

СОЦИО-КОНСТРУКТИВИЗАМ КАО ЗНАЧАЈНО УПОРИШТЕ У МЕТОДИЦИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

SOCIO-CONSTURCTIVISM AS AN IMPORTANT BASE IN METHODOLOGY OF NURSERY EDUCATION

Перо Спасојевић

Резиме: Рад је у цјелости посвећен актуелним проблемима конституисања методике предшколског васпитања и образовања, њених основних упоришта и функционалних веза са осталим педагошким дисциплинама. Будући да се ради о заснивању „новог“ програма и програмске концепције предшколског васпитања и образовања код нас, а након дугогодишњег прекида образовања васпитача на педагошким академијама, постоје реалне опасности од конфузије, „несналажења“ и преузимања методичких модела из традиције, из времена „интуитивне педагогије“. С тим у вези неопходна је „нова оријентација“ праксе у предшколским установама, **нова методика** којом се посебно води рачуна о сложености рада са дјецом у овом узрасту, објективно мањим могућностима примјене било каквог вида „поучавања“ и „академски оријентисаних програма раног учења“, што директно имплицира неодложну потребу **подизања образовања васпитача на високошколски ниво**, али првенствено на методици која ће учење дјеце ускладити са њиховим развојним могућностима.

Кључне ријечи: промјене у методици предшколског васпитања, васпитачи и њихове професионалне компетенције

Summary: *This paper is entirely dedicated to the current problems of constituting preschool upbringing and education methods, their own strongholds and functional connections with other pedagogical disciplines. As it is about conceiving a 'new' programme and programme conception of preschool upbringing and education in this part of the world, and after a long-term break in teaching early childhood educators at the teachers' training faculties, there is a real danger of confusion, 'disorientation' and taking traditional methodical models from the period of 'intuitive pedagogy'. Thus, a 'new orientation' of preschool teaching practice is necessary, **new methods** that particularly focus on the complexity of the work with the children of this age, objectively decreased capability for any kind of 'lecturing' and 'academically orientated programmes for early learning' which directly implicate the urgent need to **raise education of preschool teachers on the higher education level**, but primarily based on the methods that will harmonize teaching children with their developmental capacities.*

Key Words: *changes in preschool education methods, preschool educators and their professional competencies*

Уводна дискусија

Предшколско васпитање и образовање, према реформским документима је напokon и код нас „признато као први корак“ јединственог система васпитања и образовања, што је, по основним функцијама, прије свега, процес раног учења, проширивања, уобличавања и усавршавања искустава дјетета, будући да је рано учење претежно засновано на важним животним „искуствима“, на подстицању и усмјеравању сазнајних интересовања и активности о материјалним и духовним вриједностима које је човјечанство постигло током свог развоја. Разумије се, овакав „реформски оквир“, неостварљив је без квалитетног система институционалног предшколског васпитања и образовања у којем је активно укључена породица и друге институције за васпитање и образовање, без обзира на природу власништва над њима, како бисмо, са јасно подијељеном одговорношћу за постигнуте ефекте, могли говорити о образовању за будућност као свеопштем друштвеном интересу и најбољој инвестицији заједнице за развој у будућности.

Па ипак, оваква „реформска визија“ очигледно је сукобљена са традицијом и „њеним вриједностима“, па су за предшколство можда пресудни управо исходи тог сукобљавања, или гдје ће се промјене успорити или зауставити због опште друштвене наслијеђене свијести о дјечи и начину њиховог одрастања. Да ли ће схватања о значају раног учења као доминантног концепта у свјетским искуствима преовладати, или ће се и даље баштинити предрасуде о томе да је рад са предшколском дјецом „чување“ и „збрињавање“ и „инфраструктурна услуга“ важна само родитељима који су запослени, а не, првенствено, „активно учење“ засновано на развојним потребама, на перспективи развоја сваког дјетета? Не потиче ли отуда и уобичајен појам „обданиште“ и „забавиште“, којим се, заправо, највише одређује њихова суштинска мисија? Није ли то више чување функција „његователнице“, која је предодређена да „намирује „егзистенцијалне потребе“ дјече, као што су храњење, заштита од повреда и сл. или „забавиље“ која би, понекад, могла и да „забави“, „заштити дијете“ од неповољних утицаја? Да ли је таквим приступом предшколско васпитање и образовање могуће учинити подсистемом цјеловитог система образовања, или ће „вјеровање у његову моћ“ и његова статусна позиција углавном „чекати“ боља времена, само зато што споро сазријева свијест у јавности о томе да је рано дјетињство доба интензивног учења? Ако вјерујемо више у моћ матурације, саме по себи, чега у предрасудама овог типа у нашим свакодневним

