



**РЕПУБЛИКА СРПСКА
МИНИСТАРСТВО ПРОСВЈЕТЕ И КУЛТУРЕ
РЕПУБЛИЧКИ ПЕДАГОШКИ ЗАВОД**

Милоша Обилића 39 Бањалука, Тел/факс 051/430-110, 430-100; e-mail: pedagoski.zavod@rpz-rs.org

**АНАЛИЗА ПРИМЈЕНЕ ПРОГРАМА
ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊАУ
РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ**

Анализа педагошке документације

**Анализу сачинила:
Стака Николић,
инспектор – просвјетни савјетник за предшколско васпитање и образовање**

Бања Лука, јули 2013. године

САДРЖАЈ

1. Увод	3
2. Метод	4
3. Циљ	6
4. Узорак и ток истраживања	7
5. Резултати и интерпретација	10
5.1. Формална анализа документације	10
5.2. Отворена питања педагошке документације и процеса планирања у Републици Српској	15
5.3. Примјери добре праксе	26
5.4. Импликације	27
6. Препоруке	31

*“Човјек не учи из искуства него из
промишљања (рефлексије) на то искуство”
Џон Дјуи*

1. Увод

Годишњим програмом рада Републичког педагошког завода за 2013. годину планирано је да се уради Анализа примјене Програма предшколског васпитања и образовања. Циљ анализе је постизање цјеловитог увида у начин његове („примјене“), односно интерпретације од стране практичара и тиме у процес су-стварања¹ аутентичних програма и аутентичне предшколске праксе Републике Српске.

Програм и сва друга стратешка документа која уређују област предшколског васпитања и образовања захтијевају васпитно-образовни приступ у којем васпитачи нису испоручиоци статистичних знања (одређених програмом), него организатори услова у којима се дјеца оспособљавају за изграђивање властитих знања и умијења, и „тражи“ практичара подједнако спремног да у васпитној групи развијају културу бриге, културу подучавања – учења, и културу вршњачког дружења и игре дјете, и то већ од узраста беба. Тај знатно другачији приступ од наслијеђеног – традиционалног, на коме су професионално стасавали и расли, унио је и одређене недоумице са којима се сусретао инспектор – просвјетни савјетник током стручно педагошких увида у рад васпитача, или у општу организацију предшколске установе, или дјечијег вртића као њене организационе јединице. То је учврстило став и потребу за дубљом анализом васпитно-образовног процеса у предшколским установама, те је ово питање „стављено“ у програм регионалних савјетовања са васпитачима, стручним сарадницима и директорима предшколских установа Републике Српске, која су одржана у периоду август – септембар 2012. године. Тада је договорен и приступ анализи за чији предмет је било потребно прикупити релевантне податке у виду дугорочних, етапних и процесних планова тимова свих васпитача Републике Српске, као једног од важних извора начина интерпретирања васпитно-образовног процеса и стварања аутентичних програма.

¹ Интерпретација програма раног образовања није теоријски јасно дефинисана. Не постоји нити један програм предшколског васпитања, који има карактер курикулума, а да има јасну теоријску основу интерпретирања програма. Разлог је што програм мора полазити од дјетета а бити уоквирен од васпитача. То значи да је васпитач дужан да ствара аутентичну праксу у складу са потребама и интересима конкретне дјете и њихових родитеља и не постоји прописани модел његове примјене. У савременој педагошкој литератури све чешће се сусреће термин „су-стварање“ јер се програм са дјецом су-ствара а не „прописује“ што је била дугогодишња пракса.

2. Метод

У периоду август - септембар 2012. године, када су одржана регионална савјетовања са васпитачима, стручним сарадницима и директорима предшколских установа Републике Српске, све предшколске установе су добиле професионалну обавезу да у оквиру својих тимова (два васпитача, евентуално приправник, волонтер, стручна служба и директор, тамо гдје је то било могуће) израде комплет педагошке документације која је била везана за полугодишње, етапно и процесно планирање, као и документовање и евалуацију етапних и процесних планова. Предложено је да се ова обавеза извршава тимски, те да васпитачи који имају преко 35 година радног стажа буду ослобођени писања процесних припрема, али не и озбиљног рада са дјецом. У том случају васпитачи са 35 и више година радног стажа имали су обавезу да писмено дају свој суд – рефлексију на процесно планирање. Такође, за њих је било могуће да одаберу да ли да пишу припреме за дио дана када су у групи или да писмено дају осврт на процесно планирање за седмицу у којој се ради планирање које ће се доставити у Републички педагошки завод.

Препоручено је, не само за потребе тражене документације које се достављала у Завод, него и иначе, да се током етапног планирања полази од више исхода учења а током процесног-дневног планирања, односно током осмишљавања активности да се користи што мањи број исхода: један до највише три исхода. При томе је наглашено да не треба заборавити да је исход нешто чему се тежи и на чему континуирано ваља радити.

Поред тога, тимови су добили јасну инструкцију у виду препоруке, да дубоко промисле о форми припрема које ће осликавати процес учења, развоја, игре и живљења дјецe у васпитној групи и објекту, пошто се претпоставља да је то начин поштовања аутономије тимова и објекта дјечијег вртића, заједно са специфичностима васпитне групе, њеног ритма живота као и аутентичности програма којег тимови заједно са дјецом и родитељима развијају. Такође, та врста аутономије базира се и на чињеници да се до сада у пракси предшколског васпитања и образовања није озбиљно бавило питањима планирања, посебно процесним планирањем.

Стога су у Информацији² дате сљедеће препоруке, уз истицање основног принципа на свим нивоима планирања, а односи се на лакоћу примјене и смисао за васпитаче и дјецу:

- Процесна припрема се односи на живот и рад васпитне групе и конкретног дјетета од доласка у вртић до одласка кућама.
- Планови се заснивају на континуитету садржаја учећих активности, игре и исхода одређених етапним планом.
- Све исходе учења, развоја и игре потребно је писати пуним називом и шифром, онако како то стоји у Програму.
- Етапни и процесни планови представљају глатки прелаз из једне у другу активност; из једног у други дио дана; из једног у други простор.
- Континуитет одмора, разоноде, учења су битни елементи планирања.
- Планови имају такву структуру која омогућује тимовима јасан преглед разноврсних активности у току дана и седмице (нпр. схеме, табеле, скице, мапе).
- Уз ове планове тимови могу приложити фотографије које осликавају процес.

² Документ „Информација и препоруке са регионалних савјетовања са васпитачима, стручним сарадницима и директорима предшколских установа Републике Српске“ постављен на сајт Републичког педагошког завода 4. 10. 2012. под бројем 07/2.01/031-614-206/12 и достављен електронским путем свим предшколским установама које су тада биле у мрежи

3. Циљ

Основни циљ овог истраживања је да се стекне увид у начине планирања (полугодишње, етапно и процесно) у предшколским установама у Републици Српској, те да се након анализе предложе смјернице за квалитетнији процес планирања намјењен васпитачима, стручним сарадницима и управи.

Из тог циља, одређени су сљедећи истраживачки задаци:

- Утврдити како су васпитачи и стручни сарадници, односно, управа ПУ разумијели задатке који су им дати у форми професионалне обавезе и постављени на сајт РПЗ (Информација).
- Описати форму у којој су тимови ПУ послали педагошку документацију, приликом чега треба да се обрати пажња на: комплетност педагошке документације, уредност и прегледност, лакоћа примјене и употребљивост, временски оквир на који се односи планирање, постојање договора око елемената процесног плана на нивоу ПУ.
- Утврдити у којој мјери достављена педагошка документација представља тимско дјеловање васпитача, стручних сарадника и, у крајњој инстанци, управе ПУ.
- Утврдити доминанте начине како тимови израђују етапне и процесне планове, са посебним освртом на: планирање исхода, континуитет активности, учења и развоја, и колико планови представљају активности дјеце у току дана/етапе.

4. Узорак и ток истраживања

Иако се професионална обавеза односила на све јавне и приватне ПУ у Републици Српској³, педагошку документацију су предале 33 јавне и три приватне предшколске установе Републике Српске (Табела 1 и Табела 2). Документацију нису доставиле јавне предшколске установе из Невесиња, Српца, Требиња, Кнежева, Милића, Фоче, Шипова и Приједора, као и два објекта предшколске установе Бања Луке и то вртић „Тијана“ и вртић „Колибри“.

Документацију је, за потребе ове анализе урадило и доставило 385 васпитач и то 121 васпитач из Бање Луке из Центра за предшколско васпитање и образовање и 264 васпитача из осталих предшколских установа широм Републике Српске. Сваки пакет документације у просјеку је имао око 15 страница, што износи преко 5000 страница фотокопираних и рађених планова.

Педагошка документација је почела да пристиже средином октобра 2013. године, најприје из општина Власеница (15.10.2012. године), затим Шековића, Билеће и Љубиња.

Договор је био да се пошаље исти пакет педагошке документације и у другој половини радне 2012/2013. године, међутим због обима докумената, одлучено је да се она не доставља. Прва анализа документације по приспећу, била је везана за тријажу, по питању читљивости, смислености, и извршавања задатака који су били утврђени.

