

Ivana Stamenković¹

Odsek vaspitačkih studija, Kruševac

Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih
studija

Primljen: 26.6.2025.

Prihvaćen: 28. 07. 2025.

UDC: 37.017:[371.214:371.13

DOI:10.19090/ps.2025.2.192-207

Originalni naučni rad

CILJEVI I VREDNOSTI U KONCIPIRANJU I REALIZACIJI PROGRAMA INICIJALNOG OBRAZOVANJA VASPITAČA

Apstrakt

U radu se razmatraju ključni ciljevi i vrednosti na kojima bi trebalo da se zasnivaju program i praksa inicijalnog obrazovanja vaspitača. Polazišta čine zahtevi vezani za kompleksnu, kontekstualno oblikovanu prirodu prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i očekivanja od vaspitača kao refleksivnih praktičara i istraživača sopstvene prakse. Kvalitativna analiza zvaničnih dokumenata, relevantnih izveštaja, teorijskih izvora i iskustava u praksi vezanih za obrazovanje i profesiju vaspitača, implicira potrebu za fokusom na emancipaciju i osnaživanje studenata za suočavanje sa neizvesnošću, izazovima i problemima, zatim na razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičkog i istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene, kao i kapaciteta za građenje pravednih odnosa, kooperaciju i kolaboraciju. Postizanje navedenih ciljeva zahteva kontinuirano preispitivanje vrednosti koje su u osnovi prakse obrazovanja vaspitača, a samim tim i metoda, načina rada i odnosa nastavnika sa i prema studentima, kao i položaja studenata u obrazovnom procesu. Rad poziva na kritičko preispitivanje postojećih programa inicijalnog obrazovanja vaspitača, sa ciljem njihovog unapređivanja i usklađivanja sa savremenim zahtevima profesije.

Ključne reči: kompetencije vaspitača, osnaživanje studenata, refleksivnost, kritičko-istraživački pristup, kvalitet odnosa

Uvod

Nužnost unapređivanja programa inicijalnog obrazovanja vaspitača proizilazi iz rekonceptualizacije predškolskog vaspitanja i obrazovanja zasnovane na postmodernim perspektivama, koje u fokus stavljaju kvalitet odnosa i načine učešća dece i odraslih, ističući kompleksnost, relaciju, etičku i refleksivnu prirodu profesije vaspitača (Osnove programa

¹ st.ivana@vaspks.edu.rs

predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta, 2019), te iz redefinisiranja standarda kompetencija za profesiju vaspitača (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja, 2018). Navedeni dokumenti, ali i materijali nastali kroz projekat Ministarstva prosvete „Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje“ (podkomponenta „Unapređivanje inicijalnog obrazovanja vaspitača“) impliciraju da se u konceptualizaciji i realizaciji programa treba težiti razvijanju kompetencija (znanja, umenja i vrednosti) za profesionalno, odgovorno, etičko i kreativno delovanje, zasnovano na kritičkoj refleksiji u promenljivim kontekstima, usmereno na dobrobit deteta, kvalitet odnosa i zajedničko učešće, kao i kapaciteta za autentično razvijanje programa kroz saradnju sa svim učesnicima u praksi vrtića. Očekivanja u pogledu uloga i odgovornosti vaspitača ukazuju da program njihovog inicijalnog obrazovanja prvenstveno treba biti usmeren na: Razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičko-istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene; Emancipaciju i (lično i profesionalno) osnaživanje studenata; Razvijanje kapaciteta za definisanje i (kolaborativno) rešavanje problema; Razvijanje kapaciteta za građenje pravednih odnosa, kooperaciju i kolaboraciju. Ciljevi programa neodvojivi su od vrednosti na kojima se zasniva praksa obrazovanja vaspitača, pa se u radu paralelno ističu ključne vrednosti koje bi nastavnici trebalo da neguju u svom pristupu i odnosu sa i prema studentima. Osim univerzalnih humanističkih vrednosti, naglasak je na onima koje podrazumevaju promene metoda i načina rada, a samim tim i položaja studenata.

Iako su kvalitativnom analizom zvaničnih dokumenata, relevantnih izveštaja, teorijskih izvora i iskustava u praksi izdvojeni neki od najvažnijih ciljeva i vrednosti na kojima treba da se zasnivaju program i praksa inicijalnog obrazovanja vaspitača, namera nije stvaranje konačne liste, već podsticanje kritičkog preispitivanja i ukazivanje na moguće pravce unapređivanja programa i prakse. Uostalom, Bulou (Bullough, 2003: 21) ističe da ciljevi obrazovanja praktičara treba da budu fleksibilni, da su ishodi obrazovanja nepredvidivi, a najvažniji ishodi učenja zapravo „personalni, idiosinkratički i verovatno nemerljivi“. Zagovornici kritičke pedagogije, štaviše, zahtevaju neprestano preispitivanje polaznih ideala, svrhe i ciljeva obrazovanja, kao i vrednosti na kojima se zasniva obrazovanje.

Razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičko-istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene

Postmoderne perspektive pred vaspitača postavljaju sledeće zahteve: otvorenost za višeperspektivnost i različitost, posvećenost ravnopravnosti, pravednosti i pravičnosti, promovisanje informisane, participativne i kritičke demokratije, te iniciranje društvenih

promena (Bennett, 2008; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013; Moss, 2007; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Navedeno implicira da se u inicijalnom obrazovanju vaspitača treba težiti razvijanju društvene svesti i osetljivosti za različita društvena, politička, kulturna i etička pitanja i probleme, svesti o drugima, samosvesti i kritičkog mišljenja.

Razvijanje društvene svesti i kritičkog mišljenja je ključno zbog očekivanja od vaspitača da kritički preispituju društvene i kulturne faktore koji oblikuju praksu predškolskog vaspitanja, kao i njihove razvojne trendove (Osnove programa, 2019). Uostalom, demokratska praksa u zajednici predškolske ustanove podrazumeva negovanje kritičkog mišljenja i zauzimanje kritičkog stava prema onome što se predstavlja kao „vanvremensko, prirodno, neupitno“ (Moss, 2007: 18).

Važno je razvijati skeptičnost i svest studenata o sopstvenom shvatanju sveta, ideologijama i znanjima, te sposobnost za preispitivanje postojećih diskursa i odnosa moći (Romanowski & Nasser, 2012). Potrebno je podsticati ih da svesno promišljaju o pitanjima vezanim za znanje, moć i nejednakost (Rautins & Ibrahim, 2011), da ispituju nepravdu, tragaju za višestrukim perspektivama o socijalnim problemima i razvijaju konkretne strategije za unapređivanje zajednice (Hinchey, 2010).

Osim o značaju samospoznaje, razvijanja svesti o sebi, sopstvenim akcijama, verovanjima, vrednostima, stavovima i idejama, govori se i o značaju razvijanja svesti o sopstvenom društvenom položaju i o načinu na koji kultura oblikuje naš pogled na svet i utiče na interakcije, odnose i očekivanja od drugih (Ukpokodu, 2010). Ukazuje se i na značaj samorazumevanja, odnosno razumevanja sopstvene individualnosti ili identiteta (Korthagen & Verkuyl, 2007). Razvijanje samosvesti studenata (posebno svesti o sopstvenim slabostima i jakim stranama, brigama, prioritetima, tendencijama u ponašanju i obrascima ponašanja) neophodno je zbog očekivanja da vaspitači istražuju sopstvene profesionalne granice i mogućnosti (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a).

Za razvijanje osetljivosti za različita pitanja i probleme, svesti o drugima, samosvesti, refleksivnosti i kritičkog mišljenja, posebno samokritičnosti studenata, potrebno je podsticati kritičko preispitivanje i analiziranje iskustava i situacija u kojima su se našli tokom stručne prakse, uključujući sopstveno ponašanje, konstrukcije, emocije i očekivanja, kao i metakognitivno promišljanje o utiscima, zapažanjima, (samo)uvidima i (samo)spoznajama. To se može postići igrom uloga i vođenjem (samo)refleksivnih dnevnika.

Kompleksna, dinamična, nepredvidiva i neizvesna priroda prakse implicira nemogućnost formulisanja standardizovanih rešenja za različite izazove i probleme sa kojima

se vaspitači susreću. Zato je neophodno neprestano postavljanje pitanja, posvećenost preispitivanju (sopstvene) prakse i istraživanju različitih fenomena, te menjanje prakse u zavisnosti od potreba, uslova i okolnosti. Upravo zbog toga se od vaspitača očekuje istraživački, kritički i refleksivni pristup (sopstvenoj) praksi (Osnove programa, 2019; Pravilnik, 2018). To uključuje istraživanje (sopstvene) prakse i njeno kritičko preispitivanje u različitim okolnostima, problematizovanje dominantnih diskursa obrazovanja i traganje za alternativnim rešenjima (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014); razvijanje novih načina razmišljanja i razumevanja sopstvene prakse i kreiranje novih mogućnosti izlaženjem iz ustaljenih okvira onog što se već zna i radi (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a); otvorenost i spremnost za promene (Radulović, 2011). Navedeno implicira da je kod studenata ključno razvijati prvenstveno spremnost za istraživanje i (samo)kritičko preispitivanje, a zatim i kompetencije potrebne za: sprovođenje istraživanja, (samo)vrednovanje i kritičku (samo)refleksiju; za profesionalno delovanje u istraživačkoj zajednici i negovanje refleksivne prakse i kulture profesionalne zajednice učenja; za zajedničko delovanje u pravcu promena usmerenih na građenje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja kroz razvojne projekte, istraživanja i kritičke refleksije; za preuzimanje uloge kritičkog prijatelja, inicijatora različitih akcija i agensa promene; kao i za aktivan doprinos istraživačkoj zajednici u povezivanju i unapređivanju teorije i prakse.

