
Aleksandar Janković, Marijana Gorjanac Ranitović (priređivači)

**KREATIVNI PROJEKTI PREDŠKOLSKOG DETETA
(Metodički priručnik)**

Autori

Prof. dr Aleksandar Janković i sar., Pedagoški fakultet u Somboru

Prof. dr Željko Vučković, Pedagoški fakultet u Somboru

Prof. dr Dragan Lambić, Pedagoški fakultet u Somboru

Prof. dr. Mia Marić, Pedagoški fakultet u Somboru

Prof. dr Aleksandar Petojević, Pedagoški fakultet u Somboru

Doc. dr Marijana Gorjanac Ranitović, Pedagoški fakultet u Somboru

Jarmila Tot i Jelena Korceba, Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo“, Novi Sad

Izdavač

Univerzitet u Novom Sadu
Pedagoški fakultet u Somboru
Podgorička 4, Sombor, www.pef.uns.ac.rs

Glavni i odgovorni urednik

Prof. dr Mihael Antolović

Recenzenti

Prof. dr Božo Milošević

Prof. dr Borislav Stanojlović

Prof. dr Slobodanka Gašić Pavišić

Kompjuterska realizacija

Rastko Gajić

Lektor i korektura

Prof. dr Tihomir Petrović

Elektronsko izdanje

Dostupno na web stranici Izdavača

Copyright ©2020. Педагошки факултет у Сомбору

ISBN 978-86-6095-091-0

Ovaj zbornik – metodički priručnik rezultat je rada na kratkoročnom naučno-istraživačkom projektu br. 142-451-2672/2018-01/01 od posebnog interesa za održivi razvoj u AP vojvodini u 2019. godini, pod nazivom Kreativni projekti predškolskog deteta.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
Pedagoški fakultet u Somboru

Aleksandar Janković, Marijana Gorjanac Ranitović
(priređivači)

KREATIVNI PROJEKTI PREDŠKOLSKOG DETETA



Sombor, 2020. godine

SADRŽAJ

PREDGOVOR	7
-----------------	---

Aleksandar Janković

PROJEKTNO-TEMATSKI PRISTUP VASPITANJU I OBRAZOVANJU PREDŠKOLSKE DECE	9
---	---

Željko Vučković

PARTICIPATIVNI MODEL MEDIJSKOG OBRAZOVANJA DECE I OMLADINE.....	23
--	----

Dragan Lambić

PRIMENA INFORMACIONO KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA	27
--	----

Mia Marić

KREATIVNI PROJEKTI U KONTEKSTU PSIHOLOŠKOG RAZVOJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA – PRINCIPI REALIZACIJE, RAZVOJNI EFEKTI I SMERNICE ZA PRAKSU	37
---	----

Marijana Gorjanac Ranitović, Aleksandar Petojević

MATEMATIČKI ASPEKT KREATIVNIH PROJEKATA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA.....	63
---	----

Александар Јанковић, Игор Солаковић, Андријана Љ. Давидовић

МИШЉЕЊА И СТАВОВИ ВАСПИТАЧА У ОДНОСУ НА НОВЕ ОСНОВЕ ПРОГРАМА ПВО (ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА)	93
--	----

П Р И Л О З И

ПРИЛОГ 1

Мишљења и ставови васпитача у односу на нове Основе програма ПВО (предшколског васпитања и образовања) – скала	135
---	-----

ПРИЛОГ 2

Реализоване активности у пројекту „ко и шта мери у нашем суседству?“	145
---	-----

ПРИЛОГ 3

„Знакови поред пута“ – најлепша прича на васпитачком сајту	149
--	-----

PREDGOVOR

Ova studija, za koju se može reći da je i neka vrsta metodičkog priručnika za uspješniju primenu najnovijeg programskog modela vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, koji se na delu teritorije Republike Srbije primenjuje od početka 2019/2020. školske godine, rezultat je jednogodišnjeg naučno-istraživačkog rada grupe istraživača sa Pedagoškog fakulteta u Somboru. Reč je o realizaciji naučno-istraživačkog projekta ovoj istraživačkoj ekipi odobrenog 2019. godine od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost pod nazivom Kreativni projekti predškolskog deteta.

U ovoj publikaciji, za sada dostupnoj preko sajta Pedagoškog fakulteta u Somboru, u nekoliko različitih aspekata, značajnim za praksu, razmatraju se najvažnije naučno-teorijske osnove ili pretpostavke od kojih se pošlo pri sačinjavanju najnovijeg dokumenta pod nazivom Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao polazišta za sastavljanje i realizaciju tzv. realnih ili operativnih programa, primenljivih u neposrednom radu sa decom predškolskog uzrasta. Idući dalje, ovde je izložen i veći broj uzornih projekata, sačinjenih po osnovu projektno-tematskog pristupa, na kojem se temelje i najnovije Osnove programa. Na kraju, izloženi su i rezultati empirijskog istraživanja ove ekipe, o tome šta o ovim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja misle i kako ih doživljavaju vaspitači, koji su bili u prilici da se istima praktično koriste od početka 2019/2020. školske godine. Reč je o istraživanju na uzorku iskusnih vaspitača. Koji ne samo da su bili upućeni u ranije programske modele predškolskog vaspitanja i obrazovanja, poznate kao model „A“ i model „B“, već i o vaspitačima koji su raspolagali sa višegodišnjim radnim iskustvom.

Rad po novim Osnovama programa po mnogo čemu je interesantan i intrigantan. Možda najviše po tome što je konceptijski blizak ranijem modelu „A“, što je stručna javnost bila podeljena po osnovu različitih modela, što ovaj model više od model „B“ dopušta slobode deci. U njemu se istovremeno forsiraju raznovrsne dečje aktivnosti, kao najvažnije pretpostavke njihovog svestranijeg razvoja, uki-

daju podele dece prema različitim hronološkim uzrastima, u vaspitno-obrazovni rad se više uključuju dečji roditelji, ljudi iz šire društvene sredine i sl. Zbog toga, a naročito zbog mnoštva predloga koje su nam dali iskusni vaspitači, u smislu uspešnije primene i ovog, za sada trećeg modela, ova studija potencijalnim korisnicima može biti ne samo korisna, već i posebno interesantna.

Priredivači

ALEKSANDAR JANKOVIĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet Sombor

PROJEKTNO-TEMATSKI PRISTUP VASPITANJU I OBRAZOVANJU PREDŠKOLSKJE DECE

Rezime. Godine u kojima se dete ranog uzrasta nalazi u vrtiću, kao instituciji za vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta, nazvane su u nedavno usvojenom dokumentu *Основе програма предшколског васпитања и образовања, Године узлета*. Ispravno, jer su to godine u kojima dete može da sazna i razvije svoje kompetencije za celoživotno učenje u meri za kakvu će se teško u kasnijem životu pružiti prilika. Upravo zbog toga, a zasnovano na savremenijim teorijskim shvatanjima dečjeg razvoja u senzo-motoričkim, kognitivnim, voljnim i drugim aspektima, od 2019/2020. školske godine pa nadalje odlučeno je da se u Srbiji započne sa vaspitanjem i obrazovanjem dece u vrtićima po koncepciji nazvanoj *projektno-tematski pristup* – metod. Istom se, za razliku od ranije dominirajuće koncepcije tzv. *tematskog pristupa*, koja je ciljno bila usmerena više na sticanje znanja iz pojedinih oblasti koje nisu bile dovoljno integrisane, nije u dovoljnoj meri doprinosila dečjem razvoju, niti adekvatnijoj pripremi dece za polaskom u školu. Zbog toga je dokumentom *Основе програма* predviđeno da se predškolsko vaspitanje, a kasnije i osnovnoškolsko (Cvjetićanin, S., 2011; Вилотијевић, М и сар. 2018) počne zasnovati na koncepciji tzv. *Projektno-tematskog pristupa* – metode. U kojem bi se sadržaji tematizovali prema uzročno-posledičnoj povezanosti, a u procesu upoznavanja dece sa istima sve više podsticale njihove posmatračke, doživljajne, istraživačke, igrovne i druge aktivnosti. Jer se očekuje da sadržajno holistički pristup i raznovrsne saznavne aktivnosti više mogu doprineti dečjem psiho-fizičkom razvoju nego li ono što se samo kao informacije ili činjenice učenjem zapamti.

U ovom radu učinjen je, najpre, osvrt na teorijska shvatanja koja podržavaju takav pristup vaspitanju predškolske dece, a onda uvid u to šta suštinski podrazumeva *projektno-tematski pristup* kao nova koncepcija vaspitanja predškolske dece. Posle tog, i uvid u to na koji je način takav pristup normativno regulisan u pogledu predstojećih promena pedagoške prakse u našim vrtićima. Sve to da bi se na ovoj osnovi, kao i radovima koji će se naći u posebnoj zbirci tekstova na ovu temu, pripremiло empirijsko istraživanje kojim bi se, utvrdilo šta o dokumentu *Основе програма* misle naši vaspitači, koji su imali priliku da od početka 2019/2020. školske godine izvedu vaspitno-obrazovni rad po istima.

Ključne reči: predškolsko dete, vrtić, osnove programa, tematski pristup, projektno-tematski pristup – metoda.

Projektno-tematski pristup vaspitanju i obrazovanju – učenju predškolskog deteta

Metoda *projektno-tematskog* pristupa predstavlja jednu vrstu inovacije u procesu institucionalnog vaspitanju i obrazovanja dece predškolskog uzrasta. Na primeni iste insistira se ne samo na nivou vaspitanja dece u vrtiću, već i na nivou osnovnoškolskog obrazovanja i vaspitanja. Najviše zbog toga što se pod uticajem savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija sve više, od početka ovog stoleća, na brzinu dolazi do tzv. instant znanja. Koje, u najbitnijem, karakteriše nedovoljno razumevanje problema na koje se ista odnose, a onda njihova slaba primenljivost. U istom smislu na *projektno-tematskom* pristupu u procesima učenja insistira se i zbog izvesnih nedostataka dominirajućeg ranijeg, tzv. *tematskog* pristupa, koji je imao za posledicu gomilanje činjenica i informacija u procesu učenja, koji usled nedovoljne predmetne povezanosti ili integrisanosti istih nije dovoljno doprinosaio kako razvoju sposobnosti za celoživotno učenje tako ni mogućnosti praktične primene naučenog. Isti nedostaci, u smislu funkcionalnosti stečenih znanja, ispoljili su se i prilikom tzv. PISA testiranja, u koje su nekoliko puta do sada bili uključeni i naši učenici (Programme for International Student Assessment).

U tradicionalnom *tematskom* pristupu u procesima pripreme, realizacije i verifikacije naučenog vodeću ulogu je na nivou predškolskog vaspitanja imao vaspitač (Копас-Вукашиновић, Е., 2010), a na nivou škole učitelj ili nastavnik. Kako to nije u potpunosti rezultiralo željenim očekivanjima u smislu razvoja poželjnih kompetencija za učenje, niti potrebne integracije ili povezivanja sadržaja iz različitih predmetnih oblasti, od *projektno-tematskog* pristupa, u kojem bi trebalo da dominiraju istraživačke aktivnosti vezane za sadržaje ili ono što je predmet saznavanja ili učenja, očekuje se ne samo veće razumevanje onog što je predmet ili sadržaj učenja, već i, što je daleko važnije, značajniji uticaj ovakvog pristupa na razvoj kompetencija značajnih za celoživotno učenje, a onda i veća primenljivost onoga što je saznato ili naučeno u realnim životnim okolnostima. Dakle, ovakav pristup, na kojem se u sadašnjem vremenu insistira, a insistiraće se verovatno i u vremenima kakva dolaze, predstavlja neku vrstu kombinacije onoga što smo već imali u ranijoj pedagoškoj teoriji i praksi sa onim što se u novije vreme pokazalo ispravnim, a to je da se u krajnjim ishodima učenja više od zapamćenih sadržaja ili činjenica vrednuje ono što je ostalo kao trajna posledica učenja, u smislu razvijenih sposobnosti za kasnije saznavanje ili učenje. Za ovakav pristup učenju, odnosno vaspitanju i obrazovanju dece predškolske dobi, može se, preciznije, reći to da vaspitač ima vodeću ulogu kada je reč o planiranju tema ili sadržaja, dok će deca imati značajniju ulogu tek kada im vaspitač određene teme ili sadržaje na neki način predoči ili predstavi. Odnosno, kada ih podstakne da opažajući

razmišljaju, iste povezuju sa svojim iskustvima, ili budu podstaknuti da u vezi sa istima pitaju, razgovaraju i, što je najvažnije, preduzimaju izvesne istraživačke aktivnosti u cilju traženja odgovora na pitanja i probleme koji iz određenih tema ili sadržaja proizilaze. U tom trenutku deca postaju i glavni akteri daljeg grananja određene teme i mnogo čega što će dalje, samostalno ili sa drugom decom ili roditeljima preduzimati u smislu istraživačko-otkrivačkih i drugih aktivnosti. Koje kao projekti ili projektne situacije budu proizilazile iz tema ili vaspitno-obrazovnih sadržaja sa kojima su ih vaspitači upoznali i za iste zainteresovali i motivisali (T. Pavlovski i sar. 1992).

Postupajući na ovaj način uloga vaspitača se najviše svodi na to da u *projektno-tematskom* pristupu u procesu vaspitanja predškolske dece stvara odgovarajuće uslove, da podstiče, inicira, zaintrigira i u neophodnim granicama usmerava dečja interesovanja, istraživačke, igrovne i druge aktivnosti od značaja za saznanje ili učenje (Елезовић, Д., 2020: 6).

Za *projektno-tematski* pristup kao dosta primenjivu metodu u procesima učenja ili saznavanja može se reći i to da ona konceptijski proizilazi iz opšte prihvaćenih teorijskih shvatanja koja su, u vezi sa kognitivnim, socio-emocionalnim i konativnim razvojem, kao i činiocima od uticaja na sve to, odavno zastupljena u brojnim teorijama o dečjem učenju i razvoju. Kao, na primer, što su teorijska shvatanja u vezi sa učenjem dece nižeg uzrasta W. H. Kilpatricka, Dž. Djuja, M. Montesori, Pijažea, Inheldera, Vigotskog, Vilijamsa i drugih naučnika (Kilpatrick, 1918; Dewey, 1963; Montesori, 1963; Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 2004; Williams, 2004). Za ovakav pristup može se reći i to da isti značajno proizilazi ne samo iz onoga što se u našem tradicionalnom iskustvu pokazalo dobrim, već i iz onoga na šta se u svetskim relacijama ili nastojanjima, kada su u pitanju deca pred polazak u školu (što bi po našem bio tzv. "nulti razred" obaveznog osnovnoškolskog obrazovanja i vaspitanja) čini u smislu insistiranja da im se omogući što slobodniji izbor tema ili sadržaja učenja. Zatim, saradničko učenje (na primer, po uzoru na proverenu praksu u SAD), podsticajni uslovi za učenje, da deca uče jedna od drugih, da se u postupku praćenja i vrednovanja postignuća koristi individualni portfolio i druga u praksi proverena rešenja (Sahlberg, P. 2103).

U našem slučaju, pre nego što su u Srbiji usvojena trenutno važeća nova pravila o programskim osnovama vaspitanja dece predškolskog uzrasta, izvršena je eksperimentalna provera istih još 2017. godine. U svrhu toga realizovan je naučno-istraživački projekt *Kaleidoskop – diversifikacija oblika i programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Projekt je, u saradnji sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i UNICEF-om, realizovao Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Finansijsku podršku dala je Švajcarska agencija za razvoj i saradnju. Zahvaljujući tome, kasnije je usvojen naš *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*

– *Основе програма предшколског васпитања и образовања* (у daljnjem tekstu *Основе програма*) („Сл. гласник РС – „Просветни гласник“ број 16/2018, од 17.09.2018. год.).

У практичној примени истог предвиђено је да се по концепцији или методи *projektno-tematskog* pristupa prvenstveno, između ostalih planova i programa, sačinjavaju i praktično primenjuju dva vida tzv. *realnog* ili operativnog vaspitno-obrazovnog programa. Jedan za neposrednu primenu u konkretnoj vaspitnoj grupi, za koju je sačinjen, a drugi, u nešto opštijem smislu, za primenu na nivou vaspitno-obrazovne ustanove, kojoj pripada i pomenuta vaspitna grupa predškolske dece.

Praktična implementacija ili primena takvih programa započela je 2019/2020. školske godine. Zbog razumljive opreznosti, za sada samo u 11 opština Republike Srbije. Na ostalim područjima postepeno će se uvoditi u još tri navrata, odnosno početkom naredne tri školske godine. To će, s obzirom na fleksibilnost dokumenta *Основе програма*, biti i neka vrsta njegove eksperimentalne provere. Time je ostavljena mogućnost da se, s obzirom na fleksibilnost pojedinih odredaba ili uputstava dokumenta *Основе програма*, blagovremeno interveniše u smislu potrebnih promena. Takvim pristupom otvorene su mogućnosti da se na osnovu kritičkog uvida u prve rezultate primene *projektno-tematskog* pristupa, posredstvom konkretnih ili *realnih* programa, ostavi i mogućnost što bolje pripreme za rad po novoj koncepciji onih vaspitača širom Srbije koji će se tek u naredne tri školske godine neposredno suočiti sa drugačijim profesionalnim izazovima u odnosu na one sa kojima su se suočavali radeći po koncepciji koja je ranije primenjivana u našim vrtićima, a to je tzv. *tematska* koncepcija.

Najveći izazov ili novina za vaspitače, stručne saradnike predškolskih ustanova, pa i za roditelje dece, potencijalne volontere i druge osobe iz uže ili šire društvene sredine, biće to što se *projektno-tematskim* pristupom napušta dosadašnja praksa grupisanja vaspitno-obrazovnih sadržaja prema pojedinim oblastima. Najviše zbog toga što se u ranijem postupku koreliranja nije mogla u dovoljnoj meri da ostvari neophodna integracija ili povezivanje različitih vaspitno-obrazovnih sadržaja i dečjih aktivnosti u koje su se ona u vrtiću svakodnevno uključivala. Pored toga, na ovaj način vaspitačima i drugim učesnicima u vaspitno-obrazovnom procesu neće se sadržaji, aktivnosti i još mnogo čega vezano za to, kao do sada, unapred propisanim ili datim programom nametati, već će im se ostaviti mogućnost da se, u cilju najveće *dobrobiti* za decu samostalno i zajedno opredeljuju na kakvim će se *projektno-tematskim* aktivnostima svakodnevni vaspitno-obrazovni rad i mogući učinci ostvarivati. Kako bi se, u smislu toga, u *personalnoj* dimenziji deca dobro osećala i funkcionisala, u *delatnoj* dimenziji bila u situaciji da umeju i hoće, a u *socijalnoj* dimenziji bila prihvaćena i uključena (*Основе програма*, 2019: 18). Sve to s obzirom na dečje potrebe, interesovanja,

mogućnosti, razvojne specifičnosti i još mnogo čega što nužno proces psiho-fizičkog razvoja i vaspitanja svakog deteta, kao i sredine u kojoj deca žive i odrastaju, uvek ponešto čini specifičnim. Ne samo zbog nekih opštih naučno primećenih ili utvrđenih karakteristika, već i s obzirom na potrebu integrisanja u vaspitno-obrazovni rad sa decom i njihovih različitih interesovanja, sklonosti, trenutnih ili razvojno predstojećih mogućnosti (Vigotski, L. S., 2004), pa i svega onoga što su u različitim okolnostima ranije doživeli, videli, osetili ili kao neko saznanje, naviku, umeće ili veštinu dotle stekli. Uz to, i zbog onoga što ih očekuje u kasnijem procesu školskog obrazovanja, a onda i onoga sa čime će se najverovatnije u svom životu kasnije sretati. U prilog ovakvom pristupu ide i to što je dečje saznavanje ili učenje najviše motivisano urođenim ili, pod uticajem sredine i vaspitanja, stečenim potrebama. Uključujući tu njihovu *uključenost* u raznovrsne situacije i aktivnosti, a onda i raznovrsne *odnose* koje u svojoj životnoj sredini sa drugim osobama uspostavljaju. U smislu odnosa sa vaspitačem, roditeljima, mlađom ili starijom decom i drugim osobama. Posebno ako decu ti odnosi ili sredina na nešto podstiču ili motivišu (da nešto posmatra, prati, saznaje, igra se, istražuje, praktično radi, učestvuje i tome slično).

Uz sve to, dobro je poznato da predškolska deca svet i pojave u svojoj okolini posmatraju, doživljavaju i razumeju celovito ili *globalno*. Što je po shvatanju kognitivističke psihologije, Bruner, Pijaže, Vigotski, Osobel, Klausmajer, Harlen, Donaldson i dr. (Prema Janković, A, 2019, 59-68; Janković, A., 2015: 44–57) i to osnovna karakteristika dečjeg mišljenja. Upravo zbog toga svet u celini, u nekim aspektima, pa i u pojedinostima, prirodno je da im se predočava povezano, integrisano, celovito i, koliko god je to moguće, u uzročno-posledičnoj povezanosti, odnosno integrisano ili holistički. Zbog toga je za očekivati da će se njihova interesovanja, radoznalost, pitanja koja postavljaju i namere zbog kojih će nešto sama ili uz pomoć odraslih hteti istraživati neće im biti nešto što će osećati kao nametnuto, nepotrebno i dosadno, već kao nešto za šta će se sama rado i sa velikim interesovanjem opredeljavati. Posebno što pri tome neće biti usamljena i bez pomoći vaspitača, roditelja, vršnjaka, a neretko i dece iz svog vrtića koja pripadaju mlađem ili starijem uzrastu.

Dete i vaspitač u središtu projektno-tematske koncepcije

Projektno tematskim pristupom ili koncepcijom bezrezervno se *veruje* u decu. U smislu da ona još na nivou predškolskog uzrasta mogu aktivno i kroz raznovrsne aktivnosti učestvovati u svom psiho-fizičkom razvoju i vaspitanju. Tim pre ako im se pruži stručna pomoć, ljubav i podrška od strane vaspitača. Zbog toga se i *vaspitačima* kao jedinstvenoj profesiji u konceptu *projektno-tematskog*

pristupa mnogo veruje. Naročito ako se ima u vidu sve ono što se od njih očekuje. U pogledu stručnosti, specifičnih profesionalnih, ličnih, moralnih i drugih očekivanja, pa i da u značajnoj meri ispolje i svoj *istraživački* stav. Ne samo u smislu novih saznanja, već i u smislu stvaranja odgovarajuće psiho-socijalne klime, uspostavljanje poželjnih personalnih odnosa na relaciji saradnje sa roditeljima i dece međusobno, a onda i iniciranja dečjih aktivnosti ciljno usmerenih ka najvišim vrednostima njihove *dobrobiti* (Sahlberg, S, 2013; *Osnove programa*, 2019: 10–11).

Programske osnove kao pretpostavka za izradu realnog projektno-tematskog plana

Upravo zbog toliko poklonjenog poverenja u decu i vaspitače ove *Osnove programa* nisu, kao što je to ranije bio slučaj, gotov i po mnogo čemu definisan model programa. One su samo osnova ili neka vrsta okvirnih uputstava prema kojima se mogu, po osnovu stručnosti, odgovornosti i vaspitačevog uvažavanja potreba i mogućnosti svakog deteta, na osnovu *projektno-tematskog* pristupa samo sačiniti tzv. *realni programi*. U nešto opštijem okviru za rad u jednoj konkretnoj predškolskoj ustanovi, a u još konkretnijem vidu za rad u jednoj vaspitnoj grupi.

U neposrednoj nameri ili pristupu sačinjavanja realnog programa koji bi trebalo da se ostvari ili realizuje u jednoj vaspitnoj grupi vaspitno-obrazovni sadržaji, po vrsti, metodičkoj širini i dubini, trebalo bi, kako se to u programskim osnovama navodi, da se ravnaju prema specifičnim kompetencijama koje bi još na nivou predškolskog uzrasta trebalo kod dece razviti u vezi sa celoživotnim učenjem, a to su:

- komunikacija na maternjem jeziku,
- komunikacija na drugom jeziku
- matematičke, naučne i tehnološke kompetencije,
- digitalna kompetencija,
- učenje učenja,
- društvene i građanske kompetencije,
- inicijativa i preduzetništvo i
- kulturološka svest i izražavanje (*Osnove programa*, 2019: 10–11, 20–21).

Zbog navedenih kompetencija, uključujući tu podrazumevajuće i druge, koje bi u svakom savremenom pristupu vaspitanju i obrazovanju predškolske dece na nivou vrtića trebalo razvijati *projektno-tematski* pristup je moguć samo ako se na odgovarajući i na logično funkcionalan način integrišu ne samo sadržaji, već i različite strategije učenja. To su, pre svih, „... učenje kroz istraživanje, učenje kroz igru, učenje zasnovano na imaginaciji, učenje kroz rešavanje problema,

iskustveno učenje.“ (Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D., 2017: 8). Dakle, reč je o tome da se *projektno-tematsko* učenje ne može ostvariti samo povezivanjem ili integriranjem sadržaja učenja, već se ono mora ostvarivati i putem integriranja ili povezivanja saznanjnih, radnih, igrovnih i drugih dečjih aktivnosti. Na taj način omogućava se da igre, planirane situacije učenja ili neke praktične aktivnosti u životnim situacijama učenja omogućavaju deci, usresređenoj na neki problem, da u svrsi rešenja istog preduzimaju aktivnosti posmatranja, pretpostavljanja, isprobavanja, eksperimentisanja itd. Koristeći se pri tome ne samo sa onim što neposredno suočeni sa nekim problemom ili situacijom opažaju ili što od vaspitača ili druge dece dobijaju kao neko saznanje ili provokativan podsticaj, već i sa onim što su na razne načine ranije iskustveno stekli ili doživeli (Isto, str. 8).

Mnoge od ovih kompetencija verovatno su inicirane i činjenicom da su se naši učenici koji su bili od 2003. godine pa naovamo, isključujući 2015. godinu kada nisu učestvovali, na tzv. PISA testiranju, gde se upoređivao kvalitet obrazovnih sistema pojedinih zemalja, uvek nisko plasirali. Između ostalog i što, kako su analize pokazale, mnoga deca, odnosno testirani naši učenici završnih razreda osnovne škole i prvih razreda srednje škole, nisu bila obuhvaćena institucionalnim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. Uz to u vezi naših učenika pokazalo se i to da su im znanja bila suviše formalna ili, kako se to češće kaže, knjiška. U smislu memorisanih nepovezanih činjenica i nedovoljnog razumevanja istih da bi ih, prevedenih u neke opštije misaone konstrukcije, kreativno i funkcionalno primenili u cilju rešavanja konkretnih ili praktičnih problema na kojima se PISA testiranje prvenstveno zasnivalo. Zbog toga, kao i u cilju ravnjanja našeg obrazovno-vaspitnog sistema prema svetskim vaspitno-obrazovnim vrednostima, vezano za obrazovni sistem koji bi, shodno navedenim kompetencijama, u budućnosti bio više funkcionalan, u koncepciji *projektno-tematskog* pristupa veliku pažnju privlači i ono što se predlaže kao podsticaj razvoju posmatračkih, analitičkih i drugih sposobnosti od značaja za kreativno delovanje i ponašanje, a onda i sve ono što se kroz različite aktivnosti predlaže u smislu razvoja dispozicija za *celoživotno učenje* (*Основе програма*, 2019: 17). Na ovaj način *Основе програма* sugerišu da očekivana dečja postignuća ne treba, kao do sada, vrednovati samo kroz trenutni uspeh, u smislu nekih obrazovnih standarda, već kroz dugoročne ciljeve. Za većinu takvih ciljeva moglo bi se reći da su već provereni veoma usplom školskim reformama u obrazovnom sistemu Finske.¹ Upravo zbog toga i naša koncepcija najviše ide za time da se predškolska praksa najviše ravna prema onome što bi moglo decu u daljnjem učenju i životu učiniti uspešnom. Tim pre, što predškolski period, kako su i ove programske osnove drugačije nazvane, čine „godine uzleta“,

1 Na primer, po uzoru na praksu u Finskoj, za koju se zna, prema PISA testiranju, da je u poslednje dve decenije imala najnaprednije predškolsko, osnovnoškolsko i srednješkolsko obrazovanje u Evropi i u kojoj se u poslednjoj, predškolskoj, godini posvećuje naročita pažnja pripremi dece za polazak u školu (Sahlberg, P., 2013).

ili godine u kojima se nesrazmerno više može postići nego li u bilo kojem docnijem periodu života (Craft, 2003; Šefer, 2000; Owen-Wilson, 2019).

Bez obzira što je u ovoj koncepciji u središtu pažnje predškolsko dete, treba imati u vidu i to da nisu zanemareni ni tzv. *planirane situacije učenja*. Što bi po našem mišljenju bilo nešto što se u ranijim programskim koncepcijama vaspitanja predškolske dece smatralo *usmerenim* aktivnostima. U ovom slučaju to su aktivnosti ostvarivanja *realnih* planova, iz kojih proističu *planirane situacije učenja*. Putem kojih se nastoji, kako je u ovom dokumentu navedeno, ostvariti najveća *dobrobit* za dete, a što se u sličnim ranijim dokumentima ove vrste definisalo kao *celovit* ili *svestran* psiho-fizički razvoj jedne ličnosti (u pogledu fizičkog, intelektualnog, estetskog, moralnog, radnog ili nekog drugog aspekta razvoja i vaspitanja). Sve u svemu, reč je, nezavisno od vremena, o istim problemima. Samo što se sada njima prilazi sa pozicije većeg podsticanja dečjih aktivnosti. Zasnovanim na njihovim saznavnim interesovanjima, iskustvu i drugim potrebama. Istovremeno, sada se pretpostavlja da bi raznovrsne dečje aktivnosti, pažljivo povezane sa različitim dobro integrisanim temama ili sadržajima, mogle biti od naročite koristi u svrsi njihovog razvoja ili vaspitanja. Odnosno, od većeg uticaja na razvoj različitih sposobnosti, kao što su: kreativnost, kritičnost mišljenja, upitanost i, konačno, od uticaja na sticanje korisnih ili funkcionalno primenljivih znanja.

Stručna podrška od strane vaspitača, uključujući tu i stručne saradnike (pedagoge, psihologe logopede, specijalne pedagoge, socijalne radnike), roditelje, moguće volontere ili pomagače iz uže i šire društvene sredine, dečjem vaspitanju i razvoju potrebna je u mnoštvu aspekata. Možda najviše kada je reč o igri, kao najvažnijoj i vremenski najviše zastupljenoj dečjoj aktivnosti, kao i aktivnosti koja se u vidu posebne vaspitne metode u vrtiću najviše koristi (Kamenov, E., 2006), a što posebno profesionalno tangira i vaspitača, u *planiranim* situacijama učenja.

Planirane situacije učenja

Planiranim situacijama učenja u koncepciji *projektno-tematskog* pristupa vaspitanju predškolske dece nazvane su situacije u kojima je manja grupa dece ciljno podstaknuta da nešto istraži, otkrije ili predstavi, u vezu s temom projekta, a što ih posebno interesuje (*Osnove programa*, 2019: 29). U takvoj situaciji deca se zajednički fokusiraju na nešto i tako zajednički uče ili saznavaju. Planiranu situaciju učenja uvek pokreće vaspitač, a u vezi projekta ili teme koju razvija ili realizuje. Pri tome deca se oslanjaju na svoje prethodno iskustvo i uvek moraju biti podstaknuta nečim da budu aktivna i u nekoj interakciji sa vaspitačem, međusobno, sa drugom decom, ili sa nekom od osoba koje se iz uže ili šire društvene sredine

uključuju u vaspitno-obrazovni rad.² Radi veće jasnoće treba imati u vidu da smo ovakve aktivnosti ranije nazivali *usmerenim* aktivnostima. Ostale aktivnosti, putem kojih smo, takođe, ranije vaspitno delovali, nazivali smo: igra, igrolike aktivnosti, slobodne aktivnosti, radno-praktične (životne) aktivnosti itd.).

U *planiranim* situacijama učenja vaspitač se, osim napred iznetog, najviše fokusira na sledeće:

- proces, a ne na, što je ranije bio slučaj, na produkt učenja;
- navodi decu na to da se bave onim što ih najviše zanima i što za njih ima određenog smisla;
- decu inicira, navodi, ohrabruje, podržava i dovodi u situacije da se osećaju uspešnim;
- da koristi različita mesta i različite izvore učenja;
- da modeluje i podstiče decu na različite istraživačke aktivnosti u cilju saznanja;
- podstiče da se deca na različite načine izražavaju (govorom, pokretom, plesom, crtežom, dramatizacijom, muzički, izradom nekih predmeta, itd.);
- podstiče kritičko razmišljanje, odgovornost, samokontrolu, saradnju, uvažavanje drugih i druge socijalne veštine;
- upućuje ih da na smislen način koriste digitalne tehnologije.

Realni program na nivou predškolske ustanove

Realnim programom koji se odnosi na određenu ustanovu ili vrtić, sagledavaju se pitanja koja se odnose na vrednosti prema kojima se ravna vaspitno-obrazovana delatnost, očekivanja od iste, pisana i nepisana pravila, normative (kadrova, korišćenja vremena, prostora, opreme i drugih resursa, načina organizacije vaspitnih grupa, broj dece u grupi i druga opštija pitanja od bitnog značaja za normalno funkcionisanje vaspitno-obrazovne ustanove ovakvog tipa). U kontekstu toga, shodno konceptu projektno tematskog učenja, u kojem centralno mesto ili središte zauzimaju dečje aktivnosti, u vidu *planiranih situacija učenja*, određeno mesto zauzimaju i druge aktivnosti, među kojima su i tzv. rutinske aktivnosti

2 Na književno popularan način većem značaju aktivnosti od mogućih ili očekivanih ishoda ili ciljeva pridaje u svom romanu *Neću da mislim na Prag* i Sonja Čirić, dobitnica nagrade „Политикиног Забавника“ za najbolje književno delo namenjeno mladima objavljeno 2019. godine. Tu se ona, osvrćući se na misao iz jedne pesme koju je izrekao Džon Lenon, a mnogi i pre njega, rekao „život je ono što ti se desi dok si zauzet pravljenjem drugih planova“. U smislu toga onaj ko uživa u sportu ne mora da pobeđi, onaj ko voli da uči ne mora da dobije pet, jer pobeđe, nagrade ili petice nikad se ne isplate ako onaj ko se takmičio, igrao ili učio nije uživao u onome što mu se pri tome događalo. Sonja je dobila nagradu putovanja u Prag, ali joj je ta nagrada mnogo manje značila od onog što je doživljavala dok je svoje književno delo stvarala (Војновић, В., 2020).

(ishrana, uređenje prostora, odmor), ali vremenski elastično postavljene u odnosu na prethodne.

Prostor, unutar zgrade ili u dvorištu, fizički, izgledom, opremom i na svaki drugi način uređen je tako da omogući ne samo planirane situacije učenja, već i da stimulativno deluje na decu u smislu igre, zanimljivih doživljaja i izazova na mnoštvo drugih aktivnosti. Tako se, na primer, raznovrsne prostorne celine (za vizuelne umetnosti, za literarne aktivnosti, za zvuk i pokret, za simboličke igre, za igre uloga, za osamljivanje i skrivanje, pozornica, radionice i druge) opremaju odgovarajućim stimulišućim materijalima i priborom. Značajnim kako za planirane situacije učenja, tako i za aktivnosti u koje bi deca iz bilo kojih korisnih razloga želela da se samostalno ili sa nekim u iste uključe. Isti je slučaj i sa prostornim celinama u dvorištu vrtića.

Koncepcijom projektno (problemsko) tematskog učenja značajni lokaliteti su i oni koji se nalaze u bližoj ili široj sredini vrtića. To su, drugi vrtići, škole, kulturne ustanove, preduzeća, zanatske radnje, tržnica, sportski objekti, parkovi, farme, zoo vrtovi i sve ostalo što je deci primamljivo i što može biti od izvesnog vaspitno-obrazovnog značaja. Deca mogu iste organizovano posećivati shodno vremenskim okvirima predviđenim programom planiranih situacija učenja, ili dolaskom na priredbe, proslave, manifestacije, susrete i druge aktivnosti koje se upražnjavaju na nivou lokalne zajednice.

U *realnom programu* predškolske ustanove – vrtića izuzetno značajnu ulogu ima i porodica jer je ona primarni ili najvažniji vaspitač deteta. Osim toga, nekim porodicama je ponekad potrebna veća pomoć od strane vrtića, a u brojnim slučajevima stečenim porodičnim iskustvom i *partnerskim* odnosima sa porodicom može se u značajnoj meri obogatiti vaspitni program vrtića. U nekim situacijama vaspitaču, učitelju, nastavniku i svima onima koji u ranoj životnoj dobi dolaze u neku vrstu pedagoškog kontakta sa mladima saznanje o tome kako se u ranoj dobi ostvarivalo emotivno vezivanje deteta za roditelje može biti od velike koristi u smislu sličnog postupanja vaspitača u nastojanju da ostvari svoj pozitivan vaspitni uticaj na određeno dete.³

3 Napuštajući Frojdovu pretpostavku o libidu dečji psihijatar Boulbi je na nov način objasnio odnos majka – dete. On tvrdi da dete ima primarnu potrebu, utemeljenu na instinktima, da se osećajno vezuje za odrasle koji ga okružuju. Najznačajnija osoba ili figura za koju se dete u prvoj godini života osećajno vezuje jeste majka. To je primarno vezivanje, a majka je primarna figura osećajnog vezivanja. Sve ostale osobe, pa i otac, predstavljaju sekundarne figure osećajnog vezivanja. Razlog osećajnog vezivanja nalazi se u potrebi da se dete oseća sigurnim, voljenim i zaštićenim. Koliko je ta potreba jaka najbolje se vidi po tome kako se malo dete ponaša kada se za kraće ili duže vreme odvoji od majke, ili kako se ponašaju deca lišena roditeljskog staranja. Osećajno vezivanje deteta za majku, kao i druge odrasle osobe, osim pomenute instiktivne ili biološke uslovljenosti, vrši se i negovanjem, zaštitom, ljubavlju, empatijskim razumevanjem, podrškom, ohrabivanjem, ispunjavanjem potreba deteta, fizičkom blizinom, dodirivanjem, grljenjem, interakcijom, raznovrsnim zajedničkim aktivnostima pa do onoga što činimo da bi omogućili detetu da zadovolji svoje potrebe za upoznavanjem okoline i da se u istu socijalizacijom uklopi. (Prema: Polovina, N., 2007: 107).

Zbog svega navedenog potrebno je upoznati roditelje sa koncepcijom *Osnova programa* predškolskog vaspitanja i obrazovanja, a onda, u konkretnijem smislu, i sa konkretnim programima koji se odnose na vrtić i na vaspitnu grupu. Uz to svaki vrtić ima i još konkretniji program neposredne saradnje sa roditeljima dece koju vaspitava. Sačinjen na bazi obostranog informisanja i saradnje, sagledavanja mogućnosti neposrednog uključivanja pojedinih roditelja u određene vaspitno-obrazovne aktivnosti, kao i prikupljenih informacija o mišljenju roditelja u vezi nekih problema, preduzetih vaspitnih mera i očekivanja.

Uloga vaspitača u razvoju realnog programa na nivou vaspitne grupe

Osnovu za razvoj realnog programa (sačinjavanje i realizaciju) čini koncepcija koja proističe iz dokumenta *Основе програма*, saradnja koju vaspitač ostvaruje sa stručnim saradnicima vrtića i svojim kolegama, a onda i razmena mišljenja koju ima sa svojom decom i njihovim roditeljima. U cilju ostvarivanja najveće dobrobiti za dete rukovodi se najviše sledećim načelima, zacrtanim u pomenutom dokumentu kao normativu posebne vrste:

- programiranje započinje vaspitačevim izborom *tema*, koje će se kasnije, u razgovoru sa decom i uvažavanjem njihovih reakcija, granati u raznim pravcima (što se ne može unapred predvideti) i u njih uključivati prema svojim mogućnostima, nameri ili htenju, interesovanjima, iskustvu, željama, sredinskim okolnostima i drugim razlozima, a možda i roditelja ili neke druge osobe. To znači da je ovakav program samo predlog, iz kojeg će, kada se deca sa istim upoznaju, tek proizići istraživački projekti, kao *planirane situacije učenja*: U smislu istraživačkih i drugih saznavnih aktivnosti. Zbog toga je *realni program na nivou vaspitne grupe* nešto što se stalno razvija (dopunjava, menja ili ponešto izostavlja);
- programom se otvaraju mogućnosti za različite načine učešća dece. Pojedinačno ili u manjim grupama. To znači da se neke aktivnosti, ostvarene u jednoj grupi, mogu ponoviti u drugoj grupi. U svemu ovome u novoj koncepciji se naročito insistira na raznovrsnim dečjim aktivnostima, jer je poznato da neku veštinu ili sposobnost ništa ne razvija kao aktivnost.
- realizacija programa podrazumeva zajedničko učenje ili saradnju vaspitača i dece, međusobno, vaspitača i dece sa roditeljima i drugim osobama koje se iz vrtića ili društvene sredine žele i mogu uključiti u neke aktivnosti. Zbog toga u novoj koncepciji insistira se i na partnerstvu i saradnji svake vrste; Isto tako, veoma se insistira i na igri, kao i podršci vaspitača u mnogim vidovima dečje igre;

- uzimanjem u obzir ranijeg vlastitog iskustva vaspitača, kao i iskustva stečenog u svojoj predškolskoj ustanovi;
- u pristupu programiranju pažljivo se sagledavaju materijalne, prostorne i druge mogućnosti vrtića i okolne (da li se u funkciji vaspitanja mogu koristiti i ustanove kulture, sportski objekti, parkovi, trgovci, neke radionice, zoo-vrtovi i drugi deci interesantni objekti ili resursi);
- pored svega navedenog u obzir se uzimaju i tzv. životno-praktične situacije. Među kojima mnoge od njih, na primer, običaji, individualni rituali i sl. pružaju najveću mogućnost vaspitnog uticaja na decu.

