

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ДС/СС 05/4-02 бр. 1387/1-XI/2
30.09.2010. године

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој VII редовној седници, 30.09.2010. године – на основу чл. 221. став 1. алинеја 14. и члана 266. Статута Факултета, прихватило Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: КУРИКУЛУМ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА, докторанда Лидије Мишкељин.

За ментора је одређена проф. др Мирјана Пешић.

ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА

Доставити:

1x Универзитету у Београду
1x Стручном сараднику за
докторске дисертације
1x Шефу Одсека за правне послове
1x Архиви

Проф. др Весна Димитријевић

Факултет	<u>Филозофски</u>	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
04/1-2 бр. 6/1765	(број захтева)	Веће научних области друштвено-хуманистичких наука
1.10.2010.	(датум)	(Назив већа научних области коме се захтев упућује)

ЗАХТЕВ

за давање сагласности на предлог теме докторске дисертације

Молимо да, сходно члану 46. ст. 5. тач. 3. Статута Универзитета у Београду («Гласник Универзитета», бр. 131/06), дате сагласност на предлог теме докторске дисертације:

Курикулум из перспективе васпитача

(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ педагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Лидија (Душан) Мишкељин

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање: Филозофски фак. у Београду

Година 1990. дипломирања:

Назив магистарске тезе кандидата: _____

Назив факултета на коме је магистарска теза одбрањена: _____

Година одбране магистарске тезе: ┐

Обавештавамо вас Наставно-научно веће да је

на седници 30.09.2010. одржаној

размотрило предложену тему и закључило да је тема подобна за израду докторске дисертације.

	ДЕКАН ФАКУЛТЕТА <u>Проф. др Весна Димитријевић</u>
--	---

Прилог:

1. Предлог теме докторске дисертације са образложењем
2. Акт надлежног тела факултета о подобности теме за израду докторске дисертације

Универзитет у Београду
Филозофски факултет - Одељење за педагогију
Докторске студије педагогије

ОБРАЗЛОЖЕЊЕ ПРЕДЛОГА ТЕМЕ
КУРИКУЛУМ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА

Ментор
проф. др Мирјана Пешић

Студент
Лидија Мишкељин

Београд, мај 2010.

Садржај

Уводна разматрања	3
1. Предметистраживања	5
2. Дефинисање основних појмова истраживања	6
3. Циљ и задаци истраживања	8
4. Методе, технике и инструменти истраживања	10
5. Прикупљање података, начин тумачења и приказ истраживања	16
Предвиђена структура и садржај рада.....	19
Литература	20

Уводна разматрања

„Курикулум - реч са стотину значења, појам који готово сваки аутор разуме и интерпретира на себи својствен начин." (Applebee,1996) Многи практичари под курикулумом подразумевају оно што просветне власти од њих захтевају, оно што постоји као писани програмски документ - формални програм или службени текст са концепцијом васпитања и образовања. Тај формални програм преко практичара постаје делатни програм, или, како га многи аутори називају курикулум - оно што се стварно дешава, оно што деца уче и живе, оно што даје могућност да се учи. У тај делатни програм - курикулум уткана су уверења и претпоставке васпитача о подучавању у контексту децјег вртића која су непосредни одраз како личних уверења које васпитачи имају о деци, тако и тумачења формалног програма. Тако формални програм, у контексту овог рада модел А Општих основа предшколског програма, представља селекцију веровања у заједници практичара.¹ Званични програм је само полазиште које се смешта у конкретни контекст (конкретне услове рада, конкретну групу деце) и са њим усклађује, реинтерпретира и мења..."(Пешић, 1989) Полазиште за овај рад представљају:

- ~ налази Евалуационе студије "Основне карактеристике васпитно-образовног процеса у децјим вртићима Србије" да постоји неусаглашеност између теоријске концепције - државног програмског документа и саме праксе (Пешић, 1987),
- ~ одређења курикулума као процеса и праксе који се развија кроз динамичну интеракцију акције и рефлексije. Другим речима, курикулум је оно што се стварно дешава у групи и оно што практичари раде док се припремају и вреднују сопствени рад. То је активан процес повезан са практичном формом тражења разлога за одређене педагошке поступке (Stenhouse, 1975),

Цео документ се састоји из три целине: Основе програма неге и васпитања деце узраста од 6 месеци до три године, Основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу и Припремни предшколски програм. За потребе овог рада користићемо само део Основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу - модел А.

- ~ постојање различитих нивоа курикулума: Службени текст са концепцијом; Установа која прихвата тај текст и **прилагођава** га својим условима; **Васпитач** који га прихвата и **интерпретира** на свој начин и Васпитачева **реализација** програма у пракси (Кинг, Миљак, Марјановић),
- ~ одређења да курикулум као формални програм - службени текст са концепцијом није само јединица језика, већ поприма интегрисано значење које у себе укључује *језик* као социјалну структуру, *поредак дискурса* као социјалну праксу и *текст* као социјални догађај (Паркер, Фуко),
- ~ као и да су наративи и приче медијум уз помоћ ког разумемо сопствена искуства и значења која приписујемо одређеним појмовима (Connelly, Clandinin, 2008).

Наративни запис, исказ или само наратив представља причу испричану од стране приповедача. Током конструисања приче сам приповедач језичким одредницама имплицитно или експлицитно показује своја уверења и ставове. Тај запис менталне активности приповедача постаје доступан групи људи једне културне заједнице, која кроз заједничке и договорене начине размишљања гради менталитет културне групације. С друге стране, тако записане мисли позивају читаоца да их разјашњава, тумачи и разуме. Ако то не урадимо, ако не поставимо себи питање „Како?“, „Зашто?“ и „Како ја то разумем?“ подржавамо не - промишљање које гради културну подељеност и чини највећу препреку промени. Запитаност над значењем једног текста програма води ка деконтекстуализацији уверења, кроз развој способности да се разуме туђе мишљење и грађењу заједнице вртића где се процес васпитања и образовања посматра као стварање и конструисање значења. Полазећи од идеје да наративни исказ представља модус мишљења² (Брунер, 2000;54) који је, од оног тренутка када је записан, изван нас и да је управо због тога приступачан рефлексiji желим да укажем на приступ који треба градити у процесу васпитања и образовања који полази од тога да је формални програм „потрага за значењем“ и

² Брунер говори о наративном исказу као модусу мишљења и стварању значења, који нам помаже да конструишемо идентитет и нађемо своје место у култури којој припадамо, наглашавајући да сваки наративни запис (од школског програма, преко митова, историје до народне приче) не треба узимати здраво за готово, већ радити на унапређивању проучавања начина мишљења који сваки наративни запис носи у себи.

