

ДИЛЕМЕ ОКО ДОМЕТА ПРОЈЕКТА У РАЗВИЈАЊУ КЉУЧНИХ ОБРАЗОВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Весна Б. Краварушић¹

Сажетак: Свесно образовање, као намеран, плански и организован педагошки процес обезбеђује стицање знања, вештина и навика у функцији је развијања учења, ширења и обogaћивања човекове спознаје. На предшколском узрасту образовање, кроз развој опште и посебних припрема, омогућава детету обављање животних функција, хуманизацију његове природе и усвајање и обрађивање основа културе цивилизације. Базу за пренос материјалних и духовних вредности заједнице чине социокултурни системи: симболизације и комуникације, системи знања из науке, технике, технологије, рада и производње, уметничких форми изражавања, вредносних и етичких ставова. Кроз моделе свакодневног живљења, форме игре и учења, дете савладава програм предшколског васпитања и образовања који би у исходу требало да развије њихове компетенције (кроз учење учења- за матерњи и други језик, математичка, научна, технолошка, дигитална, друштвена знања, културолошку свест и иницијативност). Истраживање са циљем унапређивања пројеката је реализовано дескриптивном методом, анализом садржаја десет објављених пројеката, којима су издвојене њихове карактеристике: образовни садржај, врста и комбинације реализованих активности, коришћене васпитно- образовне методе и специфичне образовне компетенције које су подржане. Резултати говоре о коришћењу ограничених образовних садржаја само једне васпитно-образовне области, слабој интеграцији садржаја, без промена у примени методичког репертоара (у односу на период до 2018) и фаворизовање развоја научних компетенција деце.

Кључне речи: образовање, дете, компетенције деце предшколског узраста, пројекат, домети.

¹ vesna.kljajic@gmail.com, Академија васпитачко медицинских струковних студија, Одсек васпитачких студија Алексинац

Образовање је педагошки процес, који се одвија кроз активности и делатност. Обогаћује људску спознају, обликује његов поглед на свет. Образовање или едукација (лат. *educatus, educate, educere*-изнети; *ducere*-водити) јесте процес промене личности у жељеном правцу усвајањем различитих садржаја у зависности од узраста и потреба јединке. Образовање укључује и васпитне, поред образовних садржаја (Требјешанин, 2018, р. 371). Резултат тог процеса је образованост, која прераста у особину личности. У *Encyclopedia Britannica*, (2022) сублимира сазнато и тумачи да се образовање може посматрати као преношење вредности и акумулираног знања једног друштва. Образовање је осмишљено да децу води кроз процес учења културе, посебно у сложеном друштву које обилује знањима, обликујући њихово понашање и усмеравајући их ка њиховој коначној улози у друштву. Такође, образовање се објашњава као дисциплина која се бави методама подучавања и учења за разлику од различитих средстава социјализације. Двојак је начин стицања образовања (Вилотијевић, 1999; Krulj & Vidosavljević, 2020): несвесно и свесно. Несвесно образовање се стиче кроз животне ситуације у окружењу; ненамерно је и спорадично учење у свакодневној људској активности, информално. Свесно образовање је оно у коме се знања, вештине и навике стичу кроз намеран, плански и организован процес. Свесно образовање се реализује кроз неформално и формално образовање. Иако се обе врсте свесног образовања одвијају кроз институционални оквир, формално образовање је и дугорочно, континуирано, кроз образовно-васпитни систем (три нивоа: предшколско, основно, средње образовање) и увек са интенцијом да се остваре планирани циљеви на нивоу друштва, преко садржаја, постављених стандарда до мерљивих исхода на основу којих се вреднује квалитет постигнутог, индивидуално и на нивоу институције. На предшколском узрасту јавно образовање је нераскидиво везано за процесе неге и васпитања. Представља оспособљавање детета за свакодневне животне ситуације са којима се сусреће у непосредном и посредном окружењу, култивише његову природу (Каменов, 2006), уводи га и ситуира у шире социо-емоционалне контексте него што је породица. Доприноси општој припреми детета за што лакшу адаптацију на школски систем и доноси посебну припрему, која му омогућава стварање базе академских и уметничких знања, као предуслов за даље праћење програма наставних предмета. Садржаји предшколског васпитања и образовања потичу, и прерађују се адекватно узрасту, из социокултурних система: симболизације и комуникације, система знања из науке, технике, технологије, рада и производње, уметничких форми изражавања, вредносних и етичких ставова. Теоријску основу рада чини социокултурна теорија. Социокултурне теорије (Wang et al., 2011, pp. 297–298) описују људску спознају као „развијену кроз ангажовање у друштвеним активностима... Овај друштвени и културни ангажман посредују културно конструисана средства као што су језик,

материјали, знаци и симболи... учење и развој се одвијају на два плана: социјалном (интеракције са другима) и психолошком (унутрашњем)“. Оснивачем се сматра Виготски (McLeod, 2022) који наглашава фундаменталну улогу друштвене интеракције у развоју сазнања као друштвено посредовани процес у коме деца стичу своје културне вредности, уверења и стратегије решавања проблема. Идеје о предшколском васпитању и образовању са позиција социокултурне теорије у нашој земљи нису нове. Представљајући ретроспективу дела Александре Маријановић, Цолић (2013, р. 85), наводи њене ставове о социокултурној средини и систематском утицају на дете у посебно структурираној образовној средини у којој су „утицаји пробрани, згуснути и организовани“. При томе, садржаји образовања су из науке, груписани према појмовима, интегрисани и планирани у блоковима (тематско планирање и програмирање), како би деца пружили прилику да чулна искуства повезују, уопштавају и трансформишу у знање. На таласу ових иновација у предшколском васпитању и образовању, идеје даље операционализује Каменов (2006).