Том приликом је враћено на дораду, тј. потпуно нову израду документације у три јавне предшколске установе (Вишеград – свим тимовима; Нови Град – једном тиму; и Брод – трима тимовима). Сви су послали допуњену документацију, коректно урађену, и стављену у даљу анализу.

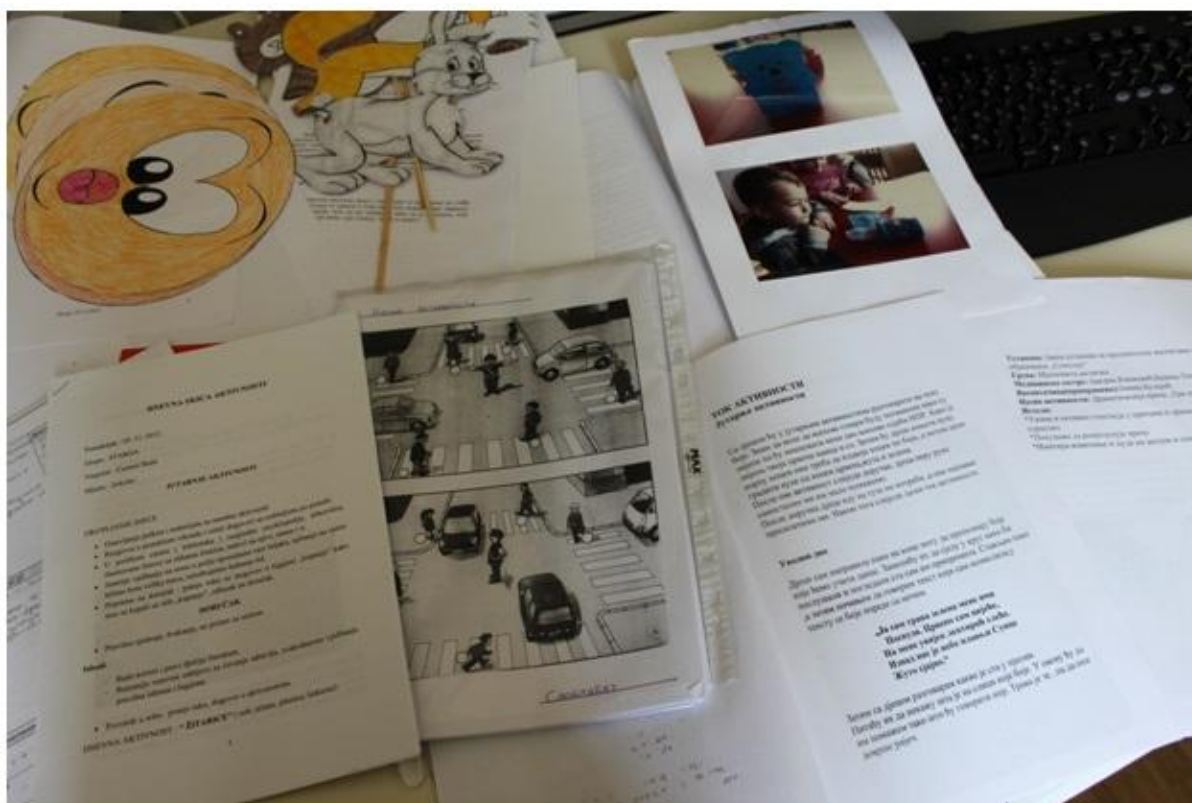
Сљедећи ниво анализе претпостављао је пажљиво прегледање и читање садржаја педагошке документације по тимовима који раде у објекту – дјечијем вртићу. У овој фази документацију ПУ Градишке, Добоја, Зворника и Бања Луке није било могуће анализирати на нивоу тимова, пошто су документацију предали појединачно васпитачи. Такође, ПУ Бања Лука је предала документацију која у великом броју случајева није била распоређена према објектима – дјечијим вртићима, а неки васпитачи су документацију предавали самостално, што је водило ка томе да се у

³ У међувремену је објављена Мрежа предшколских установа у Републици Српској (Службени гласник бр 56/2013), која ће служити као основа евидентирања и анализе педагошке документације.

неким дијеловима анализа вршила на нивоу „пакета који су достављени“, што указује на потребу за хитном интервенцијом по питању тимског дјеловања. Овдје је примјетно да је у неким објектима педагошка документација непотписана од стране тимова и стручне службе, те се не може утврдити који тим ју је радио.

Поред ових примјера неразумијевања датих обавеза, што је утицало на (не)могућност анализе, појавио се још један: не читање упутстава (нпр. у пропратном акту бр. 148/12 ЈУ Дјечији вртић „Невен“ Челинац записано је: „...*На савјетовању за васпитаче одржаном у Бања Луци одржаном 30.08.2012. године, договорено је да сваки васпитач достави по двије писане припреме за свако полугодиште... Надам се да ћемо испунити Ваша очекивања ...*“).

Фотографија 1. Примјер одговорног односа према задатку, договора на нивоу ПУ и размишљање о васпитно-образовном процесу (Соколац)



Комплетна педагошка документација садржавала је сљедеће дијелове:

- Дијелови из Радне књиге⁴ у предшколским установама: сегмент „Партнерства са породицом“ из полугодишњих планера; фотокопија етапног плана који се односи на двије седмице које су покривене процесним планирањем; фотокопије Документовања унутар једне етапе; Евалуација двије етапе унутар тог временског оквира, и
- По 10 процесних планована на нивоу тима (или како се у ПУ широм Републике Српске називају „методичких припрема“) које прате етапне планове и документовање.

У току овог нивоа постављени су формални оквири анализирања педагошке документације, у виду неколико основних питања:

- У којој мјери је педагошка документација потпуна, и унутар ког временског оквира је процесни план сачињен?
- На који начин се огледа утицај тимског дјеловања, односно, његов недостатак? Унутар ове области, током анализе се отворило и питање преношења наређења да се задатак изврши од директора ка појединачном васпитачу, а који је у супротности са програмским принципом аутономије дјечијег вртића. Друго питање које се наметнуло је улога стручних сарадника (прије свега, педагога и психолога) у процесу планирања.
- Како су тимови договорили (усагласили) елементе који сачињавају процесни план? Унутар овог питања, отворило се ново, везано за креативност, слободу и садржајност процесног плана(или униформност и једноличност), а такође и питање професионалног консензуса на нивоу објекта или установе који је водио ка убедљиво квалитетнијем раду.
- Да ли се у ПУ користе одређени обрасци, и како се њихово постојање рефлектује на лакоћу њихове употребе и смисленост за васпитаче и дјецу?

⁴ Радна књига је саставни дио Програма предшколског васпитања и образовања и њоме је, поред осталог, регулисан начин дугорочног планирања васпитно – образовног рада које подразумева полугодишњи планер ресурса у коме се налази и рубрика „Партнерство са породицом и окружењем“. Сам назив говори да се ради два пута годишње. Етапни планови раде се за двије недеље или 15 радних дана а документовање етапе се ради за сваку недељу. Чак и термин „документовање етапе“ умјесто „реализација“ даје слободу васпитачу и тимовима васпитача да су-стварају аутентични програм. Из истих разлога Радном књигом није регулисан модел процесног планирања.

5. Резултати и интерпретација

5.1. Формална анализа документације

Први ниво анализе односио се на формалне елементе, полугодишњег, етапног и процесног планирања као и евалуацију двије етапе. Према приложеној документацији издвојиле су двије велике категорије: потпуне и непотпуне. Иако је већина документације садржавала све „тражене“ документе, као што су: полугодишњи планер ресурса, етапни план, документовање етапе, евалуацију двије етапе и процесне планове за ту етапу, знатан дио тимова васпитача није доставио комплетну документацију, што се види у прилогу (Табела 1 и Табела 2).

У табели бр. 1 дат је преглед документације на нивоу предшколских установа Републике Српске а у табели бр.2. преглед документације по објектима и тимовима Центра за предшколско васпитање и образовање из Бање Луке. Из прегледа табела може се закључити сљедеће:

- У највећој мјери недостају полугодишњи планери ресурса (Партнерство са породицом и друштвеним окружењем), из којих би се сагледао овај аспект предшколског програма,
- Неки тимови нису доставили евалуације двије етапе из које би се могао сагледати аспект промишљања о дјечи и њиховим потребама,
- У знатном дијелу етапних планова је рубрика „Како дјеца разумију и мисле о оном што ће се планирати“ остала непопуњена, док је у неким чак и прецртана, што указује на недостатак разумијевања овог суштинског дијела предшколског програма. Са друге стране, указује да се у дјелатности може наићи на примјере игнорисања подзаконског акта.
- Неки тимови (нпр. Челинац) послали су само непотпуне процесне планове, што указује на неразумијевање процеса планирања али и на недовољно читање инструкција и задатака који се стављају пред васпитаче, стручну службу и менаџмент установе. То може да упућује и на сљедеће: да се сајт РПЗ и електронска комуникација не доживљава као институционални оквир, тј. медиј званичне комуникације. Међутим, финија анализа указује и то да већина запослених у дјелатности, нису озбиљно и заједнички анализирали обавјештење и инструкције дате у документу под називом „Информација и препоруке са регионалних савјетовања са васпитачима Републике Српске“.

