struktura moći. Pritisak formalizma i kontrole praktičara može se dovesti u vezu sa širim, globalno prisutnim obrascem, u kom standardizacija i kontrola, kojima se nameću merila

mediokriteta, obeshrabruju pa čak i potcenjuju praktičare u obrazovanju u smislu da oni ne mogu da istraju u složenim i dubokim procesima kao što su građenje etičkih vrednosti ili ostvarenje svrhe i vizije obrazovanja (Hargreaves, 2003). Standardizacijom i kontrolom obrazovne institucije su pretvorene u društveni prostor „tržišne indoktrinacije“, koji se kontroliše regulativom, a praktičari se pretvaraju u isporučioce upakovanih homogenizovanih informacija i receptura (Apple, 2012; Kincheloe, 2003). Isti autori navode da tehnicizam u obrazovanju nije slučajnost, tj. da je on posledica jedne društvene ideologije kao redukcionističkog pogleda na svet i prirodu čoveka i, u vezi s tim, pozitivističkog pristupa razvojnim procesima, učenju i znanju u kome se svako odstupanje od utvrđene „objektivne realnosti“ osuđuje kao vrsta profesionalne, lične ili kulturne inferiornosti. Ipak, istraživači upozoravaju da samo davanje veće autonomije praktičarima neće dovesti do promene (Cochran-Smith, 2005; Hargreaves, 2003; Pavlović Breneselović, Krnjaja 2012). Jednu od prepreka može predstavljati to što praktičari nisu dovoljno osnaženi za kritički odnos prema sopstvenoj praksi i društvenom kontekstu ili za sprovođenje istraživanja kojima će pokazati (ne)opravdanost mera obrazovne politike, pa je potrebna kvalitetna društvena i profesionalna podrška u tom pravcu.

Nedovoljna podrška obrazovne politike i naučnoistraživačkih institucija

Prema mišljenju praktičara, drugi učesnici u obrazovnom sistemu ne pružaju adekvatnu podršku njihovom nastojanju da grade kvalitet prakse u dečjem vrtiću. Ističući neadekvatnost podrške, oni pre svega misle na institucije njihovog inicijalnog obrazovanja i nosioce obrazovne politike. Praktičari uočavaju da institucije obrazovne politike nedovoljno ostvaruju svoju razvojnu funkciju u unapređivanju kvaliteta predškolskog vaspitanja u poređenju sa regulatornom i kontrolnom funkcijom, čime ne doprinose dovoljno građenju kvaliteta prakse dečjeg vrtića. Nedovoljna spremnost praktičara da preispituju svoju praksu nastaje kao posledica pritisaka kontrole „spolja“ i nedovoljne podrške koja im se pruža u promeni prakse dečjeg vrtića.

Na osnovu perspektive praktičara se može reći da oni očekuju promenu, koja bi upravo mogla biti inicirana njihovim angažovanjem. Praktičari mogu svojim profesionalnim i društvenim angažovanjem pokrenuti preispitivanje doprinosa učesnika sa različitih nivoa obrazovnog i društvenog sistema, kao oličenje demokratskih principa na osnovu kojih preispitu-

ju uslove za razvijanje sopstvene prakse (Cochran-Smith, Lytle, 1993; Kincheloe, 2008). To podrazumeva preispitivanje odnosa teorije i prakse, kao i odnosa politike predškolskog vaspitanja i prakse u dečjem vrtiću, što bi dovelo do kritičkog odgovora praktičara na složen i protivrečan odnos učesnika u obrazovnom sistemu. Sasvim je sigurno da bi preispitivanje odnosa bilo značajno na širem planu otkrivanja „skrivenih društvenih konstrukcija“ koje oblikuju odnos između prakse u dečjem vrtiću i nosilaca obrazovne politike, visokoškolskih institucija te naučnih i istraživačkih institucija. To je način na koji bi se rekonstruisao i redefinisao odnos postojećih institucija prema praksi, a praktičari prestali da budu pasivni konzumenti propisa nadređenih institucija (Carr & Kemmis, 2004; Giroux, 1997).

Praktičarima je potrebna podrška u razvijanju kritičkog odnosa i prema sopstvenoj praksi i u preispitivanju doprinosa drugih učesnika razvijanju prakse dečjeg vrtića. Međutim, kada govorimo o kvalitetu studijskih programa u inicijalnom obrazovanju vaspitača i stručnih saradnika, uočava se da postojeći koncept obrazovanja kadrova ne pruža adekvatnu podršku razvoju savremene prakse dečjeg vrtića. To potvrđuje nedovoljna posvećenost konceptualnim pitanjima, kao što su: vrednosti i etička zasnovanost vaspitanja; značenje različitih pedagoških, socioloških i psiholoških orijentacija za shvatanje deteta, detinjstva i vaspitanja; razvijanje i evaluacija različitih programa u predškolskom vaspitanju; istraživački pristup učenju; razvijanje integrativnih tema umesto disciplinarnih kurseva (Carr & Kemmis, 2004; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Krnjaja, 2014). Kemis (Kemmis & Smith, 2008) u neadekvatnim programima inicijalnog obrazovanja praktičara, usmerenim na akumuliranje činjenica i određene veštine, prepoznaje ključno odsustvo podrške praktičnoj mudrosti.

Orijentacija na razvijanje prakse

Praktičari su kao način prevazilaženja raskoraka između idealnog i realnog dečjeg vrtića izdvojili unapređivanje prakse, naglašavajući pri tome dva aspekta. Prvi se odnosi na njihovu aktivnu ulogu i značaj rekonceptualizovanja sopstvenih uverenja i znanja, a drugi na zajedničko učenje sa kolegama kao način usavršavanja, koji prema njihovoj proceni najviše doprinosi kvalitetu prakse.

Ovaj nalaz ukazuje na svest praktičara o značaju promene sopstvenih uverenja i znanja kako bi oni dali doprinos građenju kvaliteta prakse dečjeg vrtića. Pored toga što ne percipiraju sebe kao administrativne radnike koji

prate naloge, iz nalaza istraživanja se može videti da praktičari ne shvataju svoju praksu kao „paket“ znanja i veština, koji im se uručuje i kojim će ih snabdevati neko sa strane. U tom smislu ovaj nalaz možemo tumačiti kao dobru osnovu za samodirekciju i aktivizam praktičara u prevazilaženju profesionalne nesigurnosti da preispituju sebe i svoju praksu.

Međutim, kao što je naglašeno, praktičarima je potrebna podrška da bi razvijali praksu na osnovu rekonceptualizacije svojih znanja i uverenja i da bi učili u kontekstu svoje prakse. S obzirom na dosadašnje iskustvo, možemo konstatovati da se kod nas ni u inicijalnom obrazovanju ni u stručnom usavršavanju vaspitača i stručnih saradnika ne prepoznaje usmerenost na obrazovanje praktičara kao istraživača koji preispituju sopstvenu praksu. U inicijalnom obrazovanju vaspitači i stručni saradnici gotovo da nemaju mogućnosti da se upoznaju sa istraživanjima praktičara niti da tokom studija učestvuju u takvim istraživanjima. Pažnja se uglavnom usmerava na kratkoročne veštine koje budućim vaspitačima i stručnim saradnicima ne daju okvir za preispitivanje prakse i dovođenje u vezu sa svrhom predškolskog vaspitanja ili vizijom društvene zajednice o vaspitanju. Bez vrednosnih, teorijskih i metodoloških okvira i fokusiranjem na tehničke veštine praktičari se lišavaju kritičke dimenzije i svesti o različitim mogućnostima istraživanja sopstvene prakse i preispitivanja sopstvenih postupaka. Polazeći od toga, može se postaviti ovo pitanje: šta očekujemo od praktičara naglašavajući znanja i veštine u njihovom obrazovanju i kakvoj praksi u dečjem vrtiću težimo?

U nastojanju da odgovorimo na očekivanja od savremenog inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, kao i na uočenu potrebu praktičara da menjaju sopstvena uverenja i uče sa kolegama u praksi uz podršku i profesionalnu autonomiju, možemo poći od razumevanja razlike između dva pristupa ili koncepta prakse dečjeg vrtića – prakse zasnovane na naučnim podacima (*evidence based practice*) i podržane prakse (*supported practice*).

Praksa zasnovana na naučnim podacima preuzeta je iz medicinskog modela i polazi od pretpostavke da praksa može da bude efikasnija ako praktičari donose odluke u svetlu naučnih dokaza koji su im na raspolaganju, odnosno ako razvijaju praksu čija je efikasnost potkrepljena rigoroznim naučnim istraživanjima i ako izbegavaju intervencije koje nemaju takvu osnovu (Rubin, 2008). Teoretičari koji podržavaju praksu zasnovanu na naučnim podacima ne uslovljavaju praktičare da njihove odluke budu uvek „diktirane“ naučnim podacima niti u potpunosti negiraju stručnost i veštine praktičara, ali naglašavaju značaj razvijanja prakse u svetlu dokaza

naučnih istraživanja (Buysse & Wesley, 2006; Rubin, 2008).

Nasuprot tome, u konceptu „podržane prakse“ (Stoll, 2010) naglašava se da se vaspitno-obrazovna praksa ne može zasnivati samo na naučnim podacima i da se ona više počiva na etičkim vrednostima i praktičnoj mudrosti praktičara da procene situaciju u kontekstu konkretne prakse, pri čemu se ne osporava vrednost naučnih dokaza (Hallet, 2013; Kincheloe, 2008; MacNaughton, 2005). Praktična mudrost se može odrediti, polazeći od Aristotelovog tumačenja *fronezisa* (*phronesis*), kao „znanje koje podrazumeva etiku“, odnosno kao „znanje i delanje koji se zasniva na vrednostima, promišljanju kao kritičkom preispitivanju i odlučivanju zasnovanom na etici“ (Kinsella & Pitman, 2012:2). Praktična mudrost integriše teoriju i praksu, uvek je kontekstna, pragmatična, orijentisana na akciju i etički zasnovana (MacNaughton, 2009; Kinsella & Pitman, 2012; Miljak, 2009; Pavlović Breneselović, 2015). Promišljanje i odlučivanje zasnovano na etici u praktičnoj mudrosti praktičara podrazumeva složene interakcije „naučnog“ i „praktičnog“, kojima se prevazilazi shvatanje nauke kao jedinog objektivno datog i nepromenljivog koncepta, odnosno shvatanje prakse kao skupa veština potrebnih za ostvarivanje praktičnih ciljeva.

Posmatrajući različite pristupe praksi dečjeg vrtića u okviru dva pristupa kvalitetu predškolskog vaspitanja, „diskursa osiguranja kvaliteta“ i „diskursa građenja kvaliteta“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013:112), može se uočiti da diskursu osiguranja kvaliteta u većini parametara odgovara razvijanje prakse zasnovane na dokazima naučnih istraživanja, dok je diskursu građenja kvaliteta imanentna podržana praksa. Razliku koja se uočava u ova dva pristupa, prikazana na Tabeli 12, čini način razvijanja prakse: u prvom pristupu praksu konstruiše istraživač u naučnim istraživanjima, a zatim se ona implementira, dok u drugom pristupu praksu izgrađuju i rekonstruišu praktičari, deca i porodice u svakodnevnom životu dečjeg vrtića, a to podržavaju naučna i društvena zajednica (Carr & Kemmis, 2004; Kincheloe, 2008; MacNaughton, 2005).

Tabela 12. Razlika između prakse zasnovane na naučnim dokazima i podržane prakse

Praksa zasnovana na naučnim podacima	Podržana praksa
tehnokratska reforma obrazovanja	demokratizacija obrazovanja
standardizovani ishodi i norme	etička dimenzija
pozitivistička istraživačka orijentacija (objektivnost, racionalizacija, generalizacija, uniformnost, moć teorije i naučnih istraživanja nad praksom, jasnoća, fiksiranost, pouzdanost, singularitet)	kritička i postmodernistička istraživačka orijentacija (višeperspektivnost, kontekstualnost, emancipacija teorije i prakse, rizomska validnost istraživanja praktičara, fleksibilnost, pluralitet)
promena „odozgo nadole“	sistemska podržana autentična promena iznutra
vaspitno-obrazovna praksa kao univerzalni proces	vaspitno-obrazovna praksa neodvojiva od društvenog i kulturnog konteksta
praktičar se oslanja na naučno potvrđene dokaze	kritički odnos, transformativno učenje
praktičar kao realizator	refleksivni praktičar
koraci u praksi: 1) formulisanje pitanja, 2) traganje za naučnim podacima kako bi se odgovorilo na pitanje, 3) kritičko procenjivanje podataka, 4) izbor intervencije na osnovu kritičke procene podobnosti podataka za datu situaciju i stručnosti praktičara, 5) praćenje napretka	koraci u praksi: 1) formulisanje pitanja, 2) preispitivanje sopstvene prakse, uverenja, znanja, 3) konsultovanje sa kolegama, drugim učesnicima, konsultovanje drugih, različitih izvora saznanja, 4) usmerenost praktičara na bolje razumevanje zašto se to dešava, istraživanje, kritička refleksija i uočavanje obrazaca, 5) promena konceptualnog okvira/obrazaca, 6) promena u praksi i praćenje
transfer primera najbolje prakse	transfer procesa promene
prenošenje znanja i rešenja, osnovni sadržaj koji je poznat, predvidljiv sadržaj	transformacija znanja i rešenja, otvorenost za nove izvore saznanja
naučna istraživanja kao pouzdana	„praktična mudrost“ praktičara kao relevantna za konkretnu praksu
praktičar kritički procenjuje nalaze ranijih naučnih istraživanja u odnosu na novija naučna istraživanja	praktičar kritički procenjuje svoje prethodne uvide i uverenja
fragmentacija, dokazivanje i vrednovanje pojedinih aspekata prakse	obrazovanje kao kompleksna delatnost, umrežena
prenošenje teorije praktičarima	jedinstvo teorije i prakse, zajedničko građenje znanja praktičara i istraživača
najpouzdanije naučno dokazane tehnike koje su razvili eksperti za procenu i najefikasniji način intervencije u praksi	autentične tehnike koje doprinose razumevanju i promeni u konkretnoj situaciji
ekspertska, naučno istraživanje o praktičarima	istraživanja praktičara, praktičari kao istraživači
institucionalno, menadžersko upravljanje	zajednica prakse
simplifikacija prakse u dečjem vrtiću	kompleksnost prakse u dečjem vrtiću
deca i porodica kao korisnici usluga	deca i porodica kao učesnici

Unapređivanje prakse zasnovane na naučnim podacima počiva na podacima istraživanja koja služe da dokažu naučne/ekspertske postavke o obrazovanju, da bi se zatim na osnovu podataka sačinile implikacije za praksu, koje se posle toga implementiraju i služe kao kriterijum „ispravnosti“ prakse. Ovaj pristup je, kao što je već napomenuto, diskutabilan iz najmanje dva razloga: prvo, vaspitanje je kao etička praksa mnogo više određeno vrednostima i uverenjima nego naučnim dokazima; drugo, praksa je suviše kompleksna da bi se mogla simplifikovati i regulisati opštevažećim naučnim normama. Suprotnost teorije i prakse se u ovom pristupu pojačava, ne samo zbog toga što se naučna istraživanja smatraju vrednijim i pouzdanijim od iskustva i praktične mudrosti praktičara nego i zbog toga što sprečavaju praktičare da nastoje da bolje razumeju svoju praksu i pokreću sopstvena istraživanja, jer njihovo istraživačko iskustvo nije jednako vredno kao naučno (Lytle & Cochran-Smith, 1992).

Praksa zasnovana na naučnim podacima nastoji da obezbedi „tačan portret vaspitne prakse“, kreiran na naučno utvrđenim činjenicama, koje praktičari gotovo nikad ne dovode u pitanje. Praksa se kroz taj „generalizovani pristup“ simplifikuje i svodi na merljive uzročno-posledične odnose uprkos svojoj kompleksnosti (MacNaughton, 2005). Praksa zasnovana na naučnim podacima pretpostavlja, prema tome, razvijanje „odozgo nadole“, pri čemu se poboljšanje i promena manje oslanjaju na iskustva i uvide praktičara, a više na spoljašnju ekspertsku procenu i propisivanje „receptata“. Međutim, ovde se suočavamo sa problemom „upotrebljivosti“ nalaza naučnih istraživanja u praksi, odnosno njihovim ograničenim delovanjem u praksi. Naime, nerealno je očekivati od praktičara da čitaju sva relevantna istraživanja pre nego što odluče šta da rade u svakoj situaciji s kojom se suočavaju. U tom slučaju je takođe neophodna produkcija ogromnog broja naučnih istraživanja, što svakako ne treba poricati i otpisati, ali razmatranje i sintetizovanje više studija, istraživanja i zaključaka nije jednostavan posao i zadatak za praktičara niti se oni mogu koristiti na taj način. Da bi se to prevazišlo, uputstva za praksu se svode na recept ili na standard (npr. standardi razvojnih normi i postignuća dece i standardi postupaka vaspitača kojima se kompenzuju odstupanja) kao niz eksplicitnih postupaka koji su potvrđeni naučnim istraživanjem i mogu se ponoviti.

Upravljanje praksom na osnovu eksplicitnih postupaka izvedenih iz naučnih istraživanja vraća razumevanje odnosa naučnih istraživanja i prakse na koncept koji je kritikovan kao „pozitivistički“ (Hargreaves, 2003; Kincheloe, 2008). Pri tome se ugrožavaju i naučna istraživanja i praksa i pojačava se njihova podvojenost. Sa jedne strane, svođenje naučnih

istraživanja na implikacije i preporuke može biti jasno onima koji su čitali naučne studije, ali može biti nejasno i teško razumljivo onima koji to nisu radili i ne poznaju pozadinu iz koje su preporuke i implikacije proistekle. Zbog toga uputstva o postupanju u praksi, bez razumevanja šta onog što stoji „iza“ njih, mogu da dovedu praktičare u zabludu, odnosno mogu da postanu obesmišljena i udaljena od namera ili vrednosti u vaspitanju.

Sa druge strane, u razumevanju prakse se ne radi samo o neadekvatnom načinu na koji će se praksa razvijati, nego se radi o nečemu mnogo širem – o neadekvatnom i svedenom shvatanju prakse. Praksa se sagledava kao objekat i kao polje na kom se izvode različite strategije za postizanje ishoda usklađene sa objektivno izvedenim naučnim dokazima. Ovakvo shvatanje se teško uklapa u višestruke realnosti i različite paradigme postmodernog doba, kao i u realnost svakodnevne prakse u dečjem vrtiću, zato što: a) praksa podrazumeva više ciljeva kojima se teži istovremeno, a oni nisu i ne mogu biti potpuno nezavisni od profesionalnih uverenja i znanja praktičara; b) ista akcija u praksi dečjeg vrtića može da ima višestruke posledice i rizomsku validnost, a ne jednoznačnu uzročno-posledičnu vezu; c) strategije i akcije često prate neizvesnost i stalno usklađivanje zbog kompleksnosti i dinamičnosti vaspitno-obrazovne prakse, koje više zahtevaju praktičnu mudrost praktičara nego pozivanje na naučne dokaze.

Podržana praksa, polazeći od pretpostavke da se praksa oblikuje uverenjima i vrednostima praktičara, društvenim i kulturnim vrednostima i različitim naučnim orijentacijama, podstiče izlazak iz formalnog načina razmišljanja i nekritičkog sagledavanja naučnih dokaza (Denzin & Lincoln, 2005). Od praktičara se očekuje da grade kritički uvid u društveni kontekst svoje delatnosti, da razvijaju drugačiji pristup istraživanju prakse i svest o tome da su naučna istraživanja značajna, ali da nisu „nadređena“ praksi (Miljak, 2009:158), tako da promene u praksi nastaju iz komplementarnog odnosa u kome se teorija i praksa međusobno podržavaju (Pavlović Breneselović, Krnjaja, Avramović, 2012).

Smernice: ka podržanoj praksi



Grafikon 7. Smernice razvijanja podržane prakse

Koncept podržane prakse određuje praksu zasnovanu na usklađenim i komplementarnim načinima podrške *praksi* i *u praksi* dečjeg vrtića, sa fokusom na značaju i vrstama podrške u procesu građenja kvaliteta (Fulan, 2000; Hargreaves, 2003; Stoll, 2010). Praksa je podržana kada učesnici osnažuju jedni druge u preispitivanju načina na koji rade i prevazilaženju teškoća sa kojima se suočavaju u praksi, kroz zajedničko učenje i povezivanje različitih izvora saznanja (Little, 2005, prema Stoll, 2010).

Koncept podržane prakse povezan je sa drugačijim razumevanjem prakse, tj. sa shvatanjem prakse kao *praxisa* (Kincheloe, 2003). Ovde se ne radi o shvatanju prakse kao delovanja koje je vođeno pravilima i normama. To nije praksa koju osmišljavaju i uređuju (normiraju) eksperti ili druge dominantne elite, u kojoj se podržava antiintelektualna kultura jer preovlađuju

receptura i tehnicizam i u kojoj se uloga praktičara svodi na „izvršioce propisa“ koji rade ono što im se kaže (Gavirc & Kirb, 2012; Kincheloe, 2003). Praxis podrazumeva nedeljivost teorije i prakse, pri čemu se teorijski pojmovi tumače kroz odnos prema realnom svetu, a ne samo kao postulati apstraktnog razmišljanja (Apple, 2012; Hargreaves, 2006). Podržana praksa kao *praxis* razvija se kroz promišljeno, kritičko, emancipacijsko delanje, usmereno na svrhu, delanje koje se ne određuje uspehom ili neuspehom, nego principima i vrednostima na kojima počiva (Apple, 2014). Jedna od najplastičnije izraženih i najčešće navođenih razlika u literaturi odnosi se na to da praksa određena normama i tehnicizmom zna samo „šta“ radi, dok praksa kao *praxis* zna „zašto“ se nešto radi (Pešić, 2004; Ryan & Grieshaber, 2005).

Podržanu praksu shvaćenu kao *praxis* čine kritičko preispitivanje, preuzimanje odgovornosti i rekonstrukcija prakse u skladu sa razumevanjem njenih učesnika. Iz toga sledi da podržana praksa ne ostaje na jednostavnoj proceni ili identifikaciji uspeha ili neuspeha, nego ide dalje od toga – ona odražava proces u kom se identifikuju i nastoje da razumeju razlozi za uspeh ili neuspeh na osnovu više perspektiva (Parsons & Stivenson, 2005). Zajedničko identifikovanje razloga za rekonstrukciju prakse oslanja se na različita uverenja i vrednosti, različita iskustva i teorijska znanja i podrazumeva svest i odgovornost učesnika na svim nivoima u dolaženju do zajedničke vizije.

Razvijena svest o značaju podrške podrazumeva da svi učesnici deluju „otvorenog uma“, kao kritički prijatelji koji ohrabruju jedni druge u suočavanju sa izazovima i zajedno kritički promišljaju o svojoj praksi (Giles & Hargreaves, 2006; Stoll, 2010). Na taj način praktičari razvijaju refleksivni odnos prema sopstvenoj praksi, kao i svest o kompleksnosti različitih inicijativa i struktura u dečjem vrtiću, lokalnoj zajednici i šire, koje oblikuju praksu dečjeg vrtića. Odgovornost kao pristup podršci je autentična i teži stvaranju istinskih prilika da se zajedno promišlja o dosadašnjem radu i dele shvatanja budućnosti (Fulan, 2005; Hargreaves, 2003). Odgovornost doprinosi da se osnaži učešće i „čuje glas“ praktičara tako da oni ravnomerno dele moć sa donosiocima obrazovne politike i istraživačima (Eaker et al., 2002). Odgovornost takođe odražava uvažavanje perspektiva dece i porodice kao učesnika koji doprinose da se razvijaju i neguju zajedničke vrednosti, diskurs zajednice i zajednička vizija kvaliteta (Pavlović Breneselović, 2015).

U simbiozi sa podržanom praksom, Kemis govori o praktičnoj mudrosti kao o „fronezisu“ (Kemmis & Smith, 2008). Prema pomenutom au-

toru, praktična mudrost se ne nalazi samo u „glavama praktičara“, izvan „društvene, kulturne, političke, ekonomske, diskurzivne dimenzije prakse“ (Kemmis & Smith, 2008:4). Ukoliko ne postoji i ne razvija se „kolektivni fronezis“, ne može se razvijati ni „individualni fronezis“ (Kemmis & Smith, 2008:6), iz čega sledi da je podržana praksa pretpostavka za razvijanje praktične mudrosti praktičara.

Potencijal za razvoj podržane prakse autori sagledavaju prema izvoru iz kog dolazi podrška i načinu na koji se pruža podrška praksi i njenim učesnicima (Stoll, 2010). U tom smislu, kada je u pitanju građenje kvaliteta, možemo govoriti o dve vrste podrške:

- (1) podrška procesu saradnje u dečjem vrtiću u građenju kvaliteta,
- (2) podrška preispitivanju uslova i stvaranju okruženja za građenje kvaliteta.

Podrška za proces saradnje u dečjem vrtiću odnosi se na podršku procesima unutar dečjeg vrtića koji omogućavaju dijalog i pomažu praktičarima da pokrenu svoja istraživanja i razvijaju se kao zajednica prakse.

Podrška preispitivanju uslova i okruženja odnosi se na facilitiranje u procesima koji omogućavaju praktičarima da pregovaraju i utiču na snage izvan dečjeg vrtića, kao što su razne državne inicijative na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou koje mogu ograničiti ili ojačati promenu prakse.

Razlog za razvijanje podržane prakse dolazi iz zajedničkih nastojanja da se predškolskim vaspitanjem doprinosi dobrobiti deteta i dobrobiti svih učesnika u praksi dečjeg vrtića. Zbog toga se podržana praksa gradi kroz odnose saradnje, na temeljima zajedničkih vrednosti i akcija, koje moraju biti jasno artikulisane, prihvaćene i smislene svim učesnicima.

Predloženi koncept podržane prakse koji doprinosi stvaranju zajedničke vizije kvaliteta i generisanju zajedničkih ciljeva i principa u građenju kvaliteta razvija se kroz: kulturu dečjeg vrtića kao zajednicu prakse; profesionalnu autonomiju praktičara; kritičku refleksiju; deljenje liderstva; istraživanja praktičara; razvojnu evaluaciju i umrežavanje.

Kultura ustanove kao zajednica prakse

Kulturu ustanove autori određuju na različite načine, ali se može reći da je u osnovi svih određenja posmatranje kulture ustanove kao relativno ustaljenog obrasca, koji se izražava kroz sistem vrednosti, uverenja i ponašanja koji dele članovi jedne ustanove (Peterson & Deal, 2009; Stoll, Fink, 2000; Vujičić, 2011). Kulturu ustanove navedeni autori takođe određuju kao sistem vrednosti i uverenja, kao okvir i osnovni vodič za ponašanje članova kolektiva i njihovo zajedničko usmeravanje, odnosno kao „složeni konstrukt, obrazac koji je vidljiv kroz sistem vrednosti, uverenja i ponašanja koji dele članovi jednog kolektiva, koji ih povezuje i drži zajedno“ (Deal & Peterson, 2009:19). Stol i Fink navode da kultura ustanove obuhvata nepisana pravila i tradiciju, rituale, rutine, norme i očekivanja koja prožimaju ukupno ponašanje članova jednog kolektiva i način kako grade međusobne odnose (Stoll, Fink, 2000). Vujičić razmatra kulturu ustanove kao „prenosiv, ustaljeni i naučeni obrazac značenja izražen eksplicitno kroz simbole, a implicitno kroz uverenja članova vaspitno-obrazovne ustanove“ (Vujičić, 2011:34).

U kulturi svake ustanove postoje slojevi ili nivoi kulture, kao što su artefakti, vrednosti i uverenja, koji su vidljivi i dostupni posmatraču sa strane, oni koji su vidljivi samo njenim članovima, kao i oni koji su implicitni i koji se podrazumevaju pa su nevidljivi i samim članovima kulture ustanove. Artefakti predstavljaju najdostupniji nivo kulture, vidljiv kroz običaje, statusne simbole, rituale, ceremonije, fizičko okruženje, unutrašnji dizajn, materijale, opremu, mitove, priče, legende, žargon, tehnologiju, dokumentaciju (Stoll, Fink, 2000). Vrednosti su manje vidljive na prvi pogled, odražavaju težnje, ciljeve i ishode, oblikuju strategiju i filozofiju vaspitanja, određuju pisana i nepisana pravila i norme, čine srž onoga što se u ustanovi smatra važnim i vrednim. Uverenja članova kulture jedne ustanove su najskriveniji i najnedostupniji nivo za posmatrača sa strane, a često i za same članove te kulture. Uverenja su izgrađena od implicitnih pedagogija, mentalnih modela i slika, ličnih teorija o detetu, vaspitanju, učenju, najčešće nisu osveščena od članova kulture ustanove a određuju način na koji članovi kolektiva misle, osećaju i deluju. Od svih slojeva kulture najteže se menjaju uverenja. To znači da možemo jednostavnije i brže promeniti nešto u strukturi ustanove ili same artefakte kulture (opremu, prostor, dokumentaciju, rituale) nego vrednosti i uverenja zbog kojih to činimo.

Funkcije kulture ustanove su u podržavanju kolektivne pripadnosti članova zajednice, u osnaživanju njihovog profesionalnog i grupnog identiteta,

održavanju stabilnosti kolektiva određenim normama ponašanja, kao i u označavanju specifičnosti jedne ustanove i zajednice.

Kultura ustanove se stalno menja i stvara u interakciji njenih članova, u međusobnom delovanju različitih supkultura unutar jedne kulture, kao i međusobnom delovanju sa strukturom ustanove ili zajednice. Autori govore o različitim načinima organizacije kultura ustanove i o različitim načinima razvoja kultura ustanove. „Toksične“ kulture ustanove, na primer, nemaju jasnu svrhu ni artikulisane vrednosti, a imaju norme koje podržavaju inertnost, norme koje otežavaju učenje, članovi se bave „lažnim“, marginalnim uspesima ili razvijaju neprijateljske tabore (Peterson & Deal, 2009:178).

O kulturi ustanove kao zajednici prakse govori se upravo zbog kapaciteta koje ima za razvoj podržane prakse, odnosno kapaciteta za transformacijsku promenu – svesno planiranu, usmerenu na promenu vrednosti i uverenja učesnika zajednice (Paige-Smith, Craft, 2007; Street, Temperley, 2005; Wenger, 2000; Stoll, Fink, 2000; Wenger et al., 2002). Zajednica nije svako socijalno okruženje ili grupa praktičara koja radi na istom mestu ili se bavi istim poslom; zajednica pretpostavlja zajednički cilj, uzajamno poštovanje i insistiranje na integritetu zajednice (Hargreaves, 2003). Zajednicom prakse se naziva grupa učesnika koji dele zajedničke vrednosti i ciljeve i posvećeni su kontinuiranom građenju zajednice kroz zajedničko delanje (Wenger et al., 2002). Hargrivi (Hargreaves, 2003) za zajednicu prakse koristi sinonim „zajednica istraživanja“, koju određuje kao članove jedne grupe koji su kroz refleksiju i saradnju usmereni na kontinuirano učenje, rešavanje dilema i promenu prakse.

Osnovne razlike između hijerarhijski uspostavljene kulture ustanove i kulture kao zajednice prakse autori vide u tome što u kulturi ustanove koja je hijerarhijski postavljena temeljne vrednosti i uverenja najverovatnije definišu i određuju organizacione elite, dok u zajednici prakse temeljne vrednosti i uverenja određuju članovi zajednice u međusobnim dogovorima. Praktičari koji razvijaju kulturu ustanove kao zajednicu prakse pokazuju spremnost da istražuju i poboljšaju neki aspekt vlastite prakse, spremnost da daju doprinos i diskutuju otvoreno i na konstruktivan način, dele zajedničke vrednosti, neguju poverenje i iskrenost u međusobnim odnosima i kontinuirano se profesionalno razvijaju. Prema Hargrivi i Vengeru (Hargreaves, 2003; Wenger et al., 2002), razlozi za razvoj kulture ustanove kao zajednice prakse leže u kapacitetima zajednice prakse da:

- razvija procese i strukture koji omogućavaju praktičarima da kontinuirano uče i brzo reaguju na nepredvidljive promene okruženja i zahteve dinamičnog vremena u kom živimo;

- integriše „kolektivnu mudrost“ i raspoložive resurse kojima se obezbeđuje kontinuiran razvoj i podstiče istraživački i stvaralački profesionalni odnos kakav se očekuje u savremenom obrazovanju;
- može da pokreće promenu „iznutra“, da upravlja procesom promene i da samostalno reguliše svoj razvoj umesto da prihvata „instant, brze popravke“ i površne promene koje nemaju održivi napredak;
- povezivanjem praktičara i obezbeđivanjem podrške praktičarima omogućava praktičarima da budu katalizatori promene, da takav odnos oblikuje njihovu profesionalnu ulogu;
- učesnici zajednice prakse gotovo uvek razumeju suštinu promene i usaglašeni su oko pravca njenog razvoja, da „vide veliku sliku“ razvoja zajednice, da imaju priliku da razumevaju odnos delova i celine i njihovu međusobnu povezanost, odnosno da razumevaju kako promene pokrenute u jednom delu pokreću akcije u drugom;
- učesnici zajednice prakse kontinuirano preispituju odnos između ličnog uverenja i načina na koji se u organizaciji shvata suština procesa promene;
- bude usmerena na povezivanje a ne na izdvajanje, na različitost a ne na uniformnost, na osnaživanje a ne na kontrolu, na uključivanje a ne na dominaciju;
- počiva na kolaborativnoj i istraživačkoj kulturi, odnosno da praktičari zajedno sa kolegama istražuju svoju praksu sa dogovorenim fokusom, dele svoja aktuelna znanja i iskustva i integrišu ih i saraduju sa kolegama izvan svoje ustanove („deljenje“ znanja i učenja je ključni element koji omogućava da znanje i iskustvo postanu dostupni kolegama izvan zajednice).

Svaki dečji vrtić kao zajednica prakse strukturiran je različito, u odnosu na veličinu zajednice, lokaciju, dužinu vremena postojanja, homogenost članstva, ali su svima zajednički principi na kojima se razvijaju. To su, prema Vengeru (Wenger et al., 2002), sledeći principi: 1) fokusiranje na vrednosti; 2) planiranje za kontinuirani razvoj; 3) povezivanje sa okruženjem; 4) integrisanje različitih nivoa učešća; 5) usklađivanje formalnih i neformalnih načina građenja odnosa u zajednici; 6) kombinovanje poznatog i novog; 7) podešavanje ritma zajednice. U daljem tekstu bavićemo se analizom svakog pojedinačnog principa, radi njihovog potpunijeg razumevanja i mogućnosti operacionalizovanja u praksi. U kulturi zajednice prakse oni su integrisani, istovremeno su zastupljeni, a zanemarivanje bilo kog principa ugrožava razvoj kulture ustanove kao zajednice prakse.

1. Fokuseranje na vrednosti

Vrednosti se mogu odrediti kao ideali kojima zajednica teži i koji su „referentni okvir“ prema kom se zajednica usklađuje u promišljanjima, u ponašanju i u međusobnim odnosima učesnika zajednice (Rinaldi, 2005). Vrednosti koje dele svi članovi zajednice predstavljaju ključ života u zajednici, jer oblikuju način na koji oni vide sebe i druge, sagledavaju kako rade i kako grade međusobne odnose (Deal & Peterson, 2009).

Vrednosti se mogu odrediti samo u odnosu na kulturni, politički i istorijski kontekst, što znači da nisu univerzalne i nepromenljive. Zajednica u dečjem vrtiću neguje vrednosti koje su u međuzavisnom odnosu sa kulturom dečjeg vrtića: vrednosti određuju kulturu zajednice i kultura zajednice određuje vrednosti. Zbog toga praktičari u dečjem vrtiću imaju posebnu odgovornost u negovanju i razvijanju vrednosti kao što su saradnja, autonomija, različitosti, učešće, i dr. Vrednosti kao “kompas” pomažu članovima zajednice da razumeju u kom pravcu grade svoju praksu kao i drugim učesnicima da bolje razumeju namere i akcije u dečjem vrtiću. Kako vrednosti, uverenja ili pretpostavke praktičara nisu uvek očigledne i menjaju se kroz interakciju sa drugim učesnicima, važno je da praktičari nastoje da ih ekspliciraju kao osnovu na kojoj grade svoju praksu i da nastoje da ih učine vidljivim za sve učesnike zajednice, kako bi svi razumeli ideologiju zajednice.

Vrednosti i uverenja, ne samo praktičara nego svih učesnika u dečjem vrtiću kao zajednici, integrišu se u kulturu zajednice prakse, a njihova „vidljivost“ dovodi do boljeg razumevanja i razvijanja poverenja između svih učesnika u zajednici. Zajednica prakse nastoji da kreira događaje i aktivnosti i da podrži odnose između praktičara i svih učesnika zajednice, kroz koje oni mogu da iznose svoje vrednosti i uverenja i da ih osveščuju.

Ovo su primeri kako učesnici zajednice prakse mogu da otkrivaju svoja uverenja i vrednosti i da ih, na osnovu promišljanja, dalje razvijaju (preađeno prema Peterson & Deal, 2009).

Lista šest prideva. Praktičari na šest stikera daju po jedan pridev kojim bi opisali kulturu ustanove, a zatim grupišu prideve po zajedničkim karakteristikama ili ih raspoređuju u pozitivna i negativna polja. Razgovaraju o kulturi ustanove, kako je vide i zašto je na taj način opisuju, zatim grupišu opise koji ukazuju na vrednosti u kulturi ustanove koje

bi trebalo čuvati i podržavati, naspram onih koje treba menjati.

Arheološko pretraživanje. U ovoj aktivnosti polazi se od pretpostavke da je prošlost ugrađena u kulturu ustanove. Praktičari pregledaju različitu dokumentaciju i identifikuju viziju i vrednosti u kulturi ustanove u proteklom periodu (par godina, decenija...). Podatke i svoje uvide mogu „složiti“ u hronološki niz, a onda kao arheolozi markirati promene tokom vremena. Šta su bile osnovne vrednosti svake godine? Koje su promenjene, zašto? Šta je ostalo isto?

Dvostruki intervju. Praktičari razgovaraju u parovima. Međusobno vode intervju na određeno pitanje, na primer, šta bi rekao nekome ko bi morao da preuzme njegov posao na jedan dan, ili šta bi rekao nekome da radi drugačije, ili šta bi rekao nekome da je potrebno da radi kako bi ispunio očekivanja. Ovo podstiče sagovornike da ekspliciraju vrednosti i sve što je važno za njih i u odnosu na druge, što smatraju neophodnim u dečjem vrtiću, stvari koje zaslužuju posebnu pažnju. Praktičari kratko beleže razgovor sa kolegom, a zatim kao grupa diskutuju, kategorišu vrednosti, očekivanja, stvari koje bi promenili u dečjem vrtiću.

Vidljivost vrednosti. Svaki učesnik u razgovoru najpre napravi spisak mesta gde su u vrtiću izložene vrednosti koje se neguju u dečjem vrtiću. Praktičari razgovaraju međusobno, kao i sa roditeljima i drugim učesnicima, o tome da li su vrednosti koje se neguju u dečjem vrtiću „vidljive“ svim učesnicima u dečjem vrtiću i u čemu ih oni prepoznaju (običajima, nepisanim pravilima, simbolima,...). Praktičari preispituju različite načine na koje mogu eksplicirati vrednosti, kao i način kako koriste tehnologije da istaknu vrednosti i učine ih „dostupnim“ svim učesnicima zajednice.

Praktičari i drugi učesnici mogu napraviti zajedničku ili individualnu mapu vrednosti na temu „Kako prostor u našem vrtiću odražava vrednosti“. Zatim analiziraju koje vrednosti odražava prostor i šta one znače za učesnike, na primer, koje vrednosti promoviše i kakve poruke šalje biblioteka sa stručnom literaturom koja je mala. Praktičari analiziraju kako se vrednosti koje neguju vide u svakodnevnim situacijama i odnosima sa decom, porodicom, kolegama.

Skeniranje. Praktičari razgovaraju na temu „Na kojim vrednostima vaspitavamo decu u našem vrtiću“ i kroz promišljanje identifikuju vrednosti. Posle toga, na osnovu razgovora sa kolegama, roditeljima,

decom i učesnicima iz okruženja, praktičari istražuju perspektivu i mišljenja različitih učesnika o vrednostima u vrtiću. Perspektive različitih učesnika se odnose na to koje vrednosti oni vide i kako ih te vrednosti pokreću. Na zajedničkom sastanku se analiziraju perspektive praktičara i drugih učesnika o vrednostima i načini na koje ih vrednosti pokreću. Praktičari traže zajedničke dimenzije, promišljaju o razlikama i daju predloge za akciju.

Vrednosti na različite načine. Praktičari analiziraju kako su vrednosti i svrha „artikulisani“ i saopšteni drugim učesnicima. Da li su predstavljeni na različite načine? Da li je to vizuelno privlačno, tako da drugi mogu da vide za šta se zalažu učesnici u tom vrtiću? Da li svi učesnici u zajednici prakse u dečjem vrtiću znaju oblike kroz koje se mogu uključivati i povezivati sa drugim učesnicima u negovanju vrednosti? Kako se sve mogu promovisati vrednosti koje se neguju u dečjem vrtiću? Učesnici mogu napraviti dijagram vrednosti, pisati priče, legende, tražiti metafore za vrednosti, praviti reklame, oglase ili napraviti veliki „štit vrednosti“.

Eksplíciranje vrednosti i uverenja u zajednici prakse podstiče se kroz formalne i neformalne načine interakcije između učesnika zajednice i kroz planiranje vremena koje je zajednici potrebno da artikulise vrednosti (Hargreaves, 2003; Wenger et al., 2002). U početku cilj takvih razmena može biti da se podigne svest o značaju vrednosti i uverenja u vaspitanju, što znači da je članovima zajednice potrebno da čuju jedni druge i da uvidima, primerima i kroz razgovor pomognu jedni drugima da identifikuju vrednosti.

2. Planiranje za kontinuirani razvoj

Planiranje je (re)dizajniranje razvoja zajednice prakse kroz kontinuirano učenje i istraživanje prakse. Kroz učenje i istraživanje učesnici zajednički grade viziju i principe prema kojima se usmerava razvoj zajednice (Paige-Smith & Craft, 2007; Stoll, Fink, 2000).

Planiranje razvoja zajednice uvek ima fleksibilnu strukturu, zbog toga što je zajednica kao „živi organizam“ promenljiva i dinamična, tako da je kontraproduktivno u potpunosti i precizno isplanirati njen razvoj.

Svrha dizajniranja kroz planiranje razvoja u zajednici prakse jeste da ono bude katalizator razvoja zajednice, što znači da dizajniranje razvoja mora biti osetljivo i usklađeno sa zaokretima koji nastaju iz malih promena

(Paige-Smith & Craft, 2007; Wenger, 2000; Stoll, Fink, 2000). Planiranje razvoja i za razvoj zajednice zato mnogo više liči na okvirni plan, pa često podrazumeva manje elemenata nego što je slučaj sa tradicionalnom planiranjem u dečjem vrtiću, a više kontinuiranih dopuna i rekonceptualizacija plana. Zbog toga se u dečjem vrtiću kao zajednici prakse kontinuirano istražuje i preispituje praksa da bi se kontinuirano revidirao plan razvoja. „Što se više istražuje praksa, više se mogu planirati promene“ (Miljak, 2008:165), jer svako (re)konceptualizovano znanje ili iskustvo menja praksu, kao i što naizgled nevažni događaji mogu dovesti do velikih promena u realnosti, na osnovu kojih se zatim preoblikuje plan razvoja.