Полазећи од социокултурне теорије развоја и учења, социологије детињства, постмодернизма и постструктурализма, у процесу разматрања израде нових основа програма предшколског васпитања и образовања, Крњаја и Павловић Бренеселовић (2014, рр. 156–157) износе становиште о пожељном приступу који је усмерен на односе. Односи се стављају у средиште програма и тиме као кључне димензије препознају питања вредности, учешћа, моћи, проактивног делања, колаборације, добробити, учења као коконструкције у заједници праксе, установе и заједнице као социокултурног контекста. При томе, Крњаја и Павловић Бренеселовић (2014, р. 160) сматрају да добробит детета није исход педагошко-психолошко-дидактичке заснованости програма и спољашњи програмски оквир који стварамо за дете, него својство детета које се развија кроз односе и делање које дете реализује и у које ступа са одраслима, са другом децом и са физичком средином у одређеној заједници праксе. Развој добробити (Pavlović-Breneselović, 2010) се сагледава као мултидимензионални, интерактивни, динамички и контекстуални процес којим се интегрише здраво и успешно индивидуално функционисање, позитивни социјални односи и подржавајуће социјално окружење. Крњаја и Павловић Бренеселовић (2014, р. 157) сматрају да „...израда основа програма не започиње одређивањем тога шта програм треба да садржи (нпр. да ли ће у садржај документа ући теоријска полазишта и садржај рада са децом; која ће начела ући; да ли ће ући примери активности, праћење и евалуација...) и како треба да буде структуриран (нпр. да ли по узрастима, да ли по развојним аспектима или по улогама деце и одраслих...)...“. Разматрања ауторки преливају се у нови програм и објављивањем *Основа програма предшколског васпитања и образовања*¹ (‘Правилник о основама програма предшколског васпитања и

¹ У даљем тексту *Основе програма*

образовања', 2018), документ постаје законска обавеза за све запосlene у предшколским установама, пре свега, васпитаче као директне носиоце непосредног васпитно-образовног рада са децом.

КРИТИЧКО САГЛЕДАВАЊЕ „ОТВОРЕНОГ“/ФЛЕКСИБИЛНОГ ПРОГРАМА И РАДА НА ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ

Кратак је период у току кога су *Основе програма* на снази (сукцесивно су увођене у употребу од 2018-2022). Оријентисан је на припреме васпитача кроз обуке, размену, припрему, планирање, програмирање, реализацију и вредновање непосредног васпитно-образовног рада са децом (и предшколских установа) за његову примену. Незнатан је број аналитичких сагледавања самог Документа и истраживања примене *Основа програма* са различитих аспеката. У оквиру критичког осврта на *Основе програма*, Ивић (2020) објашњава мањкавости са више аспеката: од непримерености форме Документа, преко несклада подзаконског акта са Законом о предшколском васпитању и образовању (2021), којим су, осим педагошке делатности, прописане нега, исхрана, превентивно-здравствена и социјална заштита деце предшколског узраста, а које нису ни споменуте. Сматра да су *Основе програма* промовисање личних професионалних ставова аутора, без суштинске разлике између карактеристика два дела *Основа програма*, као јединствених основа за све узрасте деце. Ивић наводи да изостају и стандарди квалитета у оквиру реалног оперативног програма. Овом погледу се може придодати и одсуство садржаја, макар у оријентационој форми (ако изузмемо набрајање социокултурних система, као извора сазнања). Промовисање пројектног приступа учењу, иначе веома актуелног на свим нивоима образовања и васпитања, као једине стратегије, носи одређене мањкавости. Ристановић (2019, pp. 86–87), на пример, наводи следеће недостатке пројектног приступа учењу: превелик утрошак времена, неред, неуспешна контрола протока информација и успостављање равнотеже између самосталности ученика и пружања подршке, неадекватна примена наставних средстава, тешкоће у вредновању појединачног рада, недовољно разумевање истраживачких техника и недовољно развијене социјалне вештине, проблеме у изради заједничког резултата истраживања (јер су многи продукти засновани на индивидуалним радовима). Такође, изражава и неслагање са конструктивистичким приступом настави, сматрајући да је минимално вођена настава неспојива са „људском когнитивном архитектуром”, те да је претпоставка да је процес учења методама и процесима научне дисциплине фундаментално погрешан, као и претпоставка да настава треба искључиво да се фокусира на методе и процесе, анулирајући педагошки садржај искуства учења (Ристановић, 2019, pp. 86–87). У прилог вођеним моделима поучавања и учења иде и разматрање (Lauwerys et al., 2022) : Концентрација учења у формалној атмосфери омогућава деци да науче много више него што су у