Фотографија 2. Примјер из ПУ Шамац (примјер заједничког договора о начину израде документације)



- Тимови који су у документацији имали прописани или унапријед договорени образац процесних планова, показали су већи степен одговорности и промишљања о сврси планова. У неким ПУ примјетно је (иако немају прописан образац) да су прије уласка у процес имали заједничке договоре који су им били водилја у процесном планирању, иако се то дешавало у мањем броју установа (Дервента, Гацко, Соколац, Пале, Сребреница, Братунац, Шамац).

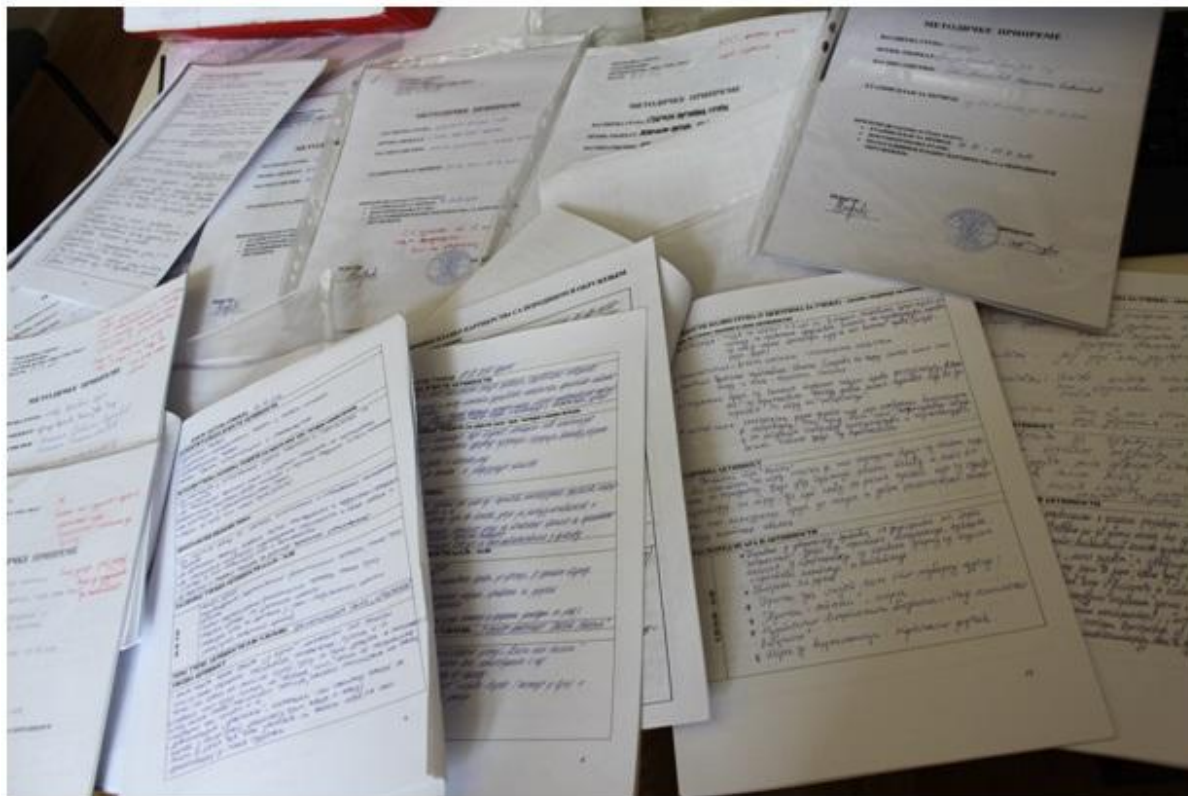
Сљедећа категорија која се истакла је тимско дјеловање. Формална анализа показала је неколико образаца:

Најчешћи образац је потпуни недостатак тимског дјеловања у етапном као и у процесном планирању. То се огледа у томе да се у оба документа види само један рукопис, или један иза другог, без међусобног додира, односно, узајамности у процесу планирања. Процесне планове углавном пише свако за

себе, а у етапним плановима рукописи су као острва, један поред или испод другог. То упућује на то да највјероватније током процеса планирања нема договора око садржаја који се планирају, односно, напредовања дјецe и одговора на те развојне промјене у виду нових исхода и активности. Било да су етапни и процесни планови јединствени документи на нивоу тима, или да су предати као посебни документи појединачних васпитача, урађени су као једнократни документи, у којима се ништа не додаје, мења, записује додатно и сл.

- Када је образац предложен од управе (нпр. Бијељина), лакши је за употребу, међутим, у таквој ситуацији не може да се осјети аутономија дјечијег вртића, јер су сви обрасци готово идентични, униформни и не излазе из унапријед одређених оквира.
- Не примјећује се кроз документацију да васпитачи и стручни сарадници причају, дискутују и заједнички промишљају око онога што пишу, јер су планови углавном линеарни, неинтерактивни документи, без додатних записа, рефлексивних, прибљешких, подвлачења, подсјетника и сл. Углавном су сви документи монотони, посебно они писани нечитким рукописом и есејског типа. Поред тога, прегледањем се стиче утисак да планови не служе за даље читање (употребу), него су „једнократни“ документи написани само за потребе овог задатка или обавезе. То није материјал на коме се ради, око кога се разговара, него документи шаљу поруку „задовољићу форму, мени то баш ни не треба“. Још увијек постоји имплицитни, традиционални став према педагошкој документацији као о намету, додатној активности, формализованој и индивидуалној у својој основи. Ипак, један дио докумената указује да нису настали само због наметнутог задатка, него из потребе да се процес васпитања и образовања планира и непрекидно прати кроз продукте дјечијих активности и искустава (нпр. Гацко, Соколац, Пале).

Фотографија 3. Примјер попуњавања обрасца и одговорног односа стручне службе и директора; аутономија дјечијег вртића и тимова није изражена (Бијељина)



- Следећи образац који се уочио анализом документације везан је за одређену форму „пребацивања“ одговорности за извршење задатка искључиво на васпитача. Анализа је показала да је стручна служба углавном ван послова око педагошке документације (изузев Бијељине, јавне предшколске установе и приватне установе „Драган и Зоран“), гдје се допринос види у прописаној форми, која може да олакша посао васпитачу, али и да их стави у положај још веће одвојености од реалног процеса (нпр. Добој и Зворник). Међутим у готово свим ПУ гдје су запослени педагози и психолози, односно гдје функционише стручна служба, не примјећује се њихов допринос. Стиче се утисак да педагози и психолози у овом задатку у највећој мјери нису учествовали, а тамо гдје се њихов рад примјећује, образац који је уочен може да се одреди као униформисање, неслобода, неаутономија васпитача. У неким установама се осјети мотивисаност директора да допринесе квалитету израде педагошке документације (Нови Град и Лопаре).

Трећа категорија у формалној анализи која је настала током читања докумената везана је за питање **употребљивости и смислености документације за практичаре и васпитну групу.**

- Генерално посматрајући, лакши за читање и прегледнији су документи који су откуцани, одштампани и који имају одређену врсту форме (тј. писани су на обрасцу).
- Неки васпитачи су документацију писали крајње нечитким рукописом, док је у три ПУ инсектор-просвјетни савјетник вратио комплетну документацију да се поново уради, јер је била крајње бесмислена и неупотребљива.
- Када се посматра критеријум примјенљивости предате документације, уочено је мало етапних и процесних планова који су прегледни, и служе васпитачима као подсјетник у раду. Стиче се утисак да већина планова и није настала са том намјером. У формалном смислу, васпитачи су показали кроз своју документацију, да се према њој односе на нивоу извршавања задатка који мора да се уради, без потребе да се промишља о сврхи и њеној употребљивости, једноставности, примјенљивости у раду и сл. Али, што је и најбитније, о њеној повезаности са животом дјете која су у дјечијем вртићу зато да би се васпитавала, образовала, играла са вршњацима и одраслима и његовала.
- Нека документација је крајње симплификована и написана нечитким рукописом и хаотична, да се смисао не може наслутити. Такође, постоји један број процесних планова који су урађени по старом принципу „папир трпи све“, „ово свакако нико не чита“, урађени без разумијевања да је документовање процес који у својој основи има рефлексивност и дубоко промишљање о напредовању дјете, те да је то основа која васпитачима као професионалцима значи професионалну алатку од непроцјењивог значаја за квалитет васпитно-образовног рада. Ови примјери упућују на облике неетичног приступа стручне службе тамо гдје постоји (јер су требали бити у најмањој мјери нека врста „филтера“, или подршка тимовима да се освијесте у овом послу), као и самих васпитача. Посебан је проблем што се овај образац појавио у установама гдје постоје и педагог и психолог.