„стварање стварности" (Брунер, 2000;23,33), да није сам себи сврха, већ нам служи као средство за преиспитивање, „анимирани разговор о теми која се не може никад дефинисати" (Брунер, 2000;125) и заједничко грађење и стварање значења датих улога, циљева, садржаја, метода и поступака једног програма.

Начин на који ћемо разумети текст програмског документа зависи од дискурса који је заступљен у пракси одређене установе (вртића, школе). Наше концепције и начини резонувања о програму рефлектују начин на који мислимо и говоримо о програму, односно кроз интеракцију са текстом програма конструишемо значење дискурса који текст покреће. Програми, као званични документи, у крајњој инстанци представљају оквир за формирање различитих модела васпитања. Суштински, од филозофске и педагошке концепције, преко програма, модела и приступа па до васпитача који ради са групом деце, васпитна идеја прелази дуг пут, филтрира се, мења, реконструише од дискурса до дискурса. Фолк уверење треба деконтекстуализовати ако желимо да се призна њихов утицај на процес подучавања.

1. Предмет истраживања

Предмет овог рада представља преиспитивање и истраживање питања *Како се све чита текст програмског документа односно како васпитачи разумеју и која значења (имплицитна и/или експлицитна) приписују у тумачењу полазишта програма, начела васпитно-образовног рада, слике о детету и улогама васпитача и како реконструишу значења кроз дискурс.*

Приликом дефинисања и одређивања предмета истраживања руководила сам се следећим поставкама:

- «Модел А је отворени сустав одгоја и образовања и ... највише се приближава ономе што се у сувременој литератури подразумева под курикулумом» (Миљак, 2007)
 - курикулум је део више међусобно повезаних и преклопљених контекста који дају значење искуствима;
 - развијати курикулум значи стварати искуства;
- курикулум као службени текст са концепцијом васпитања **васпитач** прихвата и **интерпретира** на свој начин, (Пешић, Миљак, Кинг, Шон, Кемис, Цајхнер, Гордсон);
- **дискурс**, као институционални начин мишљења, делује на васпитачеве погледе на васпитање и образовање предшколског детета и одређује речник, начин изражавања - модус мишљења и начине деловања (Брунер, Мос, Кларк, Армстронг)

2. Дефинисање основних појмова истраживања

Под појмом *Курикулум* у овом раду подразумеваће се значење које му даје Стенхаус: покушај да се саопште основна начела и одлике једног васпитно-образовног предлога, пружајући основу за планирање, емпиријско проучавање и образложење тако да он постаје подложен критичком преиспитивању. Такво одређење полази од значења курикулума као праксе васпитања и на тај начин он постаје «реч, акција, социјална пракса, индивидуално значење, стална размена значења и идеја о васпитању и образовању». (Applebee, 1996:35)

Под појмом *наратив*³ подразумевам организовану мрежу значења у целину, тако да се поједина значења разумеју у односу на контекст у коме настају и на који се

³ Брунер говори о наративном исказу као модусу мишљења и стварању значења, који нам помаже да конструишемо идентитет и нађемо своје место у култури којој припадамо, наглашавајући да сваки наративни запис (од школског програма, преко митова, историје до народне приче) не треба

односе. Наратив у себи носи индивидуална значења, дискурсе са својим поретком веза појединих значења смислених за једну заједницу практичара и тако нуде основ за разумевање значења. Текст модела А Општих основа предшколског програма је феномен са значењем, подложен интерпретацији. У постмодернистичком смислу, реч 'текст' не означава само низ слова, речи и реченица, него предмет сазнавања. Процес саознавања је једнако комплексан као и процес интерпретирања текста. Наратив је основни жанр говореног дискурса. (Грин, Стренц и Брок, према Чендлер, 2005) Наративи/приче васпитача укључују речи и концепте које користе када представљају свој рад. С друге стране, како Лакоф и Џонсон истичу, «ми градимо значења кроз причање прича. Прича је та која додељује значења.» (Лакоф и Џонсон, 1980)

Из ова два објашњења термина произилази и на њих се надовезује појам *дискурса* и *критичке анализе дискурса*. Ако курикулум одређујемо кроз реч, акцију, социјалну праксу већ у тим одређењима реферишемо на дискурс који „преузима улогу критичког медијатора између ширег културног знања и знања у контексту дејег вртића”. (Appleћее, 1996:35) Дискурси о курикулуму се конструишу од стране оних који у њему учествују; знање које се уноси је знање које је изграђено преговарањем и договорањем кроз сам дискурс. У дискурсу праксе дејег вртића курикулум постаје домен дискурса, а не дискурс сам по себи. Запитаност над значењем једног текста води ка деконтекстуализацији уверења, кроз развој способности да се разуме туђе мишљење и грађењу заједнице вртића где се процес васпитања и образовања посматра као стварање и заједничко конструисање значења. Константан унос нових информација, повезивање са искуством, културно знање, познавање других текстова, коришћење когнитивних модела и инференцијалних механизма део су процеса **конверзије језика у значење**.

Рефлексија о акцији, како је одређује Шон (Schon, 1987) је дешавање унутар заједнице практичара, обезбеђујући на тај начин потенцијал за разумевање конкретног образовног контекста, јер се базира на самовођеном учењу кроз

узимати здраво за готово, већ радити на унапређивању проучавања начина мишљења који сваки наративни запис носи у себи.