стању да ураде само посматрањем и имитирањем. Када подсетимо да мишљење предшколског детета одликује (Piaget & Inhelder, 1971) сензомоторна интелигенција (опажај- акција) и конкретно- представно мишљење (интернализовани опажај- акције), ови недостаци пројектног приступа добијају додатну проблемску димензију. Указују нам да педагошка прерада образовних садржаја и потиснуте стратегије образовања имају своје оправдано место на формалном предшколском нивоу васпитања и образовања. Истраживање Цолић, Велишек Брашко и Цолић (2021, р. 145) закључује да је васпитаче, у оквиру образовања и перманентног образовања, неопходно оспособљавати за поступке и облике рада који су у „већој мери усклађени са савременим циљевима васпитања, као што су: подршка добробити детета, кроз активност, самосталност, иницијативу и аутономију детета... оспособити их за вредновање и самовредновање свог рада.“ Ови резултати су у складу са утврђеним чињеницама које говоре у прилог значају васпитача и достигнутих нивоа њихових компетенција за непосредан васпитно-образовни рад. Петровић Сочо (Petrović-Sočo, 2012, р. 70) скреће пажњу: „У којој мјери и којим темпом ће се изворност савременог курикулума и изграђивања оптималног институцијског контекста у пракси реализирати и даље развијати, не овиси о теоријском моделу курикулума и институцијског контекста, већ, прије свега, о знању, спремности, хтијењу и отворености за промјене, путем акцијских истраживања оних који их у сваком локалном вртићу суконструирањем „преводе“ у праксу“.

КЉУЧНЕ ОБРАЗОВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДЕЦЕ

Кључне образовне компетенције за целоживотно учење у предшколском васпитању и образовању изведене су из међународних докумената. Дефинисане су као (‘Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања’, 2018): комуникација на матерњем језику, комуникација на другом језику, математичке, научне и технолошке компетенције, дигитална компетенција, учење учења, друштвене и грађанске компетенције, иницијатива и предузетништво и културолошка свест и изражавање. Кључне компетенције имају своје специфичности, у складу са узрастом детета. Комуникација на матерњем језику се односи на подршку детету за правилно, изражајно и креативно усмено изражавање, језичко стваралаштво, богаћење речника, позитивну практичну примену и симболичко репрезентовање. Комуникација на другом језику укључује развој матерњег језика, ситуационо усвајање другог језика и развој свести о различитим језицима/културама. Математичке, научне и технолошке компетенције се подржавају сензорним искуствима и практичном манипулацијом, истраживањем појава и решавањем проблема. Дигитална компетенција је посебно издвојена из претходне компетенције (иако јој припада, прим.а.), вероватно, како би се нагласио њен значај за развој информатичке културе, где се дете оспособљава за коришћење дигиталних

технологија у функцији игре, истраживања и документовања активности. Учење учења значи подршку детету за освешћење процеса властитог учења (перцепције, промишљања, преиспитивања, саморегулисања). Друштвене и грађанске компетенције су достигнуте када дете развија однос припадања, уважавања, када сарађује и укључује се у дешавања у установи и локалној заједници. Иницијатива и предузетништво се осваја партиципацијом деце, изражавањем идеја, доживљаја, сазнања и мишљења, иницијативом, испробавањем и проценом решења. Културолошка свест и изражавање се подржава развијањем културног, националног и идентитета „становника планете“ и стваралачким изражавањем детета кроз различита уметничка подручја.

Очекивање законодавца је да се кључне компетенције деце развијају (и остваре) кроз реални програм. Саме *Основе програма* налажу стварање реалног програма, а УНИЦЕФ (*Године узлета, Нове основе програма предшколског васпитања и образовања, брошура за родитеље*, 2018) додатно појашњава да се тако „промовишу програми који настају кроз заједничко учествовање, у простору који је инспиративан и провокативан за дете и где оно може слободно да истражује, да се игра, да промишља, да сарађује са другима, испробава и упознаје свет око себе“. Уместо пажљивог одабира и прераде складне узрасту васпитаника образовних садржаја из социокултурних система, испоставља се да се садржаји појављују ситуационо, на основу „провокације“ коју уноси васпитач или на основу дечијег интересовања, које су полазна тачка за отварање пројекта. Од предзнања и заинтересованости деце, предлога родитеља и компетенција васпитача (*‘Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја’*, 2018), нивоа општег образовања, психолошко-педагошких и методичких знања, способности за самоевалуацију, зависиће обим и дубина садржаја којим ће се бавити током развијања пројекта. Потврда констатације је изнесена и у *Године узлета, брошури за васпитаче (Године узлета, Нове основе програма предшколског васпитања и образовања, Брошура за васпитаче*, 2018) где се наводи да је фокус васпитача на стварању прилика за учење као интегрисаног искуства детета кроз оно што чини (делање) и доживљава (односи), а не према унапред испланираним појединачним активностима на основу аспекта развоја или образовних области и издвојених садржаја подучавања. Тако се реални програми који се остварују разликују и од васпитне групе до групе, те стечена знања, вештине, навике и ставови деце могу бити различити у васпитној групи, самој установи, као и у држави.

Но, и без унапред дефинисаног или оријентационо датог образовног садржаја реалног програма, очекује се да се кроз циклус проведен у предшколском васпитању и образовању остварује развој кључних компетенција детета и тиме обезбеђује континуитет предшколског и основношколског образовања, касније и целоживотног учења. Практично, иако не експлицитно наведени, циљеви предшколског рада са децом су