U okvirnom planiranju razvoja zajednice prakse polazi se od očekivanja koja su ugrađena u kulturu zajednice prakse, organizaciono-strukturnih potencijala i dinamike zajednice (Wenger et al., 2002). Okvirno planiranje se oslanja na identifikovanje katalizatora razvoja, koje praktičari izdvajaju na osnovu uvida iz preispitivanja sopstvene prakse i kreativnog razmišljanja o:

- vremenu – kako bi se omogućilo da se praktičari uključe u zajedničko učenje i istraživanje i da dele učenje sa drugim učesnicima u zajednici;
- resursima – koji nisu stereotip i kojima se podržava promena prakse;
- interakcijama – različitim oblicima zajedničkog učenja u kontekstu prakse, novim ulogama učesnika zajednice i načinima podrške spolja, kroz koordiniranje u zajednici kako bi se održala energija i stalno uključivanje potencijala koji unose novi članovi (Deal & Peterson, 2009; Wenger, 2000).

Ovo su primeri kako praktičari mogu preispitivati kreiranje razvoja zajednice (prerađeno prema Peterson & Deal, 2009).

Tura kroz vrtić. Praktičari prolaze kroz svoj vrtić i označavaju na tlocrtu vrtića mesta na kojima se vidi kako se kultura dečjeg vrtića razvijala proteklih godina i kako se sada razvija, šta se isticalo kao vredno u dečjem vrtiću i šta ističu sada. Učesnici analiziraju na kojim je mestima to izloženo i kome je to dostupno i razgovaraju šta iz svojih zapažanja unetih u tlocrt mogu da uoče u odnosu na kontinuitet razvoja kulture dečjeg vrtića. Da li je kontinuitet razvoja kulture dečjeg vrtića vidljiv? Ko je sve bio uključen u razvoj kulture nekada i kako su različiti učesnici zajednice uključeni sada?

Rituali dobrodošlice i filozofija vrednosti. Praktičari analiziraju

postojeće i traže nove načine na koje priređuju dobrodošlicu novim članovima (deci i roditeljima, učesnicima iz okruženja...) i uvode ih u vrednosti zajednice dečjeg vrtića. Praktičari prave „listu uključivanja“ u kojoj zapisuju i analiziraju postojeće načine kako pokreću nove članove da se uključe u razvoj zajednice i istražuju drugačije načine uvođenja novih članova u zajednicu.

Podešavanje kompasa. Praktičari crtaju ili zapisuju na papirima aspekte kulture svog vrtića koji su prema njihovoj proceni najugroženiji ili na kojima su najmanje radili pa ih potrebno „spašavati“. Crteže i beleške zatim izlažu na zajedničkom panou i predstavljaju ih celoj grupi. Zajednički se analizira zašto procenjuju da su baš ti aspekti vredni „spašavanja“, šta bi moglo da se uradi drugačije i prave plan i sled koraka za podešavanje vrednostima i principima razvoja.

3. Povezivanje sa okruženjem

Zajednica prakse se razvija na kolektivnom iskustvu njenih članova, polazeći od toga da samo oni mogu razumeti najskrivnije nivoe kulture ustanove. Međutim, u zajednici prakse se ceni perspektiva učesnika „spolja“, kao podrška praktičarima da preispituju svoje uvide o zajednici i kao agens promene kojim se doprinosi jačanju individualnih, organizacionih i socijalnih kapaciteta zajednice (Hargreaves, 2003).

Zajednica prakse teži da okuplja heterogene učesnike, različitih profesija, društvenih i profesionalnih uloga, koji dele sa praktičarima motivaciju u izgradnji zajednice prakse i mogu doprineti svojim različitim perspektivama.

Zbog toga se stvaranje mogućnosti za povezivanje dečjeg vrtića sa okruženjem u zajednicu prakse ne svodi samo na izbor određenih oblika komunikacije (sastanci, radionice...), nego se pre svega teži identifikovanju zajedničkih situacija, problema, pitanja koja su važna svim članovima zajednice (Wenger et al., 2002). To znači da bi u dečjem vrtiću identifikovanje i promišljanje o tome koja se pitanja otvaraju interakcijom i u čemu je svrha interakcije, npr. za praktičare, decu, porodicu, članove iz okruženja, odnosno kako je oni vide, prethodilo osmišljavanju načina i oblika interakcije. Povezivanje sa okruženjem doprinosi, na „internom“ planu dečjeg vrtića, jačanju doživljaja pripadanja zajednici i građenju grupnog identiteta, kao i većem angažovanju praktičara i jačem povezivanju

sa kolegama. Na „spoljašnjem“ planu, povezivanje sa okruženjem donosi poštovanje i promovisanje profesionalizma praktičara, razumevanje funkcije predškolskog vaspitanja u društvenom okruženju, kao i umrežavanje dečjeg vrtića sa drugim institucijama i udruženjima (Paige-Smith, Craft, 2007).

Ovo su primeri kako praktičari mogu preispitivati i razvijati povezivanje sa okruženjem (prerađeno prema Peterson & Deal, 2009).

Arhitektonski simboli. Praktičari analiziraju da li je i na koji način oblikovanje arhitektonskog izgleda ili uređenja prostora vrtića (unutrašnjeg prostora, dvorišta, ograde...) povezano sa kulturnim nasleđem i obeležjima različitih etničkih i kulturnih zajednica u njihovom okruženju. Oni promišljaju kako se na taj način prave veze između vrtića i zajednice i šta oni mogu da urade u vezi s tim.

Podržavanje vrednosti. Praktičari istražuju sa roditeljima i učesnicima iz okruženja kako oni razumeju kulturu dečjeg vrtića, šta u kulturi vrtića najviše podržavaju i na koji način se mogu uključiti u podršku vrednostima, analiziraju iz podataka u čemu se razlikuju perspektive učesnika i analiziraju na koje sve načine omogućavaju porodicama dece da se uključe u razvijanje vrednosti. Na osnovu predloga porodice i učesnika iz okruženja, praktičari prave okvirni plan akcije i razrađuju taj plan sa roditeljima.

Višeperspektivnost. Praktičari mogu ponuditi roditeljima da fotografišu šta je njima važno u vrtiću ili nešto što bi promenili. Od fotografija se napravi galerija, a zatim praktičari analiziraju „šta roditelji vide u vrtiću“ i šta mogu zaključiti o kulturi dečjeg vrtića na osnovu perspektive roditelja. Praktičari analiziraju na koje načine „oslušuju“ kako roditelji vide vrednosti koje dečji vrtić nastoji da razvija (kroz reči, simbole, priče, svoje lične primere i akcije).

4. Integrisanje različitih nivoa učešća

Učešće u zajednici prakse se oslanja na dva postulata u razmišljanju i očekivanju učesnika zajednice: prvo, da angažovanje i saradnja u učenju i procesu promene ne predstavljaju samo odgovornost i „posao drugih“, nego podrazumevaju „uključivanje svih“; drugo, da uključivanje članova

zajednice nema samo lično značenje za njih, nego učešće u zajednici ima širu moralnu svrhu (Deal & Peterson, 2009). Praktičari u zajednici prakse nastoje da rekonceptualizuju svoju praksu tako da njihov rad doprinosi zajedničkim ciljevima i da postaje zajedničko dobro. Hargrivs (Hargreaves, 2003) u tom smislu govori o tri vrste „kapitala“ koji se integrišu učešćem u zajednici: intelektualni kapital (ljudski potencijal koji se mobilizuje učešćem); socijalni kapital (kvalitet odnosa između učesnika zajednice zasnovan na povezivanju i poverenju); organizacioni kapital (restrukturalizacija i rekulturalizacija u funkcionisanju zajednice prakse). U dečjem vrtiću kao zajednici prakse praktičari kroz učešće grade svoj status kao profesionalci, promoviraju kvalitet prakse dečjeg vrtića, menjaju svoju praksu kroz istraživanje, doprinose u „deljenju“ liderstva u razvoju zajednice prakse, promoviraju značaj saradnje za promene u predškolskom vaspitanju i razvijaju nove alternativne oblike povezivanja (Paige-Smith & Craft, 2007).

Integrisanje različitih nivoa učešća podrazumeva da zajednica ima potencijal da omogući različite oblike učešća i ima odgovornost da svakom učesniku omogući da doprinese na sebi svojstven način. Istovremeno, zajednica prakse preuzima odgovornost za slanje jasne poruke da se od svakog učesnika očekuje da dâ doprinos, a očekivanja zajednice prakse zasnivaju se na samokritici svakog učesnika i svesti o značaju sopstvenog doprinosa zajednici. Prema Vengeru (Wenger et al., 2002), moguća je sledeća struktura različitih nivoa učešća, koji prelaze jedan u drugi u zavisnosti od aktivizma i kompetentnosti članova zajednice: jezgro grupe – aktivni su u debatama i diskusijama, preuzimaju liderske uloge; aktivna grupa – aktivni su, ali sa manje entuzijazma i uz manje učešće nego jezgro grupe; periferna grupa – ređe učestvuju, prate interakciju prve dve grupe i na osnovu toga saznaju o promenama; spoljni saradnici – nisu članovi zajednice, ali su zainteresovani za njen razvoj, povremeno se uključuju.

U dečjem vrtiću se mogu razvijati manje zajednice prakse okupljene oko određene problematike. Važno je da ove zajednice budu uzajamno povezane, kao i da se u svakoj razvija predložena struktura učešća, prema kojoj učesnici mogu menjati svoj položaj i način učešća. Razlozi zbog kojih se učesnici u zajednici prakse angažuju mogu biti različiti, a zajednica svojim delovanjem pomaže da učesnici: a) budu svesni svoje uloge; b) nalaze način da svoju ulogu integrišu sa drugima; c) menjaju način učešća, pri čemu drugi učesnici podržavaju takve promene (Wenger, 2000). U zajednici prakse se učesnici podržavaju u izboru načina učešća, pri čemu se polazi od toga da učesnici zajednice prakse na najbolji način doprinose zajednici i ostvaruju svoje kapacitete onda kada su slobodni da odlučuju o prirodi

i obimu svog učešća. Takođe se polazi od toga da se učesnici zajednice prakse uključuju kada postanu radoznali, kada su inspirisani vrednostima, aktivnostima ili ostvarenjem nekog cilja. Ali čak i minimalni načini učešća doprinose promeni i zajedničkom učešću ako ih zajednica podržava i ako učesnici stalno dobijaju poruke da zajednica uvažava njihov doprinos. Zajednica stalno preispituje i usaglašava ceo sistem podrške različitim nivoima učešća, čime podstiče učesnike da preuzmu izazove i razvijaju svoje aktivnosti, kao i da sarađuju i razvijaju pozitivnu međuzavisnost sa drugim učesnicima.

Ovo su primeri kako praktičari mogu preispitivati i razvijati različite načine učešća u zajednici prakse (prerađeno prema Peterson & Deal, 2009).

Komunikaciona mreža učešća. Praktičari zajedno promišljaju o načinima učešća u promeni i identifikuju učesnike ili institucije sa kojima komuniciraju. Zatim na posteru vizuelno predstavljaju mrežu na kojoj se mapiraju način učešća različitih učesnika i put komunikacije. Komunikaciona mreža pomaže da učešće i komunikacija sa različitim učesnicima postanu vidljivi i podstaknu ideje učesnika. Praktičari preispituju i smišljaju različite načine kako njihove aktivnosti mogu „stići“ do drugih učesnika u dečjem vrtiću (table, cirkularna pisma, predstavljanje na sastancima, razmena kontakata) i kako drugima prenose ono što istražuju u praksi, uz poziv na zajedničko učešće i jasnu poruku zašto je uključivanje drugih učesnika važno za zajednicu.

Vidljivost učešća. Učešće svih članova zajednice treba prepoznati kao zajedničko dobro u razvoju kulture dečjeg vrtića. Praktičari mogu da analiziraju načine na koje podstiču učešće dece, na primer, kroz pitanje „Da li dečji produkti odražavaju njihovo učešće u zajednici ili 'izvršavanje' naloga odraslih?“. Praktičari preispituju učešće različitih učesnika zajednice i traže načine kako da ga simbolično predstave, npr. preko plakata, postera, banera, „zida“ i „zavese“ učešća. Na taj način praktičari mogu da istaknu vrednosti zajednice i ojačaju doživljaj pripadanja.

Deca i vaspitači kao vodiči kroz kulturu vrtića. Praktičari preispituju različite mogućnosti u vrtiću, situacije i događaje u kojima deca ili praktičari, kao i drugi odrasli, mogu biti „vodiči“ kroz vrtić, na primer, u situacijama kada neko dete prvi put dolazi u vrtić, kada dolaze u posetu deca iz drugih vrtića, kada roditelji i drugi učesnici prvi put dolaze

u vrtić ili kada se na neki prostor ili događaj u vrtiću skreće posebna pažnja. Vodiči predstavljaju šta je važno u njihovom vrtiću, ko može da im pomogne, šta sve mogu da rade u vrtiću i sl. Ova vrsta učešća nije uvežbana predstava sa unapred datim tekstom, već autentično vođenje kojim se novi učesnici uvode u zajednicu.

5. Usklađivanje formalnih i neformalnih načina građenja odnosa

Zajednice prakse se grade na kvalitetu odnosa učesnika, tako da se može reći da „srce zajednice prakse čine odnosi međupovezanosti i kolaboracije među njenim članovima“ (Wenger et al., 2002:58). Fulan (Fullan, 2000) stavlja značaj kvaliteta odnosa u srž uspešne promene i tvrdi da je poboljšanje odnosa među učesnicima zajednice ključni aspekt promene, jer doprinosi da zajednica ojača i postane emocionalno zdravije mesto, u kom se učesnici uspešnije nose sa izazovima sa kojima se suočavaju.

Učesnici zajednice prakse se povezuju i zajedno rade različite načine, od ličnih i bliskih do formalnih odnosa, od odnosa poverenja i zajedničkog rada sa kolegom do onih koji podrazumevaju rad u više grupa, od povezivanja sa članovima unutar zajednice do odnosa sa zainteresovanim akterima van konkretne zajednice prakse. Kulturu zajednice prakse podjednako oblikuju i formalna, zvanična okupljanja na kojima učesnici razmenjuju iskustva o određenim temama, kao i neformalni načini građenja odnosa u kojima učesnici razgovaraju u četiri oka ili u maloj grupi. Neformalni odnosi učesnika zajednice prakse (dijalog sa kolegama, lična promišljanja, neformalno okupljanje kolega...) često su „institucionalno nevidljivi“, ali omogućavaju kvalitetnije veze između članova i otvoreniji dijalog. Na primer, grupa vaspitača koja se sastaje uz kafu i diskutuje o deci vremenom može razviti uvide u različite načine rešavanja problema u praksi. Istraživanja pokazuju da se zajednice prakse razvijaju kroz jačanje prijateljstva među kolegama, bavljenje poslom, zajedničko učenje, brigu za druge kao integrisana, a ne suprotstavljena ili odvojena iskustva (Lave & Wenger, 1991; Hargreaves, 2003; Hentig, 1997).

Pretpostavku za dobijanje institucionalnog legitimiteta različitih načina građenja odnosa koje zajednica nameravano planira i razvija kao podršku procesu promene (stručni studijski boravci, stručna praksa, aktivni, skupovi, diskusione grupe, mentorski programi...) predstavlja uvid učesnika zajednice da takvi oblici saradnje imaju svrhu i da treba da ih predlažu kao podršku građenju odnosa.

Istraživanja (Deal & Peterson, 2009; Hargreaves, 2003; Peterson & Deal, 2009) pokazuju da prepreka građenju kvalitetnih odnosa može biti lažna predstava zajednice o kvalitetu odnosa poput „romantizovanja odnosa“ u zajednici prakse, kao i površnost odnosa kroz „formalnu kolegijalnost“, umesto produbljivanja pitanja i otvorenog dijaloga o problemima. Zbog takvih odnosa ili situacija zajednice mogu postati „žrtve“ nekih supkultura koje se izoluju od novih ideja, alternativnih rešenja i deljenja zajedničke vizije. Uspostavljanje i razvijanje odnosa zasnovanih na poverenju, a ne samo racionalno isplanirana komunikacija među praktičarima, kao i komunikacija sa decom, porodicom i okruženjem, imaju vitalni značaj za razvoj zajednice prakse (Pavlović Breneselović, 2012).

Ovo su primeri kako praktičari mogu preispitivati i graditi odnose u zajednici prakse (prerađeno prema Peterson & Deal, 2009).

Nepisana i pisana pravila. Praktičari analiziraju nepisana pravila u svojim međusobnim odnosima, u odnosima sa decom i porodicom, sa drugim učesnicima u vrtiću. Šta ona znače za vrtić, koja od njih treba zadržati, a koja menjati? Kako se mogu menjati, s kim? Praktičari analiziraju šta pisana pravila znače za njihove postupke u dečjem vrtiću. U čemu ih ograničavaju? U čemu im pomažu? Za koga je to važno? Šta praktičari mogu da pokrenu u promeni pisanih i nepisanih pravila? Uzori. Praktičari preispituju kako „slave“ uspehe svojih učesnika, kako podsećaju ostale učesnike zajednice na doprinos nekih učesnika zajednice, na koji način je vidljivo da se u dečjem vrtiću posvećuje pažnja uzorima u zajednici.

Simboli zajednice. Praktičari analiziraju kako i u kojim situacijama koriste simbole dečjeg vrtića, preispituju koje simbole i poruke koriste da uvedu decu i roditelje u kulturu dečjeg vrtića, kako upoznaju decu i roditelje sa simbolima koji reprezentuju vrtić, vrednosti u vrtiću i razvoj kulture dečjeg vrtića. Praktičari takođe analiziraju gde se sve simboli mogu videti i da li su dostupni deci, roditeljima, drugim učesnicima te kako koriste simbole u rutinama, ritualima.

Rutine i rituali. Praktičari analiziraju koje rutine i rituale koriste u razvijanju zajednice prakse, npr. izlete sa decom i roditeljima, posete susednim vrtićima, kafu sa kolegama, susrete sa komšijama u dečjem vrtiću, organizaciju proslava.

Legende i priče. Praktičari analiziraju da li imaju odvojeno vreme i

mesto u dečjem vrtiću za pričanje priča o razvoju kulture dečjeg vrtića i kome je to namenjeno. Praktičari nastoje da, uz pomoć kolega, dece i roditelja koji su ranije bili u vrtiću, otkriju šta su za njih bile vrednosti u dečjem vrtiću, u čemu su uživali, kakve su bile ceremonije, šta su najčešće radili, ko ih je posećivao.

Svrishodni sastanci. Praktičari analiziraju kako sastanci mogu doprineti izgradnji zajednice, poštovanju vrednosti i profesionalnom rešavanju problema u njihovom vrtiću. Oni preispituju svrhu sastanaka u poslednjem periodu i slušaju kako učesnici u zajednici gledaju na njih. Koje uloge imaju praktičari na sastancima, u čemu je njihova svrha? Kako sastanci pomažu praktičarima u promeni prakse?

Tura: povezivanje u vrtiću. Praktičari mogu da preispituju formalne i neformalne načine građenja odnosa tako što će u određenom periodu pratiti da li postoje mesta u dečjem vrtiću koja služe da se učesnici zajednice međusobno povezuju, šta ih povezuje i da li pri tome koriste formalne ili neformalne načine građenja odnosa. Tura o mestima i načinima interakcije može se predstaviti crtanjem putanje kretanja kroz vrtić i obeležavanjem mesta i načina povezivanja i njihove vidljivosti, fotografisanjem mesta i situacija u vrtiću, zabeleškama koje se prave tokom kretanja kroz vrtić i sl. Turu mogu činiti podaci iz dve ili tri šetnje kroz vrtić koje su ponovljene u kratkom vremenskom razmaku. Ture praktičari preispituju na zajedničkom sastanku. Koji načini građenja odnosa dominiraju? Šta to znači za zajednicu? Koga nema od učesnika? Šta to znači za zajednicu? Šta se može uraditi kako bi se ojačalo povezivanje učesnika zajednice?

6. Integrisanje poznatog i novog

Kombinovanje poznatog i novog stvara doživljaj avanture koji pokreće članove zajednice na aktivizam, pri čemu zajednica zadržava aktivnosti koje su se pokazale kao dobre za razvijanje prakse i razvija nove ideje. To znači da se promena u zajednici razvija u malim koracima i da nikada ne predstavlja potpuno negiranje prethodne prakse („ništa od onoga što smo do sada radili nije dobro“), jer bi to stvaralo nesigurnost kod učesnika. Zadržavanje poznatog omogućava učesnicima u zajednici da se osećaju sigurno i zaštićeno u isprobavanju novih strategija. Povezivanje poznatog i novog predstavlja važnu podršku promeni zajednice prakse jer sprečava fragmentarna rešenja u praksi i podstiče praktičare da integrišu različite

inicijative za promenu, u skladu sa njihovim razumevanjem svrhe promene u zajednici. Promena, kako navode Stol i Fink, „nikada ne nastaje sama od sebe“ (Stoll, Fink, 2000:133) pa je važno da praktičari održe kontinuitet u svojim inicijativama i da inicijative usklađuju sa svrhom promene u zajednici. Pomenuti autori navode da većina pokušaja promena u obrazovanju ne uspeva jer se praktičari bave jednom po jednom inovacijom.

Promena u zajednici prakse uvek nastaje iz namere praktičara da razumeju i istraže svoju praksu kako bi je menjali. Promenu pokreću aktivnosti kojima se „provocira“ razmišljanje ili preispituje ustaljeni pristup koji imaju učesnici zajednice i o tome se vode otvoreni razgovori, a zatim se pokreću istraživanja praktičara. Praktičari u zajednici prakse svoju zajednicu vide kao „istraživačku laboratoriju“, a zajednica njih na različite načine ohrabruje da pokreću istraživanja sa uverenjem da se njihova iskustva i znanja vrednuju kao jedinstveni uvidi u praksi (Hargreaves, 2003). Na taj način zajednica omogućava da praktičari i drugi učesnici u zajednici izgrađuju i proširuju svoja uverenja i znanja, čime zajednica razvija kapacitet za promenu iz same sebe, ali i na osnovu same sebe (Deal & Peterson, 2009; Paige-Smith, Craft, 2007; Hargreaves, 2003).

Ovo su primeri kako praktičari mogu preispitivati odnos poznatog i novog u razvijanju kulture zajednice prakse (prerađeno prema Peterson & Deal, 2009).

Galerija. Učesnici grupe beleže na posebnim ceduljama aspekte kulture (postupke, predmete, aktivnosti, situacije) koje bi trebalo: 1) zadržati kao dobre i nastaviti sa njihovim razvijanjem; 2) popraviti; 3) odbaciti kao toksične i opasne za kulturu; 4) odložiti u „muzej“ – bili su dobri u svoje vreme i treba ih sačuvati na počasnom mestu. Ove kategorije se mogu ispisati na posebnim posterima na koje učesnici stavljaju svoje cedulje. Praktičari analiziraju svoje predloge, prave popis „za muzej“, „za popravku“, „za bacanje“ i zajedno traže načine za popravljanje i razvijanje aspekata kulture. U određenim vremenskim intervalima vraćaju se ovom popisu i revidiraju ga.

Artefakti i simboli. Artefakti i simboli reprezentuju vrednosti i uverenja učesnika u dečjem vrtiću. Praktičari mogu da preispituju na koji način vizuelno predstavljaju aktivnosti u vrtiću, koje artefakte i aktivnosti predstavljaju. Praktičari analiziraju kako su i na kom mestu predstavljeni razni „trofeji“, priznanja, neki predmeti koje su koristila deca i odrasli pre njih, a koji poput muzejskih eksponata doprinose da ljudi

prepoznaju na čemu su prethodne generacije gradile kulturu dečjeg vrtića. Praktičari preispituju i način koji izaberu za predstavljanje artefakata iz života vrtića, koje vrednosti time podržavaju, šta „slave“ i šta žele da pokažu. Da li oni odražavaju nešto što mogu da postignu samo retki ili nešto u čemu je učestvovala većina iz dečjeg vrtića?

Generacijski murali. Mural koji se nastavlja može da objedini u celinu rad dece i odraslih tokom više godina, sa glavnim porukama vezanim za kulturu vrtića.

7. Podešavanje ritma u zajednici

Da bi se podesio ritam svake zajednice prakse, neophodno je sagledavanje i razumevanje gde su potrebne promene obrazaca koji stoje u pozadini određenih ponašanja, događaja ili akcija u zajednici (Sengi, 2003). Njihova promena ističe se kao prioritet na koji se usmerava energija. Međutim, vrlo često se, kako navodi Senge, usled nerazumevanja obrazaca koji su u osnovi određenih akcija, ritam zajednice podešava uravnotežavanjem samih akcija, tako što se određene akcije ili ponašanja samo zamenjuju drugim. Zamene akcija ili načina ponašanja predstavljaju površne promene, koje kratkoročno unose poboljšanje u zajednicu prakse, ali je dugoročno pogoršavaju jer oduzimaju značajnu energiju i nameću ritam stalnog fragmentarnog inoviranja i „popravljanja“, a ne promene (Ibid.).

Svaka zajednica prakse ima svoj ritam. Ne postoji jedan „pravi“ ritam za sve zajednice, zbog čega je pronalaženje sopstvenog ritma zajednice ključ njenog razvoja (Deal & Peterson, 2009; Wenger et al., 2002).

Ritam čine planirani i neplanirani događaji, učestalost interakcija među članovima zajednice, intenzitet učešća u akcijama i stalno preispitivanje njihove svrhe i značenja za promenu. Zbog toga praktičari u podešavanju ritma kombinuju „velika i mala“ okupljanja i akcije (deljenje iskustava, različitih ideja i pristupa sa velikim brojem različitih učesnika naspram udobnosti povezivanja u maloj grupi) i istovremeno preispituju obrasce koji su u njihovoj osnovi (zašto je to organizovano, kome je to važno, šta to znači za promenu...). Ritam se menja sa razvojem zajednice; kada je tempo usklađen sa potrebama zajednice, u zajednici se oseća „živost“, kada je tempo prebrz ili prespor, zajednica se oseća kao „bez daha“ ili „umrtvljeno“.

Ovo su primeri aktivnosti kako praktičari mogu preispitivati kulturu zajednice prakse kroz građenje ritma (prerađeno prema Peterson & Deal, 2009).

Vreme je vrednost. Praktičari analiziraju način na koji organizuju vreme u vrtiću. Kome takva organizacija vremena najviše odgovara i zašto? Praktičari istražuju kako na vreme u toku dana gledaju deca i roditelji i analiziraju šta se može uočiti iz njihovih poruka. Na osnovu istraživanja i sopstvenog preispitivanja, praktičari daju svoja zapažanja i predloge za organizaciju vremena. Kakva je preraspodela vremena potrebna? Da li postoji vreme za rituale i u koje vreme su oni previđeni? Da li postoji „vreme čekanja“ između aktivnosti i zašto? Koliko se vremena posvećuje rutinama, životno praktičnim aktivnostima?

Vreme za vrednosti. Praktičari prvo analiziraju kada u toku godine ili meseca zajedno preispituju vrednosti na kojima vaspitavaju decu u dečjem vrtiću, a zatim daju predloge kada izdvojiti vreme da zajedno sa roditeljima, decom i drugim učesnicima preispituju vrednosti zajednice.

Pokretanje energije. Praktičari prave popis podsticaja koje dobijaju iz zajednice dečjeg vrtića kao energiju za pokretanje promene. Koja ponašanja ili akcije ističu kao važne? Koja vrsta podsticaja je, prema mišljenju praktičara, potrebna? Praktičari prave listu pokretača i predlog podrške.

Vizija. Praktičari analiziraju kako se u njihovom vrtiću podstiče nada i snovi učesnika o razvoju dečjeg vrtića. Koji su to postupci, ko ih vodi, kome su namenjeni? Kako se u dečjem vrtiću ohrabruju praktičari da svoj rad u vrtiću prihvate ne samo kao posao nego i kao poziv? Kako su roditelji i deca uključeni u građenje zajedničke vizije?

Profesionalna autonomija: sloboda i socijalno osnaživanje

Profesionalizam je socijalni konstrukt koji se stalno (re)konstruiše i gradi u društvenom i kulturnom kontekstu (Dalli & Urban, 2008; Moss, 2011). Profesionalizam je, prema Dalijevoj i Urbanu, konstrukt međusobno povezanih personalnih, profesionalnih i socijalnih dimenzija: biti profesionalac; ponašati se i raditi profesionalno; imati profesionalnu autonomiju; graditi profesionalni identitet (Dalli & Urban 2008). Drugi autori (Brock, 2012; Moyles, 2001; Peeters, 2008) takođe tumače profesionalizam kao celinu međusobno povezanih dimenzija kao što su: vrednosti i altruizam; posvećenost; etika i moralni integritet; pouzdanost, odgovornost i znanje; stručnost i profesionalno iskustvo; komunikacija i saradnja; samoregulacija i aktivizam; socijalni status.

Iz razumevanja profesionalizma kao socijalnog konstrukta proističe socijalna dimenzija profesionalne autonomije (Dalli & Urban, 2013; Donchin, 1995). Suština prirode profesionalne autonomije leži u odnosu individualnog i kolektivnog, pri čemu se naglašava značaj socijalnih uslova za podršku i podsticanje autonomije. U takvom shvatanju, profesionalna autonomija svakog praktičara je socijalno određena, tj. kapacitet i mogućnosti za autonomno delovanje zavise od pojedinih društvenih odnosa i strukture odnosa moći u zajednici kojoj praktičar pripada.

Profesionalna autonomija se oslanja na profesionalnu mudrost i odgovornost i podrazumeva promišljanje i odlučivanje u neizvesnim i složenim situacijama, pri čemu se prednost daje promišljenom odlučivanju u odnosu na rutinu. Autonomija ne predstavlja „nemešanje“ u posao, nego rekonstrukciju odnosa sa određenim pojedincima i zajednicama, tako da uvek postoje mogućnost izbora, odgovornost i pravo na odlučivanje zasnovano na promišljanju. Priroda profesionalne autonomije je relacionalna između profesionalca i zajednice, a podjednako se odnosi i na transformisanje profesionalnog iskustva i na transformisanje društveno izgrađenih stereotipa. Profesionalna autonomija praktičara se zasniva na kvalitetnim odnosima praktičara sa različitim pojedincima i grupama.

Profesionalna autonomija se često interpretira kao individualna stvar praktičara i poistovećuje se sa ličnom autonomijom, kao jedinom dimenzijom na osnovu koje se određuje. Profesionalna autonomija se ne može razvijati nezavisno od kulture ustanove i šireg društvenog konteksta u kom se profesija razvija. Zbog toga je ona uvek određena etičkim principima i

etičkim kodeksom koje oblikuju relevantni učesnici u određenoj profesiji i društvu (Miller & Cable, 2011). Relaciona priroda autonomije se ostvaruje na najbolji način onda kada socijalni uslovi podupiru odgovornost, samo-usmeravanje i samoregulaciju (McGillvray, 2008). Profesionalna autonomija se podstiče kroz integrisanu podršku različitih društvenih struktura, u kojoj se razvijaju strategije zajedničkog, odgovornog promišljanja i odlučivanja o načinima razvijanja profesionalne autonomije praktičara. To znači da se u razvijanju profesionalne autonomije praktičara ne teži kompenzovanju individualnih nedostataka praktičara ili samo razvijanju njihovih sposobnosti i veština, nego i lociranju izvora moći i njihovom dekonstruisanju kako bi se izgradio sistem podrške profesionalnoj autonomiji. U tom smislu neki autori govore o kompetentnosti sistema kojim se podupire „kompetentnost“ praktičara (Urban 2009, prema Pavlović Breneselović, 2014). Zbog toga se u podržanoj praksi u razvoju profesionalne autonomije fokus stavlja na uspostavljanje profesionalnog poverenja, promenu zahteva koji podstiču „tehničku kompetentnost“ i podsticanje kritičkog promišljanja praktičara. Nastojanje praktičara da prevaziđu hegemoniju podrazumeva negovanje njihovog profesionalnog integriteta i praktičnu mudrost, kao i jačanje uverenja u etičku zasnovanost njihove profesije (Sachs, 2003; Saracho & Spodek, 2003).

Profesionalnom autonomijom se u podržanoj praksi podstiču učešće i kritička refleksija i stvara se temelj posvećenosti i predanosti profesiji, sa jasnim usmerenjem na promenu prakse i jačanje samopouzdanja praktičara (Osgood & Stone, 2002; Osgood, 2006). Profesionalna autonomija koja je usmerena na razvoj kritičke svesti i jačanja samopouzdanja ne može ostati na nivou zadovoljavanja tehnicističkih standarda, spolja postavljenih normi ili na predstavljanju praktičara kao pružalaca usluge. Profesionalna autonomija u tom smislu prevazilazi odlučivanje o metodičkom pristupu i resursima u obrazovanju (odnosno izbor metodičkog pristupa i resursa) i ispunjavanje zadatih standarda profesije i usmerava se na pristup profesiji, posvećenost u istraživanju sopstvene prakse i kvalitet odnosa sa drugim učesnicima u zajednici (Brock, 2011).

Profesionalnu autonomiju ne obezbeđuju samo kvalifikacije, obuke, veštine, nego pre svega zajednički usaglašene vrednosti i uverenja, kojima se promovise ono što je najbolje za decu i porodice, te posvećen i kontinuirani rad na njihovom ostvarivanju. Uzimajući u obzir ovakva određenja, u konceptu podržane prakse se odbacuje ideja o mogućnosti da se profesionalna autonomija reguliše „spolja“. Veliki broj autora (Brock, 2012; Clark et al., 2012; Moyles, 2001; Moss, 2011; Peeters, 2008) smatra da suštinu pro-

fesionalne autonomije praktičara čine mogućnosti da se stalno učestvuje u dijalogu o obrazovanju i da se vode rasprave i debate o ključnim pitanjima. Navedeni autori smatraju da se u podršci profesionalnoj autonomiji ne može pristupiti kroz „listu“ zahteva šta profesionalac u predškolskom vaspitanju treba da obavlja, nego pre svega kroz različite načine slušanja i podsticanje njihovog razmišljanja, kroz mogućnosti da oni preispituju sopstvena uverenja o tome šta su profesionalni aspekti u radu sa malom decom.

Profesionalna autonomija osnažuje novu vrstu profesionalizma, u kojoj su praktičari katalizatori i nosioci promena u obrazovanju. Oni svoju ulogu nosilaca promena ostvaruju kroz kontinuirano učenje, refleksiju i istraživanja, povezujući profesionalnu autonomiju sa autonomijom učenja u svom profesionalnom razvoju. Praktičar kao „autonomni učenik“ ima visoko razvijenu svest o razlozima, mestu, vremenu za profesionalno usavršavanje, kao i svest o pristupu učenju i usavršavanju koji su usklađeni sa promenama u obrazovanju (Clark et al., 2012). Autonomija učenja pri tome ne znači da isključivo praktičar odlučuje u profesionalnom učenju, kao što ne znači ni kontrolu nad učenjem praktičara, nego se pitanje autonomnog učenja postavlja u zajednici prakse u odnosu na: orijentaciju i pristup učenju praktičara; mogućnosti za učenje; samoregulaciju učenja; samopraćenje i kritičku refleksiju „u“ i „o“ svom učenju; planiranje i zajedničko učenje sa drugima; doprinos učenja promeni u praksi; dalje usmeravanje promene kroz učenje; doprinos učenja razvoju profesionalne autonomije (Little, 2000). Stenhaus opisuje autonomne praktičare kao autonomne u profesionalnom rasuđivanju i odlučivanju: „Oni ne moraju da ’referišu’ drugima da li dobro rade, oni nisu ’ispod’ supervizora, teoretičara, inovatora. Ovo ne znači da oni ne pozdravljaju nove ideje, nove pristupe koje su kreirali drugi stručnjaci koji istražuju i rade u drugačijim uslovima niti oni odbacuju savete, konsultacije ili podršku. Ali oni znaju da ideje vrede onoliko koliko ih praktičar istraži i razvije u praksi i da je, prema tome, zadatak svih učesnika u obrazovanju da podrže praktičare, jer su oni nosioci kvalitetnog obrazovanja.“ (Stenhouse, 1984, prema Kincheloe, 2003:69).

Profesionalna autonomija se odnosi na proces demokratizacije prakse i sistema vaspitanja i obrazovanja, koji podrazumeva rekonceptualizaciju prakse i uloge praktičara. Profesionalna autonomija podrazumeva „nezavisnost misli i argumenata“ u odlučivanju praktičara, kao pravo na slobodu od kontrole koju vrše drugi (kolege, administracija ili druge institucije obrazovnog sistema) (Krnjaja, 2010).

Profesionalnu autonomiju u podržanoj praksi karakteriše zajedničko učenje sa kolegama u kontekstu prakse, oslanjanje na „kolektivnu mudrost“, prihvatanje dece i porodice kao učesnika u obrazovanju, spremnost na rizik i istraživanje i negovanje poverenja u proces promene (Fulan, 2000; Moss, 2001). Zbog toga profesionalna autonomija praktičara nije moguća bez profesionalne autonomije obrazovne institucije koja se gradi i koja je pre svega vođena vrednostima kao što su zajednica, etičnost, inkluzivnost, demokratija, kao i stručnim usavršavanjem, timski radom i očuvanjem kontinuiteta promene (Clark et al., 2012). Koncept profesionalne autonomije praktičara je neodvojiv od koncepta autonomije deteta, jer je neosnovano očekivati da praktičari podstiču i razvijaju autonomiju deteta ako sami nemaju autonomiju u učenju, pravljenju izbora i odlučivanju (Little, 2000). Profesionalna autonomija prema Rinaldi nije statično stanje niti jednom dat status, nego pre svega individualna i društvena opredeljenost da se radi zajedno i razmenjuje, „otvoren proces profesionalnog razvoja i samorazvoja, uzajamnog obogaćivanja, kao i spremnosti profesionalaca da zajednički rade i dele odgovornost“ (Rinaldi, 2005:38).

Više autora (Clark et al., 2012; Dalli & Urban, 2008; Miller & Cable, 2011; Sachs, 2003) slaže se da je na osnovu istraživanja u obrazovanju i obrazovne politike potrebno doneti smernice za sve nivoe sistema, kojima bi se podržavala profesionalna autonomija praktičara. Profesionalna autonomija stoga predstavlja „socijalnu misiju“, dugoročni odnos prema profesiji, a ne nešto što se dodeljuje praktičaru kao pojedincu (Hargreaves, 2003). Profesionalna autonomija i praktičara i dečjeg vrtića sagledana u društvenom kontekstu odnosi se na međuzavisne i istovremene procese stvaranja uslova kojima se omogućavaju individualna sloboda i socijalno osnaživanje (Giroux, 2015). U tom pravcu se predlaže zajedničko delovanje naučnoistraživačkih institucija, obrazovne politike i praktičara, kojim bi se podsticanje profesionalne autonomije i nove vrste profesionalizma usklađivalo sa promenama u obrazovanju i tako omogućilo da se na svim nivoima obrazovnog sistema jasno artikuliše šta profesionalizam i profesionalna autonomija znače.

Deljenje liderstva: pokretni mozaik

„Deljenje liderstva“ proističe iz koncepta podržane prakse i dimenzija prakse kao što su usmerenost na odnose i dobrobit svih učesnika zajednice prakse (Anning et al., 2006; Hujala, 2013; Pavlović Breneselović, 2015; Rinaldi, 2005). Za razliku od „industrijskog“ modela u obrazovanju, kada se govorilo o „harizmatičnim“ rukovodiocima kao liderima ili o liderstvu koje „počiva na ramenima nekolicine“, u konceptu podržane prakse se govori o „deljenju liderstva“ (Hargreaves, 2003; Fink, 2005). Deljenja liderstva se zasniva na pretpostavci da postoji mnogo više ljudi sa potencijalom da preuzme vođenje u zajednici prakse nego što su to pojedinci sa „formalnom liderskom ulogom“, tako da se kroz proces deljenja liderstava traže i razvijaju načini da se što više praktičara i svih drugih učesnika uključi u vođenje promene (Hujala, 2013; Rodd, 2006). Radi se o pristupu liderstvu čiji je cilj uključivanje više aktera u aktivnosti vođenja koje „prožima ceo kadar“ (Stoll, Fink, 2000:73), pri čemu se „deljenje“ ne svodi samo na podelu poslova i zadataka među kolegama, nego se naglašava povezanost njihovih odnosa. Na važnost kvaliteta odnosa među učesnicima upućuje i Rod (Rodd, 2006) tako što identifikuje ključne procese za deljenje liderstva: osnaživanje – pozivanje na učešće i prihvatanje odgovornosti; omogućavanje – omogućavanje zajedničkog rasta i razvoja kroz obezbeđivanje resursa i uklanjanje prepreka; ojačavanje – povećanje i proširivanje posvećenosti u kreiranju okruženja u dečjem vrtiću za deljenje liderstva sa decom i njihovim porodicama (Rodd, 2006). U konceptu deljenja liderstva, lider je svaki učesnik zajednice koji preuzima i deli odgovornost sa drugima, doprinosi, inspiriše, osnažuje sebe i druge, kreira uslove, koji je posvećen ostvarenju zajedničke vizije (Fink, 2005).

Rezultati velikog broja istraživanja (Anning et al., 2006; Aubrey, 2007; Buysse et al., 2003; Couse & Russo, 2006; Dalli, 2008; Griffin, 2010; Helm, 2007; Hujala, 2013; Kelaher et al., 2009; Rodd, 2006; Wesley & Buysse, 2004) u kojima je istraživano deljenje liderstva potvrđuju povezanost između ovog načina vođenja i promene prakse. Pokazalo se da deljenje liderstva omogućava praktičarima preuzimanje inicijative i povećanje kolektivne odgovornosti u procesu promene, jačanje poverenja u zajedničko učenje, razvijanje saradničkih odnosa i građenje profesionalnih znanja, kao i potpunije razumevanje razvoja zajednice prakse (Aubrey, 2007; Dalli, 2008; Hargreaves, 2003; Townsend & MacBeath, 2011). Socijalni odnosi koji se grade na zajedničkim vrednostima omogućavaju više

poverenja u zajedničko učenje i doprinose transformaciji kulture ustanove (Fink, 2005; Flottman et al., 2009; Hujala, 2013).

Transformacioni procesi pokrenuti deljenjem liderstva razvijaju se kroz različite načine komunikacije i veze sa drugim praktičarima i istraživačima, kroz njihov zajednički rad i deljenje iskustva, podsticanje i podržavanje refleksije i istraživanja praktičara. Ti procesi, prema Hargrivosu, pretpostavljaju „široko zasnovano“ učešće praktičara, roditelja i svih drugih učesnika koji su uključeni u vođenje promene, na osnovu čega bi njihova zajednica trebalo da ostvaruje visoke performanse demokratskog vaspitanja (Hargreaves, 2003:65). Zbog toga deljenje liderstva integriše različite formalne i neformalne načine vođenja i višestruke aspekte prakse (pedagoško vođenje, organizaciono vođenje, socijalno organizovanje i stvaranje sinergije) u „vođenje usmereno na učešće“ (Rinaldi, 2005:38). Deljenje liderstva je neodvojivo od učešća u zajednici prakse. Praksa se često, prema Rinaldi, suočava sa „manjinom“ ili „većinom“ koja odlučuje u dečjem vrtiću; deljenje liderstva, međutim, ne može biti „stvar manjine ili većine“, nego jedna od dimenzija „zajedničkog razvoja“ (Rinaldi, 2005:39). To nije vođenje koje se nameće voljom većine, nego vođenje koje se razvija kroz dijalog, deljenje i razmenu, a čiji je krajnji ishod zajednički razvoj zajednice prakse. Svrha deljenja liderstva kao učešća u dečjem vrtiću leži u dobrobiti učesnika prakse, dece, praktičara, roditelja. Njihova dobrobit je međusobno povezana i zavisi od kvaliteta njihovih međusobnih odnosa i mogućnosti za susretanje, učešće i zajednička iskustva. U tom smislu deljenje liderstva doprinosi dobrobiti učesnika u zajednici prakse i njenom razvoju.