Iz napred navedenog, u prvom stavu, proizilaze i tzv. *planirane situacije učenja*. To su, razumljivije rečeno, aktivnosti koje su smisleno povezane sa temom i aktivnostima na koje će se deca podstaći da nešto, u vezi sa temom, istraže, pregledaju, raspitaju se, razgovaraju međusobno ili sa roditeljima, pitaju vaspitača, posmatraju i ispričaju. Možda i o nečemu prikupe podatke u vidu predmeta, slike, crteža, izrađene makete, fotografije, zapisa ili nečega što će sama ili uz nečiju pomoć napraviti. U svakom pogledu, najviše je reč o aktivnostima saznanja i o nečemu gde će deca najviše ispoljiti svoje shvatanje nekog problema ili situacije, svoju zapitanost, interesovanje, vlastite mogućnosti, sposobnosti, kreativnost i originalnosti. Reč je o situacijama u koje se deca ciljno uključuju da bi posredstvom adekvatnih aktivnosti nešto saznali ili rešili problem sa kojim se (projektno) suočavaju.

Ovakve situacije, odnosno planirane situacije, uvek pokreće vaspitač, u funkciji teme/projekta. Pri tome uvek se oslanja na prethodno iskustvo dece, realne prostorno-materijalne, vremenske i druge mogućnosti (koje je u toku pripreme obezbedio ili će se iste steći tokom razvoja istraživačkog projekta).

Za ovu vrstu aktivnosti moglo bi se reći da po mnogo čemu podsećaju na tzv. *usmerene aktivnosti*, koje su među najznačajnijim bile u ranijoj tzv. *tematskoj* koncepciji vaspitanja. Tu koncepciju, za razliku od tzv. „A“ programa (prema kojem je, po uzoru na praksu u Kanadi, vaspitač mogao sam da sačinjava program rada u svojoj vaspitnoj grupi) imao (što je najviše bilo prihvaćeno) slobodu ili mogućnost da se opredeli za tzv. program „B“. Upravo ovim programom, u kojem su sadržaji bili izdvojeni na vaspitno-obrazovne oblasti (Razvoj govora, Formiranje elementarnih matematičkih pojmova, Upoznavanje okoline, Muzičko vaspitanje, Likovno vaspitanje, Fizičko vaspitanje itd.) vaspitno-obrazovni rad se izvodio po principu, napred opisanog, *tematskog* pristupa ili koncepcije.

Upravo u ovim situacijama vaspitač se više fokusira na sam proces učenja i aktivnosti dece, a manje na ishode. Ishodi u vidu informacija i činjenica nisu značajni, već je značajnije iskustvo dece i razvijene sposobnosti u pogledu daljeg školskog ili celoživotnog samostalnog saznanja ili učenja, a onda i praktična korist u

smislu praktične primene. naučenog. Upravo u nedostatku toga naši su učenici na PISA testiranjima uvek bili ispodprosečni, a, što je još gore, najviše su se izjašnjavali da akademsko postignuće ili školski uspeh nije od prvorazrednog značaja za profesionalni ili neki drugi uspeh u životu. Verovatno zbog poremećenih životnih i drugih vrednosti, do čega je došlo usled događaja koji su nas zatekli od 90-tih godina prošlog veka pa naovamo.

Zaključak

Na osnovu uvida u kvalitet našeg obrazovno-vaspitnog sistema, u sklopu kojeg je na prvom stepenu i predškolsko vaspitanje i obrazovanje, ovde isticano kao vrtić, očigledno je da se u našem sistemu mora nešto radikalnije menjati. Pre svega u najosetljivijem delu tog sistema, zbog čega su godine predškolskog vaspitanja u našem dokumentu *Основе програма предшколског васпитања и образовања* i pravilno nazvane „godine uzleta“. U prilog početnih promena, na nivou predškolskog vaspitanja, je najviše to što se započelo sa uvođenjem u svaki-danjsku praksu tzv. koncepcije *projektno-tematskog* pristupa. Kako se u ovom pristupu najviše vaspitač fokusira na dečje spontane, stvaralačke, kreativne i druge saznavno-zabavne aktivnosti, u koje će se uključivati i roditelji, volonteri i druge osobe, a sve one proizilaze iz dečjih interesovanja, sklonosti i realnih mogućnosti, za očekivati je da će u različitim aspektima doći do pozitivnih ishoda. Na izvestan način to se eksperimentisanjem sa ovakvim pristupom u naučno-istraživačkom projektu koji je prethodio usvajanju ove koncepcije pokazalo da ista ima smisla. Da li će se to zaista ostvariti i u neposrednoj praksi vrtića, nakon godinu dana primene iste, možda će se videti već na kraju ove školske godine, možda i na osnovu rezultata empirijskog istraživanja koje smo pokrenuli u okviru naučno-istraživačkog projekta na Pedagoškom fakultetu u Somboru pod nazivom *Kreativni projekti predškolskog deteta*, prihvaćenom, uz finansijsku pomoć, od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost (Rešenje br. 142-451-2672/2018-01/01).

Literatura – izvori.

- Елезовић, Д. (2020). Креативност подстиче знање. ПРОСВЕТНИ ПРЕГЛЕД, 23–30 јануар, стр. 6. Београд: Завод за уџбенике.
- Светићанин, С. – ур. (2011). *Primena učeničkih miniprojekata u realizaciji nastave integrisanih prirodnih nauka i matematike u razrednoj nastavi*. Sombor: Pedagoški fakultet.

- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2).
- Dewey, J. (1963). *Education and Experience*. New York: Macmillan.
- Janković, A. (2015). *Savremeni modeli očigledne nastave u oblasti poznavanja prirode i društva*. Novi Sad: Gradska biblioteka.
- Јанковић, А. (2019): *Мултимедијална средства као чинилац постигнућа ученика у настави природе и друштва*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Каменов, Е. (2006): *Васпитно-образовни рад у деčјем вртићу – општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2010). *Предшколски програми у Србији*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Montessori, M. (1964). *Spontaneous activity in education*. Cambridge, MA: Robert Bentley.
- Owen-Wilson, L. (2019). *Characteristics of creative children – Criteria for the selection of creatively able learners*. Dostupno: 28.01.2020. na: <https://thesecond-principle.com/creativity/children-creativity/characteristics-of-creative-children/1/>
- Pavlovski, T. i sar. (1992). *Tematsko planiranje u dečjem vrtiću*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Polovina, N. (2007). *Osećajno vezivanje, teorija, istraživanja, praksa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*. („Службени гласник РС – „Просветни гласник“ број 16/2018, од 17.09.2018. године). Београд.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneslavić, D. (2017). *Kaleidoskop Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet univerziteta u Beogradu.
- Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece: problemi vrednovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Sahlberg, P., (2013). *Finske lekcije*. Beograd: Novoiili.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. Мандић, Д. (2018). *Пројектна настава у ИКТ окружењу*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Војновић, В. (2020). Нећу да мислим на макгафин. ПОЛИТИКИН ЗАБАВНИК., 31. 1. стр. 4–6. Београд.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Williams, R. T. (2004). Social cognitive theories of Jean Piaget and Jerome Bruner. *Takamatsu's University*, 41.

ŽELJKO VUČKOVIĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet

PARTICIPATIVNI MODEL MEDIJSKOG OBRAZOVANJA DECE I OMLADINE

Rezime. Mediji dominiraju našim slobodnim vremenom, oblikuju naše poglede na svet i društveno ponašanje, i nude sadržaje na osnovu kojih oblikujemo čak i sopstveni identitet. Deca i omladina žive u medijskom svetu verujući da poznaju medije i da njima gospodare, a u stvarnosti je često obrnuto. Ogromni informacioni i komunikacioni potencijali medija nedovoljno se koriste u svrhe učenja, obrazovanja i kulture. Kliktanje zamenjuje mišljenje. Smisao pedagogije medija jeste da omogućiti razumevanje i vrednovanje medijskih formi, institucija i tekstova, kritičko korišćenje postojeće medijske ponude i kreiranje sopstvenih medijskih doprinosa. Kritička medijska pedagogija mora dati doprinos da se medijske kompetencije integrišu u školski sistem i da se škola približi svakodnevnom životu mladih i novim načinima komunikacije, učenja i društvenosti.

Ključne reči: deca, omladina, mediji, projektno učenje, medijska pismenost

Deca i omladina danas žive u medijskom svetu verujući da dobro poznaju medije i da njima gospodare, a u stvarnosti je često obrnuto. Ogromni informacioni i komunikacioni potencijali medija nedovoljno se koriste u svrhe učenja, obrazovanja i kulture. Smisao participativne pedagogije medija jeste da omogućiti razumevanje i vrednovanje medijskih formi, institucija i tekstova, kritičko korišćenje postojeće medijske ponude i kreiranje sopstvenih medijskih doprinosa. Kritička medijska pedagogija mora dati doprinos da se medijske kompetencije integrišu u školski sistem i da se medijski potencijali približe svakodnevnom životu mladih i novim načinima komunikacije, učenja i društvenosti u skladu sa potrebama i interesima generacije rođene u trećem milenijumu. (Andevski, Vučković, 2012)

Kao i u mnogim drugim oblastima naučnog istraživanja medija, i istraživanja i teorije novih medija i internet komunikacije u kontekstu Web 2.0 moraju da se bore sa problemima jednostranog i nekritičkog pristupa. S jedne strane se odvija brz razvoj novih mogućnosti komunikacije, interakcije i participacije korisnika

u kreiranju sadržaja, koje su usko povezane sa novim tehnološkim dostignućima i novim oblicima medija. Sa druge strane u mnogim naučnim radovima o internet komunikaciji raste svest da se tehnološke mogućnosti participacije i stvaranja medijskih sadržaja ne smeju poistovećivati sa njihovim realizovanjem i konzumacijom od strane korisnika, već da ovde zjapi jedna manje-više velika praznina. Za dimenziju sposobnosti i spremnosti na stvarno korišćenje novih mogućnosti medija postoji centralni pojam medijske kompetencije, koju bi trebalo smatrati osnovom procesa mobilnog učenja u okviru novih medija. Da bismo se približili razumevanju medijske kompetencije i takozvanom „E-Learning-u“ u okviru novih medija, najpre se mora razjasniti veza medijskih kompetencija i novih medija, a ovde pre svega odnos mogućnosti stvorenih kroz nove medije i potencijala realizovanih u praktičnom rukovanju sa njima.

U međuvremenu elektronsko učenje sve više postaje deo svakodnevice u vrtićima, školama i na fakultetima. Ovde treba praviti razliku između karakteristika Web 1.0 i Web 2.0 formata. „E-Learning 1.0“ označava zatvoreno okruženje za učenje kao ostrvo na internetu sa sadržajima i alatima datim na raspolaganje. Nastavnik oprema ostrvo ovim sadržajima i alatima, koje učenik potom koristi. Nasuprot tome „E-Learning 2.0“ znači otvoreno, umreženo okruženje za učenje kao portal na internetu sa sadržajima i alatima koji stoje na raspolaganju. Nastavnik postavlja putokaz, a učenik oblikuje svoje lično okruženje za rad i učenje. Sigurno je uzbudljivo pitanje u kojoj meri novi mediji mogu promeniti procese učenja od rukovanja generalizovanim tekstovima raširenim preko masovnih medija u rukovanje tekstovima kojima se može individualno raspolagati i koji se mogu individualno uobličiti. U naučnom obrazovanju sigurno postoje granice, pre svega u pogledu mogućnosti provere kvaliteta, relevantnosti i ozbiljnosti korišćenih izvora.

U jeku brzih i gotovo nepreglednih promena, kada sve mora ostati otvoreno, trebalo bi razjasniti osnove odnosa medijske kompetencije u kontekstu Web 2.0 sa mediološko-sociološkog stanovišta. Pritom težište nije na konkretnom određivanju utvrđenih ključnih kvalifikacija za rukovanje novim medijima, nego na pitanju kako da zamislimo i objasnimo procese učenja i socijalizacije u rukovanju novim medijima.

Nezaustavljiv razvoj medijskih tehnologija, široka ponuda multimedijalnih sadržaja, konvergencija ka jedinstvenim digitalnim formatima poruka, interaktivnost i familijarnost mlade generacije sa novim medijima, pretpostavke su za jednu optimističku viziju budućnosti medija i medijskog obrazovanja. Međutim, ove pretpostavke same po sebi nisu dovoljne. Digitalni medijski optimizam mora se zasnovati na novoj viziji kulture i novoj društvenosti. Upravo takav pravac razvoja nudi model *participativne kulture*. Participativna kultura je kultura u kojoj su povezani sloboda izražavanja i građanska angažovanost, kultura koja podstiče

aktivizam, kreativnost, komunikaciju i razmenu ideja (Jenkins, 2010). Forme participativne kulture podrazumevaju:

1. *Uključenost*: formalna ili neformalna pripadnost onlajn zajednicama u različitim oblastima medija kakve su na primer Facebook ili MySpace.
2. *Ekspresivnost*: produkcija novih kreativnih formi, npr. video-umetnosti.
3. *Zajedničko rešavanje problema*: timski rad u formalnim ili neformalnim grupama radi rešavanja određenih zadataka ili razvoja novih znanja, kao na primer Wikipedia.
4. *Cirkulacija*: protok ideja i informacija, na primer aktivno učešće na blogovima.

Sve veći broj istraživača uočava potencijalne koristi participativnih formi kulture, kakve su prilike za zajedničko učenje, odgovorniji stav prema intelektualnoj svojini, diversifikacija kulture, razvoj veština koje traži tržište znanja, ohrabrivanje građanskog aktivizma. Kroz ove aktivnosti mladih ljudi stvara se i nova forma skrivenog kurikuluma. Ima autora koji smatraju da se pomenute veštine i kompetencije mogu steći spontano, bez učešća škole i bez pedagoških intervencija. Međutim, participativna medijska kultura zahteva sistematski pristup medijskom obrazovanju iz najmanje tri razloga:

1. *Digitalni jaz*: problem nejednakog dostupa do digitalnih resursa, do veština i znanja koja treba da pripreme mlade za aktivni život u savremenom svetu.
2. *Problem transparentnosti*: izazovi sa kojima se mlada generacija suočava u naporu da kritički pristupi medijskim resursima i da razume način na koji mediji oblikuju sliku stvarnosti.
3. *Etički izazov*: nestanak tradicionalnih i pojava novih načina obrazovanja i modela socijalizacije. Kako osigurati da se mladi ljudi socijalizuju u okvirima izmenjenih društvenih pravila i moralnih normi sa kojima će se suočiti kao kreatori medija i akteri onlajn zajednica?

Iz globalne perspektive može se zaključiti da škola kao institucija sporo reaguje na društvene i tehnološke promene i na obrazovne potencijale participativne kulture, te da se novi modeli medijskog delovanja i obrazovanja oblikuju van školskih zidova i unutar neformalnih komunikacionih zajednica. Participativna kultura nudi udobno, prijateljsko i atraktivno okruženje za učenje i obrazovanje. Škole se moraju otvoriti ka novoj pismenosti i medijskim kompetencijama koje mladi ljudi očekuju i zahtevaju kao preduslov uspešnog života u budućem svetu. Nova medijska kompetencija temelji se na tradicionalnoj pismenosti, tehnološkim sposobnostima i kritičkoj refleksiji medijskih sadržaja, kao i na novim veštinama i sposobnostima:

4. *Igra*: sposobnost, motivacija i želja da se igra i eksperimentiše sa okolinom u rešavanju problema.
5. *Performans*: sposobnost da se usvoje različiti identiteti u cilju podsticanja improvizacija, otkrića, prihvatanja multikulturalnosti.
6. *Prisvajanje*: sposobnost prihvatanja, korišćenja i remiksovanja medijskih sadržaja.
7. *Multipliciranje*: sposobnost istovremenog rešavanja različitih zadataka.
8. *Distribucija*: sposobnost interakcije sa različitim tehnologijama i oruđima koja proširuje kognitivne kapacitete.
9. *Kolektivna inteligencija*: sposobnost udruživanja i timskog rešavanja zadataka.
10. *Prosuđivanje*: sposobnost vrednovanja pouzdanosti i kvaliteta informacionih izvora.
11. *Transmedijska navigacija*: veština praćenja tokova priča i informacija kroz raznovrsne medijske konfiguracije.
12. *Umrežavanje*: sposobnost povezivanja, sinteze i diseminacije informacija.
13. *Posredovanje*: sposobnost kretanja kroz različite zajednice i kulture, poštovanje različitih perspektiva i vrednosti.

Možemo zaključiti da je interaktivnost, kao potencijal novih medija, svojstvo tehnologije, dok je participativnost ključno svojstvo nove medijske kulture. Participativni model obrazovanja i kulture može biti odgovor na izazove medijskog doba i putokaz za odgovorno, kritičko i kreativno delovanje medija u savremenom obrazovanju i vaspitanju dece i omladine.

Literatura

- Andevski, M; Vučković Ž. (2012) *Prolegomena za kritičku pedagogiju medija*, Vršac, Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Jenkins, H. (2010) *Confronting the Challenges of Participatory Culture*, Chicago: Mac Arthur.
- Kelner, D. (2004) *Medijska kultura*, Beograd: CLIO.
- Koković, D. (2007) *Društvo i medijski izazovi*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lorimer, R. (1998) *Masovne komunikacije*, Beograd: CLIO.

DRAGAN LAMBIĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet

PRIMENA INFORMACIONO KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime. U ovom radu je dat pregled literature iz oblasti primene informaciono komunikacionih tehnologija u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta. Na osnovu dostupne literature možemo zaključiti da je projektno-tematski pristup pogodan i za decu predškolskog uzrasta, pod uslovom da se pravilno izvodi. Projektno-tematskim pristupom mogu se ostvariti pozitivni efekti u pogledu saznanja, motivacije i stavove dece. Ako se u takvom pristupu primenjuje i informaciono komunikaciona tehnologija time će se još više poboljšati primećeni pozitivni efekti. Na osnovu datog pregleda literature izdvojeno je pet projekata koji se mogu koristiti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Takođe, dati su predlozi za buduća istraživanja koja bi za cilj imala otkrivanje efikasnijeg načina izvođenja vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta uz primenu informaciono komunikacionih tehnologija.

Ključne reči: projektni pristup, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, informaciono komunikacione tehnologije, digitalno pripovedanje.

Uvod

Projektno tematski pristup poseban je oblik vaspitano-obrazovnog rada, koji podstiče decu da se angažuju na rešavanju problema sadržanih u okviru nekog projekta (Blumenfeld i dr. 1991). Glavna razlika između problemski orijentisanog vaspitno-obrazovnog rada i rada po principu projektnog pristupa jeste u tome što se problemski orijentisan rad bavi pojedinačnim problemima čija praktična primena nije uvek očigledno vidljiva deci koja učestvuju u ovakvoj vrsti rada, dok se projektni pristup ogleda u rešavanju niza međusobno povezanih problema čije rešavanje je jasno povezano sa praktičnim ishodom koji deca pokušavaju da ostvare. Ovakav pristup učenju je u saglasnosti sa savremenim obrazovanjem koje ima za cilj da nauči decu (odnosno učenike u školi) veštinama koje će im biti neophodne u njihovoj budućoj profesiji (Rahman i dr. 2012).

Projektno tematski pristup ili postupak u vaspitno-obrazovnom radu ima pozitivan uticaj na razvoj veština dece za rešavanje problema, misaonih veština i njihove angažovanosti u procesu saznanja ili učenja (Holm, 2011; Berends, Boersma & Weggemann, 2003; Tsang, 1997). Takođe, rad na projektu može omogućiti deci viši nivo razumevanja pojedinih tema kao i povećan stepen pozitivne motivacije (Blumenfeld i dr. 1991). Pozitivni efekti projektnog pristupa primećeni su u svakoj vaspitno-obrazovnoj oblasti, a naročito oblasti usvajanja i razumevanja matematičkih pojmova i jezičke terminologije (Masseti, 2009; Bowne, 2006; McClurg, 2009).

Sa druge strane uspešno odvijanje projektnog pristupa zahteva od dece značajan nivo znanja, truda, upornosti i samoregulacije, jer prilikom sprovođenja projekata deca dolaze u situacije u kojima moraju osmisliti planove, prikupiti neophodne informacije, proceniti pristup koji su primenili, proceniti ostvarene rezultate, stvarati i ispravljati različite vrste objekata koje su bile cilj projekta (Blumenfeld i dr. 1991). Deca veoma teško mogu ispuniti sve zahteve koji su neophodni za efikasno sprovođenje projektnog pristupa u procesu saznanja. To je posebno vidljivo kod dece mlađeg uzrasta, kojima još uvek nisu dovoljno razvijene veštine logičkog razmišljanja i kapacitet radne memorije (Lehnung et al., 1998; Swanson, Jerman, & Zheng, 2008). Iz ovog razloga projektni pristup više je primenjiva kod starije predškolske dece nego kod mlađe, što se može videti i na osnovu manjeg broja naučnih radova koji su bili posvećeni istraživanjima pozitivnih efekata projektnog nastave kod mlađih učenika.

Imajući u vidu važnost razvoja veština povezanih sa projektnom pristupom neophodno je, ipak, početi sa nekim oblicima projektnog pristupa koliko je to moguće na ranijem uzrastu (Rahman i dr. 2012). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje može se smatrati ključnim periodom dečijeg učenja i razvoja, jer se u tom uzrastu odvija najvažnija faza u razvoju ličnosti (Morrison, 2004). Projektni pristup primenjiv na nivou dec predškolskog uzrasta trebalo bi da bude zanimljivi deci tog uzrasta i da se sastoji od relevantnih problema za svakodnevni život deteta, koji će zaokupiti dečiju pažnju i stvoriti interesovanje i motivaciju za aktivno učestvovanje. Zbog velike zahtevnosti projektnog pristupa vaspitač ima ključnu ulogu u kojoj mora razvijati prilike za učenje i navoditi decu na razmišljanje u dobrom pravcu, kako bi usvojili nove koncepte i razumeli procese sadržane u projektima (Blumenfeld i dr. 1991).

U ovakvom pristupu, kao obliku ili opštijoj metodi vaspitno-obrazovnog rada, informaciono komunikacione tehnologije mogu biti od velike pomoći, kako vaspitaču tako i deci predškolskog uzrasta. Kod dece, najveći uticaj primene informaciono komunikacionih tehnologija ogleda se u mogućnosti pozitivnog uticaja na interesovanje i njihovu motivaciju, jer ove tehnologije omogućavaju raznovrsnost, izazove, interakciju sa drugima i generaciju različitih objekata (Blumenfeld i dr. 1991). Sa druge strane, informaciono komunikacione tehnologije

mogu pomoći vaspitačima u postizanju ciljeva prema kojima je usmeren vaspitno-obrazovni rad jer one omogućavaju lakši pristup bitnim informacijama, nude korisna uputstva i strategije za učenje ili saznanje, kao i time što nude mnoge mogućnosti lakog kreiranja digitalnog materijala.

Digitalno pripovedanje

Kada je reč o predškolskom uzrastu digitalno pripovedanje predstavlja možda najznačajniji oblik primene informaciono komunikacionih tehnologija na projektno zasnovanim vaspitno-obrazovnim aktivnostima. Digitalno pripovedanje je pojam koji se odnosi na razvoj multimedijalne priče korišćenjem digitalnih sredstava (Preradović i dr., 2016). Korišćenjem digitalnog pripovedanja u projektnim aktivnostima može se ostvariti veza između različitih oblasti koje uključuju raznovrsne istraživačko-saznajne aktivnosti deteta, a onda i čitanje, pisanje, tehnologiju (Castaneda, 2013; LaFrance and Blizzard, 2013; Inan, 2015). Digitalno pripovedanje je koristan alat za vaspitače kako bi predstavili zadatak rada na nekom projektu. Takođe, ovaj način prezentacije prilagođen je deci predškolskog uzrasta koja su već imala prilike da vide digitalne priče koje su obično bile zabavnog karaktera.

U ovom radu će biti predstavljen pregled literature iz oblasti primene informaciono komunikacionih tehnologija u projektnom pristupu ili radu sa decom predškolskog uzrasta, kako bi se stekao uvid u trenutno stanje u ovoj oblasti. Takođe, na osnovu prikazanog pregleda literature biće izdvojeni neki primeri projekata koji bi mogli biti korišćeni u budućim naučnim ili stručnim istraživanjima kako bi se utvrdili i ostali pozitivni efekti primene projektnog pristupa, podržanog novijim informacionim tehnologijama, u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta.

Pregled literature

Pregled literature je pokazao da postoji mali broj istraživanja koji se bavi projektnim pristupom u radu sa decom predškolskog uzrasta (Holm, 2011). Zbog toga nalazimo da bi se, o mogućem pozitivnom uticaju projektnog pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta najviše moglo suditi na osnovu istraživanja izvršenih na planu nastave sa decom mlađeg školskog uzrasta. U tom smislu evo i nekoliko empirijskih pokazatelja, do kojih se došlo u nekim istraživanjima.

Učenici koji su pohađali projektnu nastavu usvojili su više gradiva u odnosu na njihove vršnjake koji su učili tradicionalnim putem (Holm, 2011). Ovakav pri-

stup nastavi je, takođe, pozitivno delovao i na razvoj informatičke pismenosti. Učenici su imali pozitivan stav prema projektnoj nastavi i bili su mišljenja da je ovakav vid nastave uticao na njihovo veće zalaganje i pozitivnije stavove prema gradivu.

U istraživanju koje su sprovedi Aral i dr. (2010) pokazano je da učenici koji su pohađali projektnu nastavu imaju neznatno bolje rezultate od učenika koji su pohađali tradicionalnu nastavu. Ovakav rezultat govori da primena projektne nastave mora biti pažljivo osmišljena i izvedena kako bi se dobio maksimalan efekat.

Stav predavača prema projektnoj nastavi je uglavnom pozitivan (Beneke i Ostrosky, 2008) jer primećuju da su njihovi učenici uspešniji, iskazuju veće interesovanje i manje problema sa disciplinom. Projektna nastava omogućuje situaciju u kojoj učenici različitih mogućnosti mogu biti zaduženi za različite oblasti koje im više odgovaraju (Beneke i Ostrosky, 2008).

Pozitivni efekti projektne nastave na rezultate testiranja učenika iz oblasti jezika su takođe primećene (Bicaki i Gursay, 2010). Rezultati naknadnog testiranja su pokazali da ovakav pristup nastavi ima pozitivne efekte tokom dužeg vremenskog perioda.

Projektna nastava se može koristiti i za usvajanje osnovnih informatičkih koncepata kod mlađe dece. Korišćenjem materijala namenjenog projektnoj nastavi deca predškolskog uzrasta mogu se uputiti u sadržaje vezane za teme kao što su pikseli, digitalna i analogna reprezentacija, kompjuter i njegove komponente, algoritmi itd. (Gärtig-Daugs i dr., 2016).

Gradivo iz informatike vezano za osnovne koncepte programskih jezika se može učiti i uz pomoć softvera kao što je *ScratchJr* (Scratch Junior) koji je namenjen deci predškolskog uzrasta (Papadakis, 2016). Korišćenjem ovog softvera deca mogu kreirati interaktivne priče i jednostavnije igre. Ovaj softver posebno može biti koristan u projektnom pristupu baziranom na digitalnim pripovetkama.

Digitalno pripovedanje ima pozitivan efekat u različitim oblastima vaspitanja i obrazovanja predškolske dece. Recimo, u oblasti upoznavanja matematičkih pojmova, jer deca i vaspitači ovakav pristup smatraju zanimljivim (Inan, 2015). Projekti bazirani na digitalnom pripovedanju utiču pozitivno na potpunije razumevanje sadržaja pa su vaspitači (i učitelji) voljni da koriste ovakav pristup kako bi olakšali proces podučavanja (Sadik, 2008).

U dostupnoj literaturi postoji više radova koji ukazuju na to da i samo kreiranje digitalne pripovetke može biti veoma koristan projekat za decu predškolskog uzrasta (Yuksel i dr., 2016). Sredstva koja se koriste u izradi digitalne pripovetke mogu biti različita, pa se za neke jednostavnije digitalne pripovetke može koristiti čak i *Power point* prezentacija iako je korišćenje naprednijih informacionih komunikacionih sredstava preporučljivo.

U jednom radu prikazano je detaljno istraživanje u vezi primene informaciono komunikacionih tehnologija u projektnoj nastavi. U prvoj fazi istraživanja,

četiri projekta izrade različitih digitalnih pripovetki uz korišćenje digitalne kame-re, mobilnih telefona, kompjutera, tableta i različitog softvera za obradu teksta, slika i videa su sprovedena. Za pravljenje finalne verzije digitalne pripovetke je korišćen i softver *Prezi*. Poređenjem sa kontrolnom grupom je utvrđeno da je ko-rišćenje digitalnog pripovedanja doprinelo razvoju matematičkih veština i razvo-ju informatičke pismenosti. Učenici su uspeali da završe sve digitalne pripovetke obuhvaćene ovim istraživanjem sa veoma visokim stepenom angažovanja i entu-zijazma (Preradović i dr., 2016).

Takođe, postoji i određen broj primera projektnog pristupa u radu sa predš-kolskom decom, u kojima se ne primenjuju informaciono komunikacione teh-nologije. Jedan od takvih primera je i projekat pravljenja nebodera od kocaka (McCormick i Twitchell, 2017). Ovakvi primeri predstavljaju pogodnu priliku za izučavanje potencijalnog pozitivnog uticaja projektnog pristupa, podržanog in-formaciono komunikacionim tehnologijama, i na decu predškolskog uzrasta.

Na osnovu prethodnog pregleda literature možemo zaključiti da je projektni pristup pogodan i za decu predškolskog uzrasta jer se ovakvim vidom rada mogu ostvariti pozitivni efekti u pogledu sticanja znanja, motivaciju, pozitivnih stavova stavove dece, pod uslovom da se takav pristup pravilno izvodi. Primenom informa-ciono komunikacionih tehnologija u projektnom pristupu, na planu vaspitno-obra-zovnog rada sa decom, mogu se samo poboljšati primećeni pozitivni efekti.

Preporuke za buduće istraživanje

Pregled literature iz prethodnog poglavlja ukazuje da projektni pristup u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom, potpomognut korišćenjem informaciono komunikacionih tehnologija, još uvek nije u dovoljnoj meri istra-žen, pa vaspitači još uvek nemaju dovoljno pouzdanih izvora na koje bi se mo-gli osloniti. Iz tog razloga navedimo nekoliko projekata za decu predškolskog uzrasta, koji su zasnovani na već izloženom pregledu literature, kao preporuke za buduća istraživanja.

Prvi projekat se zasniva na projektu pravljenja nebodera opisanog u radu (McCormick i Twitchell, 2017). U ovom projektu bi deca imala isti zadatak da naprave neboder od kocaka kao i u projektu (McCormick i Twitchell, 2017) ali bi instrukcije i dodatne informacije bile predstavljene deci uz pomoć digitalnog pripovedanja koje bi obilovalo video zapisima i korisnim informacijama. Prepo-ruka za buduće istraživanje bi bila da se utvrde potencijalne razlike u rezultatima i motivaciji dece koja su učestvovala u projektu sa i bez primene informaciono ko-munikacionih tehnologija kako bi se videlo da li se efikasnost uspešnih projekata može dodatno podići korišćenjem tehnologije.

Drugi projekat za cilj ima da deca podeljena u grupe uz pomoć vaspitača naprave svoju digitalnu pripovetku korišćenjem digitalne kamere ili mobilnog telefona, kao i jednostavnijih softvera kao što je paint kako bi nacrtali šta im je potrebno za projekat. Uz ponavljanje istraživanja u vezi informatičke pismenosti iz rada (Preradović i dr., 2016) preporuka je da se projektom obuhvate digitalne pripovetke iz drugih oblasti osim matematike i informatike kao što su priroda i društvo, srpski ili strani jezik kako bi se utvrdili efekti ovog pristupa i na druge predmete (odnosno oblasti, u slučaju predškolskog vaspitanja i obrazovanja). Poređenje onoga što se saznalo moglo da se sprovede nad tri grupe dece. Prva grupa bi učestvovala u pravljenju digitalne pripovetke. Druga bi samo koristila digitalnu pripovetku. Dok bi treća grupa imala priliku da čuje pripovetku na tradicionalan način. Na ovaj način bi mogli da utvrdimo da li postoje razlike između grupa sa različitim stepenom korišćenja informaciono komunikacionih tehnologija. Uz to, preporuka je da se u novom istraživanju sprovede detaljna analiza stavova dece prema digitalnim pripovetkama. Na osnovu podataka dobijenih intervjuom zasnovanim na nekom od istaknutijih instrumenata za merenje stavova dece prema primeni tehnologije u vaspitanju i obrazovanju.

Treći projekat, ponovo, ima za cilj da deca podeljena u grupe uz pomoć vaspitača naprave svoju digitalnu pripovetku, ali ovog puta uz korišćenje malo kompleksnijeg softvera. U ovom slučaju bi vaspitač imao veću ulogu u pravljenju softvera dok bi se učešće dece više svodilo na davanje ideja i rad uz pomoć vaspitača. Preporuka za buduće istraživanje je da se grupa dece koja je učestvovala u projektnim aktivnostima ovog tipa uporedi sa grupom dece koja je učestvovala u prethodno opisanom projektu, kako bi uporedili efekte na znanje i stavove dece između pristupa sa različitim stepenom nezavisnosti u radu.

Četvrti projekat se zasniva na projektu iz rada (Papadakis, 2016) i ima za cilj da deca uz pomoć vaspitača naprave svoju digitalnu pripovetku uz korišćenje softvera *ScratchJr*. Cilj projekta bi bio pravljenje digitalnih pripovedaka kojima bi se pokrili sadržaji iz različitih oblasti vaspitanja i obrazovanja predškolske dece. Preporuka za buduće istraživanje bi, uz sve navedeno za prethodna dva projekta, bila, takođe i poređenje ovog projekta sa drugim projektom, kako bi se videle eventualne razlike u sposobnosti dece da samostalno rade na određenim projektima, kao i potencijalne razlike u stavovima dece prema ova dva pristupa.

Peti projekat se ponovo zasniva na radu (Papadakis, 2016), ali ovaj projekat ima za cilj pravljenje kompjuterske igre u softveru *ScratchJr*, koja bi bila kompleksnija od obične digitalne pripovetke. Poređenjem prethodno navedenih projekata po pitanju sposobnosti dece da samostalno izvršavaju neophodne zadatke, kao i poređenjem njihovog efekta u pogledu saznanja, sposobnosti i stavova moglo bi dati odgovor na pitanje koji projektni pristup daje najbolje efekte.

Zaključak

Projektno tematski pristup je u svetskim okvirima prepoznata kao dobar pristup u vaspitanju i obrazovanju, jer podstiče decu da se angažuju na rešavanju različitih problema sadržanih u okviru nekog projekta. U ovom radu je dat pregled literature iz oblasti primene informaciono komunikacionih tehnologija u projektnom pristupu koji se odnosi na vaspitno-obrazovni rad sa decom predškolskog uzrasta. Iako je broj istraživanja koji se bavi projektnim pristupom u radu sa predškolskom decom relativno mali, na osnovu dostupne literature možemo zaključiti da je projektni pristup pogodan i za decu predškolskog uzrasta. Pod uslovom da se isti pravilno izvodi. Projektnim pristupom mogu se ostvariti pozitivni efekti u pogledu saznanja, razumevanja, motivacije i pozitivnosti dečjih stavova, a primenom informaciono komunikacionih tehnologija pri tome i poboljšati primećeni pozitivni efekti. Na osnovu datog pregleda literature izdvojeno je pet projekata koji se mogu koristiti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, a koji su zasnovani na korišćenju odgovarajućih informaciono komunikacionih tehnologija. Za navedene projekte dati su i predlozi za buduća istraživanja, koja bi za cilj imala otkrivanje što efikasnijeg načina primene projektno tematskog pristupa, podržanog novijim informaciono komunikacionim tehnologijama, u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta.

Literatura

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369–398.
- Rahman, S, Yassin, R. M. & Yassin, S. F. M. (2012). Project based approach at preschool setting. *World Applied Sciences Journal* 16(1):101–112.
- Holm M (2011) Project-based instruction: a review of the literature on effectiveness in Prekindergarten through 12th grade classrooms. *InSight Rivier Acad J* 7(2):1–13
- Berends, H., Boersma, K. and Weggeman, M. (2003). The structuration of organizational learning. *Human Relations*, 56:9 1035-1056.
- Tsang, E. (2007). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50, 73-89.
- Masseti, G.M., 2009. Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low-income environments through a classroom-based approach. *School Psychology Review*, 38(4): 554-569.

- Bowne, M.T., 2006. Comparisons of literacy and mathematical knowledge in kindergartens offering Reggio-Emilia-inspired project approach vs. didactic approach. Disertasi PhD. University of South Dakota.
- McClurg, 2009. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3 and 4): 369-398.
- Lehning, M., Leplow, B., Friege, L., Herzog, A., Ferstl, R., & Mehdorn, M. (1998). Development of spatial memory and spatial orientation in preschoolers and primary school children. *British Journal of Psychology*, 89(3), 463-480.
- Swanson, H. L., Jerman, O., & Zheng, X. (2008). Growth in working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 343-379.
- Morrison, G., 2004. *Early Childhood Education Today*. Upper Saddle N.J. River: Pearson Education Ltd.
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review*, 30, 94-105.
- Castaneda ME (2013). I am Proud that I Did It and It's a Piece of Me: Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *Calilo J.* 30(1):44-62. doi: 10.11139/cj.30.1.44-62
- LaFrance J, Blizzard J (2013). Student Perceptions of Digital Story Telling as a Learning-Tool for Educational Leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8,2,ISSN: 2155-9635
- Inan, C. (2015), A digital storytelling study project on mathematics course with preschool pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*. Vol.10 (10), pp. 1476-1479.
- Aral, N., Kandir, A., Ayhan, A. B., & Yaşar, M. C. (2010). The influence of project-based curricula on six-year-old preschoolers' conceptual development. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(8), 1073-1079. doi:10.2224/sbp.2010.38.8.1073.
- Beneke, S., & Ostrosky, M. M. (2008). Teachers' views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Young Children*, (1), 1-9.
- Bicaki, M., Gursoy, F. (2010). A study on the effectiveness of project-based education. *International Journal of Academic Research*, 2(5), 379-388.
- Anja Gärtig-Daugs, Katharina Weitz, Maike Wolking, and Ute Schmid. 2016. Computer science experimenter's kit for use in preschool and primary school. In *Proceedings of the 11th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*, Jan Vahrenhold and Erik Barendsen (Eds.). ACM, New York, NY, USA, 66-71.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in pres-

- chool education: a case study. *International Journal of Mobile Learning and Organization*, 10(3), 187–202.
- Sadik, A. 2008. "Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning." *Educational Technology Research Development* 56: 487–506. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>.
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S., & Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: Teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427–445.
- McCormick, K.K.; Twitchell, G (2017). A Preschool Investigation: The Skyscraper Project, Teaching Children Mathematics https://www.nctm.org/Publications/Teaching-ChildrenMathematics/2017/Vol23/Issue6/A-Preschool-Investigation_-The-Skyscraper-Project/

MIA MARIĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet

KREATIVNI PROJEKTI U KONTEKSTU PSIHOLOŠKOG RAZVOJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA – PRINCIPI REALIZACIJE, RAZVOJNI EFEKTI I SMERNICE ZA PRAKSU

Rezime. Osnovni cilj ovog poglavlja jeste analiza kreativnih projekata dece predškolskog doba, u kontekstu podsticanja dečjeg psihološkog razvoja, specifičnog za predškolski uzrast. Kada se govori o podsticanju dečjeg psihološkog razvoja, misli se na relevantne psihičke osobine koje se veoma intenzivno razvijaju upravo na predškolskom uzrastu, kao i psihičke procese koji su takođe vrlo izraženi i bitni u ovom periodu, a koji u velikoj meri određuju celokupno napredovanje u kasnijim razvojnim stadijumima i fazama u vaspitanju i obrazovanju. Od psihičkih osobina koje se dovode u vezu sa kreativnim projektima predškolske dece, posebno se izdvajaju sklonost ka preuzimanju inicijative, kreativnost, inovativnost, otvorenost, sistematičnost i savesnost, kao i timski duh i sklonost ka saradnji, a od psiholoških procesa, naročito su značajni opažanje, mišljenje, učenje, planiranje i motivacija. Kada je reč o psihološkom razvoju, prema teorijskim postulatima i nalazima prethodnih studija, kreativni projekti u kojima deca učestvuju doprinose kognitivnom, socio-emocionalnom i konativnom, kao i razvoju celokupne dečje ličnosti na predškolskom uzrastu.