досезање кључних компетенција. Али, њихово постигнуће није обавезно проверљиво. Јер, наводи се: Специфична знања, вештине и навике која дете стекне треба сагледавати „као средства којима се подржава и подупиरे развој ових базичних компетенција, а не као краткорочно постигнуће коме се тежи“ (‘Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања’, 2018). Оно на чему се, такође, инсистира унутар овог дела Основа програма је да се компетенције не стичу „кроз издвојено подучавање посебно обликованим методичким поступцима“. Уместо тога, прописују се, опет методички поступци (прим. а.), који, осим вербалних, укључују препоручене методе васпитно-образовног рада (ситуациону, доживљавања, искуствени метод, истраживачки, метод решавања проблема, експериментални, пројект метод, практични, рад на тексту, илустративни и тд.). И сам актуелан и предложени пројектни приступ учењу (Крњаја & Павловић Бренеселовић, 2017) при реализацији пројеката је комбинација наведених метода које подстичу партиципацију детета и остваривање очекиване добробити за дете. Осим самог процеса учења, квалитет васпитно-образовног рада се очитује у и постигнућима детета. Да би се остварио квалитет, било да је програм усмерен на дете или садржај, Gipps i MacGilchrist (1999, према (Mandarić Vukušić, 2012)) наводе да је „потребна свакодневна рефлексивна о оствареним исходима учења, задаћама које се постављају пред децу, начинима на који се остварује мотивација деце, али и рефлексивна о властитим ставовима који на то утјечу“. Да би пратили исходе, претходно је потребан систематски, континуирани, логички повезан процес планирања и програмирања.

МЕТОД

У оквиру проблема домета пројеката према *Основама програма у формирању кључних компетенција деце предшколског узраста*, предмет истраживања (дескриптивном методом, поступком анализе садржаја) су основне карактеристике 10 јавно доступних пројеката реализованих у предшколским установама (уз претпоставку да су процењени као квалитетни). Циљ истраживања је унапређивање пројектних активности. Задаци су испитивање основних карактеристика пројеката: 1) образовних садржаја; 2) врста активности кроз које су се садржаји обрађивали; 3) идентификовати најчешће коришћене методе за обраду садржаја; 4) идентификовати кључне компетенције чији развој подржавају. Хипотезе су: да је присутно сужавање обима образовних садржаја и слабо корелирање са садржајима других области васпитно-образовног рада; да нема значајних промена у непосредном васпитно-образовном раду са децом од почетка примене Основа програма и претходног периода у коме су на снази биле *Опите основе предшколског програма* (2006) у погледу врста активности и примењиваних метода; да је неједнака дистрибуција садржаја и активности које подржавају развој свих кључних компетенција код деце. Уз све мањкавости истраживања (мали, случајни узорак, незнатан временски

период, селектираност података о пројекту од стране аутора пројеката) истраживање може послужити као илустрација и подстицај за даље експлорирање проблема, с обзиром на то да нема сличних истраживања.

На основу доступних података, издвојене су карактеристике реализованих пројеката (Табела I).

Табела I: Карактеристике *реализованих пројеката*

Б	Назив пројекта, узраст	Садржаји	Врсте активности	Коришћене методе	Подршка развоју компетенциј а деце
1	Време (предшколска група) (Мијајловић & Тодосијевић, 2021)	Сат, изглед, врсте, представници, мерење времена; Информатички кабинет, употреба ИКТ	Перцептивне откривачке ликовне говорне	Монолошка, питања-одговори, дијалозна, демонстрација, илустративна	Математичке, научне и технолошке компетенције; дигитална компетенција; комуникација на матерњем језику
2	Из морских дубина до небеских висина (предшколска група)	Живи свет у мору Морске животиње, изглед	Перцептивне откривачке ликовне говорне	Дијалозна, демонстрација, илустрације	Научне; дигиталне, комуникација на матерњем језику
3	Свемир (предшколска група)	Планете, сазвезђа, галаксије, маглине, црне рупе, месец	Перцептивне говорне	Монолошка, питања-одговори, дијалозна, посматрање, демонстрација, (квиз)	Научне, комуникација на матерњем језику
4	Мајсторије маштарије (Старија група) (Николић & Станковић, 2021)	Материјали за рад у радионици, столарска радионица, техника обраде дрвета	Перцептивне практичне говорне Посета ЛЗ	Посматрање, практичан рад, дијалозна	Технолошке компетенције, комуникација на матерњем језику
5	Вода-заповимо у морске дубине (Мешовита група) (Живадиновић & Ђорђевић, 2021)	Вода-карактеристике, значај, употреба, снага, моћ, математички појмови- горе-доле, велико-мало, становници морских дубина, њихове	Перцептивне говорне откривачке ликовне практичне еколошке Посета ЛЗ	Проблемска, рад на тексту, истраживачка, откривачка, разговор, посматрање, демонстрација, практичан рад, илустративна (квиз)	Научне, комуникација на матерњем језику, културолошка свест и изражавање

		карактеристике, екологија			
6	Наука око нас(?) (Милићевић et al., 2021)	Физика, хемија, биологија, своја земља, култура, обичаји, ИКТ, веб алати	Перцептивне откривачке практичне друштвене говорне	Лабораторијска, експериментална демонстрација, презентација, дијалoшка	Научне, дигитална, културолошка свест и изражавање, комуникација на матерњем језику
7	Пут око света: Кина (Предшколска група) (2022)	О континенту Азија, Кини: географски положај, карактеристике земље, култура, традиција, грађевине, биљни и животињски свет, храна, како јести штапићима, писмо, застава, спорт, позната по Кинеском зиду, панди, прослави Нове године...	Перцептивне истраживачке откривачке практичне друштвене говорне драмске ликовне музичке плесне Посета ЛЗ	Истраживачка, откривачка, посматрање, илустрација, демонстрација, практичан рад дијалoшка доживљавања	Културолошка свест и изражавање, научне, техничке, технолошке, друштвене и грађанске комуникација на матерњем језику
8	Сапун (Мешовита група) (2022)	Биљке и биљни свет, врсте цвећа, мириси, састојци и поступци за израду сапуна	Перцептивне практичне посета ЛЗ	Посматрање, Дијалoшка, Практичан рад	Научне, комуникација на матерњем језику
9	Од ћебета до брода (Старија група) (2022)	Брод, делови, карактеристике, изградња	Перцептивне практичне говорне драмске	Практичан рад, драматизација дијалoшка	Технолошке комуникација на матерњем језику
10	Торта (Млађа група) (2021)	Материјали, обрада теста, прављење колача, цртање торте, беџеви, изложба	Перцептивне практичне ликовне говорне	Монолог, илустративна, практични рад	Технолошке културолошка свест и изражавање