Prema Finku, transformacioni procesi u kulturi ustanove koji vode deljenju liderstva nikada se ne razvijaju pravolinijski i u njima se obrazovne ustanove istovremeno suočavaju sa izazovima tri načina vođenja – tradicionalnog liderstva, menadžerskog liderstva i deljenja liderstva. Autor koristi metaforu „tronogog čoveka“ koji ne može da pronade ravnotežu i stalno gubi oslonac (Fink, 2005). Jedna noga je predstavljena kao opstajanje tradicionalnog upravljanja, hijerarhije moći i poštovanja ustaljenih procedura i pravila. Druga noga predstavlja razvijanje menadžerskog upravljanja, u kom se od lidera traže menadžerske sposobnosti vođenja prema standardizovanim normama procesne uspešnosti i gde postoji podela na lidere i sledbenike, dok treća noga predstavlja zajednicu prakse sa zajednički izgrađenom vizijom i deljenjem odgovornosti. Recidivi ili čak dominacija prvog i drugog načina vođenja često predstavljaju prepreke za razvoj zajednice prakse. Preprekama ih čini to što se tradicionalno upravljanje ili

upravljanje koje je preuzeto iz poslovnih sfera fokusiraju na pravila i procedure, a ne na decu, porodice i praktičare, tako da deca, njihove porodice i praktičari postaju resursi za ostvarivanje uspešnosti, što stoji u suprotnosti sa etičkom prirodom obrazovanja. Zajednica prakse u svom razvoju nastoji da prevaziđe navedene prepreke tako što preispituje odnose moći i usmerava se na delovanje kojim se podstiče deljenje liderstva.

Deljenje liderstva se u zajednici prakse pokreće kroz osmišljavanje načina delovanja kojima se proširuje učešće i ojačava zajedništvo, deli i preuzima odgovornost i razvija kolektivna mudrost.

1. Proširivanje učešća i jačanje zajedništva. Deljenje liderstva omogućava praktičarima da pokrenu inicijativu za promenu i da drugi učesnici u zajednici prihvate i podrže tu inicijativu kroz odnose saradnje i poverenja (Aubrey, 2007). To znači da potencijal liderstva postoji na individualnom nivou, ali da smisao dobija na nivou zajednice, kroz podršku kulture zajednice usmerene na zajedništvo. Zajedništvo počinje razvijanjem zajedničke vizije zasnovane na vrednostima koje dele učesnici zajednice i omogućava koherentnost u njihovim planovima i akcijama. Razvijanje zajedničke vizije ima jaču pokretačku snagu od vizije bilo kog lidera pojedinačno i omogućava svakom učesniku zajednice da učestvuje u projektovanju pravca razvoja i markiranju podsticaja za promenu, tako što učesnici „prevode“ svoju zajedničku viziju u pravila saradnje, načine delovanja i komunikacije. Kroz deljenje liderstva učesnici zajedno preispituju svoju praksu, planiraju zajedno i koordiniraju svoje odluke i akcije, a pitanja o njihovoj praksi su u prvom planu sastanaka i međusobnih komunikacija. Radeći zajedno, oni stvaraju okruženje u kom se integrišu međusobne razlike i razvija svest o značaju višeperspektivnosti u razvoju zajednice, tako što praktičari, roditelji, deca i drugi članovi zajednice imaju mogućnosti da odlučuju o pitanjima koja su za njih važna.

Primer aktivnosti kroz koje praktičari mogu planirati i preispitivati svoje učešće u deljenju liderstva (pr erađeno prema Fink, 2005):

Učešće u liderstvu: otapanje ledenog brega. Svako od praktičara nacrtava za sebe na papiru „ledeni breg“, koji simbolizuje lični potencijal za učešće u deljenju liderstva. Crtež se podeli na gornji, manji, „vidljivi“ deo i donji, veći, „nevidljivi“ deo. U gornji deo svako upisuje sopstvena iskustva i omiljene aktivnosti za koje pretpostavlja da kolege vide i znaju. U donji deo svako upisuje svoja iskustva, umeća, omiljene aktivnosti za koje misle da nisu tako očigledni i da ih kolege nisu uočili.

Praktičari razmenjuju svoje papire u paru a zatim diskutuju u grupi: Šta je za mene deljenje liderstava i šta bi ja da postignem učešćem u deljenju liderstva? Čime i kako sve mogu da doprinesem deljenju liderstva? Prave zajednički poster lidera i dogovaraju aktivnosti koje će pokrenuti. Praktičari zatim diskutuju o tome gde je i kako vidljivo da se deli liderstvo u njihovoj zajednici prakse. Na koji način učešće u deljenju liderstva u zajednici prakse učiniti vidljivim svim učesnicima (preko panoa, postera, banera, zajedničkih okupljanja,...)? Kako i gde su predstavljana deca kao lideri? Roditelji? Drugi odrasli u zajednici prakse?

Podrška deljenju liderstva se odnosi na razvoj organizacionih struktura koje omogućavaju da što više učesnika promišlja o pitanjima razvoja zajednice i da učestvuje u donošenju odluka na svim nivoima, zbog čega se zajednica može organizovati u više manjih zajednica, koje su posvećene određenim pitanjima ili aspektima prakse i u kojima preuzimaju odgovornost za međusobnu komunikaciju i pronalaženje načina da implementiraju zajedničke odluke u praksi (Fink, 2005; Hujala, 2013).

Saradnja se razvija i kroz načine povezivanja i uključivanja koje razvija zajednica i kojima se učesnici zajednice osnažuju da sebe vide kao učesnike koji su lično i profesionalno „pozvani“ da učestvuju u promeni. Hargrivs ovo kontinuirano proširivanje mogućnosti učešća koje stvara zajednica naziva „oslobađanjem energije ljudi“ (Hargreaves, 2003:47) i smatra da ono doprinosi da učesnici sebe vide kao sposobne i vredne članove zajednice. „Pozivati“ na liderstvo učesnike zajednice znači kontinuirano stvarati puteve i situacije u kojima će oni moći da se angažuju i preuzimaju odgovornost za promenu (Aubrey, 2007; Stoll, Fink, 2000; Fink, 2005).

Hargrivs je na osnovu analiza deljenja liderstva u različitim zajednicama prakse izdvojio šest načina koji su zajednički svim zajednicama i kojima članovi zajednice kao lideri proširuju deljenje liderstva i „pozivaju“ kolege na lično i profesionalno angažovanje (Hargreaves, 2003:51).

Postavljanje šireg okvira. Praktičari pokreću istraživanje u kom različiti učesnici iznose svoja očekivanja u razvoju zajednice. Uloga lidera je da na osnovu više različitih perspektiva sagledaju celu sliku. To od praktičara kao lidera zahteva konstruktivni dijalog sa učesnicima zajednice prakse. Na osnovu sagledavanja šire slike lideri podstiču učesnike zajednice da zajedno promišljaju o svojim očekivanjima, kao

i o tome šta njihovo ostvarenje znači za zajednicu.

Kontinuitet. Iako je sama promena nepredvidljiva, neki aspekti prakse i procedure su predvidljivi i važno je obezbediti njihov kontinuitet i stabilnost. Za deljenje liderstva je značajno da se očuva kontinuitet određenih procedura i rutina u praksi dečjeg vrtića, jer je predvidljivost ključni element poverenja i doprinosi da učesnici svoju zajednicu doživljavaju kao stabilnu. Kontinuitet u postupanju lidera odražava se kroz doslednost i autentičnost; kako ističe Fink, „doslednost i fokusiranost su ključevi za poverenje i uvažavanje u međuljudskim odnosima“ (Fink, 2005:94) i samim tim su pretpostavka za razvoj prakse zasnovane na deljenju liderstva.

Obezbeđivanje resursa. Ključnu nadležnost lidera čini podržavanje učešća svojih kolega u deljenju liderstva kroz obezbeđivanje odgovarajućih resursa u ostvarivanju zajedničke vizije. Da bi obezbedili resurse, kao što su materijali, vreme, prostor, tehnička pomoć, liderima je neophodno jasno razumevanje zajedničke vizije. Kao najvažniji resurs u razvijanju saradnje kroz deljenje liderstva izdvaja se vreme tokom dana ili nedelje koje je praktičarima potrebno da preispitaju ono što su radili, da dorade svoje ideje i osmisle naredni korak.

Visoka očekivanja. Lideri koji „pozivaju“ na deljenje liderstva imaju visoka očekivanja od sebe i drugih učesnika u zajednici prakse. Oni su posvećeni učenju, imaju visoke etičke standarde, visok nivo lične i profesionalne odgovornosti, zbog čega ih kolege i drugi učesnici zajednice poštuju i zbog čega su spremni da sa njima dele praksu.

Refleksija. Lideri praktikuju da promišljaju o svojoj praksi i podstiču svoje kolege da dovode u pitanje svoje postupanje u praksi i pravac razvoja zajednice. Deljenju liderstva nisu primereni tehnokratski kriterijumi kao što su standardizacija, efikasnost, kontrola, a umesto njih se razvijaju etika, preispitivanje i kritički odnos. Lideri su orijentisani na pitanja kojima se otvara višeperspektivnost i pokreće suprotstavljane argumenata, na osnovu čega se predlažu različita rešenja u praksi. Slavljenje. Slavljenje malih stvari omogućava učesnicima zajednice da uživaju u međusobnim odnosima i osnažuje njihovu posvećenost promeni. Lideri zbog toga pronalaze razloge i načine da se učesnici zajednice raduju i tako doprinose da promena ne doživi „propadanje“.

2. Deljenje i preuzimanje odgovornosti. Deljenje liderstva uvek podrazumeva ličnu i profesionalnu odgovornost. Praktičari u deljenju liderstva u dečjem vrtiću imaju profesionalnu odgovornost da podržavaju dobrobit deteta, razvijaju i podstiču etički pristup vaspitanju i daju doprinos ostvarenju zajednički postavljenih ciljeva u promeni. U odnosu na etički aspekt deljenja liderstva, praktičari su kao lideri odgovorni za zastupanje najboljih interesa i zaštitu prava dece i njihovih porodica. Moralna ili etička odgovornost praktičara kao lidera u svojstvu zaštitnika, zastupnika, posrednika, pregovarača postaje njihov prioritet pri donošenju odluka na nivou dečjeg vrtića i na društvenom planu. Praktičari kao lideri dele i preuzimaju odgovornost u poštovanju prava dece u obrazovanju i odgovorno rade zajedno za prava dece i u skladu sa pravima deteta, sprečavajući da se prava deteta stave u funkciju zadovoljenja kratkoročnih prioriteta ili društvenih i političkih pritisaka (Rodd, 2006).

Praktičari kao lideri dele i preuzimaju odgovornost za mogućnosti koje stvaraju u dečjem vrtiću kao doprinos i podršku dobrobiti deteta (Pavlović Breneselović, 2015). Oni dele i preuzimaju odgovornost u odlučivanju o praksi kakvu će razvijati u dečjem vrtiću. Određeni autori ovu vrstu odgovornosti naglašavaju kao „odgovornost za sadašnjost“ (Miljak, 2009:174) i tumače je kao profesionalnu odgovornost svih prosvetnih radnika prema pristupu vaspitanju u vremenu u kom živimo i izazovima stalnih društvenih promena (Stoll, Fink, 2000; Fink, 2005; Hargreaves, 2003). Praktičari kao lideri imaju profesionalnu odgovornost da prate savremena kretanja u vaspitanju i obrazovanju te da razumeju i kritički sagledaju različite teorijske orijentacije, što predstavlja osnovu za odluke koje donose u podršci dobrobiti deteta i njihovih porodica.

Kroz ličnu odgovornost lideri uspostavljaju ravnotežu između svojih različitih uloga (stručnjaka, roditelja, građanina...) i „emocionalnog, sazajnog, strateškog i operativnog delovanja“ (Srića, 2004, prema Miljak, 2009:175). Na taj način svaki praktičar kao lider razvija svest o sebi kroz razumevanje „ko je i šta želi da postigne“ (Fink, 2005:54). Senge o preuzimanju odgovornosti govori kao o jednoj od pet disciplina u razvoju zajednice u smislu „discipline ličnog rasta i razvoja“ kao niza metoda i načela koja se moraju primeniti da bi se dao doprinos, odnosno da bi lideri bili posvećeni i privrženi zajedničkoj viziji (Sengi, 2003:147). Preuzimanje lične odgovornosti u deljenju liderstva pretpostavlja razvijen lični integritet i razvijenu „ličnu i profesionalnu viziju“, kao i stalno preispitivanje sopstvenog mentalnog modela (etičkih vrednosti, predstava o vaspitanju, detetu, dečjem vrtiću...) i usklađivanje sa drugima. Odgovornost

praktičara je veća ukoliko ličnu i profesionalnu viziju gradi na istim vrednostima i ukoliko se zajednica prakse kroz deljenje liderstva posebno fokusira na podršku vrednostima koje čine suštinu ljudskog bića (Sengi, 2003). Pošto se lična i profesionalna odgovornost razvijaju kroz interakciju, zajednica je odgovorna za osmišljavanje načina kako će podržati učesnike da preuzimaju i razvijaju odgovornost.

Primer aktivnosti kroz koje praktičari mogu planirati i preispitivati svoje učešće u deljenju liderstva (prerađeno prema Fink, 2005):

Uloge u deljenju liderstva. Praktičari zapisuju po jedan primer situacije u kojima su imali određene liderske uloge i primer situacije u kojima su druge podržali u liderskim ulogama (decu, roditelje, druge odrasle u zajednici prakse). To mogu biti uloge mentora, vizionara, inicijatora određene akcije, učesnika u zajedničkom učenju koje je omogućilo profesionalni razvoj,... Praktičari prave popis svojih uloga, zatim uloga dece, uloga roditelja i analiziraju uloge koje su imali različiti učesnici u deljenju liderstva. Diskutuju o odnosu i zastupljenosti uloga. Kada i u kojim situacijama su podstakli decu da u odnosima sa drugom decom i odraslima preuzimaju inicijativu, podučavaju druge, daju predloge i pokreću aktivnosti? Roditelje? Druge kolege? Analiziraju na šta su oni orijentisani u svojim liderskim ulogama, da li na izvršenje zadataka, na ljude, na odnose u među decom i dorašlima, među kolegama ili na priče, razgovore, komentare? Na osnovu analize praktičari prave predlog podrške učešća u deljenju liderstva sa međusobno dogovorenim aktivnostima.

Istraživanje liderstva: slušanje drugih. Praktičari prave najpre individualno a zatim zajednički popis načina koje koriste u nastojanju da upoznaju i uključe liderske potencijale kolega, dece, roditelja. Praktičari analiziraju koliko su dobri slušaoci koji umeju da uključe potencijale drugih u deljenje liderstva a zatim analiziraju razloge: da li su i kako omogućili da deci, roditeljima, drugim odraslima bude jasna orijentacija u razvoju zajednice prakse i deljenju liderstva; kako uključuju i podržavaju njihova umeća i jake strane u liderstvo; kako ih podstiču da brinu o drugim članovima zajednice? Na osnovu diskusije praktičari revidiraju svoj popis načina „slušanja“ lidera.

3. Razvijanje kolektivne mudrosti. Kolektivna mudrost se u deljenju liderstva gradi kroz transformativno učenje, u kom praktičari uče sa svojim kolegama kroz kritičko preispitivanje i istraživanje. Transformativno

učenje im omogućava da menjaju sopstvenu praksu i svoj odnos prema praksi, kao i da transformišu svoju profesiju (Hargreaves, 2003; MacNaughton, 2005. Stoll, Fink, 2000; Fink, 2005). Praktičari se kao lideri odlučuju za kritičko preispitivanje i istraživanje sopstvene prakse jer je to osnova odlučivanja u promeni prakse koja im omogućava da racionalizuju svoje odluke. Na taj način oni prevazilaze ograničenja samo jednog izdvojenog načina odlučivanja, na primer, odlučivanje samo na osnovu ličnog mišljenja, intuicije ili ličnog iskustva, odlučivanje samo na osnovu „tradicije“ i ustaljene prakse, odlučivanje samo na osnovu mišljenja eksperata (Rodd, 2006).

Kroz istraživanje i kritičku refleksiju praktičari svoja promišljanja dele sa decom, roditeljima i učesnicima iz okruženja, uvažavajući njihove perspektive i uključujući ih u odlučivanje o promeni. Proces učenja u kontekstu prakse postaju područje učešća svih učesnika, njihovih interakcija i zajedničke komunikacije, na osnovu čega oni grade svoju zajedničku „praktičnu teoriju“ o promeni (Thornton, 2009; Waniganayake, 2014). Zbog toga se često kao određenje deljenja liderstva koristi ova definicija: „Raditi zajednički u zajednici za zajedničku viziju“ (Thornton, 2009:93). Različiti autori (Heikka et al., 2012; Hujala, 2013; Ord, 2013; Rodd, 2006) navode da je deljenje liderstva kontekstualni fenomen, koji može da se ostvaruje na različite načine u dečjim vrtićima i zavisi od kulture svake ustanove. Isti autori smatraju deljenje liderstva razvojnim procesom koji može imati različite razvojne faze, od faze početnog nastajanja, preko razvijanja, do potpune integracije i „ugrađenosti“ u zajednicu prakse (Heikka et al., 2012).

Primer aktivnosti kroz koje praktičari mogu planirati i preispitivati svoje učešće u deljenju liderstva (prerađeno prema Fink, 2005):

Refleksije o deljenju liderstva. Praktičari izaberu jednu aktuelnu situaciju, istraživanje ili projekat u dečjem vrtiću i analiziraju zajedno deljenje liderstva kroz sledeće nivoe:

1. Identifikuju ključne karakteristike liderstva, navode pozitivne i negativne strane deljenja liderstva;
2. Identifikuju ključne aktore u deljenju liderstva;
3. Navode zapažanja o sopstvenom učešću;
4. Analiziraju održivost takvog pristupa deljenju liderstva i razmatraju načine kako ga poboljšati tako što prave u malim grupama list akcije. List papira podele na pola po vertikali i sa leve strane upisuju mere i aktivnosti za podršku deljenju liderstva a sa desne mere i aktivnosti koje bi trebalo

izbegavati. Analiziraju list akcije i na osnovu uvida u dotadašnji način deljenja liderstva dogovaraju aktivnosti.

Deljenjem liderstva između dečjeg vrtića kao mikronivoa i okruženja kao makrokonteksta praktičari u dečjem vrtiću povezuju se sa širom zajednicom. Kao podršku takvoj vrsti povezivanja, Šonkof (Shonkoff, 2014, prema Waniganayake, 2014) naglašava značaj donošenja dugoročnog strateškog pristupa deljenju liderstva na nacionalnom nivou, koji bi praktičari zajedno „prevodili“ u konkretne ciljeve i akcije prema specifičnostima svakog dečjeg vrtića. Fokus je na razmeni znanja između različitih učesnika sa različitim nivoima kompetentnosti i na liderstvu u zajedničkom delovanju kojim se podržava dobrobit svih učesnika. Dečji vrtići se pri tome prepoznaju kao jezgro zajednice u kom je proširena interakcija između različitih učesnika. Koristeći umrežavanje, pisanje o svojim iskustvima i publikovanje radova, praktičari u svojim lokalnim sredinama jačaju zajednicu prakse da preuzme inicijativu u promenama u obrazovanju (MacNaughton & Hughes, 2005). Kroz aktivizam u zastupanju najboljeg interesa dece i njihovih porodica i zastupanju sopstvene profesije praktičari daju doprinos svom društvenom statusu i statusu obrazovanja u celini (Rodd, 2006).

Kritička refleksija praktičara: moć (ne)preispitanih uverenja

Kritička refleksija se može odrediti kao odnos praktičara prema i u praksi, koji omogućava praktičarima da sagledaju situaciju ili događaj iz više perspektiva, postavljaju pitanja i razvijaju nove načine razmišljanja i razumevanja (Miller, 2011:4). Kritička refleksija kao „okvir uma“ zahteva od praktičara da „promišljaju izvan onoga što već znaju“ (Bradbury et al., 2010:12). Ako se praktičari fokusiraju isključivo na sopstvene interpretacije prakse ili oslanjaju na postojeće znanje, onda preispitivanje može ostati na površini. To znači da su praktičarima potrebni podrška i dodatni pokretači u preispitivanju. „Pokretači“ mogu biti perspektive drugih učesnika, različita teorijska shvatanja, razmatranje širih društvenih i političkih uticaja i očekivanja. Time se ne relativizuje i ne umanjuje značaj iskustva praktičara. Različiti autori (Boud et al., 2006; Brookfield, 2005; Elmholdt et al., 2006; Mezirow, 2000) ističu značaj razumevanja ličnog iskustva, kojim se obezbeđuje „svrsishodni“ okvir za različite pretpostavke i preispitivanje. Kroz kritičku refleksiju, kao proces preispitivanja i (re)konceptualizovanja pretpostavki zasnovanih na iskustvu, praktičari produbljuju sopstveno iskustvo na osnovu konsultovanja sa kolegama, konsultovanja stručne literature i razumevanja društvenog i političkog konteksta (Miller, 2011).

Više autora (Johns, 2000; Mezirow, 2000; Paige-Smith, Craft, 2007; Radulović, 2011; Schön, 1987) izdvaja dve ključne odrednice kritičke refleksije i one su razlog zašto o njoj govorimo u konceptu podržane prakse. Prvo, to je kritička refleksija kao kontinuirani proces građenja znanja i iskustva, u kom su znanja i iskustva modifikovana, ojačana, redefinisana, (re)teoretisana i rekonstruisana u novom obrascu, tako da praktičari razvijaju svoje praktične teorije, svoje slike i koncepcije vaspitanja. Kritička refleksija je u tom smislu transformativna u odnosu na učenje praktičara i transformativna u odnosu na odnos koji praktičar ima prema i u praksi.

Šon (Schön, 1987, prema Pešić, 2004) u svom konceptu kritičke refleksije naglašava da praktičari koriste svoja postojeća znanja i iskustva kao „okvir za akciju“. Kritičkim preispitivanjem praktičar ih, prema Šonu, dovodi u pitanje, a kontinuum preispitivanja koji se kreće od preispitivanja u akciji do preispitivanja o akciji omogućava praktičarima neku vrstu samopouzdanja i metasagledavanja svoje prakse. Kroz proces kritičke refleksije

praktičari svoja implicitna shvatanja mogu da izlažu preispitivanju, da ih razvijaju i ponovo redefinišu u odgovarajućem obrascu, kao „okvir za akciju“ sa mogućim rešenjima koja se mogu koristiti u drugim situacijama. Transformativni proces kritičke refleksije se prepoznaje u stvaranju novog okvira za akciju, u kom su smeštena redefinisana znanja na osnovu preispitivanja različitih shvatanja i gledišta. Šon naglašava da praktičari kroz refleksiju u *akciji* i *o akciji* kodiraju svoja iskustva i znanja u okviru „reper-toara vrednosti, znanja, teorije i prakse“ i da ih rekonstruišu u nove sisteme znanja kao „praktične teorije“ (Schön, 1987, prema Pešić, 2004:28).

Savremeni kritičari Šonove teorije ukazuju na ograničenost njegovog shvatanja prema kom se akcentat stavlja na pojedinca i na nedovoljnu zastupljenost „diskurzivne ili dijaloške dimenzije“ refleksije u kojoj se kroz artikulaciju ideja drugih i zajedničko razumevanje gradi diskurs zajednice (Pollard, 2005; Evans, 2004; Simoncini et al., 2014). Oni vide praktičare u zajednici i interakciji sa kolegama, u kojoj refleksija predstavlja razmenu ideja i nije sadržana u potpunosti u promišljanju pojedinca, nego nastaje kroz razmene u zajedničkom promišljanju, kroz višeperspektivnost, deljenje odgovornosti i oslobađanje autoriteta teorije nad praksom.

Upravo iz naglašavanja značaja interakcije sa drugim učesnicima i širom socijalnom sredinom proističe druga važna odrednica kritičke refleksije za podržanu praksu, u čijem su fokusu preispitivanje i promena odnosa moći. Preispitivanje odnosa moći kroz kritičku refleksiju doprinosi da praktičari razvijaju svest o kvalitetu odnosa i grade odnose zasnovane na deljenju moći sa kolegama, decom i porodicom i drugim učesnicima u obrazovanju, koji počivaju na poverenju i razmeni ideja, problema i izazova (Carr & Kemmis, 2000; Calderhead & Gates, 2004; MacNaughton, 2005). Takva vrsta interakcije ne uključuje praktičare samo u transformaciju sopstvene prakse, nego i u transformaciju obrazovanja u celini. Kritičkom refleksijom se na taj način gradi svest o odnosu profesionalnog i društvenog, odnosno kritičkom refleksijom se preispituju društvene strukture moći i stvara platforma za transformisan odnos teorije i prakse obrazovanja.

Kritička refleksija omogućava transformaciju odnosa praktičara prema širem društveno-političkom kontekstu kroz preispitivanje i razumevanje kompleksnog odnosa integracije ličnih i društvenih iskustava i u tome se sastoji, na primer, razlika između kritičkog odnosa i interpretativnog, hermeneutičkog kruga razumevanja (Bradbury et al., 2010; Mezirow, 2000). Kritička refleksija takođe uključuje jačanje moći praktičara kroz jačanje njihovog profesionalnog identiteta i društvene uloge u kreiranju obrazovanja (Giroux, 2000). U tom smislu kritička refleksija praktičara

podrazumeva mogućnosti njihovog uključivanja u promišljanje obrazovanja na društvenom planu i opredeljenost praktičara da preispituju i razumeju društvene dimenzije, značenje i funkciju teorije i politike obrazovanja (Bradbury et al., 2010; Johns, 2000).

To pokazuje da u kritičkoj refleksiji postoje dva povezana elementa važna za razumevanje građenja kvaliteta. Prvi je promišljanje i razumevanje sopstvene prakse u dečjem vrtiću, a drugi je promišljanje i razumevanje šireg društvenog uticaja, namera i svrhe predškolskog vaspitanja. Otuda se u praksi zasnovanoj na naučnim dokazima i usmerenoj na standardizaciju ne može govoriti o refleksivnom praktičaru. Refleksija se ne može svesti na preispitivanje usklađenosti prakse sa postavljenom normom zbog toga što podaci naučnih istraživanja i referentna teorija nisu jedine ili nužno najznačajnije osnove za preispitivanje prakse, mimo etičkog aspekta, vrednosti i uverenja i društvenog konteksta u kom se ostvaruje. Ključnu karakteristiku kritičke refleksije, kao što je navedeno, čine upravo identifikovanje i preispitivanje „opšteprihvaćenih“ znanja kao „neprikosnovenih“ istina koje se prihvataju zdravo za gotovo. Kritička refleksija posebnu pažnju posvećuje analizi odnosa moći i odnosa moći i znanja, koja se zasniva na povezivanju teorije i prakse, iz čega se praktičar razvija kao „teoretičar svoje prakse“ (Miljak, 2009; Pešić, 2004). Kritička refleksija može biti moćno sredstvo u praćenju i vrednovanju prakse, preispitivanju profesionalnog položaja i pitanja odnosa moći u obrazovanju, koji su uvek prisutni, ali se o njima retko razgovara. Kritička refleksija omogućava praktičarima da preispituju sopstvena uverenja i uviđaju obrasce razmišljanja koji oblikuju njihovo delanje.

Refleksija se strukturira kroz razvijanje samosvesti, zamišljanja, analiza, kreativnosti, nelinearnih načina razmišljanja i nju uvek vode vrednosti i etička odgovornost, jer je refleksija bez etičke svrhe „prazan brod“ koji ne vodi razumevanju načina na koji se nešto menja ili implementira (Bradbury et al., 2010:17).

Za učesnike u zajednici prakse je važno poznavanje svrhe kritičke refleksije, kao i načina na koji se refleksija može strukturirati i voditi u praksi. Ponekad se javlja pogrešno uverenje da kritička refleksija ima funkciju u pronalaženju grešaka ili kritikovanju nekog događaja i postupaka ili pak, kao druga krajnost, da ima funkciju identifikovanja samo dobrih aspekata prakse. Kritička refleksija ne znači da praktičari kritički preispituju sve što se dešava u praksi dečjeg vrtića; ona se fokusira na dugoročniji problem ili na više spontanijih događaja i interakcija koji imaju značenje za ključne učesnike procesa vaspitanja (Paige-Smith, Craft, 2007). To mogu biti pri-

meri iz iskustva praktičara, problemi ili situacije za koje učesnici zajednice procenjuju da je važno da ih preispitaju kako bi ih bolje razumeli i kako bi promenili svoj odnos prema njima u praksi.

Svi autori se slažu da je praktičarima potrebna podrška u procesima kritičke refleksije (Calderhead & Gates, 2004; Miller, 2011, Paige-Smith, Craft, 2007), a kao vrste podrške navode podršku kroz direktno vođenje (eksplicitna podrška u kretanju kroz nivoe strukturiranja refleksije), preko modelovanja (praktičari svojim kolegama modeluju proces strukturiranja refleksije), do saradnje kroz zajedničke diskusije kolega ili različitih učesnika u zajednici prakse. Za kritičku refleksiju je, prema navedenim autorima, najvažnija hrabrost, odnosno spremnost praktičara i drugih učesnika zajednice prakse da „izađu“ iz sopstvene interpretacije i iskustva i da istražuju nove načine razmišljanja o događajima, interakcijama i pitanjima koji se javljaju u praksi.

Kao principi na kojima se strukturira refleksija u literaturi se navode: participativnost; otvorenost prema novim i drugačijim perspektivama; prihvatanje kontradiktornih stavova; fokusiranje na situaciju, a ne na ličnost; fokusiranje na razumevanje „zašto“ umesto „šta da radim“; ravnoteža između sigurnosti i izazova i traganje za mogućnostima u praksi (Fook & Gardner, 2007:30).

Strukturiranje refleksije se razlikuje od jednokratne diskusije po kompleksnosti nivoa promišljanja i po očekivanjima da se kroz refleksiju stiče uvid o tome šta se desilo i zašto. Do sada su konstruisani različiti modeli strukturiranja refleksije, čija je funkcija da pomognu praktičarima u razvijanju procesa refleksije, tako da ne postoji jedan ispravan model strukturiranja refleksije (Fox et al., 2007).

Milerova je razvila model strukturiranja kritičke refleksije koji čine sledeći nivoi (Miller, 2011:8):

a) *Moja sopstvena iskustva i znanja.* Kako ja razumem ovu situaciju? Šta ja cenim kao vredno u ovoj situaciji? Kako moje vrednosti utiču na moje tumačenje događaja? Po čemu se moje procene razlikuju od procena kolega? Da li ovu situaciju tumačim pod uticajem očekivanja kolega ili stručne službe?

b) *Iskustva i znanja drugih.* Da li smo uzeli u obzir perspektivu porodice i dečju perspektivu? Kako je shvatamo? Kako je to vidljivo u našem odgovoru ili u interakciji sa njima? Kako se ova situacija odražava na grupu, vrtić?

c) *Literatura i različite teorijske orijentacije.* Na šta nam ukazuje razvojna

teorija, na primer, u odnosu na dečju autonomiju? Da li je taj „zapadni pogled“ na razvoj deteta primenljiv na svu decu? Šta nam govore druga literatura ili teorije? Da li nam daju različita gledišta o razvoju deteta? Šta nam literatura govori o odnosu sa porodicama različitih kulturnih i etničkih zajednica?

d) *Širi društveno-politički kontekst.* Šta nam ovo govori, šta se smatra vrednim u predškolskom vaspitanju u našoj zemlji? Kako se shvata dete? Šta to znači za podsticanje kapaciteta deteta? Da li se akcenat više stavlja na nešto što je izvan deteta i što se smatra važnijim?

Foks, Martin i Mark (Fox et al., 2007:152) predlažu model strukturiranja kritičke refleksije na osnovu šest ključnih pitanja:

1. *Šta radim, o kom iskustvu govorim?* – pojašnjavanje šta radim ili kakvo iskustvo imam iz određene situacije u praksi;
2. *Zašto radim na takav način?* – razjašnjavanje zašto radim na takav način, u šta verujem, šta cenim ili znam;
3. *Kakav je moj odnos prema tom iskustvu?* – koji obrazac ponašanja, razmišljanja koristim, kako se osećam u odnosu na to iskustvo, kako to što radim utiče na mene i odakle to dolazi;
4. *Šta sam naučio/la?* – šta mi govore kolege, deca, roditelji, šta mogu da uočim iz drugačijih pristupa u literaturi, u čemu se moj pogled na ovo iskustvo promenio;
5. *Koji smisao pridajem ovom iskustvu?* – kako se moje razumevanje ili obrazac koji koristim promenio, šta mi se razjasnilo u odnosu na kontekst u kom ostvarujem svoju praksu kroz moje promišljanje iskustva u jednoj situaciji;
6. *Kakav je moj plan za dalje?* – šta ću da promenim u svojoj praksi, kako ću da promenim svoj odnos prema onome što radim, šta je potrebno dalje da radim.

Uz sve varijacije koje postoje u modelima strukturiranja kritičke refleksije, autori se slažu (Fook, 2006; Fook & Gardner, 2007) da se obrazac učenja kroz kritičku refleksiju može sažeti na sledeći način:

- nivo identifikovanja pretpostavki ili pitanja/problema – to su pretpostavke ili pitanja koja su prihvatljiva praktičarima, koja su za njih smisljena i važna u njihovoj praksi;
- nivo povezivanja – u nastojanju da se razume značenje, pretpostavke se povezuju sa prethodnim ličnim profesionalnim iskustvom, zatim sa vrednostima, pretpostavkama drugih učesnika u zajednici, literaturom, teorijama; ova vrsta povezivanja omogućava da se pretpostavke preis-

pituju u drugačijem svetlu i iz drugačijih perspektiva;

- nivo rekonstrukcije – stare pretpostavke se (re)definišu; rekonstruisanje uključuje moguće rešenje za problem, okvir za akciju na osnovu kog se može istraživati ili odlučivati u svakodnevnom delovanju u praksi;
- nivo otkrivanja značenja za praksu – proces učenja polazi iz ličnih iskustava, uključuje preispitivanje iskustava i znanja, emocionalno angažovanje, slušanje drugih, nastojanje da se razumeju drugačije orijentacije i dolaženje do drugačijih koncepata; učenje ne podrazumeva samo svest o konkretnom iskustvu, nego svest o ostvarivanju prakse i o odnosu teorije i prakse, i to tako što se lično iskustvo i teorijske pretpostavke povezuju na način koji je „delotvoran“ u kontekstu prakse.

Kroz razvijanje kritičke refleksije učesnici zajednice postaju otvoreniji da iznose svoje pretpostavke i slušaju pretpostavke drugih, odnosno spremniji da dele znanje i stvaraju kulturu zajedničkog učenja u praksi. U tom procesu mogu koristiti različite tehnike i načine preispitivanja svog odnosa prema i u praksi.

Tehnike u strukturiranju procesa refleksije (prerađeno prema Fox et al., 2007)

Refleksivni dnevnik. To je način da se preispituje praksa kroz dokumentovanje ideja, osećanja, opažanja i vizija. Vođenje refleksivnog dnevnika može da pomogne da se praktičari fokusiraju na svoje misli i razvijaju ideje, postavljaju pitanja i promišljaju smisao svog iskustva i procesa koji stoje iza njih. Vođenje i analiza refleksivnog dnevnika doprinose da praktičari postanu svesni svojih akcija i strategija i razgovaraju o njima sa drugima. Refleksivni dnevnik praktičar piše za sebe, način pisanja je neformalan, mogu se koristiti različiti načini izražavanja kao što su dijagrami, crteži, šeme.

Vođenje refleksivnog dnevnika nije opis dešavanja, nego postavljanje pitanja i pretpostavki, koje se dovode u vezu sa ličnim iskustvom, različitim orijentacijama i teorijama o vaspitanju. Refleksivni dnevnik se može voditi u zabeleškama. Svaka zabeleška može imati sledeću strukturu (Johns, 2000):

- „pogled ka unutra“ (fokusiranje na svoje misli i emocije vezane za određenu situaciju);
- „pogled ka spolja“ (kako se u okruženju shvata ova situacija, na primer, kako je shvataju kolege, roditelji, koja su pitanja oni naveli kao

značajna);

- „istančan pogled“ (šta pokušavam da postignem; zašto radim na taj način; kakve su bile posledice toga za decu, roditelje, kolege; kako to znam);

- „etički pogled“ (na osnovu kojih uverenja tako postupam; da li je to najbolji način; šta je u okruženju uticalo da tako postupim; kako);

- „pogled na iskustvo“ (koja nova saznanja mogu da uključim u razmišljanje);

- „refleksivni pogled“ (kako sve ovo dovodim u vezu sa svojim prethodnim iskustvom; kako mogu da podržim sebe i druge u promeni načina na koji vidim praksu; koje moguće postupke predlažem).

Diskusiona grupa: otkrivanje obrazaca. Grupa praktičara može da odluči da se zajedno bavi preispitivanjem i promišljanjem i da članovi grupe tako razvijaju nove načine otkrivanja obrazaca i delovanja. Zajednica prakse, praktičari i drugi učesnici često ponavljaju načine na koje se ponašaju. Jedan od načina razumevanja prakse jeste da praktičari rekonstruišu, uvide ove obrasce (koji mogu imati, na primer, veze sa upravljanjem vremenom, organizacijom prostora, odnosima među kolegama, reakcijama na promenu), jer ih tek tada mogu menjati. Grupa može postaviti ova pitanja: Šta se ponavlja? Šta se može uočiti, šta se zadržava ili opstaje? Da li su to događaji, osećanja, misli ili dileme, sumnje? Šta je zajedničko tim obrascima?

Diskusiona grupa: „dijagram zašto, zašto“. Grupa na sastancima može praviti „Dijagram zašto, zašto“ i tako preispitivati zašto se nešto vidi kao problem ili kao vrednost ili kao prioritet u zajednici prakse. Pitanja „zašto“ su osnova kritičke refleksije, omogućavaju razumevanje povoda, značenja koja se daju nečemu u kulturi zajednice prakse, kao i smisla koji to ima za učesnike zajednice. Grupa diskutuje o razlozima koje je najviše ili najmanje navodila i šta se može promeniti u pristupu određenoj situaciji ili kako dalje podržati preispitivanje.

Kartice: „Šta“, „Pa šta“, „Šta sad“. Praktičari u grupi preispituju određenu situaciju i imaju po tri kartice, koje su vodili tokom određenog perioda. U grupi diskutuju o svojim promišljanjima u određenim situacijama. Prva kartica predstavlja opis situacije, druga razmišljanje praktičara o situaciji, a treća razmišljanje o promeni pristupa situaciji. Kartice mogu da se vode na sledeći način:

- *Šta* (šta se dogodilo, kakva je moja uloga u tome, šta sam hteo/la da postignem, šta sam radio/la);

- *Pa šta* (da li to što radim proističe iz mojih uverenja; iz kojih; koja mi

druga vrsta znanja može pomoći – lična, iskustvena, teorijska znanja); - *Šta sad* (u čemu se moje razumevanje promenilo, šta je potrebno da uradim da se moj odnos promeni, kakve su mi promene u okruženju potrebne kao podrška).

Tehnike zasnovane na umetničkom pristupu (crteži, slike, film, drama, literarne, poetske forme i dr.). Ove tehnike se zasnivaju na umetnosti u samopreispitivanju praktičara. Njihova funkcija u kritičkoj refleksiji praktičara ne zadržava se na umetničkom doživljaju, nego umetnički doživljaj predstavlja osnovu iz koje se uočavaju obrasci mišljenja i ponašanja.

„*Jabuka*“. U literarnom pristupu neki autori predlažu (Lassonde et al., 2009; Mitchell et al., 2005; Samaras & Freese, 2006) tehniku sa metaforom jabuke, u kojoj se kao forma prezentovanja sopstvenog iskustva praktičara koristi slika koja predstavlja celu jabuku isečenu na kriške. U „kriške“ jabuke praktičar kratko zapisuje svoje iskustvo, a između isečenih delova (kriški) jabuke postoje praznine, koje predstavljaju mesta nesigurnosti i pitanja. Za praktičara, ta mesta su prostor za zapisivanje dilema, za pitanja o vaspitanju, detetu, učenju, o sopstvenoj ulozi u zajednici prakse te za njihovo kritičko preispitivanje.

„*Poetska forma*“ je tehnika kojom se odnos prema sopstvenoj ulozi u zajednici prakse i odnos prema praksi mogu iskazati kroz poeziju. Da bi poezija imala smisla u kritičkoj refleksiji i da ne bi bila banalizovana, neophodno je da svi učesnici koji dele svoje iskustvo i razmišljanje dobro poznaju kontekst, mesto, situaciju, redosled događaja kako bi u poeziji mogli da uvide obrasce. Preispitivanje kroz poeziju donosi praktičarima mogućnost da se kroz zvuk, ritam i redosled reči snažnije identifikuju sa sopstvenim osećanjima kako bi generisali reči. Snaga poetskog u kritičkoj refleksiji je da „preispitivanjem životnog iskustva, okretanjem logike u glavi, premotavanjem slika, posmatranjem situacija sa strane i činjenjem maštovitih skokova shvatimo da su stvari sa razlogom takve kakve jesu“ (Brookfield, 1995, prema Samaras & Freese, 2006:15).

Drama. To je tehnika koja praktičarima pomaže da u kritičkoj refleksiji individualno ili grupno stvaraju dramske sekvence o svojim iskustvima u praksi, a zatim preispituju njihovo značenje za praksu. Drama ima za cilj otkrivanje razmišljanja, dilema, interesovanja, osećanja, koja se izražavaju kroz uloge i predstavljaju mogućnost da praktičar uoči obrasce u svom pristupu određenim pitanjima u praksi ili u razumevanju

sopstvene uloge u zajednici prakse.


„Složena slika“. Učesnici grupe u vezi sa situacijom, događajem koji preispituju prave složenu sliku. Svako za sebe vizuelno, pomoću simbola, predstavlja kako vidi određenu situaciju, događaj. Učesnici crtaju sebe i druge učesnike u nekoj situaciji (npr. sastanak aktiva, razvijanje nekog oblika saradnje sa roditeljima, razvijanje neke aktivnosti sa decom u vrtiću ili u lokalnoj zajednici). Oni simbolima predstavljaju međusobne odnose koje su gradili u toj situaciji, a zatim u odgovarajuće simbole upisuju svoja razmišljanja, dileme ili pitanja. Svi učesnici svoje crteže stavljaju na zajednički pano i preispituju složenu sliku na osnovu strukture odnosa, vrste učešća i razmišljanja postavljajući pitanja, na primer: Gde su oni na slici, gde je njihovo mesto, uloga? Kako su se drugi učesnici povezali, kako su reagovali na ovu situaciju? O čemu su oni razmišljali, šta su se oni pitali, a šta praktičari? Šta su prepreke, opasnosti?


Na osnovu slika i zajedničkog preispitivanja praktičari grupišu motive iz kojih formulišu obrasce i analiziraju njihovo značenje za praksu.