U radu će se razmatrati teorijske osnove primene kreativnih projekata u učenju predškolske dece, karakteristike kreativnih projekata u kojima učestvuju deca predškolskog uzrasta i najznačajniji principi njihove realizacije, te razvojni efekti koji se ostvaruju njihovom implementacijom i angažovanjem predškolske dece u njima. Takođe, sa aspekta praktične primene, na temelju dosadašnjih teorijskih saznanja i aktuelnih koncepata, te rezultata savremenih istraživanja, biće izvedene i najvažnije smernice i preporuke za predškolske vaspitače, koje doprinose uspešnom planiranju i realizaciji kreativnih projekata predškolske dece, a u cilju optimalnog osmišljavanja i ostvarivanja maksimalnih efekata u unapređenju celokupnog dečjeg psihofizičkog razvoja.

Ključne reči: kreativni projekti, psihološki razvoj, psihičke osobine i procesi, predškolska deca, principi, efekti, praksa.

Kreativni projekti dece predškolskog uzrasta – pojam, karakteristike i vrste

Projektno učenje predstavlja vid aktivnog učenja, i kao takav, ubraja se u inovativne vaspitno-obrazovne metode, za razliku od tradicionalnih, koje su podrazumevale u značajnoj meri pasivno dete, koje je u najvećoj meri isključivo primalac poruka koje se šalju od strane vaspitača, učitelja ili nastavnika (Drew & Mackie, 2011; Ivić, Pešikan i Antić, 2001; Slunjski, 2001; Vilotijević i Vilotijević, 2010; Woolfolk-Hoy, 2005). Dakle, ovakav vid učenja podrazumeva aktivno dete, koje u svim fazama intenzivno učestvuje u učenju, spoznavanju sveta oko sebe i kreiranju sopstvene realnosti, što kao rezultat ima i specifične proizvode nastale iz dečje aktivnosti i dvosmerne interakcije deteta sa okruženjem u kome se razvija (Dewey, 1963; Hohmann & Weikart, 1995; Pekdoğan & Kanak, 2016; Smith, Cowie & Blades, 2005; Whitebread, 1997).

Kreativni projekti na dečjem uzrastu, kao što im i sam naziv kaže, podrazumevaju takve aktivnosti, u kojima će prvenstveno doći do izražaja dečja kreativnost, maštovitost, originalnost dečjih ideja, inicijativa, ali i saradljivost i spremnost da se kroz grupni rad dođe do takvih produkata, koji će biti jedinstven i svojevrsan plod dečjeg kreativnog stvaralaštva (Anthony, 2019; Hohmann & Weikart, 1995; Hong & Milgram, 1991; Madubaum & Osuji, 2017; Mayeski, 2011; Moke & Shermis, 1996; Veselinov i Prtljaga, 2018). Ovakvi projekti kao svojevrsan vid učenja proizilaze iz konstruktivističke perspektive Lava Vigotskog, prema kojoj je individua ključni kreator sopstvene realnosti (Philips, 1995; Plourde & Alawiye, 2003; Vygotsky, 2004).

Kada govorimo o karakteristikama kreativnih projekata dece predškolskog doba, potrebno je pre svega istaći da oni u velikoj meri podrazumevaju primenu divergentnog mišljenja dece, te da u ovom slučaju neretko nema tačnih i pogrešnih odgovora, odnosno rezultata, te da svaki uloženi napor deteta u tom smislu treba uvažiti, te detetu jasno i nedvosmisleno staviti do znanja da se isti vrednuje i ceni (Anthony, 2019; Craft, 2003; Russ, 2003; Sharp, 2004; Šefer, 2000; Owen-Wilson, 2019). Prema, tome u fokusu treba da bude podsticanje dečje individualnosti, inicijative, kreativnosti i mašte, te fluentnosti dečjih ideja i njihove produktivne realizacije (Hong, Milgram & Gorsky, 1995; Kihm & Singleton, 2012; Kilpatrick, 1918; Madubaum & Osuji, 2017; Mayeski, 2011; Sanoff, 1995).

Uzevši u obzir aspekt dečje inicijative i samostalnosti, možemo razlikovati tri kategorije kreativnih projekata predškolske dece, u zavisnosti od toga u kojoj meri su deca samostalna i u kom stepenu i na koji način se ispoljava angažovanost vaspitača, pa prema tome razlikujemo (DCELLS, 2008; Hohmann & Weikart, 1995; Jacobs & Crowley, 2007; Katz & Chard, 1995; Likona, 1973; Tompkins, 1991; Veraksa & Veraksa, 2015):

1. *kreativne projekte predškolske dece koji su u potpunosti strukturisani i vođeni od strane vaspitača:*
 - u ovakvim projektima unapred je jasno i precizno zadata tema projekta
 - ciljevi su takođe jasno formulisani od strane vaspitača
 - uži zadaci su precizno definisani od strane vaspitača
 - metode i načini rada su unapred određeni i nema mogućnosti za odstupanje od onoga što je predviđeno
 - aktivnosti su direktno usmerene i vođene od strane vaspitača
 - očekivani ishodi i rezultati su unapred definisani od strane vaspitača
 - evaluacija ishoda je određena od strane vaspitača i svako odstupanje od predviđenog može se smatrati manjim ili većim neuspehom
2. *kreativne projekte predškolske dece koji su delimično strukturisani i u manjoj meri vođeni od strane vaspitača:*
 - u ovakvim projektima okvirno je zadata tema projekta, ali se ona može shodno dečjim interesovanjima i inicijativi menjati i prilagođavati, u većem ili manjem obimu
 - ciljevi su takođe okvirno definisani od strane vaspitača, ali se i oni mogu menjati i korigovati u zavisnosti od aktuelne situacije
 - uži zadaci su delimično predviđeni od strane vaspitača, međutim, deca imaju mogućnost da ih modifikuju, određene da eliminišu ako nisu nužni za dolaženje do konačnog cilja, kao i da osmisle nove, ukoliko su svrsishodni i pomažu dolasku do kreativnog rešenja
 - metode i načini rada su okvirno određeni i postoji mogućnost za odstupanje od onoga što je predviđeno, ukoliko tako nalažu okolnosti
 - aktivnosti su na indirektan način usmerene i posredno vođene od strane vaspitača, ali i deca sama imaju značajnu ulogu u vođstvu i osmišljavanju sopstvenog delovanja
 - očekivani ishodi i rezultati su tek okvirno definisani od strane vaspitača i ostavljena je mogućnost za pojavu i analizu novih i neplaniranih ishoda i produkata, koji se mogu pojaviti spontano tokom realizacije projektnih aktivnosti i na inicijativu same dece
 - evaluacija ishoda je samo donekle određena od strane vaspitača i ostavljena je mogućnost za primenu novih načina provere rezultata, u zavisnosti od okolnosti i dobijenih produkata
3. *kreativne projekte predškolske dece koji nisu unapred strukturisani i vođeni su u najvećoj meri od strane dece:*
 - u ovakvim projektima nije unapred zadata tema projekta, ona se formuliše sasvim spontano, shodno dečjim interesovanjima i njihovoj inicijativi

- ciljevi takođe nisu unapred definisani od strane vaspitača, već se formulišu spontano kroz dečju originalnost, kreativnost i inicijativu, iskazanu kroz aktuelnu situaciju
- uži zadaci nisu predviđeni od strane vaspitača, već deca imaju otvorenu mogućnost da ih predlažu, određuju, modifikuju, eliminišu
- metode i načini rada su određeni od strane dece i mogu se menjati tokom same realizacije projekta, ako tako nalažu okolnosti
- aktivnosti su usmerene i vođene od strane dece, a ne vaspitača, te deca sama imaju glavnu ulogu u vođstvu i osmišljavanju sopstvenog delovanja
- očekivani ishodi i rezultati su definisani prvenstveno od strane dece i ostavljena je mogućnost za pojavu novih i neplaniranih ishoda i produkata, koji se mogu pojaviti spontano tokom realizacije projektnih aktivnosti
- evaluacija ishoda je određena od strane dece, ali i vaspitača, međutim i ovde je ostavljena mogućnost za primenu novih načina provere rezultata, u zavisnosti od konkretne situacije i dobijenih produkata.

Na osnovu prethodne klasifikacije može se zaključiti da se kreativni projekti predškolske dece mogu rasporediti na svojevrsnom kontinuumu, na čijem jednom polu se nalazi potpuna struktuiranost i programiranost od strane vaspitača, zatim se na dimenziji kreće preko polustrukturiranih projekata koji su u manjoj meri definisani i programirani od strane vaspitača, dok su na drugom polu tzv. otvoreni ili nestrukturirani kreativni dečji projekti, koji su kreativni u pravom smislu te reči i skoro u potpunosti kreirani samostalno od strane predškolske dece.

Posmatrano u kontekstu pozitivnih i negativnih strana, odnosno, u svetlu edukativnih i razvojnih efekata, potrebno je istaći da sve tri kategorije kreativnih projekata na predškolskom uzrastu mogu imati svoje pozitivne razvojne i vaspitno-obrazovne efekte, te da će uz uvažavanje odgovarajućih principa primene svaka grupa postići željene ishode. Upravo u zavisnosti od osnovnog cilja, primarne vrste ishoda koje želimo ostvariti i od samog edukativnog sadržaja koji je u fokusu projektnih aktivnosti, zavisi i odabir vrste projekta prema njegovoj struktuiranosti od strane vaspitača. Tako ukoliko je cilj usvajanje određenih konkretnih znanja i veština, koja uključuju prvenstveno konvergentno mišljenje, odnosno, razvoj određene konkretne sposobnosti ili rešavanje postavljene problemske situacije, preporučuje se da projekt bude u većoj meri struktuiran, dok u slučajevima gde je cilj podsticanje dečjeg divergentnog mišljenja, originalnosti, kreativnosti, maštovitosti, spontanosti, inicijative i snalažljivosti, projekat može u većoj meri biti oslobođen unapred zadate i definisane strukture, te u većoj meri prepušten upravo dečjoj kreativnosti i inicijativi (Anthony, 2019; Drew & Mackie, 2011; Kihm

& Singleton, 2012; Madubbaum & Osuji, 2017; Mayeski, 2011; Montessori, 1964; Owen-Wilson, 2019; Sharp, 2004).

Kreativni projekti u kontekstu teorija psihičkog razvoja dece predškolskog uzrasta

Posmatrano u kontekstu teorijskih koncepcija psihičkog razvoja dece predškolskog uzrasta i uzimajući u obzir činioce koje ove teorije ističu kao faktore od presudne važnosti za detetov kognitivni, socio-emocionalni i konativni razvoj (Blake, & Pope, 2008; Dewey, 1963; Elkind, 2002; Flavel, 1963; Montessori, 1964; Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 2004; Williams, 2004), sasvim je sigurno da kreativni projekti zauzimaju izuzetno značajno mesto u celokupnom psihičkom razvoju na predškolskom uzrastu. Naime, kreativni projekti na predškolskom uzrastu u velikoj meri se baziraju upravo na najznačajnijim teorijama psihičkog razvoja predškolskog deteta i aktiviraju razvojne činioce koji se navode kao ključni za psihičko sazrevanje i individualni razvoj na predškolskom uzrastu.

Jedna od najznačajnijih razvojnih teorija jeste Pijaževa teorija kognitivnog razvoja (Flavel, 1963; Piaget & Inhelder, 1969), koja ima izuzetno važne implikacije u procesu učenja i razvoja na predškolskom uzrastu. Njegova teorija izdvaja četiri ključna stadijuma kognitivnog razvoja na dečjem uzrastu (Blake & Pope, 2008; Piaget & Inhelder, 1969):

1. senzo-motorni stadijum
2. preoperacioni stadijum
3. stadijum konkretnih operacija
4. stadijum formalnih operacija.

Navedeni stadijumi se javljaju uvek ovim istim redosledom, te su u tom smislu invarijantni i kvalitativno su različiti – svaki od stadijuma ima svoja razvojna ograničenja, ali istovremeno detetu pruža mogućnosti za nova postignuća, koja su hijerarhijski organizovana i kreću se u pravcu sve veće kompleksnosti (Blake & Pope, 2008). Kada govorimo o kreativnim projektima predškolskog deteta, od posebnog su značaja karakteristike preoperacionog i stadijuma konkretnih operacija, jer se predškolska deca nalaze upravo na tim stadijumima razvoja i njihove su odlike ono na šta treba obratiti posebnu pažnju prilikom planiranja i realizacije kreativnih projekata na predškolskom uzrastu.

Preoperacioni stadijum traje od 2. do 6. godine i u ovom periodu se intenzivno razvija govor deteta, što omogućava intenzivniju interakciju sa okolinom, moguće je rekonstruisati prošla iskustva i rečima iskazati buduće aktivnosti, razvija se simbolička funkcija - deca imaju mogućnost da koriste simbole u igri, likovnim

izražavanjima, što im otvara mogućnost učešća u kreativnim aktivnostima i projektima na ovom uzrastu. Kroz simboličku igru dete manifestuje svoje kreativne i misaone aktivnosti. No ipak, svakako treba imati u vidu da mišljenje dece u ovom periodu karakteriše egocentrizam, centracija i ireverzibilnost (Ilić, 2013; Piaget & Inhelder, 1969).

Stadijum konkretnih operacija traje od 6. do 11-12. godine i odlikuje ga činjenica da dete može da izvodi operacije putem realnog ili imaginarnog manipulisanja objektima, pre nego na verbalno iskazanim hipotezama, pri čemu dolazi do decentracije, reverzibilnosti u mišljenju i pojave konzervacije, što znači da sada deca mogu da posmatraju više aspekata problema, uviđaju transformaciju problema i pokazuju da shvataju povratnost određenih procesa. Na ovom uzrastu deca mogu da primenjuju pravila logike u zaključivanju, te da razumeju inkluziju klasa i rešavaju zadatke serijacije, klasifikacije objekata prema više svojstava i poredi odnose među objektima (Ilić, 2013; Piaget & Inhelder, 1969). Sve su to komponente koje im otvaraju nove mogućnosti za učešće u složenijim projektima, sa većim nivoom samostalnosti u zaključivanju i kreativnosti u osmišljavanju tema i narednih zadataka. Ipak, potrebno je imati na umu prilikom planiranja i evaluacije kreativnih projekata da je njihovo mišljenje još uvek vezano za konkretne sadržaje i situacije, pri čemu kreativni projekti na predškolskom uzrastu upravo omogućavaju da se dete razvija i manipuliše objektima i kontekstom na tom konkretnom nivou.

Asimilacija i akomodacija su dva konstrukta Pijažeeve teorije takođe značajna za kognitivni razvoj i postignuće na dečjem uzrastu, pri čemu asimilacija predstavlja nastojanje deteta da nove stimuluse iz okruženja uključi u postojeće kognitivne sheme, dok akomodacija predstavlja obrnut proces – tendenciju deteta da postojeće sheme modifikuje pod uticajem eksternih podsticaja (Flavel, 1963; Pešikan, 2010). Kod učešća u kreativnim projektima angažovana su oba ova procesa, pri čemu za predškolsku decu posebnu važnost ima proces akomodacije i menjanja postojećih mehanizama i struktura na kreativan način, podstaknut faktorima spoljašnje okoline.

Iz perspektive socio-konstruktivističkih teorija, učenje se ne posmatra kao prosto skladištenje određenih znanja i informacija, već je reč o konstrukciji znanja, koja se razvija kroz aktivnost deteta, pri čemu je upravo dete u centru učenja (Blake & Pope, 2008; Pešikan, 2010; Vygotsky, 2004; Williams, 2004). Prema tome, predškolsko dete nije samo pasivni primac poruka i sadržaja koji se šalju od strane odraslih – pre svega, vaspitača i roditelja, već je i ono aktivan kreator tih istih sadržaja i realnosti kojom je okružen, pri čemu upravo kreativni projekti na predškolskom uzrastu predstavljaju izuzetno pogodan kontekst učenja i razvoja.

U teoriji Vigotskog posebno se ističe i značaj interakcije ne samo sa značajnim odraslim osobama iz okruženja deteta, već i sa detetovim vršnjacima, kao i nešto starijom i zrelijom decom, gde se u zoni narednog razvoja, kroz interakciju

i razmenu iskustava, dete intenzivno razvija u kognitivnom i socijalnom domenu (Pešikan, 2010; Vygotsky, 2004). Kreativni projekti predškolske dece omogućavaju i istovremeno učešće dece različitih uzrasnih nivoa, gde kroz socijalnu interakciju mlađa deca od starije mogu da, uz odgovarajuću direkciju i model, usvajaju različite ideje i načine delovanja, razvijajući sopstvenu kreativnost i maštu, u zoni narednog razvoja.

Autori koji ističu značaj iskustvenog učenja (Dewey, 1963) dali su vrlo bitnu teorijsku podršku realizaciji kreativnih projekata na predškolskom uzrastu, jer kreativni projekti upravo počivaju na učenju deteta kroz direktno lično iskustvo i izvođenje zaključaka na bazi tog iskustva. Ovako stečena znanja imaju tendenciju da se usvajaju brže i efikasnije, sa većim nivoom razumevanja, postojana su i nemaju tendenciju zaboravljanja, te su primenljiva u različitim sličnim situacijama.

Kada govorimo o manje struktuiranim projektima, do izražaja posebno dolazi značaj spontanosti u aktivnostima i učenju, čiju važnost je naglašavala i Marija Montessori (Montessori, 1964). Naime, kod ovakvih projekata, deca imaju mogućnost da spontano biraju teme i sadržaje, da aktivnosti i njihovi ishodi budu fleksibilnog karaktera, te da na taj način njihovi lični afiniteti i interesovanja budu u maksimalnoj meri zadovoljeni, a faktor delimične neodređenosti i neizvesnosti daje posebnu dinamiku procesu učenja.

Teoretičari dečjeg razvoja posebno naglašavaju da igra predstavlja prirodnu aktivnost deteta i vrlo pogodan kontekst za inkorporaciju različitih sadržaja učenja (Khasanah, Mustafidah & Susanto, 2018; Russ, 2003; Sanoff, 1995; Sharp, 2004), te je zato baš na predškolskom uzrastu kreativne projekte dece moguće smestiti u širi kontekst dečje igre, gde će oni na spontan način i sa uživanjem biti u prilici da kroz igru razviju različite veštine i sposobnosti, usvoje čak i složenija znanja, te proizvedu određene materijale, koji su rezultat njihovog kreativnog stvaralaštva. Igra uloga kao značajna razvojna forma može se takođe sa uspehom inkorporirati u okvire kreativnih projekata dece, kroz koje će se posebno razvijati njihove socijalne i emocionalne veštine.

Osnovni pedagoško-psihološki principi realizacije kreativnih projekata dece predškolskog doba

Kada je reč o osnovnim pedagoško-psihološkim principima realizacije kreativnih projekata dece predškolskog uzrasta, oni u najvećoj meri proizilaze iz prethodno opisanih teorijskih postavki dečjeg razvoja, i mogu se u najkraćim crtama označiti kao (Blake & Pope, 2008; Dewey, 1963; Pešikan, 2010; Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 2004; Williams, 2004):

- *lična aktivnost deteta*
- *konkretnost sadržaja*

- *očiglednost u izvođenju*
- *iskustvenost i spontanost*
- *interaktivnost i saradnja*
- *bliskost realnim situacijama*
- *primerenost razvojnom uzrastu.*

Najznačajniji principi Pijažeove teorije, koji imaju važne edukativne implikacije i na kojima se u značajnoj meri baziraju i kreativni projekti na predškolskom uzrastu mogu se iskazati kroz sledeće odrednice (Ilić, 2013; Piaget & Inhelder, 1969):

1. deca aktivno oblikuju i konstruišu znanje
2. mišljenje dece na različitim stadijumima razvoja se razlikuje u kvalitativnom smislu
3. kognitivnom razvoju deteta u značajnom stepenu doprinosi socijalna interakcija sa okolinom
4. tek na bazi konkretnog iskustva postepeno se razvija apstraktno mišljenje
5. ličnim iskustvom, kroz konkretne aktivnosti, istraživanjem i eksperimentisanjem deca na najbolji način uče i stiču različita znanja
6. u skladu sa aktuelnim nivoom kognitivnog razvoja treba planirati vaspitno-obrazovne aktivnosti i zadatke za decu.

U pogledu primene aktivne nastave i kreativnih projekata predškolske dece, upravo je Pijaže tradicionalnoj nastavi zamerao pasivnost, ističući važnost kreativnih načina rada, te samostalnog istraživanja i eksperimentisanja od strane dece, za šta kreativni projekti na predškolskom uzrastu pružaju zaista neizmerne mogućnosti.

Kada je reč o principima primene kreativnih projekata dece predškolskog uzrasta, pored teorijskih koncepcija dečjeg razvoja, oni se u značajnoj meri baziraju i na ranijim dokumentima koji su uređivali domen predškolskog obrazovanja u našoj zemlji (Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, 2006), ali prvenstveno su zasnovani na aktuelnim zvaničnim dokumentima, koji bliže određuju i regulišu oblast predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). U okviru ovih dokumenata inkorporirani su i principi međunarodnih konvencija o razvoju i pravima deteta, pri čemu se takođe u prvom redu afirmišu kapaciteti predškolskog deteta da aktivno učestvuje u svom učenju i razvoju, ističe se važnost igre i zajedničkih aktivnosti odraslih i dece, što opet istovremeno označava i principe na kojima se baziraju i kreativni projekti dece predškolskog uzrasta.

Dete se posmatra kao aktivni učesnik socijalne interakcije, kroz koju gradi i ispoljava svoje potencijale. Smatra se da je dete posvećeno učenju, pri čemu je

istovremeno i biće igre. Posebno se ističe da je predškolsko dete kreativno – ono ima kreativni potencijal da sebe i svet oko sebe izrazi na mnogo načina, te da na kreativan način obrađuje, povezuje i izražava svoje ideje, misli, osećanja, vrednosti, iskustva i doživljaje, pri čemu sve treba jednako uvažavati i vrednovati (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). Procesi učenja kod deteta su integrisani, ono uči i razvija se simultano, u fizičkom, kognitivnom, jezičkom, socio-emocionalnom i motivacionom smislu, pa kroz kreativne projekte svi ovi vidovi učenja mogu biti zastupljeni istovremeno, na prirodan i stimulativan način.

Okruženje u kome se realizuje projekat treba da bude opremljeno odgovarajućim podsticajnim sadržajima, igračkama i materijalima, pri čemu se pre svega mora poštovati princip bezbednosti sve dece, shodno njihovim uzrasnim i razvojnim mogućnostima (Dudnyk, 2016; Jacobs, & Crowley, 2007; Khasanah et al., 2018, Russ, 2003; Sanoff, 1995; Sharp, 2004).

Razvojno-psihološki efekti implementacije kreativnih projekata kod dece predškolskog uzrasta

Razvojno-psihološki efekti implementacije kreativnih projekata kod dece predškolskog uzrasta u najvećoj meri se ogledaju u podsticanju dečjeg psihološkog razvoja, pri čemu se misli na relevantne psihičke osobine koje se u velikoj meri formiraju upravo na predškolskom uzrastu, kao i psihičke procese koji su takođe vrlo intenzivni u ovom periodu, a koji predisponiraju celokupno napredovanje u kasnijim stadijumima razvoja i etapama u obrazovanju i vaspitanju. O ovome svedoče kako posteaake ranije prikazanih dominantnih koncepcija dečjeg razvoja (Blake, & Pope, 2008; Dewey, 1963; Montessori, 1964; Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 2004), kao i studije koje su se bavile razvojnim efektima kreativnih projekata na predškolskom uzrastu (Gencer & Gonen, 2015; Hong et al., 1995; Katz & Chard, 1995; Veraksa & Veraksa, 2015; Veselinov i Prtljaga, 2018).

Od psihičkih osobina koje se dovode u vezu sa kreativnim projektima predškolske dece, posebno se izdvajaju sklonost ka preuzimanju inicijative, kreativnost, inovativnost, otvorenost, sistematičnost i savesnost, baš kao i timski duh i sklonost ka saradnji (Anthony, 2019; Gencer & Gonen, 2015; Hong et al., 1995; Veraksa & Veraksa, 2015). Mogućnost da deca sama učestvuju u osmišljavanju ideje za projekat, te planiranju i osmišljavanju projektnih aktivnosti u značajnoj meri doprinosi razvoju njihove inicijative, otvorenosti, kreativnih i inovativnih potencijala. Kontekst i okruženje u kome se realizuju kreativni projekti dece na predškolskom uzrastu takve je prirode da u velikoj meri podstiče i razvija njihovu maštu, kreativnost, fluentnost ideja, istovremeno ih upućujući i na smislenost

istih, te stvarnu mogućnost njihove realizacije, što ih u velikoj meri priprema i za praktično delovanje, te snalažljivost u realnim životnim okolnostima (Armistead, 2007; Duffy, 2006; Garaigordobil & Berruenco, 2011; Komarik & Brutenicova, 2003; Whitebread et al., 2017).

Kreativni produkti dece, nastali u okviru projekata kao rezultat praktičnog iskustva, imaju svojstvenu vrednost u razvoju dečje ličnosti i podsticanju njihove samoeфикаsnosti i samopouzdanja. Projektna organizacija i stremljenje ka ciljevima, u okviru kreativnih projekata, takođe podstiču dečju sistematičnost, osećaj odgovornosti i savesnost. S obzirom da su kreativni projekti svojevrsna prilika da se radi u grupama, kod dece se na ovaj način razvija i osećaj prihvaćenosti i pripadnosti grupi, empatija, tolerancija, saradnja i kapacitet za timski rad. Tako postaju svesni sopstvene odgovornosti u kontekstu kolektivnih ciljeva, imaju mogućnost da jasnije uvide važnost zajedničkog delovanja, a otvaraju im se i prilike da pomognu drugima u atmosferi bliskoj realnim životnim situacijama (Cameron, 2010; Pandit & Neogi, 2016).

Kada je reč o psihičkim procesima, u kontekstu delovanja kreativnih projekata predškolske dece, naročito su značajni opažanje, mišljenje, učenje, planiranje i motivacija. Naime, angažovanjem u kreativnim projektima, dete je u centru učenja, što je jedna od osnovnih paradigmi savremenog vaspitno-obrazovnog procesa. S obzirom da je reč o aktivnom i iskustvenom učenju, kreativni projekti otvaraju svojevrsnu mogućnost direktnog praćenja procesa učenja od strane same dece i njihove samo-evaluacije, te razvoja metakognicije i samoregulacije od najranijeg uzrasta (Katz & Chard, 1995; Marić & Sakač, 2018). U okviru realizacije kreativnih projekata deca istovremeno uče kako da uče, te razvijaju sopstvene kapacitete i grade strategije napredovanja. Na licu mesta dobijaju povratne informacije, što im omogućava da blagovremeno koriguju svoje postupke, ta da se efikasnije odrede i ustreme ka cilju, što pozitivno deluje i na njihove motivacione potencijale, kao i sposobnosti planiranja i prilagođavanja (Đorđević, 2007; Veraksa & Veraksa, 1995).

Percepcija i pažnja su takođe izuzetno bitni psihički procesi koji dolaze do izražaja i razvijaju se u kreativnim projektima dece. Deca u okviru ovih projekata obraćaju pažnju na detalje situacije, percipiraju različite kreativne aspekte, te moraju biti istovremeno fokusirana na različite segmente projekta i zadatke koji se realizuju, kako bi postigli očekivane ciljeve. Posebno je značajno naglasiti značaj kreativnih projekata predškolskog deteta za razvoj originalnog i divergentnog mišljenja. Naime, kroz ovu vrstu projekata posebno se podstiče produkcija kreativnih pristupa i originalnih rešenja, te diversifikacija ideja i aktivnosti, što je važno negovati kod dece još od najranijeg uzrasta (Garaigordobil & Berruenco, 2011; Gencer & Gonen, 2015; Hong et al., 1995; Torrance, 1981; Zachopoulou, & Makri, 2005).

Kada je reč o psihološkom razvoju, prema teorijskim postulatima (Blake, & Pope, 2008; Montessori, 1964; Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 2004), ali i nala-

zima prethodnih studija (Gencer & Gonen, 2015; Hong et al., 1995; Katz & Chard, 1995; Veraksa & Veraksa, 2015), kreativni projekti u kojima deca učestvuju doprinose kognitivnom, socio-emocionalnom, konativnom, kao i celokupnom razvoju dečje ličnosti na predškolskom uzrastu. Opisani psihički procesi i osobine deteta sastavni su deo detetovog intelektualnog, socio-emocionalnog i motivacionog razvoja, odnosno, formiranja i sazrevanja detetove ličnosti, pri čemu je ovaj razvoj vrlo intenzivan upravo na predškolskom uzrastu, a uloga vaspitača i načina rada koje primenjuje u tom pogledu veoma značajna (Sakač, Marić i Pantić, 2013a,b).

Dete je na predškolskom uzrastu prirodno vrlo radoznalo i sklono istraživanju okoline, pri čemu učešće u kreativnim projektima upravo podstiče, ali istovremeno i zadovoljava ove težnje deteta, te omogućava razvoj detetovih saznavnih i intelektualnih kapaciteta u kreativnom ambijentu, koji je na optimalan način prilagođen dečjim potrebama i interesovanjima. Motivacija i konativni razvoj deteta posebno su podstaknuti u kontekstu gde dete ima priliku da samostalno ili u grupi kreira zajedničke ciljeve, planira i organizuje aktivnosti, te dolazi do finalnih rešenja i produkata. Kroz saradnju i kooperativno učenje u okviru projekata podstiče se socio-emocionalni razvoj deteta i razvijaju one osobine ličnosti koje su od posebnog značaja za uklapanje i adaptaciju deteta na socijalnu sredinu (Cameron, 2010; Garaigordobil & Berruero, 2011; Komarik & Brutenicova, 2003).

Unapređenje mentalnog zdravlja i psihičkog blagostanja dece takođe su značajni efekti učešća u kreativnim projektima na predškolskom uzrastu. Naime, angažovanje u kreativnim aktivnostima u značajnoj meri doprinosi pravilnom socio-emocionalno razvoju deteta, koji je jedan od osnovnih preduslova detetovog mentalnog zdravlja (Anthony, 2019; Armistead, 2007; Cameron, 2010; Đorđević, 2007; Veselinov i Prtljaga, 2018). Kroz učešće u kreativnim projektima predškolska deca bolje upoznaju sebe – sopstvene kapacitete, interesovanja, želje, potrebe i težnje, razvijaju osećaj lične odgovornosti i samopoštovanja, osećaj prihvaćenosti i pripadnosti, empatiju i osetljivost za potrebe drugih. Lično zadovoljstvo proisteklo iz učešća u aktivnostima koje imaju priliku da sami osmišljavaju, te zadovoljstvo koje proizilazi iz postignutih ciljeva i produkata koji su proistekli iz njihovih ličnih interesovanja, angažovanja i saradnje sa drugima, predstavljaju činioce koji u velikoj meri doprinose dečjem mentalnom zdravlju, ispunjenosti, unutrašnjem zadovoljstvu i psihičkom blagostanju. Na taj način se od najranijeg uzrasta kod deteta razvijaju spoznaja sebe kao individue, sa ličnim kapacitetima i ograničenjima, te svojevrсна težnja deteta prema učenju i stvaranju, kao i napredovanju i usavršavanju, koja se manifestuje i u kasnijim razvojnim fazama, što predstavlja sigurne temelje mentalnog zdravlja u budućnosti (Marić, 2013).

Kreativni projekti predškolske dece omogućavaju razvoj svih ključnih obrazovnih kompetencija za celoživotno učenje u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018):

- *komunikacija na maternjem jeziku* - razvija se kroz kreativno usmeno izražavanje i jezičko stvaralaštvo, podsticanjem grafičkog i drugih vidova simboličkog reprezentovanja i njihove praktične primene u igri, a ne kroz izdvojene aktivnosti
- *komunikacija na drugom jeziku* - dete u situacionom kontekstu uči i smisljeno upotrebljava strani jezik, a ne kroz izdvojenu aktivnost
- *matematičke, naučne i tehnološke kompetencije* - deca razvijaju ove kompetencije kroz senzorna iskustva i praktične manipulacije, rešavanje problema, istraživanje i zaključivanje o pojavama u okviru projekata
- *digitalna kompetencija* - podrazumeva smisljeno korišćenje tehnologija kao sredstava u okviru igre, kreativnih projekata
- *učenje učenja* - postiže se uključivanjem dece u razvijanje programa, podrškom deci da razumeju proces vlastitog učenja, kroz metakogniciju, samoregulaciju i dr.
- *društvene i građanske kompetencije* - razvijaju se pokretanjem projekata u zajednici, gde se razvijaju društvena odgovornost, pripadnost grupi, tolerancija, empatija, razumevanje drugih
- *inicijativa i preduzetništvo* - razvija se kroz projekte gde se podstiču originalni pristupi rešavanju problema, stvaralaštvo i kreativnost u izražavanju zamisli, ideja
- *kulturološka svest i izražavanje* - podstiče se kroz kreativno-umetničke projekte (vizuelna umetnost, književnost, drama, muzika, pokret i ples).

Preporuke za praksu vaspitača i primeri kreativnih projekata za decu predškolskog uzrasta

Polazeći od Pijažeeve teorije kognitivnog razvoja, autori navode smernice za rad sa decom na preoperacionom stadijumu razvoja, koji obuhvata najveći deo predškolskog doba - od 2. do 6. godine i stadijumu konkretnih operacija - od 6. godine, a koje se direktno odnose i na preporuke za primenu kreativnih projekata dece na predškolskom uzrastu (Ilić, 2013; Woolfolk-Hoy, 2005):

- u realizaciji kreativnih projekata dece potrebno je upotrebljavati konkretne predmete i vizuelne materijale
- davati kratka, jasna i nedvosmislena uputstva i sugestije, te izbegavati davanje podataka i informacija koje nisu bliske iskustvu deteta
- omogućiti što više prilika i kontekst za samostalno ili grupno praktično delovanje i sticanje iskustava kroz lične aktivnosti deteta.

Pored toga, na stadijumu konkretnih operacija kroz realizaciju kreativnih projekata, potrebno je:

- deci omogućiti da manipulišu konkretnim objektima i da ih testiraju
- upotrebljavati primere poznate deci za objašnjenje složenijih stvari
- planirati i realizovati zadatke u kojima će deca klasifikovati i grupisati objekte u sve složenije nivoe
- podsticati rešavanje problema koji zahtevaju analitička objašnjenja.

U svetlu Pijažeeve teorije, zadatke koji se postavljaju pred dete treba uskladi-
ti sa njegovim razvojnim mogućnostima, a upravo kreativni projekti pružaju mo-
gućnost da dete ostvari uspeh samostalno ili u grupi - istražujući, eksperimenti-
šući i kreirajući produkte. Nužno je deci omogućiti da se bave onim aktivnostima
za koje poseduju lične afinitete i interesovanja, jer će to podstaći njihovu intrin-
zičnu motivaciju. Kreativnim projektima treba omogućiti učešće dece u manjim
kooperativnim grupama, čime se značajno podstiče i socio-emocionalni razvoj na
predškolskom uzrastu (Ilić, 2013).

Kreativni projekti dece predškolskog uzrasta mogu biti jednostavniji i slože-
niji, užeg i šireg opsega, u zavisnosti od cilja, sadržaja i očekivanih efekata, dužeg
i kraćeg trajanja (od nekoliko dana do nekoliko meseci), planirani pod uticajem
ideja, predloga i interesovanja dece, uz manje ili više direktno učešće vaspitača
(De Jong, 1999; Hornákováa, Kyrlováa, Placháa, & Jiroutová, 2014; Jacobs &
Crowley, 2007; Veraksa & Veraksa, 2015). Vaspitač ne treba da bude direktno i
isključivo fokusiran na samo rešenje ili produkt projekta, već na kontinuiranu po-
dršku deci - on ih konstantno prati, osluškuje i shodno tome, po potrebi može da
revidira prvobitno postavljene ciljeve i zadatke, što je posebno naglašeno i u okvi-
ru aktuelnog Pravilnika o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazo-
vanja (2018). Naročito je značajno da vaspitač podstiče inicijativu i samostalnost
kod dece, kroz zajedničko razvijanje ideje projekta, gde posebno dolaze do izražaja
dečja kreativnost, originalnost ideja, mašta i preduzimljivost. Kroz konsultova-
nje sa decom, vaspitač dolazi do saznanja šta ih sve zanima, šta bi voleli da rade,
kako se osećaju u grupi, šta ih brine ili plaši i dr. (Craft, 2003; Katz & Chard, 1995).

Najvažnije faze prilikom realizacije kreativnih projekata predškolske dece,
koje svaki vaspitač treba da poznaje, te da uvažava principe i smernice proistekle
iz njih, jesu sledeće (Dudnyk, 2016; Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2017):

1. *otvaranje projekta* – tokom ove faze deca se podstiču od strane vaspitača
da na slobodan i kreativan način iznose svoje ideje, predloge vezane za
projekat i projektne aktivnosti; ohrabruje se dečja inicijativa i razmenjuju
prethodna iskustva, pretpostavke kroz razgovor i niz kreativnih aktivno-
sti, poput crtanja, pokreta i sl.; zajedničkim delovanjem dece i vaspitača
postepeno se formuliše problem, cilj i zadaci; deca se ohrabruju da i kod
kuće sa roditeljima razgovaraju o projektu
2. *razvijanje projekta* – deca rade na realizaciji projektnih zadataka i aktiv-
nosti, učestvuju u istraživanju konkretnog fenomena u vrtiću ili lokalnoj

zajednici, uz učešće vaspitača i roditelja; akcenat je na upotrebi različitih izvora učenja (enciklopedije, slikovnice, digitalni materijali, situaciono učenje) i kreiranju krajnjih ishoda i produkata (mape, sheme, dijagrami, konstrukcije u vidu crteža, slika, oblikovanja materijala, snimaka, zapisa, pokreta i dr.); u ovoj fazi se otvaraju i potencijalna nova pitanja

3. *zatvaranje projekta* – ovo je završna faza u kojoj se deca podstiču od strane vaspitača da iznose svoje viđenje realizacije projekta, analizu i zaključke; vrši se priprema za prezentovanje ishoda i produkata proisteklih iz projekta; preispituju se početna očekivanja, evaluiraju krajnji rezultati, vrši refleksija i otvaraju i ideje za neke nove projekte; akcenat treba da bude na iskustvu stečenom kroz projekat, njegovoj elaboraciji i praktičnoj primenljivosti i u drugim situacijama.

Projektni pristup učenju zasniva se na principu da se kao jedan od ishoda učenja kreira određen proizvod, međutim osnovni cilj takvih projekata jeste tražanje za odgovorima na pitanja o temi koju predlažu dete predškolskog uzrasta, vaspitač ili zajednički, deca uz vođenje i podršku vaspitača. Sadržaj kreativnih projekata na predškolskom uzrastu mora da izvire iz dečjih interesovanja, a da bi se uspešno realizovao projekat i ovo su neke od preporuka (Veselinović i Sturza-Milić, 2019):

- svaka grupa ili pojedinac koji učestvuje u realizaciji projekta može da dobije posebna zaduženja koja samostalno ostvaruje
- preporučuje se da grupa bude mala, ali u dovoljnoj meri heterogene strukture, kako bi deca koja brže napreduju mogla da pomognu onima koji su nešto sporiji.

Prilikom planiranja projekata treba imati na umu princip razvijanja integrisanog i sveobuhvatnog pristupa, kojim vaspitač deci omogućava da uče i razvijaju se kroz jedinstvo onoga što misle, doživljavaju i rade (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). Ideja za projekat može proisteci iz svakodnevnih iskustava koje doživljavaju deca i odrasli, iz dečje igre, problematike koja zanima decu i okupira njihova interesovanja, iz opaženih potreba i pitanja koja pokreću decu i vaspitače, kao i aktuelnih događaja u vrtiću ili lokalnoj zajednici. Razvijanje i razrada teme projekta podrazumeva kreativan i stvaralački proces, kako za vaspitača, tako i za decu.

Potrebno je da vaspitač projekat bazira na principima tzv. realnog programa i da planira ciklično svega nekoliko koraka unapred, te nakon povratnih reakcija od strane dece iznova analizira i revidira korake, po potrebi (Pavlović Brenese-
lović i Krnjaja, 2017; Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). U tom smislu, nužno je sledeće:

- opremanje prostora sredstvima i materijalima koji su inspirativni i podsticajni za decu, te mogu biti u manjoj ili većoj meri struktuirani (umetnički predmeti, štampani materijali, sprave, aparati)
- da na osnovu sadržaja projekta, vaspitač planira podršku i modeliranje aktivnosti, pri čemu su sadržaji u funkciji istraživanja u okviru projekta, a nisu gotova znanja koja treba da se usvoje
- planira uključivanje roditelja, dece iz drugih grupa, lokalne zajednice, te mesta koja se mogu obuhvatiti posetama u okviru projekta (druge institucije, otvoreni prostori i dr.).

U cilju kontinuiranog usavršavanja i unapređenja znanja u ovom domenu vaspitačima stoji na raspolaganju veći broj priručnika, koji im mogu biti od koristi u praktičnom radu sa dečjim kreativnim projektima (Duffy, 2006; Hohmann & Weikart, 1995; Ivić i sar., 2001; Jacobs & Crowley, 2007; Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2017; Vilotijević i Vilotijević, 2010 i dr.). U okviru priručnika mogu se pronaći i odgovarajući primeri konkretnih projekata namenjenih deci predškolskog uzrasta, koji najčešće podrazumevaju usvajanje znanja iz različitih domena, te istovremeni razvoj većeg broja funkcija kod predškolske dece.