манифестацијама има и превише, онда ће „васпитачице“ и „васпитачи“ дуго остати више „чувари безбрижности и осмијеха“, „његователице“ и „забавиље“, умјесто најбољи професионалци и „познаваоци дјечијег развоја“, којима је циљ да прате и утичу на „намјерне развојне промјене“, да помно уређују срединске услове како би лакше препознали „најбоље вријеме и најбољи начин“ да се те промјене остваре. Па ипак, у гледању на предшколско дјетињство, спонтаним и матурацијским ефектима, мора се поклонити више пажње, прије свега, благовременом откривању и уочавању развојних тенденција, идентификовању исхода развоја који недвосмислено указују на „зрелост и дораслост“ новим развојним изазовима, помјерању дјеловања на зону „наредног развоја“, на провоцирање могућих и очекиваних промјена у развоју.

Овим се указује и на неопходност расправе о „категоријалним појмовима“ какав је у педагогији и општи појам „васпитање“, заправо највише о томе да ли је вријеме да се оно редефинише у незамјенљиву и „активну функцију“ „намјерног изазивања промјена у развоју сваког дјетета“, умјесто „њиховог сачекивања“, вјеравања само у „моћ сазријевања“ и процесе засноване на „поучавању у свему добром“ према избору и критеријима одраслих. Тиме се, неспорно је, остварују развојне промјене, али проблем активне улоге васпитања и даље је, могу ли се оне учинити повољнијим и бржим, посматрано из перспективе дјетета, поготово „освијешћени“ реалним сазнањима о врло различитим срединским условима, па и јако неповољним, у којима дјеца расту и развијају се. С друге стране, у свијету су већ дуго присутне нове научне парадигме о учењу и развоју у раној доби, којима се указује на то да је рано дјетињство „златно доба учења“, што имплицира закључак да би се тиме морали бавити „најбољи професионалци“. У нашој друштвеној пракси постоје чак и институционална рјешења „о заштити“, више изражена кроз „душебрижништво одраслих о дјечи и породици“, под којим се ријетко поимају и примарне, есенцијалне потребе дјече, као што су игра, рад и учење, иако су промовисане чак и у међународним конвенцијама, каква је и Конвенција ОУН о правима дјетета. Штавише, често су нескривено мотивисана потребом за „демографском обновом становништва“ и мјерама популационе политике, иако се тиме дјеца, и даље, више третирају као „објекти дивљења одраслих“ (јер „су украс свијета“) а не равноправни грађани који, „због своје биолошке незрелости“, нису у стању да се изборе за своја права, нити да их делегирају на заступнике који ће искрено разумјети њихове потребе и обезбиједити срединске услове да се оне остваре.

У вези с тим бројне су заблуде и скретања о кључним претпоставкама и компетенцијама на којима би могао бити заснован иницијални професионални развој будућих васпитача, прије свега, нескривено се „потцјењују дјеца“ и „моћ раног дјетињства“, опстаје вјеровање да су „мала дјеца мали проблем“ те да их је лако „учити“ и подизати, заправо, да „то и није право учење“ већ „игра“ у коју се „сви добро разумију“, иако сама дјечија игра спада у најкомплекснија питања педагошке дјелатности. Проблеми настају када се модели учења намијењени за зрелију добу, обиљежени претежно академском природом учења, покушавају „трансформисати у игру“, према виђењима одраслих, негирајући на тај начин њена основна обиљежја као што су „слобода и добровољност избора“. Такво неразумијевање неминовно води ка драматичним „неспоразумима са дјецом“ и конфликтним односом, посезањем за поступцима присиљавања на активности које никако не одговарају дјецу у овој доби, нити је препоручена стратегија актуелног Програма предшколског васпитања добро схваћена. Проблем за себе су обиљежја професије васпитача која морају бити у цјелини далеко више у функцији подршке и „повјерења у моћ“ сваког дјетета, у моћ унутрашње конструкције сазнајних вриједности и оријентација.