U crtanju „Složene slike“ obično se koriste ovi simboli:


--- odnosi povezivanja (označite isprekidanim linijama odnos između učesnika koji su podrška, s kim ste povezani, ili su drugi učesnici na taj način međusobno povezani)


— zavisnost visokog stepena (označite punom linijom odnos zavisnosti između učesnika, od koga zavisi razvoj situacije, ko odlučuje i na koga odluke utiču)


 zabrinutost (nacrtajte i upišite u oblačić šta vas brine ili osobu koja vas brine)

 razmišljanje (nacrtajte elipsu i zapišite kako gledate na tu situaciju, šta su pitanja koja se otvaraju)

X blokada, prepreka (nacrtajte znak ispred osobe ili osoba sa kojima je povezivanje bilo zaustavljeno ili nije postojalo)

 označite učesnike koji su funkcionisali kao grupa sa usaglašenim idejama i ciljevima

 agresija (označite odnos među učesnicima između kojih procenjujete da postoji agresija)

 učesnici (predstavite broj učesnika i njihovu poziciju u odnosu na druge učesnike u datoj situaciji)

Kritička refleksija je integrativni deo istraživanja praktičara i razvojne evaluacije prakse. Paton (Patton, 2011:47) razvio je model strukturiranja refleksije kroz 4 faze spiralnog ciklusa.



Grafikon 8. Model strukturiranja refleksije u razvojnoj evaluaciji

Možemo reći da kritička refleksija podrazumeva odnos praktičara prema i u svojoj praksi, koji takođe obuhvata odgovornost za profesionalni aktivizam u društvenom kontekstu, što znači da transformiše lični, profesionalni i društveno-politički nivo prakse predškolskog vaspitanja. Kritička refleksija se razvija u spiralnom procesu, u kom praktičari kontinuirano prate, vrednuju i revidiraju svoju praksu. Kritička refleksija zahteva otvorenost, odgovornost, spremnost da se slušaju drugi i otkriju drugačija gledišta, da se pažnja posveti traženju i prepoznavanju mogućnosti. Kritička refleksija podrazumeva dijalog sa kolegama, decom i porodicom i drugim učesnicima u predškolskom vaspitanju i omogućava praktičarima da ideje koje dolaze iz njihovog iskustva ili iz naučnog, društveno-kulturnog konteksta „stave pod lupu“, da preispitaju njihovu svrhu u praksi i da daju doprinos njihovom rekonstruisanju.

Istraživanja praktičara: strategija promene

Istraživanja praktičara jesu strategija promene zbog toga što njihova svrha nije samo poboljšanje jednog segmenta prakse, nego promena kulture institucije, restrukturiranje i rekonceptualizacija postojeće prakse usmeravanjem ka zajednici prakse (Cochran-Smith, 2004; Cochran-Smith, Lytle, 2009; Fox & Green, 2007; Hargreaves, 2003; Krnjaja i Pavlović Breneselović 2011; Street & Temperle, 2005).

Razumevanje svrhe istraživanja praktičara kao promene kulture institucije opravdava razloge zašto su sva istraživanja praktičara utemeljena u svakodnevnoj praksi i zašto su kontekstna. Promena kulture kao svrha znači da istraživanja praktičara imaju značenje za zajednicu dečjeg vrtića, u smislu razumevanja promene pristupa praksi i načina na koji se ta promena razvija. Time se prevazilazi shvatanje istraživanja praktičara kao dodatka tradicionalnoj praksi, namenjenom prikupljanju podataka ili „luksuzu“ koji sebi mogu da priušte entuzijasti praktičari da bi predstavili svoje neposredno iskustvo (Kincheloe, 2003, Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013). Istraživanje praktičara se najčešće određuje kao namerno, sistematsko istraživanje koje pokreću praktičari kako bi bolje razumeli i promenili sopstvenu praksu (Carr & Kemmis, 2000; Cochran-Smith & Donnell, 2006; Cochran-Smit, Lytle, 2009; Kemmis, 2004; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011; Pešić, 2004)

Neki autori (Carr & Kemmis, 2000; Cochran-Smith 2004; Cochran-Smit, Lytle, 2009; Pešić, 2004) određuju istraživanje praktičara kao posebnu vrstu istraživanja na osnovu sledećih kriterijuma:

- Svrha istraživanja je promena prakse. Praktičari kroz istraživanje traže rešenja za pitanja i probleme u svakodnevnoj praksi, pri čemu razvijaju reflektivni odnos prema i u praksi i grade potencijal za promenu postojeće prakse.
- Kontekst istraživanja je kontekst prakse istraživača praktičara, njihovog situacionog učenja i profesionalnog usavršavanja.
- Pokretači i realizatori istraživanja su praktičari. U njima praktičari, iz pozicije „insajdera“, određuju probleme istraživanja u kontekstu vlastite prakse, određuju metode istraživanja, sistematski prate i analiziraju podatke u svetlu svojih profesionalnih znanja i razmenjuju podatke sa drugima, istovremeno preispitujući polazišta i menjajući svoju praksu.
- Problem, odnosno predmet istraživanja proističe iz pitanja praktičara i razmišljanja o njihovoj svakodnevnoj praksi i sistematski se preispituje kroz praksu.

- Metodologija istraživanja praktičara odražava njihovu epistemološku osnovu. U istraživanjima praktičara se povezuju teorija i praksa, tako što preispitivanje pitanja prakse specifičnih za određeni kontekst omogućava praktičarima da ih sagledavaju u okviru određenih teorijskih orijentacija, da ih preispituju u praksi, kao i da na osnovu istraživanja prakse razvijaju svoje shvatanje obrazovanja. Autori Cochran-Smit i Lytle tvrde da je istraživanje praktičara način generisanja „lokalnih znanja“ i da znanje koje praktičari razvijaju i koriste za sebe i u svojoj zajednici može biti korisno i za druge profesionalne zajednice u obrazovanju (Cochran-Smith, Lytle, 2009:114).

Istraživanja praktičara na različite načine doprinose da promena kulture dečjeg vrtića kao zajednice prakse postaje vidljiva i da se kontinuirano razvija.

- ***Praktičari istraživanjem jačaju svoj profesionalni status.*** Istraživanja praktičara su značajna za same praktičare i emancipaciju njihovog položaja u odnosu na teoriju i naučna istraživanja, jer osnažuju njihov profesionalni status. Umesto položaja pasivnih primalaca i tehničkih realizatora u ispunjavanju postavljenih standarda, praktičari razvijaju kritički odnos prema sebi i sopstvenoj praksi kao „način da se bude profesionalac“ (Street & Temperle, 2005:12). Istraživanja praktičara podstiču transformativno učenje time što zahtevaju od praktičara da istraže različita shvatanja i teorije i da menjaju svoje razumevanje prakse i samu praksu. U istraživanjima praktičari profesionalno podržavaju jedni druge tako što se njihova istraživanja zasnivaju na zajedničkim vrednostima i fokusiraju na zajedničke aspekte prakse, odnosno na pitanja relevantna za njihovu praksu. Praktičari kroz istraživanja olakšavaju sebi pristup inovacijama, razvijaju nove ideje i koncepte kao nove praktične teorije i obezbeđuju da njihovo razumevanje utiče na kreiranje vaspitanja i obrazovanja.

- ***Praktičari kroz istraživanje razvijaju saradničke odnose sa kolegama, decom i porodicom i neguju višeperspektivnost.*** Praktičari su u razvijanju zajednice prakse u dečjem vrtiću odgovorni za deljenje moći sa drugim učesnicima u zajednici, pre svega sa decom i porodicom. Deljenje moći sa drugima znači za sve učesnike u zajednici da „slušaju“ jedni druge i da nastoje da se međusobno razumeju. Strategije kojima podržavaju slušanje i međusobno razumevanje praktičari razvijaju kroz istraživanje sopstvene prakse. Istraživanje praktičara omogućava učenje kroz kolaboraciju i kokonstrukciju. Učenje sa kolegama, decom i porodicom kao kokonstrukcija nudi

potencijal za tumačenja, razjašnjavanja, testiranje sopstvenih koncepata, kao i za razumevanje drugih perspektiva. Istraživači sa strane učestvuju u istraživanjima praktičara tako što postaju deo zajednice istraživača u istraživanjima u kojima praktičari odlučuju šta će i na koji način istraživati. Ta vrsta zajedničkog učešća prevazilazi formalnu „participaciju“ koju praktičari imaju u akademskim istraživanjima, gde najčešće učestvuju u ispitivanju na osnovu predmeta, cilja, instrumenta istraživanja koji su napravili akademski istraživači. U istraživanjima praktičara naglašava se važnost sagledavanja perspektive različitih učesnika istraživanja. Deca, roditelji, kolege, drugi istraživači imaju različita viđenja iste situacije i pridaju različita značenja istoj situaciji. Sagledavanje događaja, situacija, pojava iz različitih perspektiva može da doprinese njihovom potpunijem razumevanju (MacNaughton, 2005; Pavlović Breneselović, 2015).

• ***Praktičari kroz istraživanje kontinuirano menjaju praksu u dečjem vrtiću.*** Primenjeno na kontekst dečjeg vrtića, to znači učiniti dečji vrtić mestom življenja gde se ostvaruje dobrobit svih učesnika (Marjanović, 1987; Miljak, 2009; Pavlović Breneselović, 2015). Da bi razvijali dečji vrtić kao zajednicu prakse, odnosno mesto življenja, praktičari moraju nastojati da istraže šta čini realnost za učesnike u zajednici prakse, umesto da nekritički prihvataju data rešenja i gotove portrete obrazovne stvarnosti. Kvalitetno vaspitanje i obrazovanje nije prvenstveno rezultat primene standardizovanih normi i procedura, nego smisleno angažovanje svih učesnika. Smisljena akcija u konkretnoj obrazovnoj instituciji teško može biti ista za sve i standardizovana (Street & Temperle, 2005). Ograničenje naučnih istraživanja u odnosu na istraživanja praktičara krije se upravo u njihovoj nemogućnosti da obezbede „rafinirano“ razumevanje konteksta konkretne obrazovne institucije, što ima za posledicu da njihovi nalazi često postaju irelevantni ili neadekvatni za konkretnu obrazovnu realnost. Praktičari svojim istraživanjem daju jedinstven uvid u svoju praksu i u društvene posledice koje ima društvena stvarnost na zajednicu prakse u njihovom vrtiću i sve što otkriju istraživanjem korisno je za njihovu praksu. Deljenje znanja je ključna komponenta istraživanja praktičara zato što se ne radi o znanju kao ekspertske pretpostavci koja se prenosi između ustanova i grupa, nego o znanju koje će biti prilagođeno i transformisano u konkretnom kontekstu prakse. Zbog toga se o istraživanju praktičara govori kao o transferu najboljeg procesa promene, a ne najbolje prakse (Cochran-Smith i Little, 1998; Pešić, 2004; Street & Temperle, 2005). Istraživanja praktičara čine strategiju promene prakse dečjeg vrtića, što je veoma kom-

pleksan zahtev koji traži suočavanje praktičara sa procesom i ishodom promene, suočavanje sa uvidima u odnose među učesnicima u zajednici dečjeg vrtića ili suočavanje sa posledicama „prakse ćutanja“. Zbog toga je važno da postoji svest praktičara o istraživanju kao dinamičnom procesu koji nije u potpunosti predvidljiv (Cochran-Smith i Little, 1998; Pešić, 2004; Krnjaja 2010).

Kompleksnosti promene prakse kroz istraživanje praktičara doprinosi i nužnost da praktičari razumeju kontekst u kom ostvaruju svoju praksu. Da bi razumeli aspekt prakse koji istražuju, praktičari moraju da imaju u vidu širi, globalni i uži, lokalni kontekst, zbog toga što se ni dečji vrtić ni grupa dece ne mogu razumeti izolovano od konteksta. Kontekst daje okvir za razumevanje situacija, ponašanja, stavova i odnosa, materijalnih i nematerijalnih artefakata (Cohen et al., 2007). Kontekst je značajan u odnosu na vrednosni okvir koji praktičari, kao i svi istraživači, unose u istraživanje. Vrednosti konteksta i vrednosti do kojih drže istraživači oblikuju istraživanje tako što utiču na izbor i opredeljenje praktičara za određenu vrstu istraživanja, odabir problema istraživanja, predmeta istraživanja, načina prikupljanja, analize i interpretacije podataka (Mukherji & Albon, 2015).

- ***Praktičari kroz istraživanje utemeljuju podržanu praksu.*** Istraživanja praktičara su socijalno kompleksna i zbog toga im je neophodna podržana praksa (Fox, 2007; Street & Temperle, 2005). Organizovati socijalno okruženje za istraživanje praktičara podrazumeva razvijenu svest i odgovornost u zajednici prakse da se organizuju uslovi i procesi unutar zajednice prakse i sa zajednicom prakse kojima se istraživanje praktičara podržava. Socijalna kompleksnost podrazumeva planiranu podršku praktičarima da rade zajedno i produbljuju istraživanje, međusobno usklađuju očekivanja, razvijaju samodisciplinu, diskutuju, razmišljaju o svojoj praksi i grade odnose kao „skele“ međusobne podrške. Podrška se odnosi i na procese, protokole i način rada i na strukturnu organizaciju kroz obezbeđivanje prostora, vremena i drugih resursa za istraživanje praktičara (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2011). Zbog toga istraživanje praktičara postaje strategija promene samo u kontekstu deljenja odgovornosti. Ceo obrazovni sistem je odgovoran za uspostavljanje podrške istraživanju i učenju praktičara sa različitih nivoa, a praktičari su odgovorni za razvijanje istraživanja. Praktičarima su za njihova istraživanja potrebni podrška i sinergija sa različitih nivoa obrazovnog sistema, kao i prevazilaženje pristupa promeni prakse „odozgo nadole“ (Hargreaves, 2003; Krnjaja, 2010).

U mnogim zemljama je prepoznato da strategija promene „odozgo nadole“ nije dugoročno održiva, između ostalog i zato što je praktičari doživljavaju kao nametanje promene koja ih nedovoljno podstiče i pri tom „guši“ njihovu profesionalnu autonomiju (Street & Temperle, 2005). Reforma „odozgo nadole“ nema snagu transformacije, jer sama promena legislative na nivou obrazovne politike ne vodi poboljšanju prakse. Ispostavlja se da je to „preskriptivna poluga“ koja ima ozbiljna ograničenja, jer ne može da obuhvati kompleksnost obrazovnih procesa (Fulan, 2000; Hargreaves, 2003).

Početak XXI veka u mnogim zemljama je došlo do promene u obrazovnoj politici, uz eksplicitno naglašavanje važnosti saradnje umesto konkurencije i potrebe da obrazovne institucije uče jedne od drugih u kontekstu u kom svi mogu da daju doprinos. To se pokazalo kao velika prednost, ali i veliki izazov u praksi. Zajedničko učenje sa kolegama kroz istraživanje prakse traži od praktičara da: razvijaju kritički odnos i svest o dinamičnosti vaspitnog procesa; razumeju protivrečnosti i tenzije u praksi; upoznaju i razvijaju tehnike istraživanja; razvijaju sposobnosti za analizu i uočavanje odnosa između društvenih vrednosti i svrhe vaspitanja i obrazovanja.

U ostvarivanju navedenih zahteva praktičarima je neophodna podrška kroz inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje, kao i podrška u istraživanjima na nivou dečjeg vrtića.

Istraživanja praktičara doprinose da se proširi i strukturira profesionalni dijalog, ne samo između praktičara nego i između praktičara i drugih učesnika u obrazovnom sistemu, kao i da praktičari saraduju sa drugim institucijama, čime se prevazilazi izolacija praktičara i obezbeđuje podrška njihovoj refleksiji.

• ***Ciklični proces istraživanja praktičara omogućava višestruke refleksije praktičara.*** U istraživanjima praktičara se naglašava cikličnost procesa istraživanja, čime se omogućava kontinuitet promene u praksi. Kritička refleksija je integrativni deo istraživanja praktičara i ona ima funkciju podupiranja istraživanja i razvoja praktičara kao istraživača sopstvene prakse.

Razlika između kritičke refleksije i istraživanja praktičara mogla bi se predstaviti kroz „različit odnos znanja, planiranja i realizacije akcije i promene“ (Carr & Kemmis 2000:95). Praktičari u istraživanjima namerno i planirano grade znanja i razvijaju plan za pokretanje akcije da bi pokrenuli promenu u kulturi dečjeg vrtića, kao i u širem društvenom kontekstu kojim je njihova praksa oblikovana. Pri tome se kritička refleksija koristi u

svim fazama istraživanja, čime ona postaje višestruka i višeslojna jer obuhvata: promišljanje i preispitivanje procesa istraživanja; samopreispitivanje, promišljanje o sebi kao istraživaču; promišljanje o promeni odnosa među učesnicima tokom istraživanja; promišljanje o značenju istraživačkog iskustva; promišljanje o odnosu procesa istraživanja i epistemoloških polazišta praktičara; promišljanje o promeni na osnovu istraživanja (MacNaughton & Hughes 2009). U kritičkoj refleksiji van ili mimo istraživanja praktičari preispituju svoju praksu, uverenja i znanja na osnovu akcija koje često nisu unapred planirane, a zatim rekonceptualizuju svoja znanja na osnovu različitih izvora. Rekonceptualizacija znanja vodi samopromeni u odnosu prema sopstvenoj praksi i društvenom kontekstu.

Bez obzira na to kako se kritička refleksija strukturira, praktičarima je u kritičkoj refleksiji potrebno da se oslone na svoja uverenja i znanja, kao i na različita teorijska polazišta, što im pomaže da prodube i prošire svoje razumevanje podataka, da artikulišu svoja shvatanja i grade alternativne pristupe u praksi. Sagledavanje i razumevanje različitih teorija i shvatanja u odnosu na plan ili podatke istraživanja pomaže praktičarima da odluče u kom pravcu će teći promena. Na primer, praktičari mogu razgovarati o podacima svog istraživanja tražeći vezu sa načinom kako shvataju dete i njegove postupke i povezujući svoje razumevanje sa različitim teorijskim shvatanjima (MacNaughton, 2005; Saracho, 2015)

• ***Istraživanja praktičara obezbeđuju rizomsku validnost za promenu prakse.*** Rizomska validnost se odnosi na važnost, značaj istraživanja za promene u praksi, jer se gotovo uvek dešava da istraživanja praktičara ne ostaju samo na promeni dela prakse koji je bio u fokusu istraživanja, nego da promena njihovog odnosa u praksi utiče i na druge delove prakse. Rizomska validnost se zasniva na „principima povezivanja i heterogenosti: bilo koja tačka rizoma može se spojiti sa bilo kojom drugom“ (Deleuze & Guattari, 1980:7) i na stavu da „rizom nema ni početak ni kraj; on je uvek u sredini, između stvari“ (Deleuze & Guattari, 1980:25). Na taj način se istraživanjem ne pravi diskontinuitet u praksi u smislu apsolutnog negiranja i „zamene“ prethodne prakse, nego se pokreće ciklični proces promene u kome promena jednog dela prakse pokreće promenu drugih aspekata prakse, odnosno služi kao „pomoćni koren“ i katalizator za promenu drugih aspekata prakse. Suprotno kriterijumu naučne rigoroznosti, pouzdanosti i generalizacije, rizomska validnost u istraživanjima praktičara u odnosu na kompleksnost prakse u dečjem vrtiću obezbeđuje otkrivanje epistemoloških ideja i vrednosnih shvatanja koja se instituciona-

lizuju u praksi dečjeg vrtića kao izvor za razumevanje postojeće prakse i odlučivanje o promeni, kao i za razvijanje kritičkog odnosa praktičara prema epistemološkim idejama na osnovu promena u praksi. Rizomska validnost istraživanja praktičara za promenu prakse dečjeg vrtića zasniva se na: 1) važnosti problema istraživanja za praktičare, čime se održava usmerenost istraživanja; 2) usklađenosti tehnika istraživanja i dokumentovanju procesa istraživanja; 3) vidljivosti procesa istraživanja koji predstavlja legitimnu osnovu za refleksiju i odlučivanju o daljem toku promene; 4) cikličnom procesu istraživanja koji se po tome razlikuje od spontanog preispitivanja grupe praktičara ili jednokratnog istraživanja radi dobijanja podataka; 5) međusobnoj povezanosti promena koje su nastale kroz istraživanje, a koje izazivaju dalje produblјivanje ili transfer na druge delove prakse; 6) kapacitetima promene u praksi koji postaju katalizatori za refleksiju i rekonstruisanom delanju u praksi; 7) kompetentnosti praktičara da na osnovu istraživanja stvaraju uvide u svoju praksu.

Bez istraživanja, praktičari „upadaju“ u situacije da stalno ponavljaju istu praksu ili da rekonstruišu praksu prema sopstvenoj slici, ne sagledavajući više perspektiva i različita shvatanja. Praktičari mogu pokretati različita istraživanja u dečjem vrtiću kao promenu prakse, a ovde ćemo izdvojiti:

- a) istraživanja sa decom* – praktičari mogu da istražuju kako vide dečji vrtić i šta misle o dečjem vrtiću da kako bi mogli da shvate šta, iz njihove perspektive, čini dobar vrtić. Kvalitetno vaspitanje je moguće samo ako se praktičari fokusiraju na slušanje dece, na preispitivanje svojih uverenja i na usklađivanje svog delovanja sa dečjom perspektivom;
- b) akciona istraživanja;
- c) istraživanja usmerena na pozitivno jezgro;
- d) autoetnografska istraživanja praktičara;
- e) mikroetnografska istraživanja praktičara.

*Istraživanja sa decom su detaljno predstavljena u knjizi Dragane Pavlović Breneselović „Gde stanuje kvalitet 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića“.

Akciono istraživanje: promena kroz socijalnu akciju i emancipaciju

Akciono istraživanje predstavlja „oblik kolektivnog samorefleksivnog istraživanja koje su pokrenuli učesnici u društvenim situacijama kako bi poboljšali racionalnost i pravednost svoje socijalne, obrazovne prakse, kao i svoje razumevanje promene društvenog konteksta u kom se ova praksa ostvaruje“ (Carr & Kemmis, 1986, prema Pešić, 2004:26; Smith, 2015:568). O akcionom istraživanju veliki broj autora govori kao o istraživanju koje promoviše i podržava socijalnu pravdu, zato što podstiče emancipaciju odnosa teorije i prakse, emancipaciju odnosa istraživača i učesnika istraživanja, kao i sve učesnike istraživanja da dele svoja iskustva uz prihvatanje kulturnih, rodnih, etničkih, individualnih razlika (MacNaughton & Hughes, 2009; Saracho, 2015). Saradnja koja je u osnovi akcionog istraživanja pretpostavlja kulturu zajednice prakse i podržanu praksu kojima se podržava demokratski i kritički istraživački pristup. Akciono istraživanje kao socijalna akcija i emancipacija omogućava praktičarima da preispituju i menjaju svoju praksu na osnovu sopstvenih uvida u ostvarivanje prakse, kao i na osnovu dekonstruisanja uočenih obrazaca u praksi koji su izgrađeni na odnosima moći. Kroz akciono istraživanje se podržava emancipacija učesnika, što im omogućava da razvijaju nove uvide o sopstvenom položaju i položaju drugih u vaspitnom procesu.

Konačno, akciono istraživanje podupire povezivanje teorije i prakse tako što omogućava praktičarima da na osnovu istraživanja „teoretišu“ i „grade svoje utemeljene teorije vaspitanja“ (Miljak, 2009; McKernan, 1991; McNiff, 2002). Akciono istraživanje je istovremeno i istraživanje i proces menjanja prakse i akcija i „teoretisanje“ o promeni, kao zajednička konstrukcija saznanja praktičara. Prema Pešić (2004), kritička teorija kao jedno od polazišta akcionog istraživanja pretpostavlja jedinstvo teorije i prakse, u kojem teorija predstavlja reflektovanu praksu (praksu u kojoj su osveščene ideološke orijentacije, ograničenja i okolnosti u kojima se ostvaruje), a praksa predstavlja delanje koje se promišlja. Teorija o vaspitanju se tako razvija kao „kritička teorija koja se kontinuirano proverava i razvija u delanju i diskursu“ (Pešić, 2004:22).

Jedinstvo teorije i prakse se u akcionom istraživanju razvija stvaranjem „utemeljene“, odnosno „izranjajuće“ teorije praktičara (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2006). Podsticanje praktičara da kroz akciono

istraživanje istovremeno rekonstruišu svoja shvatanja o detetu, vaspitanju, sopstvenim ulogama i dr., kao i svoja shvatanja o onome što rade u konkretnim situacijama, dovodi do toga da praktičari transformišu svoja saznanja i da razmišljaju i teoretišu o svojoj praksi na promenjen način, pri čemu stvaraju novu teoriju vaspitanja generisanu iz prakse, koju različiti autori nazivaju „utemeljena“ ili „izranjajuća“ teorija (Carr & Kemmis, 2000; Kemmis, 2004; Rinaldi, 1998; Pešić, 2004; MacNaughton, 2005; Miljak 2009; Slunjski, 2011). „Izranjajuća“ teorija ili teorija „utemeljena u praksi“ jeste zajednička teorija učesnika akcionog istraživanja, koja se stalno rekonstruiše kroz nove uvide, tako da se njene postavke nikada ne prihvataju kao apsolutno važeće istine (Dey, 2004). Emancipatorski i interaktivni odnos teorije i prakse se tumači tako da teorija postoji u praksi onoliko koliko je praktičari razumeju i prihvataju, a da produbljeno razumevanje prakse i elaboriranje od strane praktičara zašto praksu razvijaju na određeni način čini osnovu za razvoj teorije (Rinaldi, 1998; Pavlović Breneselović, Krnjaja, Avramović, 2012).

Emancipatorsko akciono istraživanje, u kom su integrisana polazišta kritičke, poststrukturalističke i feminističke teorije, prema nekim autorima predstavlja način emancipacije teorije i prakse (Carr & Kemmis, 2000; Pešić, 2004), kao i način osnaživanja praktičara da dekonstruišu i rekonceptualizuju značenje demokratskog obrazovanja (Giroux 1988) i da postanu društveno aktivni učesnici u kreiranju obrazovanja (MacNaughton, 2005). Razvijanje kritičkog odnosa kroz akciono istraživanje, doprinosi da praktičari kritički preispituju teorijska i sopstvena značenja na osnovu kojih odlučuju o svom pedagoškom delovanju i preuzimaju inicijativu u svom okruženju u pitanjima značajnim za obrazovanje.

Akciono istraživanje pokreću praktičari sa namerom da promene ono što otkrivaju kao problem u svojoj praksi. Kroz akciono istraživanje kao kolaborativni proces praktičari dele uverenje da nešto u svojoj praksi mogu unapređivati i menjati tako da doprinosi razvoju kulture zajednice (Carr & Kemmis, 2000; MacNaughton & Hughes, 2009; Pešić, 2004; Saracho, 2015).

Princip kolaboracije i učešća u akcionom istraživanju obezbeđuje podršku praktičarima u promeni načina razmišljanja i delovanja kako bi se izgradilo vaspitanje zasnovano na socijalnoj pravdi i poštovanju prava i pruža ohrabrenje praktičarima da deluju zajedno u stvaranju progresivne društvene promene. Zbog toga praktičari u akcionom istraživanju u ostvarivanju društvene promene kroz različite akcije saraduju sa onima koji najneposrednije utiču na nepravедnost prakse. Spoljašnji koordinatori u

akcionom istraživanju pomažu da se praktičari povežu sa učesnicima iz lokalnog okruženja i sa drugim učesnicima u okviru obrazovnog sistema, što akciono istraživanje čini širom socijalnom akcijom u procesu demokratizacije obrazovanja. Promena u akcionom istraživanju nastaje problematizovanjem postojeće prakse, kritičkim preispitivanjem i pokretanjem akcija u praksi, kao i njihovom rekonstrukcijom, što obezbeđuje da se čuje glas svakog učesnika u procesu istraživanja.

Akciono istraživanje je uvek kontekstualizovano, što znači da se ne može na isti način ponoviti u nekoj drugoj zajednici prakse (Miškeljin, 2008). Neki autori ovo ističu kao prednost ne samo akcionog nego svakog istraživanja praktičara na osnovu dva značajna argumenta: 1) profesionalna znanja se ne koriste kao „normalizacija praktičara“ prema datim standardima i 2) umesto ponovljenog transfera prakse, postoji transfer procesa (Vujičić, 2011; Saracho, 2015).

Kroz akciono istraživanje se u predškolskom vaspitanju mogu istražiti pitanja ili problemi koje praktičari vide kao važne za svoju praksu, na primer, proces učenja dece i odraslih, razvijanje kurikuluma, vrednovanje kvaliteta dečjeg vrtića, vršnjački odnosi, odnosi dece i odraslih u dečjem vrtiću, odnos dečjeg vrtića sa porodicom, lokalnim okruženjem i dr. Praktičarima je u akcionom istraživanju potrebno da imaju okvirni vremenski period u kom će istraživanje trajati kako bi imali dovoljno vremena za analize, planiranje akcija, sopstvene uvide i promenu koja će postati deo prakse, a da pri tome ne izgube „impuls istraživanja“.

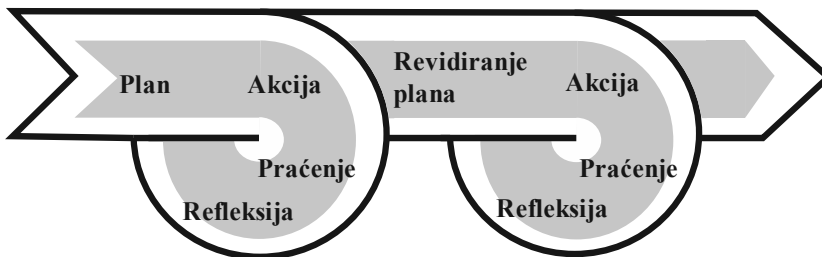
Polazeći od razumevanja prakse kao praxisa, uočava se da nalaženje jednostavnih rešenja nije dovoljna osnova za praksu i da se kroz akciono istraživanje razvija praksa kao delanje koje se promišlja. Karakteristike prakse koja se razvija kroz akciono istraživanje mogu se sumirati kroz:

- razmišljanje praktičara o onome što rade – razmišljanje praktičara je sistematično, kolaborativno, zasnovano na zajedničkom prikupljanju podataka i na zajedničkom promišljanju;
- način gledanja na praksu – praksa kroz akciono istraživanje ne predstavlja samo rešavanje problema, nego je mnogo više određena uočavanjem i postavljanjem problema;
- usmerenost na promenu – praksi se pristupa s namerom da se ona promeni na osnovu boljeg razumevanja prakse kroz razumevanje sprovedenih akcija;
- transformativno učenje – akciono istraživanje nije istraživanje koje pokreću praktičari da bi saznali nešto novo o nekoj temi koja ih interesuje u praksi, nego je ono usmereno na razumevanje problema i promenu

- prakse kroz transformisanje saznanja kojima se menja pogled na praksu;
- otvaranje dilema i preispitivanje – akciono istraživanje nije istraživanje o deci, roditeljima, kolegama i pronalaženje svih raspoloživih informacija u potrazi za pravilnim rešenjima; to je istraživanje koje više otvara dileme i podstiče upitanost praktičara o tome kako shvataju decu, roditelje, kolege, svoju praksu i šta rade u skladu sa svojim shvatanjima, nego što daje gotovo rešenje praktičarima.

Proces i faze akcionog istraživanja

Akciono istraživanje se razvija kroz ciklični proces koji podrazumeva planiranje, akciju, praćenje i refleksiju, zatim ponavljanje ciklusa kroz revidiranje plana, nove akcije, novo praćenje i refleksiju (Cohen et al., 2011; MacNaughton & Hughes, 2009, Saracho, 2015; Taylor, 2010). Kontinuirano ponavljanje ciklusa emancipatorskog akcionog istraživanja omogućava otvaranje za višestruke perspektive i diskurse i tako pruža mogućnost praktičarima i svim drugim učesnicima u zajednici prakse da dekonstruišu političke i društvene tokove iz kojih se oblikuje pristup vaspitanju i obrazovanju (Giroux, 1988; MacNaughton, 2005; MacNaughton & Hughes, 2009).



Grafikon 9. Proces akcionog istraživanja

Plan

Razvijanje zajednice istraživača. Grupa praktičara koja se okuplja na početku akcionog istraživanja razvija se kao zajednica „akcionih istraživača“ (Miljak, 2009:71). Zajednica istraživača u akcionom istraživanju čini „jezgro“ (Wenger et al., 2002:34) zajednice prakse u dečjem vrtiću, u kom praktičari istraživači dele zajedničku istoriju i vrednosti dečjeg vrtića i podržavaju nastojanje da se istraže problemi relevantni za sve učesnike zajednice. Za-

jednica istraživača se razlikuje od timova koji se formiraju u postojećoj praksi dečjeg vrtića u odnosu na svrhu, način funkcionisanja, međusobne odnose i način komunikacije učesnika, kao i u odnosu na proces učenja. Jedna od ključnih razlika između tima koji se formira u dečjem vrtiću i zajednice istraživača leži u tome što je tim usmeren na sagledavanje događaja i razvijanje strategije i akcije za njihovo menjanje, dok je zajednica usmerena na proces same promene kroz preispitivanje prakse i promenu načina razumevanja prakse kao suštine promene (Pavlović Breneselović, 2010). Dato određenje proističe iz sledećih karakteristika zajednice (Kruse i dr., 1994, prema Pavlović Breneselović 2010:240): reflektivni dijalog u kom se kroz razumevanje polazišta drugog i preispitivanje vlastitih pretpostavki izgrađuje zajednički smisao i svrha; deljenje prakse kroz zajedničko preispitivanje i diskutovanje o svojoj praksi; kolektivni fokus na učenje kao jačanje kapaciteta zajednice; kolaboracija kroz koju učesnici grade zajednička iskustva i na osnovu preispitivanja različitih gledišta nalaze zajedničko rešenje; deljenje normi i vrednosti o deci, vaspitanju, dečjem vrtiću, svojim ulogama.

Razvoj zajednice akcionih istraživača je dinamičan i progresivan u jačanju odnosa poverenja i kolaboracije među istraživačima i uviđanju svrhe akcionog istraživanja za promenu prakse, kao i u povezivanju sa drugim zajednicama „akcionih istraživača“ u kontinuiranom učenju i širenju promene prakse. Zbog toga je planiranje i očuvanje dinamike zajedničkog rada u akcionom istraživanju usmereno na podršku odnosima otvorenosti, međusobnog poverenja i na podršku razumevanju svrhe učešća u istraživanju i doživljaju vlastitog doprinosa svakog praktičara istraživača.

Za podsticanje učešća u zajedničkim sastancima na kojima se odlučuje o planovima i akcijama i razvija zajednička refleksija važno je, na organizacionom nivou, da svi znaju šta je svrha sastanka, kako mogu učestvovati, ko će biti na sastanku i kako mogu odlučivati o daljim akcijama u istraživanju. Maknoton i Hjuž (MacNaughton & Hughes, 2009:140) predlažu nekoliko smernica za organizaciju zajedničkih sastanaka, koje su istovremeno i smernice za stalno preispitivanje podsticanje učešća:

- svrha – Zašto se sastajemo?
- procedure – Kako će teći sastanak?
- doprinos – Kako mogu da učestvujem? Zašto je moje učešće važno?
- participativno odlučivanje – Da li svi imaju pravo i mogu da iznesu svoje mišljenje i da učestvuju u zajedničkom odlučivanju?
- protokoli za fer igru – Kako ćemo osigurati da svi imaju jednake

mogućnosti da daju predlog, izraze svoje mišljenje ili odnos prema zajedničkom predlogu?

- opredeljenost za promenu – Da li smo zaista opredeljeni da delujemo u skladu sa odlukama? Kako to vidimo i znamo?

Otkrivanje problema koji se istražuje. Akciono istraživanje počinje izborom onoga što praktičari opažaju kao problem ili teškoću u svojoj praksi i što žele da poboljšaju ili prevaziđu. U akcionim istraživanjima problem istraživanja se „ne bira nego otkriva“ (Halmi, 2003:271). To ukazuje da su pitanje ili problem specifični za određenu kulturu zajednice, kao i da otkrivanje problema već predstavlja određeni nivo elaboracije praktičara o sopstvenoj praksi ili uvida u sopstvenu praksu. Odluka o problemu koji će se istraživati „zahteva detaljno preispitivanje konkretnih okolnosti i utvrđivanje postojećih činjenica“ (Kemmis, prema Pešić, 2004) i takvo razmatranje sopstvene prakse može se smatrati prvim nivoom kritičke refleksije u akcionom istraživanju.

U izboru problema akcionog istraživanja posebno je važno da praktičari poznaju karakteristike akcionog istraživanja (MacNaughton & Hughes, 2009; Smith, 2015) poput ovih: 1) praktičari u akcionom istraživanju nameravaju da poboljšaju i promene okolnosti u kojima se ostvaruje deo prakse koji se istražuje; 2) akciono istraživanje je usmereno na promenu poboljšanja ukupne društvene prakse u dečjem vrtiću, a ne samo područja prakse koji se istražuje; 3) akciono istraživanje podrazumeva stvaranje novog, transformisanog saznanja o toj društvenoj praksi; 4) problem koji se istražuje relevantan je za dečji vrtić u kom se razvija akciono istraživanje.

Praktičari istražuju svoju praksu da bi je promenili, pa u akcionom istraživanju oni najpre moraju da odluče čime nisu zadovoljni, šta im stvara teškoće i šta bi promenili u sopstvenoj praksi; to postaje tema akcionog istraživanja. Kroz akciono istraživanje može se promeniti ono što praktičari rade sa decom, kolegama, roditeljima i širom društvenom zajednicom; tako se menja način na koji se to radi, a time i način na koji se to razume. Teme mogu biti, na primer, učešće dece u programu u dečjem vrtiću; strategije zajedničkog učenja dece i odraslih; dokumentovanje u dečjem vrtiću; učešće roditelja i drugih učesnika iz lokalnog okruženja u dečjem vrtiću; rutine i rituali u dečjem vrtiću. Za izbor problema kojim će se baviti u akcionom istraživanju praktičarima je potrebno vreme da:

- a) razmisle i konsultuju se sa kolegama o važnosti istraživanja određenog problema za njihov vrtić;
- b) upoznaju i razumeju ciklus akcionog istraživanja;

c) pregledaju relevantne izvore za planiranje istraživanja (literaturu, saj-tove, snimljena iskustva kolega koji su radili akciono istraživanje...).

U zajedničkom razgovoru praktičari biraju problem istraživanja koji je njima smislen, ima prioritet u odnosu na druge probleme i relevantan je za promenu u njihovom vrtiću.

Postoje različiti načini na koje praktičari mogu otkrivati problem istraživanja (prerađeno prema MacNaughton & Hughes, 2009):

1. *Primer iz moje prakse.* Praktičari za zajednički sastanak pripreme kratak opis jednog primera iz prakse koji im stvara teškoće i o ovom primeru zajedno diskutuju. Praktičari kroz diskusiju odlučuju koji će problem zajedno istraživati i rešavanje kog problema je važno za sve.
2. *Pronađi temu akcionog istraživanja.* Praktičari beleže svoje razmišljanje za zajednički sastanak i kroz diskusiju odlučuju o zajedničkoj temi koja je relevantna za istraživanje. Zabeleška može imati sledeću strukturu:

Pronađi temu za istraživanje

Šta vama predstavlja teškoću ili problem u praksi koji biste istražili?

Šta biste time hteli da promenite i zašto?

Zašto mislite da je to važno za dečji vrtić u kom radite?

Okvirni plan istraživanja. U akcionom istraživanju nije moguće precizno i dugoročno planirati, jer su promene često nepredvidljive. Za istraživanje je važno da je svim praktičarima jasna početna ideja, odnosno da dele razumevanje zašto istražuju određeni problem i da zajednički formulišu pitanje kojim se bave u istraživanju problema. Praktičari prave okvirni plan, koji je fleksibilan i sadrži samo napomene o tome šta im je potrebno da znaju, šta su im resursi, koji su im saradnici potrebni i šta će uraditi u prvom koraku istraživanja. Zbog toga plan na početku istraživanja može izgledati praktičarima kao konfuzan i nedovoljno određen.

Osnovu za plan istraživanja čine uvidi praktičara u problem, odnosno područje prakse na koje se fokusiraju kroz sagledavanje postojećeg stanja i sagledavanje mogućnosti za promenu. Na osnovu svojih uvida praktičari izdvajaju istraživačko pitanje za početni ciklus akcionog istraživanja. Istraživačko pitanje kojim se praktičari bave u jednom ciklusu akcionog istraživanja tiče se promene, ono pomaže da se artikuliše i operacionalizuje

početna ideja istraživanja vezana za uočeni problem u praksi. Istraživačko pitanje upućuje na ono šta će praktičari da rade i podseća ih šta nameravaju da promene; ono se obično menja sa svakim novim ciklusom u akcionom istraživanju. Istraživačko pitanje nije samo jezička formulacija, na primer, dodavanje upitnih reči „da li“ ili „kako“, nego zahteva promišljanje praktičara o tome da li postavljeno pitanje doprinosi razumevanju problema istraživanja i da li govori praktičarima zašto rade istraživanje. Da bi formulisali istraživačko pitanje, praktičari se moraju zapitati šta žele da bude drugačije i da se promeni u odnosu na problem o kom su diskutovali.

Formulisane istraživačkog pitanja u akcionom istraživanju nije formalnost koja je potrebna nekom drugom. Istraživačkim pitanjem praktičari sebi konkretizuju šta nameravaju da rade i šta bi hteli da promene u određenom području prakse. Praktičari mogu razmatrati različita pitanja koja će im pomoći da naprave okvirni plan i konkretizuju pitanje kojim se bave u akcionom istraživanju (MacNaughton & Hughes, 2009; Saracho, 2015):

- 1) pitanja orijentisana na promenu – Šta se može drugačije uraditi? Šta su razlike između situacije u kojoj smo sada i situacije u kojoj želimo da budemo?
- 2) pitanja orijentisana na kolaboraciju – Kako možemo podeliti informacije o načinu rada između naših vrtića u okviru ustanove? Kako možemo deliti svoja saznanja o deci sa drugim službama u dečjem vrtiću? Kako možemo proširiti naš način razmene znanja o deci?
- 3) etička pitanja – Šta o istraživanju misle oni koji će neposredno biti uključeni, deca, roditelji i dr.? Da li će i kako našim istraživanjem biti omogućeno da se čuje njihov glas i istraži njihova perspektiva?
- 4) stvaranje novog znanja i podsticanje preispitivanja – Zašto pretpostavljam da istraživačko pitanje vodi do toga da promenimo naše razumevanje problema koji imamo i da promenimo praksu? Kako vidim da će istraživačko pitanje protresti moja uverenja da znam sve? Da li će mi pomoći da pokrenem sva svoja postojeća znanja iz prakse?
- 5) pitanja vezana za organizaciju i resurse – Da li istraživanje zahteva moje angažovanje izvan radnog vremena? Kako ćemo to rešiti? Koji resursi su nam potrebni u istraživanju? Gde mogu da pronađem informacije koje su mi potrebne u istraživanju?

Akcija

Akcija je osmišljena mala promena u praksi. Praktičari planiraju jednu akciju kao prvi korak. To je akcija za koju oni procene da ima najviše smisla za njih, koja je zajednički dogovorena i isplanirana. Razlozi koji prvu akciju čine strateškom, prema Kemisu, leže u nameri praktičara da poboljšaju praksu na osnovu delovanja u konkretnoj situaciji i boljeg razumevanja konkretne situacije (Kemmis et al., 2014). Kroz akciju praktičari „proveravaju“ svoje pretpostavke tako što unose promene u realni kontekst u dečjem vrtiću. Akcija se ostvaruje u svakodnevnoj praksi, u određenoj situaciji za koju su praktičari prethodno osmislili načine prikupljanja podataka, odnosno praćenja. Pored osmišljenih načina praćenja, praktičari se u planiranju akcije bave pitanjima kao što su koga pozvati, ko može pomoći, s kim treba još razgovarati o akciji, šta se od drugih koji se uključuju u akciju očekuje, kako ih upoznati sa istraživanjem, kako se odnositi prema njihovim idejama za akciju.