рефлексију са другима. Подразумева активан процес интерпретације сопствених значења, намера и начина поступања, контруисање значења и преговарање о значењима, постављајући оквир за изношење различитих перспектива васпитача. Различите перспективе, с друге стране, воде различитим интерпретацијама и новом грађењу значења, што представља пут ка даљој комуникацији и рефлексији. У процесу рефлексије васпитачи постају ко-конструктори значења кроз процес размене сопствених перспектива.

3. Циљ и задаци истраживања

Полазећи од предмета истраживања циљ се може формулисати на следећи начин:

разумети и анализирати мултидимензионалност могућих значења и претпоставки васпитача која су део њиховог разумевања курикулума: текста Основа програма - модел А и реалног програма.

Задаци истраживања који произилазе како из предмета, циља и самог полазишта за овај рад односе се на праћење процеса изграђивања значења кроз дискурс и формулисани су као истраживачка питања:

- ~ Како различите дискурзивне стратегије или системи правила трасирају одређена значења и разумевања детета и сопствене улоге васпитача?
- ~ Које дискурсне репертоаре користе васпитачи у грађењу значења сопствених улога?
- ~ Које имплицитне концепције о детету и сопственој улози васпитача стоје иза разумевања Основа програма - модел А и како се оне препознају?
- ~ Да ли и на који начин критичка наративна анализа дискурса води развијању критичког односа према формалном програму?

ООПП- модел А - Службени
текст са концепцијом
(полазишта, Концепција
детињства и детета,
начела)

дискурс програма као социјалног
догађаја се не посматра само кроз
ефекте лингвистичких структура,
ваћ кроз поредак дискурса који се
гради кроз форму и значење
текста. Пробаћу да:

откријем како различите
дискурзивне стратегије или
системи правила, омогућавају
одређене исказе и разумевања
основних поставки датих у
Програму;

да сагледам како дискурс
„намеће“ специфичне верзије
социјалне реалности
предшколског васпитања и
образовања.

**Васпитач који га прихвата и
интерпретира на свој начин**

истражити различите начине размишљања о
контексту у којем радимо. Контекст Основа програма
и контекст курикулума децјег вртића – како утичу на
мој рад

кроз критичку рефлексiju сагледавање могућности
сопствених програма и редефинисање сопствених
разумевања,

- Како сам дошла до тога да радим ствари на овај начин начин?
- Шта је утицало на моје разумевање програма?
- Ко има користи од тога како радим и разумем?
- На које још начине може да се развија и разуме програм?

4. Методе, технике и инструменти истраживања

Људско деловање поседује значење, а људи делују на основу тог значења. Циљ квалитативног истраживања је сазнати то значење." (Konig & Zedler, 2001, стр. 166)

У овој научној оријентацији, која се најчешће назива новом парадигмом или парадигмом раумевања, нагласак је на разумевању и рефлексивности, не само онога што се односи на истраживачки процес и његове резултате, већ и у смислу позиције истраживача у истраживачком процесу. Квалитативни приступ и рефлексивне технике, као што су етнографија, етнометодологија, студија случаја, анализа дискурса, утемељена теорија, анализа личних конструката, акционо истраживање и друге, већ су добиле свој легитимни статус у истраживањима у образовању.

Представници нове парадигме, они који нуде алтернативне приступе у оквиру „интерпретативног заокрета“, скрећу пажњу на ограничења традиционалне методологије (примена емпиријско-аналитичких поступака, усмеравање на каузалне везе и ослањање на „доказиве чињенице“) и њену недовољну осетљивост за проучавање неких од најважнијих проблема људског постојања. Развијају се нови принципи истраживања, а пред истраживаче се постављају нови захтеви, као смернице истраживања која заступају и полазе од парадигме разумевања:

- истраживања се не могу спроводити у изолованим, вештачки створеним условима, већ у свакодневном животу, конкретном контексту заједничког деловања људи;
- у истраживањима се мора посветити пуна пажња улози језика и дискурса;
- истраживања се усмеравају на особе и појединце, уместо на варијабле и статистику;
- истраживање и живот посматрају се као скуп динамичких интеракција, нешто што је процесуално.

Тако васпитна стварност, првенствено у својој историјској димензији, постаје у неку руку «текст» који треба испитати у његовом смисаоном садржају и изложити у односу на могуће садржаје требања за васпитни чин.

Истраживања заснована на парадигми разумевања због својих својстава усклађена су са природом социјалних ситуација и због тога представљају стални подсетник да су гледишта и активности других људи неисцрпан извор нових сазнања, да се никада до краја не могу обухватити, осим у појединим аспектима. Она показују, на пример, да гледање на оне људе у чији контекст се уводи иновација као на оне који су „за“ или „против“, као на „иноваторе“ или „старомодне“, најчешће значи да ћемо пропустити много тога важног. Истраживања о реакцијама на образовне реформе открила су много сложенији распон понашања и осветлила амбивалентност многих који су у њих били укључени. Ова истраживања могу, такође, да буду корисна у изналажењу начина на које се може говорити о знању које се подразумева а које је укључено у сложене активности као што је настава. Она нам показују да оно што мислимо да се дешава није увек оно што се стварно дешава или бар није *све* оно што се дешава.

Способност учесника истраживања које полази од и уважава парадигму разумевања огледа се у схватању и репрезентовању гледишта која су често прикривена и занемарена. Уколико истраживач (и «теоретичар» и «практичар») има развијену способност разумевања може да оћи до разлога који стоје иза показаних понашања. Смисао људског понашања се увек схвата у оквиру контекста у коме се одређено понашање јавља, при чему контекст укључује и то како особа види себе и своју околину. Акценат се ставља на аутентичном разумевању које полази од себе, а не покова се начелу «тако је јер тако кажу».

Приступ у овом истраживању полази од поставки критичке анализе дискурса и наратива као начина представљања унутар контекста дискурса и односи се на начине на који практичари креирају и идентификују сопствене интерпретације курикулума уз наглашавање три кључна концепта: рефлексивност, интеракцију и језик који користимо.