Легенда: ЛЗ- неки од објеката/сарадника у локалној заједници

Подаци нам указују да постоје значајне разлике у трајању, обиму, дубини и развијености представљених пројеката. Разлике у трајању пројекта су препоручене: „Тема или пројекат могу да трају од неколико дана до неколико месеци, зависно од правца развоја и надограђивања идеја, предлога и интересовања деце, од разноликости подстицаја и идеја које уноси васпитач и други који су укључени у тему/пројекат“ (‘Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања’, 2018). Развијеност пројекта утиче на

временско трајање пројекта и обим и дубина сазнања која деца стичу у интеракцији са средином, вршњацима и васпитачем. Истраживани пројекти се разликују и према узрасту васпитаника са којима су реализовани (4 са предшколском групом, 2 старијом, 2 мешовитим, 1 млађом, 1 непознат узраст). Увидом у представљене садржаје извесно је и да пројекат реализован са групом деце млађег узраста не значи нужно и краткотрајан и слабо развијен пројекат.

1) Подаци показују да су пројекти отворани на основу провокације или исказаног интересовања деце. Још је Маријановић (Марјановић, 1971, р. 450) писала да је „избор и развијање теме основ за организацију дечјих активности. На неки начин, теме су изабране информације, док су активности стратегије употребе тих информација“. У 6 пројеката су препознатљиве теме из пређашњег модела Б, преименоване у пројекте (занимања: пекар, столар; биљни свет, морске животиње, водена превозна средства, свемир...). На разгранатост пројекта (идентификовани- дневни, недељни, вишенедељни) може утицати узраст васпитаника, ангажман родитеља/сарадника, разумевање Основа програма од стране васпитача, мотивисаност, степен активног односа васпитача према непосредном раду, као и његова спремност/способност за развијање пројекта, тј. проширивање садржаја у интегрисану, логичку целину, искуствено блиску детету, али и са образовним секвенцама које превазилазе тренутна знања детета. У анализираним пројектима централно заступљени образовни садржаји су из области познавања околине. Приликом реализације једног пројекта, образовни садржаји припадају познавању (околине) природе, кроз 5 пројеката образовни садржаји из познавања околине су корелирани са ликовним васпитањем, док су 4 пројекта интегрисала знања из области познавања околине и других, различитих социокултурних система. Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons & Siraj, у оквиру *EPPSE* (2015, р. 7) су истраживали предшколско васпитање као предиктор исхода током времена. Налази потврђују позитиван, дугорочан утицај на постигнућа деце, напредак и социјално-бихејвиорални развој, побољшање академских и друштвених способности деце, посебно код дечака, деце са развојним проблемима и деце из социјално депривираних средина. Васпитачи су упознати са позитивним ефектима предшколског васпитања и придају значај садржајима који потичу из науке и дају основу за стицање академских знања. Оно што из података не можемо утврдити је спецификација обрађиваних садржаја (обим и дубина).

2) У оквиру свих пројеката су комбиноване активности (класификација према (Каменов, 2006)). Заступљеност различитих врста активности је приказана у Табели II.

Табела II. Заступљеност врста активности у пројектима

Врста активности	f
Перцептивне	10
Говорне	10
Практичне	7
Ликовне	5
Откривачке	4
Локална заједница	4
Друштвене	2
Драмске	2
Истраживачке	1
Музичке	1
Плесне	1
Еколошке	1

Перцептивне и говорне активности су најфреквентније (по 10) и ова комбинација је заступљена у свим пројектима, очекивана и складна узрасту васпитаника. Следе практичне активности (7), које су директно везане за области познавања околине и ликовно васпитање (комбиноване технике). Класичне вођене ликовне активности су уочене у 5 пројеката. Следе откривачке активности (базични ниво) и посете из или у локалној заједници (тематски везане за пројекат). Остале врсте активности су заступљене 2 пута или једном. Комбиновање врста активности у пројектима су приказане у Табели III.

Табела III. Број врста активности комбинованих у пројектима

Број пројеката	Број комбинованих врста активности f
6	4
1	2
1	3
1	7
1	11

Током пројекта су увек коришћене перцептивне и говорне активности. Чак и када се експлицитно не спомињу, у сваком дечијем (људском) деловању оне су заступљене. У 6 пројеката се користи комбинација 4 активности: поред перцептивних и говорних, заступљене су комбинације са ликовним /драмским/друштвеним/откривачким/посетом локалној заједници. Два пројекта (дуготрајнија) су користила смену 7 и 11 врста активности. У овим пројектима су интегрисана знања из више васпитно-образовних области (педагошки адаптираних знања из различитих социокултурних система). Значај интегративног приступа теми/проблеми који се обрађује је потенциран је и у Основама програма. Јовановић и Ковчић (2017, р. 41) наглашавају да суштина интеграције садржаја омогућава стицање знања из различитих

области „... која су међусобно повезана на јединствен начин и која формирају потпуну слику стварности. На тај начин се ученицима дају могућност да се изграде концепти сагледавајући их из различитих перспектива. Ове чињенице указују да интегративни приступ ученицима пружа могућност да интегришу стечена знања, своје искуство и да активно и креативно размишљају приликом учења.“ У односу на врсту образовних садржаја у ова два пројекта мењала се и природа активности.