Planiranje prvog koraka akcije može se strukturirati kroz odgovore na sledeća pitanja (Kemmis et al., 2014; Saracho 2015):

- Šta ćemo prvo da uradimo (sa decom, roditeljima), kada i gde?
- Šta nam je za to potrebno?
- Da li će još neko biti uključen u prvom koraku? (Ako je odgovor „da“, treba navesti ko će biti uključen.)
- Koje ćemo podatke o prvom koraku prikupiti i kako?
- Šta ćemo raditi ako nam prvi korak ne ide po planu?

Praćenje

Praktičari pre akcije planiraju način praćenja i vrste podataka do kojih žele da dođu praćenjem, tako da podaci odražavaju ono što se prati; ti podaci čine osnovu za kritičku refleksiju o akciji. Praktičari istovremeno prate i prikupljaju dve vrste podataka, o problemu koji istražuju i o sopstvenim postupcima u akcijama. Praćenje i prikupljanje podataka u akcionom istraživanju ima četiri funkcije (Pešić, 2004), jer se tako dobija: 1) osnova za evaluaciju akcije i građenje celovite slike o akciji; 2) osnova za planiranje narednog koraka u istraživanju i postavljanje pitanja o funkciji podataka u istraživanju određenog problema; 3) osnova za modifikovanje plana istraživanja i povezivanje sa podacima iz prethodnih akcija; 4) osnova za

učenje, tj. osnova za dolaženje do uvida o praksi i građenje transformativnih saznanja.

Koje i kakve podatke će praktičari dokumentovati zavisi od problema i istraživačkog pitanja, kao i konteksta u kom se istraživanje obavlja. To mogu biti kvantitativni podaci (koliko često se nešto dešava; koliko se učesnika ponaša na određeni način u nekim situacijama) ili kvalitativni podaci kojima se podržava razumevanje određene situacije (na koji način saraduju učesnici određene situacije; kako se podstiče njihovo učešće). Praktičari dokumentuju podatke koristeći različite istraživačke tehnike za prikupljanje i beleženje podataka, na primer:

- audio i video snimanje – obezbeđuje detaljnije i sveobuhvatnije dokumentovanje svih aspekata situacije od drugih načina prikupljanja podataka. Audio i video snimci su sredstvo razvijanja samorefleksije praktičara jer omogućavaju praktičarima da samostalno ili sa kolegama preispituju međusobne odnose, odnose sa decom i porodicom, sopstvene postupke i dr. Pored toga što sami snimaju, praktičari takođe podstiču različite učesnike (decu, roditelje, kolege) da prave audio i video zapise, koji predstavljaju njihovo viđenje određene situacije. Analiza snimaka drugih učesnika postaje dobra osnova za refleksiju praktičara o različitim perspektivama učesnika i istovremeno odražava nastojanje praktičara da podstiču višeperspektivnost kao kriterijum validnosti prikupljenih podataka u istraživanju. Audio i video zapisi su složeniji za analizu i zahtevaju pažljivo posmatranje sekvenci sa ponovnim vraćanjem na snimak, ali mogu biti veoma podsticajni za diskusiju praktičara u preispitivanju prakse;
- intervjui i razgovori – način da se istraže perspektive različitih učesnika o pitanjima i događajima u dečjem vrtiću. U akcionom istraživanju se pored strukturiranih i polustrukturiranih intervjua koriste i neformalni razgovori, kao podjednako značajan način prikupljanja podataka. U akcionim istraživanjima poseban doprinos može dati intervju koji vodi „kritični prijatelji“ (Kemmis et al., 2014:182), na primer, kada umesto vaspitača ili stručnog saradnika razgovor ili intervju sa roditeljima u dečjem vrtiću vode roditelji. Prednost ovakvog načina otkrivanja i razumevanja perspektive učesnika leži u tome što su učesnici bliži jedni drugima i zato mogu biti otvoreniji u razgovoru. Na taj način se, istovremeno, svim učesnicima omogućava da imaju različite uloge iz kojih sagledavaju kulturu zajednice;

- analiza sadržaja – omogućava tumačenje nekog pitanja na osnovu kritičkog čitanja dokumenata relevantnih za zajednicu prakse. Sadržaji su veoma raznovrsni – legislativa, strateški dokumenti, istraživački radovi, pisma, prospekti, brošure, izveštaji itd. To mogu biti različiti pisani sadržaji iz života dečjeg vrtića koji su nastali u određenom vremenskom periodu, a sadrže podatke relevantne za problem akcionog istraživanja. Postoji čitav niz načina da se analiziraju dokumenta, od impresionističkih zapažanja do analize narativa ili kritičke analize diskursa.
- internet stranice – praktičari koriste onlajn dnevnike i albume, koje dopunjuju novim podacima i u koje unose nove sadržaje. Praktičari ovako dokumentuju različite audio, video i pisane sadržaje, kroz koje dele svoja iskustva. Praktičari istovremeno različite vrste stranice koriste kao „kontrolnu tablu“ za praćenje toka istraživanja i iznošenje mišljenja o određenim pitanjima;
- pisani zapisi (dnevnici, beleške, protokoli, ček liste, skale) – praktičari dokumentuju događaje, situacije i svoja zapažanja i razmišljanja o istraživanju. Na osnovu pisanih zapisa praktičari dele zapažanja i uvide sa drugim učesnicima istraživanja. Dokumentovanje kroz beleške je otvoreno, za razliku od protokola, skala ili ček lista u kojima su kategorije praćenja klasifikovane. Sadržaj beleški je uvek povezan sa nekim zajedničkim pitanjem ili problemom i obično sadrži opis konteksta i događaja koji su prethodili određenoj situaciji, kao i ono što je uočeno u posmatranoj situaciji. „Uzorkovanje“ različitih elemenata situacija (npr. interakcija, materijala, prostora...) olakšava praktičarima praćenje, zbog toga što se fokusiraju na manje aspekata koje prate. „Spajanjem“ više uzorkovanih aspekata praćenja tokom određenog vremenskog perioda praktičari izgrađuju veliku sliku, koja omogućava potpunije razumevanje problema istraživanja.

Kao tehniku dokumentovanja praktičari mogu koristiti i „foto-novelu“ (Kemmis et al., 2014:184); to je kratka priča nekog učesnika u zajednici o nekom događaju koja ispričana sa vizuelno predstavljenim mislima i izjavama, npr. kroz nacrtane „oblačiće“ u koje se upisuje tekst. Foto-novela se može uporediti sa stripom i može biti u štampanom ili digitalnom obliku. Foto-novele učesnici koriste da opišu svoja iskustva iz određenih situacija; o tim iskustvima se zatim diskutuje na zajedničkim sastancima i ona predstavljaju osnovu za samorefleksiju praktičara.

Raznovrsnost podataka i dokumentacije odražava složenost i bogatstvo proživljenih iskustava učesnika istraživanja i omogućava integraciju podataka, koja vodi potpunijem razumevanju problema.

Šta prikupljamo (koju vrstu podataka)	Kako prikupljamo podatke	Ko prikuplja podatke	Koliko podataka prikupljamo
<p><i>Šta želimo da saznamo?</i></p> <p>Npr.</p> <ul style="list-style-type: none"> · kako se događa · zašto se to događa · kada se događa · gde se događa · koliko se često događa · koliko se puta do sada dogodilo · kako izgleda kad se dogodi 	<p>Npr.</p> <p><i>Snimanje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · video i audio snimanje unapred izabranih situacija <p><i>Konsultovanje sa decom</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · razgovor na osnovu fotografije mapiranje prostora 	<ul style="list-style-type: none"> · deca · vaspitači · roditelji · stručni saradnici · ostali 	<ul style="list-style-type: none"> · koliko deca · koliko vaspitači · koliko roditelji
<p><i>U kakvom su odnosu dva ili više gore navedenih zapažanja</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · šta im je zajedničko · šta se ponavlja · ključni termin vezan za istraživačko pitanje 	<p><i>Dokumentovanje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · beleške · transkripti razgovora · protokoli · audio i video snimci · foto-novele <p><i>Različiti izvori podataka</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · veb sajtovi, blogovi, video blogovi · stručna literatura · mišljenja i iskustva različitih učesnika · lične zabeleške 		
<p><i>Kada prikupljamo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · koliko često · u kojim situacijama ili događajima · koliko dugo · vreme, dan 	<p><i>Gde prikupljamo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · u svakodnevnim situacijama – vrtić, radna soba, lokalna zajednica · u prethodno isplaniranim situacijama u vrtiću, u lokalnoj zajednici · u neformalnim razgovorima 	<p><i>Kako analiziramo podatke</i></p> <p><i>Analiza podataka</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · analiza kvantitativnih i kvalitativnih podataka · određivanje kategorija analize · preispitivanje svrhe podataka za promenu 	<p><i>Kako organizujemo podatke</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · kategorisanje · povezivanje · uočavanje obrazaca · preispitivanje značenja obrazaca

Pre nego što počne analiza podataka treba obezbediti dozvolu učesnika za korišćenje i analiziranje podataka, npr. da se kolege slože da snimak njihove aktivnosti sa decom bude predmet zajedničke analize ili da traže da se podaci upotpune, što bi dalo drugačiju sliku prilikom analize. Praktičari mogu napraviti tabelu prema kojoj će pripremiti i strukturirati praćenje i prikupljanje podataka (primer tabele preuređen prema MacNaughton & Hughes, 2009:173).

Refleksija

Analizu podataka u akcionom istraživanju čini proces organizovanja i tumačenja podataka, a zatim mapiranja i preispitivanja obrazaca u podacima, na osnovu kojih se rekonceptualizuju shvatanja praktičara (Hitchcock & Hughes, 2003). U refleksiji, praktičari pokušavaju da razumeju šta se promenilo u njihovim akcijama i shvatanjima i šta to znači za njihovo istraživanje. Dobra analiza podataka počinje dobrom organizacijom podataka i postavljanjem prioriteta među podacima. U kritičkom preispitivanju na osnovu prikupljenih podataka najznačajnije je fokusiranje na razumevanja šta se dešava, kakva se promena dogodila, šta su ograničenja i doprinosi prve promene i šta bi trebalo dalje menjati. Podaci se mogu organizovati u ove kategorije:

- šta se menja i zašto;
- kakvi su odnosi između različitih učesnika u akcijama i kako su se ti odnosi menjali;
- šta su (ne)očekivani efekti;
- kakva su zapažanja različitih učesnika;
- šta se pokazalo kao neodrživo.

U refleksiji je posebno važno da praktičari promišljaju o tome šta su hteli da urade i šta su uradili, kao i da identifikuju ograničenja i mogućnosti u datim uslovima u praksi. Kroz refleksiju praktičari dele svoja iskustva o akciji, zajedno dolaze do uvida na osnovu kojih rekonstruišu svoje razumevanje određenog aspekta prakse i dogovaraju se o sledećem koraku akcije. Uvidi do kojih dolaze praktičari su značajni ishodi refleksije, pa je zato važno da se refleksiji posveti dovoljno vremena i da se podrži uzajamno slušanje istraživača. Refleksija se ne zasniva samo na podacima prikupljenim tokom praćenja, nego i na adekvatnoj literaturi ili drugim izvorima koji pomažu praktičarima da razumeju značenje promene koju su napravili u praksi. Refleksija omogućava praktičarima da rekonstruišu plan za dalje akcije, da menjaju svoje postupanje i da se dogovaraju sa drugim učesnicima kako da pristupaju akcijama na drugačiji način. Istovremeno,

refleksija u akcionom istraživanju dobija smisao kada se potvrdi u načinu na koji praktičari gledaju na svoju praksu, u njihovim interpretacijama i u odlukama koje donose o narednim akcijama.

Samorefleksiju praktičari mogu pokrenuti na osnovu sledećih pitanja (preuređeno prema Kemmis et al., 2014:112):

Koliko su moje akcije usklađene sa onim što planiram da radim?
Kako ja vidim ovu situaciju, akciju? Kako je vide drugi koji su uključeni?
Da li se praksa menja onako kako ja pretpostavljam? Kako? Zašto? Šta su očekivane i neočekivane posledice? Šta su slučajni efekti? Šta je izazvalo ove efekte? Koja su ograničenja? Zašto? Koji problemi proizlaze iz ove situacije? Šta se nije promenilo? Da li bi trebalo pokušati sa nekim drugim pristupom? Kako ja vidim da se praksa poboljšala? Zašto? Da li su se moji uslovi rada promenili? Kako? Zašto? Ima li nesuglasica u tumačenju i primeni novih ideja? Koje su se promene u kulturi zajednice dogodile da se podrži akcija? Gde su tačke otpora i kako bi se o njima moglo razgovarati? Da li postoji tenzija između kulture zajednice prakse i mojih postupaka? Koje dalje promene se mogu preduzeti da bi se prevazišli sukobi? Kako mogu uključiti druge u ove promene? Šta treba promeniti u planiranju? Šta bi bio moj naredni korak? Kako mogu da najbolje uskladiti svoje napore sa naporima mojih saradnika učesnika u istraživanju? Čiju perspektivu uzimam u obzir u idejama i zašto? Čije perspektive nema i zašto? Kome pomažu ovakva moja shvatanja i postupci? Kako to znam i zašto mislim da pomaže?

Na osnovu refleksije praktičari zajedno izvlače obrasce kao sintezu svojih uvida o onome što su naučili iz prvih promena. Obrasci ili uvidi odražavaju kako praktičari sada vide svoju praksu, kakvo je njihovo razumevanje prakse.

Ovo su neke vrste obrazaca koje praktičari uviđaju kroz refleksiju u akcionom istraživanju (MacNaughton & Hughes, 2009; Kemmis et al., 2014):

identične situacije – obrasci pokazuju događaje, ponašanja, situacije koje su povezane po sličnosti ili načinu na koji nastaju, na primer, saradnja među decom ili kolegama ili roditeljima u određenim situacijama; zajednička igra dece;

odnosi moći – obrasci pokazuju distribuciju moći i kontrole u odnosima između praktičara, praktičara i dece, praktičara i roditelja, praktičara i spoljašnjeg nadzora;

učestalost – obrasci mogu pokazati koliko se često delovi povezuju jedni sa drugima, kako nastaje sled događaja i koliko se često i u kojim uslovima događaji ili određena ponašanja ponavljaju;

intenzitet – obrasci mogu pokazati snagu trajanja određenih ponašanja, vrste interakcije koje se vezuju za određeni događaj, na primer, reakcije dece ili roditelja povezane sa određenim situacijama;

odstupanja – obrasci pokazuju događaje, ponašanja, načine razmišljanja, gledišta o određenim problemima, koje se postojeće norme ili pravila ne prepoznaju ili isključuju;

nepostojanje – obrasci pokazuju praznine ili odsustvo određenih kategorija podataka, što može biti posledica neadekvatne tehnike ili neadekvatnog istraživačkog pitanja;

protivrečnosti – obrasci pokazuju nesaglasnost između onoga što učesnici iznose kao mišljenje i onoga što rade.

Nakon uočavanja obrazaca, kroz kritičku refleksiju se produbljuje i preispituje njihovo značenje na osnovu otvaranja pitanja i dilema, ponovnog vraćanja na literaturu i različite izvore, kao i dekonstruisanja značenja obrazaca iz perspektive drugih učesnika.

Kritička refleksija pomaže da se preispitaju tvrdnje koja su prihvatane zdravo za gotovo, što ohrabruje praktičare da istraže odnos teorije i prakse, ali i da osveste svoja shvatanja i ideje i sagledaju ih iz perspektive drugih, na način koji doprinosi razumevanju suštine prakse (Saracho, 2015).

Revidiranje plana

Odlučivanje na osnovu refleksije vodi do donošenja zajedničkih odluka o tome šta će biti sledeći korak u istraživanju i šta će praktičari menjati u pristupu praksi. Prirodi akcionog istraživanja je svojstveno da se u novoj fazi istraživanja unose značajne promene, da se revidiraju početna ideja i plan akcije i praćenja. Revidiranje plana istraživanja nastaje na osnovu pitanja i uvida iz prvog ciklusa istraživanja, dok svrha akcionog istraživanja u revidiranom planu i pokretanju novog ciklusa ostaje usmerena na promenu prakse.

Akciono istraživanje može imati nekoliko ciklusa, a svaki ciklus generiše nova pitanja za promenu prakse. U idealnom slučaju, akciono istraživanje se nikada ne završava; u stvarnosti, međutim, u nekom trenutku svaki istraživač prestane da radi i svako istraživanje se prekine. Kraj akcionog istraživanja nastaje obrazloženom odlukom koja odražava analize i promišljanje praktičara o promenjenom razumevanju i promenjenom odnosu u i prema praksi. Praktičari kao akcioni istraživači mogu da elaboriraju svoju „izranjajuću“ teoriju o aspektu prakse koji su istraživali i promenu u razvoju prakse.

„Izranjajuća“ teorija praktičara oslanja se na njihove uvide o problemu istraživanja, uvide o procesu učenja praktičara kroz istraživanje i uvide o promeni prakse dečjeg vrtića.

Ukoliko praktičari ne dođu do uvida iz ovih oblasti, to znači da akciono istraživanje nije ostvarilo svoju svrhu. „Negativan“ ishod akcionog istraživanja može odražavati nestabilnost u vođenju akcionog istraživanja, odnosno može ukazivati na potrebu da se koriste drugačije tehnike u prikupljanju podataka i na potrebu da se napravi dublja analiza procesa istraživanja i dobijenih podataka. U praksi se kao delotvorni najčešće pokazuju „korak unazad“ i produbljena analiza prethodnog ciklusa akcionog istraživanja, pri čemu uočene protivrečnosti ili prepreke mogu postati podsticaj za novi ciklus istraživanja.

Emancipatorsko akciono istraživanje postaje strategija promene jer vodi ka promeni odnosa prema kolegijalnosti, deljenju moći među učesnicima istraživanja, povezivanju sa drugim praktičarima istraživačima, a uz to stvara osnovu za revidirani pristup teoriji i praksi i za kontinuiranu promenu prakse (Krnjaja, 2009; Miljak, 2009; Pešić, 2004; Slunjski 2011; Vujičić, 2011).

Istraživanje usmereno na pozitivno jezgro: moć zamišljanja i kokonstrukcije

Istraživanje usmereno na pozitivno jezgro (engl. appreciative inquiry) zasniva se na pretpostavci da svaka osoba, grupa i zajednica poseduju jedinstveni set vrednosti, potencijala, resursa i sposobnosti, što sve zajedno čini pozitivno jezgro (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Pozitivno jezgro postaje temelj promene koji omogućava zajednici da napreduje i da se menja. Kroz istraživanje usmereno na pozitivno jezgro naglašavaju se jake snage i prednosti zajednice. Usmeravajući se na „pozitivno jezgro“, zajednica pokazuje šta smatra vrednim, šta se u zajednici poštuje, pa se istraživanje u tom smislu oslanja na snage u zajednici koje se dalje ojačavaju. Istraživanje usmereno na pozitivno jezgro predstavlja „umećnost i praksu postavljanja pitanja koja jačaju kapacitete sistema da uoči, predvidi i ojača vrednosti i pozitivni potencijal“ (Cooperrider & Whitney, 2005:23). Umesto na probleme, praktičari se u istraživanju fokusiraju na pozitivno jezgro, na ono što cene kao vredno i što rade ili su radili dobro, pa to postaje zamajac koji pokreće zajednicu da „funkcioniše kao afirmativni sistem u pronalaženju mogućnosti za razvoj“ (Patton, 2011:236).

Istraživanja usmerena na pozitivno jezgro teorijski su utemeljena u socijalnom konstrukcionizmu, kvantnoj fizici, teoriji haosa, teoriji samoorganizujućih sistema, teoriji pozitivnih slika (Cooperrider et al., 2003; Magruder Watkins & Kelly, 2009). Polazište socijalnog konstrukcionizma izraženo je kroz: razumevanje ljudske komunikacije kao procesa koji stvara, održava i transformiše realnost; razumevanje učenja kao socijalnog procesa, u kom se značenja i realnost oblikuju u interakciji, a znanja generišu kroz socijalnu konstrukciju; tumačenje odnosa značenja i akcije kao isprepletanog i međupovezanog; shvatanje generisanja značenja kao procesa kreiranja budućnosti i postojanje različitih stvarnosti u svetu koji se ne shvata kao „univerzum“ nego kao „multiverzum“ (Burr, 2001). Dominantne tehnike u istraživanju usmerenom na pozitivno jezgro, kao što je analiza diskursa i narativa, takođe imaju svoje utemeljenje u socijalnom konstrukcionizmu, u shvatanju da se značenja oblikuju kroz različite dijaloge i diskurse, u koje njihovi učesnici unose svoju prošlost, sadašnjost i ono što očekuju u budućnosti (Cooperrider et al., 2003). Teorija slika (Pollac 2000, prema Whitney & Trosten-Bloom, 2010) implicira da slike koje imamo o budućnosti utiču na odluke i akcije koje preduzimamo u sadašnjosti, iz čega sledi da kolektivne slike o budućnosti izražene

u pričama članova jedne zajednice mogu biti moćan pokretač promene, odnosno da zamišljeno ima moć da „stvari stvarnost“ (Magruder Watkins et al. 2011:36). Zbog toga se istraživanje usmereno na pozitivno jezgro ne smatra samo tehnikom istraživanja, već predstavlja filozofiju i pogled na svet i promenu, kroz transformaciju učenja i razvoja, sa posebnim principima i strukturiranim procesom istraživanja (Cooperrider et al., 2013). To je alternativni pristup, okvir koji se fokusira na rasvetljavanje i afirmaciju uspeha ili snaga unutar zajednice, sa osloncem na pozitivne kapacitete za promenu prakse (Watkins & Mohr, 2011:21).

Istraživanje usmereno na pozitivno jezgro jeste proces u kom se identifikuje i dalje razvija ono što članovi zajednice smatraju najvrednijim kako bi se stvorila bolja budućnost. Zbog toga praktičari u ovoj vrsti istraživanja nastoje da: 1) otkriju šta se to posebno dobro radi u njihovoj zajednici umesto da se fokusiraju na problem; 2) zamišljaju šta bi moglo da se uradi kako ono što je dobro postalo još bolje umesto da analiziraju moguće uzroke i traže rešenja za prevazilaženje problema. Istraživanja usmerena na pozitivno jezgro polaze od pretpostavke da je promena moguća kada su učesnici promene inspirisani i fokusirani na svoja pozitivna iskustva, na stvarna iskustva u svojoj praksi kada su bili uspešni. Pri tome se veruje da učesnici uvek pamte lična iskustva uspeha, da mogu da identifikuju zajedničke elemente ovih iskustava i da na osnovu njih mogu da osmisle i izrade akcione planove kako bi se ta iskustva češće javljala u zajednici. Neki autori upozoravaju da pre naglašavanje pozitivne slike zajednice u istraživanju donosi opasnost da praktičari počnu da ignorišu ili čak negiraju postojanje problema u praksi, što može ugroziti njihov kritički odnos prema praksi (Cooperrider et al., 2013).

Još jedan kapacitet ove vrste istraživanja, koji ističu različiti autori (Magruder Watkins et al., 2011; Whitney Kaplin & Trosten-Bloom, 2010), čini kvalitet odnosa među učesnicima koji se naziva „šest sloboda“ (Magruder Watkins et al., 2011:271): 1) sloboda da se znanje povezuje i gradi kao socijalni proces; 2) sloboda da se svačiji glas čuje; 3) sloboda da se sanja u zajednici; 4) sloboda izbora da se daje doprinos; 5) sloboda da se pruža podrška; 6) sloboda da se bude pozitivan. Na taj način se učesnici podstiču da u promeni ne doživljavaju sebe samo kao jedinstvene individue, već kao deo mreže odnosa kroz koje svaki član postoji i postaje učesnik zajednice (Cooperrider & Whitney, 2005; Magruder Watkins et al., 2011).

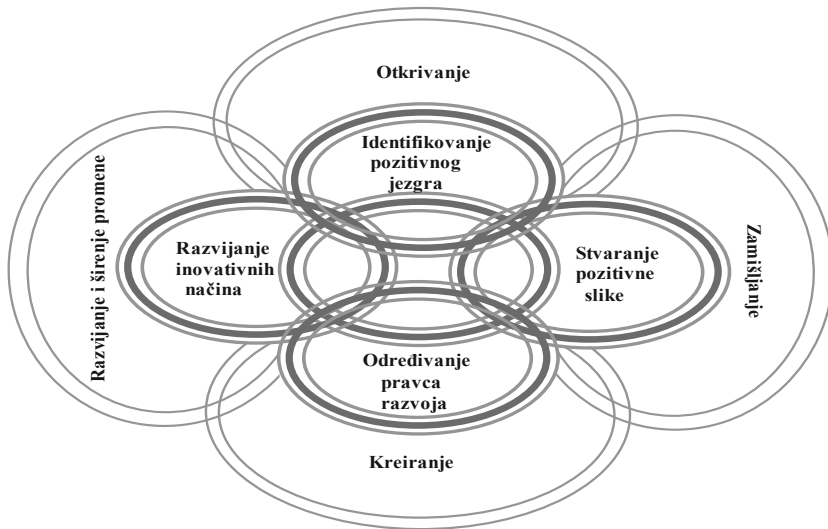
Prednosti istraživanja usmerenih na pozitivno jezgro leže u njihovom potencijalu za podršku i razvijanje poverenja u moć promene, jer se zasnivaju na podršci da se promena pokrene pomoću jakih strana zajednice (Gamble,

2008:51). Istraživanja usmerena na pozitivno jezero odražavaju praksu dijaloga među učesnicima, zasnovanog na kreativnim procesima kroz generisanje konkretnih primera, priča i metafora o uspesima i pozitivnim aspektima funkcionisanja zajednice, koje postaju sastavni deo vizije u strategiji promene. Različiti autori ističu konstruktivan pristup problemu kao veliku prednost u nastojanju da se stvarnost usmeri prema onome što je dobro, pri čemu se sukobi, stres ili problem stavljaju u drugi plan (Whitney & Trosten-Bloom, 2010).

Proces i faze istraživanja

Model 4D (discovery „otkrivanje“, dream „zamišljanje“, design „kreiranje“, delivery „razvijanje i širenje promene“), tj. model četiri faze, postao je svojevrsni standard za faze istraživanja, iako se u praksi razvijaju različiti modeli (Magruder Watkins et al., 2011). Proces istraživanja može se razvijati različito, pri čemu je važno da se ostvare dva cilja: a) da se razume filozofija pristupa istraživanju usmerenom na pozitivno jezero; b) da se istraživanjem ojačaju kapaciteti zajednice prakse za promenu (Cooperrider & Whitney, 2005). Proces istraživanja usmerenog na pozitivno jezero započinje fokusiranjem na vrednosti kroz istraživanje priča praktičara, koje odražavaju vitalnost zajednice i ukazuju na snage na koje se praktičari mogu osloniti u promeni. Praktičari identifikuju teme koje se pojavljuju u pričama i biraju jednu temu, odnosno područje prakse za dalje istraživanje. O izabranom području prakse zajednički stvaraju slike „željene“ budućnosti, a zatim kreiraju i razvijaju inovativne načine približavanja takvoj budućnosti.

Metodologija istraživanja usmerenog na pozitivno jezero temelji se na otvorenosti za razumevanje kulture institucije i perspektive njenih učesnika. Uključivanje različitih učesnika u istraživanje (praktičara, roditelja, članovi iz okruženja, drugih istraživačkih institucija, učesnika različitih funkcija i uloga sa različitih nivoa sistema) doprinosi celovitosti kroz deljenje moći, višeperspektivnost i povezivanje različitih nivoa sistema u podržavanju promene. Koraci i aktivnosti u procesu istraživanja usmerenog na pozitivno jezero su fleksibilni i praktičari ih mogu prilagođavati kontekstu svoje zajednice.



Grafikon 10. Proces istraživanja usmerenog na pozitivno jezgro (prilagođeno prema Magruder Watkins & Kelly 2009:83)

Otkrivanje

U ovoj fazi praktičari se fokusiraju na pozitivno jezgro, odnosno na identifikovanje vrednosti u svojoj praksi, onog što smatraju vrednim u svom radu ili situacije kada su svoju zajednicu doživeli kao uspešnu. Praktičari pažljivo istražuju za njih vredne aspekte prakse kroz izabrane priče i primere o uspehu, zadovoljstvu poslom, saradnji, strukturi dečjeg vrtića koja podržava inovacije i kreativan pristup praksi, mogućnostima da uče i dr.

Ova faza može trajati nekoliko dana ili nedelja i obuhvata: 1) pripremanje intervjua i diskusija; 2) vođenje razgovora ili podsticanje učesnika na pisanje priča i „deljenje“ priča na zajedničkim sastancima; 3) identifikovanje i izbor teme istraživanja.

U pripremi za intervjue ili pisanje priča praktičari odlučuju o sledećim pitanjima: Koga ćemo intervjuisati, od koga ćemo tražiti priče? U kom vremenskom periodu? Kako ćemo komunicirati i slušati priče jedni drugih o najboljoj praksi? Koliko priča ćemo uključiti? Ko će oblikovati pitanja kao okvir za intervjue? Ko će voditi razgovore?

Specifičnosti intervjua u istraživanju usmerenom na pozitivno jezgro (preađeno prema Whitney & Trosten-Bloom, 2010:151):

Poziva učesnike da pričaju priče. Kroz intervju se insistira na iskustvima učesnika i odnosima sa drugim učesnicima u zajednici, koji se podstiču pozivima „Pričajte o...“ ili „Opišite...“.

Uključuje emocionalni odnos učesnika prema iskustvu. Podstiče učesnike da opišu nešto do čega im je stalo ili nekoga do koga im je stalo, ono što je za njih važno, ono čega se rado sećaju.

Pružila priliku za učenje iz sopstvenog iskustva. Omogućava učesnicima da stvaraju značenja iz epizoda i iskustava kojima možda ne bi posvećivali takvu pažnju.

Uključuje neku vrstu „mentalnog skeniranja“. Podstiče učesnike da razmišljaju o svojim pozitivnim iskustvima, da prave uvide i da izaberu najbolja iskustva kao temu.

Otvoren je. Ostavlja učesnicima prostora da se preispituju, da tumače, dekonstruišu ono što su radili ili ono što vide kao svoje značajno iskustvo.

Stvara pozitivne slike. Inspiriše učesnike da se vraćaju svojim pozitivnim iskustvima i da ih ističu, podstiče ih da maštaju i zamišljaju željenu budućnost.

Ukazuje na akciju. Usmerava učesnike da predlože prioritete i naredne korake koji bi ih vodili ka ostvarenju njihovih zamisli.

Pošto prikupe priče ili intervjuje, praktičari pažljivo slušaju i analiziraju priču svakog učesnika tako što izdvajaju iz priča područja/aspekte prakse koji, prema njihovom mišljenju, čine pozitivan potencijal. Identifikovana područja prakse o kojima se govori u pričama predstavljaju teme koje se pojavljuju u pričama. Praktičari zajedno biraju jednu od tema, odnosno jedno područje prakse u dečjem vrtiću za dalje istraživanje.

Mogući predlozi i pitanja kao povod da se učesnici istraživanja uključe u dijalog o vrednostima u njihovoj zajednici i o promenama zasnovanim na tim vrednostima u fazama istraživanja koje se odnose na otkrivanje teme istraživanja i zamišljanja idealne slike (Watkins & Cooperrider, 2000, prema Patton, 2011; Whitney & Trosten-Bloom, 2010):

1. Uzimajući u obzir celinu iskustva, kada ste osećali da ste najviše ispunjeni, ostvareni zbog svog učešća u nečemu što se radilo u vašoj

zajednici?

1a. Uzimajući u obzir celinu iskustva u naporima na unošenju inovacija, setite se kada ste bili najviše ispunjeni i „poneti“ učešćem u nekoj promeni.

2. Opišite sve što smatrate vrednim u svom poslu / sve što visoko cenite kod sebe / sve što je posebno vredno u vašoj zajednici.

2a. Opišite šta je to što visoko cenite u svom poslu / kod sebe kada ste angažovani u nekoj promeni.

3. Šta doživljavate kao ključne komponente koje čine život ove zajednice? Navedite neke primere.

3a. Šta doživljavate kao ključne komponente promene u vašoj zajednici? Navedite neke primere kada ste doživeli ili videli ove komponente u inicijativama u vašoj zajednici.

4. Opišite vreme kada ste učestvovali u nekoj promeni koja je vašu zajednicu činila uspešnom. Šta je za vas bio vrhunac tog iskustva?

4a. Opišite vreme kada ste svoju zajednicu doživljavali kao uspešnu. Kakav je bio vaš doprinos?

5. Koje bi tri stvari, prema vašem mišljenju, trebalo promeniti radi podizanja vitalnosti vaše zajednice?

5a. Koje bi tri stvari, prema vašem mišljenju, doprinele većoj inicijativi praktičara u pokretanju promene u vašoj zajednici?

Sve teme koje se pojavljuju u pričama mogu se prikazati na jednom grafikonu ili slici i one čine mapu pozitivnog jezgra. Mapa može biti predstavljena kroz neku metaforu, sliku na kojoj će učesnici ucrtavati svoje mogućnosti i potencijale, na primer u obliku mozaika, slagalice, biblioteke, kocki, stubova. Metafora i vizuelno predstavljanje pomažu praktičarima da sagledaju pokretače razvoja svoje zajednice na različite načine i da prodube njihovo značenje. Pozitivno jezgro postaje deo svake faze istraživanja: u fazi otkrivanja učesnici identifikuju pozitivno jezgro; u fazi zamišljanja učesnici zamišljaju kako da ojačaju pozitivno jezgro; u fazi kreiranja posmatraju kako da ga koriste za poboljšanje potencijala; u fazi razvijanja promene ono je izvor aktivnosti.

Zamišljanje

Ova faza obuhvata zamišljanje idealne, zajedničke slike „željene budućnosti“ za zajednicu u odnosu na izabrano područje prakse. Ona predstavlja rekonceptualizaciju istorije razvoja zajednice iz perspektive

svih učesnika istraživanja, jer oni navode ono što smatraju da je bilo ili da jeste vredno u razvoju zajednice u području prakse koje istražuju. Ova faza je istovremeno i generativna, jer daje osnovu za kreiranje budućnosti. Za praktičare je ovo faza u kojoj razmišljaju o zajednici u dečjem vrtiću i razmatraju mogućnosti njenog razvoja tako što stvaraju zajedničku viziju o razvoju zajednice. Zajednička vizija, kao sinteza ideja i predloga, omogućava praktičarima da se okupe oko nje i da se posvete njenom ostvarivanju, pokrenuti nadom, namerom i potencijalima da se približe „idealnoj slici“. Stara brazilska poslovica kaže: kada sanjamo sami, to je samo san, kada sanjamo zajedno, to je početak nove realnosti. Zamišljanje bi, prema tome, trebalo da podrže svi učesnici zajednice prakse, sa namerom da učesnici istraživanja prihvate zajednicu kao „bezbedno mesto“, mesto gde imaju slobodu da sanjaju i dele snove u dijalogu sa drugima.

U ovoj fazi praktičari: 1) „artikulišu“ svoje ideale, snove; 2) sastavljaju zajedničku sliku željene budućnosti (prilagođeno prema Magruder Watkins et al., 2011).

Ostvarena budućnost. Ova tehnika se zasniva na zamišljanju da je budućnost postala sadašnjost. Učesnici individualno polaze od svoje teme koju su izdvojili u intervjuu ili narativu i zamišljaju da se promena ostvarila onako kako su je oni zamislili. Oni zamišljaju da su ušli u svoj vrtić i opisuju šta se promenilo. U opisu ostvarene budućnosti učesnici se fokusiraju na opise kulture i strukture dečjeg vrtića, rukovodeći se pitanjima: Kako se ljudi odnose jedni drugima? Kakva je celokupna organizacija? Šta sve vide dok prolaze kroz vrtić? Šta se u vrtiću radi drugačije? Kakav je njihov lični osećaj? Šta oni kažu drugima u takvom vrtiću? Produkt „artikulisanja budućnosti“ zavisi od učesnika i može biti slika, priča, pesma, kolaž i dr. Učesnici svoje opise mogu da podele u maloj grupi i/ili kroz zajednički dijalog svih učesnika.

Deljenje zajedničke slike budućnosti. Tehnika se zasniva na „sklapanju“ zajedničke vizije, koja po formi takođe može biti slika, priča, pesma. Kroz zajedničku sliku se opisuje kako će dečji vrtić izgledati u najboljem svetlu svih izabраниh tema. Učesnici mogu najpre u malim grupama da naprave grupnu sliku, a zatim da slike iz malih grupa uklapaju u zajedničku sliku. Pre predstavljanja grupne slike, učesnici u malim grupama analiziraju grupnu sliku na osnovu ovih kriterijuma: U čemu je provokativna, motivišuća? Koje izazove sadrži? Kako se prekida sa postojećom praksom? Da li je slika osnovana? Da li postoje

primeri koji ilustruju ideal kao realnu mogućnost? Da li drugi učesnici žele ovakvu sliku i koji? Da li imamo smernice kako se približiti ovoj slici? Kako je možemo koristiti za zajedničko učenje?

Zajednička slika postaje svojevrsni „svetionik“ razvoja zajednice prakse i sadrži poruke i smernice o tome čemu su učesnici posvećeni u ostvarivanju željene budućnosti.

Prilikom organizovanja ove faze istraživanja praktičari donose odluke o načinu na koji će podsticati kreativnost, o načinu na koji će predstavljati jedni drugima svoje pozitivne slike budućnosti (pisanje, crtanje, šematski prikaz...), kao i o načinu na koji će omogućiti učesnicima koji nisu fizički prisutni da predstave svoje slike.

Zamišljene slike se mogu dokumentovati tako što učesnici u malim grupama prave svoje karte pozitivnih slika, ali tako da budu zastupljeni svi učesnici istraživanja, jer se na taj način stvara kolektivna osnova promene. Nakon toga se slike mogu analizirati na sastancima velike grupe, ili kroz internet dijalog, ili kroz ponovnu diskusiju u maloj grupi.

Kreiranje promene

Ovo je faza kokonstrukcije budućnosti u kojoj praktičari, kao i svi učesnici istraživanja, projektuju proces promene i operacionalizaciju taj proces kroz inovativne aktivnosti. Praktičari mogu kreirati promenu u sledeća četiri koraka:

1) kreiranje odgovarajućeg socijalnog i organizacionog okruženja – promena odnosa i transformacija organizacione strukture elemenata (promena uloga; promena načina komunikacije među učesnicima u dečjem vrtiću; dogovaranje načina na koji se koordinira promenom i donose odluke; dogovaranje procedure i različitih načina predstavljanja istraživanja);

2) izbor relevantnih elemenata dizajna promene – izbor redosleda i dinamike promene određenih delova u izabranom području prakse. Nikada se ne menja sve odjednom i istovremeno. Fokusiranje na male delove promene pomaže praktičarima da prate promenu, sagledaju njene efekte i jačaju svoje uverenje da je promena moguća. Promena jednog ili dva dela obično povlači promenu ostalih, čime se promena proširuje na promenu kulture zajednice;

3) utvrđivanje preferencija učesnika istraživanja o izabranim elementi-

ma dizajna promene – korak u kom se ispituje kako učesnici istraživanja vide izabrane elemente promene kao idealne. U ovom koraku se kroz „zamišljene slike“ učesnika identifikuju sklonosti ili očekivanja učesnika, ali i razlike između postojećeg i idealnog. Različiti učesnici u zajednici zamišljaće drugačije slike o idealnim elementima, koji postaju predmet zajedničke analize praktičara. Isti izabrani element u kreiranju promene, na primer, saradnja među kolegama, može u dve zajednice biti zamišljen sasvim različito, što potvrđuje važnost uvažavanja različitih perspektiva učesnika istraživanja i konteksta istraživanja;

Tabela kreiranja promene može vizuelno pomoći učesnicima istraživanja da dokumentuju najvažnije nalaze (Whitney & Trosten-Bloom, 2010:212):

Izabrani elementi koji će se menjati	Šta smo naučili o njima iz njihovog otkrivanja	Kako ih zamišljamo kao idealne u našoj zajednici	Naš predlozi za promenu

4) osmišljavanje provokativnih predloga za promenu – praktičari smišljaju predloge promene, odnosno aktivnosti za svaki izabrani element promene. Predlog formulišu u sadašnjem vremenu, kao da već postoji takva aktivnost, vrsta odnosa, način komunikacije itd. Predlozi su na neki način „parametri“ za budućnost, a istovremeno predstavljaju inspirativne namere i poziv na akciju. Predlozi mogu proisticati iz najbolje prakse zajednice ili prakse drugih dečjih vrtića, iz literature, iz iskustava drugih učesnika u istraživanju i drugih uspešnih zajednica.

Razvijanje i širenje promene

Razvijanje i širenje promene se ostvaruje u sledećim koracima: 1) isprobavanje inovativnih načina kroz različite aktivnosti; 2) pružanje podrške samoorganizovanju praktičara u razvijanju inovativnih aktivnosti; 3) podržavanje kontinuirane promene. Na osnovu preispitivanja i rekonceptualizacije aktivnosti stvaraju se nove slike kojima se upotpunjuje zajednička vizija razvoja. Ovo je faza u kojoj se kombinuju izveštaji i analize aktivnosti i u kojoj se na osnovu prikupljenih podataka i uz uključivanje novih učesnika dograđuje projektovanje promene. U njoj su takođe zastupljeni različiti načini analize i istraživanja teorijskih shvatanja i drugih izvora

vezanih za područje prakse koji se istražuje, kao podrška unošenju inovacija. To je vreme stalnog učenja, prilagođavanja, revidiranja i unošenja inovacija u skladu sa zajedničkom vizijom.

Praktičari u ovoj fazi odlučuju o sledećim pitanjima: Kako ćemo učiti i dolaziti do uvida o aktivnostima i njihovim efektima, a da to bude kokonstrukcija? Kako ćemo pomagati jedni drugima tokom akcije? Kako uskladiti okvirni plan aktivnosti i analize aktivnosti? Koliko nam je vremena potrebno? Kako ćemo međusobno komunicirati u pokretanju akcija? Koje resurse imamo na raspolaganju? Kako ćemo podržavati promenu i kojom vrstom podrške? Šta nam je potrebno?

U odnosu na negovanje kontinuirane promene, praktičari preispituju pozitivno jezgro kao sposobnost zajednice za promenu i načine kako podržavati kontinuiranu promenu.

Na osnovu dosadašnjih istraživanja usmerenih na pozitivno jezgro istraživači predlažu različite strategije podržavanja promene (adaptirano prema Whitney & Trosten-Bloom, 2010:230):

Produblјivanje mudrost usmerenosti na pozitivno jezgro. Istraživanje usmereno na pozitivno jezgro uvek podrazumeva razmenu i širenje istraživanja i ostvarenih promena u dečjem vrtiću, kao i stalni dijalog različitih učesnika o prednostima pozitivnih slika kao pokretača istraživanja.

Uspostavlјanje procesa razvijanja prakse na pozitivnom jezgru. Istraživanjem usmerenim na pozitivno jezgro uvek se reorganizuje i redizajnira deo kulture zajednice, pa se nakon dugo vremena praktičari mogu vratiti na pozitivno jezgro i postaviti, na primer, nove načine komunikacije, rituale, uzajamno mentorstvo i tako nastaviti istraživanje sa novim učesnicima.

Proširivanje istraživanja usmerenog na pozitivno jezgro na druge zajednice, dečје vrtiće ili predškolske ustanove. Na primer, pri otvaranju novih objekata ili prilikom smanjenja kadrova, zajednica prakse može pokrenuti otkrivanje pozitivnog jezgra, pri čemu zainteresovani učesnici istražuju šta bi moglo da se promeni u strukturi i kulturi zajednice u tom slučaju.