О актуелној оријентацији методике предшколског васпитања и образовања

Актуелна оријентација методике уопште, посебно методике предшколског васпитања и образовања, претежно је заснована на идеји о „поједностављивању садржаја учења“ намијењених старијој узрасној доби са свим посљедицама које доноси таква оријентација и у изградњи методичких компетенција васпитача за будућност. Дакле, ријеч је и даље о претјераном повјерењу у садржај учења иако је већ дуго у примјени потпуно нова програмска оријентација заснована на идејама о „цјеловитом доживљају свијета“, о помјерању учења на дијете, о интеракцијским вриједностима и унутарњој конструкцији „нових сазнајних вриједности“ који су у једнакој мјери генерисани наслијеђеним биолошким потенцијалом, срединским утицајима и „дјететом као актером сопственог развоја“. Умјесто тога, будућим васпитачима се нуди магловита „Методика васпитно-образовног рада“ настала као потреба да се и у школама одговори на дуго присутне, али и данас све учесталије приговоре, да „школа само образује а не васпитава“ у довољној мјери, па би, осим образовања, дјецу „требало и васпитавати“, дакле, да се одговори на бројна питања о „примијењеној педагогији“ и васпитним поступцима којима ће се тај недостатак компензовати у виду „опште методике

(дидактике) васпитања“. Разумије се, прије свега је ријеч о квазинаучном раздвајању васпитања од образовања што се противи основним стручним поставкама о односу између васпитања и образовања. С друге стране, отвара се и „нови неспоразум“ о томе шта се може подразумевати под образовањем у раном дјетињству, предшколској доби, у којој учење није засновано на „традиционалној писмености“ нити на поступцима „описмењавања“, а поготово не на „академском учењу и поучавању“. Иако постоје научне поставке да је рано учење првенствено емпиријске природе, да се оно методички може усмјерити само на стицање, богаћење и прерађивање искустава, што подразумева довољно ваљаних „методичких прилика“ за „доживљавање у моћ учествовања“, оне се не узимају довољно одговорно. Умјесто тога, методичари предшколства прибијегавају само теоријским компилацијама „методика школских предмета“ и потпуном негирању специфичности учења у овој доби, чак и потпуно јасне поставке да је учење у овој доби у највећој мјери индивидуални чин. С друге стране, недовољно се провјеравају нове научне парадигме од значаја за учење у предшколској доби, па је пракса, углавном, оријентисана на „традицију“ којом се више протежирао приступ такозваној „малој школи“, умјесто „укључивања дјетета“ и програма усмјерених на дијете и исходе учења.

Судећи по томе није могуће избјећи закључак да је у оспособљавању васпитача на овај начин оријентација ка академском формализму и, углавном, на јачању општих знања и компетенција са којима се тешко може остварити квалитетан одговор изазовима учења у ранијој доби.

Визија основне улоге васпитача у перспективи развоја предшколства

Добро познавање развојних могућности дјетета, стварање и подешавање околности повољних за поштовање индивидуалности дјечијег развоја и учења (квалитетан избор и подешавање утицаја социјалног и материјалног окружења; структуре простора, времена и материјала потребних за активности, односно пружање довољно квалитетних прилика да се дјеца васпитавају и образују у складу са својим потребама и могућностима, у оквиру пријатног и безбједног амбијента, да се остварују као личности) биће једно од најбитнијих упоришта успјешних васпитача. Будући да је васпитач, прије свега, „одрасли партнер у заједничким практичним, игровним активностима са дјецом“, у сталној животној комуникацији са њима, незаобилазан низ компетенција за стварање одговарајуће климе и односа у васпитној групи у којима се поштује индивидуалност, са јасно

уређеним правилима друштвеног живота групе. Другим ријечима, дјеца уче о животу „живећи га активно“, а не „слушајући“ често неразумљиве поуке о лијепом или рђавом понашању. Добар васпитач ће по потреби иницирати активности и комуникацију, непосредно и адекватно реаговати на иницијативе дјете, обезбиједити учествовање у вредновању поступака у односу на њихове, на успостављена правила, допуњавати их и усмјеравати дјечије понашање ка „пожељним исходима“. То је основни разлог што васпитачи морају напустити опонашање процедура и поступака фронталног поучавања, развијених под утицајима традиционалне школе, јер је евидентно да се реформама овакав однос мијења у корист ученика и у школама.