Поступак за развијање концепта рефлексивности представљају *наративи* васпитача о сопственим улогама и концептима детета и *критички групни дијалог* о значењима појединих одређења програмског модела А и сопственим позиционирањима, применом методе критичка анализа дискурса. Критичка анализа дискурса заснована је на Фукоовој теорији језика и друштвене моћи. Полази од лингвистичких одређења, али не у конвенционалном смислу, већ истражује карактеристике текста као својеврсне социјалне акције усмеравајући нашу пажњу на ефекте које дискурс има на индивидуе или групе људи. Критички аспект методе се огледа у томе што показује како људи, упркос чињеници да су „заробљени“ у конвенције, имају простора за деловање, посредовање и преиспитивање.

Практични аспект критичке анализе дискурса се огледа у томе што истражује делове текста као целине и, кроз аналитичко тражење, гради везе међу тим деловима.

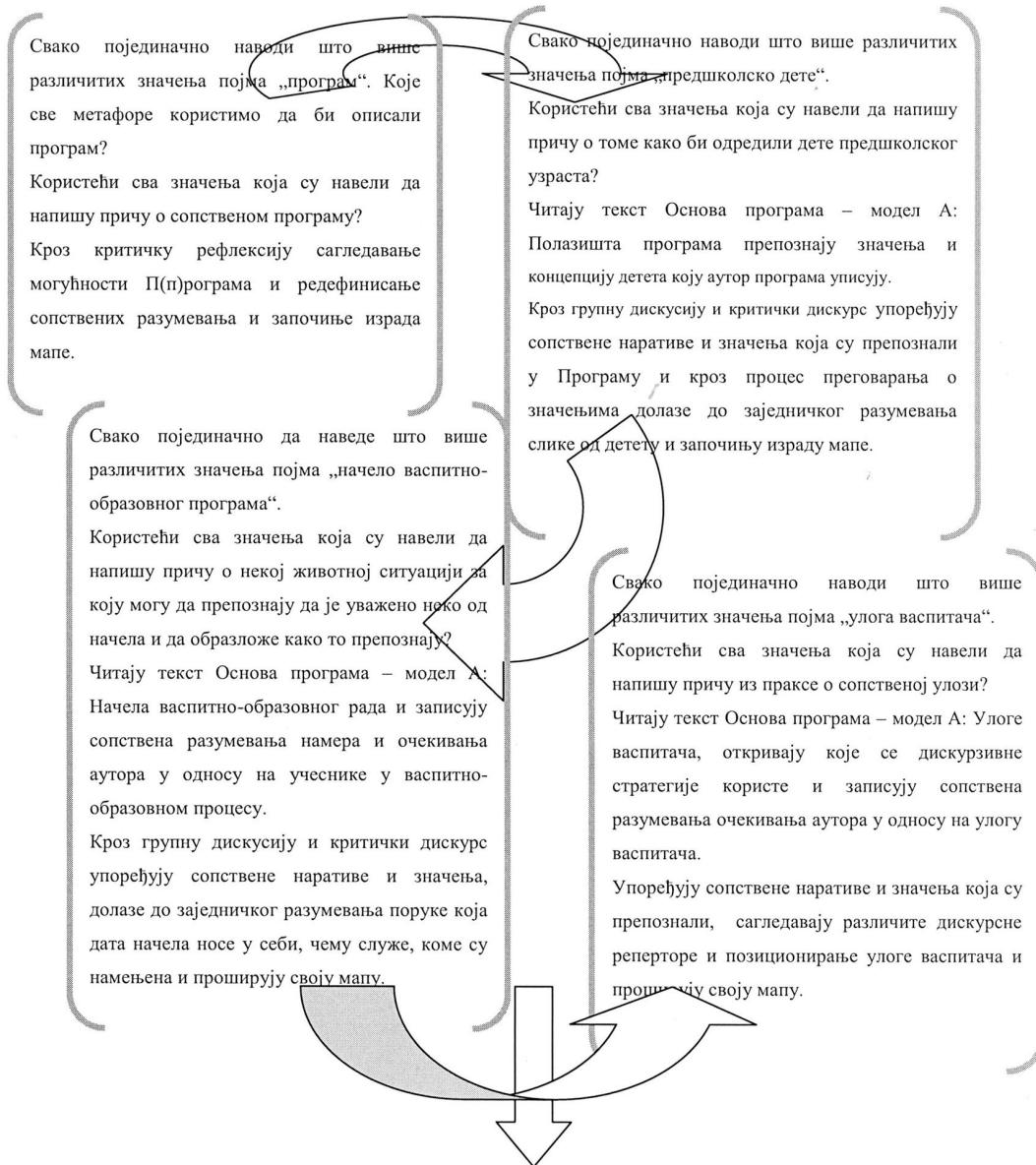
Интеракцију однос дискурса Програма - модела А и дискурса васпитача сагледаваћемо кроз дискурс *мапирања значења* пратећи процес изграђивања значења код 10 васпитача деčјих вртића у Београду.

⁴ Термин „Мапе значења“ користи *Glenda Mac Naughto* описујући начин грађења и деконструкције значења родна равноправност, полазећи од поставке Дериде о значењу и значају деконструкције одређених значења која имамо и на основу којих уписујемо значења и делујемо у одређеним ситуацијама. У раду ћу користити поступак јер процењујем да може да да добар увид у сопствене конструкције значења која имамо, с једне стране, а такође може да нам помогне у сагледавању различитих дискурских репортажа које користимо прилоком читања и тумачења Програма и интерпретирања сопствених поступака.

Прва фаза истраживања

1. Трагање за значењима једног појма (програм, дете, начело, улога)

постављајући питање, «Колико различитих значења можете да пронађете?»



2. Анализа мултидимензионалности значења:

Снимање и детаљно записивање транскрипата групних дијалога и анализа наратива васпитача уз помоћ следећих питања:

- ~ Које дискурсне репертоаре користе васпитачи у грађењу значења сопствених улога? ~ Које дискурсне стратегије се користе у наративима на основу којих се гради
разумевање детета и сопствене улоге?
- ~ Како метафоре које користе одсликавају њихове имплицитне теорије везане за програм васпитања и образовања предшколског детета?

Друга фаза

1. Грађење мреже значења питајући се, „Шта је утицало на моје разумевање детета/начела/улоге? Како су дата значења повезана између себе? Где могу да пронађемо потврду за дата значења?"