Deljenje liderstva u vođenju istraživanja usmerenih na pozitivno jezgro ohrabruje praktičare da pokreću istraživanje. Deljenje liderstva

među učesnicima istraživanja je relacioni proces razvijanja zajedništva i kokonstrukcije, koji pokreće praktičare i ukupan organizacioni potencijal na svim nivoima zajednice prakse. Deljenje liderstva pruža mogućnost praktičarima da pokreću istraživanja, ali i da neguju svoje liderske potencijale i njima doprinose u stvaranju promene.

Jedan od načina da se sagleda uspešnost istraživanja usmerenog na pozitivno jezgro predstavlja preispitivanje da li je zajednica poboljšala svoje kapacitete za promenu. Ova pitanja mogu biti vodič u takvom preispitivanju: Kako znamo da su ojačana nastojanja da se preispituju stvari i unose inovacije u zajednici? Na osnovu čega možemo zaključiti da je pozitivno jezgro zajednice prošireno i obogaćeno vrednostima? Na osnovu čega možemo zaključiti da je kultura zajednice postala više istraživački orijentisana? Da li razgovori, interakcije i povezivanje postaju centar organizacije života u zajednici i kako to ojačava kapacitete za promenu?

Način preispitivanja doprinosi istraživanja usmerenog na pozitivno jezgro podstiče zajednicu da se orijentiše na svoje najbolje potencijale i vrednosti i da razvija kulturu zajednice na principu celovitosti promene kroz kokonstrukciju i pozitivne slike.

Etnografsko istraživanje: praktičar kao autoetnograf

Praktičar kroz etnografsko istraživanje stvara detaljan uvid u način života u svojoj zajednici prakse kroz opisivanje i dubinsku analizu svakodnevne, ustaljene prakse i „svakodnevnih socijalnih aktivnosti i obrazaca ponašanja“ (Halmi, 2005). Uloga praktičara kao istraživača etnografa jeste da ostvari celovit uvid u poglede, perspektive, vrednosti, namere svih učesnika u zajednici i da sagleda svakodnevnu praksu onako kako je vide učesnici (Mukherji, Albon, 2015; Siraj-Blatchford, 2010). Svrha etnografskog istraživanja kao strategije promene u zajednici prakse leži u kontekstualnom, interpretativnom i kritičkom razumevanju svakodnevne prakse, kako bi je praktičari potpunije razumeli i menjali na dobrobit svih njenih učesnika (Hitchcock & Hughes, 2003; Morrison, Pole, 2003). U etnografiji se traga za smislom koji svi učesnici istraživanja (deca, roditelji, praktičari, učesnici iz okruženja) pridaju određenoj situaciji, artefaktima, odnosima u svakodnevnom životu zajednice prakse (James, 2010; Mukherji, Albon, 2015).

Tokom etnografskog istraživanja stalno se nadograđuje dinamička slika načina života jedne zajednice u kojoj praktičar kao istraživač etnograf ima ulogu insajdera, koji nastoji da sagleda situaciju očima učesnika, da razume svakodnevnu praksu iz ugla svakog od njenih učesnika, pokušavajući pri tome da razume „kako i zašto oni rade to što rade i kakav smisao to ima za njih“ (Slunjski, 2011:84).

Autoetnografsko istraživanje predstavlja povezivanje ličnog i kulturnog, u kom praktičar kroz lične doživljaje i iskustva istražuje događaje, zajednička iskustva, obrasce odnosa i delovanja u kulturi zajednice prakse. To je istraživanje u kom se opisuje i analizira lično iskustvo kako bi se razumelo društveno iskustvo (Raab, 2013). Veliki broj autora kao svrhu autoetnografskog istraživanja ističe jačanje svesti o odnosu ličnog i kulturnog; takođe se ističe da se u tom smislu autoetnograf bavi i svojim ličnim i grupnim identitetom (Ellis, 2009). Povod za autoetnografsko istraživanje može biti neko proživljeno iskustvo praktičara koje ga pokreće na promišljanje i analiziranje ili neka situacija, odnosi među decom, odnosi među kolegama, različita uverenja i ponašanja učesnika zajednice prakse. Praktičar kao istraživač autoetnograf istovremeno promišlja svoje iskustvo, sagledavajući ga u odnosu sa iskustvima i perspektivama drugih učesnika. Autoetnografija se, prema većini autora, razlikuje od drugih autonarativa, kao što su autobiografije, memoari ili lični eseji, po tome što se autoetno-

grafijom prevazilazi nivo lične priče, pa se ona analizira i interpretira u određenom kulturnom kontekstu (Anderson, 2006, Chang 2008; Denzin 2014). To je način da se analizira i tumači kultura zajednice prakse pomoću svoje lične priče (Chang, 2008). U autoetnografskom istraživanju fokus je na procesu istraživanja (graphy), na kulturi (ethno) i na samousmerenosti (auto). Čang (Chang, 2008) predstavlja autoetnografiju kao ravnotežu tri dimenzije: etnografske dimenzije u metodološkoj orijentaciji, dimenzije usmerene na kulturu zajednice u tumačenju i razumevanju i autobiografske dimenzije prema sadržaju.

Zbog toga autoetnografsko istraživanje predstavlja kombinaciju umetničkog predstavljanja, analitičkog pristupa u istraživanju, autonaracije i etnografije (Ellis, 2009). Razlike u tehnikama u autoetnografiji koje naginju umetničkim ili analitičko-kritičkim formama dovode do razlika u tumačenju autoetnografije kao interpretativnog istraživanja (Denzin, 2014) ili analitičkog istraživanja (Anderson, 2006).

Praktičari se kao istraživači u promeni zajednice kroz autoetnografsko istraživanje oslanjaju na interpretativno razumevanje realnosti u kojoj učestvuju u svojoj zajednici, kao i na analitičko i refleksivno promišljanje o odnosu ličnog i kulturnog u zajednici. Interpretativno i kritičko razumevanje realnosti omogućava im transformativni odnos kao promenu načina na koji razumeju kulturu zajednice i na koji se odnose prema njoj (Dyson, 2007). Refleksivni i transformativni odnos najviše se potvrđuje u nameri s kojom praktičari pokreću etnografsko istraživanje. Oni ne sprovode istraživanje kojim dokazuju ono što drugi znaju ili da potvrde ono što su sami mislili da znaju, nego ga sprovode da „saznaju ono što nisu znali i na taj način dostignu novi nivo učenja i razumevanja“ (Dyson, 2007:43).

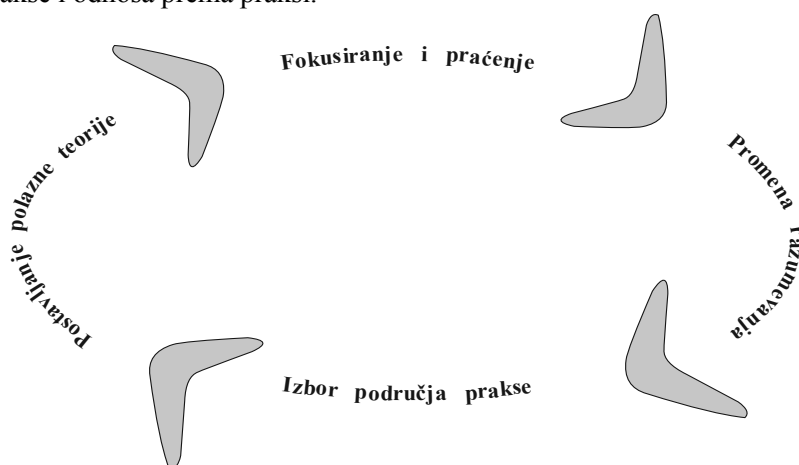
Praktičari mogu pokretati svoja autoetnografska istraživanja i voditi ih samostalno (o svom položaju u dečjem vrtiću, o odnosu sa decom, o svojoj ulozi u igri dece, o svom odnosu prema pravilima, normama u svojoj praksi) ili razvijati „zajednicu autoetnografa“ kao grupu od nekoliko praktičara koji istražuju istu problematiku, sastaju se i razmenjuju svoja tumačenja. Njihovo istraživanje predstavlja proces kokonstrukcije, zajedničku izgradnju pogleda na realnost koju proživljavaju i zbog toga oni dele odgovornost za proces istraživanja i odgovornost koju imaju jedni prema drugima. Istovremeno se naglašava da višeperspektivnost doprinosi potpunijem razumevanju realnosti koja se istražuje. Sagledavanje različitih značenja koja učesnici istraživanja (deca, roditelji, kolege, drugi istraživači) pridaju istoj situaciji doprinosi njihovom potpunijem razumevanju. Zbog toga se u autoetnografiji govori o istraživaču koji govori iz „svojih cipela“, ali koji

takođe mora da „uđe u tuđe cipele“ kako bi razumeo značenje određene situacije (Mitchell et al., 2005).

Kada je u pitanju odnos prema „teoriji“ praktičara u pogledu načina na koji praktičar shvata određeno područje prakse, važno je imati u vidu da između istraživanja i promene teorije sa kojom praktičar ulazi u istraživanje postoji međudelovanje. Tokom etnografskog istraživanja teorija se stvara, a ne potvrđuje ili opovrgava. Ona nije apriorna, već u praksi „utemeljena“, „izranjajuća“ teorija, koja nastaje iz iskustva istraživača i saznanja tokom istraživanja. Za nju ne važi da se podaci prikupljeni tokom istraživanja generalizuju i potvrđuju ili odbacuju teoriju, nego da podaci prikupljeni tokom istraživanja generišu teoriju. Tako teorija u etnografskim istraživanjima nije referentni okvir iz kog praktičar istupa i koji potvrđuje ili opovrgava podacima, već radna teorija za jedan posmatrani kontekst vaspitne stvarnosti, koja se izgrađuje na osnovu razumevanja stvarnosti (Cohen et al., 2007; Halmi, 2005, Siraj-Blatchford, 2010).

Proces i faze istraživanja

U autoetnografskom istraživanju praktičara ne može se govoriti o unapred odvojenim fazama istraživanja zbog personalizovane prirode istraživanja, ali se može dati jedan fleksibilni okvir istraživanja u kom se praktičar kao etnograf kreće kroz istraživanje. Autoetnografsko istraživanje praktičari mogu razvijati u sledeće faze: 1) „provokacija“ – izbor područja prakse i početni plan istraživanja; 2) ulazak u „ulogu“ autoetnografa i postavljanje „polazne teorije“; 3) fokusiranje i praćenje; 4) promena razumevanja prakse i odnosa prema praksi.



Grafikon 11. Proces autoetnografskog istraživanja

„Provokacija“ – izbor područja prakse i početni plan istraživanja

Povod za autoetnografsko istraživanje praktičara može biti neko burno iskustvo u praksi ili odnos praktičara prema određenom delu prakse (igri dece, interakciji sa decom, dokumentovanju u praksi, saradnji sa porodicom, stručnom usavršavanju, integrisanju razlika među decom, shvatanju deteta). Na osnovu izabranog područja praktičar formuliše istraživačko pitanje koje ga dalje usmerava kroz istraživanje, na primer, kako da bolje razumem igru dece i pomognem deci da se zajedno igraju. U planiranju istraživanja praktičar odlučuje o području prakse koje istražuje i planira koliko će trajati istraživanje, moguće situacije koje će pratiti, kao i učesnike sa kojima će saradivati u istraživanju. Početni plan istraživanja promenljiv je u odnosu na vreme i učesnike i razvija se tokom istraživanja.

Ulazak u „ulogu“ autoetnografa i postavljanje „polazne teorije“

Nakon odabira područja istraživanja, praktičar preispituje dotadašnje sopstveno iskustvo, shvatanja i svoj odnos prema području prakse koje istražuje i vodi beleške o svojim razmišljanjima. Praktičar može započeti istraživanje vođenjem dnevnika u kom će beležiti, na primer, svoja iskustva iz detinjstva u igri koja posmatra sa određene vremenske distance ili svoj odnos prema igri dece. Ako istražuje igru, praktičar može zabeležiti u dnevnik svoja razmišljanja i shvatanje igre, zatim svoja razmišljanja o tome kako se deca svakodnevno igraju u dečjem vrtiću u kom radi, svoja zapažanja o tome kako kolege gledaju na igru dece. Praktičar beleži ono što je smisljeno za njegovo iskustvo, npr. misli, ideje, intuiciju, slutnju, snove i interakcije (Raab, 2013). Kroz svoje beleške u ovoj fazi istraživanja, praktičar kao autoetnograf nastoji da otkrije svoje emocije, interesovanja ili uverenja u odnosu na područje prakse koje istražuje, da iznese razloge zbog kojih istražuje baš to područje i da opiše značaj koji prepoznaje u tom području za svoju praksu. Na taj način praktičar postavlja svoju „polaznu teoriju“, koju tokom istraživanja upoređuje sa shvatanjima drugih istraživača i različitih autora i preispituje. Praktičar unosi vrednosti u koje veruje u svoje istraživanje i svoju „teoriju“ koristi u istraživanju kao polazište i platformu sa koje istražuje i prati kako dalji događaji utiču na početno razumevanje (Coffey, 1999; prema Mukherji, Albon, 2015).

Fokusiranje i praćenje

Nakon izbora i definisanja istraživačkog pitanja, praktičar autoetnograf prati izabrane situacije u području prakse koje istražuje. To omogućava bolje fokusirano posmatranje i sakupljanje podataka, zbog čega se ova faza opisuje kao progresivno fokusiranje (Siraj-Blatchford, 2010). Praktičar kao istraživač fokusira se na prikupljanje podataka, ali je istovremeno fleksibilan u odnosu na svoj okvirni plan istraživanja i ima mogućnost da, na primer, izabere drugačije situacije u praćenju, promeni tehnike prikupljanja podataka ili proširi strukturu učesnika istraživanja (*Ibid.*). Očekivanje fleksibilnosti nikako ne znači da se u autoetnografsko istraživanje ulazi spontano, bez istraživačkog pitanja i fokusa istraživanja. U ovoj fazi praktičar stvara „konceptualne šeme“, kao „ramove“ pomoću kojih grupiše događaje u određene kategorije i interpretira ih (Halmi, 2005). Tokom etnografskog istraživanja postoji stalna interakcija između onog što praktičar otkriva i teorije koju razvija kroz istraživanje. Usled toga praktičar menja svoje razumevanje područja prakse koje istražuje, pa značenje i interpretacija situacija ili događaja nisu stalni ili statični tokom istraživanja (Halmi, 2005). To govori da se tokom autoetnografskog istraživanja menja odnos praktičara prema okruženju (Mukherji, Albon, 2015; Siraj-Blatchford, 2010).

Praktičar kao autoetnograf istovremeno je učesnik kulture zajednice u kojoj istražuje i kroz istraživanje nastoji da kontinuirano gradi odnos sa drugim učesnicima u praksi, zasnovan na poverenju, osetljivosti, diskreciji, pažljivosti i saosećanju (Siraj-Blatchford, 2010). Izbor i odluka o tome koje će učesnike uključiti u istraživanje zavise od svrhe istraživanja, potencijala konteksta u kom praktičar istražuje, kao i od toga koga sve praktičar vidi kao značajne učesnike u području prakse koje istražuje. Praktičar kao autoetnograf sagledava učešće drugih učesnika u istraživanju u odnosu na doprinos sopstvenom razumevanju određene situacije. Iznoseći svoja razumevanja, mišljenja i emocije, učesnici doprinose da praktičar istraživač donese novi zaključak i izgradi promenjeno razumevanje prakse.

Praktičari autoetnografi koji istražuju isto područje prakse mogu koristiti dva modela saradnje (Denzin, 2014; Chang, 2008). Prvi je „sekvencijalni model“, koji se koristi kada praktičari istraživanja rade u različito vreme, a svoja iskustva dele tako što jedan praktičar završi istraživanje i pošalje svoje uvide drugom praktičaru, koji se nadovezuje svojim istraživanjem i zaključcima i „dodaje svoju priču“, a zatim to prosleđuje sledećem praktičaru. Takvo istraživanje sadrži nalaze nekoliko istraživanja istog

područja prakse, odnosno nekoliko priča o praksi koje se nadovezuju. Drugi model je model istovremenosti, u kome praktičari kao autoetnografi izaberu područje prakse koje istražuju, paralelno individualno prikupljaju podatke, a zatim se okupljaju, međusobno dele i preispitaju svoje priče, nastojeći da zajedno izvuku obrasce o svom razumevanju prakse (Chang, 2008).

Praktičar može izabrati da prati različite situacije tokom autoetnografskog istraživanja (Cohen et al., 2007), na primer, „kritične“ situacije (one koje ga čine nesigurnim ili posebno uznemiravaju ili za koje veruje da nema adekvatno rešenje), „tipične“ situacije (u kojima se ponaša rutinski, na ustaljen način), „jedinствене“ situacije (one koje su se dogodile jednom ili se retko događaju, a koje imaju posebno značenje za praktičara istraživača), situacije „po preporuci“ (one koje su predložili roditelji, deca, drugi istraživači...).

U praćenju praktičar prikuplja podatke na osnovu posmatranja, vođenja beleški, snimanja audio i/ili video materijala, neformalnog razgovora sa učesnicima, analize dokumentacije i drugih tehnika koje doprinose boljem razumevanju stvarnosti (Halmi, 2005; Siraj-Blatchford, 2010; James, 2010; Mukherji, Albon, 2015).

Tehnike koje praktičari koriste u autoetnografiji mogu biti posmatranje, intervju, snimanje audio i vizuelnih materijala, kroz dokumentovanje u formi memoara, ličnih eseja, kratkih priča, dnevnika ili poezije (Creswell 2007, prema Raab, 2013).

Posmatranje podrazumeva vođenje beležaka; njih praktičar vodi kao posmatrač i/ili kao učesnik.

Beleške se mogu voditi tokom celog istraživanja i mogu imati dve forme (Raab, 2013): 1) lični dnevnik – podrazumeva zapisivanje sopstvenih emocija, zapisivanje događaja i razmišljanja o svakodnevnom životu i povezivanje „lične“ prošlosti i sadašnjosti kroz istraživanje; praktičar u dnevniku iznosi lične doživljaji i opisuje pozitivne i uznemirujuće emocije; 2) profesionalne beleške – profesionalne beleške podrazumevaju snimak onoga što praktičar posmatra u istraživanju, kao i zapažanja i interpretaciju situacija koje prati i ideje kako će dalje razvijati istraživanje ili sugestije koje dobija od drugih učesnika.

Preklapanje ove dve vrste beleški je neophodan korak u istraživanju, jer praktičar tako dobija jasniju sliku. Redosled vođenja ličnog dnevnika i profesionalnih beleški tokom faze praćenja može biti različit i zavisi od istraživačkog pitanja. Ponekad će praktičar, ako je u pitanju neki društveni fenomen sa kojim ima izvesno iskustvo, napraviti najpre profesionalne beleške, koje će se odnositi na ono što je snimljeno, posmatrano itd., a zatim beleške u obliku dnevnika, koje će se odnositi na promišljanje i preispitivanje sopstvenog prošlog i sadašnjeg iskustva.

Intervjuisanje. Praktičar u istraživanju može koristiti „interaktivni“ intervju (Ellis, 2004, prema Raab, 2013). Interaktivni intervju podseća na razgovor sa prijateljem kroz koji se razmenjuju mišljenja umesto forme pitanje–odgovor. Veruje se da se tada učesnici osećaju prirodnije i opuštenije, kao i da se tako može više saznati o drugoj osobi, odnosno da se tema o kojoj se razgovara može sagledati iz više perspektiva. Pored interaktivnog intervjuja, praktičar može koristiti i „refleksivni“ intervju. Praktičar može podeliti svoju priču i dati podsticaj učesnicima za saradnju, objasnivši im da njihova priča može da mu pomogne da razume sopstvenu. Ovo može biti veoma delotvoran način za pridobijanje poverenja učesnika i njihovo „otvaranje“ u istraživanju (Ellis, 2004, prema Raab, 2013).

Pogled iz sopstvenih cipela (Mitchell et al., 2005) jeste metafora za tehniku koju praktičar koristi u opisivanju svog ličnog i profesionalnog identiteta i pedagoške prakse, oblikovanih ličnim iskustvom, detinjstvom i kulturnim kontekstom. Cipele u kojima se istraživač nalazi označavaju status, položaj, interesovanja, ali i prepreke koje „otežavaju“ ili „olakšavaju“ hod u pedagoškoj praksi. Sopstvene cipele istraživač koristi kao „skelu“, osnovicu ili narativni kostur kojim će bliže opisati sopstveni identitet i sopstvenu praksu, što omogućava uvid u to kako ga lično iskustvo i sve kroz šta je prošao oblikuje kao praktičara. „Cipele“ mogu podstaći praktičare da se suoče sa određenim stvarima koje se obično zanemaruju kada se koriste druge tehnike i da preispitaju svoju prošlost, sadašnjost i očekivanja. „Cipele“ mogu poslužiti i da se objekti drugačije procene u zavisnosti od socijalnog konteksta, a „hodanje u cipelama“ može poslužiti kao metafora za učenje, formalizaciju ideja i odlučivanje.

Tehnike vezane za umetnost omogućavaju praktičarima da svoje životne priče, profesionalni identitet i svoj odnos prema praksi reflektuju kroz umetnost. Praktičar kroz umetničku formu koju izabere može da pred-

stavi svoju životnu istoriju, pozitivna i negativna iskustva u svojoj praksi ili pak da predstavi svoja uverenja i odnos prema obrazovanju. Osim sopstvenih priča kroz umetničke forme, praktičari mogu u intervjuima podsticati druge učesnike u istraživanju da koriste umetnost u predstavljanju svojih iskustava, na osnovu čega se sakupljaju derivati njihovih refleksivnih priča i stvaraju značajna razjašnjenja iz njihovih različitih životnih dimenzija. U takvim razgovorima se ističe ono što su praktičari naučili tokom procesa refleksije o sebi samima, a što bi moglo da utiče na njihova uverenja, preferencije i uloge.

Crtež je korisna tehnika u preispitivanju sopstvenog iskustva i sećanja, kulture, fizičkih senzacija, životnog iskustva. Umetnost sama po sebi budi ljude, produbljuje komunikaciju sa sobom i sa drugima, što se kroz crtež postiže na dva načina: dobijanjem podataka i prezentacijom materijala. Ponekad sećanja mogu da budu bolna, pa ih je lakše vizuelno predstaviti nego rečima; to ohrabruje praktičara da nastavi sa korišćenjem ove tehnike u povezivanju sa svojim najdubljim emocijama. Crtež nam pokazuje kako percipiramo druge, ali i sebe, što se može iskoristiti kao ogledalo za praktičara u svrhu refleksije. Crtež takođe može biti sredstvo za prikaz podataka drugim istraživačima, kojim se pokreće dijalog o određenoj temi, ali i njihova refleksija na osnovu ličnih sećanja i emocija.

Mural predstavlja vizuelnu tehniku koja je usmerena ka boljem razumevanju sopstvenog iskustva, posebno kada se radi o razumevanju uloge samog praktičara u istraživanju. Postoje dva načina pravljenja murala. Prvi podrazumeva korišćenje crnobelih fotografija koje su okačene i izložene. Drugi način obuhvata i zabeleženi tekst u dnevniku praktičara, koji je destilat iskustava i interakcija i koji je predstavljen u vidu slova različitih veličina. Prednost murala kao tehnike u istraživanju je u tome što omogućava refleksiju na svaki domen istraživanja, tako da praktičar ima percepciju strukture, tj. zajedničkih karakteristika svih svojih iskustava, a sa druge strane ima percepciju čitavog sistema ponašanja, vrednosti učesnika istraživanja koji su povezani i utiču na profesionalni identitet praktičara u zajednici prakse.

Javna izložba radova je još jedan od načina kako se mogu prezentovati sopstveni radovi i radovi drugih. Na javnoj izložbi radova se sa „publikom“ mogu podeliti važne informacije iz prakse vezane za iskustvo praktičara, detaljni komentari zapisivani u toku i nakon rada, snimci dečjih radova i radova drugih učesnika u zajednici prakse, kao i njihova konverzacija. Izložba često može da podrži „kritički prijatelj“, koji

će moći kontroverzno i provokativno da podstakne kritičku refleksiju, koji je kompetentan u određenoj oblasti, pa će njegovo iskustvo evocirati priču i podstaći druge da se prisete svog iskustva, što će uticati na uočavanje obrazaca u oblikovanju obrazovne prakse.

Promena razumevanja prakse i odnosa prema praksi

Integralni deo svake faze autoetnografskog istraživanja čine promišljanje i samorefleksija, pri čemu praktičar stalno sebi postavlja pitanja o tome šta se promenilo, kako to utiče na njegova shvatanja i osećanja ili kako je on doprineo da se nešto promeni.

Praktičar vodi beleške i snima situacije koje istražuje kako bi sagledao perspektive drugih učesnika (dece, roditelja, kolega...) i povezo ih sa sopstvenim razumevanjem određene situacije. Svrha materijala i prikupljenih podataka kao „sirove građe“ je u tome što omogućavaju praktičaru da stekne uvid u situaciju koju istražuje i da uoči određene obrasce ponašanja ili mišljenja (Edmond, 2005; Fielding, 2008, prema Mukherji, Albon, 2015; Miškeljin, 2011). Kada praktičar pregleda i analizira sve podatke, ponovo se okreće svojim iskustvima i razmišljanjima i preispituje ih u odnosu na obrasce koje je uočio na osnovu iskustava drugih učesnika. Praktičar u ovoj fazi povezuje podatke iz različitih izvora i spaja ih u celinu, pri čemu nastoji da iz njih izdvoji glavne teme i obrasce i organizuje ih u svoju priču. Praktičar se u ovoj fazi fokusira na ono što povezuje njegovo iskustvo sa iskustvima drugih učesnika i na način na koji to vodi do promene razumevanja prakse. Praktičar može i da napiše završnu priču ili narativ o svom promenjenom razumevanju prakse koju je istraživao, kao svoju teoriju „utemeljenu na razumevanju stvarnosti“ i kao način da svoje iskustvo podeli sa kolegama, decom, roditeljima ili drugim istraživačima (Chang, 2009; Emerson, Fretz and Shaw, 2011, prema Raab, 2013).

U izdavanju obrazaca i razvijanju priče o promeni razumevanja praktičar se može osloniti hermeneutički krug razumevanja.

Hermeneutički krug razumevanja

Hermeneutički krug razumevanja je „put“ razmišljanja usmeren na etiku u nastojanju da se razume određena situacija (Saracho, 2015).

Hermeneutički krug čine:

1) ispitivanje kako mislimo i delujemo – Kako možemo protumačiti značenje i značaj ove akcije? Kojim pravilima je vođena akcija u ovoj situaciji? Kako su nastala ta pravila? Da li su ta pravila jedini vodič u ovoj situaciji? Da li su ona najbolje rešenje?

2) konstruisanje obrasca prema kom će se donositi etičke odluke o delovanju – Kako mogu da se ponašam drugačije u ovoj situaciji? Koji je najmudriji način da se ponašam u ovakvoj situaciji? Kome koristi ova moja akcija? Kome bi ona trebalo da koristi?

Hermeneutički krug polazi od pretpostavke da se kroz hermeneutičko razmišljanje produbljuje postojeće znanje i na drugačiji način dolazi do drugačije vrste saznanja, čime se podstiče promišljanje o značenju svakodnevnih prakse. Za praktičare istraživače to bi značilo da postoji veća verovatnoća da će otkriti etički mudrije načine postupanja ukoliko kontinuirano preispituju pravila kojima oblikuju svoju svakodnevnu praksu. Na primer, praktičari mogu koristiti hermeneutičko obrazloženje za procenu sopstvenog načina razumevanja kako deca uče u konkretnim situacijama i na osnovu toga doneti etički mudre odluke o tome kako će podržati učenje dece.

Kroz svoju autoetnografsku priču praktičar donosi sopstveni zaključak o tome kako sada gleda na praksu, šta se promenilo u odnosu na „polaznu teoriju“ i šta čini „izgrađenu teoriju“ razumevanja prakse na osnovu istraživanja. Praktičar pri tome analizira šta je sve tokom istraživanja uticalo na to da on promeni svoje početno razumevanje, kao i šta će na osnovu promenjenog shvatanja menjati u svojoj praksi.

Drugi praktičari sa kojima se deli iskustvo autetnografskog istraživanja mogu da se poistovete sa svojim kolegama, da međusobno upoređuju svoja iskustva i analiziraju ih, što dovodi do promene razumevanja prakse, a samim tim i do promene odnosa prema praksi. Tako praktičar kao autoetnograf, preispitujući svoje iskustvo i sagledavajući ga iz različitih uglova, pokreće i svoje kolege da istražuju sopstvena shvatanja prakse u dečjem vrtiću.

Autoetnografsko istraživanje je posebno značajno za razvijanje prakse dečjeg vrtića jer omogućava praktičarima da preispituju svoje misli, ideje, osećanja, doživljaje i da ih razumevaju u kontekstu u kom ostvaruju svoju praksu kao sopstvene „implicitne teorije vaspitanja“ (Pešić, 2004), koje su nedostupne svakom drugom istraživaču. Elis (Ellis, 2004, prema Raab,

2013) tvrdi da je najbolje vreme za autoetnografsko istraživanje onda kada se napravi određena vremenska distanca od doživljenog iskustva, kako bi pogled na događaj bio jasniji. Da bi istražio i predstavio svoja iskustva, doživljaje, emocije i misli, praktičar kao autoetnograf prihvata „ranjivost“ koju sa sobom nosi „izlaganje sebe“, kao zalaženje u mnogo dublje i kompleksnije nivoe sopstvenog razumevanja prakse. Autoetnografsko istraživanje podrazumeva pokretanje osetljivih pitanja, koja mogu dovesti do samootkrivanja, a istovremeno omogućavaju praktičarima da „duboko kopaju“ po sopstvenom iskustvu, uključujući i sopstveni emocionalni odnos prema praksi. Deljenje sopstvenih priča među učesnicima istraživanja može, takođe, stvoriti veću otvorenost i veće povezivanje i ojačati učesnike u građenju zajednice (Chang, 2008).

Etnografsko istraživanje: praktičar kao mikroetnograf

Praktičari kroz mikroetnografsko istraživanje istražuju interakcije između odraslih i dece, između dece ili između odraslih (Sutterby, 2015). Mikroetnografija je posebno značajna praktičarima u preispitivanju odnosa moći u različitim interakcijama dece i odraslih i razotkrivanju obrazaca moći. Odnosi moći se mogu istraživati u igri dece, u igri dece iz različitih kulturnih i etničkih zajednica, u interakcijama sa decom iz različitih osetljivih grupa, u interakcijama kolega, u interakcijama praktičara i drugih učesnika zajednice prakse. Mikroetnografija se može koristiti u istraživanju odnosa porodice i dečjeg vrtića, ili u istraživanju interakcije dece u situacijama planiranog učenja, ili u istraživanju interakcija koje ograničavaju ili podstiču decu da pričaju priče i iskustva iz svoje kulturne zajednice i sl.

Osnovna pretpostavka od koje se polazi u mikroetnografiji jeste da se kultura zajednice i uverenja učesnika zajednice odražavaju u njihovoj interakciji. Neki autori smatraju da je mikroetnografija primerenija za istraživanje praktičara od etnografskog istraživanja, zato što kraće traje i može se istraživati jednostavnijom metodologijom jer se ispituju manje jedinice događaja i/ili ponašanja, u socijalnom okruženju (Aubrey, 2000). Naravno, to ne znači da mikroetnografiju treba shvatiti kao „umanjenu“ etnografiju; mnogi autori mikroetnografiju vide kao kompleksniji istraživački pristup, jer zahteva dublje analize interakcija (Sutterby, 2015).

Praktičar se u mikroetnografskom istraživanju fokusira na interakcije učesnika zajednice prakse u svakodnevnim situacijama, pri čemu fokus na interakciju podrazumeva i verbalne i neverbalne interakcije (Aubrey et al., 2000).

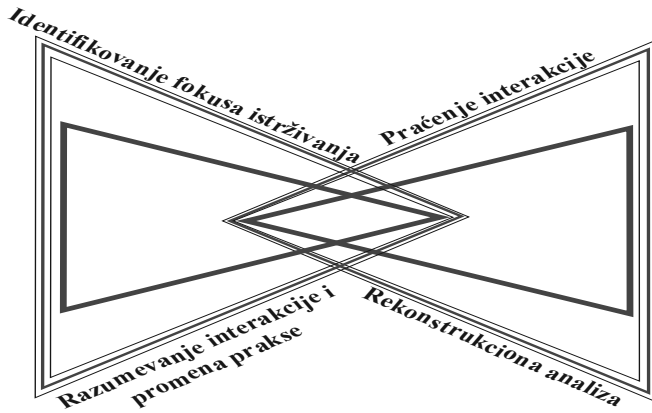
Mikroetnografija se zasniva na nekoliko teorijskih i istraživačkih područja, kao što su analiza konteksta, etnografija komunikacije, psihološke teorije samopercepcije, konverzacijska analiza i teorija analize diskursa (Cabe Trundle & Saçkes, 2015; Sutterby, 2015). Iz analize konteksta mikroetnografija crpi polazište prema kojem se istraživač usmerava da interakcije istražuje i razumeva kao deo specifičnog društvenog i kulturnog konteksta. Etnografija komunikacije takođe ispituje interakcije posmatrajući ih kroz odnos dominantne kulture i različitih manjinskih kultura. Teorije samopercepcije omogućavaju da se u mikroetnografiji istraživači oslanjaju na tumačenja kako ljudi izražavaju predstave o sebi u svakodnevnim razgovorima, dok konverzacijska analiza omogućava analizu razvijanja razgo-

vora i njegove složenosti u interakciji. Teorija analize diskursa pruža osnovu za preispitivanje značenja i odnosa moći u interakciji (MacNaughton, 2005).

Proces i faze istraživanja

U mikroetnografskom istraživanju praktičara posebno se naglašava „transformaciona validnost“ (Sutterby, 2015:582), koja se zasniva na samorefleksiji praktičara o interakciji. Praktičar se pri tome fokusira na preispitivanje sopstvenog „pozicioniranja“ i odnose moći u svakodnevnim interakcijama, što menja način na koji on razume interakcije učesnika u dečjem vrtiću. Promenjeno razumevanje interakcije doprinosi promeni prakse.

Prema Saterbiju (Sutterby, 2015:586), mikroetnografsko istraživanje praktičari mogu razvijati u sledećim fazama: 1) identifikovanje fokusa istraživanja; 2) praćenje interakcije i prikupljanje podataka; 3) rekonstrukcija; 4) razumevanje interakcije i promena prakse.



Grafikon 12. Proces mikroetnografskog istraživanja

Identifikovanje fokusa istraživanja

Prvi korak u procesu istraživanja jeste izbor područja prakse u kom će se pratiti interakcije. Iz izabranog područja prakse praktičari određuju fokus istraživanja i formulišu istraživačko pitanje. Fokus istraživanja mogu biti, na primer, interakcije dece u igri, interakcije roditelja i vaspitača tokom dovođenja i odvođenja dece, interakcija dece i vaspitača u svakodnevnim rutinama, interakcije praktičara. Praktičari odlučuju koju će vrstu interakcije istraživati i u kojim situacijama u dečjem vrtiću, ko su učesnici interakcije te u kom će vremenskom periodu i prostoru pratiti interakciju. Pored odluke šta da će snimati, praktičari donose odluke kako će snimati i pratiti interakcije i planiraju tehničku opremu koja im je potrebna. Pošto su praktičari učesnici u interakcijama u svakodnevnoj praksi u dečjem vrtiću, oni se oslanjaju na prethodna iskustva, na osnovu kojih predlažu načine praćenja interakcija.

Praćenje interakcije i prikupljanje podataka

Praćenje i prikupljanje podataka u mikroetnografiji odvija se u svakodnevnim interakcijama, pri čemu praktičari nastoje da izborom tehnika istraživanja ne ometaju „prirodni“ tok interakcije. Važno je da praktičari poznaju prethodna iskustva učesnika u određenoj situaciji kako bi razumeli njihovu interakciju. Interakcije učesnika u određenoj situaciji koje praktičari istražuju ne odnose se samo na perspektivu izabranih ili određenih učesnika, već na njihovo zajedničko iskustvo u interakciji. Praktičari određuju tehnike koje se koriste u praćenju interakcije u zavisnosti od fokusa istraživanja.

Mikroetnografija se, možda više nego bilo koja druga vrsta istraživanja, oslanja na korišćenje digitalnih tehnologija (Cabe Trundle & Saçkes, 2015; Sutterby, 2015). Praktičari odlučuju o tehnikama koje će koristiti u praćenju i prikupljanju podataka u skladu sa fokusom istraživanja i istraživačkim pitanjem. U odnosu na proces praćenja i način prikupljanja podataka, praktičari određuju svoju ulogu u interakciji koju istražuju i odlučuju da li će biti posmatrači ili aktivni učesnici u interakciji.

Audio i video snimanje. Audio i video zapisi pomažu da se snime celina i svaki detalj interakcije i zajedno verbalna i neverbalna interakcija.

Snimanje omogućava ponovno gledanje/slušanje interakcije pri analizi snimka. Pokreti, gestovi, govor tela i izrazi lica upotpunjuju kontekst interakcije (Rosenstein, 2002; Bejker, Green, i Skukauskaite, 2008; Dufon, 2002, prema Cabe Trundle & Saçkes, 2015). Ako je audio zapis primarni metod prikupljanja podataka, istraživači koriste svoje napomene, beleške kako bi dopunili detalje interakcije.

Film je, uz druge digitalne tehnologije, medij koji praktičari mogu koristiti u nastojanju da bolje razumeju interakciju u određenoj situaciji. Praktičari će se posmatrati kao pojedinci i kao deo većeg entiteta, ali na način koji omogućava da svaki od njih raste. Kada različiti učesnici u istraživanju zajedno gledaju i analiziraju film, to omogućava višeperspektivnost i različita tumačenja interakcije, što doprinosi da se interakcija bolje sagleda kao deo celovitog konteksta dečjeg vrtića. Istraživači ističu prednost filma kao tehnike i medija u istraživanjima u odnosu na druge umetničke forme, koje mogu privući samo one praktičare koji su naklonjeni takvom načinu izražavanja i koji učestvuju u njihovom stvaranju, dok film privlači sve. Kada nosi „šušir analitičkog gledaoca“ umesto „romantičnog gledaoca“ (Sobchack, 2004), praktičar može na drugačiji način da uči o svojim interakcijama sa drugima i o porukama tih interakcija, pri čemu ih kritički analizira i otkriva njihova višestruka značenja. Film u mikroetnografiji ima svrhu ako koristimo njegove prednosti da razumemo i poboljšamo interakcije u zajednici prakse.

Drugi učesnici istraživanja (deca, roditelji, drugi istraživači) u zajedničkoj analizi filma sa praktičarima doprinose celovitosti i produbljenom razumevanju. Analiza i diskusija na osnovu filma predstavlja produženo iskustvo učenja o interakcijama.

Film i druge tehnike ukazuju na veliki doprinos tehnologije u istraživanjima praktičara, jer tehnologija postaje deo stvaranja značenja time što doprinosi da praktičari „rasvetle“ svoju realnost (Cabe Trundle & Saçkes, 2015; Krnjaja, 2014).

Intervjui, posmatranje, reflektivni dnevnik. U mikroetnografiji praktičari mogu primenjivati različite tehnike koje se koriste u etnografiji ili u kritičkoj refleksiji. Te tehnike prikupljanja podataka omogućavaju detaljnije opise, koji će doprineti razumevanju obrazaca u interakcijama.

Analiza artefakata takođe je deo mikroetnografije. Artefakti (dokumenta, obrasci, zapažanja, lifleti, produkti učesnika interakcije) sadrže različite podatke koji nisu prikupljeni audio ili video snimanjem.

Analiza podataka u mikroetnografiji traje tokom i nakon prikupljanja podataka. Izvori podataka o interakciji mogu biti različiti, npr. video zapisi, transkripti snimljenih interakcija, beleške, prezentacije, intervjui ili artefakti učesnika. U analizi podataka je potrebno nekoliko ponovljenih pregledanja dokumentovanog materijala ili pregledanja i preslušavanja snimaka. Ponovljeni pregledi omogućavaju da se istraže detalji interakcije koji nisu prethodno uočeni, čime se upotpunjuje razumevanje interakcije. Pošto je mikroetnografija vezana za digitalne tehnologije i uvek se oslanja na audio i video snimke, koji omogućavaju potpunije razumevanje interakcije, posebno se otvara pitanje etike u mikroetnografskim istraživanjima. U istraživanju je važno da postoje saglasnost svih učesnika, jasno „vlasništvo“ nad snimljenim materijalom i saglasnog učesnika kako se snimljeni materijal može koristiti. Zato je potreban dogovor između učesnika pre nego što se započne snimanje o tome šta će biti krajnje odredište svih snimaka i kako će se oni koristiti.

Rekonstrukcija

Zbog ponovljenih pregleda, preispitivanja snimaka i kombinovanja podataka iz različitih tehnika, analizu podataka u mikroetnografiji autori nazivaju „rekonstrukcionom analizom“ i navode nekoliko faza u tom procesu (Pane & Rocco, 2009, prema Sutterby, 2015:576). Ukoliko koriste video snimanje, u rekonstrukcionoj analizi video snimka praktičari preispituju i (re)konstruišu snimljenu interakciju na nekoliko nivoa (Sutterby, 2015:580).

Prvi nivo analize odnosi se na pregled snimka u celini i razmatranje celine snimljenog događaja ili interakcije. Prilikom razmatranja snimljene interakcije praktičari mogu upotpuniti svoja zapažanja drugim izvorima podataka o interakciji, na primer, dokumentovanim zapažanjima učesnika u interakciji ili sopstvenim beleškama. Te beleške praktičara će sadržati vreme u kom se razvijala interakcija, napomene o nekim događajima koji su uticali na interakciju, kao i reakcije kolega ili drugih učesnika tokom početnog gledanja snimka.

Drugi nivo analize počinje izdvajanjem manjih celina i uspostavljanjem granica oko manjih sekvenci ili epizoda u okviru događaja. Praktičari odlučuju o „granicama“ tih sekvenci i, na osnovu zajedničkog razumevanja snimka, dogovaraju se oko toga gde počinje i gde se završava jedna epizoda. To znači da praktičari moraju pažljivo da pregledaju snimak i da

se potrudite da ga protumače u odnosu na kulturni kontekst u kom se interakcija razvija.

Treći nivo analize podataka obuhvata detaljnu analizu interakcije u izdvojenim sekvencama. U ovoj fazi se posmatraju i analiziraju način učešća svakog učesnika i njihovi međusobni odnosi. To podrazumeva, na primer, doprinos zajedničkoj aktivnosti, neverbalno učešće, usmerenost učesnika na nešto izvan zajedničke aktivnosti, korišćenje različitih materijala u interakciji.

Četvrti nivo analize podataka odnosi se na razvoj određene vrste diskursa ili strukturnu analizu razgovora u interakciji. Analiza transkripta obuhvata aktivnosti u konverzaciji kao što su pauze, nezavršene rečenice, podizanje tona, ponavljanje određenih reči, korišćena terminologija, ko i koliko vremena govori u odnosu na druge učesnike. Elementi na osnovu kojih se analizira razgovor mogu biti različiti i zavise od fokusa istraživanja.

Peti nivo analize obuhvata identifikovanje obrazaca na osnovu čitavog „korpora epizoda“ snimljenih interakcija. Na ovom nivou analize praktičari mogu izdvojiti sve uočene obrasce u interakciji ili samo „tipične“ i „atipične“. Dodatnom analizom se može preispitati zašto su „neobični“ slučajevi različiti od „uobičajenih“. Dodatna analiza podrazumeva i odluku praktičara o tome koje će sve uočene obrasce podržati u praksi, a koje će menjati.