Будући да би систематско „**институционално учење**“ у предшколској доби било најкорисније одмах послије треће године живота, када дијете прелази на говорну комуникацију са окружењем као сложенијим сигналним системом учења, јасна је неопходност јачања компетенција будућих васпитача у том смјеру, за обављање тако сложене дјелатности васпитања и образовања у најосетљивијем и најбурнијем периоду развоја. Ријеч је о врло осјетљивој развојној доби која је означена у науци „критичним периодима развоја“, што је за учење, без сваке сумње, од великог значаја. Будући да је ова методика предуго под дејствима и са видним опонашањем „методике наставе“ предмета у основној школи, биће важно освјешћивање о томе да учење у овој доби не може бити засновано на уобичајеним принципима и методама школске „наставе“, јер се у предшколској доби процеси учења значајно разликују од било каквог „наставног поучавања“ које је одомаћено у школама као најчешћи избор. У прилог овој тези у литератури се наводе најбитније научне парадигме које захтијевају промјену стручних погледа од значаја за учење и методiku предшколског васпитања и образовања у цјелини. О којим парадигмама је ријеч навешћемо у сљедећим тезама.¹³

1. **Открића и сазнања о развоју и функцијама мозга и ЦНС;** до сада је било уобичајено да су се проблемима учења бавили највише филозофи, психолози и педагози. У новије вријеме тиме се интензивно баве неуролози са открићима која прилично радикално указују на нова сазнања о активности мозга, физиолошким процесима у вријеме „укључивања“ у активност, те да више нема никаквих дилема о томе да се учење догађа индивидуално, да број и квалитет остварених неуронских веза у мозгу дјелују у смјеру увећавања физиолошких капацитета за учење. То, без сваке сумње, захтијева преиспитивање знања о томе, односно указује се на потребу

¹³ The 21st Century Learning Initiative, 1997

преиспитивања стручних ставова о учењу, иако је ријеч о врло сложеном интердисциплинарном проблему. Педагогија на тај начин приоритетно мора преиспитати дисциплине које се баве учењем;

2. Учење се одвија у животном контексту; из темеља су пољуљане идеје да је учење највише проблем просте организације или самоорганизације (навика и мотива), нагласак је помјерен на „учествовање“, ка „социјалној конструкцији“ или интеракцији, рјешавању социјалних проблема, у зависности је од смисленог укључивања у богаћење искустава, учење је у цјелости последица искушења и мишљења које је саставни дио живота. Учење, дакле, треба све више да буде заокренуто од механичког и формалног ка холистичком, цјеловитом доживљају, пропраћено емоцијама, што подразумева и преиспитивање свих дидактичких парадигми учења;

3. Криза перцепције; садашње поимање знања углавном је засновано на законитостима опажања и повезивања чулних дражи и на њима заснованих сазнања у конструкт знања, иако учење и сазнавање више зависе од унутарње конструкције знања, од „пристајања на чињење“ и моћи успостављања принципа и логичких структура насталих у интерактивном односу појединца и окружења. Суштински, то је прелаз од бихејвиоризма ка конструктивизму, ка већој интеграцији различитих предмета и дисциплина и неопходности активне мисаоне прераде чулних искустава у смислену сазнајну вриједност. Тиме се не негира у цјелости значај опажања и перцепција. Напротив, ставља се до знања да оне такође могу настајати и бити снажно утемељене на искуству и што је одавно познато усавршавању чулних способности и богаћењу чулних искустава;

4. Нова визија о човјеку и његовом развоју којом се сугерише да је он неодвојив од срединских услова, у јединству је са својим социокултурним окружењем, а развој се одвија у интеракцији биолошке и културне еволуције, човјека више одређује култура и њом посредовани културни обрасци, што је, имајући у виду и Гарднерову теорију о вишеструким способностима, потпуно ново оптимистичко гледање на човјека и његово брже самоостваривање. То далеко више обавезује теоретичаре у педагогији да храбрије преиспитају моделе засноване на концепцијама „присиљавања“ на учење у било каквом облику (чак и манипулисање мотивима и мотивацијом).

Дакле, неминован је нови идеал и циљ васпитања и образовања који иду у прилог и изазовима да субјекти „постану активни“, да се предвиђају исходи који ће се одражавати низом очекиваних промјена у развоју, другим ријечима да се учење стави испред развоја, умјесто да се развојне промјене „ишчекују“ са

неизвјесношћу.