Кроз конструктивни групни дијалог даље се развија и гради мрежа значења руководећи се следећим питањима:

1. Шта је утицало на моје разумевање детета/начела/улоге?
2. Како су дата значења повезана између себе?
3. Где могу да пронађем потврду за дата значења?
4. Које имплицитне концепције о детету и сопственој улози васпитача стоје иза разумевања Основа програма - модел А и како се оне препознају?
5. Како дискурси програмског модела А „намећу” специфичне верзије социјалне реалности и које реалности можемо да препознамо у нашим наративима?

Ови наративи се прикључују значењима на мапи и даље је развијају.

2. Анализа значења:

Снимање и детаљно записивање транскрипата групних дијалога и анализа наратива васпитача уз помоћ следећих питања:

- ~ Које дискурсне репертоаре користе васпитачи у грађењу значења сопствених улога? ~ Које дискурсне стратегије се користе у наративима на основу којих се гради
разумевање детета и сопствене улоге?
- ~ Како метафоре које користе одсликавају њихове имплицитне теорије везане за програм васпитања и образовања предшколског детета?

Трећа фаза истраживања

1. Одређивање мултидимензионалности значења уз помоћ питања:

- а) „Које претпоставке и контрадикције се препознају у вашем разумевању?”
- б) „Како дата значења ограничавају оно што ви сматрате могућим?”

Ови наративи се прикључују значењима на мапи и даље је развијају.

2. Анализа значења:

Снимање и детаљно записивање транскрипата групних дијалога и анализа наратива васпитача уз помоћ следећих питања:

- ~ Које дискурсне репертоаре користе васпитачи у грађењу значења сопствених улога? ~ Које дискурсне стратегије се користе у наративима на основу којих се гради
разумевање детета и сопствене улоге?
- ~ Како метафоре које користе одсликавају њихове имплицитне теорије везане за програм васпитања и образовања предшколског детета?

Четврта фаза истраживања

1. Проналажење снаге сопствених значења, кроз анализу мапа значења, постављајући питања:
 - а) Ко има користи од тога како градим и разумем појмове које Програм носи са собом?
 - б) Како дискурс Програма намеће специфичне верзије социјалне реалности предшколског васпитања и образовања?
 - в) Да ли и на који начин критичка наративна анализа дискурса води развијању рефлексije практичара и критичког односа према Програму?

/

Анализа дискурса и наратива ће бити основни метод за разумевање и грађење значења језика који користимо у пракси дејег вртића одговарајући на питања:

- ~ Како сам дошла до тога да радим ствари на овај начин начин?
- ~ Шта је утицало на моје разумевање програмског модела А?
- ~ Ко има користи од тога како радим и разумем?
- ~ На које још начине може да се развија и разуме курикулум?

2. Анализа, тумачење и интерпретација наратива васпитача кроз приказ значења датих у мапама и критички осврт на сам ток и процес истраживања.

5. Прикупљање података, начин тумачења и приказ истраживања

Видљивост процеса разумевања и грађења значења осигураћемо кроз документацију која ће садржавати: концептуални оквир истраживања; идеје, наративе, мапе, транскрипте са групних дискусија, заједничка значења до којих

долазимо током процеса преговарања и усаглашавања, фотографије, аудио записе, извештаје. Педагошка документација која у концепту 'дискурса грађења значења'⁵ има централну улогу омогућава васпитачима да преузму одговорност за стварање значења и сопствене одлуке о томе шта се дешава у заједници учења.

Документација представља покушај увиђања и схватања о томе како разумемо и градим сазнања, која значења придајемо и како се то повезује са начинима деловања у педагошком раду. Пажљиво документовање и праћење може унапредити васпитачево разумевање програма, помоћи у разумевању сопствених концепата и теорија и ојачати способност васпитача да размишља о развијању програма кроз призму рефлексивности и критичког односа према значењима која уписује. Документација тако постаје процес визуализације праве реалности - социјална конструкција васпитача и вредан документ сопственог учешћа у том процесу.

Документација нам говори о томе како су текле контрукције значења васпитача и и тако нам омогућава да видимо, разумемо и прочитамо оно што се дешава у пракси, и постаје отворена за расправу и промену.

У складу са етнографским методолошким приступом, који се заснива на интерпретативној парадигми, начин тумачења података базираће се на херменеутичком кругу: у процес разумевања свако од нас уноси предразумевање - сопствено разумевање курикулума. С тим предразумевањем следимо текст програмског модела А и догађај - праксу и проширујемо сазнање. Сада са тим

«Дискурс грађења значења» говори првенствено о конструисању и дубљем разумевању институционалног предшколског васпитања и образовања како би се разумео смисао онога што се дешава.» (Далберг и Мос; 2007:105) Да би се овај дискурс развио у контексту предшколског васпитања и образовања потребно је изградити услове који подржавају интерактивни и дијалогски процес разумевања, конструисања и реконструисања сопствених поставки о програму, детету, улози васпитача у дејем вртићу. То подразумева: ситуационо грађење значења; критичко и рефлексивно промишљање, проблематизовање и реконструкцију; групни дијалог који уважава другачија мишљења и виђења; педагошку документацију која служи као основ критичког преиспитивања и укључивање других у процес преиспитивања и промишљања. (Далберг и Мос; 2007:106-107)

новим предразумевањем прилазимо другом тексту (лични наративи и документација) и догађају (транскрипти групних дискусија и њихова анализа дискурса). Управо следећи овај круг пробаћу да дам и прикажем процес сазнавања кроз разумевање значења који нас води до изграђивања рефлексивног и критичког односа према програму.

Предвиђена структура и садржај рада

I Теоријски оквир

Овај део рада бавиће и прорађивати основна теоријска полазишта и концепције Програма, курикулума, наратива и дискурсне анализе и њихова повезаност са самим истраживањем. Указаће се и на значај разумевања и грађења значења курикулум како из перспективе самог истраживача, тако и из перспективе васпитача, са посебним акцентовањем и тумачењем кључних појмова као што су: значења изграђења у дискурсу, поредак дискурса, дискурсни репертоари, однос програма и курикулума.