5.2 Отворена питања педагошке документације и процеса планирања у Републици Српској

Међутим, пошто је у питању квалитативна анализа документације, која подразумијева континуирано постављање питања, као и промишљања о сличностима и разликама између стилова планирања и предшколских програма који они рефлектују, отворила су се следећа питања стварајући нову основу за наредну анализу. Наводи тих питања указују на описе суштинских одлика педагошке документације.

- *Логичка повезаност између различитих нивоа планирања.* Да ли су етапни планови шири оквир од процесних, и у којој су мјери међусобно повезани и условљени? У којој мјери етапни планови заиста служе за разрађивање процесних планова, и како се одвија циклус: примјењивање процесних планова – документовање - неопходно враћање на етапне планове? Да ли је потребно преиспитивање суштине етпних планова, у смислу да они представљају само списак активности, или је њихова функција да одређују „клице знања“, компетенција, способности дјецe који су шири оквири од само једне активности. То може да се операционализује кроз конкретно питање које постављају себи тимови: На примјер:
 - Да ли за петнаест дана желимо да дјеца вјежбају одређене облике кретања, те да такве вјежбе омогућимо и дјеци која су у томе већ изврсна и оној која имају потешкоће у координацији јер смо то уочили у претходној етапи?;
 - Да ли је битно да дјеци организујемо / иницирамо низ разноврсних активности о „појмовима јуче – данас – сутра“, јер смо уочили пратећи их у симболичким играма да се често играју њима? И како ћемо осмислити начине којима ћемо пратити њихово напредовање у конструисању теорија о тим „појмовима“, да би то послужило за продубљивање искустава и њихов континуитет?
 - Или: Како ћемо користити заставе земаља о којима дјеца немају никаквог конкретног искуства, осим назива, да ли ћемо их користити само за учење и запамћивање ознаке и ријечи? Или ћемо заставе као тему искористити за многе исходе, између осталог да се кроз умјетничка дјела гдје се заставе приказују као тематика развија дјечији осјећај за припадност, даље

продубљујући њихова искуства са осјећањима поноса, развијање знања о тим држава и о својој и сл.

Даље, стиче се утисак да су планови и документовање у пракси острва: етапни план је „хладно острво без осјећања“, процесни планови су „минијатурна острва за себе“ без историје, садашњости и будућности, рађена за сада и овдје. А документовање је контејнер који трпи све.

Да ли су дјеца и дјечија искуства карика која везује све нивое планирања? Поред тога, у којој мјери документација осликава динамичност дјечијег развоја, повезивање, усаглашавање и додиривање са животима дјеце, имајући у виду *бесмисао* којим је рубрика „Како дјеца разумију и мисле о онош што се планира радити?“ бременита. Он се огледа у: прецртавању рубрике, остављању празне рубрике, препричавању у име дјеце, бављењу простором, опремом и дидактичним средствима, писањем активности које васпитач жели да ради, а врло често дијагностификовањем дјеце и њихових мана.

„Дјеца воле да се играју...“, „Дјеца доста добро разумију садржаје везане за птице селице. Дјечја сазнања ћемо проширити са новим активностима, кроз центар језичке културе, музички, драмски, ликовни, креативни, физички“ (И.Ж. Бања Лука);

„Питали смо дјецу шта славимо рођенданом. Наталија: То је торта. Анђела: Прави се позивница. Милош: Ту буде пуно дјеце и jede се торта. Тара: Тако је то по правилима....“ (Р.Ћ и Б.С. Бања Лука)

Нечитко: „Старија дјеца разумију све планиране активности и активно учествују у њима. Желе игрице и сами инсистирају да се њима играју“ (Р.Ћ и Б.С. Бања Лука)

„Друга половина мјесеца септембра посвећена је доласку јесени. Дјеца о јесени знају доста пјесмица и ми учимо нове пјесмице ... Радиле смо драматизацију приче Музичке игре“ (Т.Н.Власеница).

На срећу, примјетно је да у неким случајевима васпитачи промишљају о овом сегменту планирања квалитетно и усмјерено на дјечију перспективу, извлачећи из тих сазнања приједлоге за наредни етапни план. Наводи се позитиван примјер размишљања о дјечијим искуствима и претходном знању:

Први етапни план: „Посматрајући дјецу у трпезарији док ручају, закључила сам да не једу воће и поврће. М.Н. дјечак који је дошао у

вртић након шест мјесеци паузе, не жели да једе воће и поврће. Објашњавамо због чега би требало да једе ... Марина му каже: Тета нам је причала да воће и поврће имају здрава слова, витамини АЦЕ, онда будеш здрав... Стога планирам да адекватно узрасту кроз игру, пјесмице и остале активности створим жељу за здравом исхраном. Дјеца имају елементарна знања која ћемо надоградити...“

Други етапни план: „Разговарајући са дјецом о здравој храни и разлозима и начинима припремања зимнице, Страхиња је упитао: А ко животињама прави зимницу? Невена је одговорила: Меди не треба зимница, он преспава зиму. А како је онда здрав ако не једе – додала је Лана. На основу спонтаног разговора дјеце, закључила сам да дјеца имају недоумице о понашању и исхрани шумских животиња које живе у „шумској шуми“ Иван, те смо одлучили да њихова постојећа знања проширимо кроз разне игре и приче кроз остале активности...“ (С.М. – М. Бања Лука)

- *(Дис)Континуитет дјечијих искустава и учења. Систематичност у систему учећих активности и поступно вођење и организовање дјечијих искустава, од познатог ка мање познатом, од једноставног ка сложенијем и сл., што су добро познати принципи одређени Програмом предшколског васпитања и образовања Републике Српске (стр. 20-21), веома ријетко се препознају у етапним и процесним плановима. Пролажењем кроз планове, из дана у дан, стиче се утисак да се „трчи“ са активности на активност, да се скаче са „теме на тему“, да се не води рачуна о томе шта је било јуче, прекључе, шта се данас ради у вртићу, а шта се антиципира у наредном периоду. Не примјећује се постојање континуитета у форми продубљивања и проширивања дјечијих сазнања и интересовања кроз предложене начине програмирања садржаја васпитно-образовног рада (Каменов, 2006, Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу – Општа методика): линеарно, тематски, разгранато или у облику концентричних кругова.*

Примјер дисконтинуитета у садржајима који се нуде дјечи:

Понедељак - све је везано за продавницу: купују, лијепо се понашају, шта у којој продавници можемо купити

Уторак - облици: рецитација облици, разврставање облика према заданом примјеру, боји облике према заданим бојама, проналазе исте облике, проналазе квадрат

Сриједа – полицајац: приказивање апликације саобраћајних знакова, разговор о занимању, униформа и прибор за рад, установе, средства и

превоз, бојање полицајца, игра на саобраћајном тепиху, игра 'ауто у гаражу'

Четвртак - обрада басне „Два јарца – две козе“: читање двије басне, разговор, цртају мост, праве мост од коцкица

Петак – бројање до 10 и писање до 5: бројимо прстићима, пишемо бројеве до пет на радном листу, нацртај онолико цвјетова колики је број на вази, обрада песмице „Десетка“, игра са концентричним круговима....“ (Љубиње)

На срећу, могу се пронаћи и примјери континуитета који су најчешће везани за тематско планирање. Наводи се примјер повезаности искустава унутар откривалачко-проналазачко-сазнајних активности и активности у области развоја говора и дјечијег стваралаштва:

Тема: „Вјесници прољећа“:

Понедељак - пјесмица „Два прољећна цвијета“, бојање висибаве и љубичице...

Уторак – „Прољећно коло“, разговор о младој трави, значају Сунца, покретна игра „Пролеће је процвало....“

Сриједа – „Птице се враћају са југа“, демонстрација гњезда, изгледа дрвећа у зиму и прољеће, птица која најављује прољеће,

Четвртак – „Лисица и рода“ представа са луткама на штапићу, илустрација приче

Петак – „Ласта нам долијеће“, бојање бојанке, рецитација, илустрација ...“ (Шековићи)

Појављују се и питања комплексности дјечијих искустава насупрот симплификацији; поступности и продубљивања знања, искустава и напредовање дјече насупрот сталних новина и хаотичног планирања. Поред тога, ваља промислити у којој мјери процесни и етапни планови обезбјеђују могућност понављања (вјежбања, проигравања, играња), праћења напредовања, задовољство дјече? Да ли су сензитивни на „трагове знања“?

У којој мјери се кроз етапне планове и процесно планирање код дјече развија правилан говор и физички статус, као два ослонаца дјечијег цјелокупног развоја? Физичке активности су крајње симплификоване кроз „јутарњу гимнастику“ која се углавном планира као „разгибавање горњих и доњих екстремитета“ или „јутарња гимнастика уз лагану музику“. Активности на развоју говора замаглене су и непромишљено утопљене у рецитацијама, пјесмицама „које дјеца воле“, драматизацијама, необавезном разговору са дјецом. Слично је и са приступом према

умјетностима. Дјеца у Републици Српској углавном боје, цртају према интересовањима, моделују у складу са темом. Да ли им се развијају умјетнички доживљаји, приказују дјела врхунских мајстора како би се угледали на њихове инспирације, стилове, инетрпретације?