Jedan od značajnih pristupa učenju baziran na kreativnim projektima predškolske dece proistekao je iz italijanskog vaspitno-obrazovnog sistema, i nosi naziv „Reggio Emilia“ pristup, prema istoimenoj italijanskoj regiji. U okviru ovog pristupa ne koriste se uopšte unapred definisani i propisani obrazovni kurikulumi. Osnovni element na kome počiva ovaj pristup jeste upravo projekat, koji deca razvijaju na osnovu sopstvenih interesovanja i nastojanja, pa se tako bazira na kurikulumu kreiranom od strane dece, umesto kurikuluma formiranog za decu (Coşkun & Durakoğlu, 2015; Gencer & Gonen, 2015).

U okviru programa nazvanog „Kaleidoskop“ (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2017), dominira osnovni princip da projektni pristup učenju u predškolskoj ustanovi prevazilazi granice vaspitno-obrazovne metode, pri čemu se kroz projektni pristup integrišu planirano učenje, igra i učenje kroz praktične svakodnevne situacije. Kod ovog projekta deca su glavni inicijatori i pokretači projektnih ideja i tema, smer u kome će se kretati projektno istraživanje i aktivnosti je neizvestan, pri čemu je nužno da krajnji ishod projekta bude originalan (Janković, 2018). Dakle, vaspitač polazi od dečjih ideja i interesovanja u kreiranju programa. U fokusu je građenje programa usmerenog na integrisano učenje, kroz dobrobit, delanje i odnose.

Jedan od projekata koje su razvili vaspitači u predškolskim ustanovama jesu i „Dinosaurusi“, gde se kroz kreativne aktivnosti deca upoznaju sa svetom dinosaurususa, pri čemu su zadaci podsticanje logičkog mišljenja, istraživačkog učenja, kreativnosti, razvijanje dečje mašte, razvoj fine motorike kroz crtanje, bojenje, seckanje, lepljenje materijala, razvoj grube motorike kroz pokret, dramatizaciju,

bogaćenje rečnika novim terminima, kao što su dinosaurus, tiranosaurus, biljoje-di, mesojedi i dr. (Veselinović i Sturza-Milić, 2019).

I aktivnosti razvoja matematičkih pojmova se mogu realizovati kroz kreativni “matematički projekat” (Janković, 2018). Kroz ovakav vid projekta cilj je kod dece razviti kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema, sposobnost donošenja odluka i sposobnost timskog rada. Deo projekta se realizuje u prirodi, a deo u radnoj prostoriji. Vreme realizacije projekta je jedna radna nedelja. Inspirisan je španskim dvogodišnjim projektom “Sierpinski Carpet Project” i bazira se na teoriji fraktala, ali se ne uvodi direktno ovaj pojam, već se razgovara o delu i celini, osobinama kvadrata, formiranju niza i sličnosti. Od manjih kvadrata ili trouglova deca formiraju veće. Cilj je konstruisanje kvadrata Sjerpinskog, a od materijala se mogu koristiti papir, štapići, reciklažni materijal i dr.

Primer uspešno realizovanog kreativnog projekta u saradnji predškolske ustanove i lokalne zajednice jeste projekat “Kuća prijateljstva”, koji obuhvata široki dijapazon dvosmernih interakcija dece, vaspitača i institucija lokalne zajednice (Mijajlović, 2016). Vaspitač preuzima odgovornost za kreiranje zajednice, kroz razvoj odnosa sigurnosti, prihvatanja i pripadanja, kontinuirano praćenje dečjih potreba i konsultacije sa decom, te obezbeđivanje učešća u zajedničkim aktivnostima dece i odraslih osoba iz okruženja. Deca su na kreativan način kroz ovaj projekat osmislila kutak za igru sa drugarima i ljubimcima (“kuću”), što je i realizovano u saradnji sa lokalnom zajednicom.

Bitno je da vaspitači imaju na umu da se sadržaji u okviru kreativnih projekata na predškolskom uzrastu organizuju oko problema koji se istražuje, pitanja na koje se želi dati odgovor, te ishoda i produkata koji se očekuju kao finalni proizvodi projekata, a ne prema pojedinačnim disciplinama ili projektnim aktivnostima. U tom smislu, izuzetno su značajni prethodno formalno i neformalno obrazovanje, iskustvo vaspitača u planiranju i realizaciji ovakvih projekata, kao i stepen njihove lične kreativnosti i otvorenosti za inovativne pristupe (Anisimova & Ibatullin, 2018; Marić, Branković i Rodić-Lukić, 2018). Posebne veštine vaspitača zahteva proces vrednovanja kreativnih projekata predškolske dece, te su i u tom domenu nužna odgovarajuća predznanja i praktična iskustva (Torrance, 1981; Šefer, 2000).

Iako na prvi pogled učešće dece u kreativnim projektima deluje kao nešto prirodno, jednostavno, svojstveno deci i njihovom realnom okruženju, da bi se uspešno realizovali ovakvi projekti potrebno je prilično umeće vaspitača, savremeno obrazovanje koje integriše najnovija saznanja i rezultate studija iz domena psihologije razvoja dece predškolskog uzrasta, psihologije učenja, psihologije kreativnosti i stvaralaštva, saznanja iz domena predškolske pedagogije i pojedinih oblasti čiji se sadržaji metodički oblikuju i integrišu sa ciljem približavanja deci i aktivnog uključivanja predškolske dece u proces učenja.

KREATIVNI PROJEKTI PREDŠKOLSKOG DETETA – PRIMERI

1. Ja u vrtiću

Cilj projekta:

Sagledavanje odnosa deteta prema neposrednom okruženju u vrtiću, kako od strane vaspitača, tako i od samog deteta, odnosno, njegovih vršnjaka. Ideja je da se osveste i iznesu razmišljanja i osećanja deteta prema okruženju u vrtiću – sebi kao pojedincu u grupi, vršnjacima, vaspitaču i aktivnostima u kojima učestvuju: kako se osećaju u vrtiću, šta prvo pomisle kada se spomene vrtić, da li vole da idu u vrtić, kako vide sebe u vrtiću, da li im je lepo da provode vreme sa drugarima u vrtiću, kakav je vaspitač, šta su novo naučili u vrtiću, a šta bi tek voleli da nauče i dr.

Aktivnosti:

Vaspitač okvirno određuje temu i postepeno navodi na projektne aktivnosti, koje dalje deca samostalno biraju i usmeravaju. Dakle, deca sama biraju kako će predstaviti svoj odnos prema vrtiću, aktivnostima, vršnjacima i vaspitaču – to može biti kroz crtež, priču, pesmu, pokret ili određenu figuru koju će napraviti od različitih materijala. Takođe, na raspolaganju je i kombinacija više navedenih izraza, pri čemu vaspitač treba upravo da podstakne svu decu da na više načina izraze svoj odnos i stav prema vrtiću.

Pokretačka pitanja kojima vaspitač priprema i uvodi decu u predstavljanje svog odnosa prema vrtiću jesu:

- *kako se osećam u vrtiću* - da li sam srećan, da li sam ponekad tužan, da li me nešto brine, plaši, uznemirava, šta me posebno raduje?
- *šta prvo pomislim kada se spomene vrtić* - koje su prve asocijacije, npr. drugari, igra, učenje?
- *da li volim da idem u vrtić* i zbog čega, ako ne volim, šta je to što me paši ili brine?
- *kako vidim sebe u vrtiću* - jesam zadovoljan, uspešan, da li me druga deca prihvataju i vole da se igraju sa mnom, šta vaspitač kaže o meni?
- *da mi je lepo da provode vreme sa drugarima u vrtiću* – kakvi su prema meni, da li sam ja dobar prema njima, šta najviše volimo da radimo zajednički, šta je ono što ne volim kod vršnjaka, sa kim naročito volim da se družim, da li me neko posebno uznemirava ili plaši?
- *kakav je vaspitač* - da li je zanimljiv, da li nas razume i podržava, da li imamo nesporazume?

- *šta smo novo naučili u vrtiću* - šta nam je posebno zanimljivo i šta smatramo posebno važnim?
- *šta bi još voleli da naučimo?* – predlažemo vaspitaču šta bi mogle biti naredne aktivnosti.

Trajanje projekta:

U zavisnosti od broja dece u grupama i fluentnosti dečjih ideja i broja produkata, projekat može trajati od nedelju do dve nedelje, zajedno sa završnom radionicom i izložbom.

Ishod - rezultati projekta:

Organizovanje grupne radionice i izložbe na kojoj će biti prikazani produkti nastali kao rezultat projektnih aktivnosti – priče, pesmice, figure, dramski izrazi i sl. Na radionicu i izložbu bi bilo dobro pozvati i decu iz drugih grupa, a mogu prisustvovati i roditelji. Kroz projekat će deca rasvetliti svoj odnos prema sebi u vrtiću – svoje želje, potrebe, težnje, očekivanja, brige i strahove, ukoliko postoje, takođe, sa istim će biti upoznati i roditelji, te će se moći kreirati i dalji koraci i aktivnosti u skladu sa dečjim odnosom prema vrtiću, nastojanjima i željama.

Pored opažajnih, kognitivnih, kroz ovaj projekat, razvije se i socio-emocionalne kompetencije dece. Ne samo da će spoznati sopstvena osećanja i potrebe, već i potrebe i osećanja druge dece, čime se postepeno gradi empatija, solidarnost i tolerancija prema različitostima.

2. Moja porodica

Cilj projekta:

Sagledavanje karakteristika porodice i porodičnog okruženja iz detetovog ugla i ugla njegovih vršnjaka. Ideja je da deca uvide da su deo svoje porodične zajednice, da uvide da i druga deca imaju svoje porodice, da sve porodice imaju određene zajedničke odlike, ali i da se ipak razlikuju – po svojoj strukturi, brojni članova i sl. Pored strukture porodice, potrebno je rasvetliti i dominantne odnose u porodice, kakva osećanja deca vezuju za članove porodice, koje porodične aktivnosti najviše vole, da li postoje neki problemi i teškoće u porodičnom funkcionisanju koje posredno ili neposredno otkrivaju i sl.

Aktivnosti:

Vaspitač uvodi decu postepeno u priču o porodici kroz grupnu diskusiju, sa pitanjima:

- koga imaju od članova porodice?
- da li imaju i koliko imaju braće i sestara?

- koji je redosled rođenja dece u porodici, tj. da li su braća i sestre stariji ili mlađi?
- da li imaju bake i deke, te da li i oni stanuju sa njima?
- na šta ih asocira kada se kaže porodica?
- šta vole kod svoje porodice?
- kako bi opisali svoje roditelje?
- kako opisuju braću i sestre (ukoliko ih imaju)?
- kako doživljavaju porodične odnose – da li se svi slažu u porodici i ima li ponekad porodičnih nesporazuma?
- kako vole da provode vreme u svojoj porodici?
- da li bi voleli da je njihova porodica drugačija (i na koji način)?

Nakon ove diskusije, dobijaju zadatak da crtežom prikažu svoju porodicu. Kada svi crteži dece u potpunosti budu gotovi, pravi se izložba svih crteža, na kojoj će se analizirati svaki od crteža pojedinačno, sa diskusijom o tome koga su sve prikazali i na koji način, da li su nekoga izostavili i zbog čega, kako su se osećali dok su radili na crtežima, da li bi naknadno nešto popravili. Nakon toga, deca dobijaju zadatak da crteže odnesu kućama i da sa porodicom prodiskutuju na isti način, te potom da ponovo kroz grupnu diskusiju iznesu kako je njihova porodica reagovala na crteže. Takođe, zajedno sa članovima porodice kod kuće je potrebno da odaberu dve-tri fotografije iz porodičnog albuma, te da ih donesu u vrtić i opišu zbog čega su odabrali baš te fotografije, ko je na slikama i kakva ih osećanja vezuju za njih. Ove fotografije se mogu priključiti izložbi crteža.

Trajanje projekta:

Predviđeno je trajanje projekta od pet do deset dana, u zavisnosti od broja dece u grupama i dinamike realizacije projektnih ideja.

Ishod-rezultat projekta:

Grupne radionice i izložba crteža i fotografija, kroz koje je osvetljen porodični kontekst dečjeg odrastanja. Deca su uvidela i osvestila karakteristike porodice i porodičnog okruženja iz sopstvenog ugla, ali i ugla svojih vršnjaka. Spoznala su još jednom da su deo svoje porodične zajednice, kao i da druga deca imaju svoje porodice, te da sve porodice imaju određene zajedničke odlike, no i da se ipak po nečemu razlikuju – po svom sastavu, odnosima i sl. Istaknuto je i kakva osećanja deca vezuju za pojedine članove porodice, koje porodične aktivnosti najviše vole, da li postoje neki problemi u porodičnom funkcionisanju koje posredno ili neposredno otkrivaju i sl.

U skladu sa dobijenim ishodima, planiraju se dalje aktivnosti kroz grupni ili individualni rad sa decom, u koje se po potrebi, mogu uključiti i roditelji.

3. Proleće i svet

Cilj projekta:

Upoznavanje sa karakteristikama proleća kao godišnjeg doba - promenama u prirodi, odlikama biljnog i životinjskog sveta, kao i aktivnostima ljudi u okruženju, koje su karakteristične za proleće. Kako se priroda budi i razvija u proleće, koje su biljke vesnici proleća, šta se sadi u proleće, kako se određene vrste životinja ponašaju u proleće, šta se događa sa usevima, šta deca mogu da rade u proleće, koje se aktivnosti mogu odvijati u prirodi i sl.

Aktivnosti:

Uvodna diskusija o godišnjim dobima – koja godišnja doba poznaju, šta je specifično za život ljudi, biljaka i životinja u kom godišnjem dobu, koje godišnje doba deca vole najviše i zbog čega i sl., pri čemu su u fokusu specifične odlike proleća. Deo projekta bi se realizovao u prirodi – sakupljanje biljaka i plodova karakterističnih za proleće, praćenje ponašanja životinja koje se mogu videti, a deo u okviru tzv. Prolećne riznice u okviru samog vrtića, gde bi izložili sakupljene biljke proleća, utiske iz prirode prikazali i kroz likovne radove, te osvežili i dekorisali prostorije vrtića u duhu i bojama proleća. Kao gosti prolećne riznice bili bi pozvani roditelji i deca iz mlađih grupa.

Trajanje projekta:

Od nedelju do dve nedelje dana, pri čemu je važno voditi računa o tome da vremenske prilike budu pogodne za boravak u prirodi.

Ishod-rezultat projekta:

Prolećna riznica sastavljena od prikupljenih biljaka i dečjih crteža, koji oslikavaju dečja iskustva i znanja vezana za proleće, kao godišnje doba. Pored toga što će steći odgovarajuća znanja i iskustva, deca će dodatno razviti i maštu, kao i preduzetnički duh i saradnju.

4. Naši prvi eko-koraci

Cilj projekta:

Upoznavanje sa osnovama ekoloških saznanja – osnovnim pojmovima i značaju brige o okolini, posledicama nemarnog odnosa prema okruženju, te razvoj ekološke svesti i spremnosti za proaktivno ekološko delovanje.

Aktivnosti:

Nakon uvodne diskusije o značaju brige o ekološkim aspektima okruženja – šta je ekološki čisto okruženje, zašto je ono važno, kakve su posledice zagađenog

vazduha, reka, zemljišta, po život ljudi i sl., sledilo bi uređenje dvorišta vrtića, kao centralna faza projekta. Akcenat bi bio na tome da deca samostalno predlože aktivnosti, te da timski i aktivno učestvuju u njihovoj realizaciji.

Pored toga, potrebno je zajednički izraditi plan za dalje postupanje, tj. održavanje projektnih rezultata, te dalje unapređenje zaštite i očuvanja neposredne okoline. Važno je da svako dete spozna svoju ličnu ulogu i doprinos u očuvanju životne sredine, kao i da uvidi značaj sopstvenog pozitivnog primera za celokupno okruženje.

Trajanje projekta:

Predviđeno je okvirno trajanje od nedelju dana.

Ishod-rezultat projekta:

Uređeno dvorište vrtića, kao pozitivan primer brige o očuvanju životne sredine, te razvijena svest i motivacija dece za ekološko postupanje. Pored toga, kroz podsetnik za dalje postupanje i održavanje postignutih rezultata, doprinelo bi se daljem razvoju ekoloških navika i razvoju ekološke svesti dece od njihovih ranih godina.

5. Okolina i zdravlje

Cilj projekta:

Upoznavanje dece sa zdravim stilovima života - značajem zdrave ishrane, fizičke aktivnosti, održavanje higijene i, uopšte, brige o svom mentalnom i fizičkom zdravlju.

Ideja je da znanja i iskustva stečena kroz projekat pretoče u navike i svakodnevno ponašanje, u što većoj meri.

Aktivnosti:

Kroz projekat bi organizovali tzv. bazar zdravlja, koji bi promovisao zdrave stilove života, putem grupnih diskusija i radionica, crteža i grafičkih prikaza koji ilustruju zdrave stilove života, te preporuka za pridržavanje u svakodnevnom životu. Deca bi ove produkte u što većoj meri trebala samostalno da osmisle i predlože, te i da ih oblikuju uz odgovarajuće vođenje vaspitača.

Pitanja od kojih bi vaspitač mogao pokrenuti rad na projektu bila bi:

- šta za nas znači zdravlje?
- kako se osećamo kada smo bolesni?
- šta je potrebno da radimo svakodnevno kako bismo bili zdravi?
- zašto je važno da održavamo ličnu higijenu?
- da li je voće i povrće važno za nas i zbog čega?
- koliko je važno da smo fizički aktivni?

Posebno je bitno proveriti da li i u kojoj meri deca imaju razvijenu svest o zdravim stilovima života, te da li i u kom stepenu u praksi upražnjavaju zdrave životne navike.

Trajanje projekta:

Predviđeno je okvirno trajanje od nedelju do dve nedelje dana.

Ishod-rezultat projekta:

Bazar zdravlja, koji bi promovisao zdrave stilove života, te znanja i iskustva stečena kroz projekat, pretočena u navike i svakodnevno ponašanje dece.

Literatura

- Anisimova, E., & Ibatullin, R. (2018). Project method in preparation of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 228-238.
- Anthony, M. (2019). *Creative development in 3-5 year olds: Support your child's creativity now and set the stage to foster continued creative development in the future*. Pristupano: 21. novembra 2019. Dostupno na: <https://www.scholastic.com/parents/family-life/creativity-and-critical-thinking/development-milestones/creative-development-3-5-year-olds.html>.
- Armistead, M. E. (2007). Kaleidoscope: How a creative art enrichment program prepares children for kindergarten. *Young Children*, 62(6), 86-93.
- Blake, B., & Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), 59-67.
- Cameron, P. (2010). Preschool environments, relationships and creative skills: A case study. Doctoral dissertation. Walden: Walden University.
- Coşkun, H. & Durakoğlu, A. (2015). A project-based approach in child education: Reggio Emilia. *International Journal of Humanities and Education*, 1(2), 141-153
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143-54.
- De Jong, L. (1999). Learning through projects in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 317-326.
- Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills – DCELLS (2008). *Play/Active Learning: Overview for 3- to 7-year-olds*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- Dewey, J. (1963). *Education and Experience*. New York: Macmillan.
- Drew, V., & Mackie, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. *The Curriculum Journal*, 22(4), 451-467.

- Dudnyk, N. (2016). Usage of project method in preschool education. *Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska, Lublin – Polonia*, 24(2), 43-54.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years* (2nd ed.). New York, NY: Open University Press.
- Dorđević, V. (2007). Inovativni modeli nastave (integrativna nastava, projektna nastava i interaktivna nastava). *Obrazovna tehnologija*, 4, 76-97.
- Elkind, D. (2002). Kako um raste: dva puta mentalnog razvoja. U Lj. Miočinović (Ur.), *Pijaževa teorija intelektualnog razvoja* (pp. 192-204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Flavel, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Garaigordobil, M., & Berrueto, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Gencer, A. A., Gonen, M. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 456 – 460.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Hong, E., & Milgram, R. M. (1991). Original thinking in preschool children: A validation of ideational fluency measures. *Creativity Research Journal*, 4, 253-260.
- Hong, E., Milgram, R.M., & Gorsky, H. (1995). Original thinking as a predictor of creative performance in young children. *Roeper Review*, 18(2), 147-149. DOI: 10.1080/02783199509553720
- Hornáčková, V., Kyrlová, V., Plachá, G., & Jiroutová, L. (2014). Projecting and methods of active learning in primary and pre-primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 806-812.
- Ilić, M. (2013). Pedagoške implikacije Pijaževe teorije intelektualnog razvoja. *Inovacije u nastavi*, 26(4), 100-113.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić (2001). *Aktivno učenje - priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jacobs, G., & Crowley, K. (2007). *Play, projects, and preschool standards nurturing children's sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Janković, B. B. (2018). Projektna metoda u aktivnostima usvajanja matematičkih pojmova. *Sinteze*, 14, 79-90.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1995). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Khasanah, N.N., Mustafidah, A., Susanto, H. (2018). Modified legos is effective in stimulating development on pre-school children. *Jurnal Ilmu Keperawatan Anak*, 1(2), 16-21.

- Kihm, H., & Singleton, K. (2012). Creative cooking with preschoolers: A service learning experience for FCS students. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 30(1), 39-43. Available at <http://www.natefacs.org/JFCSE/v30no1/v30no1Kihm.pdf>
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Komarik, E., & Brutenicova, E. (2003). Effect of creativity training on preschool children. *Studia Psychologica*, 45, 37-42.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović-Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop - projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Likona, T. (1973). The psychology of choice learning. In T. Likona, R. Nickse, D. Young, and J. Adams (Eds.), *Open education: Increasing alternatives for teachers and children*. Courtland: Open Education Foundation, State University of New York.
- Madubbaum, I.C. & Osuji, U.S.A. (2017). *Edu 290: Early childhood education Methods*. Jabi, Abuja/Lagos: National Open University of Nigeria, NOUN Press.
- Marić, M. (2013). *Mentalno zdravlje*. Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.
- Marić, M., Branković, N. i Rodić-Lukić, V. (2018). Budući učitelji i vaspitači između tendencije ka prilagođavanju i sklonosti prema inoviranju. *Inovacije u nastavi*, 31(3), 61-73.
- Marić, M. & Sakač, M. (2018). Metacognitive components as predictors of preschool children's performance in problem-solving tasks. *Psihologija*, 51(1), 1-16.
- Mayeski, M. (2011). *Creative activities for young children*. Boston: Cengage Learning.
- Mijajlović, S. (2016). Razvijanje projekta u funkciji saradnje vrtića i lokalne zajednice. U „*Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*” (pp. 245-252), Zbornik radova nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem, 25. mart 2016., Jagodina.
- Moke, S., & Shermis, M. (1996). *The active learner: Help your child learn by doing. The successful learner series*. Bloomington: Grayson Bernard Publishers.
- Montessori, M. (1964). *Spontaneous activity in education*. Cambridge, MA: Robert Bentley.
- Owen-Wilson, L. (2019). *Characteristics of creative children – Criteria for the selection of creatively able learners*. Pristupano: 21. novembra 2019. Dostupno na: <https://thesecondprinciple.com/creativity/children-creativity/characteristics-of-creative-children/> 1/.
- Pandit, N., & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *International Journal of Home Science*, 2(2), 94-96.
- Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop – osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

- Pekdoğan, S., & Kanak, M. (2016). A qualitative research on active learning practices in pre-school education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 232-239.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157-184.
- Phillips, D.C. (1995). The many face of constructivism. *Educational researcher*, 24(4), 13-17.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Plourde, L. A., & Alawiye, O. (2003). Constructivism and elementary pre-service science teacher preparation: knowledge to application. *College Student Journal*, 37(3), 334-342.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa (2006). Nacionalni prosvetni savet, Beograd: Prosvetni glasnik.
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Beograd: Prosvetni glasnik.
- Russ, S.W. (2003). Play and creativity: developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291-303.
- Sakač, M., Marić, M., Pantić, J. (2013a). Vaspitač kao činilac razvoja ličnosti i kognicije predškolskog deteta. *Pedagoška stvarnost*, 59(4), 672-680.
- Sakač, M., Marić, M. i Pantić, J. (2013b). Vaspitač u kontekstu delovanja na socio-emocionalni i fizički razvoj predškolskog deteta. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 15, 305-312.
- Sanoff, H. (1995). *Creating environments for young children*. Washington, D.C.: National Endowment for the Arts.
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: what can we learn from research? *NFER*, 32, 5-12.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektu*. Zagreb: Mali profesor.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2005). *Understanding children's development*. USA: Blackwell.
- Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece: problemi vrednovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Tompkins, M. (1991). Active learning: making it happen in your program. In N.A. Brickman and L.S. Taylor (Eds.), *Supporting young learners* (pp. 5-13). Ypsilanti: High/Scope Press.
- Torrance, E. P. (1981). *Torrance test of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Veselinov, D. i Prtljaga, S. (2018). Projekt metoda kao činilac podsticanja kreativnosti kod darovite dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. Pristupano: 22. novembra 2019. Dostupno na: <http://vaspitacice.rs/wp-content/uploads/2018/10/Paper-Veselinov-Prtljaga.pdf>.

- Veraksa, N. E., & Veraksa, A. N. (2015). The technique of project activity: A new approach in Russian preschool. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 73-86.
- Veselinović, D. i Sturza-Milić, N. (2019). Integrisani (projektni) pristup učenju i planiranju. Pristupano: 23. novembra 2019. Dostupno na: <http://vaspitacice.rs/wp-content/uploads/2018/10/Presentation-Veselinov-Sturza-Milic.pdf>
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2010). *Projektna nastava*. Beograd: Školska knjiga.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Williams, R. T. (2004). Social cognitive theories of Jean Piaget and Jerome Bruner. *Takamatsu's University*, 41, 117-123.
- Whitebread, D. (1997). *Teaching and learning in the early years*. London: Routledge.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK.
- Woolfolk-Hoy, A. E. (2005). *Active learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Zachopoulou, E., & Makri, A. (2005). A developmental perspective of divergent movement ability in early young children. *Early Child Development and Care*, 175, 85-95. doi:10.1080/0300443042000230401

MARIJANA GORJANAC RANITOVIĆ, ALEKSANDAR PETOJEVIĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet

MATEMATIČKI ASPEKT KREATIVNIH PROJEKATA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime: Kreativnost je prepoznata kao veština od suštinskog značaja u 21. veku. Savremeno društvo postavlja zahtev za sticanjem upotrebljivih znanja i veština, te svrha obrazovanja nije samo sticanje konceptualnih znanja, nego i razvijanje širokog dijapazona veština. Otuda je cilj obrazovanja sticanje integrisanog znanja kroz rešavanje problema, pri čemu cilj nije dobijanje tačnog rešenja, već je svrha samo traganje za rešenjem, istraživanje, kao i znanje i veštine stečene kroz istraživanje. U tom kontekstu je učenje kroz projekte (project-based learning) prepoznato kao veoma dobar pristup učenju dece predškolskog uzrasta. Prema Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, u vrtićima u Srbiji će dominirati tematski i projektni pristup učenju. Kako je učenje kroz projektne aktivnosti novija strategija u našem obrazovnom sistemu, u ovom radu želimo da predstavimo bitne karakteristike kreativnih projekata dece predškolskog uzrasta i da osvetlimo matematički aspekt ovih aktivnosti. Takođe su date preporuke za realizaciju kreativnih projekata u predškolskim ustanovama na osnovu teorijskih razmatranja, kao i smernice za kreiranje podsticajne sredine za razvijanje matematičke kreativnosti u okviru projekata.

Cljučne reči: kreativni projekti, matematička kreativnost, učenje realizacijom projekata

Uvod

Brz razvoj savremenog društva stvara veoma promenljivo poslovno okruženje, što postavlja nove zahteve i izazove za savremene obrazovne sisteme koji brzo moraju da se prilagođavaju nastalim promenama. Savremeno društvo postavlja zahtev za sticanjem upotrebljivih znanja i veština, pa često može da se čuje mišljenje da u ovom momentu obrazujemo decu za zanimanja koja u budućnosti neće postojati, ili da treba da ih osposobimo za zanimanja koja još ne postoje. Odatle proističe potreba da obrazovane osobe budu osposobljene za samostalno učenje i

da se samostalno usavršavaju celog života, te da se tako prilagođavaju promenama u poslovnom okruženju koje ih neminovno čekaju. Iz tog razloga, za obrazovanu osobu nije važno samo da ima odgovarajuće znanje, već je jednako važno da poseduje sposobnosti: komunikacije, kreativnog mišljenja, kritičkog mišljenja, rešavanja problema, timskog rada, fleksibilnosti, odgovornosti, koje se jednim imenom nazivaju "meke veštine" (*soft skills*). Među ovim veštinama posebno se izdvajaju kritičko mišljenje, kreativnost, komunikacija i saradnja. U tradicionalno organizovanoj nastavi za vrednovanje stečenih znanja postoje standardne procedure, dok je vrednovanje interpersonalnih sposobnosti i drugih veština skoro potpuno zanemareno. Nasuprot tradicionalnoj nastavi, postoje drugi pristupi koji su usmereni na dete tako da dete postaje aktivan činilac sopstvenog učenja. Jedan od takvih pristupa je učenje kroz realizaciju projektnih aktivnosti (*project based learning*) u kome je samo istraživanje jednako važno kao i znanje stečeno kroz to istraživanje.

Učenje kroz realizaciju projektnih aktivnosti svoje polazište nalazi u konstruktivističkoj teoriji, a pre svega u radovima Vigotskog (*Виготский*), Brunera (*Bruner*), Pijažea (*Piaget*) i Djuia (*Dewey*). Unutar konstruktivističke teorije razvijeni su različiti pravci, a jedan od njih je socijalni konstruktivizam. Socijalni konstruktivizam se najčešće dovodi u vezu sa sociokulturnom teorijom Vigotskog (Milutinović, 2011), na kojoj se zasnivaju Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, a planirane situacije učenja se pokreću kao deo ili projekta (MPNTR, 2018). Kako je učenje kroz projektne aktivnosti novija strategija u našem obrazovnom sistemu, u ovom radu želimo da predstavimo bitne karakteristike kreativnih projekata dece predškolskog uzrasta i da osvetlimo matematički aspekt ovih aktivnosti. Takođe želimo da istaknemo potencijal projektnih aktivnosti za razvijanje kreativnosti uopšte i matematičke kreativnosti kod dece predškolskog uzrasta.

Učenje kroz projektne aktivnosti

Učenje koje se ostvaruje realizacijom projektnih aktivnosti je strategija učenja u kojoj učenici planiraju, sprovode i vrše evaluaciju projekata koji za cilj imaju rešavanje realnih životnih problema (Blank, 1997; Harwell, 1997; Krajcik & Blumenfeld, 2006; Katz & Chard, 1989). Rad na projektu podrazumeva aktivno učenje kroz istraživanje realističnih tema koje su deci interesantne i važne. Učenje kroz projektne aktivnosti pored usvajanja akademskih znanja, kao važnu komponentu ima razvijanje kreativnosti, sposobnosti analiziranja, postavljanja pretpostavki, predviđanja, zaključivanja, planiranja, rešavanja problema, donošenja odluka, socijalnih veština i komunikacije (Lee J. , 2018; Cvjetičanin, Bran-

ković, & Petrović, 2014; Drake & Long, 2009; Banks, 1997). Situacije učenja koje se ostvaruju realizacijom kreativnih projekata doprinose motivaciji i proširuju dijamant interesovanja dece, što u kombinaciji sa aktivnim učešćem dece u svim segmentima realizacije projektnih aktivnosti, doprinosi konceptualnom razumevanju matematičkih sadržaja i trajnijem znanju na višim kognitivnim nivoima (Lee J. , 2018; Katz & Chard, 1989; Brewster & Fager, 2000; Lam, Cheng, & Choy, 2010; Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, & Palincsar, 1991; Liu, 2010). Projekti se međusobno razlikuju po strukturi aktivnosti, po načinu organizovanja, dužini trajanja, po ulozi vaspitača i dece. Projektna nastava može da varira od kratkog istraživanja od par sati ili nekoliko dana, do višemesečne serije aktivnosti. Takođe vaspitač može da ima različiti stepen kontrole nad projektnim aktivnostima, što direktno utiče na stepen dečjeg učešća u odlučivanju o projektnim aktivnostima. Tako projekti mogu biti strukturisani, vođeni ili otvoreni. Različiti načini organizacije učenja kroz projektne aktivnosti su neizbežni, ali i poželjni jer oslikavaju smisleno učenje u različitim okolnostima. Pored projekata kojima je svrha sticanje novih znanja, i koji su u fokusu našeg izlaganja, postoje i projekti koji su usmereni na utvrđivanje i produbljivanje već stečenih znanja (*hands on projects*). Projekti za utvrđivanje znanja se sprovode nakon što su obrađeni određeni nastavni sadržaji. Primer takvog projekta je projekat koji se često daje đacima u nižim razredima osnovne škole, a čiji cilj je utvrđivanje znanja o faktorima koji utiču na rast biljke. Uobičajena praksa je da se učenicima na tradicionalan način izlože odgovarajući sadržaji, a zatim dobiju zadatak da poseju nekoliko semena pasulja i da prate rast biljke jednu do dve sedmice (Bošnjak, Branković, & Gorjanac Ranitović, 2013).

Iako i projekti za utvrđivanje i proširivanje znanja imaju svoju vrednost, smatramo da su poželjnije projektne aktivnosti u kojima učenici samostalno dolaze do saznanja, a u kojima vaspitači imaju ulogu mentora. Projekti u kojima deca imaju mogućnosti da sprovode istraživačke aktivnosti oko tema koje ih interesuju, da pokušaje, greške i ispravljanje grešaka ne doživljavaju kao neuspeh već kao sastavni i neizbežni deo procesa rešavanja problema, su projekti u kojima deca mogu da usvajaju konceptualna znanja i razvijaju svoje kreativne sposobnosti. Dakle, svrshodan projekat mora da sadrži elemente istraživanja, a učenici moraju samostalno pronalaziti izvore informacija i sarađivati u radu. Istraživanje podrazumeva aktivno učešće učenika i obuhvata sledeće aktivnosti: posmatranje, postavljanje pitanja, proučavanje različitih izvora informacija, postavljanje pretpostavki, predviđanje ishoda, planiranje istraživanja, korišćenja alata za skupljanje, analizu i interpretaciju podataka, predstavljanje rezultata i izvođenje zaključaka (Gorjanac Ranitovic, Branković, & Bošnjak, 2014). U kreativnim projektima deca imaju mogućnosti da uče sadržaje na sopstveni način i da putem različitih prezentacija pokažu šta su razumeli. Kreativni projekti omogućavaju deci da uče i dobijaju više informacija sarađujući u grupi, da steknu pozitivne socijalne vešti-

ne i razviju upornost i sposobnost prilagođavanja. Kao primer pozitivnih efekata rada na istraživačkim aktivnostima u okviru projekata navodimo iskustvo koje je imao Wolk (Wolk, 1994) sa jednom učenicom, koja je imala problem sa savladavanjem gradiva iz matematike, a koja je odlučila da anketiranjem ispita koji je košarkaš omiljen među njenim drugovima u odeljenju. Nakon višednevnog truda i više neuspeha, uspela je da razlomke pretvori u procene, a zatim da to predstavi grafički. Nakon toga je svoj rezultat proverila tako što je grafikon izradila na računaru. Posle prezentacije svojih rezultata dobila je i priznanje od drugova iz odeljenja koji su pokazali interesovanje za njen rad na računaru. „U nekoliko narednih dana, još tri učenika su pomoću kompjutera kreirala grafike za svoje projekte” (Wolk, 1994).

Kreativni projekti su odličan način za učenje dece mlađeg uzrasta, zato što je to period njihovog brzog intelektualnog razvoja (Helm, 2004). Deca predškolskog uzrasta su prirodno zainteresovana za upoznavanje svoje neposredne okoline i razumevanje sveta koji ih okružuje, pa bi osnovna karakteristika projekata u tom uzrastu bi trebalo da bude multidisciplinarnost (Helm, 2004; MPNTR, 2018). Projekti čija su okosnica prirodni fenomeni i neposredno prirodno i društveno okruženje, naročito su pogodni za usvajanje početnih matematičkih pojmova i razvijanje matematičke kreativnosti dece predškolskog uzrasta. Ovakvi projekti zahtevaju sprovođenje istraživačkih aktivnosti u okviru kojih je potrebno vršiti grupisanje, nabiranje, definisanje i sortiranje. Prikazivanje podataka grafikoni-ma je neophodno za rešavanje problema sortiranja, grupisanja i organizovanja podataka i informacija, koji se često pojavljuju u istraživačkim aktivnostima i jednostavnim eksperimentima koji se realizuju u okviru ovakvih projekata. Razumevanje značenja grafikona se ne događa spontano, a razvijanje kompetencija u obradi podataka treba da počne već u predškolskom uzrastu (Charlesworth & Lind, 2013; Monteiro & Ainley, 2004). Razvijanjem sposobnosti: logičkog mišljenja, uočavanja podataka neophodnih za rešavanje problema, povezivanja podataka, postavljanje pretpostavki i predviđanja, kroz realizaciju projekata, stiču se sposobnosti korisne i za rešavanje matematičkih problema. Deca najčešće matematiku doživljavaju kao sistem znanja koji je sam sebi svrha i koji van časova matematike nema velikog značaja za svakodnevni život. Najčešće smatraju da će im u budućem životu matematika biti potrebna za računanje i za novčane transakcije (prodavnica, pijac, pekara, banka, menjačnica) (Lužanin, Zorana, 2011). Teme kreativnih projekata su teme za koje su deca zainteresovana i vezane za rešavanje realističnih problema, te odatle proističe saznanje da su matematička znanja neophodna u svim sferama života i da obuhvataju mnogo širi dijapazon znanja i ideja od samog računanja.

Projektne aktivnosti se odvijaju u nekoliko etapa. Projekat počinje postavljanjem problema ili pitanja kroz uvodni događaj. Uvodni događaj mora biti pro-

vokativan, a može imati različite forme: kratak video, poseta gosta, pismo, priča, čitanje knjige ili razgovor o ranijim iskustvima. Uvodni događaj mora da ispuni sledeće zahteve:

- treba da isprovocira radoznalost,
- postavi problem koji treba rešiti/ pitanja na koja treba odgovoriti,
- obezbedi dovoljno informacija da se podstakne radoznalost i deca motivišu za istraživanje (postavljanje pitanja i traženje odgovora) (Lee J. , 2018).

Nakon uvodnog događaja sledi razgovor o pokrenutoj temi, razmena iskustava vezanih za temu, otvaranje raznih pitanja i sređivanje ideja, sa svrhom postavljanja **vodećeg pitanja**. Vodeće pitanje je problem, odnosno pitanje koje će biti istraženo u toku projekta i koje usmerava sve aktivnosti u okviru projekta. Ovo pitanje mora biti izazovno, postavljeno tako da omogućava proširenja i povezano sa suštinom onoga što želimo da učenici nauče (Larmer & Mergendoller, 2010). Sa dobro formulisanim vodećim pitanjem koje podstiče istraživačke aktivnosti izbegavamo opasnost da se projekat uradi bez dubljeg smisla, čime on gubi svoj stvarni značaj. Vodeće pitanje se formuliše na osnovu pokazanog interesovanja dece i može da se razlikuje od pitanja koje je inicijalno planirao vaspitač. Kada se projekti realizuju sa predškolicima, potrebno je izdvojiti više vremena u uvodnoj fazi projekta i omogućiti deci da ilustruju ili modeluju svoja prethodna iskustva, vezana za temu o kojoj su razgovarali u grupi. Na osnovu toga se vrši grupisanje sličnih radova i provocira razgovor o pitanjima koja ih interesuju i koja bi želeli da istraže. Takođe se može inicirati kratko istraživanje unutar grupe, tako što će svaki učenik anketirati deo svojih drugova i postaviti pitanje vezano za njihovo iskustvo o određenoj temi. Na primer, u projektu „*Ko meri i šta se meri u našem susedstvu?*“ (Drive, 2002), deca su postavljala sledeća pitanja: „Kako se meri kompjuter?“, „Kako meriš kola?“, „Kako znaš koliko je dugačak planet?“, „Koju vrstu merenja automobil pokazuje vozaču?“ i slično. Nakon kategorizacije pitanja, formulisana su sledeća pitanja koja su bila vodilje istraživanja:

Koji alati se koriste za merenje?

Kako se upotrebljava alat za merenje („*Kako radi vaga?*“, „*Kako upotrebljavaš mernu traku?*“)

Koje stvari i kako se mogu meriti? („*Kako da meriš TV? Da li ga staviš na vagu?*“, „*Kako ljudi mere delove u kompjuteru?*“, „*Kako meriš kola da bi ih napravio?*“...)

Kako i kada se upotrebljavaju određeni alati za merenje? („*Zašto je nekad teško meriti lenjirom?*“)

Zašto merimo?

Ko meri i šta se meri u našem susedstvu? („*Čime ljudi mere vodu?*“, „*Šta mere vatrogasci? Moja pretpostavka je da mere crevo za vodu.*“).

Poslednja kategorija je određena za vodeće pitanje i naziv projekta. Pravljenje liste pitanja, koja deca postavljaju u toku uvodnog događaja, odražavaju „potrebu za znanjem“ i važna je iz više razloga. Pre svega, time se deci omogućava da iskažu svoja interesovanja i da se istraživanje usmeri na ono što ih najviše zanima. Pored toga, ova lista je i kontrolna lista za proveru da li su ispunjeni svi ciljevi projekta. Da bi ova lista ili koncept mapa ispunila svoj zadatak, postavljamo je na pano u vrtiću i ona tu ostaje do kraja projekta. Kako se projekat razvija i prva koncept mapa dopunjava i menja u skladu sa novim saznanjima i pitanjima koja se otvaraju, pano se popunjava, tako da u svakom momentu može da se prati napredak na projektu i napredak svakog deteta.