Razvijanje kritičko-istraživačkog duha, refleksivnosti i spremnosti za istraživanje i isprobavanje novih ideja i pristupa, posebno je značajno zato što se od vaspitača očekuje (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a, 2022b; Osnove programa, 2019; Pavlović Breneselović, Krnjaja, Jovanović i Sjeničić, 2022): da budu upitani i maštoviti istraživači, koji istražuju mogućnosti, ideje i različite izvore saznanja kako bi podsticali i razvijali istraživanje sa decom; da se kao ko-istraživači upuštaju sa decom i odraslima u istraživanje, koristeći različite postupke za produbljivanje i proširivanje istraživanja; da usmeravaju istraživanje, ali i da se u istraživanju upuštaju u neizvesno; da podstiču i ohrabruju decu na istraživačko ponašanje i upuštanje u rizik istraživanja; da budu uzor deci kao istraživači, modelujući istraživački odnos u učenju, istraživački pristup sebi i svetu, otvorenost prema novom, spremnost na preuzimanje rizika i radost istraživanja i otkrivanja; da podstiču učenje kroz istraživanje i omogućavaju deci da razvijaju strategije istraživanja; da podstiču razvoj refleksivnosti i kritičkog mišljenja kod dece.

Rišert (Richert, 2003) kao imperativ navodi pružanje mogućnosti studentima da tokom obrazovanja razvijaju refleksivnost, kako bi u budućnosti umeli i težili da promišljaju o moralnim pitanjima vezanim za sopstvene akcije, da preispituju svrhu i posledice sopstvenih

akcija (što podrazumeva da preispituju zašto rade to što rade, šta i kako rade), zatim da preispituju ono što se dešava, što je poznato i izvesno u ustanovi ili vaspitno-obrazovnom procesu, ali i da promišljaju o tome šta bi moglo ili trebalo biti, kao i da delaju na moralno odgovoran način. Ovo stanovište implicira da studenti moraju razvijati proaktivnost, odnosno kapacitete potrebne za iniciranje promena, za preduzimanje inicijative i odlučnih akcija. Zato je važno kod njih razvijati kompetencije potrebne za profesionalno javno delovanje u promenljivom društveno-kulturno-političko-ekonomskom kontekstu, argumentovano ukazivanje na probleme u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, doprinos kreiranju obrazovne politike, promovisanje (pro)aktivizma, prava dece i porodica, predškolskog vaspitanja i obrazovanja i profesije vaspitača. Uostalom, pored proaktivnog odnosa u promociji i zaštiti profesije vaspitača, prava deteta i porodice, proaktivnog zastupanja interesa dece i porodica, od vaspitača se očekuje da pružaju podršku razvijanju detetovog proaktivnog odnosa prema životu i okruženju (Osnove programa, 2019; Pravilnik, 2018).

Istražujući kompleksnost odnosa sopstvo-drugi, Dirks (Dirks, 2008), ukazuje da praktičari u obrazovanju moraju empatično ulaziti u te odnose bez osporavanja, poricanja ili odbijanja individualnosti drugih, ali i bez „gubljenja sebe“. To „zahteva duboki osećaj samosvesti, autentičnosti i integriteta, skup personalnih atributa koji se ogledaju u razvijanju samospoznaje“ (Dirks, 2008: 65). Brandenburg (Brandenburg, 2008) govori o mnogobrojnim izazovima, frustracijama, ali i o osećanju zadovoljstva prilikom suočavanja sa predstavama o sebi, sopstvenom ponašanju i učenju, naglašavajući da nastavnici treba da rade na razvijanju jasne predstave o sebi i svom načinu rada, kako bi osnažili studente da čine isto. Osim toga, ukoliko nastavnici ne neguju socijalnu pravdu u ličnim odnosima sa studentima, ne mogu očekivati da oni u budućoj profesiji budu posvećeni socijalnoj pravdi (Hinchey, 2010).

Emancipacija i (lično i profesionalno) osnaživanje studenata

Stavljanje akcenta na odnos prema znanjima, umesto samih znanja (Radulović, 2011), značaj personalnog i profesionalnog osnaživanja studenata (Beck & Kosnik, 2006), implicira zahtev da se u obrazovanju teži emancipaciji studenata, razvijanju samostalnosti, samopouzdanja, samouverenosti i kapaciteta potrebnih za: autonomno rasuđivanje i odlučivanje o pravcu (strategijama) svog delovanja u susretu sa različitim izazovima, dilemama, problemima i zahtevima, te za suočavanje sa nesigurnošću i neizvesnošću u kompleksnoj, dinamičnoj, promenljivoj, nepredvidljivoj i kontekstualno oblikovanoj praksi vaspitanja i obrazovanja. Uostalom, predstavnici kritičke pedagogije posebno se zalažu za

usmerenost obrazovanja na osnaživanje, emancipaciju, samoaktualizaciju i samopotvrđivanje svakog pojedinca, razvijanje samopouzdanja, autonomije i odgovornosti (Freire, 2005).

