

Вишња Мићић

ORCID 0000-0002-1743-2243

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Владимир Вукомановић Растегорац

ORCID 0000-0002-9442-9435

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Нове програмске тенденције у васпитно-образовном раду Предшколски програм у Републици Србији

Увод

Актуелна образовна реформа у Републици Србији покреће бројна питања за дискусију и истраживања праксе. Након увођења дуалног образовања у средњим школама¹, следећи уплив нових трендова у образовни систем јесте тзв. пројектни приступ учењу кроз новоусвојене основе предшколског програма² и програм пројектне наставе у основној школи.

У овом раду бавићемо се концептом васпитно-образовног рада у новоусвојеним основама, концептом који је сасвим заснован на пројектном учењу и утемељен у три публикације. Прва од њих Калеидоскоп – теоријске основе³ представља збирку текстова о кључним питањима теорије дечјег вртића заснованих на социокултурним теоријама и социологији детињства, чиме пружа увид у теоријско утемељење концепције која је у основи предшколског програма. Делимична педагошко-психолошка операционализација овог програма дата је у књизи Калеидоскоп – пројектни приступ учењу⁴, док се у књизи Калеидоскоп – праћење и евалуација програма⁵ приказују могући облици вођења и праћења пројеката. На темељу пројекта Калеидоскоп

¹ ЗДО, *Закон о дуалном образовању*, „Службени гласник РС Београд”, бр. 101/2017, <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/12/dualno-zakon.pdf> [посећено: 15.10.2019].

² ОППВО, *Основе програма предшколског васпитања и образовања*, „Службени гласник РС”, бр. 16/2018, <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=426663&doctype=reg&findpdfurl=true> [посећено: 15.10.2019].

³ Д. Бренеселовић Павловић, Ж. Крњаја, *Калеидоскоп. Теоријска полазишта*, Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет, Београд 2017.

⁴ Д. Бренеселовић Павловић, Ж. Крњаја, *Калеидоскоп. Пројектни приступ учењу*, Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет, Београд 2017.

⁵ Д. Бренеселовић Павловић, Ж. Крњаја, *Калеидоскоп. Праћење и евалуација програма*, Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет, Београд 2017.

настао је програм Године узлета (у даљем тексту: ГУ)⁶. Ауторке програма су психолог Драгана Бренеселовић Павловић и педагог Живка Крњаја. У документу се најпре описује концепција основа програма у односу на полазишта досадашњих програма, а у другом делу разматра се однос ове концепције и реалне праксе у предшколским установама. На самом почетку Година узлета стоји како „програм није готов модел који се директно имплементира у пракси, већ флексибилни оквир којим се постављају основне вредности и начела која се конкретизују у специфичном контексту кроз експериментисање и иновације“ (ГУ 9). Целовито представљање концепције програма на овако ограниченом простору није могуће, па ћемо се стога концентрисати на тачке које нам се чине најважнијим, а преиспитивање поставки које ће бити изнесено треба разумети управо као промишљање о конкретизацији програма у контексту васпитања у Републици Србији.

Теоријска полазишта програма

Ауторке истичу да назив програма метафором упућује на природу предшколског узраста, на осетљив тренутак у дечјем развоју који отвара широк опсег капацитета за формирање различитих типова знања. Једна од централних теза ове концепције је то да развој личности детета и његове будуће вештине и способности у великој мери зависе од квалитета и начина учења у предшколском периоду. Програм се заснива на савременим теоријама курикулума, теоријским поставкама педагошке и развојне психологије, социологије, антропологије и других дисциплина, а поставке о детињству и детету првенствено на социокултурним теоријама и постструктурализму (ГУ 1, 7). У овом, теоријском погледу, чини се да у програму изостаје снажнија рефлексија о дometима и ограничењима постструктуралистички заснованог полазишта, као и друштвено-политичким условљеностима које доводе до тога да баш оно буде изабрано, а изостанак такве рефлексије у супротности је са основним поставкама самог постструктурализма. Наиме, он указује на променљивост и друштвено-идеолошку вредност концепата у сазнавању света, па тако и васпитања, образовања и погледа на дете. Зато би доследан постструктуралистички став свакако био више обојен скепсом и позитивним неповерењем према сопственим концептима него што је то у основама програма присутно. Примера ради, већ при самом почетку се наводи оквир који овај Програм следи: с једне стране се налазе међународни документи везани за Уједињене нације (УН, УНЕСКО), док су с друге документи који тај оквир смештају у границе Европске уније (ГУ 1–2). Премда је извесно да су и сами документи ЕУ комисије настали на ограниченом искуству и у одређеном контексту који је различит од оног у нашој земљи, у програму се дистанца према њима нигде снажније експлицитно не показује, као што се не примећује ни довољна свест о особеностима националних оквира у којима поставке из ових докумената

⁶ ГУ, *Основе програма предшколског васпитања и образовања: Године узлета*, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2018, <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> [посећено: 6.06.2019].