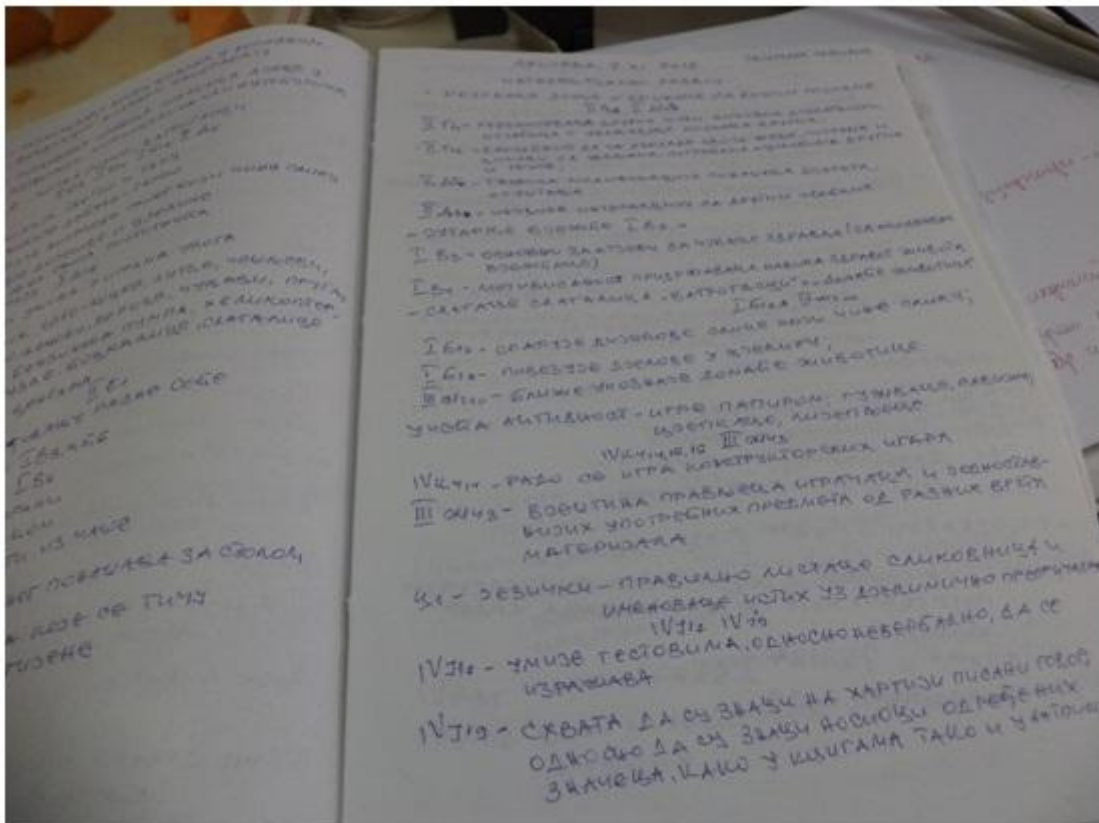
- Поред питања програмирања садржаја, анализа је отворила сунштинско *питање исхода*, као гурућег, са извјесном сличности међу васпитачима широм Републике Српске. Осим навођења мноштва исхода без смисла, њихова количина и формално, про-форме ради, бављење њима не иде у прилог вођења дјецe у „зони наредног развитака“. У овом тренутку, исходи углавном не служе за пројектовање дечјег развоја и учења, такође, углавном не служе за размишљање о томе шта дјеца могу и зашто то могу, и које су то „развојне промјене и постигнућа дјетета“ (Програм, стр. 30) у различитим аспектима дјечијег цјеловитог развоја. Васпитачима не служе за промишљање о понашањима, знањима, умијећима, ставовима, вриједностима и сл. које дјеца већ посједују и које ће моћи посједовати уз помоћ планираних активности, иницираних од стране васпитача и дјецe.

Преглед докуметације упућује на сљедеће обрасце употребе исхода: „шума исхода – рубрика у етапном плану је попуњена бесмисленим набрајањем шифара“, „непотпуне шифре у континуитету који се понављају у свим плановима (етапном и процесним, и у документацији, нпр. шифре IA, II Г, IV J), те се од шифри не види дијете, васпитач нити њихова активност“, „преписивање исхода без разумијевања чему они воде и које изазове код дјецe стављају у наредном развитаку“

На тај начин васпитачима слабо пружају квалитетне смјернице о знањима, појмовима, искуствима, компетенцијама, вјештинама... које требају планирати кроз учеће активности и изазвати у наредном периоду (или утврђивати и сл.). Такође, стиче се утисак да су исходи оствариви одмах после једне активности, тј. да су за „једнократну употребу“. То указује да се исходи још увијек мање схватају као напредак, прогрес, развитак дјетета - да служе развоју дјетета и повлачењу развоја напријед као прогресивна тенденција програма. Поред тога, извучени након одређивања учећих активности и тема које су у њиховој основи, још увијек се доживљавају као средство васпитачу да на још један начин потврди изабрану тему и своју учећу активност.

Други образац који се појављује јесте да се исход и његова шифра пишу/понављају у истом облику и истој форми кроз двије фазе планирања, документовања, па чак и у евалуацији. Слично је и са преписивањем активности из етапног плана у „контејнер“ Документовања. Поред непотребног понављања, оваква пракса указује на рецидиве периода када су програми предшколског васпитања били прописани и обавезни да се „реализују“. Понављање исхода и активности може послужити за скривање од одговорности за су-стварање конкретних програма vlastите групе. Слично је и са писањем онога што се у ствари и не ради!

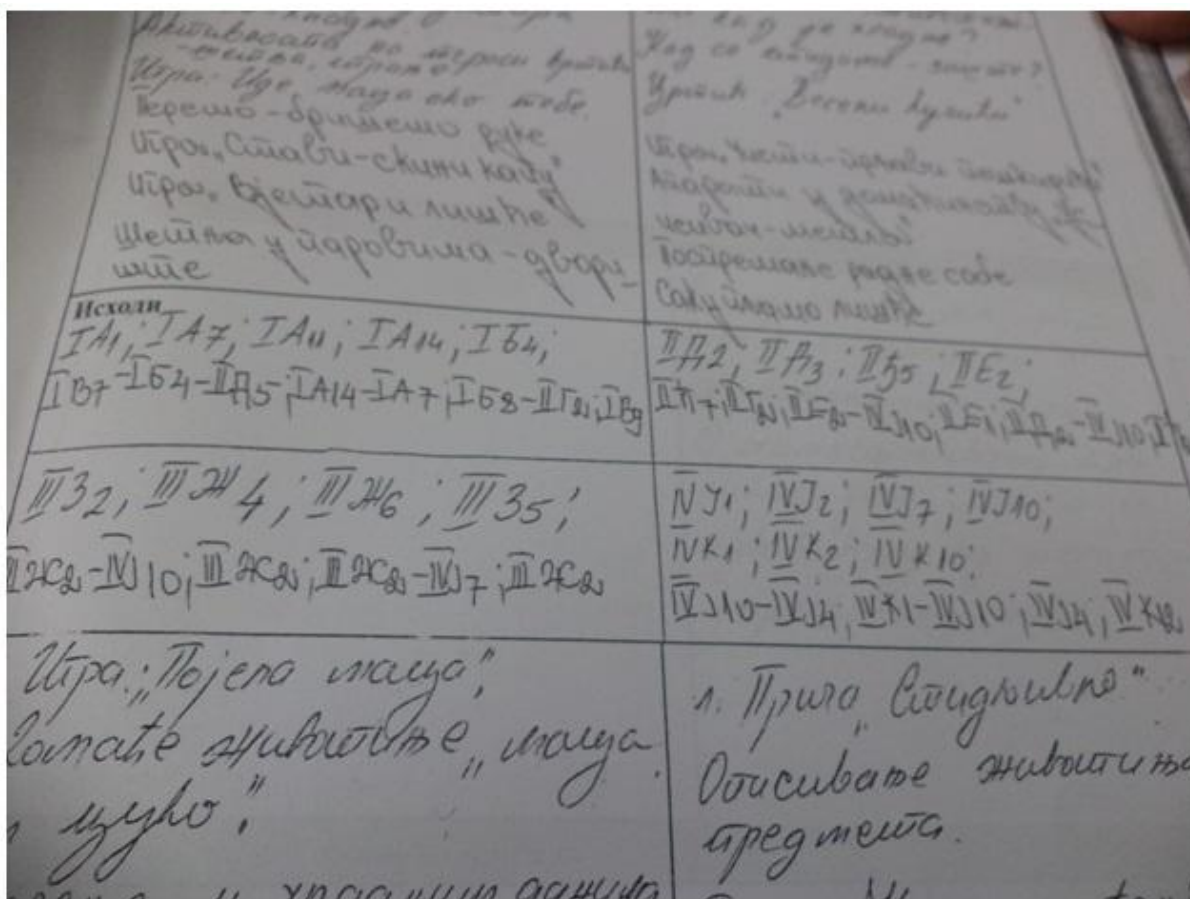
Фотографија 4.: Примјер навођења мноштва исхода у процесном плану (Добој)



Примјетан је и образац да се исходи концентришу према аспектима – чак одвајају једни од других, физички извученом линијом између њих. Највише се записују линеарно, једни иза других према аспектима развоја. То указују да нема дубљег промишљања о њиховој испреплетености и цјеловитости, у пракси ка одређеном исходу креће искључиво из једне учеће активности (или не ријетко из одређене методичке области), на супрот препорукама.