Specifičan kontekst svakog vrtića implicira uticaj kontekstualnih faktora na delovanje vaspitača, posebno u pogledu razvijanja programa (zajedno sa decom, kolegama, roditeljima i učesnicima iz lokalne zajednice), što podrazumeva profesionalnu autonomiju i odgovornost. Upravo zbog toga je važno i lično i profesionalno osnaživanje studenata. Studenti se personalno i profesionalno osnažuju ukoliko im program obrazovanja omogućava ispitivanje sopstva, konteksta i odnosa (Beck & Kosnik, 2006).

Rišert (Richert, 2003) navodi da program obrazovanja praktičara treba obuhvatati učenje o neizvesnosti prakse, da praktičari tokom inicijalnog obrazovanja moraju naučiti da prihvataju promene i neizvesnost, iskreno se suočavaju sa onim što ne znaju, koriste ono što znaju u službi onoga što ne znaju i tragaju za onim što treba da znaju. Dalberg i saradnici (Dahlberg et al., 1999: 79) se oslanjaju na Fromme (Fromm, 1942) misli o »pozitivnoj slobodi« (nasuprot »kompulzivnoj potrazi za sigurnošću«), koja predstavlja slobodu spontanog delanja i samostalnog razmišljanja i ne isključuje »racionalnu sumnju«, pa u tom kontekstu ističu da osobe koje doživljavaju pozitivnu slobodu prihvataju nesigurnost i neizvesnost, osećaju slobodu da »ne znaju« i da pitaju, ne težeći konačnim zaključcima i zastupanju nepromenljivih stavova. Ukazujući da neizvesnost vaspitno-obrazovne prakse povlači za sobom moralno odlučivanje kao sastavni deo profesije praktičara, Rišert (Richert, 2003: 79) navodi da studenti tokom svog obrazovanja moraju naučiti kako da prepoznaju moralne komponente svog rada, ispitujući svrhu i posledice svojih akcija, kako da se nose sa neizvesnošću, kako da rešavaju moralne dileme i preduzimaju moralne akcije, da bi se pripremili za „svesrdno angažovanje u susretu sa izazovima“. Korthagen (Korthagen, 2001) ukazuje na problem vezan za prirodne emocionalne reakcije prilikom suočavanja sa opasnošću od gubitka izvesnosti, predvidljivosti i stabilnosti, a to je da osećaj straha može vrlo negativno uticati na bilo koje racionalne namere i dovesti do povratka na stare obrasce ponašanja pod uticajem sopstvenog iskustva u obrazovanju. Stoga, on smatra da je u obrazovanju praktičara potrebno uzeti u obzir afektivnu dimenziju, jer delanje nije zasnovano isključivo na logičkim i racionalnim analizama (Korthagen, 2001).

Navedena shvatanja impliciraju da program obrazovanja vaspitača treba da bude usmeren na razvijanje autentičnog ličnog i profesionalnog identiteta, kao i svesti studenata o sopstvenim vrednostima, kapacitetima i potencijalima. Time se može doprineti razvijanju osećaja osnaženosti, kao i spremnosti za preuzimanje odgovornosti koju za sobom nosi profesija vaspitača, za donošenje informisanih odluka, odupiranje iskušenjima ili pritiscima da

konformistički prihvataju očekivanja drugih, nametnute diskurse, stereotipna „rešenja“ i autoritarizam, te za preuzimanje rizika i iniciranje promena u sopstvenoj praksi, ali i društvu. To se, pre svega, može postići sagledavanjem studenata kao kompetentnih učesnika i ko-kreatora programa sopstvenog obrazovanja. Iz navedenog sledi i važnost davanja glasa studentima, stvaranja prostora za slobodu izbora i samostalno odlučivanje uz preuzimanje odgovornosti, podržavanja njihovih inicijativa, a posebno ohrabrivanja njihovog aktivnog učešća u životu vrtića i uvažavanja njihovog doprinosa.

Razvijanje kapaciteta za definisanje i (kolaborativno) rešavanje problema

Jedan od ciljeva obrazovanja praktičara treba da bude razvijanje sposobnosti uočavanja i definisanja problema, kao i kapaciteta za njihovo rešavanje u konkretnom kontekstu (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000). Donald Šon (Schön, 2016), govoreći o refleksivnoj profesionalnoj praksi, ističe da najveći izazov leži u definisanju problema. On naglašava da program obrazovanja praktičara i polazište za istraživanje treba da budu realni problemi ili dileme, odnosno da su vezani za realne okolnosti u lokalnim ustanovama, ali i definisani (konstruisani) tako da dovode u pitanje postojeći sistem i strukturu ustanove (Schön, 2016). Rajović i Radulović (2007: 418) ističu značaj razvijanja umeća odlučivanja o tome šta je potrebno raditi u određenoj situaciji i umeća delovanja u skladu sa odlukom, govoreći o razvijanju akcionih znanja „koja podrazumevaju kapacitete za otkrivanje, razumevanje i rešavanje problema“. Mihalski i Šehter (Michalsky & Schechter, 2013) oslanjajući se na Džuijeve tvrdnje (Dewey, 1909, 1933: 61) da razmišljanje o problemima stvara prostor za nova znanja, zato što se u procesu refleksije (koja proizilazi iz stanja sumnje, zbunjenosti ili nesigurnosti prilikom rešavanja poteškoća) dolazi do relevantnih informacija koje pokreću nova pitanja, pa stoga zaključuju da neprijatni i neželjeni događaji mogu biti „produktivan okidač“ za refleksiju nakon akcije i razmatranje pretpostavki. Ovakvo stanovište implicira da problemi i problematične situacije koje su studenti iskusili tokom stručne prakse treba da budu polazište za promišljanje, istraživanje i učenje. Govoreći o pristupu obrazovanju baziranom na postavljanju i istraživanju problema, Freire (Freire, 2005) naglašava da nastavnik treba da koristi iskustva i perspektive studenata kao polaznu tačku u kritičnom dijalogu. Kar (Carr, 2008) ističe da studenti treba da prihvate činjenicu da niko ne zna sve i da se uvek može učiti, kao i da treba da budu otvoreni za nove načine razmišljanja o starim problemima.