II Приказ истраживања

/

Овај део рада садржаће формулисан и одређен предмет истраживања, као и из њега изведене циљеве и задатке. Такође, детаљно ће бити описане методе, технике и инструменти истраживања, као и сам поступак. Последња целина даће опис и објашњење поступка интерпретације података.

III Резултати истраживања

У оквиру овог дела рада биће приказано сам истраживачки процес, интерпретација података до којих се дошло и њихова квалитативна анализа.

IV Закључна разматрања и импликације на праксу предшколског васпитања и образовања

У оквиру овог дела рада даће се посебан осврт на то колико је текст Општих основа предшколског програма комуникативан и колико кореспондира са имплицитним теоријама васпитача и актуелне праксе, те у складу са тим какав би он требало да буде и на који начин би требало да буде донесен као званични, формални програм.

V Прилози

Овај одељак садржаће примере и узорке мапа, фотографије и записе/транскрипте са групних састанака.

Литература

1. Altheide, D., Johnson, J., (1998) **Criteria for Assessing Interpretative Validity in Quality Research** in Denzin, N. & Y. Lincoln (eds.): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (283-312). Thousand Oaks: Sage Publications.
2. **An introduction to critical discourse analysis in education** (2004) edited by Rebecca Rogers, New Jersey, **London: Lavvrence Erlbaum Associates**
3. Anning, A., Cullen, J., Fler, M., (2006) **Early Childhood Education**, Society and Culture, London: Sage Publications
4. Applebee, A. N.; Langer, J.A; Nystrand, M.; Gamoran, A. **Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English** *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3. (Autumn, 2003), pp. 685-730.
5. Applebee, A. N. (1996). **Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning**. Chicago: University of Chicago Press
www.googlebooks.com
6. Armstrong, T., (2008) **Najbolje škole**, Zagreb: Eduka
7. Aubrey, C, David, T., Godfrey, R., Thompson, L., (2005) **Early Childhood Educational Research**, London and New York: Routledge Falmer
8. Beaugrande, R.de, Dressler, W. U. (1981): **Introduction to text linguistics**. London: Longman
9. Ber, V. (2001). **Uvod u socijalni konstrukcionizam**. Beograd: Zepter Book World
10. Brannan, M., Pearson, G., Worthington, F., (2007) **Ethnographies of work and the work of ethnography**, *Ethnography* 8; 395, Thousand Oaks: Sage Publications.
11. Brophy, P. (1998) **Narrative based Practice**; England: Ashgate
12. Bruner, Dž., (2000) **Kultura obrazovanja**, Zagreb: Eduka
13. Bullough, R.V., (2008) **Counternarratives: studies of teacher education and becoming and being a teacher**, State University of New York Press, Albany
14. Burman, E., Parker. I. (1993) **Discourse Analytic Research**, Routledge
15. Carr, W. & Kemmis, S. (1986): **Becoming critical**. London: The Falmer Press.
16. Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (2008) **Telling Teaching Stories**, *Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, Thousand Oaks: Sage Publications.
17. Cornblith, C. (1988) **Curriculum in and out of context**, *Journal of Curriculum and Supervision* Vol.3 No.2, 85-96
18. Chandler, D., **Semiotics for Beginners**, dostupno na
19. [file:///biblioteca/algorithms/Semiotics/the_book.html](http://biblioteca.algorithms/Semiotics/the_book.html)
20. Charles, C. M., Mertler, C. A. (2002), **Introduction to educational research**, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo i Singapore, Allyn and Bacon. dostupno na <http://books.google.com>
21. **Critical Discourses on Teaching Development** (1995) edited by Smith, J.; London & New York: Cassell Wellington House

22. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., (2007) **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation**, London and New York: Routledge - second edition
23. Declaration from Conference in Vienna on 20/21 November 1998. Preuzeto 2003. sa <http://europa.eu.int/cQmm/education/archive/poledu/vienna.en.html>
24. Denzin, N., & Y. Lincoln (1994): **Introduction: Entering the field of qualitative research**, in Denzin, N., & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
25. Dijk, T.A. van (1977): **Context And Cognition: Knowledge Frames And Speech Act Comprehension** in *Text and context: Explorations in semantics and pragmatics of discourse*. Longman, New York, preuzeto 2.12.2009.
26. **Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background Jonathan Potter** In: John T.E. Richardson (Ed.) (1996). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS Books.
27. Edmondson, W. (1981): **Spoken discourse: A model for analysis**. Longman, London. Education for all, UNESCO; 2004
28. Elliott, J.; (2005) **Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches**; London & Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publication
29. European report on the quality of school preuzeto 2.6.2009. sa <http://ec.europa/education/policies/indic/rapinen.pdf>
30. Fairclough, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research** dostupno na <http://books.google.com/books?id=mvJsAAAAIAAJ&dq=bibliogroup:/o22Longman+linguistics+library%22&cd=3> file:///biblioteca/algorithms/Semiotics/the_book.html
31. Fuko, M. (1998). **Arheologija znanja**. Beograd: Plato
32. Fuko, M. (2007) **Poredak diskursa**, Loznica: Karpos
33. Gadamer, H.G., (1960) **Truth and method**, dostupno na <http://bQQks.gQogle.com>
34. Giro, P., (2001) *Semiologija*, Beograd: Plato
35. Guba, Y., Lincoln Y. (1994): **Competing paradigms in qualitative research**, in Denzin, N. & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research* (445-462). Thousand Oaks: Sage Publications.
36. Gudjons, H. (1994), **Pedagogija**, Zagreb: Educa
37. Habermas, J. (1975): **Saznanje i interes**. Beograd: Nolit.
38. Halmi, A., (2003) **Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima**, Jastrbarsko: Naklada Slap
39. Hook, D., (2001). **Discourse, knowledge, materiality, history: Foucault and discourse analysis** [online]. London: LSE Research Online. dostupno na: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/956>, preuzeto 26.11.2009.
40. **How good is our school** HM Inspectorate of Education Scotland 2007, preuzeto 2.6.2009. sa www.hmie.gov.uk/documents/publication/iocts.pdf
41. **Intelektualci i moć: razgovor između Mišela Fukoa i Žila Deleza**, transkript razgovora www.kontra-punkt.info/modules.php?op=modload. Preuzeto 25.8.2009.