Будући да је предшколство у нашој земљи „постало“ саставни дио и темељ јединственог система васпитања и образовања, осим потребе да се и кадрови који раде у њему образују на истом нивоу као просвјетни кадрови у осталим дијеловима овог система, постоје **научна упоришта** у педагогији и психологији посљедњих деценија да се **управо на узрасту од рођења до седме године живота могу остварити најповољнији развојни потенцијали**, јер је ријеч о доби у којој се постављају темељи читаве личности и остварују веома значајни успони у интелектуалном и социјално-емоционалном развоју. То је најбитније и суштински основно упориште за научно заснивање „нове методике“, које подразумијева, прије свега, учење на дјечи прихватљив начин и учење вођено логиком поштовања карактеристика развоја и развојним потреба предшколске дјече.

Хоће ли ти потенцијали предшколске дјече бити изграђени и искористићени као најдрагоценији ресурси сваког друштва – људски ресурси, највише ће зависити од услова за одрастање и рано учење, посебно и од кадрова који ће их васпитавати и образовати.

Вријеме је и за промјену става да је васпитно-образовни рад са млађом дјецом мање одговоран и да не захтијева више стручности од рада са дјецом на осталим узрастима, што је снажно укоријењено мишљење чак и међу просвјетним радницима. Ријеч је о поједностављеним и у суштини неприхватљивим становиштима, заснованим на предрасудама типа „мало дијете је мали проблем“, у којима се потцјењује реална моћ раног дјетињства и негирају могућности раног учења, а пренаглашавају значај и потреба старања о егзистенцијалним потребама, о „чувању и збрињавању“, те да ће до развоја доћи спонтано и на природан начин.

Нови програм васпитно-образовног рада у предшколским установама заснован је на идејама о помјерању „учећих активности“ на дијете, наглашеном уважавању интересовања и потреба дјеце, поштовању индивидуалности, заснивању учења у цјелини на савременијим педагошким теоријама. Таква програмска одређења одређују садржај и квалитет иницијалне обуке васпитача (да стекну знања, стручне, радно-акционе и социјално-емоционалне компетенције) сагласне тим стратешким промјенама у програму, али и ставове који уважавају значај и потребу сталног стручног усавршавања и самоусавршавања.

Од васпитача ће се очекивати да буде добар организатор, флексибилан у приступу дјечи, правилима и захтјевима које поставља, прије свега да процијени да ли су им дјеца дорасла, да стално прати резултате свога рада и самокритички их анализира како

би их побољшавао. Треба да буде сналажљив у рјешавању проблема и способан да ту моћ преноси на дјецу, умјесто рутинских поступака спречавања и гушења индивидуалности, али и јачања социјабилности, спреман за преузимање одговорности за њихово напредовање и у највећој мјери осјетљив за специфичне потребе и индивидуалне разлике међу дјецом.

Најважнији задаци васпитача у будућности биће:

1. да обезбјеђује повољне услове и ситуације за оптималан, социјално-емоционални, когнитивни и тјелесни развој, као и развој комуникације и стваралаштва, квалитетним планирањем и праћењем свих индикатора развоја;
2. да ствара одговарајуће срединске услове и климу разумијевања којом се обезбјеђује осјећање сигурности и повољнији утицаји на одрастање и развој личности дјетета;
3. да богати социјална искуства дјеце на блиској социокултурној баштини непосредног окружења дјетета, на животној реалности и перспективи;
4. да утиче на избор и креирање културног контекста у коме дијете одраста;
5. да унапређује развој говора као најквалитетнијег сигналног система за учење у каснијој доби и свих видова изражавања и стварања; драмског, ликовног, музичког и плесног стваралаштва;
6. да помаже дјетету у стицању основних сазнања и усвајању појмова о живом и неживом свијету, о времену, простору и вриједностима;
7. да припрема дјецу за укључивање у основношколско образовање;
8. да сарађује са породицом помажући јој у остваривању васпитне улоге, као и са школском и друштвеном средином.