Међутим, мора се навести и то да је извештај број васпитача добро промислио о препорукама из Информације, те да су кроз етапне и процесне планове промишљали о значају исхода за систем учећих активности и напредовање дјеце (дато у прилогу са хиперлинковима).

Фотографија 5.: Примјер „Шуме исхода“ са подјелом на аспекте (Лакташи)



- Отвара се и питање *центра/центара за учење*. Осим што је примјетна шароликост и њихова банализација у називима који им се дају („тепих центар“, „центар играоница“, „физички, музички, здравствени, интелектуални, физичко-здравствени ... центар“), комплекснија је порука суштинске банализације и промашености у активностима које се у њима нуде. Не размишљање о стратегијама учења и најефикаснијим облицима рада са цијелом групом, малим групама или индивидуално, доводи до тога да се облици рада васпитача мијешају са центрима за учење, и најчешће

поистовећују са активностима у малим групама, што је још и дјелатно. Међутим, неријетко се активности које су примјереније облику рада са цијелом групом смјештају у измишљене центре, са нејасном формом активности у малим групама (нпр. физичке, музичке или језичке активности; читање приче или учење рецитације у језичком центру). Један од разлога може бити и тај, што се у рубрици у Годишњем планеру ресурса, која управо усмјерава васпитаче да се баве планирањем материјалног окружења у радном простору, и шире у просторијама дјечијег вртића, најчешће произвољно и крајње симплификовано уписују фразе типа: *„Постојећа опрема и дидактичка средства у потпуности не задовољава потребе за организовање центара за учење у малим групама и кроз ф“* (Угљевик)

Врло ријетко васпитачи планирају „резервни центар“, односно, додатне активности (С.К., Бијељина, Приватна ПУ)

- У којој мјери је етапно и процесно планирање заједно са документовањем и евалуацијом међусобно испреплетен и *интерактиван документ*? Да ли је планирање двосмјерна/вишесмјерна активност која се заснива на рефлексивности, сврховитости? У којој се мјери процес припремања своди на извршавање задатка, а у којој мјери је планирање реални одраз промишљања, дискутовања, дијелења знања о учењу, игри, и напредовању васпитне групе? Колико је планирање једносмјерна комуникација(између васпитача и папира) или припреме одражавају простор међусобног дјелења сазнања о процесу који је у току између тимова васпитача, дјече, њихових родитеља, стручних сарадника и слично. У прилог томе мора се навести још неколико података: врло ријетко су планови садржавали шеме, скице, графиконе, дефиниције појмова који служе васпитачима да исправно објасне неку појаву или феномен дјечи. Једна васпитачица са више од 35 година радног стажа из Бања Луке направила је своју форму етапног и процесног плана, и једна васпитачица из Бања Луке дала је рефлексију на рад колегице из групе. Остале са преко 35 година радног стажа то нису учиниле, иако су имали ту обавезу према Информацији.

Процесни и етапни планови углавном показују стару праксу: да су лијепо или ружно написане „једнократне“ старнице и странице текста. Ко има користи од тога? Дјеца? Родитељи? Тимови? Предшколске установе?

Дјелатност којој ваља градити углед и друштвени статус, који се у друштву своди на чување дјеце?

Неки примјери процесних планова који се често појављују у пракси, а који указују на потребу за стручном помоћи у овој области:

Фотографија 6.: Примјер процесног плана „симплификација“ (Вишеград)

„Од 7,30 до 8,30 – припрема за доручак и доручак

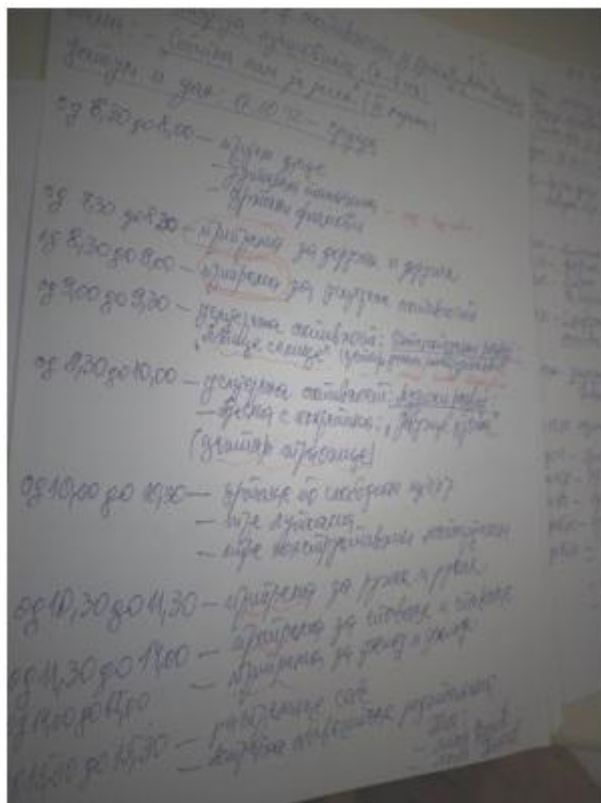
Од 8,30 до 9,00 – припрема за усмерене активности

Од 9,00 до 9,30 – усмјерена активност: Интелектуални развој:

„Птице селице“ (центар учења, конструктивни)

Од 9,30 до 10,00 – усмјерена активност: Музички развој:

„Пјесма са покретима: „Јабучице црвена“ (центар играонице)...“



Фотографија 7.: Примјер који је назван „празна припрема“ (Бања Лука)

„...Јутарња активност: „Ивин воз“ уз слушање музике дјеца се хватају у возић и крећу се по соби...

Припрема за доручак и доручак те здравствено-хигијенске активности

Дневна активност: АРТ центар – сликамо токчовима аутомобила – групни рад на хамер папиру темпера бојама ...

Слушање музике

Задовољавање здр.-хигијенских активности

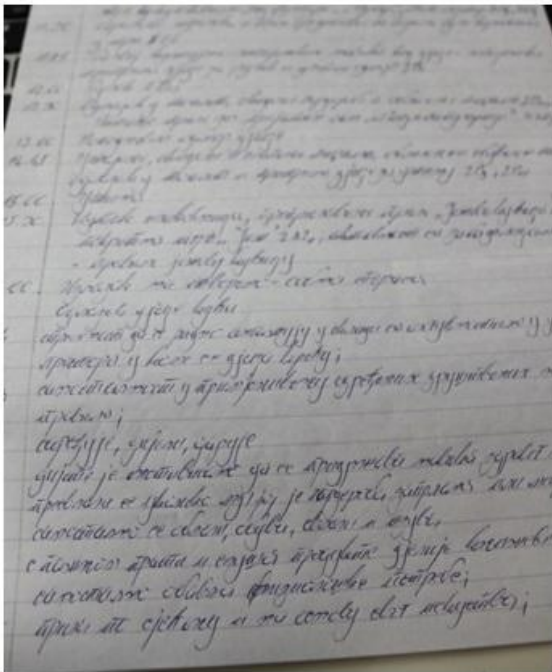
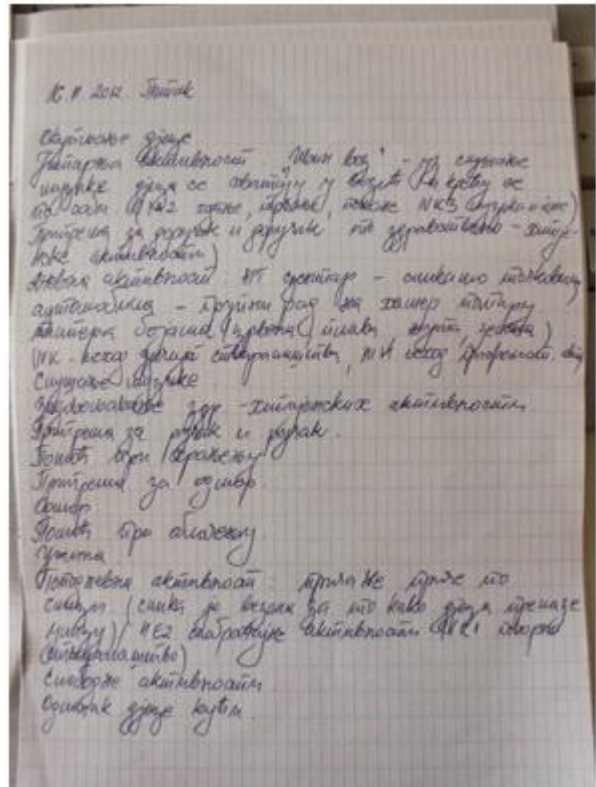
Припрема за ручак и ручак