Васпитачи уважавају и узраст васпитаника и његове одлике, и користе смену активности како би одржали дечији фокус на садржају. У 4 пројекта је коришћена комбинација активности која је традиционална, за узраст васпитаника једноставна (примеренија млађој деци).

3) Обрада садржаја је реализована васпитно-образовним методама у оквиру активности пројеката, које су, према учесталости, приказане у Табели IV.

Табела IV. Учесталост коришћених васпитно-образовних метода

Метод	f
Дијалогска	9
Демонстрација	6
Практичан рад	6
Посматрање	5
Илустративна	5
Метод вођених питања/ одговора	4
Монолошка	3
Истраживачка	2
Откривачка	2
Остале по	1

У складу са претходним резултатима, као саставни део активности, вербалне методе су коришћене у сврху медијатора између образовних садржаја и деце, уз учешће дијалогског метода (9), током демонстрација (6), практичног рада деце (6), посматрања појава/радњи (5), метод вођених питања и одговора (4). Следе монолошка метода (3) у ситуацијама мини-предавања на одређену тему, и илустративни метод. Иако је пројектни приступ везан за Основе програма, методе које чине ову препоручену стратегију учења, као што су истраживачка, откривачка (по 2 пута), проблемска, истраживачка, експериментална, доживљавања (по једном) нису међу водећим примењиваним методама. Примат задржавају различите чисте форме вербалне методе (16) и пратеће другим методама. И у истраживању (Крварушић, 2020, р. 171), према изјавама васпитача, вербалне методе имају примат у току пројекта (15), следе методе пројектног приступа (11) (могуће је да су одговори социјално пожељни, дати у јеку обука за примену Основа програма) демонстрације (8) и остале (7). Слично истраживање (Крварушић, 2016, рр. 522–523) показује доминацију живе речи васпитача (59 одговора), демонстрације (23), дијалогске методе (5), текстуална (5). Искусствено проверено, али и на основу истраживања Ковачевић (2013, р. 326) потврђено, активности се, углавном, завршавају самосталним радом деце, али „презентација продуката тога рада и давање повратне

информације о успешности тога рада углавном изостаје“. Може се указати да, без обзира на препоручени пројектни приступ и употребу метода које подстичу истраживање и партиципацију деце, у педагошкој пракси још увек нису заступљене у очекиваној мери.

4) Активности у оквиру пројеката су биле посвећене подстицају развоја следећих компетенција детета (Табела V):

Табела V. Учесталост подстицаја кључним компетенцијама

Кључна образовна компетенција	f
Математичке, научне и технолошке компетенције	10
Комуникација на матерњем језику	9
Културолошка свест и изражавање	4
Дигитална компетенција	3
Друштвене и грађанске компетенције	1

Сви реализовани пројекти су имали базу у образовним садржајима који припадају области познавања околине и тичу се развоја математичких, научних и технолошких компетенција детета (10). Како се у процесу сазнавања ослањају на вербалне методе, присутан је подстицај комуникације на матерњем језику (9 пројеката). Подстицаји развијају културолошке свести и изражавања је опажен у 4 пројекта (развој креативности није присутан, јер се изражавање односило на цртање/моделовање према задатом моделу). Дигитална компетенција се подржавала у 3 пројекта, где су у 2 случаја деца била у ситуацији да примењују ИКТ. У једном пројекту су развијане и друштвене и грађанске компетенције. Од 8 образовних компетенција, највећа пажња је посвећена развијању математичких, научних и технолошких компетенција (тачније научних). Пратећа компетенција је развој комуникације на матерњем језику, али учинак овог подстицаја остаје упитан због контекста активности/метода које су најчешће заступљене. Иако невелик, приметан је уплив дигиталних знања, иначе означаван као слаба тачка у процесу васпитања и образовања предшколске деце.

ЗАКЉУЧАК

Формално васпитање и образовање на предшколском узрасту и његов утицај на континуитет са школским образовањем и формирање базе за целоживотно учење је значајан. Основама програма предшколског васпитања и образовања је прописано флексибилно постављање пројеката од стране деце, васпитача и родитеља. Пројекти су носиоци образовних садржаја који су природно интегрисани и сазнају се активним истраживањем која спроводе деца уз васпитача, који се помера од руководеће према партнерској улози. Образовање представља грађења целовите слике света, формирањем знања, вештина и ставова на логичким основама. Образовање предшколске деце у исходу би требало да обезбеди развијене, специфичне образовне