42. John Mac Beath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jakobsen, L.B. (1999). **'Evaluating Quality in School Education: A European pilot project - Final report.** Preuzeto 2003. sa http://em*opa.eu.in/
43. Kapra, F., (1998) **Mreža života**, Zagreb:Liberata
44. Konig,E., Zedler,P. (2001),**Teorije znanosti o odgoju**, Zagreb:Educa
- 45.Krnjaja, Ž., (2009) **Kontekst u učenju i podučavanju**, Beograd: Zadužbina Andrejević
46. Krstić, D.,(1988) **Psihološki rečnik**, Beograd:Vuk Karadžić
47. Mac Naughto, G.(2005) **Doing Foucault in Early Childhood Studies Applying poststructural ideas**; London&New York: Routledge
48. Marjanović,A. (1982) Diskusija na temu "**Osposobljavanje kadrova za rad sa decom predškolskog uzrasta u ostvarivanju vaniinstitucionalnih programa**, *Predškolsko dete*, 4:403-413
49. Miljak, A., (2007) **Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja** *Kurikulum Teorije-Metodologija-Sadržaj-Struktura*, Zagreb: Skolskajniga
50. Mitrović, M., (2008) **Neke karakteristike narativnih istraživanja** *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija*, Beograd: Filozofski fakultet Institut za pedagogiju i andragogiju
51. Miškeljin, L., (2008), **Dečji vrtić kao izvor kurikulumu**, Beograd: Zadužbina Andrejević
52. Moren, E., (1998) **Odgoj za budućnost**, Zagreb:Educa
- 53.Mužić, V. (1986): **Metodologija pedagoškog istraživanja**, Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
54. Mužić, V. (1999). **Tri temeljne znanstvene paradigme** preuzeto sa www.mzu.sbn.hr 01.04.2009.
55. Ogbu, J. (1989): **Pedagoška antropologija**. Zagreb: Školske novine.
56. **Opšte osnove predškolskog programa** (2006) Beograd: Prosvetni pregled
57. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja za rad sa decom od tri do sedam godina, (1996) Beograd:Prosvetni pregled
58. Pavlović, D., (1989) **Dete i program** *Predškolsko dete* 2, Beograd
59. PavlovićJ., Džinović, V.,Milošević, N, (2006.) **Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji**, *Psihologija*; Vol 39 (4), str. 365-381
60. Pešić, M. (1998): **Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja, u: M Pešić i dr.: Pedagogija u akciji (3-18)**, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- 61.Pešić, M., (1987) **Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa**, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 62. Pešić, M., i saradnici, (1998) **Samoevaluacija praktičara**, u: *M. Pešić i dr.: Pedagogija u akciji* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet 63.Programi predškolskog vaspitanja u svetu Kvebek i Japan, 1996, Beograd: Prosvetni pregled, Filozofski fakultet - Institut za pedagogiju i andragogiju 64.
- Prus, R., (2007) **On Studying Ethnologists (Not Just People, Societies in Miniature): The Necessities of Ethnography, History, and Comparative**

- Analysis**, *Journal of Contemporary Ethnography*; 36; 669 Thousand Oaks: Sage Publications.
65. Radulović, L. (1998): **Etnografski pristup istraživanju**, u M. Pešić i dr.: *Pedagogija u akciji* (19-31), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
 66. Radulović, L.(2007) **Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu**, Beograd: *Pedagogija* 4,
 67. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education - Preuzeto 2003. Sa <http://130.104.105.148/Bede/EBED392001/OJL60-51.pdf>
 68. **Research methods for the self-study of practice** (2009) edited by Tidwell, D.L; Heston,M. L.; Fitzgerald, L.M. Springer Science+Business Media B.V.
 69. Rinaldi, C, (2006) **In dialog with Reggio Emilia** Listening, researching and learning, London: Routledge
 70. Ristić, Ž. (1995): **O istraživanju, metodu i znanju**, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
 71. Ross, A. (2000) **Curriculum: Construction and Critique**, London: Falmer Press
 72. Scott, D. (2006) **Six curriculum discourses Contestation and edification Schooling, Society and Curriculum** Edited by Alex Moore, London and New York: Routledge; 31-42
 73. Schon, D., (1987) **Educating the Reflective Practitioner**, San Francisco
 74. Short, E. (1986), **A Historical Look at Curriculum Design, Theory into practice**, vol.25. Nol.3-9
 75. Spodek, B., (1973) **Early childhood education**, New Jersey: Prentice-Hall
 76. Stenhouse, L., (1975) **An introduction to curriculum research and development**, London
 77. Wikipedia, the free encyclopedia
 78. Woodhead,M., (2006) **Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy**, *Backgroundpaper preparedfor the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong foundations:early childhood care and education* UNESCO
 79. Zeichner,K. (2007) **Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education**, *Journal of Teacher Education*; 58; 36; SAGE Journals Online <http://jte.sagepub.com/cgi/content/refs/58/1/36>
 80. Zeichner,K., Liston, D.P.; (1996) **Reflective Teaching: An Introduction**, Lawrence Erlbaum Associates

ОДЕЉЕЊУ ЗА ПЕДАГОГИЈУ И АНДРАГОГИЈУ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

На седници Одељења за педагогију и андрагогију од 28.05.2010. године, изабрани смо у комисију за преглед и оцену образложења предлога теме докторске дисертације **КУРИКУЛУМ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА**, кандидата Лидије Мишкељин. После прегледа образложења предлога теме и усмене одбране рада, комисија подноси Одељењу за педагогију и андрагогију следећи

ИЗВЕШТАЈ О ОДОБРЕЊУ ТЕМЕ

У савременим схватањима курикулума издвајају се различити приступи и тумачења курикулума у односу на идеологије из којих он настаје и које га одређују. На основу тога курикулум се схвата као образовни предлог оријентисан на процес, на скуп академских дисциплина или на скуп исхода које деца треба да постигну. Исто тако, међу истраживачима, као и практичарима, јављају се разлике у односу на то да ли под курикулумом подразумевају формални програм као службени текст или „делатни“ програм, односно оно што се дешава и конструише у конкретном контексту васпитно образовне праксе. Начин на који васпитачи разумеју и тумаче курикулум зависи од њихових имплицитних педагогија, знања, уверења и претпоставки које имају о детету и програму. Оваква разумевања и тумачења васпитача често не морају бити у складу са формалним програмом као моделом.