U drugoj fazi projekta se traže odgovori na postavljena pitanja kroz istraživačke aktivnosti. Deca rade u grupama prema svojim interesovanjima. Članovi svake grupe redefinišu pitanja postavljena u svrhu formulisanja vodećeg pitanja, diskutuju o mogućim izvorima za pronalaženje odgovora, a zatim istražuju i otkrivaju odgovore. Vaspitač nastoji da obezbedi i decu usmerava na različite izvore znanja. Potrebno je organizovati posete odgovarajućim institucijama, pozivati stručnjake iz odgovarajućih oblasti koji mogu dati odgovor na pitanja koja su određena u prethodnoj fazi projekta. Veoma je važno da se sa decom razgovara o njihovim pretpostavkama o određenom pitanju, pre dolaska stručnjaka i pre odlaska u posetu u izabranu instituciju. Nakon posete/gosta deca razmenjuju iskustva, upoređuju ono što su saznali sa svojim prethodnim pretpostavkama. Na primer, u projektu „Kako ljudi slave rođendane“ (Lee & Morbitzer, 2016) gost stručnjak je bila poslastičarka, pošto su deca, uzrasta od 3 do 5 godina, pokazala interesovanje za dekoraciju rođendanskih torti. Pre njene posete deca su formulisala pitanja koja će postaviti gošći: „Kako pravite i ukrašavate torte?, Gde nabavljate ukrase za tortu?, Da li jedeš torte koje ukrasiš?“. Nakon posete, deca su i dalje bila zainteresovana za torte i poslastičarnice, pa su se u projekat uključili i roditelji, tako što su svoju decu odveli u izabranu poslastičarnicu. Nakon toga, utisci su podeljeni sa drugovima u vrtiću (Lee & Morbitzer, 2016). Osim razgovora u grupi, deci treba omogućiti da i na druge načine (crteži, modeli od plastelina, crteži, grafikoni...) predstave ono što su naučili. Veoma je važno da svoja saznanja podele sa grupom, da saslušaju predloge i mišljenja svojih drugova, da otvaraju nova pitanja. Postavljanje pitanja i pretpostavki, predviđanje i saradnja sa drugovima su bitne odlike projekata i u predškolskom uzrastu. Pravo na autonomiju i sloboda izbora je mora biti ugrađena u svaki kreativan projekat. Specifičnosti vezane za uzrast su potreba za razvijanjem simboličkog mišljenja, rečnika i govornih sposobnosti (Helm, 2004).

Poslednja faza projekta je faza refleksije i realizacije završnog događaja – javnog predstavljanja rezultata, koji predstavlja kulminaciju projekta. U ovoj fazi se ponovo pravi lista ili koncept mapa naučenog. Na taj način se sistemati-

zuju stečena znanja. Deca uz asistenciju vaspitača, biraju način na koji će predstaviti rezultate svog istraživanja. Rezultati se predstavljaju van okvira grupe: deci iz druge grupe, roditeljima ili široj zajednici. Završni događaj može biti izložba dečjih radova načinjenih od početka do kraja projekta, može biti predstava ili zajednički proizvod, kao što je “prodavnica ljubimaca” (Helm, 2004). U toku rada na prezentaciji projekta deca se iskustva i pokazuje stečeno znanje. U ovoj fazi se vrši konačna evaluacija i samoevaluacija stečenog znanja i veština. Važnost javnog predstavljanja rezultata leži u činjenici da je u rad na projektu uloženo mnogo energije i truda i da je deci veoma važno da sa drugima podele svoje rezultate i prikažu šta su naučili (Curtis, 2002). S druge strane svest o tome da će njihovi rezultati biti javno prikazani, podstiče učenike na veći angažman i težnju za postizanjem većeg kvaliteta (Bošnjak Stepanović & Gorjanac Ranitović, 2016, str. 166).

U tabeli koja sledi, nalazi se uopšteni predlog projektnih aktivnosti po fazama, a u dodatku rada se nalazi primer matematičkog projekta koji je realizovan prema datoj shemi.

Tabela 1: Uopštena shema aktivnosti u kreativnim projektima dece predškolskog i mladeškolskog uzrasta (Hertzog, Klein & Slifer, 2003)

Faza 1				
1 Uvodni događaj Podsećanja na ranija iskustva, čitanje knjige, podsećanje na iskustva grupe da bi se podstakla diskusija o projektnoj temi.	2 Oluja ideja Deca nabrajaju svoja iskustva, a vaspitač ih zapisuje. To je početak prve koncept mape.	3 Sortiranje ideja Ponavljanje iskustava da bi se slična iskustva/ideje mogle grupisati. Obavestiti roditelje o temi projekta.	4 Obeležavanje kategorija Grupna diskusija o najboljim nazivima za grupisane kategorije. Na taj način deca kreiraju prvu koncept mapu projekta.	5 Lične priče Grupni rad: Proširuje se diskusija o ličnim iskustvima u vezi izabrane teme.
6 Ilustracija priča Deca crtaju, diktiraju ili dramatizuju da bi predstavila svoja prethodna iskustva. Na taj način svoja iskustva dele sa drugovima iz grupe.	7 Razmena priča Deca upoređuju prezentacije svojih iskustava, uočavaju sličnosti i razlike.	8 Prikupljanje podataka Svako dete sprovodi anketu među nekolicinom drugova, da bi proverili šta njihovi drugovi znaju, misle ili razumeju vezano za temu projekta.	9 Predstavljanje rezultata Izrada grafikona adekvatno uzrastu dece.	10 Artikulacija pitanja Grupna diskusija koju vaspitač usmerava tako da na najbolji način otkrije interesovanja dece u vezi teme projekta, kako bi se pitanja grupisala u pitanja vodilje projektnih aktivnosti. Deca diktiraju šta ih zanima i šta bi voleli da saznaju.

Faza 2				
11 Grupno planiranje Kroz diskusiju deca odlučuju šta će raditi, gde će ići, koga da pitaju da bi našli odgovore na svoja pitanja.	12 Pretpostavke Pre terenskog rada (posete, eksperimenti, posmatranja,...) deca iznose predviđanja/pretpostavke o tome šta će videti, prikupiti ili saznati u toku terenskog rada (crtaju ili diktiraju).	13 Terenski rad (može trajati sedmicama) Deca prikupljaju podatke da bi našli odgovore na svoja pitanja. (crtanje, pitanja ekspertima, prikupljanje artifakta, brojanje, fotografisanje)	14 Izveštavanje Deca dele iskustava, upoređuju rezultate sa pretpostavkama	15 Kreiranje prezentacija Predstavljanje rezultata crtežima, konstrukcijama, slikama, tabelama, grafikonima...
16 "Deljenje" Grupna razmena mišljenja i predloga o prezentacijama	17 Plan za posetu stručnjaka Deca formulišu pitanja i pretpostavljaju kakvi će biti odgovori. Vaspitač pravi mapu predviđenih pitanja i odgovora	18 Poseta stručnjaka Deca postavljaju pitanja, ilustruju/ crtaju odgovore ili artifakte.	19 Izveštavanje Upoređuju svoje pretpostavke sa odgovorima koje su dobili u toku posete.	20 Nastavak istraživanja Moguće je da će biti potrebno dodatno vreme za istraživanje, nove stručnjake, terenske posete ili je potrebno ponovo posetiti istu lokaciju.
Faza 3				
21 Prezentacije Nastavlja se komunikacija o prezentacijama. Podsticati upotrebu različitih medija uključujući glumu, muziku, igru i izmišljene igre.	22 Šta smo naučili? Grupna diskusija: Šta smo naučili o datoj temi?	23 Oluja ideja Deca nabrajaju šta sve znaju o izučavanoj temi. Počinje izrada druge koncept mape	24 Označavanje i grupisanje ideja Deca po sličnosti grupišu svoja otkrića, zaključke, razumevanje i ideje. Diskutuju i imenuju kategorije. Završavaju drugu koncept mapu.	25 Plan za završni događaj i izrada pozivnica za izabranu publiku
26 Osvetljavanje projekta Sva deca učestvuju u pripremama za prezentovanje onoga što su postigli i naučili kao grupa. Rezultate prezentuju u različitim formatima: poster, izveštaji, predstava, muzejski format, objašnjenja, pesme, video..... Mogu raditi individualno, u manjim grupama ili kao prezentaciju cele grupe.	27 Maštovite aktivnosti Deca mogu biti angažovana u ekspresivnijim aktivnostima pri menjajući svoje novo znanje u pesmama, priča, crtežima, glumi... Progres se deli sa drugovima u grupi.	28 Prikaz Deca učestvuju i grupnom predstavljanju rada na projektu od početka do kraja, kroz sve faze razvoja projekta. Vaspitač vodi računa da sa prezentuje napredak sve dece od početnih predkoncepta ili miskoncepcija, do konačnog konceptualnog razumevanja izučavane teme.	29 Kulminacija Roditelji i deca iz drugih grupa dolaze da vide izložbu/priredbu i da čuju od dece šta su naučili u projektu.	30 Evaluacija Evaluacija dece, roditelja i vaspitača.

Kreativnost i matematička kreativnosti - implikacije za realizaciju kreativnih projekata dece predškolskog uzrasta

Istraživanja su pokazala da, što su deca starija, njihova kreativnost opada (Torrance E. P., 1970; Marzollo & Lloyd, 1972; Kopas-Vukašinović & Stojanović, 2000), te da je predškolski uzrast dece "zlatno doba kreativnosti" (Gardner, 1982). S druge strane postoje brojna istraživanja koja ukazuju da se kreativnost može podsticati i razvijati (Lee & Wright, 2017; Mihajlović, 2014; Wright, 2010), te otuda proističe da kreativnost treba razvijati od predškolskog uzrasta, a neki čak veruju da se kreativnost ne može razviti kasnije ako nije podsticana u ranom detinjstvu (Marzollo & Lloyd, 1972). Iako je kreativnost od suštinskog značaja u radu matematičara i za dobijanje matematičkih rezultata (Levenson, 2011), uprkos značajnom i neospornom potencijalu kreativnih matematičkih aktivnosti za učenje, razvijanje kreativnog mišljenja i kreativnih sposobnosti dece u nastavi matematike se vrlo često zapostavlja. Mogući uzrok ovog nesklada je mišljenje velikog broja nastavnika, da prvo mesto u matematici pripada logičkom mišljenju, a da „kreativnost nije toliko važna u učenju matematike“ (Mihajlović, 2006). Da bismo stvorili uslove za razvoj matematičke kreativnosti u okviru kreativnih projekata dece predškolskog uzrasta, potrebno je da razumemo sam pojam kreativnosti kao i mogućnosti za razvijanje i podsticanje kreativnosti. Definicije kreativnosti variraju po sadržaju i fokusu (Aleinikov, Kackmeister, & Koenig, 2000), stoga navodimo nekoliko različitih definicija kreativnosti.

Kreativnost je *proces uzajamnog delovanja sposobnosti i procesa u kome individua ili grupa proizvodi ishod ili proizvod koji je neobičan i korisan u nekom društvenom kontekstu*. (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004)

Odgovarajući na kritike da proizvod koji je korisan/upotrebljiv, nije nužan za ispoljavanje kreativnosti, autori razjašnjavaju da proizvod može biti i verbalni opis ideje, ali je prisustvo ideje neophodno učiniti vidljivim, "kako bi se mogla proceniti i smatrati kreativnom" (Placker & Zabelina, 2009). Prednost ove definicije je što uključuje socijalni kontekst, koji nije uključen samo u doživljaju neobičnosti (ono što je neobično u jednom socijalnom kontekstu, ne mora biti neobično u nekom drugom), već ukazuje i na izuzetan značaj koji socijalni i kulturni faktori imaju na kreativnost (više videti u (Placker & Zabelina, 2009) i radovima koji su tamo citirani).

Torans (Torrance E. P., 1970) opisuje kreativno mišljenje kao:

...proces razvijanja osetljivosti na probleme, nedostatke, nedostatke u znanju, elemente koji nedostaju i slično; identifikacije teškoća; traženja rešenja, pretpostavljanja, postavljanja hipoteza o činjenicama koje nedostaju; testiranja i retestiranja, modifikovanja po potrebi i ponovnog testiranja tih hipoteza; i na kraju komunikacija o dobijenim rezultatima.

Do osamdesetih godina prošlog veka, preovladavalo je mišljenje da je kreativnost univerzalno svojstvo, te da je kreativno izražavanje slično u svim kognitivnim domenima i da je ispoljavanje visokog stepena kreativnosti u posmatranom području, prediktor visokog stepena kreativnosti u različitim oblastima (Beghetto & Kaufman, 2009; Chariyton & Merrill, 2009; Kaufman & Baer, 2005; Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2004), a ispitivanje kreativnosti se svodilo na ispitivanje sposobnosti divergentnog mišljenja (Torrance E. P., 1974; Guilford, 1967). S druge strane, pod uticajem Gardnerove teorije višestruke inteligencije i stava da i kreativnost treba posmatrati vezano za određenu oblast (Gardner H. , 1988; Gardner H. , 1983; Csikszentmihalyi, 1990), pojavljuju se istraživanje čiji rezultati dokazuju da kreativnost nije univerzalno svojstvo, te da je vezana za znanje i sposobnosti u određenoj oblasti (Baer, 1998; Kattou, Christou, & Pitta-Pantazi, 2015). Ovi rezultati dovode do zaključka da je kreativnost višedimenzionalni konstrukt i da delimično može biti univerzalna, delimično specifična za određenu oblast. Istraživanjem kojim je utvrđeno da univerzalna kreativnost i matematičke sposobnosti imaju direktan uticaj na matematičku kreativnost, utvrđeno je i da univerzalna kreativnost ne može da se posmatra kao unitarni konstrukt, već je jedinstvo dva konstrukta “generisanje ideja” i “istraživanje i produbljivanje ideja” (Schoevers & Kattou, 2018). Na osnovu ovih rezultata, može se zaključiti da je za podsticanje matematičke kreativnosti potrebno stvoriti uslove za razvijanje matematičkog znanja i generalne kreativnosti.

Definicije matematičke kreativnosti uključuju: nalaženje i rešavanje problema, fleksibilnost, fluentnost, originalnost, inovativnost, elaboraciju, senzitivnost, samostalnost (Mann, 2006, str. 238). *Fluentnost* je sposobnost generisanja velikog broja ideja, a meri se brojem odgovora. *Fleksibilnost* je sposobnost produkcije *različitih* ideja kao i prilagođavanje i menjanje ideja u toku rada, a meri se brojem varijacija ideja da bi se rešio problem, brojem rešenja/odgovora koja nisu slična prethodnim. Pomenimo još jednu od tehnika za razvijanje fluentnosti čija primena je uobičajena u razvijanju i realizaciji projektnih aktivnosti. *Oluja ideja* (*brainstorming*) je tehnika čiji je osnovni smisao generisanje velikog broja ideja u grupi, a podrazumeva iznošenje spontano nastalih ideja svih članova grupe. Cilj ove tehnike je podsticanje produkcije velikog broja ideja, eliminisanje nesigurnosti članova grupe i povećanje kreativnosti. Da bi se ovi ciljevi realizovali primenom tehnike “oluja ideja”, potrebno je poštovanje nekoliko pravila: potrebna je grupa pred kojom je jasno i razumljivo postavljen problem; vaspitač zapisuje sve ideje onim redosledom kojim su izlagane i podstiče produkciju što većeg broja ideja, podstiče decu da nadograđuju ideje drugih; svaka ideja se prihvata i beleži; ohrabriti čudne i neobične ideje; podstaći kombinovanje i unapređivanje ideja – povezivanjem ideja može se podstaći stvaranje novih (prilagođeno prema (Osborn, 1953)).

Originalnost se definiše kao jedinstveni način mišljenja ili sposobnost produkcije nekonvencionalnih rešenja (Gilford, 1965), a meri se brojem rešenja/

odgovora koji su različiti od odgovora drugih, neobični odgovori /rešenja. *Elaboracija* podrazumeva sposobnost opisivanja, generalizacije ideja, proširivanje ili poboljšanje primenjenih metoda i rešenja, a senzitivnost pretpostavlja konstruktivni kritičizam. Dakle, matematička kreativnost dece se, između ostalog, ogleda u generisanju novih ideja, pronalaženju novih načina za rešavanje problema, manipulisanju i istraživanju problema iz više različitih uglova, korišćenju stečenog iskustva, znanja i veština u novim situacijama, prilikom rešavanja nepoznatih problema. S druge strane, kreativni proces u matematici se odvija u četiri faze: preparacija – inkubacija – iluminacija – verifikacija (Sriraman, 2004; Mann, 2006). Period preparacije predstavlja “terenski rad”, tj. podrazumeva intenzivan istraživački rad na proučavanju problema. U ovoj fazi se ciklično postavljaju hipoteze, traže veze, ispravljaju greške. Posle ovog perioda intenzivnog rada, dolazi period inkubacije u kome se problem ostavlja po strani i njime se ne bavi intenzivno. Iluminacija – rešenje problema, često dolazi iznenadno. Završna faza u kreativnom procesu matematičara je verifikacija – potvrda kreativnosti proizvoda. Da bi se matematička kreativnost razvijala kod dece, neophodno je omogućiti deci da se duže vreme angažuju na rešavanju problema, nezavisnost u formulisanju rešenja i mogućnost da vrše refleksiju (Sriraman, 2004). Pri tome je potrebno zadavati kompleksnije probleme koji će biti motivišući, zahtevati upornost, biti izazovni i dovoljno zahtevni, a ipak dovoljno pristupačni (Mann, 2006).

Okruženje koje se kreira u projektnim aktivnostima je podsticajno za razvijanje kreativnosti, zato što je to okruženje u kome ne postoji vremensko ograničenje za dečje aktivnosti, vrednuje se proces sticanja znanja, ohrabruje se i poštuje samoizražavanje, deca imaju mogućnosti i podsticaj za razmenu ideja između sebe i sa odraslim osobama, izbegava se takmičenje i nagrađivanje (Isenberg & Jalongo, 1997). Principi organizovanja projektnih aktivnosti naročito pogoduju razvijanju matematičke kreativnosti ukoliko se deci ostavi dovoljno vremena za istraživanje i refleksiju. Pozitivni efekti učenja kroz projektne aktivnosti na razvoj matematičke kreativnosti, evidentirani su u brojnim istraživanjima (Isabekov & Sadyrova, 2018; Lou, Chou, Shih, & Chung, 2017; Siew & Ambo, 2018). Efikasnost projektnog pristupa učenju je naročito vidljiva u domenu fluentnosti i fleksibilnosti (Ummah, In'am, & Azmi, 2019), dok je nešto manji uticaj evidentiran u domenu originalnosti i inovativnosti (Ummah, In'am, & Azmi, 2019).

Matematički koncepti u kreativnim projektnima dece predškolskog uzrasta

Proces matematičkog saznanja je integrisan sa ostalim oblastima dečjeg saznanja i na predškolskom uzrastu se ne može posmatrati izolovano. U domen matematičkih saznanja na ovom uzrastu spada prostorna orijentacija, odnosno

uočavanje i shvatanje prostornih relacija i odnosa; razvijanje pojma geometrijskih oblika u ravni i prostoru; formiranje pojma skupa; formiranje pojma broja; merenje nestandardnim jedinicama mere; shvatanje vremenskih odnosa; prikupljanje i prikazivanje podataka na različite načine, uključujući i grafikone; analiza grafika i drugih grafičkih prikaza u cilju donošenja zaključaka ili pretpostavki za dalja istraživanja u okviru projektnih aktivnosti.

U kontekstu matematičkih znanja, važno je pomenuti kombinatorne probleme kao probleme koji u najvećoj meri, istovremeno razvijaju i logičko i kreativno mišljenje. Kombinatorni problemi su potpuno zanemareni u našem predškolskom obrazovanju, a takođe se retko praktikuju i u redovnoj nastavi u mlađeškolskom uzrastu. Učenje organizovano kroz projektne aktivnosti dece predškolskog uzrasta, pruža obilje mogućnosti za rešavanje kombinatornih problema u kontekstu koji je smislen i svrsishodan za decu. Pripremanjem odgovarajućih manipulativa, deca uzrasta od 4 do 5 godina su u stanju da samostalno reše probleme koje uključuju permutacije i varijacije sa ponavljanjem (Shiakalli & Zacharos, 2017). Problemi su sukcesivno rešavani u toku tri sedmice, a sledeći problem je bio kompleksniji od prethodnog i zahtevao je da deca primene prethodno iskustvo. Deca su imala mogućnost da problem rešavaju onoliko puta koliko to žele, da istražuju, koriste manipulative, koriste različite strategije, vrše refleksiju upoređujući sa rešenjima drugih, greše i ispravljaju greške samostalno. U radu su primenjene strategije slične strategijama preporučenim za projektne aktivnosti, a poštovane su faze karakteristične za kreativne procese u matematici. Rezultati istraživanja pokazuju da su deca sposobna da razrade i primene strategije za rešavanje kombinatornih problema, ali i da ih prilagode za rešavanje drugih problema. Takođe su pokazala upornost, strpljenje, fluentnost, fleksibilnost, originalnost i sposobnost elaboracije (Shiakalli & Zacharos, 2017).

Prikupljanje i prikazivanje podataka tabelama i grafikonima treba da bude neizostavni deo projektnih aktivnosti, pre svega da bi se stvorila navika da se pretpostavke i zaključci donose na osnovu činjenica i raspoloživih podataka. Analiza podataka može da se organizuje već u predškolskom uzrastu (Colburn & Tate, 1998; El Harim, 1998) i tada se zasniva na sposobnosti serijacije i klasifikacije dece tog uzrasta. Zahvaljujući ovim sposobnostima deca su u stanju da organizuju podatke o određenom predmetu interesovanja, da ih opišu i protumače njihovo značenje (Charlesworth & Lind, 2013). Razvijanju kompetencija u grafičkom predstavljanju podataka doprinosi usvajanje geometrijskih koncepata i koncepata vezanih za brojeve, pri tome dete koristi operacije kao što su klasifikacija, brojanje, poređenje karakteristika i "1-1" korespondencija. Prilikom kreiranja grafika vizualizuju se različite brojnosti i utvrđuju relacijski odnosi (za toliko više, za toliko manje, isto kao, najviše, najmanje i sl.). U zavisnosti od uzrasta, deca mogu da kreiraju predmetne, slikovne grafikone, grafikone upotrebom papirnih kvadra-

ta i grafikone na kvadratnoj mreži, da bi na kraju mogli samostalno da kreiraju grafikone sa svim potrebnim oznakama. U izradi predmetnih grafikona dete koristi realne objekte ili objekte iz svoje okoline da bi predstavilo određene podatke, (lego kocke, školjke, kamenčiće, dugmiće, kanap sa perlama i sl). U fazi u kojoj deca izrađuju predmetne grafikone, u stanju su da upoređuju po dve kategorije (više – manje). U sledećoj fazi deca su u stanju da izrađuju slikovne grafikone sa više od dve kategorije ili predmetne grafikone sa više kategorija. Slikovni grafikonu su grafikonu koji se izrađuju lepljenjem sličica, stikera, aplikacija i sličnog. Sledeći nivo apstrahovanja je izrada grafikona lepljenjem kvadratića na grafikon umesto sličica ili stikera. Nakon toga deca su u stanju da izrađuju grafikone popunjavanjem kvadratića na kvadratnoj mreži koju im pripremi vaspitač. Deca sama obeležavaju različite kategorije u predviđenom zaglavlju. U projektnim aktivnostima deci treba omogućiti da prikupljaju podatke na različite načine, da anketiraju drugove u grupi, da sortiraju i grupišu objekte, da pri tome koriste različite vizuelne predstave uključujući i Venove dijagrame; da broje; da koriste matematičke termine; da primenjuju različite strategije u rešavanju problema; da prikazuju rezultate grafikonima; da podatke prikazane grafikonima koriste za iznošenje pretpostavki i zaključivanje; da koristeći grafikone vrše refleksiju, uočavaju eventualne greške i da ih ispravljaju samostalno ili kroz diskusiju sa drugovima.

Preporuke za organizaciju kreativnih projekata i vrednovanje postignuća dece predškolskog uzrasta

Učenje koje se zasniva na kreativnim projektima uključuje interdisciplinarni pristup i kooperativno učenje. Deca mnogo više vremena provode istražujući i radeći u malim grupama koje se formiraju prema zajedničkim interesovanjima, a učenje organizuju na svoj način. Vaspitač se brine o dostupnosti različitih izvora informacija, usmerava diskusije, pruža indirektnu pomoć prilikom formulisanja pitanja i uobličavanja ideja. U projektnim aktivnostima zadatak vaspitača nije prenošenje gotovih znanja, već je njegov zadatak da prati i sluša učenike, kako bi prepoznao njihova interesovanja, usmerio, proširio i produbio njihove istraživačke aktivnosti. Njegov zadatak je i da kreira podsticajnu sredinu za istraživanje, da ohrabri i podrži originalne ideje, da bude medijator u rešavanju sukoba koji nastaju u toku rada na projektu, da ohrabri decu koja su sklona odustajanju, da razvija upornost i istrajnost. Na primer, detetu koje želi da odustane i isključi se iz grupe u kojoj je radilo, vaspitač može da dodeli dodatni zadatak u grupi, kako bi ga aktivno uključio u rad. Pri tome deci mora ostaviti dovoljno slobode i mogućnost izbora. Vaspitač nastoji da u projektne aktivnosti uključi roditelje, stručnjake iz oblasti vezane za temu projekta ili predstavnike šire društvene zajednice, kao izvo-

re informacija ili saradnike na projektu. U radu sa predškolcima važan deo posla vaspitača je slušanje i beleženje ideja koje deca iznose u toku rada, grupnih diskusija, predviđanja, intervjua i reprezentacija (beleške na crtežima, pored modela, narativi u portfoliju učenika). Vaspitač prikuplja informacije o razvoju učeničkih znanja i veština putem posmatranja, postavljanja pitanja i interakcije. Vaspitač pažljivo posmatra aktivnosti dece i stvara mogućnosti za evaluaciju napretka u mišljenju dece. Pitanja koja postavlja su otvorena i lično usmerena, da bi otkrio šta deca trenutno razumeju i kako tumače ono što su otkrili (Hertzog, Klein, & Slifer, 2003; Harlen, 2004). Primeri takvih pitanja (Hertzog & Klein, 1999):

- Kako to misliš?
- Kako si to uradio/uradila?
- Zašto si to rekao/rekla?
- Kako se uklapa to što si sad rekao/rekla?
- Stvarno ne razumem, da li bi mogao/mogla da objasniš na drugi način?
- Da li bi mogao/mogla da mi daš neki primer?
- Kako si to shvatio/shvatila?

Pored pitanja koja su usmerena na otkrivanje trenutnog znanja, vaspitač mora posedovati veštinu verbalnog usmeravanja samostalnih aktivnosti dece, a da pri tome nikad ne daje gotove odgovore. U ispunjavanju tog zadatka, vaspitači postavljaju pitanja koja zahtevaju da deca iznose pretpostavke, procene, predviđanja i da predlažu moguće odgovore na postavljena pitanja; podstiče ih da razmišljaju i da diskutuju o tome kako da provere svoje pretpostavke (Harlen, 2008). Navodimo primere pitanja vaspitača u projektu "Tone ili pluta" (Hertzog & Klein, 1999) koja su podsticajna za dalje istraživanje i diskusiju:

- To je interesantno (odnosi se na zapažanje deteta). Pitam se zašto?
- Možeš probati još neki eksperiment sa različitim objektima, da proveriš da li možeš dobiti isti rezultat i zaključiti zašto stvari plutaju ili tonu.
- Zašto misliš da je to tačno?
- Dakle potreban nam je još neki eksperiment (sa jabukama sa i bez rupe koju je napravio crv).
- Šta misliš da se dogodilo?
- Da li bi se isto dogodilo ako bi koristili druge materijale?
- Kako bi to objasnio/objasnila?
- Da li neko može da pomogne (ime deteta) da zaključi?
- Kako ćeš proveriti svoju pretpostavku?
- Šta si otkrio?
- Šta misliš, zašto se to dogodilo?
- Šta znači da je... (teži, lakši – zahteva se objašnjenje nekog pojma)?
- Hajde da pogledamo naše podatke?

Produktivna pitanja ohrabruju učenike da počnu da razmišljaju o sopstvenim pitanjima i kako da na njih nađu odgovore. Ona mogu da povuku grupu učenika ka dubljem nivou rezonovanja i razumevanja. Neproduktivna pitanja najčešće traže kratke odgovore i ništa više od toga. Stimulativno pitanje je veoma važno na početku nekog novog istraživanja. Ono mora biti dovoljno specifično da usmeri učenike u željenom pravcu, ali i dovoljno otvoreno da im posluži kao izazov. Ovde su veoma važni delovi pitanja „po tvom mišljenju“ i „šta ti misliš“ jer ne traže od učenika tačan odgovor a istovremeno ga navode na razmišljanje (‐Pollen‐, 2011). Deca moraju povezati rezultate istraživanja i doneti zaključke. Vaspitač usmerava diskusiju skrećući pažnju na njihova otkrića i predlaže bolje prezentacije kako bi došli do zajedničkog zaključka – odgovora na istraživačko pitanje. Deci mora biti jasan i razumljiv zaključak koji su izveli kao i njegova veza sa rezultatima koje su dobili u toku istraživanja. Neophodno je da svoje novo saznanje povežu sa svojim početnim idejama i pretpostavkama. Deca moraju biti podstaknuta da razmišljaju o onome šta su i kako su nešto uradili i naučili Proces razmatranja rešenja svojih drugova iz grupe je neobično važan, zato što se u tom procesu razvijaju viši nivoi razumevanja, uče efikasnije procedure i/ili shvata drugačije razmišljanje (Anderson, 1996; Harlen, 2008).

Navodimo još nekoliko praktičnih saveta (Hertzog & Klein, 1999; Hertzog & Klein, 2001):

- Organizovati učenike tako da stolicama formiraju krug što im omogućuje da vide jedan drugog, ali i da se ukloni barijera između nastavnika i njih što olakšava i pospešuje dinamiku diskusije.
- Omogućiti razgovor bez javljanja dizanjem ruke.
- Odvojiti vreme za diskusiju svakog dana.
- Nastaviti razgovor sa manjom grupom koja je zainteresovana da produži diskusiju.
- Koristiti miskonceptije kao podsticaj za učenje. Na početku ili u toku realizacije istraživanja pogodno je upoznati se sa naivnim idejama dece i istovremeno rasvetljavati rezultate i pitanja koja su pokrenuta. Na kraju istraživanja ili obrade nastavne jedinice potrebno je učenike usmeriti na važnije i tačnije konceptije.
- Otvorenija diskusija navodi učenike na postavljanje pitanja, ali na mnoga od njih nije moguće dati odgovor na osnovu realizovanog istraživanja. Sva pitanja se evidentiraju na panou u vrtiću. Da bi se dao odgovor na preostala pitanja istraživanje se proširuje, a neka pitanje se ostavljaju kao otvorena za neka buduća istraživanja. („Pollen“, 2011).
- Podsticati decu da koriste fraze: pitam se..., šta ako..., moja pretpostavka je... i slično.

- Omogućiti deci da prikupljaju podatke, da predviđaju, procenjuju, analiziraju, upoređuju, vrše sintezu, evaluaciju i predstavljaju svoje rezultate.
- Postavljati mnogo pitanja, pomoći deci da se fokusiraju i objasne.
- Podsticati saradnju i odgovornost.

Evaluacija realizovanog projekta uključuje samoevaluaciju vaspitača, samoevaluaciju dece, povratnu informaciju od roditelja i analizu dokumentacije o napretku i postignućima svakog deteta.

Samoevaluacija vaspitača obuhvata procenjivanje rezultata projekta na osnovu analize dokumentacije, analize rezultata koji su ostvareni i interpretaciju ovih rezultata. Preispitivanje načina na koji je realizovan projekat, vaspitaču donosi bolji uvid u ostvarenost postavljenog cilja projekta i mogućnost da sintetizuje potrebna iskustva za poboljšanje rada u narednim projektima kao smernice za samoevaluaciju od strane vaspitača, predlažemo analizu projektnih aktivnosti po fazama.

Faza 1: Preispitati da li su instrukcije usmerene na artikulaciju problema bile adekvatne, da li su poštovane inicijative i predlozi dece u dovoljnoj meri, da li su adekvatno iskorišćene prednosti lokalne sredine i slično.

Faza 2: Analizirati kako su podržane ideje dece, kakva je bila komunikacija na relaciji vaspitač-deca, kakva je bila komunikacija među decom u grupi uopšte i u grupama u toku istraživanja. Analizirati da li su omogućeni i ostvareni različiti načini izražavanja i podržane originalne ideje i rešenja. Razmisliti da li bi se u narednim projektima mogao ponuditi bogatiji izbor materijala, da li bi se deci mogli omogućiti još neki načini za predstavljanje ideja i zaključaka, kako podržati različite ideje i kako proširiti igru, kako što efikasnije evidentirati ideje, komentare i napredak svakog deteta. Analizirati spremnost za saradnju i kvalitet ostvarene saradnje sa roditeljima, stručnjacima i lokalnom zajednicom, radi unapređivanja/proširivanja saradnje u narednim kreativnim projektima.

Faza 3: Analizirati da li su ostvareni svi ciljevi projekta, da li su projektne aktivnosti proširene i produbljene u odnosu na prvobitnu ideju, da li je završna priča podeljena sa relevantnom i zainteresovanom publikom.

Primeri pitanja za samoevaluaciju:

- Da li sam ispravno podržavala aktivnosti dece?
- Da li sam u dovoljnoj meri podsticala kreativnost dece?
- Na koji način sam usmeravala aktivnosti?
- Kako sam s decom razgovarala?
- Kako sam pratila rad dece/ da li sam vodila adekvatnu evidenciju?
- Šta sam saznala o deci (znanje, razumevanje, interesi, mogućnosti...)?
- Da li sam u dovoljnoj meri poštovala inicijativu i predloge dece?
- Na koje načine bih mogla uvažavati interese i mogućnosti dece u većoj meri?

- Kako se može proširiti istraživanje započeto u sprovedenom projektu?
- Koja su interesovanja/pitanja ispoljila deca u toku projekta, a koja bi mogla inicirati novi projekat?
- Šta bi se moglo poboljšati u sledećem projektu?

U toku i nakon realizovanog projekta vaspitač podstiče učenike na refleksiju sopstvenog rada. Ovo je moguće učiniti na više načina. Jedna mogućnost je da vaspitač razgovara sa decom individualno, u manjim grupama ili sa celom grupom. Svrha razgovora je da deca sama ocene šta su naučila dovodeći u vezu svoje novo znanje, sa onim što su pre mislili. Takođe treba da ocene da li su saznali sve što su želeli o proučavanoj temi ili ima još nešto što ih interesuje o tome. I na kraju, da li je istraživanje u projektu otvorilo neka nova pitanja koja bi želeli da istraže. Drugi način je da deca naprave crteže sa temama: šta znam, šta još želim da znam, interesuje me. Deca mogu oceniti i svoje učešće u grupnom radu. Moguća tvrđenja (ili pitanja) su: razmenjivao/razmenjivala sam ideje i podatke; učestvovao/učestvovala sam u rešavanju problema; pomogao/pomagala sam mojoj grupi da završi posao; u grupi sam dobro sarađivao/sarađivala sa drugima; bio sam uporan/uporna; pomogao/pomagala sam drugovima.

Slična pitanja se mogu postaviti i svim članovima grupe: svi smo radili zajedno, pomagali smo jedni drugima i sl.

Povratnu informaciju od roditelja je moguće dobiti popunjavanjem upitnika. Predlog upitnika za dobijanje povratne informacije od roditelja (Hertzog, Klein, & Slifer, 2003):

1. Da li ste primetili da je Vaše dete bilo zainteresovano za upravo završeni projekat?
2. Da li vam je Vaše dete pričalo o bilo kom aspektu projektne teme? Da li je taj razgovor otkrio novo znanje o temi projekta?
3. Da li se Vašem detetu svidela ova tema?

U učenju ostvarenom kroz realizaciju kreativnih projekata, nema tačnih i netačnih odgovora, pa se evaluacija odnosi na vrednovanje napretka deteta u izučavanoj temi, uspešnosti u prikazivanju naučenog, sposobnosti primene naučenog u novim situacijama. Primarni način procene postignuća svakog deteta je iz evidencije o njihovim iskustvima napretku i razvoju razumevanja kroz projektne kreativne i istraživačke aktivnosti (Kein & Toren, 1998; Anderson, 1996). Za vršenje ove procene neophodna je raznovrsna dokumentacija. Ova dokumentacija treba da uključi narative u komunikaciji između dece, narative u komunikaciji između vaspitača i deteta, kao i narative u grupnoj komunikaciji; fotografije i narative uz fotografije; pano sa izloženim radovima; pisane beleške i/ili kontrolne liste. Dokumentacija omogućava deci da ocene svoj rad, roditeljima da prate napredak

svog deteta i projekta, vaspitaču da bolje razume znanje i potrebe dece. Analizirajući dokumentaciju od početka do kraja projekta, vaspitač procenjuje napredak cele grupe, kao i svakog deteta pojedinačno. Kako deca stižu šire i produbljenije znanje tokom projekta, njihova pitanja od uopštenih prelaze u konkretna, takođe su u stanju da povezuju nova znanja sa drugim ranije stečenim znanjima. Razumevanje novih sadržaja se ogleda i u obogaćenom rečniku i broju pojmova koje koriste u izražavanju svojih ideja. Takođe treba analizirati da li su se razvile socijalne veštine i na koji način se ispoljavaju kreativne sposobnosti.

PREDLOZI KREATIVNIH PROJEKATA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA U KONTEKSTU USVAJANJA MATEMATIČKIH KONCEPATA

ŠTA VOLE DECA?

Cilj projekta: Rano razvijanje sposobnosti potrebnih za obradu podataka koje obuhvataju: izbor teme za prikupljanje podataka, prikupljanje podataka, vizuelno prikazivanje podataka, čitanje, analiza i interpretacija podataka, postavljanje pretpostavki, donošenje zaključaka i postavljanje novih istraživačkih pitanja na osnovu prikupljenih podataka.

Vizuelno predstavljanje podataka primereno predškolskom uzrastu je u vidu stubičastih dijagrama koji mogu biti: predmetni, slikovni, dijagrami od papirnih kvadrata ili izrađeni na unapred pripremljenoj kvadratnoj mreži. Deca predškolskog uzrasta treba da učine prve korake u vizuelnom predstavljanju podataka izradom predmetnih stubičastih dijagrama, koristeći objekte iz svog okruženja (lego kockice, dugmiće, kamenčiće i slično). Slikovni stubičasti dijagrami i dijagrami izrađeni od papirnih kvadrata se kreiraju lepljenjem slika/kvadrata u stubiće kada su deca već sposobna da odrede različite kategorije, prebroje objekte u njima i predstave ih crtežima/kvadratima. Stubičaste dijagrame predškolci izrađuju na unapred pripremljenim kvadratnim mrežama bojeći odgovarajući broj kvadratića, obeležavajući različite kategorije i druge elemente stubičastih dijagrama.

Vodeće ideje:

1. Razumevanje i kritička analiza grafički predstavljenih podataka je veoma važna u savremenom društvu.
2. Postavljanje pretpostavki i donošenje zaključaka mora se bazirati na činjenicama i podacima koje posedujemo.
3. Razumevanje značenja grafikona se ne događa spontano.
4. Za konceptualno razumevanje grafikona potrebno je poznavanje bitnih elemenata grafikona i razumevanje konteksta istraživanja.
5. Za uspešnu realizaciju istraživačkih i projektnih aktivnosti neophodno je da deca imaju razvijene sposobnosti za obradu podataka.

Specifični ciljevi projekta u kontekstu usvajanja matematičkih koncepata:

1. Razvijanje veštine prikupljanja podataka.
2. Razvijanje veštine anketiranja prijatelja i navike poređenja svojih rezultata sa rezultatima drugih.
3. Razvijanje veštine izrade stubičastih dijagrama adekvatno uzrastu i trenutnim sposobnostima deteta.

4. Razvijanje sposobnosti vizualizacije različitih brojnosti prilikom izrade stubičastih dijagrama.
5. Razvijanje sposobnosti za čitanje, opisivanje i tumačenje (analizu) podataka prikazanih grafikonom.
6. Razvijanje veštine i navike postavljanja pitanja o rezultatima koji su prikazani stubičastim dijagramom.
7. Stvaranje navike za donošenje zaključaka na osnovu prikupljenih podataka.
8. Razvijanje sposobnosti grupisanja objekata i brojanja.
9. Usvajanje pojma broja.
10. Razvijanje sposobnosti za uočavanje pravila i obrazaca.
11. Razvijanje veštine komunikacije i verbalnog izražavanja matematičkih pojmova i koncepata.
12. Pravilno usvajanje matematičke terminologije (*vrsta, kolona, manje od, više od, nikad, ponekad, uvek, jednakobrojno, najviše, najmanje, i slično*).