Сасвим је очигледно да ове функције не могу бити остварене без заснивања професионалног развоја и стручног усавршавања васпитача на „новој методици“ предшколског васпитања и образовања којом се омогућује поглед на развојне потребе предшколске дјеце из перспективе дјетета, посебно оне потребе које се односе на „учење“ у функцији генератора развоја, будући да је одавно познато да се развој, у оквиру индивидуалних могућности сваког дјетета, може убрзавати, или је могуће превенирање сметњи у развоју, што је остварљиво само ако се напусте „предрасуде“ о истој или сличној природи учења „прије уобичајене писмености“ са оном у каснијим развојним периодима, са „предметном“ умјесто „холистичком“ организацијом садржаја учења. Тај „основни

неспоразум“ није негација постојања потребе за посебним методикама оспособљавања васпитача, већ указивање да општа и посебне методике морају бити засноване на истим принципијелним поставкама, да морају бити комплементарне и постављене као „микро-систем“ којим се у развоју професионалних компетенција васпитача тежи у истом смјеру.

Полазећи од наведене улоге и задатака васпитача у предшколским установама, циља високошколског образовања васпитача, као **пожељни исходи** њиховог школовања недвосмислено се истичу:

- ⇒ одговарајућа општа и уже стручна знања те способности њихове примјене, одговарајуће **стручне и радно-акционе компетенције**, професионална моћ којом се омогућује одговорно, стручно, креативно и сразмјерно самостално планирање, засновано на „холистичком приступу избора садржаја учења“, праћењу индикатора развоја и остваривању пожељних односа у васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста;
- ⇒ да се оспособе за сарадњу са члановима стручног тима установе у којој раде, као и за партнерство са породицама дјете, стручним и развојним службама друштвене заједнице и министарства које врши надзор над дјелатношћу предшколског васпитања и образовања, како би наставили самообразовање и трајније оспособљавање за обављање свих фаза васпитно-образовног рада, од увида у потребе дјете и родитеља, као и срединске услове у којима се овај рад одвија у погледу њиховог обогаћивања и прилагођавања, до програмирања и планирања рада и евалуације ефеката који представљају увод у нову фазу програмирања и планирања;
- ⇒ да буду мотивисани за стално праћење савремених достигнућа наука која се код нас и у свијету баве феноменом дјетињства и могућностима утицања на дјечји развој и учење (развојна психологија, предшколска педагогија, општа и посебне методике васпитно-образовног рада и др.), да буду оспособљени за примјену модерних интерактивних, кооперативних поступака и метода, организационих облика и начина рада, уважавајући, при том, дјечија права, могућности, потребе и интересовања дјете коју васпитавају и образују;
- ⇒ да овладају низом практичних вјештина и умијећа потребних васпитачу да би постао узор за учење, модел који дјеца могу опонашати (разне области умјетности, ручног рада,

домаћинства, информатике, прве помоћи, заштите животне средине и др.) и општа алтруистичка одређења и

⇒ да ојачају сопствене снаге самоконтроле и контроле ометајућих емоција током рада и коперативних веза са окружењем, што нарочито подразумева емпатијске способности, способности слушања и савјетовања при одлучивању о најбољем избору за дјецу и њихово укључивање у социо-културни контекст свог окружења

Закључна разматрања

Да ли је другачије могуће остварити позиције “активног дјетета” и његову улогу “актера сопственог развоја” без снажнијег заокрета према новијим моделима предшколског учења уопште и савременијој визији методике предшколског васпитања и образовања? Да ли је уопште другачије могуће неутралисати штетна дејства праксе предшколства из периода “збрињавања и чувања дјецe” насталих у вријеме индустријализације („индустријских вртића”)? На крају, да ли „дјечија права” могу да се остваре, а да се дјеца „све мање питају“ и поштује „њихов начин избора“? Конструктивистичка оријентација на дјелу у предшколству највише је одређена природом развоја предшколске дјецe и испуњавања њихових потреба, дакле оног чиме се постиже унутрашња прерада сазнања и искустава стечених у активној интеракцији са окружењем, а не само „бригом и заштитом дјецe“ од непожељних дејстава при чему њих нико ништа не пита.

Ријеч је дакле о јасним упориштима за одређења у погледу природе програма који би у предшколској доби био најкориснији, програма који могу задовољити основну поставку о односу учења и утицаја на развој. Осим признања да је предшколска доб предодређена као период учења, а не „само безбрижног и безазленог дјетињства“, програмима се морају утврдити методичке детерминанте како ће се тај период као процес смислено уредити да би био „процес учења“.