Помоћ при храњењу

Одмор

Помоћ при облачењу

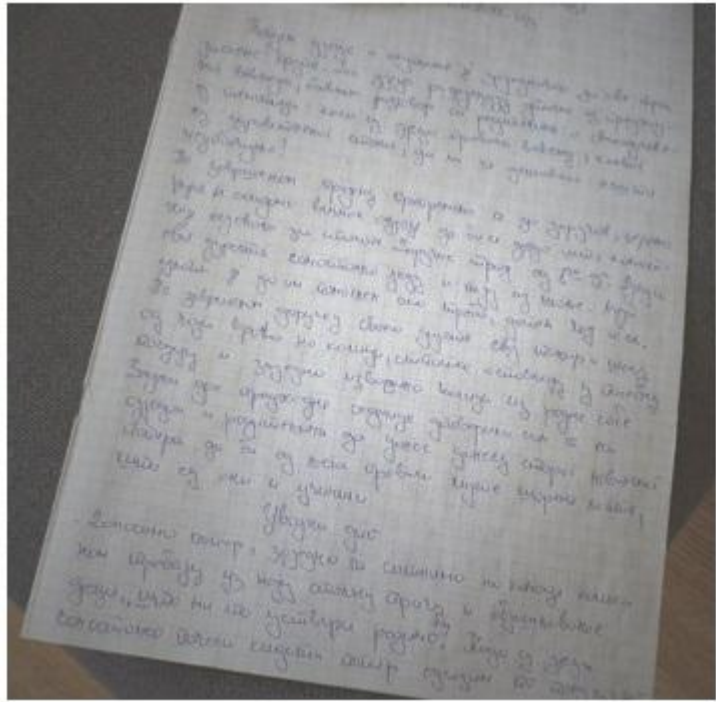
Ужина....“



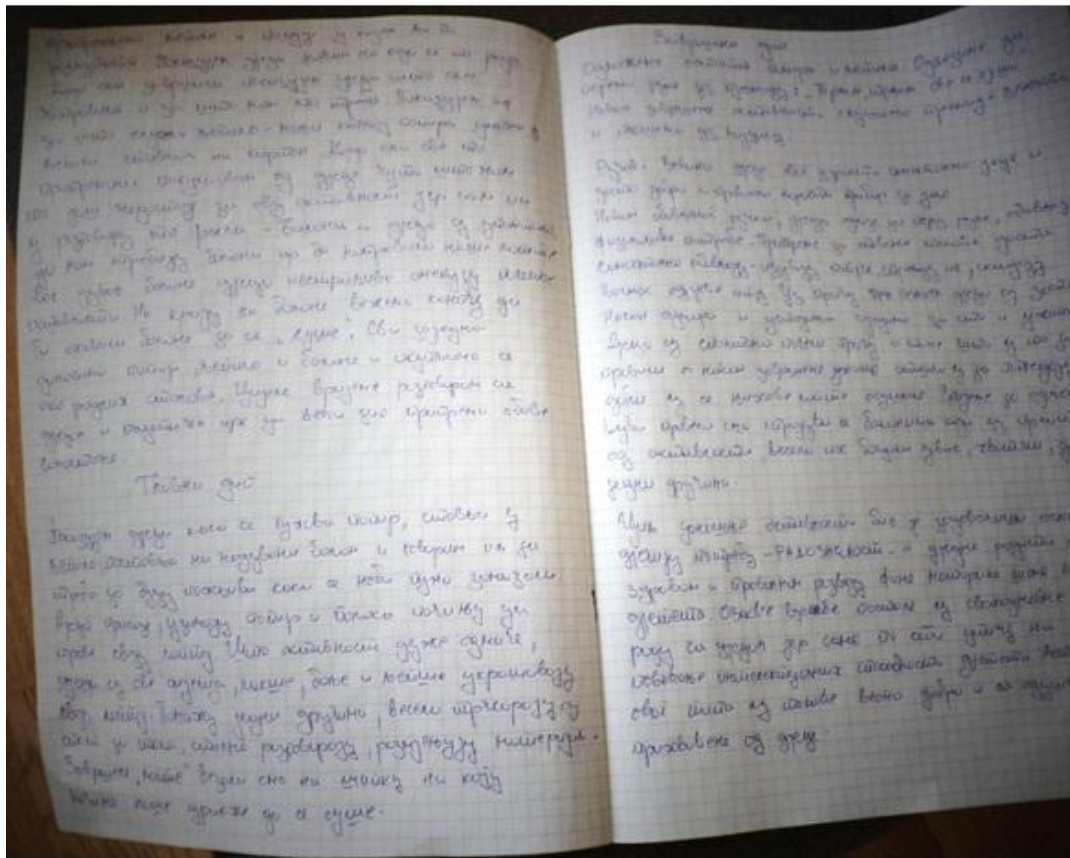
Фотографија 8. Примјер „нечитки процесни план“

Фотографија 9.: Примјер процесног плана „да би се написало / описало нешто што се радило“ (Градишка)

„...По завршетку пријема припрема се за доручак, перемо руке и скидамо вишак одјеће да би се дјеца што комотније осјећали за столом... Дјеца овог узраста самостално једу и пију из шоље. Моја улога је да им помогнем ако треба, доспем... По завршетку доручка свако дијете свој тањир и шољу од чаја враћа на колица, отпатке остављају у посебну посуду и заједно извозимо колица из радне собе...“



Фотографија 10.: Процесни план „есејског типа – бесмисленог описа онога што је урадио васпитач“ (Бања Лука)



„... показујем дјеци начин на који се то ради. Када сам завршила показујем шта сам направила и за шта нам то треба. Показујем им за шта им служи љепило – мањи комад папира умачем на љепило и стављам на картон... Док дувам балоне дјеца нестрпљиво очекују почетак активности. На крају на балоне вежемо конац да би окачили балоне да се „суше“... Окупљамо се око столова...

Главни дио

Показујем дјеци како се гуљва папир ставља љепило, поставља на надувани балон и говори им да буду пажљиви како се не би пуно замазали... Што активност дуже одмиче, дјеца су све смјелија, лакше и љепше украшавају своју лопту...“

5.3 Примјери добре праксе

Путем хиперлинкова, представљени су примјери процесних планова који одражавају промишљање васпитача о процесу, континуитету активности и напредовању дјете. На жалост, процесни планови у понуђеним примјерима не одражавају у потпуности тимски рад, него су више одраз професионалности, посвјећености послу и личног ангажмана појединачне васпитачице. Међутим, примјери показују да се понегдје примјећује заједнички договор.

[Етапни и процесни планови као цјелина Сребреница](#)

[Радна књига – етапа 1 Сребреница](#)

[Радна књига – етапа 2 Сребреница](#)

[Процесни план добра пракса 1 Бања Лука](#)

[Процесни план добра пракса 2 Бања Лука](#)

[Процесни план добра пракса 3 на АЗ Гацко](#)

[Процесни планови Бијељина, приватна ПУ](#)

[Процесни планови Јасличка група Пале](#)

[Процесни планови Средња група Пале](#)

[Процесни планови Старија група Пале](#)

5.4. Импликације

Са објављивањем Програма предшколског васпитања и образовања Републике Српске и Радних књига у предшколским установама као саставном дијелу Програма, које служе за су-стварање конкретних програма у васпитним групама и дјечијим вртићима, васпитачима, стручној служби и управи је остављена велика слобода, а тиме и одговорност у избору како ће остваривати циљеве (достигнути исходе) предшколског васпитања и образовања. Међутим, због слабије развијености система васпитања и образовања на овом нивоу, што је повезано са традицијом и донедавном неуређености дјелатности, али и слабијим нивоом компетенција које су васпитачи и стручни сарадници стицали на високошколским институцијама у посљедњој декади, заједно са сиромашним и промашеним начинима професионалног развоја и стручног усавршавања (понуда програма сумњивог квалитета и непотребних компетенција које су развијали), резултирали су у својеврсној „препуштености“ васпитача самима себи.

Васпитачима, стручним сарадницима и управи предшколских установа генерално **недостају јасније смјернице како да** квалитетно су-стварају програме у својим васпитним групама и вртићима. Програм, иако важан друштвени ресурс за васпитање и образовање дјецe до поласка у школу у Републици Српској, искључиво је солидна смјерница и основа за глобално и етапно планирање, процесно планирање и промишљање ефеката тог процеса. Такође и за израду методичких приручника, играчака, дидактичких средстава и помоћне литературе, који би се требали усклађивати са његовом филозофијом и погледом на предшколско дијете и процесе његовог учења и развоја. Програм представља очекивања друштва која су постављена пред васпитаче и сараднике да их испуне, због добробити заједнице и свих грађана.