Razumevanje interakcije i promena prakse

Završna refleksija u mikroetnografskom istraživanju podrazumeva preispitivanje mogućnosti za promenu prakse na osnovu uvida praktičara o odnosima učesnika u interakcijama. Praktičari na osnovu razumevanja odnosa moći i načina zajedničkog učešća različitih učesnika u interakciji unose promene u praksu najpre tako što menjaju sopstveni način učešća u interakciji. U podsticanju širenja promene, praktičari dele svoja iskustva iz mikroetnografskog istraživanja sa kolegama i drugim učesnicima u dečjem vrtiću. Analiziranje i razumevanje obrazaca interakcije kroz mikroetnografiju doprinosi da učesnici zajednice prakse unapređuju međusobnu komunikaciju i da bolje razumeju vezu između kvaliteta njihovih interakcija i razvoja kulture zajednice prakse. Način na koji se istražuje kultura zajednice prakse kroz interakcije u mikroetnografskom istraživanju takođe doprinosi da se ona menja, jer se mikroetno-

grafskim istraživanjem praktičari usmeravaju na razvijanje demokratske, nediskriminatorne, inkluzivne prakse u dečjem vrtiću.

Razvojna evaluacija: interaktivni ritam promene i vrednovanja

Razvojna evaluacija predstavlja pristup evaluaciji utemeljen na sistemu promišljanja i podrške promeni kroz prikupljanje i analiziranje podataka u toku procesa promene, što omogućava povratne informacije u odlučivanju o razvijanju promene (Patton, 2011). Tradicionalni oblici evaluacije, svojstveni naučnim istraživanjima u kojima postoji unapred preciziran tok istraživanja i redosled koraka, često nisu primereni evaluaciji u praksi u kojoj se pokreće i razvija promena. Promene u praksi, koje karakteriše više različitih učesnika, brzo donošenje odluka, nepredvidljivost, problemi koji se otvaraju tokom određenog istraživanja, promena ustaljenih obrazaca, zahtevaju fleksibilniji pristup evaluaciji i evaluaciju koja teče istovremeno sa procesom promene (Flick, 2006; Patton, 2002).

Razvojna evaluacija je integrativni deo promene i na taj način ojačava posvećenost razvijanju promene. Razvojna evaluacija ima i transformativnu ulogu, koja se ogleda u tome što ona ojačava posvećenost da se kroz promenu uči i da se promena kroz učenje usmerava. Savremeni autori (Berkun, 2007; Bryman & Bell 2009; Patton, 2008) naglašavaju da podrška ljudima da nauče da promišljaju o vrednostima kroz evaluaciju može imati trajniji uticaj od implikacije određenih zaključaka sumativne evaluacije. Ograničenost tradicionalnog pristupa evaluaciji Paton (2008) vidi i u suženom prostoru relevantnosti tako što se ostaje samo u domenu „naučne zasnovanosti“ ili „prakse zasnovane na naučnim dokazima“, jer se pokazalo da se obrazovanje ne može zasnivati isključivo na nauci, kao i da probleme u obrazovanju ne može da reši samo nauka. Prednost razvojne evaluacije ogleda se u tome što je ona usmerena tako da podstiče otvorenost prema tome kako praktičari gledaju na promenu koju ostvaruju, a nije usmerena na procenjivanje njihove sposobnosti da se uključe u inovativni proces (Dozois et al., 2010).

Razvojna evaluacija se, prema Patonu, razlikuje od tradicionalne evaluacije u nekoliko važnih aspekata (Patton, 2011:23):

- fokus je na fleksibilnom učenju kroz evaluaciju, a ne na prilagođavanju zahtevima eksterne evaluacije;
- cilj razvojne evaluacije je da kontinuirano obezbeđuje povratne informacije i generiše smernice za promenu kroz inovativne strategije i ideje;
- evaluatori su praktičari koji razvijaju promenu;

- razvojna evaluacija prevazilazi prikupljanje i analizu podataka; evaluatori/učesnici promene interveniše i oblikuju dalji tok razvoja zasnovan na kontinuiranoj evaluaciji;
- pristup je fleksibilan, a formalne i neformalne tehnike praćenja razvijaju se u svrhu produbljivanja razumevanja promene;
- razvojna evaluacija omogućava uočavanje obrazaca koji ne pomažu samo da se poboljša aktuelni proces promene, nego da se poboljšaju i kasnije promene.

Razvojna evaluacija ne pretpostavlja isključivanje sumativne ili formativne evaluacije. Izbor vrste evaluacije je svrsishodna odluka koja zahteva analizu i promišljanje o zajedničkim interesima učesnika, namerama i pitanjima na koja se odgovara evaluacijom i analizom konteksta.

Tabela 13. Razlike između tradicionalnog pristupa evaluaciji i pristupa razvojnoj evaluaciji (prilagođeno prema Patton, 2011:23)

Tradicionalna evaluacija	Razvojna evaluacija
završna procena uspeha ili neuspeha	povratne informacije na osnovu kojih se usmerava promena
uspešnost se procenjuje u odnosu na ostvarenost unapred postavljenih ciljeva	razvijaju se novi načini praćenja i procenjivanja, usklađeni sa redefinisanim ciljevima promene
spoljašnja evaluacija da bi se obezbedila nezavisnost i objektivnost	unutrašnja evaluacija integrisana u promenu, evaluatori su učesnici promene
evaluator koji učestvuje sa strane ima ograničenu moć u pogledu održivosti promene, nikada ne može obezbediti „stvarni razvoj“ umesto praktičara	evaluatori su u razvojnoj evaluaciji deo zajednice, učesnici u svakodnevnim situacijama u kojima se javljaju pitanja i donose odluke, kao i nosioci promene sa drugim članovima zajednice
logički model evaluacije zasnovan na linearnim uzročno-posledničnim efektima	dinamički model promenljiv u odnosu na dinamiku i pravac promene
cilj evaluacije je generalizovanje podataka	cilj je dobijanje podataka relevantnih za određeni kontekst, koji doprinose razumevanju procesa promene
odgovornost za evaluaciju je usmerena na spoljne aktere	odgovornost dele nosioci promene koji duboko veruju u vrednosti promene i posvećeni su promeni
odgovornost se ostvaruje kroz praćenje i kontrolu varijabli	odgovorno učenje i odgovornosti za strateško planiranje promene
evaluator određuje dizajn evaluacije prema onome što smatra važnim	evaluacija je usklađena sa filozofijom na kojoj se gradi promena
evaluacija stvara tenziju u odnosu na potvrđivanje uspeha ili neuspeha	evaluacija podstiče dalje učenje
fokus evaluacije je na ishodima	fokus evaluacije je na ključnim razvojnim momentima

Razvojna evaluacija se koristi u kompleksnim situacijama pokretanja promene koje zahtevaju saradnju između učesnika iz različitih struktura sistema. Ona podržava razvoj promene tako što omogućava da se „čuju“ perspektive učesnika, pomaže učesnicima da razmišljaju i sagledaju proces i ključne momente u razvoju promene i podstiče ih da preuzmu inicijativu u promeni.

Za razvojnu evaluaciju praktičarima kao evaluatorima potrebna je drugačija vrsta kompetentnosti nego evaluatorima u tradicionalnoj evaluaciji, koju čini (Dozois, 2010; Gamble, 2008): strateško razmišljanje (postavljanje strateških smernica za promenu i evaluaciju, postavljanje principa i pravca promene); prepoznavanje obrazaca (identifikovanje prioriteta, prepoznavanje kritičnih tačaka i veza, grupisanje fenomena u smislene kategorije koje doprinose upravljanju kompleksnom promenom i razumevanju pravila prema kojima funkcioniše sistem); građenje odnosa (razvijanje entuzijazma, odnosa poverenja i prihvatanja na osnovu kojih se mogu postavljati teška pitanja, odnosno na osnovu kojih se može diskutovati o neugodnim informacijama); deljenje liderstva (povezivanje zajednice, razumevanje promene kroz sopstvenu radoznalost, aktivno slušanje, fleksibilnost).

Funkcija razvojne evaluacije je u doprinosu boljem razumevanju vrednosti, svrhe i toka procesa promene, kao oslonca u odlučivanju o razvoju promene. Razvojna evaluacija uvek integriše proces promene i evaluacije, što znači da su postavljanje evaluativnih pitanja i prikupljanje informacija u funkciji dobijanja povratnih informacija koje će doprineti da se promena bolje razume i da se odgovornije donose odluke o toku promene (Patton, 2011). Pošto su evaluatori istovremeno i učesnici u promeni, njihovo aktivno učešće i interakcija doprinose potpunijem razumevanju „ritma“ promene. Patton (Patton, 2011:65) u tumačenju razvojne evaluacije koristi metaforu „ples“, pri čemu ključ evaluacije čini saradnja kroz usklađivanje i međusobno osnaživanje učesnika: „To je ples plesača koji prate pokrete jedni drugih i usklađuju se zajedno sa ritmovima iz okruženja. Njihovo zajedničko kretanje je napredovanje. Promene ritma su intenzivne, ponekad je ritam brz, drugi put je ples spor i opušten, ponekad je rutinski. Ritam je takav da angažuje plesače, ali ih ne iscrpljuje. Postoje prekidi u plesu, kad muzika stane i dođe vreme da se plesači osveže. Postoje i varijante „kolektivnog orkestriranja“, kada se veliki broj učesnika uključuje i radi zajedno, kao veliki ansambl u kom se usklađuju različiti plesači i instrumenti, mešaju različiti glasovi, tenori, soprani, kako bi stvorili simfoniju“. Razvoj promene i evaluacije kao međuzavisne i uzajamno osnažujuće procese određuje „interaktivni ritam“ (*Ibid.*:92); kad razvoj promene usporava,

razvojna evaluacija može da uspori, kad se promena intenzivira, razvojna procena se može proširivati.

Razlozi za pokretanje razvojne evaluacije mogu biti različiti, na primer, praćenje održivosti promene i povećanje odgovornosti učesnika u promeni ili učenje na uspesima i greškama i deljenje uspeha i neuspeha sa drugima kako bi se napravile smernice i mere podrške za budućnost. Razvojna evaluacija se zasniva na ideji da treba osnažiti praktičare kao učesnike promene da analiziraju i rešavaju probleme i kreiraju tok promene i u njoj se ističe značaj uzimanja u obzir perspektive praktičara kao učesnika promene, koja odražava njihovo iskustvo i učenje u promeni.

Ključna mesta modela razvojne evaluacije

Model razvojne evaluacije je specifičan za određeni kontekst u kom se razvija, a za različite modele je zajedničko da svi imaju ključne tačke, tj. „čvorna mesta“, prema kojima se oblikuju (Dozois et al., 2010; Westley et al., 2006). Kada se kreira model evaluacije u praksi, polazi se od nekoliko čvornih tačaka oko kojih se razvija proces evaluacije.

- ***Samousmerenost.*** Praktičari koji započinju razvojnu evaluaciju usmeravaju se prvo na sebe, preispituju kako su razumeli inicijativu za promenu, prirodu i svrhu promene, kao i širi kontekst, inicijative, podrške, teškoće u kom se ona razvija kako bi uskladili i podesili svoje ponašanje u promeni. Razumevanje svrhe promene će oblikovati način i tok njenog razvoja i zbog toga je važno da se razumevanju inicijative za promenu posveti dovoljno vremena. Tehnike koje se koriste obuhvataju analizu dokumentacije, intervju, studije slučaja, analize prednosti i prepreka. Ovo su pitanja koja se mogu postaviti u razumevanju svrhe i kapaciteta za promenu: Šta želimo da promenimo? Kako procenjujemo naše kapacitete za promenu? Šta su prepreke, lične, organizacione, socijalne, materijalne? Ko se još bavio ovom problematikom? Šta možemo da naučimo iz prethodnih pokušaja i napora? Ko još radi na tom pitanju u okruženju? Kako se povezati sa njima? Ko su sve učesnici (volonteri, naučnoistraživačke institucije, ko se sve može uključiti)? Kako se povezati sa njima? Šta su njihove uloge i odgovornosti? Kakve su njihove pretpostavke i očekivanja?
- ***Odnosi.*** Građenje odnosa je ključno za razvojnu evaluaciju iz više razloga:
 - 1) odlučivanje i dobijanje povratnih informacija – pored konvencionalnih metoda i tehnika prikupljanja podataka, razvojna evaluacija se oslanja

na neformalne susrete, neformalne razgovore, razmišljanja pojedinih učesnika u identifikovanju problema i daljeg razvoja promene; razvoju promene doprinose i odnosi poverenja među učesnicima promene, negovanje kulture dijaloga o problemima i odnosima moći, kao i analiza uticaja različitih učesnika i inicijativa;

- 2) razumevanje moći u grupi – praktičari treba da se orijentišu na ključne inicijative, da razumeju prednosti zajednice, da odrede dinamiku susreta i koordinaciju aktivnosti;
- 3) kapaciteti da se utiče na pravac promene – put razvoja promene može se određivati među učesnicima ukoliko se oni usklađuju i veruju u kredibilitet jedni drugih da odlučuju o promeni (Pavlović Breneselović, 2010); ako se građenju odnosa u zajednici posveti pažnja, šanse za razvoj promene su daleko veće.

- **Okvir za učenje.** Funkcija okvira za učenje jeste postavljanje smernica za učenje da bi se kroz učenje usmeravala promena. To pokazuje da je u razvojnoj evaluaciji fokus na postavljanju okvira kako učiti kroz promenu, a ne samo kako procenjivati ono što se radi. Okvir se ne fokusira na merenje i procenu, nego na proces učenja i identifikovanje ključnih mesta (Gamble, 2008):

- 1) šta su nam ključne teme, prioriteti, na šta treba obratiti pažnju da bismo išli napred;
- 2) šta treba da naučimo (stavljajući početnih tema može biti „probni kamen“, a dalje ih treba redefinisati u zajedničkom učenju).

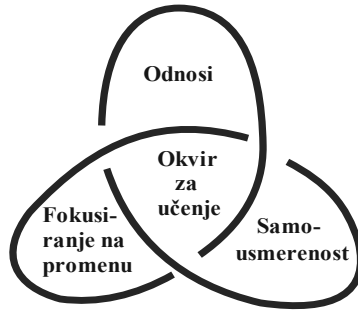
Okvir za učenje je dinamičan vodič koji se kontinuirano menja, redefiniše, tako da odražava postojeće stanje i izazove u učenju i istovremeno omogućava da se prave argumentovane procene o tome čemu se treba posvetiti. Zbog toga identifikovanje prepreka ne služi da bi se one uočile i kritikovale ili isticale kao razlozi za zadržavanje postojećeg stanja, nego da se „podesi“ pravac kretanja kroz promenu i grade kapaciteti da se ona razvija.

Usmeravanje na sebe, građenje odnosa i postavljanje okvira za učenje nisu linearna, nezavisna ključna mesta, nego se o njima istovremeno razmišlja dok se planiraju i ostvaruju akcije u promeni.

Proces razvojne evaluacije

Razvojna evaluacija se kreira prema kontekstu u kom se ostvaruje i zbog toga nema propisanu, „univerzalno“ važeću metodologiju, ali je ipak određena cikličnim procesom kroz koji se razvija u praksi, a koji čine: 1)

fokusiranje na promenu; 2) praćenje; 3) razumevanje smisla promene; 4) „intervenisanje“ u promeni.



Grafikon 13. Proces razvojne evaluacije

Fokusiranje na promenu

Kompleksnost promene često prati konfuzija u svakodnevnim situacijama, što može uticati na to da učesnici promene izgube iz vida strateške ciljeve i svrhu promene. Fokusiranje na promenu znači da su praktičari definisali, da drže u centru pažnje i da se stalno vraćaju na strategiju, principe i pravac svog delovanja u promeni i da preispituju i usklađuju njihov odnos. Fokusiranost na promenu može se preispitivati dijalogom o pretpostavka-ma učesnika, kao i unošenjem informacija i resursa koji će pomoći da se proširi razumevanje i spreči udaljavanje od promene. Preispitivanje odno-sa strateških ciljeva i smera u kom se razvija promena u razvojnoj eva-luaciji služi da se oni koriguju ili redefinišu, upravo zato što se planiranje, delovanje i evaluacija razumeju kao interaktivni procesi.

Paton (Patton, 2011) za postavljanje smera razvoja promene koristi meta-foru „igranja šaha“, gde se ne može sve planirati unapred i gde je za svaki naredni potez potrebno preispitati pozicije figura na tabli. Da bi se očuvala fokusiranost na promenu u analizi od situacije do situacije, prema navede-nom autoru, treba stalno imati u vidu smer u kom vodi određena inicijati-va. Fokusiranje na promenu se održava kroz: kontinuirano identifikovanje mogućnosti u okruženju; mapiranje delova sistema koji mogu imati uticaja na promenu; razumevanje obrazaca u vezi sa funkcionisanjem sistema, uključujući i razumevanje kako oni međusobno funkcionišu u odnosu na to da li otežavaju ili olakšavaju promenu. Kada se učesnici zajednice foku-siraju na promenu, fluktuacija različitih učesnika i „pogledi na promenu

spolja“ ne ometaju promenu, nego joj mogu doneti dinamiku ili pomoći da se uoče nezapaženi aspekti promene.

Praćenje

Praćenje u razvojnoj evaluaciji omogućava praktičarima da kontinuirano i brzo dobiju povratne informacije, kao i da se tehnike prikupljanja podataka adaptiraju i menjaju u skladu sa tokom promene. Kontinuirano posmatranje i dokumentovanje doprinosi da se praktičari orijentišu u promeni. Jednu od karakteristika razvojne evaluacije čini velika količina različitih podataka koji se prikupljaju i analiziraju u kontinuitetu, a na osnovu kojih se upravlja promenom i odlučuje o daljim koracima. Zbog toga je dizajniranje evaluacije dinamično, a različite tehnike praćenja i različite vrste podataka koriste se u zavisnosti od faze promene i procene fokusa praćenja. Praktičari mogu imati različite poglede na promenu, što pojačava značaj višeperspektivnosti u prikupljanju i analizi podataka. Učesnici zajednice mogu imati različite percepcije o tome šta su efekti promene i na šta se treba fokusirati, što može pomoći praktičarima da razviju okvir za učenje, kao i način kako da se postave prema promeni. Postoje različite tehnike prikupljanja podataka, npr. video zapisi, priče, zabeleške, mapiranje, protokoli posmatranja, tabele, grafikoni, fotografije, izveštaji i dr. Praktičari će odrediti koja je kombinacija tehnika najprikladnija za praćenje određene inicijative kako bi se osiguralo funkcionalno integrisanje podataka (Patton, 2008).

Razumevanje smisla promene

Razumevanje smisla i značenja promene u razvojnoj evaluaciji zahteva maštu, profesionalnu i ličnu odgovornost, kao i zajedničke analize i povezivanje podataka i zaključaka da bi se otkrili ključni razvojni momenti u promeni. Odlučivanje kao kolaborativni proces doprinosi da učesnici zajednice prakse sebe vide kao učesnike promene, da prodube razumevanje procesa promene i omoguće „odgovorno“ odlučivanje o promeni.

U analizi se mogu koristiti ova pitanja (Gamble, 2008:47):

- Koji se obrasci ili teme pojavljuju? Da li postoje odstupanja i kako se ona mogu objasniti?
- Da li su različitim tehnikama dobijeni isti ili različiti podaci? Zašto?

- Šta su ograničenja podataka? Koji su podaci iznenađujući? U čemu je smisao podataka?
- Da li su podaci u skladu sa orijentacijama kojima se podržava promena?
- Šta podaci govore o modelu evaluacije? Šta dalje raditi?

U razumevanju smisla promene praktičari nastoje da povežu značenje podataka, da uoče njihov odnos i otkriju mesta za učenje u promeni. Praktičari koriste različite tehnike da identifikuju mesta razvoja i učenja i razumeju njihov doprinos kao ključnih razvojnih mesta u promeni (Gamble, 2008; Patton, 2011). Uvidi iz identifikovanja i analize doprinosa ključnih razvojnih mesta prevode se u plan razvoja promene.

Ovo su načini na koje praktičari mogu identifikovati ključna mesta u promeni (prilagođeno prema Dozois et al., 2010):

Identifikovanje „markera“. Promena nikada nema samo jedan pokazatelj ili ne prati samo jednu putanju, pa je važno da praktičari nastoje da identifikuju sve „markere“ i da promišljaju kako dalje da razvijaju promene koje su uočili. Markeru su vidljive promene u akcijama, odnosima, produktima. Identifikovanje markera ili pokazatelja pomaže praktičarima da odgovore na pitanje da li je to promena koju su očekivali, kakva poboljšanja su potrebna, šta sve treba izdvojiti kao važno za promenu.

Identifikovanje ključnih razvojnih mesta. Identifikovanje ključnih razvojnih mesta čini prepoznavanje svih situacija u kojima se inicijativa kretala u pravcu ili na način koji je značajan za promenu. To su situacije uvida, jasnoće, strateškog odlučivanja, akcije. Patton (Patton, 2011) ističe da se ključni razvojni momenti uglavnom dešavaju u neformalnim situacijama (spontanom razgovorima, neformalnim diskusijama) i da je zbog toga važno da zajednica prakse u razvojnoj evaluaciji podstiče odnose poverenja i različite načine jačanja svesti o toku i značaju promene.

Analiza grupne dinamike. Grupna dinamika može dovesti u pitanje razvojnu evaluaciju zbog nedostatka komunikacije, nerazumevanja ili nepoverenja između zainteresovanih strana. Zato se kroz razvojnu evaluaciju prate načini komunikacije i odnosi moći u zajednici prakse. Praćenje grupne dinamike obuhvata prikupljanje podataka o tome ko

određuje sastanke, kako se donose odluke, kako se podržava učenje učesnika u promeni, da li su učesnici spremni da preuzimaju rizik, kako se nose sa neuspehom, da li i kada nastaju neformalne razmene, gde su sukobi, ko pokreće razmenu preko društvenih i komunikacionih mreža, ko ne učestvuje u procesu promene i kako uključiti te učesnike i dr.

Analiza akcija i aktivnosti. U složenim uslovima promene, akcija može biti problematična jer uvek postoji više načina da se dođe do uspeha. Razvojna evaluacija doprinosi da se uči kroz akciju, da se prave refleksije i da se akcije ponavljaju. Male akcije mogu pokrenuti grupu i generisati nova saznanja.

Identifikovanje pretnji. Identifikovanje pretnji i mogućnosti i predviđanje mogućih problema podjednako je značajno kao i identifikovanje markera i razvojnih mesta; zbog toga se iste tehnike mogu koristiti za identifikaciju potencijalnih pretnji, uključujući i mapiranje pretnji u okruženju, kao i sistemu u celini.

„Intervenisanje“ u promeni

Prednost razvojne evaluacije za praktičare sastoji se u tome što praktičari kreiraju evaluaciju i učestvuju u njoj tako da utiču na njenu strategiju i proces i oblikuju ih, a zatim na osnovu razvojne evaluacije predlažu buduće inicijative. „Intervencije“ su akcije kojima se pojačava delovanje praktičara u određenom pravcu, produbljuje promena ili se menja njen pravac razvoja. Intervenisanje je uvek kolaborativni proces, koji praktičari zajedno planiraju i ostvaruju na osnovu uvida u ključna razvojna mesta, što ih vodi do novih saznanja i jasnije slike o promeni.

Načini intervenisanja (prilagođeno prema Dozois et al., 2010):

„*Trijaža*“. Ova tehnika se može koristiti za određivanje prioriteta u intervenciji, tako što se deluje prema izazovima koji se procene kao prioriteta na osnovu težine i hitnosti. Na primer, ako su praktičari identifikovali, kao i u našem istraživanju, veliki broj dece u grupi ili nedovoljnu opremljenost, onda se prema težini i hitnosti najpre radi na tome.

Obezbeđivanje izvora informacija i učenja. Obezbeđivanje informaci-

ja i povezivanje učesnika promene u deljenju informacija može se organizovati oko upoznavanja sa određenom temom, načina rešavanja nekog problema, iznošenja mišljenja ili izražavanja odnosa, razumevanja određenog teorijskog pristupa i dr. To se može organizovati kroz intervju, digitalne informaciono-komunikacione mreže, analiziranje literature, konsultovanje sa kolegama iz drugih vrtića i drugim učesnicima u zajednici prakse.

Iniciranje promene nekih delova sistema. Mapiranjem funkcionisanja različitih učesnika na određenim nivoima sistema u rešavanju određenog problema, može se uočiti da je promena njihovog funkcionisanja ključna za promenu prakse u dečjem vrtiću. Povratne informacije iz razgovora, zapažanja, revidirano mapiranje i drugačiji pristup razumevanju problema mogu voditi iniciranju promena u obrazovnoj politici. Učesnici promene u dečjem vrtiću iniciraju promene u drugim institucijama čije su aktivnosti relevantne za njihovu praksu.

Korak unazad, podsećanje. Usled brzih promena, praktičari se mogu usmeriti na to da „jуре“ sledeću novinu i unose je u praksu, pa promena može izgubiti svrhu i značenje za razvoj zajednice prakse, ili može doći do dugotrajnijeg zatišja usled preopterećenosti praktičara zahtevima u promeni. Podsećanje može pomoći praktičarima da usklade razmišljanja i delovanje sa svojom vizijom i vrednostima, kao i da se vrate svojim prioritetima u promeni. Drugi aspekt podsećanja služi kao „predanje“ ili pokretač ukoliko dođe do zastoja ili neuspeha u promeni, tako da grupa može da gradi promenu na učenju koje se odvijalo ranije. Praktičari koriste podsećanje da sagledaju svoje ranije učenje, ali i da ponovo sagledaju kako i zašto su doneli određene odluke, što može podstaći produbljeno razumevanje i pomoći u usmeravanju novih članova.

Povezivanje. Može uključivati povezivanje sa drugim kolegama koje imaju slična iskustva u promeni prakse. Kolege takođe mogu pomoći grupi da razmotri socijalne resurse koji su im na raspolaganju (postojeće veze sa drugim dečjim vrtićima, naučnoistraživačke institucije, institucije kulture u okruženju, institucije koje se bave evaluacijom).

Razvojna evaluacija teče istovremeno sa promenom i pomaže učesnicima promene da dinamičnije odrede fokus te da artikulišu principe i obrasce razvoja promene u svojoj praksi. Pokretanje razvojne evaluacije istovremeno sa promenom doprinosi da praktičari dožive i razumeju razvojnu evaluaciju kao deo promene njihove prakse.

Umrežavanje: širenje procesa promene

Prema konceptu podržane prakse, praktičari grade kulturu dečjeg vrtića kao zajednicu prakse. Istovremeno, praktičari su usmereni na zastupanje i širenje vrednosti zajednice prakse kroz diseminaciju procesa promene i razmenu iskustava sa drugim praktičarima istraživačima. Zbog toga se praktičari povezuju u različite zajednice zasnovane na principima zajednice prakse, koje prevazilaze granice jedne institucije, kao i geografske i kulturne granice. O povezivanju zasnovanom na principima zajednice prakse govori se kao o „umrežavanju zajednica prakse“ (Wenger et al., 2002:135), što znači da se povezivanje ne sagledava kao struktura, nego kao proces, čiju ključnu dimenziju čine međusobni odnosi učesnika (Capra, 2000; Sengi, 2003; Wenger et al., 2002).

„Umrežavanje zajednica prakse“ se zbog toga razlikuje od „formiranja mreža“, koje nastaju kao dogovor grupe ljudi ili organizacija da zajedno rade i dele resurse, poput društvenih mreža, informacionih mreža, umreženog učenja ili saveza, koalicija. Mreže se shvataju kao skup odnosa, ličnih interakcija i veza među učesnicima, u kojima oni imaju mogućnosti da grade lične odnose i razmenjuju informacije, dok se umrežavanje zajednica prakse odnosi na razvoj zajedničkog profesionalnog identiteta i područja znanja kroz odnose kolaboracije (Barton et al., 2005; McCormick et al., 2006; Wenger, 2012). Savremeni autori pokušavaju da „razmrse“ pojmove umrežavanje, mreže prakse, mreže zajednica prakse, iz čega nastaju različita određenja i značenja pojmova „mreža“ i „umrežavanje“ (Barton & Tusting, 2005; Brown et al., 2000; Hughes et al., 2007; McCormick & Fox, 2006; McLaughlin et al., 2008).

Razlika između umrežavanja zajednica prakse i formiranja drugih mreža može se, prema Wengeru, uočiti na nekoliko nivoa (Wenger et al., 2002; Wenger, 2009; Wenger, 2012):

a) umrežavanjem zajednice prakse se fokusiraju na praksu koja nastaje u procesu građenja odnosa kolaboracije između članova zajednice prakse, a ne na praksu koja nastaje na protoku i razmeni informacija. Umrežavanje zajednica prakse za svakog učesnika podrazumeva aktivno učešće zajedno sa drugim članovima, pri čemu su učešće i odgovornost uvek na višem nivou nego prilikom pridruživanja nekoj mreži, npr. društvenoj ili informacionoj mreži, umreženom učenju i sl.;

b) za umrežavanje zajednica prakse je karakteristična kontinuirana i jaka

kohezija kao snažna međusobna povezanost članova zajednice, za razliku od mreža koje imaju fluidnu kohezivnost. Zajednice se umrežavaju zbog širenja promene, ali osnovu njihovog povezivanja čine odnosi poverenja, prihvatanja, kolaboracije. Na primer, kod informacionih ili društvenih mreža, odnosno kod umreženog učenja, članovi mreže imaju slabije veze jedni sa drugima i njihovi međusobni odnosi se ostvaruju više kao karakteristika tehnoloških oruđa koje koriste nego usled naglašavanja značaja međupovezanosti, poverenja i prihvatanja;

c) umrežavanjem zajednice prakse oblikuju profesionalni identitet svojih članova kao učesnika u zajedničkom stvaranju prakse kroz zajedničko učenje. Članovi zajednice razvijaju praksu kroz učenje kao socijalni proces, koji se razvija preko interakcija, razumevanja i građenja zajedničkog značenja. Umrežavanje postaje način organizacije i povezivanja zajednica kroz koje one zajedno razvijaju praksu i tako grade „profesionalni kapital“ (Fullan, 2014:8).

d) umrežavanje zajednica prakse se uvek razvija prema „fraktalnom principu“ (Wenger, 2012:125), po kome svaki segment umrežavanja predstavlja ponovljeni obrazac koji važi za celinu. To znači da principi i razvojne aktivnosti umrežavanja postoje u svakom segmentu i načinu povezivanja, kao i da se umrežavanje uvek razumeva tako što se sagledava celina procesa, a ne samo jedan deo principa ili aktivnosti umrežavanja (Wenger et al., 2002:84).

Za umrežavanje zajednica prakse Wenger (Wenger et al., 2002) koristi metaforu „sazvežđa prakse“ i upoređuje ih sa sazvežđima u astronomiji, pri čemu metafora sazvežđa predstavlja široku konfiguraciju umrežavanja zajednica prakse na širem stručnom i društvenom planu.

U praksi dečjeg vrtića to bi značilo da praktičari mogu da se umrežavaju u zajednice prakse na osnovu:

- posebnih tema (zajednice koje nastaju povezivanjem praktičara i drugih istraživača, na primer, u istraživanju igre u dečjem vrtiću, u istraživanju razvijanja saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom, u istraživanju zajednica koje nastaju u realizaciji zajedničkih projekata, u istraživanju zajednica razvijanja inkluzivne prakse);
- povezivanja zajednice prakse dečjeg vrtića sa drugim zajednicama na lokalnom, regionalnom ili globalnom nivou (međusobno povezivanje dečjih vrtića kao zajednica prakse; povezivanje dečjeg vrtića i visokoškolskih institucija ili povezivanje dečjeg vrtića i drugih oblika predškolskog vaspitanja na principima zajednice prakse).

Umrežavanja predstavlja širenje i transfer procesa promene, kojim se doprinosi da praktičari produbljuju svoja razumevanja promene prakse i dalje razvijaju promenu. Osnovna svrha umrežavanja jeste širenje procesa promene kroz deljenje istraživačkih iskustava, ideja i različitih načina međusobne podrške, kao načina za osnaživanje praktičara i drugih učesnika da zajedno postaju društvena snaga koja može uticati na kreiranje predškolskog vaspitanja. Umrežavanje doprinosi da praktičari bolje razumeju, odnosno dekonstruišu i ponovo konstruišu proces promene u određenom kontekstu, na osnovu perspektiva učesnika koji dolaze iz različitih okruženja.

Umrežavanje kao zajedničko učešće uključuje različite učesnike, roditelje, stručnjake različitih profila, istraživače, naučnoistraživačke institucije, udruženja i dr. Učesnici kroz umrežavanje razvijaju socijalni kapital na „zajedničkim vrednostima i pravilima među članovima zajednice, što omogućava njihovu međusobnu saradnju i uz pomoć kojih se uspostavlja osnova za poverenje“ (Hargreaves, 2003). Socijalni kapital koji se, prema Hargrivosu, stvara kroz principe, međusobno razumevanje, ispunjavanje obaveza i reciprocitet predstavlja osnovu civilnog društva, bez koga nema demokratije, a samim tim nema ni demokratije obrazovanja. Polarizacije i stvaranje izolovanih grupacija, kao i „jeres individualizma“, prema istom autoru, ograničavaju socijalni kapital tako što ograničavaju transformacione kapacitete obrazovanja (Hargreaves, 2003). Umrežavanje doprinosi razvoju socijalnog kapitala kroz razvijenu svest učesnika u obrazovanju o značaju povezivanja i kroz njihovu opredeljenost da se stvaraju mogućnosti za različite načine povezivanja.

Mapa umrežavanja. Praktičari individualno prave svoju mapu umrežavanja kroz lično učešće u zajednici izvan dečjeg vrtića povezanoj oko određene teme (McCormick & Fox, 2006)

Na svakoj mapi praktičari identifikuju „tačke“ koji označavaju aktere (ljudi, organizacije, institucije, udruženja, grupe) i „veze“ među tačkama kao niti kojima predstavljaju svoje učešće u zajedničkim aktivnostima, temama i događajima. Svoje angažovanje i učešće oni grafički predstavljaju kao proces umrežavanja pomoću „jakih“ i „slabih“ linija. Mape umrežavanja svakog pojedinačnog praktičara razlikovaće se prema načinu učešća i načinu na koji se sagledava umrežavanje. Analiza izloženih mapa može da doprinese da se uoče različita značenja koja praktičari pridaju umrežavanju, da se traže identični i zajednički

elementi. Zajednička analiza može pomoći da se obogati umrežavanje i učešće praktičara u zajednici prakse, kao i da se razume složenost umrežavanja. Kada se izlože zajedno sve pojedinačne mape, mogu se analizirati složenost interakcija i njihova zasnovanost na principima razvoja zajednice prakse, obrasci koji se mogu uočiti u umrežavanju i mogućnosti koje proističu iz takvih povezivanja i interakcija.

Međutim, kako navodi Hargrivs, zastrašujuće je koliko malo znamo o tome kako se podržava umrežavanje, posebno ono koje se odnosi na „deljenje istraživačkog pristupa praksi“ (Hargreaves, 2003:44). Aktivnosti kroz koje se ostvaruje umrežavanje zajednica prakse su prema Vengeru (Wenger et al., 2002):

Usklađivanje fokusa umrežavanja. Pretpostavka umrežavanja je da učesnici podržavaju i dele sistem vrednosti i da su posvećeni kvalitetu svojih međusobnih odnosa. Veliki broj autora (Hargreaves, 2003; McLaughlin et al., 2008; Wenger et al., 2002) slaže se da je umrežavanje određeno deljenjem zajedničke svrhe i vrednosti koje neguju umrežene zajednice.

Jasan fokus umrežavanja čini vidljivom svrhu umrežavanja. Kada se učesnici fokusiraju na promenu određenog područja prakse i kvalitet odnosa međusobnih odnosa, to doprinosi ojačavanju njihove povezanosti i stvaranju različitih mogućnosti za njihovo učešće. Međutim, ne postoje dve iste zajednice koje menjaju praksu na isti način. Takođe, umrežavanjem se stvara šira zajednica u kojoj učesnici, i pored toga što dele isto područje društvene prakse i slične probleme, mogu imati različite prioritete, gledišta, potrebe i očekivanja od umrežavanja. Zbog toga se umrežene zajednice posvećuju dogovorima i usklađivanju prioriteta učesnika, polazeći od pretpostavke da uobičajeni prioriteti nisu nužno „standardni“ prioriteti (Wenger et al., 2002). Zajednice nastoje ne samo da odrede nego i da kontinuirano preispituju fokus umrežavanja i identifikuju veliki broj mogućnosti, aktivnosti i načina interakcije, koji odgovaraju različitim potrebama i prioritetima učesnika. Za umrežavanje kao dinamičan i fleksibilan proces Hargrivs (Hargreaves, 2003:56) koristi metaforu „bazara“, koji se stalno menja u skladu sa promenljivim potrebama učesnika i podstiče ih na kreativne interakcije. Stalnim pomeranjem i usklađivanjem fokusa iz kog se razvija umrežavanje zajednica promoviše vrednost razmene znanja i jačanja poverenja i postaje oslonac i pokretač prevazilaženja prepreka.

Praktikovanje različitih nivoa povezivanja. Umrežavanje se strukturira tako da se istovremeno podstiču različiti načini umrežavanja kako bi se

podržalo nastojanje umreženih zajednica da se promena širi, odnosno personalizovano učešće i ohrabrivanje različitosti doprinosa učesnika.

Koordinatori u svakoj zajednici pomažu povezivanje praktičara sa drugim zajednicama prakse na lokalnom, regionalnom, nacionalnom i globalnom planu, tako što zajedno sa praktičarima postavljaju fokus umrežavanja vezan za istraživanje određenog područja prakse i analiziraju različite mogućnosti za uključivanje i različite načine saradnje. U tom smislu se zajednica posvećuje stvaranju uslova za različite aktivnosti i načine učešća, npr. za izradu projekata u malim grupama, pokretanje i razvijanje istraživanja, organizovanje studijskih boravaka, organizovanje poseta i dr. Umrežavanje zajednica kroz stvaranje mogućnosti da praktičari istražuju i uče sa svojim kolegama i drugim učesnicima i od njih u kontekstu svoje prakse ima veliki potencijal ne samo za promenu određenog područja prakse nego i potencijal da transformiše strukturu njihovog povezivanja. Kada zajedno preispituju i menjaju aktivnosti i pri tome dele zajednički fizički prostor i vreme, praktičari istovremeno mogu zajedno da razotkrivaju obrasce mišljenja i ponašanja na kojima grade svoje interakcije i da ih menjaju (Campbell et al., 2004; Hughes, 2007).

Pored neposrednog zajedničkog učešća, umrežavanje se razvija kroz višeslojni komunikativni prostor i obuhvata kombinovanje različitih načina komunikacije. Digitalne tehnologije omogućavaju zajednicama da komuniciraju izvan zajedničkog fizičkog prostora i zajednički odvojenog vremena i da se povezuju na globalnom planu, što podrazumeva viši nivo odgovornosti praktičara za sopstveno učešće i povezivanje u zajednici. Digitalne tehnologije (računari, tableti, telefoni...) i društvene mreže omogućavaju brz i funkcionalan način razmene iskustava, ideja, predloga; sve to ostaje zabeleženo i tome se učesnici mogu vraćati (blog, video blog, Fejsbuk, portal...). Međutim, interakcije koje se stvaraju u „virtuelnom“ socijalnom polju mogu da modifikuju prethodne neposredne interakcije između članova i promene doživljaj pripadanja zajednici, zbog čega je važno stalno imati u fokusu svrhu umrežavanja (Renninger & Shumar, 2004).

Stvaranjem mogućnosti da se različite interakcije i zajedničko učešće odvijaju istovremeno ojačavaju se kolaborativni odnosi među učesnicima zajednice. Fleksibilno preuzimanje uloga znači da učesnici ne ostaju u svojim formalnim ulogama (roditelj, vaspitač, stručni saradnik...), nego da međusobno dele i preuzimaju druge uloge prema potrebama u umrežavanju, poput mentora, analitičara, voditelja, istraživača, pomoćnika.

Organizovanje kontinuiranih zajedničkih aktivnosti. Umrežavanje se oblikuje kvalitetnim odnosima i zajedničkim radom učesnika. Zbog toga se zajednice u umrežavanju podjednako fokusiraju i na promenu prakse i na građenje odnosa poverenja i kolaboracije. Širenje promene je produkt kolaborativnog učenja različitih učesnika u umrežavanju. Istraživanja pokazuju da praktičari kroz kolaborativne aktivnosti jačaju svoje samopouzdanje i kritičku refleksiju i sagledavaju promene iz različitih perspektiva (Anning et al., 2006; Buysse et al., 2003). Kolaboracija u umrežavanju podstiče visok nivo „horizontalne odgovornosti“ praktičara (Griffin, 2010; Helm, 2007; Tayler, 2006; Wenger, 2012). Horizontalna odgovornost se manifestuje kroz angažovanje u zajedničkim aktivnostima sa različitim učesnicima, kroz građenje i preispitivanje profesionalnog identiteta i posvećenost kolektivnom učenju.

Odnosi poverenja na kojima se gradi zajedničko delovanje učesnika umreženih zajednica predstavljaju katalizator umrežavanja zajednica (Anning et al., 2006; Buysse et al., 2003; Dalli, 2003; Potter, 2001). Odnosi poverenja u umrežavanju doprinose: prihvatanju odgovornosti u ostvarivanju svrhe i zajedničkih ciljeva; otvorenijoj razmeni iskustava i znanja i deprivatizaciji prakse; prevazilaženju oportunitizma; konstruktivnom odnosu prema neizvesnosti koju donosi promena; bržem dogovaranju (Anning et al., 2006; Buysse et al., 2003; Dalli, 2003; Potter, 2001). Poverenje i kolaboracija se razvijaju kroz otvorenu komunikaciju učesnika zajednice, zajedničko planiranje, međusobnu podršku u akcijama i promišljanja o promeni prakse.

Različiti učesnici kroz zajedničko angažovanje stvaraju različite mogućnosti deljenja iskustva i doprinose produbljenom razumevanje promene (Anning et al., 2006; Buysse et al., 2003; Dalli, 2003; Potter, 2001). Umrežavanjem se na taj način izbegava izdvajanje bilo kog iskustva u promeni kao dominantnog i jedino mogućeg, kao i stvaranje hijerarhijskih odnosa i bilo kog oblika hegemonije. Razvijanje kulture kolaboracije predstavlja odgovornost svake zajednice, kao i odgovornost svih praktičara u smislu da oni moraju biti posvećeni planiranju, akcijama i stalnom preispitivanju kako bi kroz umrežavanje stvarali najbolje mogućnosti za decu i doprinosili dobrobiti svih učesnika (Griffin, 2010; Helm, 2007).

U umrežavanju zajednice praktičari mogu planirati, analizirati, preispitivati i pratiti proces umrežavanja kroz sledeće korake i pitanja (prilagođeno prema Fullan, 2014; Networking, 2014):

1. Pokretanje umrežavanja i odnosi

Šta je svrha umrežavanja? Ko su učesnici zajednice sa kojom se umrežavamo? Šta znamo jedni o drugima? Koje zajedničke vrednosti delimo? Koja nas promena povezuje? Koje sve mogućnosti povezivanja i zajedničkog rada sa njima postoje? Kako se razvijaju odnosi poverenja? Kako znamo da se poverenje razvilo?