Lohran (Loughran, 2007) detaljno opisuje značaj učenja o kompleksnoj prirodi prakse, ukazujući da nastavnici i studenti zajedno treba da rade na prepoznavanju i istraživanju onog što je problematično u praksi, te na razmatranju načina pristupanja i reagovanja u takvim

situacijama. On, međutim, upozorava na opasnost da „zbrka“ i „nedostatak jasnog puta“ mogu proizvesti težnju ka jednostavnijim rešenjima, kako bi se stvorio osećaj kontrole u susretu sa neizvesnim situacijama u praksi (Loughran, 2007: 2). Ukazujući da se studenti neprestano suočavaju sa borbama, teškoćama i dilemama koje utiču na njihovo razumevanje prirode prakse, a ono zavisi od njihovih predašnjih obrazovnih iskustava i učenja o praksi, Lohran (Loughran, 2007) sugeriše da u obrazovanju praktičara treba razvijati međusobno poverenje i to kroz otvoreno ispitivanje dilema, tenzija, problema i briga vezanih za kompleksnu prirodu prakse.

Navedena shvatanja impliciraju da u inicijalnom obrazovanju vaspitača treba težiti razvijanju kompetencija potrebnih za: identifikovanje i definisanje problema vezanih za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, ali i izvora (uzroka, korena) problema; kritičko analiziranje odnosa (uzročno-posledičnih veza) između različitih problema i okolnosti u kojima se problemi javljaju; suočavanje sa izazovima i problemima; istraživanje i preispitivanje mogućih rešenja, rasuđivanje o (alternativnim) strategijama delovanja i konstruktivno (kolaborativno) rešavanje problema, uz kreativno primenjivanje znanja i umenja i korišćenje resursa predškolske ustanove, ali i drugih relevantnih ustanova i institucija u okruženju; učenje kroz rešavanje problema i kritičko, refleksivno, metakognitivno promišljanje. Preduslov za razvijanje navedenih kompetencija je jačanje sledećih kapaciteta studenata: divergentnog mišljenja, kreativnosti, inventivnosti, inovativnosti, pronicljivosti, domišljatosti, snalažljivosti, fleksibilnosti, inicijativnosti, spremnosti za preuzimanje rizika i isprobavanje ideja, kao i istrajnosti.

Da bi se navedene kompetencije i kapaciteti studenata razvijali, potrebno je podsticati kritičku refleksiju iz različitih perspektiva o izazovima i problemima sa kojima se susreću tokom stručne prakse, okolnostima u kojima se javljaju, načinima doživljavanja (izvora, uzroka, korena) problema i reagovanja na izazove i probleme, mogućnostima (strategijama) za njihovo prevazilaženje i (potencijalnim) posledicama različitih rešenja u specifičnim kontekstima.

Razvijanje navedenih kompetencija studenata je posebno važno jer se od vaspitača očekuje (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a, 2022b; Osnove programa, 2019; Pavlović Breneselović i sar., 2022; Pravilnik, 2018): da argumentovano ukazuju na probleme u praksi i pokreću akcije; da rešavaju različite izazove na osnovu refleksivnog preispitivanja teorije i prakse u odnosu na specifični kontekst; da razlike u mišljenju i probleme u praksi koriste kao prilike za učenje; da osnažuju decu za suočavanje sa problemima i izazovima, da ih podržavaju da (zajedno) traže različite (alternativne) načine rešavanja problema i omogućavaju im da

razvijaju različite strategije rešavanja problema, da podržavaju njihove originalne pristupe u rešavanju problema, da im pružaju podršku da budu istrajna u rešavanju problema i razvijaju sposobnost konstruktivnog pristupa problemima.