Извјесне тешкоће у остваривању циљева предшколског васпитања и образовања, поред поменутих, произилазе и из недовољне методичке припремљености васпитача за рад у васпитној групи, а посебно неприпремљености стручних сарадника да компетентно руководе педагошким процесима, што је ова анализа потврдила.

Међутим, ваља промислити и о сљедећем: у педагошкој теорији и пракси постоји једна лажна дилема, садржана у питању „хоћемо ли, полазећи од начела индивидуализације, прилагођавати га интересима дјецe (жртвујући тако систематичност), или ћемо наметнути активности не водећи рачуна јесу ли оне интересантне за дјецу или нису (Каменов, 2012, *Методика православне вјеронауке*, ПБФ и ПКИ, Издавачка фондације Архиепископије карловачко-београдске, Београд).

Дилему је разријешо А. Феријер, који каже: - *Учитељ треба да полази од дјечијих интереса али и да их ствара.*

У дјелатности широм Републике Српске се често наилази на овај образац који искључује планирање на свим нивоима, а посебно на нивоу процесног планирања. Често се то повезује са изговорима за непланирање, а главни аргументи су дјечија интересовања и неизвјесност „гдје и у ком правцу ће дјеца данас одвести васпитача“. На тај начин, одустајање од унапријед промишљеног процеса васпитања и образовања дјеце значи препуштање дјеце самима себи - то њима не обезбјеђује слободу, него их затвара у границе њиховог скромног искуства (Каменов, 2012). На овом мјесту се крије замка „поштивања индивидуалних потреба и интереса“ дјеце. Кључна идеја је континуитет у сазнавању, богаћењу и повезивању искустава дјеце. Стога ни један дан боравка у вртићу, не би смјео протећи без идеје и дубоког заједничког промишљања (рефлексије прије и након процеса) о томе како се дјечије учење „јуче“ може надоградити „данас“ и наставити „сутра“ у наредном периоду. Континуитет је важан и унутар дневних активности и прелазака из активности у активност (из модалитета у модалитет и из активности са цијелом групом у активности које се одвијају у малим групама, или игри). У сваком тренутку, разговору или игри са дјецом, активности требају бити логичне, смислене и морају подржавати и појачавати сазнања и умијења дјеце. А то се постиже континуираном рефлексијом „овдје и сада“. Питања као што су „зашто ово радим?“ или „шта желим постићи код дјеце овом активношћу“ су саставни дио свакодневног рада васпитача: саморефлексије професионалца.

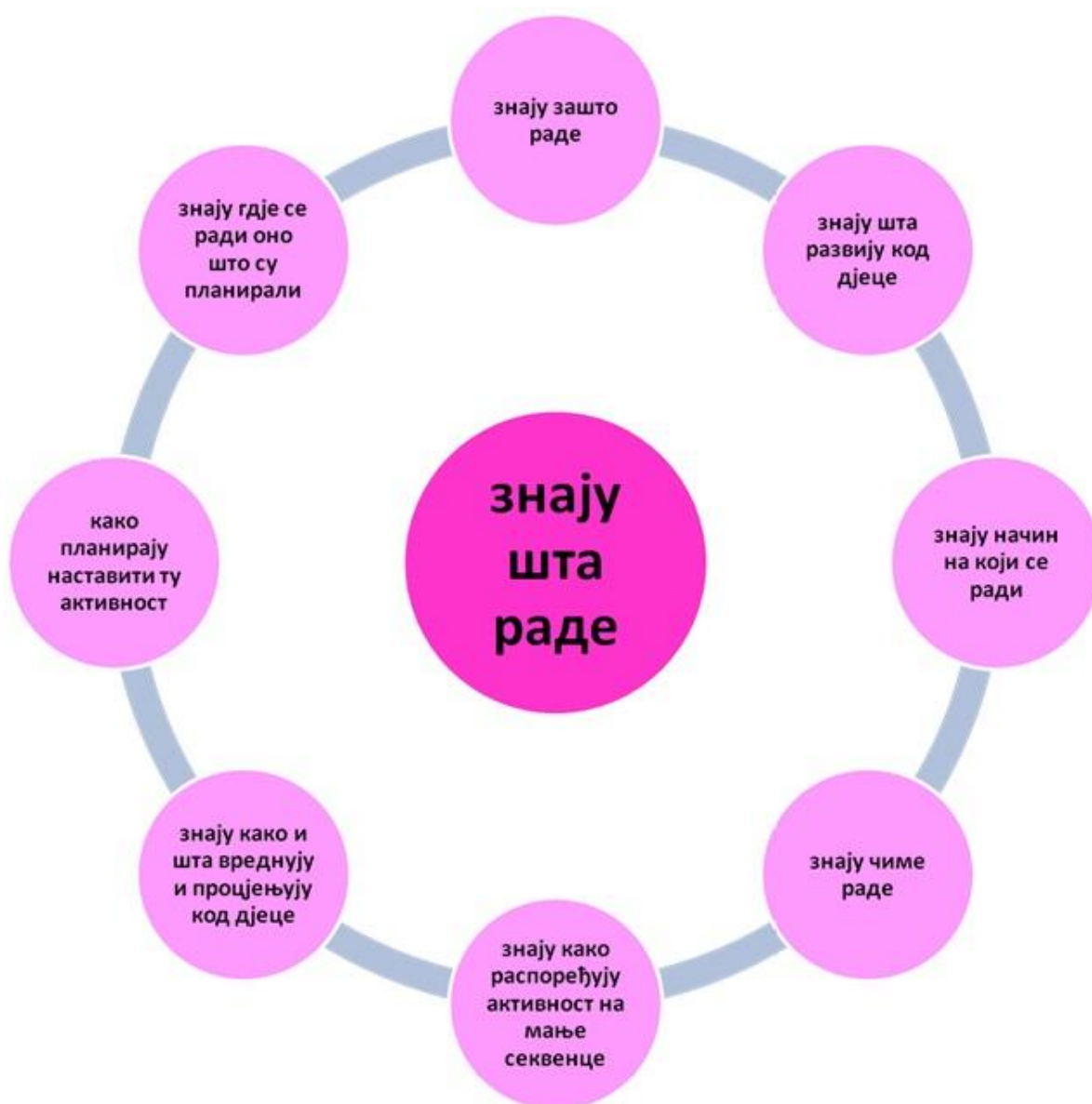
У сваком тренутку оба васпитача у васпитној групи, ојачани смисленом подршком педагога и психолога требају да (идеја надахнута: Каменов, 2012):

1. **знају шта раде,**
2. **знају зашто раде** на ком/којим исходу/има као путоказима и смјерницама у планираним учећим активностима и дужем временском периоду,
3. **знају које компетенције код дјетета желе развити** (која знања, вјештине, вриједности, ставове, навике и слично),
4. **знају начин на који се то ради** осмишљавајући при томе све модалитете активности које иницирају у форми „учећих активности“ и активности које ће иницирати, те мотивисати и укључити дјецу да их преузму, и како раде са дјецом која брже или спорије раде у неком периоду дана и боравка у вртићу. Основа је идеја о **фазама или секвенцама учећих активности** слиједећи логику континуитета у учењу и развијању компетенција дјеце, и приближавању

очекиваним исходима. Када, како и којој фази/секвенци мотивишу дјецу за учешће у планираној активности, када и како истичу кључне појмове, када и како вјежбају дјеца/ раде на задатку и како мотивишу дјецу да изговарају оно што раде...како инсистирају на мисаоној конструкцији онога што дјеца управо раде и сл.

5. **знају чиме и гдје раде** (потребне играчке, дидактичка средства, материјали и осмишљен простор),
6. **знају како распоређују активност на мање секвенце** те који облици и методе рада погодују тим секвенцама учећих активности,
7. **знају како прате дјецу и шта вреднују и процјењују код дјеце** (знања, умијења, сарадњу, комуникацију, богатство рјечника, поштивање правила итд),
8. **како планирају наставити ту активност** руководећи се принципима континуитета дјечијег сазнавања, систематичности и поступности васпитно-образовног процеса,
9. **знају гдје се ради оно што су планирали** (радна соба или други простор објекта или други објекат).

Шема 1.: Методички модел „Магична деветка“ :



6. Препоруке

1. **Процесно планирање је обавезно за све тимове** у предшколским установама у Републици Српској. Суштина процесног планирања се заснива на предложеном моделу, а њихова форма је дата у виду смјерница понуђених у више образаца, који могу да се трансформишу у односу на су-стварање аутентичних програма васпитних група. Аутентичност објекта, тимско дјеловање и договарање, као и слобода и одговорност тимова је важан принцип на којима се заснива. Још једном се наглашава да тимове чине васпитачи и стручни сарадници одговорни за васпитну групу.
2. **Стручно усавршавање** васпитача, стручних сарадника и директора, до консолидације праксе, **искључиво је везано за методичка питања**: планирање (дугорочно, етапно, процесно), програмирање васпитно-образовних садржаја, вођење педагошке документације, и евалуације васпитно-образовног процеса, као кључних елемената за су-стварање Програма предшколског васпитања и образовања.