треба применити. Будући да је систем образовања подређен усмерењима спољне политике, питање је да ли је таква дистанца уопште могућа, па се осмишљавање овог (а потенцијално и сваког другог програма) може разумети као спровођење политиком уоквирене образовне агенде, више или мање вољно, силом или меком моћи.

Значајан део програма посвећен је представљању друштвено-културне концепције детињства. Дете се види као „биће игре“, а игра као „прирођен начин односа детета према свету кроз који оно доживљава, проширује и прерађује искуства, обликује себе и свет око себе и гради сазнања о себи и свету, развијајући потенцијал отворености, флексибилности и стваралаштва, као основе свеколиког учења и развоја. Игра се види као „рани израз најдубљег људског својства – капацитета флексибилности, односно форма испољавања најзначајнијег стваралачког потенцијала људског бића“ (ГУ 8). Одређење детета као „бића игре“ углавном конотира идеализовање фигуре детета, што је у исто време и њено поједностављивање (свођење на једну доминантну димензију), као и апсолутизовање једног концепта детета (иако је извесно да је и он историјски условљен)⁷. Ипак, снажно афирмисање игре као форме активности у којој дете спознаје свет и себе може се поздравити као један од начина да се уважи дечја перспектива погледа на свет, да се рад са децом тој перспективи приближи. Будући да у предшколском периоду деца најефикасније уче кроз очигледно искуство и сопствено деловање, то се упошљавање игре, која снажно ангажује доживљај и имагинацију детета, може сматрати као прикладно и пожељно језгро програма. Игра детету омогућава да преиспитује стварност и испробава могућности – између осталог, пружа му могућност да се стави на место другог, па додатно подстиче његову социјализацију и емпатијско одрастање.

У средишту програма је појам добробити детета, а она се дефинише комплексно и у различитим својим аспектима, па овде нема простора да се о њој детаљно говори. Зато ћемо се ограничити на један илустративан пример. Један од видова добробити за дете састоји се у томе да оно буде „сигурно да ће се његове потребе, интереси и интересовања уважавати и подржавати“ (ГУ 14). Као важно осећање у васпитном процесу акцентује се управо осећање сигурности (уп. ГУ 18)⁸. Када се о њему говори, као и о контексту који сигурност обезбеђује, могли бисмо се запитати: да ли се и како се у сигурном окружењу може развити флексибилност? Чини се да је ту пресудна улога васпитача: он „планирањем, организацијом и поступцима остварује баланс: између континуитета, познатог и предвидљивог са једне стране, неопходних за дететово осећање сигурности и, са друге стране, флексибилности, изазова, новина и непредвидљивости које стимулишу дететов развој и учење“ (ГУ 21). Тиме долазимо до једног битног закључка, који у програму није експлициран до краја: због разлике у перспективи, деца и одрасли (васпитачи) на различи-

⁷ Уп. нпр. F. Arijes, *Vekovi detinjstva*, prev. N. Novović, ZZUNS, Beograd 1989; S. Tomanović, *Sociologija detinjstva*, ZZUNS, Beograd 2004; Ж. Требјешанин, *Представа о детету у српској култури*, Софос, Београд 2008, Томановић 2004, Требјешанин 2008.

⁸ Д. Бренеселовић Павловић, Ж. Крњаја, *Каледоскоп. Теоријска...*, с. 69.

те начине перципирају сигурност и степен непредвидивости дешавања. Дете усваја флексибилност као особину кроз испробавање различитих ситуација које за њега јесу или могу бити у великој мери нове, изазовне и непредвидиве. Васпитач пак ове ситуације ствара и, у контролисаним условима, води дете у сигурно истраживање света, а стварање ситуација учења за њега може само у одређеној мери, а никако доминантно, бити ствар импровизације – управо како се дечје осећање сигурности не би изневерило, као ни смисао процеса који се води⁹. Отежавајући фактор у овом погледу је чињеница да васпитач треба да обезбеди могућност истраживања према интересовањима и сигурно окружење за сву децу из групе у исто време – будући да просечна васпитна група у српским вртићима има између тридесеторо и четрдесеторо деце, то је за њега ванредно тежак задатак. Узгред, ваља промислити и о виђењу капацитета флексибилности као „најдубљег људског својства“ (ГУ 8), који се, таквим одређењем, априори позитивно вреднује. Флексибилност подразумева, да како, способност да се човек прилагоди новим и променљивим околностима у којима постоји и то није тешко разумети. Ипак, остаје занемарена друга страна флексибилности и њена могућност да се актуализује кроз опортунизам, који не бира средства да би опстао, занемарујући моралне вредности. Другим речима: не стварамо ли заједно са (сувише) флексибилним људима – људе подложније манипулацији¹⁰?

Заснивање програма на новом теоријском оквиру одразило се и на употребу термина. Нову терминологију треба видети као осавремењивање и отварање могућности за другачије промишљање проблема, али у исто време и као извор могућих недоумица и неспоразума. У програму се, на пример, вртић види на следећи начин: „место заједничког живљења у коме се подршка учењу и развоју деце остварује кроз заједничко учешће деце и одраслих као аутентичних људских односа и заједништва у ситуацијама, догађајима и активностима које за њих имају смисла“ (ГУ 9–10). Када се пак говори о васпитно-образовној пракси вртића, казује се да се она „одвија као процес заједничког учења деце и одраслих кроз који одрасли и деца заједнички конструишу (ко-конструишу) знања и разумевање себе и света, а не као примена програма на децу према унапред испланираним појединачним активностима и издвојеним садржајима подучавања“ (ГУ 10). У оквирима првог цитата аутентичност односа заузима централно место, али не треба посебно наглашавати да се овај термин може различито тумачити и да, стога, није јасно шта се под овим односима (конкретно) подразумева. У другом цитату спонтаност у ко-конструкцији знања сувише се оштро супротставља унапред планираном вођењу васпитно-образовног процеса посредством одговарајућих садржаја. Отуда се чини да није у довољној мери присутна свест о вредности ваљане припреме васпитача за ситуације учења, које смо поменули говорећи о односу сигурности

⁹ В. R. Ikor, *Škola i kultura ili univerzitet – plen životinja*, BIGZ, Beograd 1980, с. 50, 51.

¹⁰ В. Ђ. Šušnjić, *Ribari ljudskih duša*, Čigoja, Beograd 2008, s. 123–129; Ж. Липовецки, *Доба празнине: огледи о савременом индивидуализму*, ИК Зорана Стојановића, Сремски Карловци–Нови Сад 2011, с. 76.

и флексибилности у предшколском контексту. Таква бинарна супротстављања и упрошћавања – најчешће уполсена у компарацијама са претходним програмом – у овим документима много су више правило него изузетак. Она носе са собом још једну опасност: ако се у њима један члан опозиције вреднује искључиво позитивно, а други искључиво негативно, сваки покушај преиспитивања и релативизације њихове вредности лако може да се означи као ретроградан, чак и када он то није.

Нове тенденције: пројектни приступ

У академском концепту институционалног васпитања и образовања, програм је прописивао области појединачних наука и одређене садржаје који су се у оквирима тих области изучавали. После реформе предшколског програма, дошло се до становишта да сâм избор садржаја није важан колико подстицање напретка у различитим развојним областима (развој говора, математичких појмова, физичких, музичких и ликовних способности, упознавање природне и друштвене околине и сл.)¹¹. У основи ове концепције и даље се налазио експертски приступ питањима дечјег развоја и васпитно-образовног процеса, а главна новина се састојала у померању тежишта са конкретних садржаја који се усвајају на посматрање и праћење напретка детета у различитим развојним аспектима, што је подразумевало висок степен слободе васпитача у избору садржаја за рад. Померање акцента, дакле, није значило и „брисање“ садржаја који се упознају: у основи су се морали наћи специфични садржаји којима се одређени развојни процеси могу најуспешније подстицати, само што они нису били прописани програмом, већ је одабир сачињавао васпитач. Данашњи концепт, описан у Годинама узлета, у свом фокусу нема нити садржаје нити развојне аспекте. Најпростије речено, он се утемељује на флексибилности праксе засноване на интересовањима и искуственим проблемима заједнице кроз иницирање, вођење и развијање пројеката.

Пројектни приступ, као педагошки концепт, доноси бројне предности за развој подмлатка. Међу њима треба поменути оријентацију на интегрисани приступ учењу: учење кроз истраживање и(ли) игру, решавање проблема, искуствено и ситуационо учење итд (ГУ 2018)¹². Овај приступ истиче значај различитих врста и типова односа у које дете ступа као контекстуалним системима у којима се учење остварује, усмереност ка еманципацији и демократским вредностима, као и холистички приступ детету (ГУ 2018). Замишљено је да породица и вртић постану партнери, који се узајамно подржавају, а у основи програма је рефлексивна пракса – његово преиспитивање и развијање кроз дијалог, за шта је битно међусобно поверење учесника у процесу, као и деконструисање образаца моћи.

¹¹ в. ПООП, *Правилник о општим основама предшколског програма*, „Службени гласник РС“, бр. 14/2006, Просветни гласник, Београд.

¹² в. ПОСК, *Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја*, „Службени гласник РС“, бр. 88/2017 и 27/2018, Просветни гласник, Београд.

Предшколском васпитању и образовању у Србији предстоји сукцесивни процес имплементације новог концепта. Она се одвија на две равни, а обе су у вези са одабраним постструктуралистичким приступом образовању. Прва раван подразумева низ процеса декомпозиције и деконструкције на нивоу организовања васпитно-образовног рада у вртићима. Друга раван тиче се утемељења васпитно-образовног рада на ко-конструкцији – заједничком стварању програма, кроз укључивање породице и локалне заједнице. Порив за деконструкцијом долази из жеље да се постојеће структуре сагледају из другачије перспективе и на тај начин освеже и преобликују. Другим речима, деконструкција подразумева да јој је претходила структура чији ће се утемељени елементи појављивати у новом контексту у коме ће добијати нове димензије и значења. Отуда померање фокуса са усвајања конкретних знања и експертски вођене бриге о развојним аспектима дечје личности не би ваљало тумачити као одустајање од ових концепата, већ њихово сагледавање у новом светлу – у светлу декомпозиције и ко-конструкције знања унутар процеса који укључује више учесника и активира потенцијале заједнице. Ако је тако, које конкретне изазове доноси овакво померање акцента у погледу школовања будућих васпитача?

Једна од могућих опасности која се може (погрешно) ишчитати из нове концепције програма јесте та да се компетенције васпитача проширују за низ педагошко-психолошких знања и вештина на рачун утемељења у наукама које се налазе у основи развојних области које код деце треба подстицати. Из тога проистичу два питања. Прво: какве помаке у иницијалном образовању васпитача захтева оваква васпитно-образовна концепција? Друго: које је место конкретних садржаја и експертских знања васпитача, као и каква је форма бриге за појединачне аспекте развоја детета у њеној реализацији?

На теоријском плану, ваља (још једном) акценговати разлику између свести детета и свести васпитача. Ако дете доживљава свет холистички и не препознаје у свом сазнавању аспекте развоја говора, математичких појмова итд. – није ни дужно да их препознаје – то васпитача не ослобађа свести о овим аспектима дечјег развоја, нити значи да национални програм не треба да брине о њима. Другим речима, васпитачево вођење треба да има аналитичко-синтетичку свест приликом праћења или вођења детета у истраживању света. Таква свест омогућава понекад да се у раду отворе они потенцијали који би иначе остали запретени или неуочени. Таква свест је неопходна да би овај програм заживео, али је њено постојање и упошљавање под знаком питања: како можемо бити сигурни да васпитач неће прихватити само оно што му према афинитетима и способностима највише одговара? Је ли сваки васпитач оспособљен да самостално постави стандарде подстицања деце испод којих се у васпитно-образовном раду не би смело ићи? Такође, свест васпитача и његово искуство у односу на свет су другачији од искуства детета. Постоји пресек у ком су одређене активности смислене и за дете и за одраслог, али постоје и оне тачке које нису унутар пресека њихових смислова. Може се претпоставити да постоје активности које су детету смислене, а васпитачу нису, и обрнуто. У том погледу, ваља прихватити, макар начелно, могућност и акцију у смеру

ширења поља онога што је смислено за дете тако што га васпитач уводи у активност која њему (детету) најпре није смислена, али кроз вођење то постаје. Коначно, у конкретизацији одређене смислене активности ваља рачунати и с различитошћу саме деце.

Премда се увек може рећи да је развој сваког детета индивидуална ствар и да правила нема, те да у крајњој линији васпитач не мора да познаје развојне карактеристике деце, чини се да се у пракси такав радикалан став тешко може оправдати. Примера ради, ако васпитач не познаје довољно добро основне тенденције у развоју деце, он није у стању да у развојном луку сагледа поједине појаве у његовом говору, утврди који је то следећи степен развоја ка коме треба усмерити дете или примети где су она места на којима је детету нарочито потребна помоћ одраслог. Ако се чињенице схвате флексибилно, вредност сазнања о развоју детета опстаје чак и у оним случајевима када васпитач има посла са индивидуалним развојем који одступа од очекиваног. Такође, могли бисмо узети за пример критеријуме избора књижевних дела или медијских садржаја који би према новој концепцији били утилитарни – пригодни и тематски, уместо засновани на њиховој естетској вредности. У ширем контексту, поједина дела која могу допринети формирању културног идентитета и позитивног односа према другачијим културама и обичајима, готово да је немогуће разумети без контекстуализације, а та контекстуализација често подразумева и чињенична знања о сопственој и о другим културама, као и неговање културног идентитета. Дакле, академска знања васпитача, његова радозналост, спремност да учи и истражује основа су за стваралачки приступ васпитачкој пракси која тежи да благовремено одговори на дечју радозналост, да у деци пробуди одређена интересовања и ентузијазам за сазнавање себе и света. У коначници, циљ је обликовање образовне потребе (тј. потребе за образовањем) као интегралног дела дечје, али и васпитачеве личности. У таквој пракси васпитач адекватног профила прихвата дечје полазиште и одговара на њега покретањем пројеката који укључује породицу и локалну заједницу¹³. Овакав захват, наше је уверење, могао би да буде одржив уколико би кључни аспекти развоја личности детета (говорне компетенције, рана писменост итд.) били операционализовани и дефинисани стандардима.

¹³ У вези с тим, битни су услови рада васпитача у Србији. Овде се, макар узгред, можемо запитати колико предшколских установа има ресурсе да се у њој „просторно-временска организација не подређује свакодневним рутинама (обедовање и одмор), већ обрнуто, просторно-временска решења за рутине се прилагођавају и интегришу у програмску концепцију“ (ГУ 29), као и то колико васпитача може да „успоставља рутине у складу са индивидуалним ритмом сваког детета и усаглашено са породицом“ (ГУ 25) у групама које, како смо поменули, броје и до четрдесеторо деце. Изазови у вези са укључивањем шире заједнице такође су вишеструки. Највећи се тиче материјалног статуса великог броја домаћинства: у њима су чланови заједнице заокупљени обезбеђивањем основних потреба, а то по правилу значи и недостатак времена за учешће у животу установе. Свест о контексту у којем га треба применити програм показује тек на ретким местима (нпр. ГУ 29, 35).

Уместо закључка

У исто време је тешко и изазовно тумачити програм предшколског васпитања који још у пракси није заживео, нити дао конкретне резултате. Ипак, будући да је сам програм постављен као флексибилни оквир васпитања коме следи даља конкретизација, покушали смо да, колико је то на задатом простору било могуће, макар отворимо анализу теоријских полазишта, основних концептуалних и термилолошких особености, као и да представимо (и претпоставимо) нове тенденције у васпитању. Све то – приступајући тексту програма подједнако афирмативно и критички, не бисмо ли сагледали његове позитивне стране, као и могуће недостатке.

Темељнија анализа тек следи. Она би морала да се позабави још неким концептима који у програму имају битну улогу: стављање дечјих интересовања у центар програма отвара питање начина њиховог усмеравања, обликовања и њихове хетерогености; инсистирање на потенцијалима детета води ка преиспитивању одрживости тако дифузног усмерења васпитно-образовног рада. На оба та питања надовезује се промишљање конкретног друштвеног контекста за реализацију програма и анализа (не)остваривости представљене визије васпитања у контексту реалности српског образовања, али и праксе уопште. Свест о том друштвеном контексту подразумева, такође, свест о снажном утицају масовних медија на локалне и шире заједнице, њихов доминантни културни модел и систем вредности, као и свест о непостојању квалитетног образовног програма намењеног деци и младима у тим истим медијима. Свест о контексту, даље, подразумева свест о доминацији неолибералног капитализма и добу постдемократије, услед чега поједине вредности које програм пропагира данашњи друштвени, културни и економски систем највероватније не може да подржи. Овај јаз између вредности које се прижељкују и ширег друштвеног контекста који постоји доносе питање (болне) иницијације детета у свет одраслих – питање прелаза из вртићког контекста у којем је готово све подешено према дечјим интересовањима и потребама ка контексту у којем је на делу сурова тржишна утакмица у борби за опстанак. То питање – како што боље припремити дете за оно што следи после вртића – упућује нас на потребу за детаљнијом операционализацијом задатака и циљева предшколског васпитања. Не смемо заборавити: програм је првенствено намењен васпитачима и питање је у којој мери је, овако дат, за те исте васпитаче информативан, а колико су поједини (утопистички) елементи у њему далеко од сваке праксе. Ваља преиспитати: колико су таква утопистичка очекивања подстакнута покушајем да се успостави строга опозиција између „старе“, „традиционалне“ визије васпитања и образовања и „нове“, „савремене“, што би већ у основи било погрешно. Смисао овог програма не би смео да се исцрпи у поништавању вредности програма који му претходе. У том погледу, наше је уверење да промишљање садржаја, развојних аспеката, стандарда и сличних показатеља нису проблем сами по себи, него да проблем треба тражити у томе

како се они разумеју. Поменуте показатеље, рецимо, не треба схватити ригидно, као законске минимуме који јесу или нису испуњени, него флексибилно – као помоћне, референтне тачке и научно утемељене оријентире у раду са децом. Није потребно њихово укидање, већ промена свести у односу према њима. Управо на тим и таквим местима нови програм треба да добије своју сврху: не у априорном поништавању претходног и некритичком прихватању надолазећег, већ у афирмацији рефлексивног превредновања које од претходног узима најбоље и надограђује га на местима која су у васпитно-образовном раду показала своје недостатке.

Литература

- Arijes F., *Vekovi detinjstva*, prev. N. Novović, ZZUNS, Beograd 1989.
- Ikor R., *Škola i kultura ili univerzitet – plen životinja*, BIGZ, Beograd 1980.
- Jakobson R., *Lingvistika i poetika*, Nolit, Beograd 1966.
- Marković B., Mičić V., Vukomanović Rastegorac V., *The Concept of Dissimilitude in Teaching Literature: Comparative Analysis of Syllabi for the First Cycle of Education in Croatia and Serbia*, „Croatian Journal of Education“ 2017, Vol. 19, c. 35–48.
- Šušnjić Đ., *Ribari ljudskih duša*, Čigoja, Beograd 2008.
- Tomanović S., *Sociologija detinjstva*, ZZUNS, Beograd 2004.
- Бренеселовић Павловић Д., Крњаја Ж., *Калеидоскоп. Праћење и евалуација програма*, Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет, Београд 2017б.
- Бренеселовић Павловић Д., Крњаја Ж., *Калеидоскоп. Пројектни приступ учењу*, Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет, Београд 2017а.
- Бренеселовић Павловић Д., Крњаја Ж., *Калеидоскоп. Теоријска полазишта*, Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет, Београд 2017.
- ГУ, *Основе програма предшколског васпитања и образовања: Године узлета*, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2018, <http://www.mprn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> [посећено: 6.06.2019].
- ЗДО, *Закон о дуалном образовању*, „Службени гласник РС Београд”, бр. 101/2017, <http://www.mprn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/12/dualno-zakon.pdf> [посећено: 15.10.2019].
- Ивановић Р., *Дете и језичка комуникација*, [у:] Методика развоја говора, прир. Вук Милатовић, Учитељски факултет, Београд 2009, с. 65–84.
- Липовецки Ж., *Доба празнине: огледи о савременом индивидуализму*, ИК Зорана Стојановића, Сремски Карловци–Нови Сад 2011.
- ОППВО, *Основе програма предшколског васпитања и образовања*, „Службени гласник РС”, бр. 16/2018, <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=426663&doctype=reg&findpdfurl=true> [посећено: 15.10.2019].
- ПООПП, *Правилник о општим основама предшколског програма*, „Службени гласник РС”, бр. 14/2006, Просветни гласник, Београд.

ПОСК, *Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја*, „Службени гласник РС“, бр. 88/2017 и 27/2018, Просветни гласник, Београд.

Требјешанин Ж., *Представа о детету у српској култури*, Софос, Београд 2008.