компетенције деце. Резултати истраживања малог обима индицирају да су у већини испитиваних пројеката коришћени образовни садржај из области познавања околине, уз приметно сужавање обима образовних садржаја (о дубини нема података) и слабо корелирање са садржајима других области васпитно-образовног рада. Комбинације врста активности су у већини случајева осиромашене, без подстицаја развоја креативности деце. Упоређујући резултате овог са истраживањима старијег датума, може се констатовати да у испитиваним пројектима нема значајних промена у примени методичког алата (врсте активности, методе) у односу на период важења Општих основа предшколског програма (2006). Изостаје шира употреба метода као што су пројект метод, откривачки, истраживачки, експериментални, проблемски. Наглашени су подстицаји развоју научних компетенција, науштрб осталих. Резултати покрећу питање о дOMETИМА пројеката у процесу формирања кључних компетенција деце: Носе ли, кроз пројекте обрађени програмски садржаји, ризик од површности, фрагментарности, одсуства континуитета и целовитости усвајања знања, вештина, навика и ставова у односу на базичан фондус социокултурних система? Педагошке импликације истраживања су: обезбедити постојање оријентационог програма васпитно-образовног рада; интензивирати стручно усавршавање васпитача у области педагошко-психолошких и методичких знања, са акцентом на проширивање спектра метода и васпитно-образовних игара које подстичу истраживање и партиципацију деце; уврстити детаљно планирање, педагошку прераду садржаја складну узрасту васпитаника и програмирање активности (посебно планираних ситуација учења); омогућити васпитачима слободу избора васпитно-образовне стратегије и комбиновање облика, метода и поступака који су најнефективнији у конкретној васпитној групи; увести годишње и лонгитудинално праћење развијености дечијих компетенција; на нивоу државе обављати евалуацију дечијих постигнућа на крају предшколског циклуса.

ЛИТЕРАТУРА

Colić, V., Velišek-Braško, O., & Colić, U. (2021). Uverenja vaspitača i budućih vaspitača o osnovnim postulatima osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. *Pedagoška stvarnost*, 67(2), 132–146. <https://doi.org/10.19090/ps.2021.2.132-146>

Jovanović, M., & Kovčić, V. (2017). Savremeni izazovi integrativne nastave. *Sinteze - Časopis Za Pedagoške Nauke, Književnost i Kulturu*, 11, 39–71. <https://doi.org/10.5937/sinteze6-13812>

Krulj, J. R., & Vidosavljević, S. T. (2020). Tradicionalni sistemi nastave u didaktičkoj teoriji. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 14, 241–251. <https://doi.org/10.5937/zrufpl2014241K>

Lauwerys, J. A., Anweiler, O., Bowen, J., Browning, R., Chambliss, J. J., Meyer, A. E., Arnove, R. F., Graham, H. F., Lawson, R. F., Scanlon, D. G., Gelpi, E., Chen, T. H., Ipfling, H.-J., Nakosteen, M. K., Swink, R. L., Marrou, H.-I., Moumouni, A., Mukerji, S. N., Thomas, R. M., ... Vázquez, J. Z. (2022). *Education*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/education>

Mandarić Vukušić, A. (2012). Usklađenost ili raskorak—Obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i potrebe prakse. In M. Ljubetić & B. Mendeš (Eds.), *Prema kulturi (samo)vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja—Izazovi za promjene* (pp. 63–71). Nomen Nostrum Mudnić.

Mcleod, S. (2022, November 3). *Lev Vygotsky's Sociocultural Theory of Cognitive Development*. <https://simplypsychology.org/vygotsky.html>

Pavlović-Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–263.

Petrović-Sočo, B. (2012). Rekonceptualizacija hrvatskog kurikulumu ranoga odgoja i obrazovanja. In I. Pehlić, E. Vejo, & A. Hasanagić (Eds.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: Znanstvena monografija* (pp. 57–74). Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *The child's conception of space* (4th ed.). Routledge & Kegan Paul.

Projekat 'Put oko sveta'-Kina. (2022, February 25). Predškolska ustanova 'Zlatno Sunce'. <https://www.facebook.com/zlatnoSUNCEVeternik/videos/projekat-put-oko-sveta-pred%C5%A1kolska-grupa/501788457982166/>

Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015). *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+): How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time*. Department for Education. https://core.ac.uk/display/74378503?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

Wang, L., Bruce, C., & Hughes, H. (2011). Sociocultural Theories and their Application in Information Literacy Research and Education. *Australian Academic & Research Libraries*, 42(4), 296–308. <https://doi.org/10.1080/00048623.2011.10722242>

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика. [1], Предмет дидактике*. Учитељски факултет.

Године узлета, Нове основе програма предшколског васпитања и образовања, Брошура за васпитаче. (2018). УНИЦЕФ. <https://www.unicef.org/serbia/media/10271/file/Godine%20uzleta:%20bro%C5%A1ura%20za%20vaspita%C4%8De.pdf>.

Године узлета, Нове основе програма предшколског васпитања и образовања, брошура за родитеље. (2018). УНИЦЕФ.

https://www.unicef.org/serbia/media/8626/file/Godine_uzleta.pdf

Горетић, В., & Лазић, Н. (2021, December 28). *Пројекат 'Торта'*. Предшколска установа „Вера Гуцуња”, Сомбор; вртић Бубамара.
<https://www.veragucunja.co.rs/galerija/807/projekat-torta-.html>

Живадиновић, Н., & Ђорђевић, Н. (2021). Вода- запловимо у морске дубине. In П. Јашовић (Ed.), *Изазови примене основа програма предшколског васпитања и образовања: Зборник радова са Шеснаесте конференције 'Васпитај у 21. Веку'* (Vol. 20, pp. 226–231). Академија васпитачко медицинских струковних студија, Одсек Алексинац.

Закон о предшколском васпитању и образовању. (2021). *Службени гласник РС, 129*.