Кандидат Лидија Мишкељин полази од претпоставке да начин на који васпитачи разумеју концепцију програма као модела зависи од дискурса заступљеног у пракси одређеног децјег вртића, кроз који се званична концепција „филтрира“, мења и гради као заједнички конструкт у конкретним условима. Дискурс се у раду тумачи као институционални начин мишљења, који делује на схватања, одређује начин изражавања и деловања васпитача.

Основно истраживачко питање овог рада јесте како се све чита текст програмског документа, односно како васпитачи разумеју и која значења приписују основним поставкама програма, као и како се кроз дијалог гради/реконструише значење кључних елемената програма (полазишта програма, начела васпитно-образовног рада, слика о детету, улоге васпитача). У раду се анализира начин на који васпитачи граде значење званичног програма предшколског васпитања «Модел А Основа програма предшколског васпитања». Модел А Основа програма рефлектује концепт отвореног курикулума, као полазишта практичарима за креирање курикулума на нивоу децјег вртића. Концепција Модела А полази од претпоставке да креирање курикулума у оквиру одређеног контекста праксе зависи од перспектива васпитача, односно да значење које му дају васпитачи одређује курикулум као праксу.

Кандидат полази од схватања курикулума као образовног предлога који пружа основу за критичко преиспитивање програма и као модела и као праксе. Могућност разумевања и анализе мултидимензионалности значења курикулума које граде васпитачи сагледава се у раду кроз следећа истраживачка питања: Како различите дискурзивне стратегије трасирају одређена значења? Које дискурсне репертоаре користе васпитачи у грађењу значења? Које имлицитне концепције су у основи разумевања програма Модела А? Да ли и на који начин критичка анализа дискурса води развијању критичког односа према програму као моделу?

Да би одговорила на ова питања кандидат користи сложен методолошки поступак у коме:

- истражује како васпитачи разумеју кључне концепте курикулума кроз анализу наратива, мапа значења васпитача и дијалога међу васпитачима о сопственим причама и мапама значења,
- прати процес грађења и реконструисања значења кроз стављање васпитача у ситуације експлицирања властитог разумевања, размене, преиспитивања и грађења сопствене мапе значења.

У оваквом истраживачком поступку васпитачи нису објекти истраживања већ активни учесници који истражују сопствена разумевања и начине на које граде значења програма.

Кандидат је пројектовала истраживачке целине кроз четири фазе у којима се полази од снимања и анализе значења које васпитачи уносе у дијалог, затим, истраживања односа између значења у дијалогу, одређивања мултидимензионалности значења и истраживања рефлексивног односа према курикулуму. Основни метод у истраживању је анализа дискурса и наратива а предвиђени начин интерпретирања података, базиран на херменеутичком кругу, проистиче из интерпретативне парадигме и етнографског методолошког приступа.

Опредељење кандидата да се бави овом темом прати савремена схватања теорије и праксе дејег вртића у којима се посебно наглашава значај разумевања и поштовања перспектива сваког учесника васпитно образовног процеса. Релевантност предложене теме се огледа како у истраживању перспективе васпитача и њиховог разумевања курикулума тако и у методолошком приступу којим се остварује праћење процеса преиспитавања и грађења значења у заједничком дискурсу.

Наведене референце укзју да кандидат заснива теоријска разматрања и истраживачки приступ на обимној савременој и релевантној литератури различитих научних дисциплина.

Предложени начин да се перспективе истражују у дијалогу практичара који деле исти контекст праксе, представља не само релевантан научно-методолошки приступ него и посебну истраживачку сензибилност кандидата да значења

истражује у форми односа и комуникације који се сам по себи гради дељењем идеја и искустава. Истраживањем и преиспитивањем значења кроз дијалог се посебно наглашава да се значења и идеје које настају у дијалогу практичара никада не одвајају од реалних практичних акција, као и да се кроз дијалог откривају нови слојеви практичних акција и нови односи. Постављени модел истраживања са практичарима ослања се на искуства савремених истраживања курикулума, којима се наглашава да заједничке практичне акције омогућавају практичарима да развију дијалог на основу онога што чине заједно и да из тога граде и преиспитују значења.

Истраживање перспективе васпитача и преиспитивање значења курикулума кроз дискурс представља новину и вредан прилог унапређивању теорије и праксе предшколског васпитања и образовања којим се:

- доприноси разумевању шта за васпитаче представља курикулум,
- пружају подаци о односу васпитача према документу програма и начинима на које тумаче текст Модела А Основа програма,
- доприноси разради методологије којом се могу истраживати имплицитне педагогије и начини њиховог реконструисања као основ за даља истраживања,
- омогућава увид у различитост, мултидимензионалност и примарни утицај личног значења курикулума. Тиме се онима који планирају или покрећу промене у децјем вртићу, као и креаторима предшколских програма, осветљава важност перспективе васпитача за креирање програма и као модела и као реалног програма.

Образложеним предлогом теме кандидат Лидије Мишкељин показала је потенцијал за израду рада који би допринео теорији и пракси курикулума као и развијању научно -методолошког приступа који до сада није коришћен у истраживањима из ове области код нас.

На основу свега изнетог задовољство нам је да Одељењу за педагогију и андрагогију предложимо да одобри тему и омогући кандидату да настави истраживање и рад на докторској дисертацији.

Београд, 7.7.2010.

Ментор:

Комисија:

проф.др Мирјана Пешић

доц.др Драгана Павловић Бренеселовић

доц.др Лидија Радуловић

доц.др Живка Крњаја