У вези с тим, указаћемо на најбитнија методичка упоришта актуелног програма предшколског васпитања и образовања:

1. **Исходи учења** и њихово “приближавање” избору активности у којима се исходи посматрају као релативно дугорочнији завршни циљеви учења. Другим ријечима, исходи су оријентација при планирању, они одређују интенције којима се тежи приликом избора активности, уважавајући различите могућности и динамику напредовања сваког појединца. Очекивања су, дакле, да се они остварују природним темпом, да се праћењем препознају сигнали

развојних промјена који указују да су исходи остварени, да се убрзавају у оквирима могућности појединца, или да имају јасне индикације сметњи, како би се у наредним активностима плански уређивале активности даљег учења или компензаторске мјере.

2. **Инвентар активности**, које ће “чинити систем”, чији је основни смисао усмјереност на промјене у развоју, према уоченим „сигналима“ и манифестацијама, „организоване” на дјечи прихватљив начин, користећи се, прије свега, емпиријском природом учења у предшколској доби. Јасно је да је претежно ријеч о оријентацији на дјечију игру, као најквалитетнијем начину учења, као најповољнијим избором за свако дијете за прерађивање, богаћење и стицање искустава. Могући неспоразуми у повезивању игре и учења настају неповољним или кривим интерпретацијама игре и њеног вулгаризовања (нпр. само на кретање и „физичку активност“, што није ријетко одређење игре), а затим и њеног формалног трансформисања у „вјежбе обучавања“. Учеће активности у правилу морају имати игровни карактер, али са „уређеним правилима“, која им не умањују занимљивост и привлачност, попут оних које у себи посједује свака дјечија игра.

Под појмом активности подразумијевамо разноврсне организационе облике и намјену (цијела предшколска група у фронталној формацији, мала група, тандем или појединац), али су, разумије се, доминантне активности „малих група“, на које се посебно рачуна у погледу „унапређивања комуникацијских способности“ и јачања кооперативних и интеракцијских веза у групи. Индиректно се указује и на неопходност напуштања оријентације на „усмјерене активности“, конституисаним у виду „лекција“, из времена предметне структуре програма, којим се „прописују садржаји учења“, јер и сам појам „усмјерене активности“ доводи у питање огроман простор и вријеме утицаја на дјецу који би се условно могли дефинисати као слободни и „неусмјерени“. Дакле, програм подразумијева да су све активности усмјерене самим исходима и свјесном оријентацијом васпитача да „култивисањем срединских услова“. Оне увијек „имају смјер“ према неком очекиваном исходу и аспекту развоја, јер би се другачије изгубио смисао постојања програма.

3. **Усмјереност на аспекте развоја, умјесто на „предмет“**, са нарочитим нагласком на откривање и природно „повезивање“ садржајних цјелина једне активности, са тежњом да се увијек дјелује на више аспеката развоја, чиме се активностима даје „поливалентан карактер“, односно указује се на могућност организовања „разнородних активности“ у исто вријеме. С тим у вези је неопходна

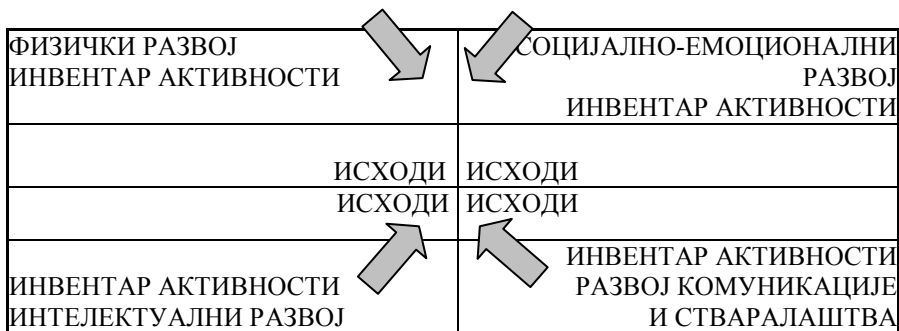
дидактичка концепција „центра за учење“ који не морају бити тематски повезани, већ релативно независни и усмјерени природом средстава и материјала који се нуде у оквиру „система учећих активности“. Тиме се јасно указује и на потребу да се преиспита претјерана тенденција у планирању ка тзв. „тематском плану“, јер се у пракси врло често могу срести примјери непотребног „натезања“ структуре теме, у погледу очекивања доприноса ефектима учења. Робовање „тематској организацији“ учења, осим тога, може бити својеврсно безразложно и неразумно „губљење времена“, мотивисано само наглашеном потребом „за уживањем“ у активностима, иако је сасвим јасно да су „теме“, саме по себи, разноврсне и да је тешко очекивати да се у свакој теми пронађе довољан број квалитетних „подтематских“ проблема којима ће се дјеца бавити са приближним интензитетом интересовања. Осим тога, проблем екстензитета (ширине) теме, прате методичке тешкоће које настају због „веће привлачности“ неке теме, што, у правилу, доводи до међусобног ометања или слабљења интересовања и мотива за садржаје који су дати у малим групама, паралелно са „ексклузивним“, најзанимљивијим садржајем. Али неспорне су и значајне користи од тематске организације садржаја учења код погодних тема, иако би по правилу највише одговарала комбинација тематског и разноврсног планирања јер се, наравно, остваривање исхода не може осигурати само тематским приступом планирању.