2. Razumevanje konteksta umrežavanja

Šta je svaka zajednica radila u proteklom periodu na promeni područja prakse kojim se bavimo? Do kojih su uvida o promeni oni došli? Šta je slično promeni koju mi razvijamo i našem razumevanju promene? Šta je drugačije u promeni? Koga su oni sve do sada uključili u promenu? Šta oni vide kao najznačajnije u promeni? Koje su prednosti svake od zajednica u umrežavanju?

3. Podrška razvoju umrežavanja unutar zajednice prakse

Koji pristupi vaspitanju predstavljaju osnovu na kojoj zajednice razvijaju promenu? Šta možemo mi da uradimo na jačanju kapaciteta umrežavanja? Koje ćemo aktivnosti ostvarivati? S kim? U kom vremenskom periodu? Ko koordinira aktivnosti? Kakva nam je organizaciona podrška potrebna? Koje podatke prikupljamo i šta pratimo u aktivnostima? U koju svrhu? Na koji način će se tehnologija koristiti za podršku razvoju mreže? Koje ćemo načine komunikacije koristiti? Koje su informacije potrebne različitim učesnicima? Koje su nam strukturne promene (vreme, prostor) u zajednici potrebne kao podrška umrežavanju?

4. Spoljna podrška

Ko izvan naših zajednica može podržati umrežavanje? Ko će se povezati sa spoljnim partnerima? Kako će se spoljni partneri uključiti u umrežavanje u ovoj fazi razvoja?

5. Širenje promene kroz umrežavanje

Da li je svrha mreže još uvek relevantna? Kako će prethodne aktivnosti umrežavanja pomoći u narednoj fazi razvoja umrežavanja? Šta smo postigli umrežavanjem? Šta se promenilo u našoj zajednici? Šta još treba da se promeni? Kako su umrežavanje prihvatili različiti učesnici u našoj zajednici? Koje nove uloge treba da razvijemo kako bismo

podržali novi korak u umrežavanju? Šta je naš novi plan umrežavanja? Šta od novih izvora saznanja treba da pogledamo? Šta treba da pobjasnimo? Ko su učesnici u ovoj fazi umrežavanja? Koje su informacije potrebne različitim akterima? Ko prikuplja podatke i izveštava različite učesnike? Kako zajedno učimo o promeni? Kako nam ova faza umrežavanja pomaže u promeni? Šta promena znači za našu zajednicu?

Doprinos umrežavanja razvoju zajednice prakse u dečjem vrtiću zavisi od posvećenosti praktičara i od jasne strategije i mehanizama podrške sa drugih nivoa obrazovnog sistema i iz šire društvene zajednice. U okviru podržane prakse, umrežavanje predstavlja način organizacije i alternativu dosadašnjem načinu učenja i stručnog usavršavanja praktičara, pri čemu se akcenat stavlja na istraživanja i kritičko preispitivanje prakse (Fullan, 2014; Hargreaves, 2003; Miljak, 2009). Umrežavanje zajednica prakse doprinosi da se integrišu aktivnosti različitih stručnjaka u predškolskom vaspitanju koje se usklađuju sa svrhom umrežavanja, da se prevaziđe fragmentacija predškolskog vaspitanja i da se prevaziđe hijerarhijski odnos teorije i prakse. Rekulturacija dečjeg vrtića, odnosno redefinisavanje i reorganizovanje resursa na svim nivoima obrazovnog sistema predstavljaju podršku ostvarivanju svrhe i ključnih razvojnih aktivnosti umrežavanja.

Poziv na putovanje



Naše istraživanje kvaliteta predškolskog vaspitanja odražava metaforu „putovanja kroz kvalitet“ – otkrivanje novih destinacija, prevazilaženje prepreka, uživanje u harmoniji određenih predela, planiranje i promena plana putovanja i pokušaj da na osnovu tih procesa kreiramo stvarnost. Na taj način smo pronalazili i bogatili smisao našeg bavljenja pitanjem kvaliteta predškolskog vaspitanja.

Shvatili smo da doprinos građenju kvaliteta daju kontinuirano preispitivanja različitih perspektiva iz kojih se na kvalitet gleda te stalno preispitivanje kvaliteta odnosa i aktivnosti najšireg kruga učesnika. Građenje kvaliteta kroz podržanu praksu zahteva odgovornost svih učesnika na različitim nivoima sistema predškolskog vaspitanja. Praktičari imaju ključnu ulogu u razvijanju podržane prakse, koja izrasta iz interakcije različitih uloga velikog broja učesnika. Mogućnosti za njihovu interakciju i saradnju proističu iz zajedničkog fokusa – razvijanja prakse dečjeg vrtića kao podrške dobrobiti deteta i svih njenih učesnika. U posvećenosti razvijanju takve prakse prevazilaze se podele između teorije, politike i prakse predškolskog vaspitanja.

Našim istraživanjima, koja sada čine trilogiju shvatanja kvaliteta predškolskog vaspitanja, poručujemo sledeće: sve dok uspevamo da sagledamo moguće putanje i putokaze ka kvalitetu i sve dok smo spremni da o njima diskutujemo i da razumevamo njihovo značenje za naše dalje kretanje, postojaće i uverenje da je promena moguća.

Nastaviti putovanje kroz kvalitet, to je jedna od poruka naših dosadašnjih istraživanja. Pozvani ste da nam se pridružite! Za vas smo na našem putu postavili znak „Pismo je ovde“.

Literatura

- Alexander, E. (2009). *Understanding Quality and Success in Early Years Settings / Practitioners' Perspectives*: Full Research Report ESRC End of Award Report. Swindon: ESRC.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, (35): 373-395.
- Anning, A., Cottrell, D. M, Frost, N., Green, J., Robinson, M. (2006). *Developing Multi-disciplinary Teamwork for Integrated Children's Services*. Berkshire, UK: McGraw Hill Education.
- Apple, W. M. (2014). *Obrazovanje na pravom putu. Tržišta, standardi, Bog i nejednakost*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Aubrey, C. (2007). *Leading and managing in the early years*. London: SAGE.
- Aubrey, C., David, T., Godfrey, L., Thompson, L. (2000). *Early Childhood Educational Research: Issues in Methodology and Ethics*. London: Routledge Falmer Press.
- Avramović, M. (2015). Prostor u dečjem vrtiću i program. U: S.Dubljanin., M. Mitrović, V. Orlović (ur.), *Pedagoški doprinos unapređivanju učenja i podučavanja* (122-126). Zbornik radova. Beograd: IPA.
- Barton, D., Tusting, K. (2005). *Beyond communities of practice: language, power, and social context*. Cambridge: University Press.
- Belbase, S., Luitel, C. B., Taylor, C. P. (2008). Autoethnography: a Method of Research and Teaching for Transformative Education. *Journal of Education and Research*, 1 (1): 87-95.
- Berkun, S. (2007). *The myths of innovation*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Boden, A. M. (2004). *The creative mind: myths and mechanisms*. London: Routledge.
- Boud, D., Cressy, P., Docherty, P. (Eds.), (2006). *Productive reflection at work*. London & New York: Routledge.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., Zukas, M. (Eds.) (2010). *Beyond Reflective Practice New approaches to professional lifelong learning*. London: Routledge.
- Brock, A. (2012). Building a model of early years professionalism from practitioners' perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1): 27-44.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory*. San Francisco: Jossey Bass.

- Brown, J. S., Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Bryant, A., Charmaz, K. (Eds.) (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London: Sage.
- Bryman, A. Teevan, J., Bell, E. (2009). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Buysse, V., Sparkman, K. L., Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69 (3): 263-277.
- Buysse, V., Wesley, P.W. (2006). *Evidence-based Practice in the Early Childhood Field*. Washington, DC: Zero to Three.
- Burr, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Calderhead, J. & Gates, P. (Eds.) (2004). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
- Cabe Trundle, K., Saçkes, M. (Eds.) (2015). *Research in Early Childhood Science Education*. London: Springer.
- Campbell, A., McNamara, O., Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research for Professional Development in Education*. London: Paul Chapman.
- Carr, W., Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Charmaz, C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Clark, R., Livingstone, D. W., Smaller, H. (Eds.) (2012). *Teacher Learning and Power in the Knowledge Society*. Boston: Sense Publishers.
- Claxton, G. (2002). *Building Learning Power*. Bristol: TLO.
- Cochran-Smith, M., Lytle, L. S. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Lytle, L. S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In Lieberman, A. and Miller, L. (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters* (45–60). New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2004). Ask a different question, get a different answer: The research base for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55 (2): 111-115.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know

- and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56 (4): 301-306.
- Cochran-Smith, M., Donnell, K. (2006). Practitioner inquiry: blurring the boundaries of research and practice. In Green, J., Camilli, G., Elmore, P. B. (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (503-518). New York: American Educational Research Association.
- Cochran-Smith, M., Lytle, L. S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. K., Stavros, J. M. (2003). *Appreciative inquiry handbook*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., Stavros, J. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Brunswick, OH: Crown Custom Publishing.
- Cottle, M. (2011). Understanding and achieving quality in Sure Start Children's Centres: practitioners' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 19 (3-4): 249-265.
- Couse, L., Russo, H. L. (2006). Service-Learning: Mentoring leadership skills in the experienced teacher. *Mentoring & Tutoring. Partnership in Learning*, 14 (1): 33-48.
- Dadds, M., Hart, S. (2001). *Doing practitioner research differently*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Falmer Press.
- Deal, T. E., Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood*

- Education Research Journal*, 16 (2): 171-185.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive autoethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dey, I. (2004). Grounded theory. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., Silverman, F. (Eds.), *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Donchin A. (1995). Reworking autonomy: toward a feminist perspective. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, (4): 44-55.
- Dyson, M. (2007). My Story in a Profession of Stories: Auto Ethnography - an Empowering Methodology for Educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 32 (1): 36-48.
- Dozois, E., Langlois, M., Blanchet-Cohen, N. (2010). *A Practitioner's Guide to Developmental Evaluation*. Montreal: Th J.W. McConnell Family Foundation and the International Institute for Child Rights and Development.
- Đurić, S. (2005). Metodologija fokus grupnog istraživanja. *Sociologija*, 47 (1): 2-26.
- Eaker, R., Dufour, R., Burnette, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington: National Educational Service.
- Ellis, C. (2009). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, CA: Left Coast.
- Ellis, C., Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. In Denzin, N.K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (733-768). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Evans, L. (2004). *Reflective Practice in Educational Research*. London: Continuum.
- Falmer, R. S., Campbell, S. (2001). Doing research for the first time. In MacNaughton, G., Rolfe, S. A., Siraj-Blatchford, I. (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (56-63). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Fink, D. (2005). *Leadership for Mortals. Developing and sustaining leaders of learning*. London: SAGE Publications.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage Publications.
- Flottman, R., McKernan, A. Tayler, C. (2009). *Practice Principle 2: Part-*

- nerships with professionals*. Victoria: Department of Education and Early Childhood Development.
- Fook, J. (2006). *Beyond reflective practice: reworking the "critical" in critical reflection*. Professional Lifelong Learning: beyond reflective practice. Preuzeto 19.08.2015. sa http://medhealth.leeds.ac.uk/download/1404/keynote_janis_fook
- Fook, J., Gardner, F. (2007). *Practicing critical reflection: a resource handbook*. Maidenhead: Open University.
- Fox, M., Martin, P., Green, G. (2007). *Doing Practitioner Research*. London: SAGE Publications.
- Fulan, M. (2000). *Sile promene: Nastavak*. Beograd: Dereta.
- Fullan, M. (2000a). The three stories of educational reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8): 581-84.
- Fullan, M. (2005). *Sile promene*. Beograd: Dereta.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gamble, J. A. (2008). *Developmental Evaluation Primer*. Montreal: The J.W. McConnell Family Foundation.
- Gevirc, Š., Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja. Sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Giles, C., Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1): 124-156.
- Giroux, H. (2000). Postmodern education and disposable youth. In Trifonas, P. P. (Ed.), *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory* (174-195). New York: Routledge.
- Giroux, A. H. (2015). *Education and the Crisis of Public Values*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder: Westview Press.
- Griffin, M. (2010). Getting to know you? Issues of trust and mistrust in understanding community, developing partnerships and delivering policy change in children's services. *Early Child Development and Care*, 180 (7): 879-888.
- Hallet, E. (2013). *The Reflective Early Years Practitioner*. London: Sage.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *The-*

- ory into Practice*, 39 (1): 50-56.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovative Networks*. London: Demos.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Heikka, J., Waniganayake, M., Hujala, E. (2012). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current Understandings, Research Evidence and future Challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (1): 30–44.
- Helm, J. H. (2007). Energize your professional development by connecting with a purpose: Building communities of practice. *Young Children*, 62 (4): 12-17.
- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Hitchcock, G., Hughes, D. (2003). *Research and the Teacher. A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Hughes, J., Jewson, N., Unwin, L. (Eds.) (2007). *Communities of practice: critical perspectives*. London: Routledge.
- Hujala, E. (2013). Contextually defied leadership. In Hujala, E., Waniganayake, M., Rodd, J. (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (47-60). Tampere: Tampere University Press.
- James, A. (2010). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In Atkinson et al. (Eds.), *Handbook of ethnography* (246-258). London: SAGE Publications.
- Johns, C. (2000). *Becoming a Reflective Practitioner*. Oxford: Blackwell Science.
- Kelاهر, M., Gray, J., Dunt, D. (2009). Understanding the effectiveness of partnership-based early childhood interventions. *Australian Journal of Primary Health*, (15): 218-224.
- Kemmis, S., Smith, T. J. (Eds.) (2008). *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., McTaggart, T., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research*. London: Springer.
- Key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care (2014). Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Preuzeto 17.06.2015. sa: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. London:

- Springer.
- Kinsella, E.A., Pitman, A. (Eds.) (2012). *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions*. Edited Rotterdam: Sense Publishers.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine i VŠSSOV „Mihajlo Pavlov“ Vršac.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- Krnjaja, Ž. (2006). Škola jednakih mogućnosti za integrisano učenje dece i odraslih. U Kamenov, E. (ur.), *European Dimensions of Reforms in the Educational system*, International Interdisciplinary Scientific Conference (100-107). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Krnjaja, Ž. (2010). Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, (2): 149- 168.
- Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa: šta očekujemo od obrazovanja – Stanje i perspektive u Srbiji, *Sociologija*, 56 (3): 287-303.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse. *Nastava i vaspitanje*, 60 (2): 296-310.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: IPA.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lytle, J. H., (2010). *Working for kids: educational leadership as inquiry and invention*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lytle, S., Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62 (4): 93–109.
- Logan, H., Sumsion, J. (2010). Early Childhood Teachers Understandings of and Provision for Quality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35 (3): 42 -50. Preuzeto 1.7. 2015. sa https://www.academia.edu/2382091/Early_childhood_teachers_understandings_of_and_provision_for_quality
- Loughran, J., Mitchell, I., Mitchell, J. (Eds.) (2002). *Learning from teacher research*. Canberra: Allen & Unwin.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London: Routledge.
- MacNaughton, G., Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Magruder Watkins, J., Kelly, R. (2009). *Appreciative inquiry theory and practice: The resource book*. Belhaven, NC: Appreciative Inquiry Unlimited.

- Magruder Watkins, J., Mohr, J. B., Kelly, R. (2011). *Appreciative inquiry: change at the speed of imagination*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mahony, C., Hayes, A. (2006). *In Search of Quality: Multiple Perspectives, Final report*, Dublin: CECDE. Preuzeto 17.1. 2013. sa: [http://www.cecde.ie/gaeilge/pdf/Targeted%20Projects/In%20Search%20of%20Quality%20\(CSER\).pdf](http://www.cecde.ie/gaeilge/pdf/Targeted%20Projects/In%20Search%20of%20Quality%20(CSER).pdf)
- Marjanović, A. (1987). Odabrani radovi. *Predškolsko dete*, 1- 4.
- Matović, N. (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: IPA.
- McCormick, R., Fox, A. (2006). *How can networks support the professional learning of teachers*. Milton Keynes: The Open University.
- McGillvray, G. (2008) Nannies, nursery nurses and early years professionals: constructions of professional identity in the early years workforce. *European Early Childhood research Journal. Special Issue: Professionalism in Early Childhood Education and Care*, 16 (2): 242-254.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research*. London: Kogan Page.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., McIntyre, D., Townsend, A. (2008). *Networking Practitioner Research*. London: Routledge.
- McNiff, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (Ed.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miller, M. (2011). *Critical Reflection. Issue 45*. Queensland: Queensland University of Technology.
- Miller, L., Cable, C. (Eds) (2011). *Professionalism in the Early Years*. Abingdon: Hodder Education.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno –obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.
- Miškeljin, L. (2008). *Dečji vrtić kao izvor kurikuluma*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Miškeljin, L. (2011). Diskurs jednog predškolskog programa. *Etnoantropološki problemi*, 6 (2): 513-529.
- Mitchell C., O'Reilly-Scanlon K., Weber S. (2005). *Just Who Do We Think We are? Methodologies for self-study in education*. NY: Routledge Falmer.
- Morrison, M., Pole, C. (2003). *Ethnography for Education*. Open University Press.
- Moyles, J. (2001). Passion, paradox and professionalism in early years education. *Early Years: Journal of International Research and Develop-*

- ment, 21(2): 81-95.
- Moss, P. (2011). The Democratic and Reflective Professional: rethinking and reforming the early years workforce. In Miller, L., Cable, C., (Eds.), *Professionalism in the Early Years* (121-130). Abingdon: Hodder Education.
- Mukherji, P., Albon, D. (2015). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. London: SAGE publications.
- Munn, P. (2008). Building research capacity collaboratively: can we take ownership of our future? *British Educational Research Journal*, 34 (4): 413-430.
- Networking – Weaving the net; gathering the pearls* (2014). A research report prepared for the ASB/APPA Travelling Fellowship Trust following a study tour and sabbatical in 2014. Preuzeto 10.2. 2015. sa sa <http://www.appa.org.nz>
- O'Neill, S. (2009). *Siolta the National Quality Framework for Early Childhood Education: Teacher's perspectives*. Dublin: DIT.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., Jalal, J. (2013). *Developing Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Wellington: NZ Childcare Association.
- Osgood, J. (2004). Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches to professionalism. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1): 5-24.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood Journal*, 7 (1): 5-14.
- Paige-Smith, A., Craft, A. (2007). *Developing Reflective Practice in the Early Years*. New York: Open University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2): 251-264.
- Pavlović Breneselović, D. (2010a). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, 6 (2): 236-246.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 38

- (2): 57-69.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera. Sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. *Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, (1): 145-161.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2012a). *School is not a factory – Interactive System of Professional Development: Networking*. *Journal of Education and Future*, (1):133-142.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Avramović, M. (2012). Social life of one article. In Baucal, A. (Ed.), Radišić, J. (Ed.), *Patchwork: learning diversities: conference proceedings. Full papers* (111-117). Belgrade: Institute of Psychology.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2013). Transforming preschool teacher's role: From implementer toward researcher. *Journal of faculty of Educational sciences (JFES)*, 46 (1): 111-127.
- Peeters, J. (2008). *The Construct of a New Profession: a European perspective in ECEC*. Amsterdam: SWP Publications.
- Peterson, K. D., Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji*. Beograd: IPA.
- Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, Warin, J., Warwick, P. (2005). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Potter, G. (2001). The power of collaborative research in teachers' professional development. *Australian Journal of Early Childhood*, 26 (2): 8-13.
- Raab, D. (2013). Transpersonal Approaches to Autoethnographic research and Writing. *The Qualitative Report*, 1-18.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Renninger, A. Shumar, W. (Eds.) (2004). *Building Virtual Communities Learning and Change in Cyberspace*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Ristić, D. (2015). *Perspektiva stručnih saradnika o kvalitetu prakse dečjeg vrtića*. Master rad odbranjen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, 24. 9. 2015.

- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Crows Nest, NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Ryan, S. Grieshaber, S. (Eds.) (2005). *Practical transformations and transformational practices: Globalization, postmodernism, and early childhood education*. Kidlington, Oxford: Elsevier Ltd.
- Rouse, L. (2012). *Reflective Practice a Handbook for Early Childhood Educators*. The University of Melbourne: Early Learning Centre.
- Rubin, A. (2008). *Practitioner's guide to using research for evidence-based practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching profession*. London: Open University Press.
- Samaras A., Freese A. (2006). *Self-Study of Teaching Practices*. NY: Peter Lang Publishing.
- Saracho, O. and Spodek, B. (2003). *Studying teachers in early childhood settings*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Saracho, N. O. (Ed.) (2015). *Handbook of research methods in early childhood education: research methodologies. Review of Research Methodologies*. Maryland: Information Age Publishing.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sengi, M. P. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes MC.
- Simoncini, K. M., Lasen, M., Rocco, S. (2014). Professional Dialogue, Reflective Practice and Teacher Research: Engaging Early Childhood Pre-Service Teachers in Collegial Dialogue about Curriculum Innovation. *Australian Journal of Teacher Education*. Preuzeto 17.12.2015. sa <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.3>
- Siraj-Blatchford, I. (2010). An ethnographic approach in researching young children's learning. In MacNaughton, G., Siraj-Blatchford, I., Rolfe, S. A. (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (271-291). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smith, K. (2015). Action research with children. In Saracho, O. N. (Ed.), *Handbook of research methods in early childhood education: research methodologies. Review of Research Methodologies* (547-576). Maryland: Information Age Publishing.
- Sobchack, V. (2004). *Carnal thoughts: Embodiment and moving image culture*. Berkley: University of California Press.
- Stoll, L. (2010). *Connecting Learning Communities: Capacity Building for*

- Systemic Change. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (469-484). London: Springer.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Street, H., Temperle, J. (Eds.) (2005). *Improving Schools through Collaborative Enquiry*. London: Continuum International Publishing Group.
- Stremmel, J. A. (2007). *The Value of Teacher Research: Nurturing Professional and Personal Growth through Inquiry*. National Association for the Education of Young Children. Preuzeto 18.10.2013. sa www.naeyc.org/resources/journal
- Sutterby, J. A. (2015). Microethnographic Research in Early Childhood Education. In Saracho, O. N. (Ed.), *Handbook of research methods in early childhood education: research methodologies*. Review of Research Methodologies (577–599). Maryland: Information Age Publishing.
- Taylor, C. (2006). Challenging partnerships in Australian early childhood education. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 26 (3): 249- 265.
- Taylor, L. (2010). Action research. In MacNaughton, G., Rolfe, S.A., Siraj-Blatchford, I. (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (291–308). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Thornton, K., Wansbrough, D., Clarkin Phillips, J., Aitken, H., Tamati, A. (2009). *Conceptualising Leadership in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. Occasional Paper Published By The New Zealand Teachers Council. Preuzeto 12.10.2015. sa www.teacherscouncil.govt.nz
- Townsend, T., MacBeath, J. (Eds.) (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. London: Springer.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
- Wall, S. (2006). An Autoethnography on Learning about Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (2): 1-12.
- Waniganayake, M. (2014). Being and Becoming Early Childhood Leaders: Reflections on Leadership Studies in Early Childhood Education and the Future Leadership Research Agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3 (1): 65-81.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice. Learning, meaning and iden-*

- tity, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2009). *Learning capability in social systems*. EQUAL Final Report.
- Wenger, E. (2012). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. Preuzeto 2.10.2015. sa <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2004). Consultation as a framework for productive collaboration in early intervention. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 15(2): 127-150.
- Westley, F., Zimmerman, B., Patton, M. Q. (2006). *Getting to maybe. How the world is changed*. Toronto: Random House Canada.
- Whitney Kaplin, D., Trosten-Bloom, A. (2010). *The Power of Appreciative Inquiry*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Wilkinson, D. (Ed.) (2007). *The Researcher's Toolkit. The Complete Guide to Practitioner Research*. London: Routledge Falmer.
- Woodruff, J., O'Brien, J. (2005). Children's and family services working together. *Australian Journal of Early Childhood*, 30 (1): 49-57.

Summary

Where does Quality Live (Book 3) - Developing Kindergarten Education Practice.

A Book 3 „Where does QualityLive - Developing Kindergarten Education Practice“ presents and discusses results of the research within a project „Evaluation Models and Strategies of Improving Quality of Education in Serbia“ no. 179060 (2011- 2016). The project is carried out by the Institute for Pedagogy and Andragogy of the Belgrade University Faculty of Philosophy with the financial support of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. The research on quality of kindergarten education practice is a continuation of the research on a quality of preschool education. They both relate to research on policy of building a preschool education quality and research with children on quality of kindergarten practice.

This book presents the research on the practitioners' perspectives of the preschool education quality in Serbia and offers guidelines for building the quality. The guidelines are derived from the practitioners' perspectives. Multi-country surveys of the practitioners' perspectives on a preschool education quality have shown that the practitioners' perspectives in understanding and defining quality are influenced by their beliefs, values, existing regulations and context in which they work and build their professional experience (Alexander, 2009; Cottle, 2011; (Mahony, Hayes, 2006). Research indicate the difference between the meaning attributed to a quality from the practitioner's own point of view and the meaning they perceive as accepted at the preschool institution level. Our research questions were: 1) How practitioners perceive and define a kindergarten practice quality; 2) How practitioners perceive their own role in building a quality; 3) How they assess the contribution of participants at different levels of education system in building a quality. The research sample included total of 142 practitioners; 37 expert associates and 105 preschool teachers from kindergartens in Serbia.

Data analysis and synthesis have revealed the following patterns in practitioners' perspectives: 1) the structural dimensions of quality are highlighted as prerequisite for process dimensions; 2) the orientation to collaboration with colleagues, children and parents is seen as the most important; 3) regulations and formalities pressure is seen as obstacle for improving

the preschool education quality; 4) a notion that other levels of education system do not provide adequate support for improving the kindergarten practice quality; 5) a continuous development of kindergarten practice is considered to be highly important for improving the quality.

In an attempt to get insight into that practitioners' perspective on quality which reflects their willingness to change practice and learn with colleagues, we have started from looking into the difference between the two approaches to kindergarten practice - evidence based practice and supported practice. The basic difference, causing all other differences, between these approaches is the way of developing practice. In the first approach, the scientific research is used to construct the concept for developing practice which is then implemented in practice. In the second approach, the practitioners, children and family construct and reconstruct the practice developing concept in the daily kindergarten life while the scientific and social communities provide support (Carr & Kemmis, 2004; Kincheloe, 2008; Mac Naughton, 2005). Evidence based practice aims to create "an accurate portrait of education practice" using scientifically established facts which practitioners hardly ever question. Such a "generalised approach" leads to a simplified practice which is, despite its complexity, reduced to the measurable causal relations (Mac Naughton, 2005). A concept of supported practice is linked to a different understanding of practice. Practice is seen as praxis (Kincheloe, 2003). Supported practice as praxis is developed through a reflective, critical and emancipated purpose oriented agency. This agency is not determined by success or failure but by principles and values underpinning it (Apple, 2014). Supported practice, understood in terms of praxis, constitutes of critical reconsideration, taking responsibility for and reconstructing practice in accordance with its participants' views. A reason for developing supported practice rests in a joint endeavour to make preschool education beneficial for the wellbeing of children and all participants in kindergarten practice. Therefore, the supported practice is built through collaborative relations underpinned by joint values and actions that have to be clearly articulated, accepted and meaningful for all participants. Supported practice contributes to creating a shared vision of quality, to generating joint goals, principles and the coordination of activities of all participants in building a preschool education quality.

Using the practitioners' perspective we have identified the guidelines for developing supported practice. It is developed through: community of practice as kindergarten culture; practitioners' professional autonomy; sharing leadership; critical reflection; practitioners' research; developmen-

tal evaluation and networking.

Community of practice institution's culture is important due to its capacity for development of supported practice; its capacity for bringing about the transformation of values and beliefs of community members. A community of practice building requires commitment to seven principles for the development of community of practice (Wenger et al., 2002): 1. Design for evolution; 2. Open a dialogue between inside and outside perspectives; 3. Invite different levels of participation; 4. Develop both public and private community spaces; 5. Focus on value; 6. Combine familiarity and excitement; 7. Create a rhythm for the community.

Professional autonomy is basically considered to stem from the social structures it is embedded in. This is a basis for developing adequate strategies for joint reflections and decision making that involves shared leadership and power. These strategies foster professional autonomy. In a supported practice, professional autonomy inspires participation and critical reflection and creates ground for commitment and dedication to a profession with a clear aim to change practice and strengthen practitioners' self-confidence.

„Leadership sharing“ stems from the assumption that there are far more persons capable to be leaders in a community of practice than there is a number of “the formal leadership roles.” Therefore, a process of „leadership sharing“ is a way to find and develop modalities to involve as many practitioners and other participants as possible in leading a change (Hujala, 2013; Rodd, 2006). A purpose of sharing and participating in leadership is to achieve well-being for the all kindergarten participants. Leadership sharing incites transformative processes in kindergarten culture by: widening the participation and strengthening a community spirit; sharing and taking responsibility and developing a collective wisdom.

Critical reflection means both, a professional disposition and the practitioners' attitude toward and in practice. It enables practitioners to look at situation or event from more perspectives, ask questions and develop new ways of thinking and understanding (Miiler, 2011). The given models and techniques for structuring critical reflection enable discerning its two key features: 1) A continuous process of building knowledge and experiences during which the knowledge and experiences are modified, strengthened, redefined (re)theorised and reconstructed in a new pattern; 2) A process of interaction with other participants and a wider social community focused on reconsidering and shifting power relations towards sharing power with

colleagues, children and other participants in education. This is based on trust and exchange of ideas, problems and challenges.

Practitioners' research is seen as a strategy to change a community of practice culture. The practitioners initiate research in order to gain a better understanding of and change own practice. A purpose of the practitioners' research as a strategy for change is not only to improve a certain segment of practice but to restructure and reconceptualise a practice of a whole kindergarten (Cochran-Smith, 2004; Cochran-Smith, Lytle, 2009; Carr & Kemmis, 2000; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011; Pešić, 2004). There is a number of epistemologically and methodologically defined kinds of research, like research with children, action research, appreciative inquiry, auto-ethnography and micro-ethnography research which enable practitioners to choose a type of research most appropriate for the kindergarten practice context. A particular attention is paid that a research has a rhizome validity for a kindergarten culture change.

The developmental evaluation is one of the guidelines for supported practice, because it serves to integrate a change and thereby strengthens a commitment to developing a change. Its transformative role in the community culture is in encouraging practitioners to learn through change and use this learning to direct a change. Therefore, the key features of the development evaluation model are self-direction, participants' interrelations and learning framework.

Networking is an important guideline for the supported practice, because it enables practitioners to disseminate a change. Practitioners form and/join a variety of communities based on the community of practice principles. These communities go beyond the institutional, geographical and cultural borders. Making links following the principles of community of practice means creating networks of community of practice. Such networking is not viewed as a structure but as a process. The participants' interrelations are a crucial dimension of this process (Capra, 2000; Sengi, 2003; Wenger et al. 2002). The networking is developed according to the following principles: disseminating changes of practice; shared values and various ways of interaction; collaboration and trust as prerequisite for networking.

Developing the supported practice brings theory and practice closer together, reduces the separation between theoreticians, practitioners and researchers and builds a community culture that offers opportunities for achieving wellbeing of all participants in a kindergarten.

Indeks pojmova

- Akciono istraživanje 113, 114,
115, 116, 117, 118, 128
- Aktivizam 58, 79, 83, 95, 105
- Autoetnografsko istraživanje
140, 141, 142, 143, 144, 149,
150
- Autonomija 43, 48, 63, 69, 83,
84, 85, 86
- Autonomni učenik 85
- Deca kao učesnici 9, 13, 23,
25, 26, 27, 28
54, 60, 76, 82, 89, 120, 124,
141, 154
- Dečji vrtić 12, 14, 21, 23, 54,
55, 68, 74, 95, 108, 112
- Delanje 59, 64, 67, 58, 113, 115
- Deljenje liderstva 65, 87-94,
138, 160
- Demokratizacija 60
- Dinamičnost 40, 62, 110
- Dijalog 33, 45, 47, 65, 77, 78,
85, 88, 90, 105, 110, 117,
129, 130, 133, 135, 136,
138, 147, 162, 163
- Dimenzije kvaliteta 11, 15, 17,
20, 21, 23, 24, 26, 43, 52, 53
- Diskusija 75, 132, 154, 165,
195
- Diskurs građenja kvaliteta 10,
12, 19, 21, 22, 65, 176
- Diskurs osiguranja kvaliteta
11, 59
- Dobrobit 11, 24, 26, 40, 41,
65, 87, 88, 92, 108, 140,
173, 176, 186
- Dokumentovanje 101, 118,
122, 123, 124, 145, 164
- Doprinosi kvalitetu 13, 14, 14,
16, 19, 22, 34, 35, 46-60,
64, 67, 73, 75-80, 85, 88,
90-92, 95, 97, 101, 107,
110, 114, 117, 120, 122, 125,
127, 132, 134, 138-145, 152
- Etika 83, 91
- Etnografsko istraživanje 140,
151
- Ekspertska procena 30, 60, 63
- Evaluacija 50, 57, 63,
158-161
- Građenje značenja 9, 102, 114,
124, 124, 133, 154, 170
- Hermeneutički krug razume-
vanja 148
- Faze istraživanja 131, 134, 136,
142, 152
- Fronezis 59, 64, 65
- Inicijalno obrazovanja
praktičara 11, 14, 48, 49, 110
- Integrisanje 68, 74, 75, 79, 164,
- Interakcija 14, 17, 24, 38, 43,
44, 52, 72, 81, 94, 95, 98,
123, 144, 147, 151, 153-156,
160, 168-171
- Istraživanja praktičara 106,
107, 109, 143, 151
- Izranjajuća teorija 114, 128,
142
- Kapaciteti zajednice prakse
68, 69
- Kolaboracija 4, 117, 173
- Kolektivna mudrost 67, 89,
93, 136
- Kokonstrukcija 107, 137
- Kompetentnost 10, 12, 25, 28,
40, 41, 43-46, 49, 53, 75, 84,
95, 112, 160

- Kontekst prakse 15- 17, 19, 20, 22, 31, 48, 54-56, 58-60, 62, 69, 72, 86, 94, 98, 100, 106-111, 159, 162
- Kontekstualnost kvaliteta 9, 10
- Kritička teorija 113
- Kultura zajednice prakse 63, 141, 156
- Kvalitet odnosa 13, 75, 84, 130, 171
- Kvalitet prakse 12, 19, 22, 30, 56, 75,
- Mikroetnografsko istraživanje 151, 152
- Mreže 130, 167, 168
- Obrazac mišljenja 66, 81, 100, 102, 105, 113, 127, 140, 156, 160, 163
- Obrazovna politika 49, 50, 54
- Odnosi moći 127, 151, 165
- Odnosi poverenja 162, 169, 173, 174
- Perspektiva praktičara 9, 12, 13, 20, 50, 52, 54, 76, 71, 161
- Perspektive različitih učesnika 71, 74, 108, 122, 160
- Praćenje u istraživanju 85, 116, 121, 123, 142, 152, 153, 161, 164, 165
- Principi razvoja zajednice prakse 68, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 79, 81
- Pozitivno jezgro 128 -139
- Praxis 63, 64, 115, 183, 192
- Podržana praksa 59, 60, 62, 64, 65, 109
- Povezivanje teorije i prakse 60, 113
- Praksa zasnovana na naučnim podacima 58, 60, 61
- Praktična mudrost 59, 60, 65
- Preispitivanje prakse 30, 58, 98, 117, 175
- Proces istraživanja 20, 110, 131, 141
- Profesionalci 13, 29, 32, 54, 75
- Profesionalna autonomija 43, 48, 63, 83-86
- Profesionalni razvoj 16, 47, 93
- Promišljanje 11, 59, 70, 73, 83, 98, 100, 120, 128, 140, 148, 149, 159
- Razvojna evaluacija 63, 158 166
- Refleksija 96, 100- 116,
- Regulacija 54, 60
- Ritam zajednice 81, 176
- Rizomska validnost 17, 60, 111, 112
- Roditelji kao učesnici 11, 13, 16, 23, 25, 29-35, 40, 45, 51, 54, 70, 74, 76, 78, 82, 89, 90, 94, 100, 101, 108, 116, 118, 120, 122, 124, 140, 145, 148
- Samoregulacija 60, 83
- Samoevaluacija 50, 114
- Stručno usavršavanje 11, 14, 15, 16, 30, 31, 46, 47, 51
- Tehnike istraživanja 110
- Tradicionalni pristup evaluaciji 159, 160
- Transformacioni procesi 88, 89
- Učešće 4, 11, 12, 15, 20, 21, 24, 25, 33, 34, 35, 39, 64, 69, 74-76, 84, 87, 88-90, 92, 94, 117, 118, 122, 133, 144, 156, 168, 170-172
- Učenje u zajednici 11, 14, 25,

- 27, 31-34, 46, 51, 53, 54,
57, 60, 63, 67, 71, 72, 77,
85-87, 93, 96, 107, 110,
122, 132, 146, 158, 159,
161, 162, 165, 167, 169, 184
- Umrežavanje zajednica prakse
168, 169, 171, 173, 174
- Uverenja 12, 17, 30, 55, 58,
60, 62, 66, 69, 71, 80, 84,
85, 96, 98, 102, 112, 120,
140, 143, 147, 151
- Višeperspektivnost 10, 11, 12,
13, 18, 19, 60, 74, 89, 91,
97, 107, 122, 132, 141, 154,
164
- Vrednosti 10, 11, 16, 17, 18,
27, 29, 30, 31, 35, 40, 41,
43, 45, 52, 59, 61, 62, 64,
65, 66, 67, 69-74, 76, 78,
80-89, 92, 97, 99, 107, 109,
110, 116, 128, 132, 140,
143, 147, 158-160, 167, 168,
170, 171
- Zajednica prakse 60, 65, 66-
69, 73, 75, 81, 89, 92, 102,
138, 165, 16

Indeks autora

Anning, A. 87, 173
Apple, W. M. 64, 65
Aubrey, C. 87, 89, 90, 151
Avramović, M. 38, 53, 62,
114

Brock, A. 83, 84
Bryant, A. 113
Bryman, A. 21,22, 158
Buysse, V. 59, 87, 173

Campbell, A. 172
Carr, W. 57, 59, 97, 106, 110,
113, 114
Chang, H. 141, 144, 148, 150
Charmaz, C. 113
Clark, R. 84, 86
Cochran-Smith, M. 56, 57, 61,
106, 108, 109
Cohen, L. 21, 109, 116, 142
Cooperrider, D. 129, 130, 131,
133
Cottle, M. 16, 19, 52

Dahlberg, G. 53, 54
Deal, T. 66, 69, 72,74, 76, 78,
80, 82
Dalli, C. 83, 86, 87
Deleuze, G. 111, 112
Denzin, N. 22, 62, 141, 144
Dyson, M. 141
Donchin, A. 83
Dozois, E. 158, 160, 161, 166

Ellis, C. 140, 141, 146, 149
Evans, L. 97

Fink, D. 66, 67, 71, 80, 87, 88,
90, 91, 92, 94
Fook, J. 99, 100
Fox, M. 99, 101, 106, 109, 168

Fulan, M. 63, 64, 77, 86, 110

Gamble, J. A. 130, 160, 162,
164, 165

Giroux, H. 57, 86, 97, 114, 116

Hallet, E. 59
Halmi, A. 21, 118, 140, 142,
144, 145
Hargreaves, A. 55, 61, 63, 64,
67, 71, 73, 75, 77, 80, 86,
88, 90, 92, 106, 109, 110
Helm, J. H. 87
Hughes, J. 95, 111, 113, 116,
119, 120, 125, 126, 140, 168
Hujala, E. 87, 88, 90, 94

James, A. 140, 145
Johns, C. 96, 98, 101

Kemmis, S. 57, 59, 64, 65, 97,
106, 110, 113, 114, 118, 121,
123, 126
Kincheloe, J. L. 55, 57, 59, 61,
63, 64, 85, 106
Kinsella, E. A. 59
Klemenović, J. 39, 53
Krnjaja, Ž. 9, 10, 15, 30, 54,
56, 57, 59, 62, 85, 106, 109,
114, 128, 154

Lave, J. 77, 78, 81

- Lytle, S. 57, 61, 106, 107
 MacNaughton, G. 54, 59, 61,
 94, 95, 97, 108, 111, 113,
 114, 116, 118, 120, 125, 126,
 152
 Magruder Watkins, J. 129, 131,
 135
 Mahony, C. 13, 19, 26, 52
 Marjanović, A. 54, 108
 Matović, N. 22
 McKernan, J. 113
 McLaughlin, C. 168, 171
 Mezirow, J. 96, 97
 Miller, M. 84, 86, 96, 97, 99
 Miljak, A. 37, 59, 62, 72, 92,
 98, 108, 113, 114, 116, 128
 Miškeljin, L. 115, 148
 Moyles, J. 83, 84
 Moss, P. 83, 84, 86,
 Mukherji, P. 109, 140, 143,
 144, 145, 148

 Osgood, J. 84

 Paige-Smith, A. 67, 72, 74, 75,
 80, 96, 98, 99
 Patton, M. Q. 105, 129, 133,
 158, 159, 160, 163, 164
 Pavlović Breneselović, D. 9,
 10, 11, 12, 15, 26, 30, 38,
 53, 54, 56, 59, 62, 64, 78,
 84, 87, 92, 106, 108, 109,
 112, 114, 162
 Peeters, J. 83, 84
 Peterson., K. D. 66, 67, 69, 72,
 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82
 Pešić, M. 64, 96, 97, 98, 106,
 108, 10, 113, 114, 118, 121,
 128, 149
 Pollard, A. 97
 Potter, G. 173

 Radulović, L. 96
 Raab, D. 140, 143, 145, 146,
 148, 149
 Rinaldi, C. 69, 86, 87, 88, 114
 Rubin, A. 58, 59

 Saracho, N. O. 84, 111, 113,
 114, 115, 116, 120, 121, 127,
 148
 Schön, D. 96, 97
 Sengi, M. P. 81, 92, 93, 168
 Simoncini, K. M. 97
 Siraj-Blatchford, I. 140, 142,
 144, 145
 Slunjski, E. 114, 128, 140
 Stoll, L. 59, 63, 64, 65, 66, 67,
 71, 72, 80, 87, 90, 92, 94
 Sutterby, J. A. 151, 152, 153,
 155
 Taylor, L. 116
 Townsend, T. 87

 Urban, M. 83, 84

 Vujičić, L. 38, 53, 66, 115, 128
 Waniganayake, M. 94, 95
 Wenger, E., 67, 68, 71, 72, 73,
 75, 77, 81, 116, 168, 169,
 171, 173
 Whitney Kaplin, D. 129, 130,
 131, 133, 137, 13

CIP - Каталогизација у публикацији,
Народна библиотека Србије, Београд

373.2:005.6(497.11)

КРЊАЈА, Живка, 1963-

Gde stanuje kvalitet. Knj. 3, Razvijanje prakse dečjeg vrtića / Živka Krnjaja. - Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju, 2016 (Beograd : Scanner studio). - 200 str. : ilustr. ; 24 cm. - (Biblioteka Monografske studije / [Institut za pedagogiju i andragogiju])

“Knjiga ‘Gde stanuje kvalitet - Razvijanje prakse dečjeg vrtića’”, treća je knjiga kao rezultat istraživanja kvaliteta predškolskog vaspitanja na projektu ‘Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji’, broj 179060 (2011-2016), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, ...
“ --> Predgovor. – Tiraž(300. - Bibliografija: str. 178-190. - Summary :
Where does Quality Live (Book 3) - Developing Kindergarten Education Practice. A Book 3 - Where does QualityLive - Developing Kindergarten Education. - Registar.

ISBN 978-86-82019-97-8

а) Предшколско васпитање - Квалитет – Педагошка истраживања- Србија
COBISS.SR-ID 225459724