Strukturni elementi projekta:

1) Aktivnosti:

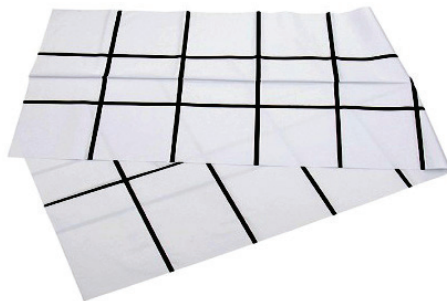
Faza 1 (uvodni događaj) – vaspitač podstiče razgovor o igračkama kojima deca najviše vole da se igraju, sportove kojima se bave i vole, o ljubimcima koje imaju ili bi želeli da ih imaju zato što ih vole, o filmovima ili muzici koju vole, hrani koju vole da jedu (npr. vrsta čokolade, sladoleda, čips ili smoki, voće ili povrće koje više vole od nekog drugog voća ili povrća), o omiljenim aktivnostima u toku dana i slično. Na osnovu interesovanja dece definišu se pod teme u okviru kojih će se dalje razvijati i proširivati projektne aktivnosti.

Faza 2 - prvo prikupljanje podataka u okviru jedne od izabranih pod tema. Na primer, ako je jedna od pod tema *Moj kućni ljubimac*, deca mogu tražiti odgovore na pitanja: Da li imaš kućnog ljubimca?, Koliko imaš kućnih ljubimaca?, Koja životinja je tvoj kućni ljubimac?, Koju životinju bi želeo da imaš za kućnog ljubimca?

Na pitanje: Da li imaš kućnog ljubimca?, odgovor može biti **da** ili **ne**. Ako je ovo prva aktivnost u prikupljanju podataka, treba da se izradi predmetni stubičasti dijagram sa celom grupom. U nastavku dajemo jedan predlog za kreiranje odgovarajućeg stubičastog dijagrama. Kada želimo da kreiramo stubičasti dijagram sa celom grupom, najpogodnije je da se upotrebi stoni ili podni podmetač za izradu stubičastih dijagrama (slika 1). U ovoj aktivnosti koristi se ona strana podnog podmetača koja ima dve kolone. U dnu kolona podnog podmetača stave se kartice sa odgovorima da i ne ili kartice odgovarajuće boje, npr. crvena kartica

za odgovor da, a plava kartica za odgovor ne. Nakon toga, svako dete stavlja jednu lego kockicu u odgovarajuću kolonu, prema tome da li ima ili nema kućnog ljubimca. Diskusija koja sledi i termini koji se koriste, moraju biti prilagođeni uzrastu dece, pa će mlađa deca samo utvrditi da li ima više dece sa kućnim ljubimcima ili ima više dece bez kućnih ljubimaca, a starija će utvrditi za koliko je više/manje drugara koji imaju kućne ljubimce od onih koji ih nemaju.

Prilikom analiziranja odgovora na druga pitanja, kao što je pitanje: *Koja životinja je tvoj kućni ljubimac?*, treba voditi računa da deca predškolskog uzrasta, u početnim aktivnostima izrade stubičastih dijagrama, nisu u stanju da upoređuju više od dve ili tri kategorije podataka. Na osnovu uvodnog razgovora, vaspitač vrši selekciju dve



Slika 1: Podni podmetač za izradu stubičastih dijagrama¹

do tri domaće životinje, koje se najčešće pominju kao kućni ljubimci. Aktivnost usmerena na prikupljanje podataka i izradu predmetnog stubičastog dijagrama, odvija se na sličan način kao prethodna. U ovom slučaju biramo onu stranu podnog podmetača koja ima tri kolone, u čije podnožje stavljamo slike (ili igračke u obliku) izabranih kućnih ljubimaca. U kasnijim fazama projekta, može se preći na upotrebu table sa džepovima, plutane ili magnetne table i izradu slikovnih stubičastih dijagrama. Pojedina deca će i dalje uz slikovne stubičaste dijagrame praviti i predmetne stubičaste dijagrame. Kada deca budu već samostalna u kreiranju predmetnih i slikovnih stubičastih dijagrama, u projektne aktivnosti treba uključiti anketiranje drugova u grupi. Deca će osmisлити svoje istraživačko pitanje i anketirati deo svojih drugova u grupi. Na primer, dete može izabrati dve vrste čokolada koje voli, čips i čokoladu, jabuku i bananu i slično, postavljajući pitanje: *Koju čokoladu više voliš?*, *Da li više voliš čips ili čokoladu?*, *Da li više voliš jabuku ili bananu?* Vaspitač treba da pripremi tabelu sa dve kolone na papiru A4 formata i da ih podeli deci. Tabela treba da sadrži zaglavlje u koje će dete zalepiti deo omota čokolade, čipsa, sladoleda, lizalice... ili će nacrtati jabuku i

¹ Podni podmetač za izradu stubičastih dijagrama, The Math Learning Center, https://store.mathlearningcenter.org/pc_product_detail.asp?key=69B48A840892402DAA61D6EBCEB360C7&catid=5BF2C-933469C4572860A7CE5FE800383

bananu. Svako dete postavlja izabrano pitanje izvesnom broju drugova u grupi, stavljajući crticu u kolonu za odgovarajući odgovor. Nakon toga deca kreiraju svoje predmetne ili slikovne stubičaste dijagrame.



Slika 2: Predmetni stubičasti dijagram koji predstavlja rezultate kviza (Katić, M., 2018²)

♥ ♥ ♥ ♥ ♥	♥ ♥ ♥	♥ ♥ ♥ ♥	♥ ♥ ♥ ♥ ♥ ♥
Fudbal	Košarka	Rukomet	Gimnastika
Koji je tvoj omiljeni sport?			

Slika 3: Slikovni stubičasti dijagram koji predstavlja rezultate glasanja o omiljenom sportu. Plava srca su lepili dečaci, a crvena devojčice (Katić, M., 2018)

Sve planirane aktivnosti omogućavaju deci da dele informacije o sebi i svojim interesovanjima, da prenesu i predstave svoja iskustva, ali i želje. Početne aktivnosti na prikupljanju i prikazivanju podataka, treba iskoristiti kao polaznu tačku za dalje proširivanje znanja. U podtemi o kućnim ljubimcima, moguće je podeliti i proširiti znanja o životinjama koje su deci omiljene i saznati koje imaju navike, kako se neguju, čime se hrane i slično. U svrhu proširivanja saznanja mogu biti pozvani stručnjaci koji će posetiti vrtić i odgovoriti na unapred pripremljena pitanja dece. Tako, na primer, vrtić može posetiti nutricionista i reći nešto o zdravoj ishrani, u okviru podteme o omiljenoj hrani dece u grupi. Takođe se mogu organizovati posete cele grupe ili manje grupice dece institucijama i stručnjacima koji mogu dati odgovore na pitanja koja ih interesuju. U okviru podteme o kućnim ljubimcima, može se organizovati poseta veterinarskoj ordinaciji ili prodavnici kućnih ljubimaca, gde deca mogu saznati koje kućne ljubimce najčešće poseduju drugi ljudi, ali i korisne informacije o nezi i osobinama svojih kućnih ljubimaca.

Faza 3 – stvaranje priče naše grupe na osnovu podataka prikupljenih u toku projekta. Rezultati rada na projektu su izloženi na panou ili na drugi pogodan način, sve vreme trajanja projekta. Na kraju projekta će sve podatke koji su im važni, zabeležiti u vidu priče. Forma priče je sledeća: U našoj grupi skoro sva deca imaju kućnog ljubimca. Većina dečaka voli da igra fudbal, a samo nekoliko devojčica trenira gimnastiku. Svi volimo da jedemo čokoladu ...

² Katić, M. (2018). Razvijanje kompetencija učenika razredne nastave u obradi podataka. Master rad urađen pod mentorstvom Gorjanac Ranitović, M.

- 2) **Stručnjaci** – mogu biti i roditelji, bake i deke koji imaju određena znanja o proučavanoj temi. U ovom projektu to mogu biti veterinar, nutricionista, poljoprivredni proizvođač, prodavac.
- 3) **Terenske posete** se organizuju u skladu sa izučavanim podtemama. Neki od predloga su:
 - Poseta veterinarskoj ordinaciji – pre odlaska u posetu razgovara se o činjenicama koje bi mogli i želeli da saznaju kod veterinara. Planiraju pitanja koja će postaviti, postavljaju pretpostavke o odgovorima koja će dobiti na pitanja koja će postaviti. Od veterinara mogu saznati koje ljubimce ljudi najčešće imaju, činjenice o životinjama koje vole ili kako da neguju svoje ljubimce. Ako u posetu ide manja grupica dece, oni prenose svoja saznanja celoj grupi. Pri tome treba posvetiti pažnju refleksiji – šta su mislili pre posete, a šta su saznali i novo naučili.
 - Poseta prodavnici kućnih ljubimaca.
- 4) **Materijal:**
 - Podni podmetač za izradu grafikona sa dve, tri i četiri kolone i 12 vrsta. Ovakvi podmetači mogu da kupe, ali i da se naprave od plastičnog stolnjaka pravougaonog oblika na kome se izolir trakom napravi kvadratna mreža sa odgovarajućim brojem kolona i vrsta.
 - Tabla sa džepovima je takođe načinjena od vinila sa prozirnim džepićima u koje deca mogu da stavljaju svoje kartice ili sličice prilikom izjašnjavanja na određeno pitanje.
 - Plutana i magnetna tabla su takođe pogodne za formiranje kolona prilikom grupisanja podataka i formiranje predmetnih ili slikovnih stubičastih dijagrama.
 - Kvadratne mreže sa dve, tri i četiri kolone i 12 vrsta, za samostalno kreiranje stubičastih dijagrama.
 - Tabela sa dve kolone i zaglavljem za anketiranje drugova u grupi.
 - Blokovi, lego kocke, igračke, dugmići ...
 - Kvadratni papirići (kartice) različitih boja.
- 5) **Prostor u vrtiću** treba da bude organizovan tako da deci bude dostupan sav materijal potreban za anketiranje drugova i kreiranje stubičastih dijagrama. Rezultati rada treba da budu izloženi kako bi mogli da ih analiziraju i u slobodnim aktivnostima koje nisu vezane za rad na projektu. Treba pripremiti obilje materijala koji mogu grupisati i sortirati prema različitim kriterijumima, formirajući pri tom stubičaste dijagrame.

KAKO SE MERI VREME?

Cilj projekta:

Vodeće ideje:

Specifični ciljevi projekta u kontekstu usvajanja matematičkih koncepata:

Strukturni elementi projekta:

1) *Aktivnosti:*

Faza 1 (uvodni događaj) –

Faza 2 –

Faza 3 –

2) *Stručnjaci –*

3) *Terenske posete*

4) *Materijal*

5) *Prostor u vrtiću*

ČIME SE MERI VODA?

Cilj projekta:

Vodeće ideje:

Specifični ciljevi projekta u kontekstu usvajanja matematičkih koncepata:

Strukturni elementi projekta:

1. *Aktivnosti:*

Faza 1 (uvodni događaj) –

Faza 2 –

Faza 3 –

2) *Stručnjaci –*

3) *Terenske posete*

4) *Materijal*

5) *Prostor u vrtiću*

ZAŠTO JE VAŽNO SEME?

Cilj projekta:

Vodeće ideje:

Specifični ciljevi projekta u kontekstu usvajanja matematičkih koncepata:

Strukturni elementi projekta:

1. *Aktivnosti:*

Faza 1 (uvodni događaj) –

Faza 2 –

Faza 3 –

2) *Stručnjaci –*

3) *Terenske posete*

4) *Materijal*

5) *Prostor u vrtiću*

ZIMSKI PRAZNICI

Cilj projekta:

Vodeće ideje:

Specifični ciljevi projekta u kontekstu usvajanja matematičkih koncepata:

Strukturni elementi projekta:

1. *Aktivnosti:*

Faza 1 (uvodni događaj) –

Faza 2 –

Faza 3 –

2) *Stručnjaci –*

3) *Terenske posete*

4) *Materijal*

5) *Prostor u vrtiću*

Literatura

- „Pollen“, P. (2011). *Dizajniranje i implementacija naučnog problema u osnovnoj školi primenom onkvajeri metoda*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Adams, K. (2005). *The Sources of Innovation and Creativity*. New York: National Center on education and The Economy.
- Aleynikov, A. G., Kackmeister, S., & Koenig, R. (2000). *101 Definitions: Creativity*. Midland, Michigan: Alden B. Dow Creativity Center Press.
- Anderson, T. (1996). They're trying to tell me something: A teacher's reflection on primary children's construction of mathematical knowledge. *Young Children*, 51(4), 34-42.
- Baer, J. (1998). The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 11, 173-177.
- Banks, J. C. (1997). *Creating and assessing performance-based curriculum projects: A teacher's guide to project-based learning and performance assessment*. . Edmonds, WA: CATS (Creative Activities and Teaching Strategies).

- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2009). Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics*, 20, 296-324.
- Bell, R., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30 - 34.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. U W. E. Blank, & S. Harwell, *Promising practices for connecting high school to real world* (str. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3,4), 369-398.
- Bošnjak Stepanović, M., & Gorjanac Ranitović, M. (2016). Implementation of the project- based learning - opportunities and difficulties. U D. Petrović, & M. Antolović, *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century* (str. 151-172). Sombor: University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor.
- Bošnjak, M., Branković, N., & Gorjanac Ranitović, M. (2013). Osposobljenost učitelja za primenu mini projekata. U S. Cvjetičanin, *Miniprojekti u nastavi integrisanih prirodnih nauka i matematike* (str. 21-41). Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Brewster, C., & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: from time-on-task to homework*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Preuzeto 10. Mart 2020 iz <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/byrequest.pdf>
- Chariyton, C., & Merrill, J. A. (2009). Assessing general creativity and creative engineering design in first year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 98, 145-156.
- Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2013). *Math and Science for Young Children*. Cengage Learning.
- Colburn, K., & Tate, P. (1998). The big, yellow laboratory. *Science and Children*, 36(1), 22-25.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domains of creativity. U M. A. Runco, & R. S. Albert, *Theories of creativity* (str. 190-214). London: Sage.
- Curtis, D. (2002). The power of projects. *Educational Leadership*, 60(1), 50-53.
- Cvjetičanin, S., Branković, N., & Petrović, D. (2014). Implementation of student mini-projects in the primary science teaching. U N. Branković, *Theory and Practice of Connecting and Integrating in Teaching and Learning Process*. (str. 35-55). Sombor: Faculty of Education.
- Down the drain*. (n.d.). Dohvaćeno iz <http://ciese.org/curriculum/drainproj/instructions/>

- Drake, K. N., & Long, D. (2009). Rebecca's in the Dark: A comparative Study of problem-based learning and direct instruction/experiential learning in two 4th-grade classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 1-16.
- Drive, G. (2002). *Who measures what in our neighborhood?* Preuzeto 15. mart 2013 iz <https://www.education.uw.edu/ups/curriculum2002/measure/phase-1narr.shtml>
- El Harim, J. L. (1998). A tremendous learning experience. *Science and Children*, 35(8), 26-29.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of minde: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1988). Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach. U R. J. Sternberg, *The nature of creativity* (str. 298-324). New York: Cambridge University Press.
- Gorjanac Ranitovic, M., Branković, N., & Bošnjak, M. (2014). Projektna nastava - preduslovi, mogućnosti primene, rukovođenje i evaluacija. U S. Cvjetićanin, *Miniprojekti u nastavi integriranih prirodnih nauka i matematike 2* (str. 35-55). Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American psychologist*, 14(8), 469-479.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harlen, W. (2004). Evaluating Inquiry-Based Science developments. Dohvaćeno iz http://www.nsrconline.org/pdf/nas_paper_eval_inquiry_science.pdf
- Harlen, W. (2008). Science as a key component of the primary curriculum: a rationale with policy implications. *Perspectives on Education 1 (Primary Science)*, 4-48.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. U W. E. Blank, & S. Harwell, *Promising practices for connecting high school to the real world* (str. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).
- Helm, J. H. (2004). Projects that power young minds. *Educational Leadership*, 62(1), 58-62.
- Hertzog, N. B., & Klein, M. M. (1999). "Let's Talk" - Facilitating thinking Through Group Discussions. Illinois: University Primary School. Preuzeto 15. mart 2020 iz <https://www.education.uw.edu/ups/curriculum2001/rd/index.html>
- Hertzog, N. B., & Klein, M. M. (2001). Young Investigators and Problem Solving. University Primary school. Dohvaćeno iz <https://www.education.uw.edu/ups/curriculum2001/rd/index.html>
- Hertzog, N. B., Klein, M. M., & Slifer, E. (2003). *How to Stay safe and Well: Queries into Food and Fire*. Illinois: University Primary School. Preuzeto 11. april 2012 iz <https://www.education.uw.edu/ups/curriculum2003/p/curriculum2003.pdf>

- Isabekov, A., & Sadyrova, G. (2018). Project-based learning to develop creative abilities in students. U J. Drummer, G. Hakimov, M. Joldoshev, T. Köler, & S. Udartseva, *Vocational teacher education in central Asia. Technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects* (Svez. 28, str. 43-49). Cham: Springer.
- Isenberg, P. J., & Jalongo, M. R. (1997). *Creative expression and play in early childhood curriculum*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kattou, M., Christou, C., & Pitta-Pantazi, D. (2015). Mathematical creativity or general creativity? *CERME 9 -Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Charles University in Prague, Faculty of Education: ERME*, (str. 1016-1023). Prague, Czech Republic.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2005). *Creativity across domains: faces of the muse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kein, M. M., & Toren, G. (1998). Evidence of learning in an inquiry based classroom. Urbana, IL: Unpublished document. Preuzeto 11. april 2019
- Kopas-Vukašinović, E., & Stojanović, B. (2000). Kreativnost dece na prelazu iz predškolskog u školski period. *Pedagogija*, XXXVIII(3-4), 506-509.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. U R. K. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (str. 317-334). New York: Cambridge.
- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and instruction*, 20, 487-497.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). 7 Essentials for project-based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
- Lee, J. (2018). An inquiry-based approach: Project-based learning. U E. Galindo, & J. Lee, *Rigor, Relevance, and Relationships: Making Mathematics Come Alive with Project-Based Learning* (str. 1-12). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics .
- Lee, L., & Morbitzer, P. (2016). *How Do People Celebrate Birthdays?* Preuzeto 10. mart 2020 iz Illinois Early Learning Project: <https://illinoisearlylearning.org/pa/projects/birthday-project/>
- Lee, W. Y., & Wright, S. (2017). Interlocutor - child interactions: Supporting children's creativity in graphic-narrative-embodied play. *Australian Journal of Early Childhood*, 42(3), 73-81.
- Levenson, E. (2011). Exploring collective mathematical creativity in elementary school. *Journal of Creative Behavior*, 45(3), 215-234.
- Liu, Y. (2010). A case study of online project-based learning: The beer king project. *International Journal of Technology in Teaching and learning*, 6(1), 43-57.

- Lou, S.-J., Chou, Y.-C., Shih, R.-C., & Chung, C.-C. (2017). Study of creativity in CaC2 Steamship-derived STEM project-based, learning. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2388-2404.
- Lužanin, Zorana. (2011). Nastava matematike u nižim razredima osnovne škole: karakteristike i mogućnosti. U S. Cvjetičanin, *Primena učeničkih miniprojekata u realizaciji nastave integriranih prirodnih nauka i matematike u razrednoj nastavi* (str. 110-123). Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.
- Mann, E. (2006). Creativity: The Essence of Mathematics. *Journal of the education of the Gifted*, 30(2), 236-260.
- Marzollo, J., & Lloyd, J. (1972). *Learning through play*. Crows Nest, NSW: Allen&Unwin.
- Mihajlović, A. (2006). Razvijanje kreativnosti u početnoj nastavi matematike. *Inovacije u nastavi*, XIX(2), 76-81.
- Mihajlović, A. (2014). Razvijanje kreativnosti u početnoj nastavi matematike metodom otvorenog pristupa. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 229-243.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194.
- Monteiro, C., & Ainley, J. (2004). Developing critical sense in graphing. *European Research in Mathematics Education III: Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (str. 1-10). Bellaria: University of Pisa, Department of Mathematics.
- MPNTR. (17. septembar 2018). Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“. *Prosvetni glasnik*, 16, 2-44.
- Mushla, J. A., & Mushla, G. R. (2009.). *Hands-on Math Projects with Real-Life Applications, grades 3-5*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination*. Scribner.
- Placker, J., & Zabelina, D. (2009). Creativity and interdisciplinarity: one creativity or many creativities? *ZDM Mathematics Education*, 41, 5-11.
- Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologist? Potntial, Pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologists*, 39, 83-96.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2004). Artistic scientists and scientific artist: The link between polymathy and creativity. U R. J. Sternberg, E. G. Grigorenko, & J. L. Singer, *Creativity: From potential to realization* (str. 127-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sausa, F. C. (2012). Creativity, Innovation and Collaborative Organizations. *International Journal of Organizational Innovation*, 5(1), 1-39.
- Schoevers, E. M., & Kattou, M. (2018). Mathematical Creativity: A Combination of Domain-general Creative and Domain-specific Mathematical Skills. *Journals of creative Behavior*, 1-11.

- Shiakalli, M. A., & Zacharos, K. (2017). Developing mathematical creativity in pre-school education. *The 11th International MCG Conference, Nicosia, Cyprus*.
- Siew, N. M., & Ambo, N. (2018). Development and evaluation of an integrated project-based and STEM teaching and learning module on enhancing scientific creativity among fifth graders. *Journal of Baltic Science Education*, 17(6), 1017-1033.
- Sriraman, B. (2004). The Characteristics of Mathematical Creativity. *The Mathematics Educator*, 14(1), 19-34.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, NY.
- Thomas, J. W. (2000.). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Torrance, E. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Lexington: Personnel Press/ Ginn and Company.
- Torrance, E. P. (1970). *Encouraging creativity in the classroom*. Iowa: USA: W. C. Brown Co.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Lexington: Ginn.
- Ummah, S. K., In'am, A., & Azmi, R. D. (2019). Creating manipulatives: improving student's creativity through project-based learning. *Journal of Mathematics Education*, 10(1), 93-102.
- Wolk, S. (1994). Project-based learning: Pursuits with a Purpose. *Educational Leadership*, 52(3), 42-45.
- Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood*. London: UK: Sage.

АЛЕКСАНДАР ЈАНКОВИЋ
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет
ИГОР СОЛАКОВИЋ, Бијељина
АНДРИЈАНА Љ. ДАВИДОВИЋ
Основна школа „Соња Маринковић“, Нови Сад

МИШЉЕЊА И СТАВОВИ ВАСПИТАЧА У ОДНОСУ НА НОВЕ ОСНОВЕ ПРОГРАМА ПВО (предшколског васпитања и образовања)

Резиме. Нове Основе програма ПВО почеле су се на делу територије Републике Србије примењивати од почетка 2019/2020. школске године. Оне помало подсећају на тзв. раније програмске основе, зване алтернативни модел „А“. Око којег се доста спорила стручна јавност, због чега су се у непосредној пракси васпитачи већином опредељивали да раде по тзв. моделу „Б“. Који је садржајно и организационо био сличан школској организацији рада. Нарочито на нивоу најстаријег или припремног (обавезног) предшколског узраста. Највише због тога да би се деца добро припремила за школу, да би прелаз из вртића у школу био постепен и да би се почетним школским успехом обезбедила, тако значајна, мотивација за учење и касније школско напредовање. Управо у том циљу креиране су и Основе програма ПВО по којима одређен број предшколских установа већ ради.

Пошто, ако се изузме њихова експериментална примена у мањем делу предшколске популације још 2018/2019. школске године, за коју је оцењено да је била успешна, још увек немамо поуздану основу да се ништа даље не треба предузимати већ само ове Основе увести на целу територију Србије (што би требало да се догоди од 2020. године), овим истраживањем определили смо се да исте проверимо и у делу популације професионално искуснијих васпитача. Односно, да утврдимо шта у битнијим појединостима они мисле о овим Основама. Не само што располажу вишегодишњим искуством, већ и због тога што су имали и прилику да од почетка ове школске године до данас по истима раде. Истраживање у виду прикупљања ставова и мишљења наших васпитача о новим Основама програма обавили смо на узорку од 47 испитаника. Коришћењем за ту сврху сачињене петостепене скале ставова и датим могућностима да сваки свој став или мишљење, у широј писаној форми, они образложе. При томе пошли смо од претпоставке да су нове Основе програма, као и оне којима смо се раније користили, поуздана основа васпитања и припреме деце за школу, као и од тога да ће се и на овај начин сачувати висок реноме

нашег предшколског васпитања који смо одавно уживали на европском простору. Заправо, наше предшколско васпитање и образовање, посебно на простору Војводине, било је оно што се сматрало најбољим на нивоу целокупног образовно-васпитног система наше земље.

Судећи према ономе што су наши васпитачи саопштили изношењем својих ставова и мишљења, тј. оцене вредности нових Основа програма, изгледа да нисмо одржали раније стечени ниво квалитета предшколског васпитања. Међутим, утешно је, бар за сада, то што су ове Основе за наше васпитаче новина (сем за незнатан број оних који су већ радили по сличном ранијем програму („А“), што у свакој новини има почетне стагнације, што постоји могућност да се наши васпитачи у већој мери него до сада едукују у смислу адекватне примене ових програмских Основа и, коначно, што се мора имати у виду и то да је њихово практично искуство везано само за једно полугодиште, а не за школску годину као радно-организациону целину. Због тога ће најбољи показатељ педагошког квалитета ових Основа бити подаци које добијемо када се прве генерације деце које су припремане по овим Основама нађу у школи. Дотле, и у међувремену, неће нам бити сувишно да се упознамо са мишљењима искусних васпитача. Посебно са њиховим предлозима (изнетим при крају овог текста и у закључцима) који би могли бити од користи у смислу могућих корекција или промена везано за овај документ.

Кључне речи: предшколско дејство, вртићи, основе програма, дејчи пројекти, пројектно-шемајски ирисјуи – методологија.

Методолошки приступ

Наше емпиријско истраживање, везано за **проблем** утицаја нових Основа програма ПВО (у даљњем тексту Основе програма) на припрему деце најстаријег предшколског узраста за полазак у основну школу, осмислили смо тако да се у овом истраживању доминантно употребе **методе** анализе садржаја и дескрипције или описа истраживане појаве, као и да се као **техника** прикупљања потребних емпиријских података (ставова, мишљења, коментара и сл.) употреби посебно за ову сврху сачињена Скала ставова (прилог 1).

Скалу смо сачинили највише ослоном на главне интенције садржане у документу Основе програма ПВО, којег је у виду Правилника о основама програма предшколског васпитања и образовања усвојило Министарство просвете Републике Србије октобра 2018. године и утврдило да се исти сукцесивно примењује у нашим вртићима (на свим узрастима) од месеца септембра 2019. до 2022. године. При томе смо истовремено имали у виду и све методолошке захтеве који се постављају у оваквим и сличним истраживањима, као и то да је, између осталог, захваљујући ранијим програмима предшколског васпитања и образовања, наше предшколско васпитање и образовање као подсистемски део укупног система образовања једне земље последњих неколико деценија предњачило на европском простору. Управо

је тиме било највише мотивисано и ово наше истраживање, а онда и **хипотетичком претпоставком** да ће се увођењем нових *програма* Основа задржати, а можда и унапредити, на светском нивоу већ стечени уред и квалитети нашег предшколског васпитања и образовања. У контексту тога **циљно** смо највише усмерили ово истраживање на то да се утврди моћни утицај практичне примене нових *Основа програма*, у најстаријој или предшколској групи деце, на њихову припрему за улазак у школу. Посебно у аспектима: традиционално утврђених критеријума, моћности и нивоа развоја децијих компетенција од целоживотног образовно-васпитног значаја и школског напредовања, утврђивања ометајућих фактора усешне примене ових *Програмских основа* и прикупљања конкретнијих предлога искуснијих васпитача који би, док се још по овим *Основама програма* радило само на делу наше *структуре*, ишли у прилог корекције и побољшања.

С обзиром на карактер овог истраживања и прикупљених емпиријских података, посебно њихове једноставности за разумевање и извођење одговарајућих закључака нисмо се упуштали у неке сложеније статистичке поступке њихове обраде, већ смо се само задржали на анализи података које смо добили у виду бројне количине процената, ранга значајности и других једноставнијих статистичких показатеља.

Узорак истраживања

Намерни или хотимични, по величини мали, узорак нашег истраживања био је сачињен од васпитача, са подручја Новосадске општине, који су почетком 2019/2020. школске године почели да раде по новим *Основама програма ПВО* (предшколског васпитања и образовања) са децом најстаријег или припремног (обавезујућег за децу и родитеље) предшколског узраста. Дакле, они који су, ако се изузме ометајући фактор настале епидемије и њених последица по здравље деце и укупног становништва у нашој земљи, били у прилици да се кроз разне курсеве, радионице или стручне семинаре, а онда и током свог шестомесечног рада (до марта 2020. године, када је завладала епидемија и долазак деце у вртиће обустављен) имали прилику да се бар у извесној мери упознају са педагошким и другим интенцијама нових *Основа програма*, а онда и да се донекле увере у његову практичну примењивост. Да се којим случајем нисмо суочили са последицама здравствене епидемије узорак испитаника је могао бити већи, али с обзиром на то да је реч о васпитачима који су располагали са доста добрим стручним квалификацијама и у просеку са око 14 година радног искуства (од 1 до 28 год.) њихове ставове и мишљења у вези нових *Основа програма* налазимо да су врло релевантни и да могу бити од користи у погледу могућих корекција

или побољшања текста поменутих Основа, а онда и, последично томе, унапређења васпитно-образовног рада уопште у нашим вртићима.

Табела 1: Квалификациона структура узорка

Врста и ниво квалификације	Број и %
Двогодишња виша васпитачка школа	9 (20%)
Трогодишња висока струковна школа за образовање васпитача	31 (66%)
Трогодишња висока струковна школа за образовање васпитача са каснијом специјализацијом у трајању од једне године студија	2(4%)
Факултет за образовање васпитача	4 (8%)
Факултет за образовање васпитача са завршеним мастер студијама	1 (2%)

Васпитачи од којих смо прикупили ставове и мишљења о новим Основама програма добровољно су се одазвали нашој молби да попуне достављену им Скалу папирнате форме (прилог 1). У свему томе, а у циљу објективности, била је загарантована анонимност, што је и један од методолошких захтева када се врше циљно постављена оваква или слична научна истраживања.

Припрема детета за полазак у школу у аспекту Важнијих критеријума или показатеља

На основу анализе одговарајуће педагошке литературе и властитог искуства у кадровској припреми будућих васпитача издвојили смо двадесетак аспеката добре припреме деце за полазак у основну школу и понудили их нашим испитаницима да их као искусни васпитачи оцене и вреднују. У смислу да ли ће деца у довољној мери бити припремљена за полазак у школу. При томе смо имали у виду и то да су они годинама већ радили по ранијем програму који је (по тзв. моделу „Б“), на нивоу припремне групе највише био усмерен на то да се деца припреме на постепен и безболан прелазак у школу, а онда и да се привикну на неке од начина школског рада или учења. Уз то, да се донекле припреме и за почетак стицања вештина које се односе на читање, писање, графичко или на неки други начин представљање одређених појава, разумевање количинских релација или односа, посматрања и разумевања природних и друштвених појава, за сарадњу или заједнички рад са другим особама, да буду мотивисана за стицање извесних сазнања од личног или ширег друштвеног значаја итд.

Какве су ставове или мишљења наши испитаници имали, везано за понуђене им критеријуме добре припреме детета за полазак у школу, рангирањем њиховог значаја (од римског бр. I, као најзначајнијег, па надаље, у опадајућем значењу) приказали смо следећом табелом.

Табела 2: Учесћалост или рані пожељних критеријума добре
припреме дејтећа за полазак у школу – према одговорима испитаника

Ред. бр.	Пожељна сазнања, умећа, својства или особине	Ранг
1.	Слободно је и не стици се да пита, разговара, пажљиво саслуша.	I
2.	Развијене социјалне способности или умећа за сарадњу са другом децом.	II
3.	Развијен говор, у смислу изражавања, разумевања речника и употребе.	III
4.	Развијене способности за емпатију и разумевање других, у смислу толеранције због различитости у вези изгледа, понашања, навика, потреба и сл.	IV
5.	Развијена осећања или емоције.	V
6.	Нема страха од поласка у школу, чак очекују да се то што пре догоди.	VI
7.	Култура опхођења, самоконтролисаног и култивисаног понашања.	VII
8.	Осамостаљеност детета, у смислу облачења, исхране, хигијене, личне забаве и могућности да у дужем времену буде одвојено од родитеља.	VIII
9.	Изражена радозналост, у смислу отворености и спремности за сазнавање.	IX
10.	Остварен складан телесни развој, у смислу снаге, здравља и кондиције потребне за оно што предстоји поласком детета у школу.	X
11.	Развијене чулне, интелектуалне и друге способности за стицање нових знања. Општа сазнања о друштвеним и природним појавама	XI
12.	Стечена искуства и вештине од значаја за овладавање техником почетног читања, писања, рачунања и другим вештинама или способностима значајним за школско усвајање знања.	XII
13.	Конкретнија сазнања у вези опажања, разумевања и односа детета према појавама из непосредне животне средине (живи свет, нежива природа, технички уређаји, саобраћај и сл.).	XIII
14.	Дете је учтиво, стрпљиво и чека на ред.	XIV
15.	Усвојени основни математички појмови, у смислу величине, количине, мноштва, димензија, мера и мерења, оријентације у простору, времену и сл.	XV
16.	Стекло је навику да се према одређеном ритму или сатници буди, узима храну, игра се или упражњава друге активности.	XVI
17.	Развијена интересовања, способности и неке од техника ликовног, музичког, драмског или других начина изражавања.	XVII
18.	Дете је завољело књигу, у смислу разгледања, воли да му се чита, прича и сл.	XVIII
19.	Показује интересовање за конструктивне игре, игре улога, да нешто ствара и сл.	XIX
20.		XX

Рангирање у претходној табели извршено је с обзиром на укупан број одговора наших испитаника, који су се односили на вредности од један до пет. При чему је највећи значај, у смислу добре припремљености детета за школу, имао одговор на Скали ставова под бр. 1., а знатно мањи значај одговори под бр. 2., 3., 4. и 5. С обзиром на овакав поступак вредновања у највећем броју случајева развој говора био је на првом месту, а у свим осталим случајевима, односно датим одговорима на Скали процене, сврстан у неку од друге до пете категорије. Чак у 14 случајева сврстан је у одговор под број 1, а ни у једном случају у неки од мање значајних рангова (6. и надаље).

На исти начин, и у незнатно ређем броју случајева, категорисани су и поједини аспекти припреме деце за школу, као што су: осамостаљеност детета, дете је слободно у смислу да се интересује и да пита, да се не стиђи, да располаже развијеним осећањима или емоцијама, културом опхођења, социјалним и емпатијским способностима, као и осталом својствима од значаја за комуникацију, уклапање у средину, сарадњу и слично, а што је од посебног значаја и због тога што је и сам акт васпитања или образовања у највећој мери акт сарадње или међуљудске комуникације.

Ако се пажљивије погледа како су наши испитаници, односно васпитачи, оценили остале аспекте припреме помало изненађује што нису већи значај придавали аспектима припреме наведеним од броја 13 па надаље, а што се под добром припремом за полазак у школу раније највише вредновало баш то. Вероватно због тога што се нису осећали довољно компетентним на том пољу, што су можда мишљења да је то ствар школе, или због самих интенција у новим Основама програма, у којима се томе придаје мањи значај него што се то чину у ранијем програму васпитања и образовања предшколске деце. Посебно на нивоу најстарије или припремне групе.

Текстуално образлажући своја опредељења, што је Скалом испитаницима било понуђено, изјаснили су се највише у смислу: „чак и да нове програмске Основе не задовоље своју функцију деца су у доброј мери већ припремљена за полазак у школу јер се са њима на ранијим узрастима радило по старом програму“.

Утицај основа програма на развој пожељних дејих компетенција

У Основама програма наводи се неколико компетенција за које се налази да су изузетно значајне и да би их у процесу васпитања и образовања предшколске деце нарочито требало развојно подстицати. У којем је то степену, по мишљењу васпитача укључених у ово истраживање, с обзиром на концепцију нових Основа програма, то заиста могуће приказали смо следећом табелом.

Табела 3: Могућа остваривост важнијих дејих компетенција
применом нових Основа програма

Компетенција	Ниво могуће остваривости		
	Потпуно	Делимично	Недовољно
Комуникација на матерњем језику	41 (87%)	5 (11%)	1 (2%)
Комуникација на другом језику	2 (4%)	9 (20%)	34 (76%)
Математ., научне и технолошке компетенције	4 (2%)	35 (74%)	10 (21%)

Компетенција	Ниво могуће остваривости		
	Потпуно	Делимично	Недовољно
Дигитална компетенција	6 (12%)	20 (43%)	21 (45%)
Учење учења	8 (17%)	29 (62%)	11 (23%)
Друштвене и грађанске компетенције	12 (26%)	28 (60%)	7 (15%)
Иницијатива и предузетништво	8 (17%)	25 (53%)	14 (30%)
Културолошка свест и изражавање	21 (10%)	7 (57%)	(21%)

Иако се ове Основе програма не могу сматрати довољно поузданим документом за утврђивање стандарда квалитета, што би било од посебног значаја за израду оперативних (реалних) програма на нивоу поједине предшколске установе, акредитацију те установе и један од критеријума за одобравање рада приватних вртића, неке од важнијих компетенција које би требало да се формирају код деце ипак су наглашене (Основе програма, 2019: 10–11, 20–21). У којој мери су исте и оствариве ако се васпитно-образовни рад у припремној групи деце изводи по новим *Основама програма* приказано је претходном табелом.

По мишљењу наших испитаника на највишем нивоу, или нивоу потпуно исти, остварива је компетенција *Комуникације на мајтерњем језику* (87%), а онда, у значајно мањој мери, *Културолошка свест и изражавање* (21%) и *Друштвене и грађанске компетенције* (26%).

На нивоу делимичног остварења (трећа колона) биле би *Математичке, научне и технолошке компетенције* (74%), *Учење учења* (62%) и *Друштвене и грађанске компетенције* (60%).

По оцени наших испитаника (четврта колона претходне табеле) видно је да васпитно-образовни рад по новим *Основама програма* најмање погодује развоју компетенција као што су: *Комуникација на другом језику* (мишљење је 76% испитаника), *Дигитална компетенција* (45%) и *Иницијатива и предузетништво* (30%).

У којој мери пројектно/тематски приступ одговара стицању нових знања, вештина и других вредности

У наредној табели представљени су одговори, односно ставови и мишљења испитаника о томе да ли тематско/пројектни приступ на којем се инсистира у новим *Основама програма*, више одговара стицању нових знања, вештина, навика и других вредности (XIX питање у Скали ставова) или је то поступак који би више одговарао повременој провери дејег постигнућа, када би се садржаји претходно већ усвојили у оквиру појединих

васпитно-образовних области (како се то раније радило, или се још увек на већем делу наше територије ради) применом раније утврђеног програма васпитања и образовања предшколске деце).

Табела 4: Ефикасности нових програмских Основа ПВО у односу на ранији програм

Степен у Скали	Садржај опредељења	Бр. и %
1.	Пројектно/тематски приступ је сасвим одговарајући	5 (11%)
2.	Пројектно/тематски приступ донекле комбиновати са ранијим програмом	12 (26%)
3.	Равномерно, по нахођењу васпитача, комбиновати ранији програм и садашње Основе програма	15 (32%)
4.	Ранији програм донекле комбиновати са садашњим Основама програма ПВО	20 (10%)
5.	Ранијем програму није ништа недостајало	11 (5%)

Увидом у нумеричке податке табеле под бр. 4. примећујемо да се 32% наших испитаника, односно васпитача који имају радна искуства по основу оба програма (ранијег и садашњег) изјашњавају да би у пракси требало комбиновати ранији и садашњи програм. Ако погледамо њихове ставове и коментаре у односу на остала питања понуђене им Скале видеће се да су они тако и радили: На тај начин они не само што су се користили позитивним искуствима своје раније праксе, већ су могли, можда несвесно, и да одклоне многе од мањкавости или недостатака нових програмских Основа. У прилог оваквој нашој оцени иду и бројни њихови коментари везани за понуђена им опредељења или одговоре у Скали (питање под бр. XIX). У вези с овим треба приметити и то да се само 5% васпитача изјаснило да је пројектно/тематски приступ „сасвим одговарајући“ и да је чак duplo више њих било за то да „ранијем програму није ништа недостајало“. Можда о свему томе најилустративније говоре неки од бројних коментара које су они записали.

Међу позитивнијим оценама нових Основа програма налази се следеће:

- Ове Основе програма остављају деци више могућности за истраживање и игру, а то је основа учења.
- У новим Основама програма може да се снађе само васпитач који има праксе, нарочито због тога што исти не прати поједине узрасне карактеристике.

- Претходном програму је недостајала ширина у одабиру тема и начина рада, што је спутавало креативност васпитача.
- Можда је требало комбиновати све програме јер су се и оба ранија („А“ и „Б“) показала добрим.
- За разлику од васпитача чија су мишљења ишла више у прилог новим Основама програма ови су се највише изјаснили у смислу:
- Да је „Ранији програм био концизнији, детаљнији и из њега се могло учити (васпитачи и стручни сарадници)“.
- Стари програм је био много више у вези са школским програмом. Предшколци се неће довољно припремити за школу.
- Зашто и сада васпитачима није остављена могућност да бирају програмски модел?
- Има се утисак да је све недоречено и да је пређашњи програм био конкретнији.
- Потребно је задржати обавезе да одређена знања и вештине код деце морамо развити.

У великом броју случајева испитивани васпитачи налазе да је решење у комбинацији свих постојећих програма – ранијих са овим којег смо назвали „новим“.