Ивић, И. (2020, May 21). Хаос у систему предшколског васпитања. *Данас: Дневник- Лични ставови*. <https://www.danas.rs/dijalog/licni-stavovi/haos-u-sistemu-predskolskog-vaspitanja/>

Истраживачке игре—Прављење миришљавог сапуна. (2022). Предшколска установа „Врачар”, Вртић Гуливер. <http://www.puvracar.rs/114-istrzivacke-igre-pravljenje-mirisljavog%20sapuna.html>

Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у деčјем вртићу: Општа методика*. Драгон.

Ковачевић, З. С. (2013). *Континуитет у оспособљавању деце предшколског и млађег основношколског узраста за самостално учење* [Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Учитељски факултет]. <https://phaidrabg.bg.ac.rs/view/o:9140>

Краварушић, В. (2016). Партиципација деце у активностима предшколске установе—Перцепција студената. *Педагошка стварност : часопис за школска и културно-просветна питања*, 62(3), 513–527.

Краварушић, В. (2020). Примена пројектног приступа у предшколској установи (година прва). In Т. Грујић (Ed.), *Прва научно-стручна конференција са међународним учешћем 'Интегрисани приступ у раду са предшколском децом, ученицима и корисницима у вртићима, школама и у установама социјалне заштите'* (Vol. 1, pp. 163–175). Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
<https://vaspitacka.edu.rs/wp-content/uploads/2021/11/integrisani-pristup-2020-sa-koricom.pdf>

Крњаја, Ж., & Павловић Бренеселовић, Д. (2014). Смернице за израду основа програма предшколског васпитања усмереног на односе. *Педагогија*, 69(3), 351–360.

Крњаја, Ж., & Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Каледоскоп: Пројектни приступ учењу*. Институт за педагогију и андрагогију.

Марјановић, А. (1971). Наука и образовање предшколског детета. *Предшколско дете*, 4, 443–456.

Мијајловић, Д., & Годосијевић, М. (2021). Употреба дигиталних средстава у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе. In П. Јашовић (Ed.), *Изазови примене основа програма предшколског васпитања и образовања: Зборник радова са Шеснаесте конференције 'Васпитач у 21. Веку'* (Vol. 20, pp. 97–104). Академија васпитачко медицинских струковних студија, Одсек Алексинац.

Милићевић, О., Јоцић, А., & Миличић-Требатицки, Д. (2021). Нове технологије као подстицај пројектном учењу у вртићу. In П. Јашовић (Ed.), *Изазови примене основа програма предшколског васпитања и образовања: Зборник радова са Шеснаесте конференције 'Васпитач у 21. Веку'* (Vol. 20, pp. 232–236). Академија васпитачко медицинских струковних студија, Одсек Алексинац.

Николић, В., & Станковић, М. (2021). Мајсторије маштарије- мали столари. In П. Јашовић (Ed.), *Изазови примене основа програма предшколског васпитања и образовања: Зборник радова са Шеснаесте конференције 'Васпитач у 21. Веку'* (Vol. 20, pp. 220–225). Академија васпитачко медицинских струковних студија, Одсек Алексинац.

Од ђебета до брода. (2022, August 3). Предшколска установа „Врачар“, вртић Мића и Аћим. <http://www.puvracar.rs/143-od-cebeta-do-broda.html>

Правилник о општим основама предшколског програма. (2006). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, 14. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/arrhslgl/numberOverview/pgarh/4241>

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања. (2018). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, 16. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/arrhslgl/numberOverview/pgarh/22043#>

Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја. (2018). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, 16. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/arrhslgl/numberOverview/pgarh/22043#>

Ристановић, Д. (2019). *Пројектни модел наставе природе и друштва*. Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Требјешанин, Ж. (2018). *Речник психологије*. Агапе књига.

Цолић, В. (2013). Идеје Александре Марјановић о науци и образовању предшколског детета. *Кругови детињства*, 2, 82–88.

DILEMMA REGARDING THE SCOPE OF PROJECTS IN THE DEVELOPMENT OF KEY EDUCATIONAL COMPETENCES OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Vesna B. Kravarušić¹

Summary: Conscious education, as a deliberate, planned and organized pedagogical process ensures the acquisition of knowledge, skills and habits in the function of developing learning, expanding and enriching human cognition. At the preschool age, education, through the development of general and special preparations, enables the child to perform life's functions, humanize his nature and adopt and cultivate the foundations of the culture of civilization. The base for the transfer of material and spiritual values of the community is made up of sociocultural systems: symbolization and communication, systems of knowledge from science, technique, technology, work and production, artistic forms of expression, value and ethical attitudes. Through models of daily living, forms of play and learning, the child masters the program of preschool upbringing and education, which should eventually develop their competencies (through learning to learn - for the mother language and another language, mathematical, scientific, technological, digital, social knowledge, cultural awareness and initiative). Research with the aim of improving the projects was carried out using a descriptive method, analysing the content of ten published projects, which identified their characteristics: educational content, types and combinations of implemented activities, used educational methods and specific educational competencies that were supported. The results speak of the use of limited educational contents of only one educational area, weak integration of contents, no changes in the application of the methodical repertoire (compared to the period until 2018) and favouring the development of children's scientific competences.

Key words: education, child, preschool children's competencies, project, scope.

Примљен: 03.03.2022.

Прихваћен: 04.04.2022.



¹ vesna.kljajic@gmail.com. The Academy of Applied Preschool Teaching and Health Studies, Department of Educational Studies Aleksinac