Razvijanje kapaciteta za građenje pravednih odnosa, kooperaciju i kolaboraciju

Zagovornici pedagogije odnosa (Dinneen, 2008; Oates et al., 2008; Papatheodorou & Moyles, 2008) ističu da studenti moraju razumeti kompleksnu prirodu odnosa, te razvijati osetljivost za odnose, sposobnost slušanja i veštine potrebne za uspostavljanje efikasnih, pravednih i toplih odnosa sa decom, porodicama i kolegama. Posebno je značajno da studenti nauče da slušaju i vode dijalog, na šta ukazuju brojni autori u različitim kontekstima: Freire (Freire, 1998: 104), kada govori o neophodnosti da praktičari nauče da „govore slušajući“ i budu tolerantni i otvoreni za drugačija mišljenja; Rinaldi (Rinaldi, 2021), kada govori o pedagogiji slušanja, kao pristupu zasnovanom na slušanju, otvorenosti (za različitosti i promene) i senzitivnosti; Papateodoru (Papatheodorou, 2008), kada govori o pedagogiji slušanja, odnosno predusretljivosti i responzivnosti za potrebe dece; Pavlović Breneselović (2010), kada govori o značaju aktivnog slušanja, vođenja diskusije i dijaloga. Ukazujući na značaj razvijanja veština potrebnih za savesno slušanje i dijalog, Kar (Carr, 2008) naglašava važnost otvorenosti za različite načine razmišljanja, prihvatanja različitih doživljaja i sposobnosti kritičke analize različitih gledišta. To je ključno zbog činjenice da komunikacija može pružiti uslove i za razumevanje i za nerazumevanje, zbog čega se ističe potreba razumevanja višestrukih perspektiva, a posebno onog što je neizrečeno (Brandenburg, 2008). Smits i saradnici (Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008: 74) naglašavaju da u obrazovanju praktičara treba težiti razvijanju »sposobnog« ljudskog bića, odnosno razvijanju kapaciteta da se „sluša, govori, vidi i oseća sa pažnjom i uverenjem“.

Od senzitivnih, taktičnih praktičara očekuje se da imaju razvijenu sposobnost da prepoznaju motive i uzroke određenog ponašanja dece, te da osete šta je adekvatno, prikladno i ispravno uraditi u zavisnosti od dečje individualne prirode, ali i okolnosti (van Manen, 2016). Zato je važno težiti podsticanju studenata da promišljaju o tome šta deca poručuju u različitim situacijama tokom stručne prakse i na koji način i deca i oni sami doživljavaju međusobne odnose, interakciju i (ne)verbalnu komunikaciju.

Zbog potrebe da vaspitači uviđaju sopstvenu ulogu u emocionalnom i socijalnom ponašanju dece, u celokupnoj atmosferi i odnosima koji se grade u vrtićkoj zajednici, kod studenata je potrebno razvijati svest o različitim dimenzijama (kvaliteta) odnosa, izazovima vezanim za odnose i implikacijama sopstvenog ponašanja na odnose. Da bi prihvatili ulogu

refleksivnih, demokratski i samokritički nastrojenih praktičara koji neprestano postavljaju sebi pitanje o tome kako i da li njihove akcije doprinose građenju atmosfere poštovanja, ravnopravnosti i pravednosti (Zeichner & Liston, 1996), potrebno je pomoći studentima da razumeju kompleksnost odnosa znanja, moći i akcije, te ih podsticati da kritički promišljaju iz različitih perspektiva o svojim postupcima i reakcijama tokom stručne prakse, njihovim moralnim i etičkim osnovama i (ne)nameravanim posledicama (efektima). Ovo je posebno značajno jer se od vaspitača očekuje promišljanje o svojim i dečjim akcijama i kritičko preispitivanje vlastitih očekivanja, pitanja pravednosti, kontrole i moći u odnosu sa decom (Osnove programa, 2019). Ukoliko se oslonimo na misli Pavlović Breneselović (2012), potrebno je omogućiti studentima da razvijaju odgovornost za stavljanje svoje moći u funkciju osnaživanja deteta i njegovih individualnih kapaciteta, kako ne bi težili kontrolisanju dečjeg ponašanja i odlučivanju umesto deteta, već prihvatili stav da se kroz dijalog, kolaboraciju, solidarnost, zajedničko odlučivanje i kolektivnu akciju treba težiti jačanju (unutrašnje) moći deteta.

Međusobna uslovljenost ličnih karakteristika, ponašanja i odnosa vaspitača sa decom, te značaj kako kognitivnih, tako i etičkih i afektivnih, racionalnih i intuitivnih aspekata delovanja vaspitača, impliciraju potrebu za podsticanjem studenata da kritički preispituju: lične osobine, sklonosti i tendencije u ponašanju; sopstveni pristup deci i odnos sa decom tokom stručne prakse, ali i percepcije, pretpostavke, uverenja, stavove, očekivanja, namere, težnje i ciljeve koji su u osnovi njihovih postupaka. Da bi studenti bolje razumeli etičke dimenzije i posledice sopstvenih postupaka, ali i ulogu i odgovornost vaspitača u građenju odnosa, te razvijali osetljivost za odnose, veoma je važno podsticati metakognitivno promišljanje o načinu manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (ne)verbalnoj komunikaciji, kao i o načinu na koji određene (implicitne) sklonosti i tendencije u ponašanju podupiru i ograničavaju građenje odnosa (Stamenković, 2023).