Ставови васпитача у односу на нове програмске основе на почетку и након њихове шестомесечне примене

Са аспекта очекивања наших васпитача/испитаника од нових Основа програма на самом почетку, тј. док још нису почели да по истима раде, али су били информисани посредством стручних семинара, штампаних извора и онога што се могло сазнати експерименталном применом истих током 2018/2019. школске године, 46 се изјаснило на начин који смо приказали следећом табелом.

Табела 5: Ставови васпитача у односу на нове програмске Основе

Ст. у скали	На поч. шк. године	Након 6 мес. примене
1. Потпуно су прихватљиве	–	–
2. Донекле су прихватљиве	30 (64%)	5 (11%)
3. Немам никакав став	7 (15%)	27 (59%)
4. Нису потпуно неприхватљиве	8 (17%)	7 (15%)
5. Потпуно су неприхватљиве	2 (4%)	7 (15%)

Из претходне табеле види се да наши испитаници ни у једном случају нису били става да су нове програмске Основе „Потпуно прихватљиве“. Дакле, сви су били више или мање скептични, док неки нису били никаквог уверења. Они који су на неки начин још пре почетка практичне примене нових програмских Основа били скептични најчешће су такав став или опредељење образлагали следећим разлозима.

- Да на семинарима, посвећеним њиховом упознавању са програмским Основама, нису добили конкретна и разумљива упутства, да су стекли утисак да не разумеју о чему се тачно ради ни они који су семинаре водили, да нису имали одговоре на конкретна питања у вези тога како сачинити програм и да им је све то деловало збуњујуће. Једноставније, нису се осећали довољно едукованим.
- По некима саме Основе по себи изгледале су тако да имају више недостатака него предности.
- Неки су их оценили донекле прихватљивим, због великог броја деце у групи, неприлагођеног простора и недостатка финансијских и материјалних средстава. При чему се вероватно рачунало на донације родитеља или некога из шире друштвене средине.
- У програмским Основама не разликују се три узраста деце, иако су велику распони од узраста до узраста, једнообразне су за све узрасте, а што је у супротности и са Законом о предшколском васпитању. У истом смислу, тешко је и реализовати поједине пројектно-тематске садржајне целине, а да то не буде од користи сваком узрасту. Исто тако, примећује проф. И. Ивић (<https://www.daanas.rs/dijalog/licni-stavovi/haos-u-u-sistemu-predskols...>, 08.07.2020.), овде се рад васпитача претежно своди на васпитно-образовне активности док се активности неге, исхране, здравствене заштите или потребне специфичне помоћи поједином детету или родитељу недовољно наглашавају.
- Неки су чак били категорични у смислу да се деци заиста потребни васпитно-образовни садржаји на овај начин не могу реализовати.

Насупрот претходној већини неколико наших испитаника били су нешто позитивнијих ставова у односу на Основе програма. Они су у својим образложењима истицали следеће.

- Уз слободу коју допуштају, и поверење у васпитача, ове програмске Основе нису потпуно неприхватљиве.
- У истима има пуно ствари из претходног модела „А“ и Монтесори материјала, који су ... неопходни за изградњу деље самосталности“.
- „С обзиром да сам радила по моделу „А“ овај приступ ми је био близак и прихватљив:“

- У тзв. „Отвореном систему“ („А“ модел) све је добро функционисало, па треба веровати да се то може и овде догодити.
- Нове програмске Основе су добро замишљене, али је недовољно дефинисан начин рада.
- Донекле су прихватљиве, јер постоји отвореност за новине, али ипак имам извесну задршку.
- Свидело ми се што деца могу слободније да изразе своје идеје, али ми се није свидело што могу слободно да излазе из своје собе и „... да се играју са ситним стварима.“

Након шестомесечног искуства, радећи применом нових Основа програма, а судећи према подацима из претходне табеле, трећа колона, у погледу потпуног прихватања нових Основа програма став се и даље није битније променио. Опет нико од васпитача који су учествовали у овом истраживању није био за то. Чак већина (59%) није формирала код себи никакав став или мишљење. Можда је ово и због разлога што су имали само шестомесечно, а не и бар једногодишње, искуство у раду по истим Основама.

Они који су били скептични у односу на нове Основе програма, и који су сматрали да је претходни програм био бољи, највише су своје ставове образлагали следећим аргументима.

- Нисам довољно упућен/а у рад по новим Основама програма ПВО.
- И даље страхујем да деца неће бити добро припремљена за школу, јер се ради са великим бројем деце, у зградама које су прилагођене ранијим програмима и начинима рада и што нове Основе изискују више материјалних и финансијских средстава, за које није дато решење како да се обезбеде.
- Једна васпитачица мишљења је да „... нису прихватљиве зато што имамо српске услове за испуњавање европских стандарда.“
- Није у питање само интерес деце. У питању је и општа припрема за живот. То значи да деца морају усвојити и нешто што им се не чини много занимљивим.
- Не изгледа да ове Основе омогућавају свестран развој детета, јер у истима нису присутне поједине васпитно-образовне области, према којима се највише равнала ранија пракса. Због тога у последње време скоро сви васпитачи комбинују ове Основе са старим програмом, односно појединим областима васпитања и образовања.

Они који су и даље оптимистичније гледали на нове Основе своје ставове су образлагали овако:

- Ове Основе свакако треба прихватити, јер само пракса може показати колико оне вреде, а то нам тек предстоји. Што ће се нарочито видети када ова деца крену у школу.

- Срећа је што од раније располажемо са великим радним искуством, а то ће компензовати садашње тешкоће и недостатке;
- Потребно је овој као и свакој новини прилагодити се.
- Ослањамо се на колеге и сопствене вештине.

Ставови родитеља у односу на нове програмске основе на почетку и након њихове шестомесечне примене

У новим Основама програма родитељи, стручни сарадници предшколских установа и одговарајуће особе из шире друштвене средине сматрају се значајним актерима или учесницима у процесу васпитања и образовања предшколске деце. На васпитачу је да препозна каква му је стручна или нека друга помоћ потребна и да их након тога пронађе, анимира и непосредно ангажује. Што се тиче родитеља, као првих и највише заинтересовани за васпитање своје деце њих је требало још на почетку примене нових Основа програма упознати са интенцијама тих Основа и, што је најважније, шта се од њих, као родитеља, а у овом случају и као непосредних сарадника са васпитачем њиховог детета, очекује. Шта су они мислили, или могли да мисле, о новим Основама у времену почетка њихове примене, као и сада, затражили смо, такође, од васпитача које смо укључили у ово истраживање да се изјасне. Статистичке показатеље о томе имамо у следећој табели.

Табела 6: Ставови родитеља у односу на Основе програма ПВО

Ст. у скали	На поч. шк. године	Након 6 мес. примене
1. Потпуно су прихватили	6 (13%)	13 (29%)
2. Понеки нису прихватили	8 (17%)	11 (24%)
3. Нису били ни „за“ ни „против“	23 (49%)	10 (22%)
4. Понеки су били за одбацивање	6 (13%)	9 (20%)
5. Потпуно су били против увођења истих	4 (8%)	2 (4%)

Индијектно, тј. на основу претпоставки испитиваних васпитача, већина родитеља који су им поверили децу на васпитање почетком школске 2019/20, тачније када су с тек упознали са интенцијама нових Основа и каква је улога њих као родитеља и потенцијалних сарадника, изјаснила би се половишно (49%) да није била ни „за“ ни „против“. Што значи да информације које су им о томе пружене, као ни улога која им је у тим Основама намењена није била нарочито убедљива. Чак је приближно исти број родитеља, по мишљењу васпитача, био за потпуно прихватање или за одбацивање истих.

Наши васпитачи, односно испитаници, претпостављају да би разлози њиховог опредељења под бр. 3 наше Скале могли да буду следећи.

- Нису сви родитељи могли разумети интенције нови програмских Основа, а неке то није ни интересовало, јер су сматрали да је ту васпитач, којем се верује.
- Неки су мислили да превелика слобода може да представља извесну дозу несигурности за децу. У смислу угрожавања њихове физичке безбедности.
- Слично васпитачима, највећи број родитеља је био у страху да деца неће бити добро припремљена за школу.
- Неки су се питали где су, уместо цртежа на паноима, из ранијег периода песме, приредбе и други показатељи добре припремљености њихове деце за школу.
- Неки нису новим Основама придавали већи значај јер су били свесни да су им деца за школу добро припремљена самим тиме што су иста од раније васпитавана по старом програму, а сада им је, по новом, преостало само једна школска година.
- Неки нису могли да прихвате како то да више нема радних листова, свеске за графомоторику и сличних дидактичких средстава.
- Стари програм, по којем су њихова деца добро напредовала, родитељима је био већ познат па су били збуњени због чега ова „новина“ или промена, као и због чега се сада од родитеља пуно тражи и очекује.

С обзиром да је већина родитеља била у страху, слично васпитачима, да им деца неће бити добро припремљена за школу опредељивали су се руковођени разлозима које су имали и васпитачи њихове деце, јер су им веровали.

Они родитељи који су имали изразитије позитивне ставове у односу на нове Основе програма, а којих је изузетно мало – 6 или 13%, руководили су се, по мишљењу васпитача, следећим разлозима:

- Они верују васпитачима.
- Неки прихватају да дете нешто неће, а то им ове Основе толеришу.
- Неки родитељи су сазнали да је овај програм обавезан па га, као такво безусловно прихватају.
- Неки су једноставно желели новине у образовању.

Након протеклог периода од 6 месеци практичне примене нових Основа програма (до марта 2020. године, односно до престанка рада вртића због епидемије, када су се родитељи донекле већ упознати са неким ефектима или резултатима рада по новим Основама програма они би се, по мишљењу

испитиваних васпитача, у вези нових Основа изјаснили у смислу резултата представљених у колони под бр. 4 претходне табеле. Дакле, највећи број њих (29%) био би за њихово потпуно прихватање. Сада их тек понеки не би прихватили (24%), а 22% и даље би били ни „за“ нити „против“. У сваком случају, ако упоредимо податке из табеле под бр. 3 и под бр. 4, односно да су промене у случају родитеља биле веће и позитивније усмерене на примену нових Основа програма, него ли код васпитача. Вероватни разлози томе могли би да буду следећи:

- Значајан број родитеља до сада је могао бити ангажован у неким тематско/пројектним активностима вртића где им се деца васпитавају, па тако боље упознати у каквој се улози или помоћи васпитачу могу наћи.
- Уверили су се да деца неће остати без потпуне едукације јер су увидели да су деца доста научила.
- Деца у вртић долазе и одлазе задовољна јер имају потпуну слободу да свакодневно бирају чиме ће се бавити.

Родитељи, стручни сарадници и особе из шире друштвене средине као васпитачеви сарадници

Пошто је остваривост нових Основа програма у великој мери условљена и степеном помоћи или сарадње коју васпитач, заједно са децом коју васпитава, може добити од дејчјих родитеља, стручних сарадника своје установе, као и одговарајућих особа из шире друштвене средине, питањем под бр. IX примењене Скале у овом истраживању затражили смо од васпитача да процене у којој мери се на овакав вид помоћи и или сарадње може рачунати. Одговоре, везане за такве процене, представили смо следећом табелом.

Табела 7: Процене у вези помоћи на коју би се могло рачунаати од родитеља, стручних сарадника и неких особа из шире друштвене средине

Степен у скали	Потенцијални сарадници		
	Родитељи	Стр. сарадници	Особе из шире друштв. средине
1. Увек	10 (22%)	12 (26%)	14 (31%)
2. Понекад	14 (30%)	14 (30%)	21 (47%)
3. Да и Не	14 (30%)	13 (28%)	9 (20%)
4. Ретко кад	7 (15%)	8 (17%)	1 (2%)
5. Никад	1 (2%)	–	–

Процене наших испитаника о томе колико васпитач може рачунати на помоћ или сарадњу родитеља, стручних сарадника и погодних особа из шире друштвене средине највише се крећу, у сва три случаја, око другог и трећег степена понуђене им скале. По мишљењу натполовичног процента испитиваних васпитача да се на овакву помоћ у приближно истом проценту може рачунати понекад или колико ДА толико и НЕ. Да се увек може рачунати на родитеље, сараднике и особе из шире друштвене средине мишљења је око 10 до 14 одсто васпитача, с тим да су нешто поузданије особе из шире друштвене средине и стручни сарадници него ли дејчи родитељи. Да се на помоћ ретко кад или никад не може рачунати изјаснио се најмањи број наших испитаника, што је од великог значаја, То значи да ће наши васпитачи скоро увек и у скоро свакој ситуацији моћи да се на некога ослоне.

Коментаришући своја мишљења и ставове, везано за могућу помоћ или сарадњу дејчих родитеља, највише су се изјаснили на следећи начин.

- Родитељи су мање заинтересовани да се директно укључују у васпитно-образовни рад са децом, него ли што су спремни изаћи у сусрет када је потребно набавити неки материјал или нешто слично обезбедити. Ово је, свакако, добро јер су сви приметили да рад по новим Основама програма изискује много више материјала и новчаних средстава, него што је то био ранији случај, а никаква решења не нуди, па васпитачима преостаје само да изналазе некакве донације.
- Значајан број родитеља би се радо укључио у неки вид сарадње са васпитачем, али се не осећају довољно способним за тако нешто, па више верују своме васпитачу. Међутим, остају на располагању ако је потребна нека врста материјалне или техничке помоћи.
- Неки су мишљења да ако им се нешто на прави начин предочи од стране васпитача увек ће бити спремни да помогну.
- Родитељи увек очекују иницијативу од стране васпитача. Ово је важно имати у виду из разлога што, по правилу, увек исти сарађују, док они које васпитач није анимирао остају незаинтересовани.
- Интересантно је и запажање да су родитељи из сеоске средине мање заинтересовани за сарадњу од родитеља из градске средине. Највише због пословних обавеза, а и због тога што је неко од њих чешће запослен (по правилу отац) негде у иностранству.

За стручне сараднике, ангазоване у предшколској установи, доста васпитача је било мишљења да долазе искључиво по позиву и да се често понашају не као равноправни сарадници, већ као „надређени“, организатори и они који само дају упутства. Ништа практично, већ само теоретишу. То је вероватно из разлога што покривају велики терен, имају доста радних обавеза, међу којима су неке чисто административне или канцеларијске, па се

због тога, на позив васпитача, могу посветити само горућим проблемима. Неки су се изјаснили и у смислу да је мали број сарадника довољно разумео нове Основе програма. Гледано у целини, највећи број васпитача мисли да стручни сарадници увек желе помоћи, али због мноштва објективних разлога нису увек у могућности.

За особе из шире друштвене средине, за које су наши васпитачи имали позитивније ставове него ли за родитеље и стручне сараднике, већина васпитача, образлажући своје ставове, изјаснила се да, када знају да се ради о деци, углавном позитивно реагују. Посебно они који раде у разноврсним културним, спортским и другим институцијама, па и они којима сарадња са деčјим вртићима може да представља неку врсту културне или тржишне пропаганде. За ову категорију потенцијалних сарадника приметили су да су више него родитељи критични према себи. У смислу да неће моћи да испуне очекивања, односно да деци буду од користи, „спуштајући“ се на њихов ниво разумевања.

Укључивање институција, предузеће и уопште особа из шире друштвене средине у васпитно-образовни процес, по мишљењу наших испитаника, захтева велико ангажовање васпитача, а онда и посебне вештине (предиспозиције) у смислу проналажења, анимације и припреме таквих особа да се непосредно ангажују у неким активностима са децом. Могућност проналажења и укључивања у васпитно-образовни рад у великој мери зависи и од степена културне, економске и сваке друге развијености средине. Тако да су и у овом погледу мање могућности сеоских средина, што се посебно мора водити рачуна приликом пројектовања васпитно-образовних активности. Када је реч о сарадњи вртића са друштвеном средином васпитачи су неке своје ставове и мишљења образлагали и отежаном ситуацијом у саобраћају или превозу деце до одређених локација. Ту су у дилеми да ли користити услуге превоза деце од стране родитеља, јавног саобраћаја и других могућности, а да не угрозе физичку безбедност својих васпитаника. У сваком случају својим коментарима отворили су многа питања, а за многа дали и решења како исправно поступати.

У којој мери су основе програма практично оствариве (у аспекту слобода, информативности и полазне основе за састављање оперативног програма рада)

Питање везано за степен практичне остваривости онога што представља концепт и садржину нових Основа програма веома је значајно. Највише због тога што се овај документ првенствено темељи на интересовањима и слободи деце да бирају. У смислу да се интересују и бирају шта хоће, а шта неће. Следствено томе, оне детаљније, на шта су васпитачи навикнути, не

нуде детаљнија садржајна упутства, претпоставке о могућим циљевима или исходима, а ни, везано за то, методичка решења за остварење. Ту се, као и деци, васпитачима, такође, оставља потпуна слобода и могућност да буду креативни. Када је у питању слобода, везано за школске програме и циљеве или исходе које помоћу њих очекујемо да се остваре, увек остаје отворена дилема око тога да ли ће се исти остварити или не. Наиме, реч је о томе да неодговорне или некреативне особе никад ништа не ураде. Управо због тога што се од њих ништа конкретно није ни тражило. Једноставно, они схвате да им је дата слобода и за овакву могућност.

Идући даље, опет у складу са са полазним основама овог документа, поставља се и питање, да ли је све оно што је теоријски или начелно предвиђено Основама довољно да се дође до тзв. реалног или оперативног програма чија би реализација, кроз тзв. планиране активности, непогрешиво водила ка остварењу крајњих циљева, о чему је напред већ било речи?.

У вези са проблемом или питањем остваривости Основа програма, везано за изнете напомене, била су питања XI, XII и XIII васпитачима понуђене Скале ставова. У наредне три табеле приказујемо њихове ставове или мишљења у вези тога.

Табела 8: *Колико је могуће следити децје слободу и интересовања*

Степен у скали	Бр. и %
1. Увек је могуће следити децје жеље и интересовања	13 (28%)
2. Само понекад је могуће следити децје жеље и интересовања	5 (11%)
3. Колико јесте толико и није	10 (21%)
4. Понекад није могуће следити децје жеље и интересовања	10 (21%)
5. Никад није могуће следити децје жеље и интересовања	9 (19%)

Можда су нове Основе програма у великој мери недоречене баш због тога да би се васпитачи усмерили на то да прате и послушају децје жеље, потребе, интересовања, склоности и могућности како би полазећи баш од тога осмисли тзв. пројектно-тематске активности у коју би се деца, одговарајућим подстицајима васпитача, укључила. Не толико да би нешто сазнала или задовољила интересовања, колико би сама активност могла бити од утицаја на децји развој. Уместо ранијег поступања, где се полазећи од конкретних програмских садржаја деца наводе да нешто сазнају и тако се развијају, сада се полази од онога за шта се деца интересују и за шта се слободно опредељују. Како би се она у различитим правцима развијала. Сасвим је извесно да је овакав приступ много тежи и да он од васпитача захтева већу будност, ширину, флексибилност, креативност и још много чега што његову професију чини сложеном с обзиром на улоге које, док исту врши, има да оствари (Јанковић, 1994: 39–44).

Да ли је у потребној мери могуће сагледати дечја интересовања, интегрисати их у одговарајуће пројектно-тематско активности, и до одређеног степена развоја пожељне особине или својства следити их, испитивани васпитачи су се изјаснили према подацима претходне табеле. У значајном проценту (28%) да је то увек могуће, а близу једна половина да је то могуће колико и није и да понекад није могуће следити дечје жеље (одговори под бр. 4.). Да је то делимично могуће или да није уопште могуће (одговори под бр. 2 и 4) били су мање присутни. На основу целовитијег увида у добијене одговоре треба приметити да наши васпитачи ипак имају извесне резерве према томе да је у свему и у свим правцима могуће следити дечја интересовања и искључиво на истима темељити васпитно-образовне активности.

Образлажући своје ставове и мишљења, у вези дечјих слобода и интересовања у пројектно-тематској концепцији васпитног рада, интересантна су следећа њихова запажања.

- „Веома је тешко подржати интересовања све деце (30) у групи“, а осим тога тешко је и ускладити дечја интересовања, јер оно што занима једно дете не мора да занима и друго.
- Неки васпитачи су мишљења да неки садржаји нужно захтевају тзв. фронтални облик рада. Како, нпр. обрадити неку песмицу ако сва деца истовремено не певају?
- Децу је потребно, ипак, чешће усмеравати, јер ако се то не чини често ће се мењати садржаји активности, а то не води никаквим циљевима.

Ако се следе само дечја интересовања онда је то у датом тренутку. Поставља се питање: како испланирати рад за целу годину?

- Пошто је понекад немогуће предвидети дечја интересовања, а иста могу да одведу у различитим правцима, то би могло да значи да више не треба ништа планирати, већ само пратити интересовања деце и у датом тренутку на одговарајући начин реаговати.
- Као нешто што не иде у прилог могућностима да се потпуно следе дечја интересовања навођено је: превелик број деце у групи, дечја интересовања су веома разноврсна, има деце која баш неће да учествују у понуђеним активностима, тешко је различита интересовања ускладити.

Образложења са више оптимизма, у смислу базирања васпитног рада на дечјим интересовањима и слободи избора, било је много мање. Сводила су се највише на следеће:

- „Искусан и спретан васпитач може да наведе децу на активности које је смислио“.
- Децу је лако заинтересовати за оно што васпитач жели, јер је довољно само да се убаце убедљиве провокације.

- И до сада се дешавало да нам планирано не полази за руком, већ се пуштало да деца сама воде.
- Треба само добро појединачно познавати своју децу и располагати великим избором средстава, материјала и другим ресурсима.
- Уосталом, све зависи од момента и ситуације.

У којој су мери Основе програма информативне (у смислу текста који се односи на могуће дејје активности везано за садржаје, начин тематског повезивања истих ако су они из различитих области људског сазнања, услова у којима се ради, расположивих средства, датих методичка упутства, стандарда и свега осталог), указују ставови и мишљења васпитача изнети у следећој табели.

Табела 9: У којој су мери Основе програма информативне за васпитача

Степен у скали	Бр. и %
1. Сасвим су довољно информативне и добро конципиране	18 (39%)
2. Само донекле не пружају васпитачу могућност слободe избора	4 (9%)
3. Како су конципиране само ће половично испунити своју функцију	10 (21%)
4. Основе ће само донекле испунити своју функцију	4 (9%)
5. Ове Основе ће потпуно довести до нереда у систему васпитања	10 (21%)

Из претходне табеле, што је изразито позитивно, види се да близу половина испитаника мисли да су нове Основе програма садржајно и начином излагања информативне и да као такве могу бити добра основа васпитачима за састављање оперативних програма, предвиђених у другом делу овог документа. Међутим, узнемирујуће је то што је велики број васпитача мишљења да ће овај документ као такав (у вези са којим, као и природом оваквих докумената, не би смело бити толико подељених мишљења) само половично испунити своју функцију (21%) или да може доћи до нарушавања досадашњег реда у систему предшколског васпитања (21%), на шта је недавно упозорио и наш познати експерт за питања предшколског васпитања, Иван Ивић ([https://www.danas.rs/dijalog/lični ...](https://www.danas.rs/dijalog/lični...)).

У образложењима позитивнијих ставова истицало се следеће: нове Основе програма су добро конципиране за развијене средине; старом програму највише је недостајала слобода избора; старом програму „Б“ требало је само додати неке елементе „А“ програма.

Оно што недостаје Основама програма највише се, по мишљењу васпитача, односи на следеће: иако се инсистирало на тематском повезивању садржаја није требало занемарити и њихово груписање према областима, што би битно допринело квалитетнијој припреми деце за школу, а по чему је стари програм био много бољи; посебно није требало неке области занема-

рити (нпр. физичко и ликовно васпитање); због тога ће добро организован васпитач комбиновати ове Основе и старе програме; нема мерила исхода, што васпитаче збуњује; овакав начин рада је помало хаотичан, а није ни довољно усклађен са школским начином рада, на који ће деца ускоро прећи.

Процене испитиваних васпитача у смислу у онога што би требало да послужи као основа за, ни мало једноставан начин, пројектно-тематског планирања, односно састављања оперативних планова који се реализују у тзв. планираним (усмереним) активностима. У којој мери ће овај документ, који се још увек не примењује у свим вртићима наше земље, моћи да испуни и функцију полазне основе за такво планирање види се из података у табели која следи.

Табела 10: У којој су мери Основе програма добар ослонац за састављање реалној или оперативној програми

Степен у скали	Бр. и %
1. Сасвим су добро полазиште или ослонац	7 (15%)
2. Само делимично у погледу планирања неће испунити своју функцију	8 (17%)
3. Половично ће, као основа планирања, испунити своју функцију	19 (41%)
4. Само делимично неће бити добра основа за планирање рада	7 (15%)
5. Основе програма неће ни мало испунити функцију планирања рада	5 (11%)

С обзиром да су нове Основе, како им и сам назив говори, више начелног или полазног карактера, што је супротно навикнутости и очекивањима наших васпитача, а више у прилог напред помињаној слободи и могућој креативности, близу једна половине васпитача (41%) је била скептична. Ово и због тога што су они досадашњим искуством били навикнути да само постојеће законске одредбе у вези предшколског васпитања и програме који су их пратили (конципиране у виду појединих области намењеним за три узрасна пресека (јаслице, вртић 3–5,5 година и предшколски узраст) лако претварају у оперативне програме, сходно расположивом времену и условима. То их је стриктно и обавезивало. Сада им се у погледу свега нуди слобода па су помало изненађени и збуњени. Највише у вези тога како да саставе оперативне програме којима ће покрити све узрасне доби предшколске деце. Међутим, како смо напред видели, увидом у њихове ставове и однос према новим Основама програма на почетку школске године, када скоро половина није имала никакав став, и након шестомесечног искуства, када се много чега искристалисало, за очекивати је да ће се и овде, сада под утицајем нових околности, њихови ставови мењати у позитивнијем правцу.

У образложењима мишљења и ставова везано за нове Основе програма скоро да није било ничега што би указивало на неку позитивност. Осим што је неколико њих признало своју необученост, да Основе због уопштености и непотребног теоретисања нису могли довољно разумети, да још увек немају

довољног искуства у раду по тим Основама, да немају одговарајућих услова за рад, да су се школовали за рад по ранијим програмима структурираним према појединим областима и да неки од њих нису спремни за промене.

Највише су указивали на то да су теоријска полазишта уопштена и нејасна, циљеви неодређени и да деца, без примене ранијег припремног програма у најстаријем узрасту (у вртићу или при основној школи), неће бити довољно припремљена за школу. Посебно она која скоро увек тапкају на истом месту.

Чешће теме или пројекти присутни у досадашњем раду наших васпитача

Колика је разноврсност у погледу различитих пројеката које су васпитачи, радећи у припремној групи деце од почетка ове школске године, реализовали или је реализација истих у току, утврдили смо из одговора на питања под бројем XIV и XV. Овде, под наводницима, наводимо називе тих пројеката, а у загради сараднике из вртића или шире друштвене средине, институције или организације са којима се очекивала сарадња, као и планирано време реализације тих пројеката.

„Спорт“ (3 месеца, родитељи, Факултет спорта и физичке културе, стручни сарадници за физичко васпитање и здравствену заштиту),

„Људско тело“ (пројект у току).

„Вода“ (2,5 месеца), „Дрво“ (1 месец), „Мала школа“ (1 месец). У сарадњи са родитељима и колегиницама.

„Саобраћај“ (5 месеци), „Чула“ (4 месеца).

„Мој град“ (експеримент, 4 месеца).

„Био – башта“ (2 месеца), „Инсекти“ (децембар).

„Мостови“ (1,5 месец – ликовно и музичко в.); „Разгледнице“ (2 месеца – ликовно в.)

„Звуци око нас“ (1 месец – музичко в.).

„Вода“, „Дрво“, „Мала школа“.

„Фудбал“ (2 месеца).

„Моја башта“.

„Моје тело“ (2 месеца), „Родитељи“, „Зубар“.

„Стари Египат“ (8 недеља), „Необичне грађевине“ (8 недеља).

„Школа“

„Дрво“, „Уметничко дело“.

„Путовање око света“ (6 месеци, наст. Географ.), „Повртњак“ (3 месеца, родитељи).

„Путовање“ (1 месец, педагог, родитељи, МУП, турист. агенција), „Спорт и здравље“.

„Сове“ (1 месец, родитељи), „Моја уметничка авантура (путовање кроз уметничка дела држава Европе (6 месеци, Галерија матице српске).

„Дрво“ (2 месеца, родитељи и сарадници из шире заједнице).

„Шта све могу шаке моје“ (4 месеца, родитељи, стр. сарадн. позоришта сенки). „Отворена врата“ (3 месеца, родитељи, Библиотека Н. Сада).

„Свемир“ (1,5 месец, родитељи, друштв. сред.), „Чувајмо здравље“ (родитељи, друштв. сред.).

„Ковчег пун бајки“, „У здравом телу здрав дух“.

„Кад ће доћи мама и тата“, „Боје“, „Кувари“.

„Пијаца“, „Дрво“.

„Животиње“, „Ко сам ја“.

„У свету бајки“, „Сат“.

„Грађевина“, „Диносауруси“.

„У свету бајки“, „Сат“.

„Пијаца“, „Свет око нас“.

„Да ли је дрво живо“, „Кућа од темеља до крова“, „Живот Индијанаца“.

„Саобраћајна средства“ (3 нед. родитељи), „Диносауруси“ (2 нед., родитељи).

„Музика је свирала у срце ме дирала“ (месец дана, стр. сар. за музичко васпитање, деца музичари из музичке школе, дечак балетан, СНП – Оркестар, МУП Србије – Полицијски оркестар, родитељ – проф. хармонике и харфисткиња).

„Саобраћајна култура“ (почетак у јануару, касније прекинуто).

„Путовање“ (Музеј Матице српске), „Вода – екологија – водовод и канализација – радионица „Чаролија воде“).

„Путовање“, „Вода“.

„Наша путовања“, „Дрво“.

„Звук“ (2 месеца), „Ликовна уметност“ (2 месеца),

„Како украшавамо јаја (месец).

„Позориште шта је то“ (2 месеца).

Као што се види из пописа напред предочених пројеката васпитачи су се трудили да обухвате све раније области у оквиру којих су остваривали васпитно-образовни рад са децом. Почетком године укључивање тих области у пројектно-тематске активности није толико било присутно колико се то показало како се школска година приближавала крају, односно полазак деце у школу.

У својим образложењима, везаним за наведене пројектно-тематске активности сви васпитачи су се изјашњавали у смислу да су имали у виду садр-

жаје свих ранијих области, па и физичко васпитање, за које су се изјашњавали да је у Основама програма занемарено. У свему томе настојали су да се различити садржаји колико је год то било могуће тематски повежу и корелирају.

Из назива које су придавали појединим пројектно-тематским активно-стима види се, иако им то није било задато као у ранијем случају, да има доста сличности или подударности и да су највише садржаји околине, односно реална стварност, били полазна основа рада и планирања.

Посебно је вредно истаћи и то, што је интенција и нових Основа програма, да су васпитачи кад год је то било могуће рачунали на сарадњу са родитељима, колегама, наставницима и стручно упућеним особљем из различитих институција шире друштвене средине (библиотеке, позоришта, спортске организација, факултети).

Нове основе програма и физичка безбедност деце

С обзиром на повећану слободу деце у смислу онога чиме ће се бавити, на који начин ће се бавити, чиме ће се при томе служити, па и већом могућности да се крећу и користе расположиви простор вртића, озбиљно се поставља и питање и њихове физичке безбедности. Не само с обзиром на ону енглеску пословицу да је „радозналост убила мачку“, већ и на то да васпитач, радећи са око тридесеторо деце, није у могућности да без помоћи са стране држи све под контролом. Осим тога, простор и средства још увек нису прилагођена новим приступима у процесу васпитно-образовног рада.

Мишљење васпитача у вези с тим представили смо подацима наведеним у следећој табели.

Табела 11: Физичка безбедност деце

Степен у скали	Бр. и %
1. Деца су потпуно безбедна	11 (23%)
2. Деца делимично нису безбедна	6 (13%)
3. Колико јесу толико и нису безбедна	17 (36%)
4. Деца су само делимично безбедна	10 (21%)
5. Деца нису потпуно безбедна	3 (6%)

Пошто је реч о васпитачима са већим радним искуством за очекивати је да су они веома опрезни и да физичку безбедност деце, у смислу могућих повреда, очувања здравља и сл. сматрају првенственом или основном улогом вртића. Управо то су и очекивања родитеља. Да би васпитачи требало да с обзиром на безбедност деце буду веома опрезни види се и по томе што

се највећи број (36%) изјаснио да колико јесу толико и нису безбедна. Да су потпуно безбедна мишљења је само 23% васпитача, а требало би до то буде у потпуности и да у вези с тим не сме бити никаквих дилема.

У коментарима који се односе на питање безбедности деце навели су: да је тај проблем највише повезана са бројем деце у групи, малим простором, обавезом васпитача да ради сат или дуже ако му се разболи колега, да има деце којој треба посветити већу пажњу а васпитач нема асистента, да нове Основе програма траже више разноврсног материјала и реквизита са којима ће деца нешто радити па је и то разлог због којег може наступити повреда или да дете прогута неки ситнији предмет, неискуство млађих васпитача, зграда вртића са спратом који нема заштиту на прозору и подесно степениште, интенцијом нових Основа програма да деца по више основа буду активна итд. Све у свему требало би што пре оптимализовати бројност деце у групи, васпитачима придружити асистента и започети прилагођавање објеката и других простора који се користе у васпитно-образовне сврхе. У вези са физичком безбедности деце свакако су и питања везана за негу, заштиту, исхрану, одмор, забаву, рекреацију итд, а не само пројектно-тематске активности деце.

Самопроцена компетентности васпитача у односу на захтеве програмских основа

Фактор од којег највише зависи сваки успех или постигнуће у некој васпитно-образовној активности јесте васпитач. Односно психо-физички састав или склоп његове личности, а онда стручност, професионална посвећеност и друге претпоставке које могу бити од васпитно-развојног утицаја на децу и, нарочито, формирање појмова у предшколској и млађој школској доби детета (Јанковић, 2019: 59–77).

У којој се мери осећају компетентним да као васпитачи удовоље новим Основама програма приказали смо табелом која следи.

Табела 12: Самопроцена васпитачке компетенцијости
у односу на захтеве нових Основа програма

Степен у скали	Бр. и %
1. Сасвим сам упућен/а и компетентан/а	9 (19%)
2. Мислим да ми недостаје још мало праксе и семинара	11 (23%)
3. Половично сам овладао/ла потребним знањима и вештинама	11 (23 %)
4. Недостаје ми само још понешто	9 (19%)
5. Још увек сам сасвим неупућен/а у рад по новим Основама програма	7 (15%)

У приближно истом проценту васпитачи су се изјаснили од 2. до 4. степена понуђене скале. Дакле, иако је реч о онима који имају просечно око 14 година радног искуства, да су мање или више од половичне компетентности упућени и вешти да одговоре захтевима или интенцијама нових Основа програма.

У образложењима својих процена најчешће су наводили: да се осећају несигурним, да им још увек недостаје семинара и праксе, да им се тешко отргнути од претходне праксе, да на семинарима кроз које су прошли нису много сазнали, да су им за даљњи рад потребна конкретнија упутства и да ће, држећи се девизе о целоживотном учењу, за шта су и позивно позвани, моћи све да постигну.

Отежавајуће околности примене нових Основа програма

Свој предлог за број деце у групи дало је 28 испитаника, односно васпитача у овом нашем истраживању. У просеку групе би, по њиховом мишљењу, требало да у највећем броју случајева буду величине око осамнаесторо деце, и да се бројност креће између 10 и 25 деце. Дакле, најчешће око 15 дечака и девојчица у једној групи. То је много мање од бројности у садашњем стању (30 и више). Можда је овај предлог реалан не само због концепције нових Основа програма, већ и због чињенице да има деце са сметњама у развоју, као и деце која испољавају неки дар, посебну креативност и друга својства, која би требало у смислу њиховог испољавања и развоја посебно подстицати.

Табела 13: *Степен у којем поједини фактори представљају сметње успешне примене нових Основа програма*

Ф а к т о р	Степен у којем поједини фактори отежавају примену прогр. Основа ПВО								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Превелик број деце у васпитној групи	36	6	2	1					
Деца са сметњама у развоју	3	22	4	7	4	1	1		1
Има родитеља који очекују посебан третман њихове деце		1	5	6	7	3	2	1	1
Пројектно/тематска метода рада изискује доста новца и матер. средст.	1	8	15	6	11	2			
Нерешена питања волонтирања и страх по безбедност деце у вртићу		1	3	4	5	1	3	4	2

Ф а к т о р	Степен у којем поједини фактори отежавају примену прогр. Основа ПВО								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Постојећи простор, више прилагођен фронталном облику рада	2	4	10	7	2	2	4	1	1
Отежана сарадња вртића и школе			1	2	2	2	1	5	4
Програмске оснине ПВО битно повећавају радне обавезе васпитача	2	1	7	9	3	3			1
Недовољна упућеност у начине школског рада умањује шансе за почетни школски успех детета	1	5	4	5	11	2	2		1

Из претходне табеле видљиво је да се међу први пет највише ометајућих фактора успешне примене нових *Основа програма* налазе: превелик број деце у групи, деца са сметњама у развоју, постојећи простор, саме програмске *Основе* које битно повећавају радне обавезе васпитача и повећање захтева у погледу финансија и набавке материјалних средстава. Ту су, свакако, и смањене могућности да се васпитачи више посвете припреми деце за школски начин рада и да им тако обезбеде, изузетно важан, почетни школски успех, а онда, последично томе, мотивацију за даљње школско напредовање.

Да ли је примена нове и помало необичне терминологије сврсисходна

У већ усвојеном документу под називом *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (који се на више места назива и *Године узлећа*, *Основе програма*, *Концепција Основа програма*, *Од основа програма до реалног програма*) употребљено је неколико необичних и наших васпитачима у пракси мање познатих термина, што је, између осталог, по њиховом мишљењу било отежавајућа околност да исте *Основе* потпуније разумеју. У мноштву новије такве терминологије налазе се и следеће речи или изрази.

- **године узлећа** (уместо предшколско доба или узраст детета, рачунајући ту и године од рођења),
- **основе програма** (да би се указало на непотпуност и нешто што тек треба дорадити или финализовати),
- **добродић** (уместо циљ или циљеви васпитања),

- *йодришка добродийи* (уместо васпитни подстицаји),
- *делање* (уместо рад, активност),
- *реални йроірам* (као да треба или може да постоји и неки нереални),
- *йодржавајућа средина* (уместо подстицајна или повољна средина),
- *коконсйруисање* (уместо заједнички или сараднички рад детета и васпитача),
- *зачудност* (уместо заинтересованост, изненађеност),
- *уйийаност* деце (уместо заинтересованост),
- *йровоцирање, йровокација* (уместо подстицање, подсећање и сл.),
- *йројект* (уместо осмишљен план, намера, замисао),
- *йтемайско/йројектйни йрисйуй – мейода* (као да се не подразумева да је свака васпитно-образовна активност утемељена само на одговарајућим садржајима)
- *инйеракција међу децом* (уместо заједничка активност, рад, игра, сарадња),
- *изазован йросйор* (уместо подстицајан),
- *развијање йроірама* (уместо примена, употпуњавање или поправљање)
- *издвојен йросйор* (уместо раније прихваћеног израза кутак).

Нашим питањем у вези употребе овакве терминологије и процене да ли су исти функционални, као и њихове процене колико су им познати, колико одуарају од већ усвојене стручне терминологије, духа нашег језика и сл., изјаснили су се на начин приказан табелом бр. 14.

Табеле 14: Ставови васпитача у вези мање им йознајће или новије йтерминологије

Степен у скали	Колико су употребљене речи/термини функционални, разумљиви и прихватљиви	Бр. и %
1.	Сви наведени термини су потпуно исправни и прихватљиви	6 (13%)
2.	Наведени термини само делимично нису одговарајући	6 (13%)
3.	Наведени термини половично одговарају духу струке и нашег језика	13 (28%)
4.	Ови термини само су делимично одговарајући	4 (8%)
5.	Гледано у целини, ово за нас нису одговарајући термини, јер се истима доводи у питање оно што је већ општеприхваћено	18 (38%)

Према подацима претходне табеле највећи број (38%) васпитача налази да су употребљене речи или термини у документу који представља Основе програма нису одговарајући, док 28% сматра да су само половично одговарајући, или да су у духу нашег језика.

Предлози у смислу корекције, допуне и унапређења предстојеће праксе

Мноштво предлога које су дали васпитачи укључени о ово истраживање већ смо изнели, у склопу текста којег смо у овом истраживању доводили у везу са одговарајућим поднасловима. Неке од својих предлога или сугестија, у смислу могућих корекција или допуна Основа програма ПВО, могли су да изнесу и одговарајући на последње питање предочене им Скале (XXI).