4. Евалуација у континуитету са одговарајућим системом анализирања и документовања настајања развојних промјена, што подразумева избор модела којим се омогућује „јасна представа“ о постигнућима дјетета и његовој зрелости за наредне кораке у „програму учења“. Разумије се, специфичности рада са овим узрастом носе са собом и специфичности у вредновању, у којима скоро да није могућа примјена уобичајених испитних поступака, или се они морају безусловно „окружити контекстом игровног“, како би дјеца могла своја постигнућа показати у њиховом аутентичном облику. С друге стране, вредновање је засновано на пажљивом праћењу и препознавању индикација да ли се „остварују исходи учења“, који настају много чешће у спонтаним и неочекиваним ситуацијама и нису директно провоциране за „сврхе вредновања“. Такви сигнали су оријентација и више наговјештај да дијете „остварује напредовање“ или, пак, има „тешкоће којима није дорасло“. Због тога и исходе треба схватити као релативно дугорочне завршне циљеве учења који имају своје унутарње фазе, почев од „ембрионалног сазнања“ о интересовању, првим сигурним сигнаlima интензивног учења и

овладавања, па до коришћења новостечених сазнајних вриједности у сврхе наредног учења.

Далеко најважнији проблем вредновања је психолошки „доживљај успјеха“ сваког дјетета, што подразумева храбрење и подршку у помицању исхода учења према наредној фази развоја, мјерено постигнућима сваког дјетета, нарочито без тенденција међусобног упоређивања, јер се на тај начин доводи у питање једна од најбитнијих претпоставки програма о томе да је учење индивидуални чин и да се одвија различитим темпом и у битно различитим околностима, укључујући и оне за које је одговорна социокултурна средина. Ако се упитамо зашто конструктивизам као приступ предшколском учењу, одговор би могао бити само у једној поставци која се заснива на „**обавезности квалитетног предвиђања и доброг познавања тока развоја**“, а затим и оптималног трајања, уравнотежености у свим аспектима развоја и дјелотворне подршке средине у којој се посебно издвајају професионалне компетенције васпитача и утицаји породице.

С циљем јасноће о поставкама **учења** у оквиру холистичке концепције програма, да би се сачувала обиљежја „микро-система“, најповољнији **методички модел организације учења**, могао би бити:



Оваква методичка оријентација подразумева квалитетно етапно и процесно планирање и, прије свега, добро познавање сваког дјетета у групи.

Литература:

1. G. Dryden i dr J. Vos (2004): *Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи*, Тимграф, Београд
2. Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008): *Предшколска педагогија*, Педагошки факултет Бијељина
3. Спасојевић, П., Прибишев-Белеслин, Т., Николић, С. (2007): *Програм предшколског*

- васпитања и образовања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево
4. Спасојевић, П. (2006.): *Шестогодишњаци у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања*, Филозофски факултет, Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука,
 5. Спасојевић, П. (2003.): *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево,
 6. Сузић, Н. (2000) „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“, Републички педагошки завод, Бања Лука,
 7. 21st Century Learning Initiative, (1997), Executive sumary, initiative synthesis, Washington D.C.

Документи:

1. „Бијела књига о васпитању и образовању у Републици Словенији“, 1995.
2. „Стратегија и концепција промјена у васпитању и образовању Републике Српске“, 1998.