Profesionalna odgovornost praktičara podrazumeva upravljanje emocijama (Levine Brown, 2011), a pored emocionalnog senzibiliteta, podrazumeva se i aktivni emocionalni trud, odnosno svestan rad na sebi kako bi se doveli u stanje da zaista doživljavaju ona osećanja koja su neophodna da bi svoj posao dobro radili (Hargreaves, 1998), što implicira da je kod studenata potrebno razvijati i veštine samokontrole.

Razvijanje otvorenosti za višeperspektivnost, senzitivnosti za odnose i responzivnosti, veštine slušanja, dijaloga i samokontrole, posebno je značajno zbog sledećih očekivanja od vaspitača (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022a; Osnove programa, 2019; Pavlović Breneselović i sar., 2022; Pravilnik, 2018):

1. U odnosu sa decom: da ih pažljivo sluša i bude osetljiv na ono što (ne)verbalno poručuju, odnosno da bude osetljiv u interpretaciji njihovih potreba i želja i adekvatno tumači njihova osećanja, mišljenja i namere; da uzima u obzir njihovu perspektivu, uvažava njihova prava, potrebe i različitosti i da se odnosi prema svakom detetu kao vrednom i jedinstvenom ljudskom biću; da sa decom gradi i neguje odnose uzajamnog poštovanja, uvažavanja i razumevanja, bliskosti, pripadanja, prihvatanja, poverenja, saradnje, odgovornosti, zajedništva i brige o drugima; da modeluje poželjno socijalno ponašanje, odnos uvažavanja, razumevanja i saradnje; da pruža deci pomoć da prepoznaju šta je pravično a šta ne, da ih podstiče da sarađuju i pružaju jedni drugima podršku; da im pruža podršku u razvijanju empatičnosti, potencijala za solidarnost i aktivizam, kapaciteta da se nose sa konfliktima, sposobnosti uspešne socijalne komunikacije i kooperativnosti; da doprinosi razvoju njihove samokontrole.

2. U odnosu sa odraslima: da sarađuje sa roditeljima i članovima porodice, da kroz stalnu otvorenu komunikaciju i dijalog sa njima gradi partnerski odnos zasnovan na poverenju, međusobnom razumevanju i uvažavanju; da sa kolegama razvija odnos zasnovan na poverenju, uvažavanju, razmeni, uzajamnoj podršci i zajedništvu, da sarađuje sa njima radi razmene iskustava, zajedničkog učenja i istraživanja usmerenog na građenje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Da bi se studenti vodili određenim vrednostima u svojoj budućoj profesiji, tokom sopstvenog obrazovanja moraju iskusiti i uvideti njihov značaj u građenju odnosa i zajednice učenja. To implicira da nastavnici treba da neguju te vrednosti u odnosima sa studentima, a među njima se kao ključne izdvajaju sledeće: uzajamno poštovanje, uvažavanje i razumevanje, uvažavanje različitih perspektiva, pravednost, zajedništvo, kooperativnost, fleksibilnost, deljena odgovornost, poverenje, iskrenost i saosećajnost.

Umesto zaključka

Iako je kroz projekat Ministarstva prosvete rađeno na usklađivanju programa inicijalnog obrazovanja vaspitača u Srbiji sa Standardima kompetencija (2018) i Osnovama programa (2019), ipak se (na osnovu onoga što se moglo čuti prilikom održavanja okruglih stolova i savetovanja, ali i pročitati u izveštajima vezanim za dosadašnje promene) može zaključiti da smo tek na početku neophodnih promena. Pre svega je potrebno kontinuirano kritičko preispitivanje sledećih elemenata: na nivou studijskih programa - definisane svrhe i postavljenih ciljeva, očekivanih kompetencija diplomiranih studenata i ishoda učenja; na nivou svih obaveznih i izbornih predmeta - ciljeva i očekivanih ishoda predmeta, ali i metoda nastave; na nivou stručne prakse - ciljeva i očekivanih ishoda prakse, koncipiranih zadataka za praksu i

načina realizacije prakse. Posebnu pažnju treba posvetiti kontinuiranom kritičkom preispitivanju međusobnog odnosa navedenih elemenata, kao i načina integracije iskustava sa prakse u nastavu, te na osnovu toga neprestano raditi na promenama usmerenim na građenje kvaliteta studijskih programa. Posebna opreznost je potrebna u razmatranju onoga što „stoji na papiru“ i onoga što se zaista dešava u realnosti. Naime, ostaje otvoreno pitanje koliko su zapravo metode i način rada, pristupi i konkretni postupci nastavnika zaista usklađeni sa onim što piše u izveštajima i u materijalima za akreditaciju studijskih programa. Upravo zbog toga ovaj rad poziva na kritičko promišljanje i preispitivanje, vođeno sledećim pitanjima: gde smo trenutno i čemu i na koji način težimo, kakve vaspitače obrazujemo i za kakvu praksu ih pripremamo, imamo li uvek u vidu dobrobit deteta?