Не понављајући напред већ изнете, упозоравајуће ставове и мишљења у погледу онога како су се нове Основе програма показале у практичној примени, или ће се тек показати, највише њихових предлога, у смислу њихове функционалније примене, (на *добробити* детета, како је тамо наведено) односило би се на следеће:

- да се створе услови који би омогућили функционалну примену нових Основа програма (мислило се, пре свега, на простор, средства, материјал за рад, број деце у васпитним групама и особе које би могле асистирати);
- да се Основе програма, колико је могуће, ускладе са оним шта се и како се ради у школи, а онда да се у истима на одговарајући начин (као раније) заступе поједине области и да се има у виду то да је неприхватљив исти програм за све узрасте, што је сада случај;
- да се изнађу најефикаснији начини у погледу могућности узимања у обзир узрастних разлика међу предшколском децом;
- потребно је Основе програма више прилагодити нашим условима;
- све што је било добро у ранијим програмима не треба избацити;
- посветити већу пажњу и страном језику;
- сада се велика пажња поклања родитељ има и другим потенцијалним сарадницима. То је сасвим исправно, али пошто они још увек нису довољно спремни, нису упућени, или нису у могућности да сарађују, то васпитача ставља у ситуацију да се више него до сада ангажује како би их анимирао и обезбедио потребне услове за њихово укључивање у рад са децом;
- пошто су предлогом нових Основа програма избачени теписи из радних соба па деца пузе по линолеуму, испод којег је хладан бетон, питамо се „Може ли неко да објасни због чега смета тепих и шта добијамо његовим избацивањем осим што дете доводимо у опасност да изгуби здравље“;
- сада је отворена могућност да се текст Основа програма произвољно тумачи;

- иако су Основе програма отворене за креативност оне су, ипак, круте и нејасне у погледу документовања пројеката, тј. матрица теме, пројектне приче и, нарочито, портфолија за децу;
- Основе програма су више примењиве у теорији, негу у пракси, па би у вези с тиме нешто требало учинити;
- добро је што су деца више активна и укључена у рад са васпитачем, али треба имати у виду да понекад једна те иста деца не показују интересовање, а због многих нејасноћа неки васпитачи и даље праве шаблоне и по њима раде;
- понекад превелика слобода не доприноси развоју стрпљења, концентрације и истрајности, а то је основно када је реч о припреми за школу;
- радећи по новим Основама програма деца ће много мање него ланије научити;
- васпитаче треба више едуковати;
- излаз или решење многих проблема могло би се наћи у комбинацији ранијих програма са новим Основама програма ПВО, што би се могло протумачити у смислу тога да нове Основе програма ПВО, као и раније програмске основе, означене под „А“ и „Б“ требало би под истим условима ставити васпитачима на располагање. Како би се они по свом нахођењу и слободним избором опредељивали за исте или по истом принципу правили различите комбинације. На тај начин никако неке програмске основе не би требало схватити обавезујућим, а друге искључујућим. Нека васпитачи, као и раније, слободно бирају, комбинују, креирају и, сагласно условима у којима раде, сваке од расположивих основа примењују. Тим пре, што су сваке од њих назване само „основе“.

Закључци

Полазећи од онога што је био проблем овог истраживања и примењених методолошких решења, у циљу провере претпоставке да ће се увођењем нових Основа програма ПВО и даље задржати реноме какав је наше предшколско васпитање и образовање имало ранијих година, а уз то и даље обезбеђивати добра припрема деце за полазак у школу, показало се да та претпоставка није у потпуности неодржива. Односно, да се с обзиром на већину квантитативних показатеља (изложених табеларним приказима и коментарима, није потврдила). Нарочито не због тога што смо утврдили да испитивани васпитачи, у вези својих оцена или процена, изнетих ставова

и мишљења, па и онога што су децидно или конкретно саопштили, још увек око много чега имају бројне дилеме, нејасноће, па и супротстављене ставове и мишљења. У прилог томе, конкретније везано за поједине задатке извршеног истраживања, иду и закључци који следе.

1. У својим одговорима на много места истицано је да добру припрему детета за школу првенствено чине извесна сазнања и стечене вештине у смислу предстојећег постепеног увођења деце у читање, писање, усвајање математичких појмова и уопште у технике сазнавања или учења у школским условима. Међутим, у рангу критерија који указују на добру припремљеност детета за школу највише се пажње поклонило социјализацији детета, развоју пажње, говора, емпатије и осећања. Они који су налазили да су извесна сазнања од прворазредног значаја придавали су већи значај ранијим програмским основама (по моделу „А“ или „Б“), а они који су истицали способности или вештине од значаја за комуникацију много су већи значај придавали новим Основама програма. Трећи, већински број васпитача, изјашњавао се највише да би требало све програмске основе комбиновати и, што је раније био случај, оставити васпитачима да бирају, односно да се опредељују за модел „А“, модел „Б“ или, сада понуђени, модел „В“).

2. Нове Основе програма, по мишљењу васпитача, доста погодују развоју комуникационих компетенција, али не и развоју математичких, научних и технолошких компетенција, а које су, такође, у великој мери, основа добре припреме детета за школу.

3. У вези тога колико су нове Основе програма ефикасне у односу на раније програмске основе процењено је да су на осредњем нивоу, па су се постављала и питања везана за њихову сврху и, највише, за потребу комбиновања са претходним. То је највише образлагано недореченостима, недовољним упутима на садржаје, методе и начине коришћења потребних средстава, неприлагођене услове за рад, и посебно неиздиференцираност у односу на три узрасна пресека деце, већ утврђена постојећим законом о предшколском васпитању (Службени гласник РС, бр.18/2010 од 26.3.2010. године). Због тога чак 59% испитиваних васпитача није имало никакав став у односу на нове Основе програма. Чак ни након шестомесечног искуства радећи по истима. Међутим, у односу на став према истима на почетку школске године ипак је дошло до позитивније промене.

4. Процене васпитача у вези могуће и очекиване помоћи, од стране родитеља, стручних сарадника или погодних особа из шире друштвене средине, су такође на нивоу осредњости. Ипак, највише очекују од стручних сарадника, затим дечјих родитеља, па тек онда од шире друштвене средине.

5. Пошто се остваривост или функционалност програмских Основа може довести у везу и са потенцираним дејим слободама и степеном јасноће или информативности процене васпитача опет нису значајније ишле у прилог истима. Што се тиче тога да ли могу бити полазна основа за састављање тзв. конкретних или оперативно примењивих програма на ни-воу конкретних васпитних група изјаснило се само 15% испитаника.

6. У вези физичке и сваке друге безбедности деце, која би морала бити потпуна или стопроцентна, тек једна четвртина испитаника (23%) била је мишљења да су деца потпуно безбедна.

7. Самопроцена стручно-професионалне компетентности наших васпитача да успешно остварују васпитни рад према начелима или интенцијама нових Основа програма мање од једне четвртине испитиваних себе је оценила као довољно упућеним у исте. Остали су искрено признали да им у већој мери треба да се усавршавају или едукују.

8. Гледано у целини, пројектно-тематски приступ, на којем се инсистира у новим програмским Основама („Службени гласник РС „– „Просветни гласник“ број 16/2018 од 17.09.2018. године), није сасвим одговарајући. Због тога би то требало да буде само један од понуђених приступа (метода) и да се васпитачима, што је и раније био случај, остави слобода избора.

9. Међу отежавајућим околностима ефикасније примене нових Основа програма опет се истиче: бројност деце у групи, неприлагођен простор, деца са сметњама у развоју, деца која показују посебне склоности, отежаност израде пројеката због тога што Основе не познају узрасне разлике деце, запостављају неке области према којима се раније остваривао васпитно-образовни рад итд.

Предлози наших васпитача у вези могућег побољшања овог норматива своде се углавном на аргументе којима су образлагали своје ставове када су се суочили са понуђеном Скалом, као инструментом коришћеним у овом истраживању, а они се опет своде највише на оно што смо већ напред навели, а донекле и на неадекватност коришћене језичке терминологије приликом састављања најновијег модела Основа програма ПВО.

На крају, без обзира на то што се наша основна претпоставка о одрживости квалитета није у потпуности потврдила, могло би бити утешно то што овим истраживањем нисмо обухватили већи и репрезентативнији узорак, што резултате рада или постигнућа нисмо упоређивали са резултатима вртића који и даље раде по старим програмима, што је у овој школској години

здравственом епидемијом био нарушен нормалан васпитни рад и, коначно, што се најбољим показатељима о ефикасности било каквог васпитно-образовног програма тачније може просуђивати и закључивати тек након вишегодишње примене, а посебно на основу онога што ће деца, која су васпитавана и за школу припремана по овим Основама програма, показати тек када се буду нашла у основној школи. Дотле, поред налаза које смо овде изложили, важно је у сталном фокусу пажње питање припреме деце за школу одржати и на том пољу непрестано истраживати.

Литература – извори

- Јанковић, А. (2019). Мултимедијална средства као чинилац постигнућа у настави природе и друштва. Сомбор: Педагошки факултет.
- Јанковић, П. (1994). Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља. Нови Сад: Педагошка академија.
- Каменов, Е. (2006). Васпитно-образовни рад у деčјем вртићу – општа методика. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2007). Опште основе предшколског програма Модел Б. Нови Сад: Драгон.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2010). Предшколски програми у Србији. Јагодина: Педагошки факултет.
- Крнјаја, Ж., Павловић Breneslavić, D. (2017). Kaleidoskop Projektni pristup učenju. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina. „Prosvetni glasnik“, br. 6 od 20 avgusta 1996.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања. „Службени гласник РС“ – „Просветни гласник“ број 16/2018 од 17.09.2018. године.
- Закон о предшколском васпитању и образовању. „Службени гласник РС“, бр.18/2010 од 26.3.2010. године.
- <https://www.danas.rs/dijalog/lični stavovi/haos-u-u sistemu-predskols...>, 08.07.2020.

ПРИЛОГ 1

Мишљења и ставови васпитача у односу на нове **ОСНОВЕ ПРОГРАМА ПВО** (предшколског васпитања и образовања)

Пошто су се од почетка ове школске године у вртићима неколико општина Србије почеле примењивати нове **Основе програма ПВО**, као савременија концепција васпитања предшколске деце, претпостављамо да сте са истим добро упознати јер се управо по новом програму ради и у вртићима Новог Сада. С обзиром на то да ће се нове *Основе програма ПВО* примењивати на целокупној територији наше земље тек од 2022/23. године налазимо да би се на основу Вашег досадашњег искуства, као и других сазнања, у исте могле унети неопходне корекције или допуне уколико за то постоје објективни разлози.

Управо због тога екипа истраживача, која на Педагошком факултету у Сомбору, у оквиру једног научно-истраживачког пројекта (одобреног од стране Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност) прикупља искуствене податке наших васпитача о практичној примени нове концепције васпитања предшколске деце, налази да би нам Ваша сазнања могла бити од непроцењиве користи. Због тога Вас најсрдачније молимо да стрпљиво прочитате питања која следе, размислите о истима и да изнесете своје мишљење о уоченим педагошким предностима или недостацима ове концепције. Посебно везано за васпитни рад у тзв. **припремној** васпитној групи деце. Ово, тим пре, што налазимо да добра припрема обезбеђује безболан и постепен прелаз из вртића у школу, а онда и сигуран подстицај за почетни школски успех. Тим више што је познато да од почетног школског успеха у великој мери зависи и успех током целокупног каснијег школовања, па и предстојећег професионалног развоја.

Ово испитивање је анонимног карактера. Циљно је постављено тако да се и на овај начин покуша утврдити шта би још могло ићи у прилог унапређења свакидашње васпитно-образовне праксе у нашим вртићима.

С обзиром да је овај инструмент нешто већег обима можете се истом посветити у више наврата.

I Наведите колико година радите као васпитач предшколске деце?

II Наведите ниво своје формалне професионалне квалификације:

- 1 двогодишња виша васпитачка школа;
- 2 трогодишња висока струковна школа за образовање васпитача;
трогодишња висока струковна школа за образовање васпитача
са каснијом специјализацијом у трајању од једне године студија;
- 3 факултет за образовање васпитача;
- 4 факултет за образовање васпитача са завршеним мастер сту-
дијама;
- 5 остало: _____

III Да ли сте похађали неки семинар везан за нове *Основе програма ПВО*?

ДА – НЕ

IV Какав је био Ваш став на почетку 2019/20. школске године у односу
на нове *Основе програма ПВО*?

- 1 Да су нове *Основе програма ПВО* потпуно прихватљиве;
- 2 Да су донекле прихватљиве;
- 3 Нисам у вези тога имао/ла никакав став или мишљење;
- 4 Да нису у потпуности неприхватљиве;
- 5 Да су у односу на ранији васпитно-образовни програм потпуно
неприхватљиве.

Наведиће разлоге Вашеј ставља или одређења: _____

V На основу свог искуства у примени нових *Основа програма ПВО*,
налазим:

- 1 Да су, с обзиром на примећену ефикасност, потпуно прихватљи-
ве;
- 2 Налазим да нису у потпуности прихватљиве;
- 3 Још увек немам одређен став или мишљење;
- 4 Налазим да нису у потпуности неприхватљиве;
- 5 Налазим да су у потпуности неприхватљиве.

Наведиће разлоге Вашеј оцредељења: _____

VI Када сте родитељима деце коју васпитавате почетком ове школске године саопштили да се уводе нове *Основе њројрама ПВО* како су реаговали?

- 1 Потпуно су прихватили нове *Основе њројрама ПВО*..... (____%);
- 2 Понеки нису прихватили нове *Основе њројрама ПВО*..... (____%);
- 3 Нису били ни „за“, нити „против“ (____%);
- 4 Понеки су били за одбацивање нових
Основа њројрама ПВО (____%);
- 5 Потпуно су били против увођења нових
Основа њројрама ПВО (____%).

Наведиће, Вама њознаће, разлоге њиховој оцредељења: _____

VII Како би се родитељи Ваше деце сада, након вишемесечног васпитно-образовног рада применом нових *Основа њројрама ПВО*, највероватније определили?

- 1 Потпуно би нове *Основа њројрама ПВО* прихватили (____%);
- 2 Делимично их не би прихватили (____%);
- 3 Не би се изјаснили ни „за“ нити „против“ (____%);
- 4 Делимично би били да се не прихвате..... (____%);
- 5 Потпуно би били за то да се нове
Основе њројрама ПВО не прихвате (____%).

Наведиће мојуће разлоге њиховој оцредељења: _____

VIII Овде је наведено неколико аспеката добре припреме деце за полазак у школу. Издвојите најмање пет, за које налазите да су најважнији. Испред најважнијег ставите број **1**, а остале, према опадајућем значају, рангирајте бројевима од **2, 3, 4 и 5**. Уколико сте у могућности рангирајте по значају и све остале, идући од бр. **6** до краја. Најпре, све пажљиво прочитајте!

- ___ Општа сазнања о друштвеним и природним појавама.
- ___ Развијен говор, у смислу разумевања, изражавања, речника и употребе.
- ___ Усвојени основни математички појмови, у смислу величине, количине, мноштва, димензија, мера и мерења, оријентације у простору, времену и сл.
- ___ Конкретнија сазнања у вези опажања, разумевања и односа детета према појавама из непосредне животне средине (живи свет, нежива природа, технички уређаји, саобраћај и сл.).
- ___ Развијена интересовања, способности и неке од техника ликовног, музичког, драмског или других начина изражавања.
- ___ Развијена осећања или емоције.
- ___ Развијене способности за емпатију и разумевање других, у смислу толеранције због различитости у вези изгледа, понашања, навика, потреба и сл.
- ___ Развијене чулне, интелектуалне и друге способности за стицање нових знања.
- ___ Изражена радозналост, у смислу отворености и спремности за сазнавање.
- ___ Дете је заволело књигу. у смислу разгледања, воли да му се чита, прича и сл.
- ___ Остварен складан телесни развој, у смислу снаге, здравља и кондиције потребне за оно што предстоји поласком детета у школу.
- ___ Развијене социјалне способности или умећа за сарадњу са другом децом.
- ___ Осамостаљеност детета, у смислу облачења, исхране, хигијене, личне забаве и могућности да у дужем времену буде одвојено од родитеља.
- ___ Култура опхођења, самоконтролисаног и култивисаног понашања.
- ___ Стечена искуства и вештине од значаја за овладавање техником почетног читања, писања, рачунања и другим вештинама или способностима значајним за школско усвајање знања.
- ___ Нема страха од поласка у школу, чак очекују да се то што пре догоди.
- ___ Слободно је и не стиди се да пита, разговара, пажљиво саслуша.
- ___ Показује интересовање за конструктивне игре, игре улога, да нешто ствара и сл.
- ___ Стекло је навику да се према одређеном ритму или сатници буди, узима храну, игра се или упражњава друге активности.
- ___ Дете је учтиво, стрпљиво и чека на ред.
- ___
- ___

IX Васпитно-образовни рад применом нових *Основа програма ПВО* у великој се мери ослања и на родитеље, стручне сараднике и компетентне особе из шире друштвене средине. То би могло да значи да се без њиховог већег ангажовања не би могли остварити крајњи исходи или очекивања од нових *Основа програма ПВО*. Процените у којој се мери на њих може рачунати, у смислу њихове помоћи и спремности за сарадњу.

• **Родитељи**

- 1 Они су потпуно отворени и спремни за овакву сарадњу (____%);
- 2 Делимично су спремни за овакву сарадњу (____%);
- 3 Јесу и нису заинтересовани за овакав вид сарадње (____%);
- 4 Они делимично нису спремни за овакав вид сарадње (____%);
- 5 У потпуности нису заинтересовани за овакву сарадњу,
јер су спречени или налазе да управо због тога постоје
васпитачи (____%).

Образложиће свој сјаив или мишљење: _____

• **Сарадници** (у предшколској установи или вртићу: педагог, психолог, дефектолог, логопед, социјални радник и др.)

- 1 Увек су спремни за помоћ, сарадњу и непосредно укључивање у васпитно-образовни рад са децом (____%);
- 2 Понекад нису спремни или нису у могућности да се ангажују у непосредном раду са децом (____%);
- 3 Стручни сарадници колико су у могућности толико и нису да се непосредно ангажују у раду са децом (____%);
- 4 Стручни сарадници ретко кад су спремни или су у могућности да се укључе у непосредни рад са децом (____%);
- 5 Никад, за овако нешто нису спремни или нису у могућности (____%).

Образложиће свој сјаив или мишљење: _____

• **Особе из шире друштвене средине**

- 1 Такви се људе увек могу пронаћи и ангажовати (____%);
- 2 Такве људе је понекад могуће пронаћи и ангажовати (____%);
- 3 Такве људе је могуће и није могуће пронаћи
и ангажовати (____%);

- 4 Ретко кад је могуће неку особу из друштвене
средине ангажовати (____%);
- 5 До таквих људи није могуће доћи..... (____%).

Образложиће свој став или мишљење: _____

Х Овде су понуђене могуће тешкоће или ометајући фактори да приме-
на нових *Основа програма ПВО* резултира крајњим позитивним исходима у
смислу добре припреме деце за полазак у школу. Покушајте, према Вашем
мишљењу, да издвојите бар пет највећих сметњи или тешкоћа, тако да прву,
као највећу, означите бројем **1**, а остале у мање ометајућем значењу од броја
2 до **5**. Ако сте у могућности, на исти начин, идући у опадајућем низу од бр.
6 и даље, рангирајте и све остале тешкоће.

- ___ Превелик број деце у једној васпитној групи. Требало би да буде
до: ____ .
- ___ У скоро свакој групи се налазе и деца са сметњама у развоју или
деца која показују неку изврсност (таленат и сл.) па им треба по-
клонити посебну пажњу.
- ___ Има родитеља који очекују посебан третман или наклоност васпи-
тача према њиховом детету.
- ___ Пројектно/тематска метода рада изискује доста новца и материјал-
них средстава (новац за путовања, прибор, потрошни материјал,
паное, набавку неких уређаја и сл.), што системски није потпуно
решено како до тога доћи, па се више рачуна на то да се васпитач
некако снађе.
- ___ Пошто у нашој земљи није, слично пракси или искуству у Слове-
нији, формално решено питање волонтирања родитеља у вртићу
или школи, васпитачи се плаше за безбедност деце.
- ___ Постојећи простор, пројектован за класични и више фронтални
начин рада, није лако подесити за рад у мањим групама, истражи-
вачке, експерименталне, игровне, радне и друге дечје активности.
- ___ Пошто није познато у коју ће школу деца отићи то отежава са-
радњу између ових установа.
- ___ Увођењем нових *Основа програма ПВО* васпитачу су значајно по-
већане радне обавезе за шта он не располаже са довољно времена,
услова за рад и средствима за стручно усавршавање и мотивацију.
- ___ Деца, док су још у вртићу, нису довољно уведена у начине школ-
ског подучавања што отежава њихов постепен прелаз из вртића у
школу, а умањује и шансе за тако значајан почетни успех у школи.

XI Пошто нове *Основе програма ПВО* принципијелно у планирању, креирању, избора образовних садржаја, активности и метода рада полазе од **детета**, у смислу шта оно жели, хоће и може, процените у којој мери је могуће васпитачу што је планирао остварити, а да се тог начела у потпуности придржава?

- 1 Могуће је увек дечја интересовања и хтења довести у везу са оним што васпитач намерава у планираним активностима остварити (____%);
- 2 Понекад није могуће дечја интересовања и иницијативу довести у везу са оним што васпитач у планираним активностима жели остварити.. (____%);
- 3 Колико јесте толико и није могуће васпитно-образовне циљеве остварити ослонцем на дечја интересовања и иницијативу (____%);
- 4 Само понекад је дечја интересовања и иницијативу могуће довести у везу са оним што васпитач у планираним активностима жели остварити..... (____%);
- 5 Бесмислено је очекивати да ће се увек дечја интересовања и иницијативе подударити са оним што васпитач у планираним активностима намерава остварити..... (____%).

Образложиће свој став или мишљење: _____

XII Да ли су, по Вашем мишљењу, нове *Основе програма ПВО* довољно разрађене и информативне да васпитачу у пракси пруже поуздане смернице, у смислу избора и тематско/пројектног повезивања садржаја из различитих области људског сазнања, као и дечјих активности утемељених на истима, које би, посредством тзв. *планираних ситуација учења*, како се овде замишљају, сигурније водиле ка крајњим исходима што потпунијег психо-физичког развоја деце и њиховој доброј припреми за полазак у школу?

- 1 Нове *Основе програма ПВО* су сасвим добро конципиране јер детету и васпитачу увек пружају могућност слободу избора у сваком погледу (садржаја, активности, метода, материјала, времена, простора и сарадника (____%);
- 2 Нове *Основе програма ПВО* не пружају увек, зависно од циљева, могућност слободе избора у сваком погледу (____%);

- 3 С обзиром на то како су концепцијски постављене *Нове основе њројрама ПВО* половично ће испунити своју функцију (____%);
- 4 Нове *Основе њројрама ПВО* ће, с обзиром на зацртане циљеве, сугерисане методе, принципе и организацију васпитно-образовног рада, а нарочито недостајућу повезаност са одговарајућим садржајима из појединих области, само донекле, или у малој мери, испунити очекивања (____%);
- 5 *Основе њројрама ПВО*, као концепција васпитања којом се замењује ранији програм који је био више усмерен на поједине области (развој говора, формирање математичких појмова, упознавање околине, физичко, музичко и ликовно васпитање, други језик), потпуно ће довести до нарушавања реда или система, па и до тога да се због неограничених слобода скоро ништа значајније не уради (____%).

Образложиће свој сјаав или мишљење: _____

XIII Процените у којој мери су нове *Основе њројрама ПВО* (први део документа, у којем су изложени теоријска полазишта и уопштени циљеви васпитања и образовања предшколске деце) довољно поуздан и информативан извор да васпитачу у пракси могу бити поуздан ослонац за састављање тзв. *реалних њројрама*, на којима би требало да се темеље тзв. *иланиране активностии* (други део документа) чијом би се непосредном реализацијом могли у потпуности остварити зацртани циљеви?

- 1 Мислим да је, без икаквих сметњи или ограничења, то сасвим могуће (____%);
- 2 Мислим да нове *Основе њројрама ПВО* делимично неће моћи да испуне своју функцију (____%);
- 3 Нове *Основа њројрама ПВО* ће своју функцију половично остварити (____%);
- 4 Нове *Основе њројрама ПВО* делимично своју функцију неће моћи да остваре (____%);

- 5 Мислим да, судећи према ономе шта и како *Основе програма ПВО* нуде, њихова улога као предшколског васпитно-образовног програма, нарочито на нивоу тзв. припремне групе, неће уопште бити остварива. Можда и због тога што нема довољно континуитета између ранијег и овом концепцијом предвиђеног садржаја и начина рада.(____%).

Образложите свој став или мишљење: _____

XIV Наведите називе тема или пројеката које сте у раду са својом децом у припремној васпитној групи од почетка ове школске године до сада реализовали или планирате до краја текуће школске године реализујете (назив, сараднике и трајање теме/пројекта).

XV Наведите који су садржаји из појединих васпитно-образовних области у таквом Вашем тематско/пројектном приступу највише били заступљени (развој говора, развој математички појмова, упознавање околине, физичко, музичко и ликовно васпитање, други језик).

XVI С обзиром на услове у којима тренутно радите, бројност деце у васпитној групи, да се она упуштају у разноврсне игровне, истраживачке, експерименталне и друге активности, као и све остало што карактерише тематско/пројектни начин васпитања, шта мислите о безбедности деце? У смислу енглеске фразе или пословице, коју је и Шекспир унео у једно своје драмско дело, да је „*радозналошћ убила мачку*“!

- 1 Деца су применом тематско/пројектног приступа, односно нових *Основа Програма ПВО*, потпуно безбедна..... (____%);
- 2 Делимично нисам сигуран/а да су деца применом тематско/пројектног приступа, односно нових *Основа програма ПВО*, безбедна..... (____%);

- 3 Мислим да деца колико јесу толико и нису безбедна (____%).
Због тога што овакав приступ, у смислу подстицања деце да по више основа нешто разгледају, истражују, испробавају и сл., доводи децу у ризичне ситуације. Посебно што се због разноврсних активности она осамљују, издвајају у парове или сврставају у мање интересне групе, а што, с обзиром на бројност васпитне групе у целини, васпитачу отежава да их прати, контролише и усмерава.
- 4 Оваквим приступом васпитању деца су само делимично безбедна, у смислу могућих физичких или сличних повреда (____%);
- 5 Оваквим приступом васпитању деца уопште нису безбедна (____%).

Образложиће свој сјаав или мишљење: _____

XVII Процените у којој мери се у овом тренутку осећате довољно упућеним и компетентним да као васпитач успешно радите применом нових *Основа йројрама ПВО*?

- 1 Сасвим сам упућен/а и компетентан/а (____%);
- 2 Мислим да ми недостаје још мало праксе семинара (____%);
- 3 Мислим да сам половично овладао/ла знањима и вештинама значајним за рад применом нових *Основа йројрама ПВО* (____%);
- 4 Мислим да ми још само понешто недостаје у вези знања, информација или вештина за рад применом нових *Основа йројрама ПВО* (____%);
5. Налазим да сам још увек сасвим неупућен/а у васпитно-образовни рад по систему тзв. пројектно/тематског приступа (____%).
Због тога би било потребно још стручних семинара и праксе, а нарочито да се у нову концепцију унесе још доста конкретнијих упутстава.

Образложиће свој сјаав или мишљење: _____

XVIII У циљу стицања од стране детета кључних компетенција за целоживотно образовање, према чему је највише усмерена нова концепција васпитања, процените (уношењем знака „x“ у одговарајућу колону) у којој мери су поједине од тих компетенција реално оствариве на нивоу вртића.

	потпуно	делимично	недовољно
а) Комуникација на мајтерњем језику:			
б) Комуникација на другом језику:			
в) Мајематичке, научне и технолошке компетенције:			
г) Дициплинална компетенција:			
д) Учење учења:			
ђ) Друштвене и грађанске компетенције:			
е) Иницијатива и предузетништво:			
ж) Културолошка свесћ и изражавање:			

XIX Да ли, по Вашем мишљењу, тематско/пројектни приступ више одговара стицању нових знања, вештина, навика и других вредности или је то поступак који више одговара провери достигнутог нивоа када би се садржаји претходно већ усвојили у оквиру појединих васпитно-образовних области (како је то било раније). Можда с времена на време, или при крају одређених временских периода?

- 1 Мислим да је тематско/пројектни приступ сасвим одговарајући..... (____%);
- 2 Можда би требало тематско/пројектни приступ васпитања донекле комбиновати са ранијим програмом васпитања предшколске деце..... (____%);
- 3 Добро би било равномерно комбиновати, по нахођењу васпитача, оба приступа, или васпитачима оставити да се слободно опредељују за један од та два приступа (ранији или садашњи)..... (____%);

4. Можда би требало да се ранији програм донекле комбинује са тематско/пројектним приступом, односно са новим *Основама њројрама ПВО*..... (____%);
- 5 Ранијем програму предшколског васпитања деце није ништа недостајало (____%)

Образложиће свој сјав или мишљење: _____

XX У већ усвојеном документу под називом *Правилник о основама њројрама ѡредшколској васпјијања и образовања* (који се на више места назива и *Године узлеја, Основе њројрама, Концејија Основа њројрама, Од основа њројрама до реалној њројрама*) употребљено је неколико необичних термина. Као што су:

- *јодине узлеја* (уместо предшколско доба или узраст детета, рачунајући ту и године од рођења),
- *основе њројрама* (да би се указало не непотпуност и нешто што тек треба дорадити или финализовати),
- *добродји* (уместо циљ или циљеви васпитања),
- *јодршка добродји* (уместо васпитни подстицаји),
- *делање* (уместо рад, активност),
- *реални њројрам* (као да треба или може да постоји и неки нереални),
- *јодржавајућа средина* (уместо подстицајна или повољна средина),
- *коконсјруисање* (уместо заједнички или сараднички рад детета и васпитача),
- *зачудносј* (уместо заинтересованост, изненађеност),
- *ујијаносј деце* (уместо заинтересованост),
- *јровоцирање, јровокација* (уместо подстицање, подсећање и сл.),
- *јројекј* (уместо осмишљен план, намера, замисао),
- *јемајско/јројекјни јрисјуй – мејода* (као да се не подразумева да је свака васпитно-образовна активност утемељена само на одговарајућим садржајима)
- *инјеракција међу децом* (уместо заједничка активност, рад, игра, сарадња),
- *изазован јросјор* (уместо подстицајан),
- *развијање њројрама* (уместо примена, употпуњавање или поправљање)
- *издвојен јросјор* (уместо раније прихваћеног израза кутак)

Шта мислите о горе наведеним терминима, који се налазе и на страницама нових *Основа ипрограма ПВО*? У смислу, да ли су исти преведени у духу нашег језика и да ли су прихватљиви, с обзиром на раније општеприхваћене или већ устаљене термине?

- 1 Сви наведени термини су потпуно исправни и прихватљиви (____%);
- 2 Наведени термини само делимично нису одговарајући..... (____%);
- 3 Наведени термини половично одговарају духу струке и нашег језика..... (____%);
- 4 Ови термини само су делимично одговарајући (____%);
- 5 Гледано у целини, ово за нас нису одговарајући термини, јер се истима доводи у питање оно што је већ општеприхваћено..... (____%).

XXI На крају свега најлепше Вас још једном молимо да изнесете и остала Ваша запажања, у смислу изразито добрих или лоших страна нових *Основа ипрограма ПВО*. Највише у погледу потребних корекција, допуна и сл.

Сви подаци до којих овим истраживањем будемо дошли биће према одговарајућој методологији научних истраживања обрађени и целокупној стручној и научној јавности саопштена у виду посебне књиге или научне монографије. Рачунамо да ће иста и Вама бити доступна, па ћемо Вам се и на тај начин захвалити. То ће највероватније бити до краја текуће календарске године.

Истраживачки тим
Педагошког факултета у Сомбору

ПРИЛОГ 2

Реализоване активности у пројекту „Ко и шта мери у нашем суседству?“ (Drive, 2002)

1. фаза	
1 Уводни догађај	Састанак са целом групом. Ученици се присећају ситуација у којима су вршили мерења у претходном пројекту.
2 Размена идеја	Ученици размењују идеје о мерењу на основу личног искуства.
3 Категоризација идеја	Ученици дискутују како да категорису своје идеје и искуства.
4 Обележавање категорија	Ученици дискутују о називима за своје категорије. Израда прве концепт мапе.
5 Размена личних искустава	Учитељица подстиче ученике на размену личних искустава везаних за мерење тако што им прича о посебном зиду у својој кухињи где су забележене висине чланова њене породице.
6 Илустрација личних искустава	Ученици цртају и пишу о ситуацијама у којима су били мерени или када су помагали неком у мерењу.
7 Груписање личних искустава	Ученици групишу лична искуства према сличности.
8 Прикупљање података	Ученици праве упитник за своје другове из одељења. Питања су: „Да ли су те мерили код доктора?“, „Да ли си мерио брашно?“, „Да ли су те мерили када су ти шили одећу?“ и сл.
9 Репрезентација резултата	Ученици представљају резултате графиком у облику пите.
10 Артикулација питања	Ученици пишу или диктирају питања везана за мерење која желе да истраже. „Како се мери компјутер?“, „Како мериш кола?“, „Зашто меримо?“ и сл.
2. фаза	
11 Групно планирање	Ученици мере предмете у својој учионици. Одлучили су да посете људе у школској згради и у околини школске зграде, да би видели шта и како мере.
12 Предвиђања	Пре сваке посете, ученици уписују питања за стручњаке и предвиђају одговоре. Такође сачињавају листу ствари које мисле да ће видети.
13 Теренски рад	Ученици прикупљају податке потребне да би добили одговоре на своја питања. Учитељ планира одговарајуће посете (банка, керамички студио, ватрогасна станица, салаш на коме се гаје овце). Ученици интервјуишу стручњаке, прикупљају предмете, броје, праве теренске скице и фотографишу. Учитељ снима видео камером.

14 Кратки осврт	Ученици размењују искуства и упоређују откривено са својим предвиђањима.
15 Креирање репрезентација	Ученици представљају своја открића глиненим моделима, конструкцијама, цртежима и графиконима.
16 Размена	На састанку целе групе, ученици презентују своје резултате. Другови из разреда им дају предлоге за побољшања.
17 Планови за посете експерата	Ученици формулишу питања и предвиђају одговоре стручњака који ће гостовати.
18 Посете експерата	Интервјуисали су: машинског инжењера, инспектора хране, зоолога, грнчара, пилота, кројачицу и власника аутомобила.
19 Кратки осврт	Ученици упоређују одговоре стручњака са својим предвиђањима. Предмете позајмљене од стручњака су нацртали.
20 Наставак истраживања	Експерименти везани за мерење укључују мерење масе прикупљених предмета и њихово слагање од најлакшег до најтежег.
3. фаза	
21 Репрезентација	Ученици су направили многе 3-димензионалне репрезентације алата за мерење укључујући бројач кованица, котур, грнчарску пећ и капију за овце.
22 Шта смо научили	Цела група дискутује о томе шта су научили.
23 Израда друге концепт мапе	Ученици набрајају „Шта сада знају о мерењу“.
24 Именивање и категоризација идеја	Ученици формирају категорије сличних открића и идеја. Комплетирају своју концепт мапу 2.
25 План за представљање	Заједно са учитељем планирају начин на који ће представити резултате свог пројекта. Одлучили су да направе мурал „Оно што је важно у вези мерења“ и да прикажу своје репрезентације. Учитељ је испланирао да ученици направе Power point (ПП) презентације о ономе што су научили.
26 Осветљавање пројекта	Ученици припремају представљање својих пројектних истраживања путем мурала, извештаја, ПП презентација и приказа у музејском формату.
27 Имагинативне активности	Ново разумевање мерења уграђују у песме и приче.
28 Приказ	Сви ученици учествују у разред-ном приказивању онога што су научили о мерењу. Учитељ води рачуна да њихов рад буде приказан у свим фазама да би се видео напредак у знању и разумевању.
29 Кулминација	Родитељи у обиласку мурала и изложених експоната. Ученици објашњавају шта су научили о мерењу.
30 Евалуација	Ученици и родитељи одговарају на упитник. Учитељ прегледа пројектни портфолио ученика и процењује њихов напредак и научено.

ПРИЛОГ 3

**Јармила Тот и Јелена Корцеба, васпитачице
Предшколска установа „Радосно детињство“, Нови Сад, вртић
„Палчица“**

**Најлепша прича на васпитачком сајту настала у време епидемије
Covid-а 2020.**

„ЗНАКОВИ ПОРЕД ПУТА“ (Млађа група)

Наша прича везана за пројекте, почела је са почетком другог полуто-дишта радне 2019/2020. године. Инспирисана је унутрашњим уређењем вр-тића у коме боравимо. Степенице, и оне стварне и оне нестварне, покретне и статичне, биле су те, које су нашу млађу групу навеле на истраживање, на испитивање сопствене спретности, смишљање нових игара...



У исто време, мања група деце била је заинтересована за „друга“ врата која су се у нашој соби већ дуже време уклапала у зид, а тако уклопљена служила баш томе чему зид и служи; нису могла да се отворе и делила су простор наше собе и хола вртића. „Шта је иза ових врата?“, „Зашто не могу

да се отворе?“, „Хајде да их пробијемо!“ биле су неке од изјава деце у групи тих дана.



Исте покретне степенице, које су деци мамиле пажњу и „позивале“ их на игру у холу вртића, унели смо у нашу собу да се не би стварала гужва у току игре на њима. Сада смо дошли до идеје да на зиду собе где смо одложили степенице, исцртамо „лепа“ врата, јер „степенице морају некуда да воде“ (за овај „подухват“ помоћ нам је пристигла од једног родитеља).



Што се тиче преградних врата, донели смо одлуку да их „пробијемо“. И ово смо урадили уз помоћ родитеља. Када је тај посао био готов, пролаз који је створен нам је био сувишан и неким чудом потпуно незанимљив деци, тако да смо у оквиру тих врата направили преко потребан простор са полицама.



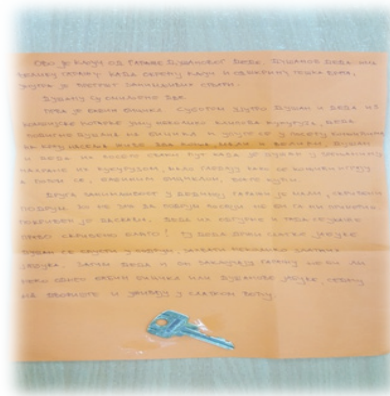
И тако...једна смо врата „зазидали“ да би друга, на другом зиду, широм отворили... Неко, миљама удаљен од струке којом се бави просвета и њој сличне, можда би помислио: узалудан и бесмислен посао... Али не, то је био процес у коме смо уређивали средину која ће бити „кројена по нама“, процес кроз који смо стварали танане нити блискости (разумевања, препознавања, уважавања...), процес у коме смо сви уживали.

У фебруару 2020. године, пред прво колективно одсуство деце из вртића у овој години (због проглашења епидемије грипа), појавиле су се многе идеје о даљем развоју нашег, још неискристалисаног, пројекта. Од врата и степеница до мердевина, па до ојачара, димњака, дугмића, облака...Чекајући своје разбуктавање, тињале су теме у двонедељној паузи, која је, нама васпитачима, дала простор да покушамо да некако задржимо „курс“, спасимо битно од заборавља, потуримо пред децу „Аријаднину нит“...и, после паузе, заличило је да смо у томе и успеле; тек направљене „летеће“ мердевине вратиле су интересовања и старе приче међу децу: „Мердевине служе баби. За dedu“ (јер их деда користи), „Требају ми да се попнем до облака“, „Кад немамо степенице можемо да имамо мердевине“, „Ја их ставим и идем до врата али немам кључ“.



Последња изречена реч у претходној реченици (кључ), била је, како и сама казује, кључна у кристализацији-правилном слагању бројних интересовања деце у чврсту кристалну решетку-јасан, дефинисан пројекат. Тада смо са мердевина скочили по кључ. Могло би се рећи да смо Антићеву Бескрајну песму (...по мердевинама маште у младост храбро се попни...) заменили Десанкиним (Д. Максимовић) Чаробним вратима (...а кад научиш и да пишеш, кључ већ имаш од злата. Тад узми књигу. Видећеш како чаробна отвараш врата). Потрага за чаробним кључем је почела. У потрагу су се укључили и родитељи, слали су нам кључеве њихових чаробних врата, кључеве породичног блага и кратке приче о свему томе. Спремали смо се да прокопамо паркет у једном стану у коме је (дете је тврдило) сакривено благо, били смо вољни да три дана пешачимо до једне чаробне кутије, једно је дете имало

кључ од врата иза којих се налазила гомила слаткиша, тумачили смо мапе са благом...а онда се у рукама једне двојнице појавио врло мали кључ којим се откључавала једна прилично велика књига, књига бајки. И таман када смо је откључали, као да се фантастично биће појавило из ње, стигао нам је SARS-CoV-2 (CAPC-KoB-2).



Пред поновно враћање деце у вртиће, овога пута после два месеца паузе условљене појавом новог вируса, (комуникација (најчешће преко вибер групе) између деце, васпитача и родитеља ни у једном тренутку није прекинута), свако од нас може само да претпостави како ће изгледати путеви дружења који су пред нама, поред којих су, тек постављени, неки нови знакови обавештења, упозорења, па и изричитих наредби. Једно је сигурно, уколико се покаже да је чаробни кључић изашао из ове изолације неокрњен, пре него што га поново употребимо, биће то после остављања по страни неких од основних принципа заживелих пројектних активности, биће то за откључавање књига о хигијенским навикама и очувању здравља и биће то после његове детаљне дезинфекције...

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

373.2.02(082)

KREATIVNI projekti predškolskog deteta [Elektronski izvor] : [(metodički priručnik)] / priređivači Aleksandar Janković, Marijana Gorjanac Ranitović. - Sombor : Pedagoški fakultet, 2020

Način pristupa (URL): <http://www.pef.uns.ac.rs> . - Opis zasnovan na stanju na dan 23.12.2020. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-6095-091-0

a) Предшколско васпитање - Методика - Зборници

COBISS.SR-ID 28560649