Нове програмске тенденције у васпитно-образовном раду.

Предшколски програм у Републици Србији

Апстракт

Полазећи од промишљања постструктуралистичког приступа курикулуму, концептуализације детета и термилолошких недоумица, потом проматрајући карактеристике и недоумице у вези са применом пројектног приступа у предшколском васпитању и местом развоја говора у њему, текст указује на кључне промене у предшколском систему у Републици Србији. Анализа на поменутиим нивоима показује основне врлине и евентуалне недостатке програма у покушају да конструктивно учествује у његовој успешнијој примени и конкретизацији.

Кључне речи: предшколски курикулум, постструктурализам, пројектни приступ, развој говора, критички осврт

The New Curricular Trends in Educational Work.

The Preschool Curriculum of the Republic of Serbia

Abstract

The focus of this text is set on the concept of educational work that was presented within the recently adopted Fundamentals of the preschool curriculum *'The years of ascension'* (2018). The emphasis is put on the analysis of theoretical foundations, terminology, educational tendencies, and the question of the initial education of preschool teachers in Serbia.

This recently adopted curriculum is based on the contemporary curricular theories, theoretical principles of the pedagogical and developmental psychology, sociology, anthropology, and other disciplines. The concept of childhood, and mainly of the child, is based on the sociocultural theories and poststructuralism. Even though this approach can be seen as modern in the context of educational work in Serbia, the curriculum seems to lack a stronger demonstration of the scope and limitations of foundations that are based on poststructuralism, as well as the socio-political conditionality that supports the designation of these foundations. In this respect, even the framework that this programme is based on (the UN and the EU documents) is not supported with the critical insight into the particularity of the national framework it was created for.

The significant part of the curriculum is dedicated to the representation of socio-cultural conceptions of childhood. The children are seen as the 'the playful beings' and the game as their natural relationship with the world. The project approach and the complex definition of the concept of child's wellbeing are the core of *'The years of ascension'*. The important characteristic of the new curriculum is the introduction of a large number of new terms that can be regarded as an update and a starting point for new approaches to the problem. The possible drawbacks of the mentioned viewpoints pertain to: 1) the insufficiently specified awareness that the idea of the child represented in the curriculum is only one of many possible ideas, (2) the contradicting definition of the idea of wellbeing (with the accent on the problem with defining the correlation between safety and flexibility in educational work), (3) the possible doubts regarding the usage of certain terms (we studied the idea of authenticity,

as well as the strong opposition to spontaneity in co-construction of knowledge in the process of planning the learning situations).

The presence of binary simplifications in the curriculum carries with itself a possibility that every attempt to reassess and relativize the values of opposing elements can easily be marked as regressive (even if it is not), if one element has a positive value and the other one has a negative value (which is often the case in the curriculum).

Little significance given to the proper preparation of pre-school teachers is regarded as a serious problem. Moving the focus away from the concrete knowledge and professional care for the developmental aspects of child's character could easily be interpreted as the abandonment of these concepts rather than their perception in a new light – the light of decomposition and co-construction of knowledge. The newly adopted concept of foundations suggests that the competence of preschool teachers will expand and include a series of pedagogical and psychological skills and knowledge at the expense of the foundation of their competence in those sciences that form the basis of development areas (that should be encouraged with children). In contrast to this attitude, we should not forget that the academic knowledge of preschool teachers, as well as their own inquisitiveness and their willingness to learn and to explore, represents the foundation for the creative approach to preschool educational practice that aspire to timely answer the children's inquisitiveness and to encourage their interest in better understanding of themselves and the world around them. The long-term intention of preschool education should be to develop the need for education as the integral part of both the children's and the teachers' characters, and keeping up with these directions (speaking competence, early literacy, etc) would increase if the key aspect of children's character development would be operationalised and defined with standards.

Key words: preschool curriculum, poststructuralism, project approach, speech development, critical review

Višnja M. Mičić – docent na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, za predmet *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*.

Višnja M. Mičić – an assistant professor at the Teacher Education Faculty, University of Belgrade, in the field of *Teaching Methodologies of Serbian Language and Literature*.

visnja.micic@uf.bg.ac.rs

Vladimir M. Vukomanović Rastegorac – docent na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, za predmet *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*.

Vladimir M. Vukomanović Rastegorac – an assistant professor at the Teacher Education Faculty, University of Belgrade, in the field of *Teaching Methodologies of Serbian Language and Literature*.