GOALS AND VALUES IN THE CONCEPTUALIZATION AND IMPLEMENTATION OF THE INITIAL PRESCHOOL TEACHER EDUCATION PROGRAMS

Abstract

This paper discusses the key goals and values that are to underpin the program and practice of the initial preschool teacher education. The starting points are requirements related to the complex, contextually shaped nature of early childhood education and care practice, as well as the expectations of preschool teachers, as reflexive practitioners and researchers of their own practice. A qualitative analysis of official documents, relevant reports, theoretical sources, and experiences in practice related to both preschool teacher education and profession, implies the need to focus on emancipating and empowering students to cope with uncertainty and challenges, while developing social awareness, self-awareness, reflexivity, a critical and research-oriented mindset, proactivity, and openness to change, as well as capacities for building equitable relationships, cooperation, and collaboration. Achieving these goals requires continuous reflection on the values underpinning preschool teacher education practice, and consequently on the teachers' methods, teaching approaches, attitudes towards students, the nature of teacher-student relationships, as well as the students' position in the educational process. The paper calls for a critical re-examination of existing initial preschool teacher education programs, with the aim of improving and harmonizing them with the contemporary requirements of the profession.

Keywords: preschool teacher competencies, student empowerment, reflexivity, critical and research-based approach, quality of relationships

Literatura

- Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. Albany: State University of New York Press.
- Bennett, J. (2008). Benchmarks for early childhood services in OECD Countries. *Innocenti Working Paper* (2008-02). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy: Self-Study of a Teacher Educator's Practice*. Springer.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: Tematic Network on Teacher Education in Europe.
- Bullough, R. V. (2003). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 13-31). Taylor & Francis.
- Carr, P. R. (2008). „But What Can I Do?“ Fifteen Things Education Students Can Do to Transform Themselves In/Through/With Education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1 (2), 81-97.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dinneen, F. (2008). Does relationship training for caregivers enhance young children's learning and language? In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 169-184). Taylor & Francis.
- Dirkx, J. M. (2008). Care of the Self: Mythopoetic Dimensions of Professional Preparation and Development. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 65 - 81). Springer Science + Business Media B.V.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom - Ethics, Democracy, And Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of The Oppressed*. New York: Continuum.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14 (8), 835-854.
- Hinchey, P. H. (2010). Expanding Critical Communities of Practice: CESJ as Exemplar. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 151-162.

- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, United States.
- Korthagen, F. A. J & Verkuyl, H. S. (2007). Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 106-123). Taylor & Francis.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective. In M. Despotović & E. Hebib (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 13-29). Belgrade: Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022a). *Priručnik za dokumentovanje: pedagoška dokumentacija i dokumentovanje u Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: MPNTR.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022b). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom: integrisani pristup učenju kroz teme/projekte u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: MPNTR.
- Levine Brown, E. (2011). *Emotion matters: exploring the emotional labor of teaching* [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh].
- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 1-15). Taylor & Francis.
- Michalsky, T. & Schechter, C. (2013). Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 60-73.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the Nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper 43. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.
- Oates, R., Sanders, A., Hey, C., White, J., Wood, V. & Yates, E. (2008). Making a little difference for early childhood studies students. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 185-195). Taylor & Francis.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta* (2019). Beograd: Prosvetni pregled.

- Papatheodorou, T. (2008). Exploring relational pedagogy. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 3-17). Taylor & Francis.
- Papatheodorou, T. & Moyles, J. (2008). Introduction (to Part I, Part II and Part III). In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 20-22; 78-80; 154-156). Taylor & Francis.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, 65 (2), 236-246.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal. (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofski fakultet Beograd.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212-225.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović, M. i Sjeničić, G. (2022). *Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece: razvijanje realnog programa u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: MPNTR.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja*. (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 16/2018.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rajović V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-434.
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-Awakeness: Toward a Critical Pedagogy of Imagination, Humanism, Agency, and Becoming. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 24-36.
- Richert, A. E. (2003). Teaching Teachers for the Challenge of Change. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 73-94). Taylor & Francis.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2nd ed.). London: Routledge.
- Romanowski, M. H. & Nasser, R. (2012). Critical Thinking and Qatar's Education for a New Era: Negotiating Possibilities. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4 (1), 118-134.

- Schön, D. (2016). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Smits, H., Towers, J., Panayotidis E. L. & Lund, D. E. (2008). Provoking and Being Provoked by Embodied Qualities of Learning: Listening, Speaking, Seeing, and Feeling (Through) Inquiry in Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6 (2), 43-81.
- Stamenković, I. (2023). Kritičko promišljanje o prirodi i kvalitetu odnosa vaspitača i dece. U S. Zuković (Ur.), *Međunarodna naučna konferencija Pedagogija – juče, danas, sutra*, Zbornik radova (str. 211-218). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ukpokodu, O. N. (2010). Engagement and Social Justice and Institutional Change: Promises and Paradoxes. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 104-126.
- van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London: Routledge.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates