

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ДС/СС 05/4-02 бр. 397/2-XVII/20  
08.03.2016. године

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ  
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој III редовној седници, одржаној 08.03.2016. године – на основу чл. 202. став 1. алинеја 14. и 15. Статута Факултета, прихватило Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: КОНТИНУИТЕТ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА – ИГРА КАО МЕСТО СУСРЕТА, докторанда Љиљане Маролт.

За ментора је одређена проф. др Драгана Павловић Бренеселовић.

Доставити:

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

ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА

Проф. др Војислав Јелић

Факултет Филозофски

04/1-2 бр. 6/14

(број захтева)

8.03.2016.

(датум)

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Веће научних области друштвено-хуманистичких  
наука

(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:

Континуитет предшколског и основног васпитања и образовања – игра као место  
сусрета

(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ Педагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Љиљана (Драган) Маролт

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање:

Филозофски факултет  
Универзитет у Београду

Година дипломирања:

1995.

Назив мастер рада кандидата:

Назив факултета на коме је мастер рад одбрањена:

Година одбране мастер рада:

Обавештавамо вас да је Наставно-научно веће

на седници одржаној

8.03.2016.

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

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Проф. др Војислав Јелић

## ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

за кандидата Љиљану Маролт

Име и презиме ментора: Драгана Павловић Бренеселовић

Звање: ванредни професор

Списак радова који квалификују ментора за вођење докторске дисертације:

1. Pavlović-Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2013). Transforming preschool teacher's role: From implementer toward researcher. *Journal of faculty of Educational sciences (JFES)*, 2013, god. 46, br. 1, str. 111-127 (ERIH M23)
2. Павловић Бренеселовић, Д. (2010). Добробит детета у програму наспрам програма за добробит. *Настава и васпитање*, год. 59, бр. 2, стр. 251-264 (M24)
3. Pavlović Breneselović, D (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, god. 39, br. 2, str. 57-69 (Posebna lista prema odluci Univerziteta M24)
4. Павловић Бренеселовић, Д. (2014). Дечји вртић као модел центар. *Настава и васпитање*, 63(3): 369-387 (M24)
5. Павловић Бренеселовић, Д. (2015). *Где станује квалитет – истраживање са децом праксе дечјег вртића*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију ФФ (M42)

Заокружити одговарајућу опцију (А, Б, В или Г):

**А)** У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији техничко-технолошких, природно-математичких и медицинских наука ментор треба да има најмање три рада са SCI, SSCI, AHCI или SCIE листе, као и Math-Net.Ru листе.

**Б)** У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији друштвено-хуманистичких наука ментор треба да има најмање три рада са релевантне листе научних часописа (Релевантна листа научних часописа обухвата SCI, SSCI, AHCI и SCIE листе, као и ERIH листу, листу часописа које је

Министарство за науку класификовало као М24 и додатну листу часописа коју ће, на предлог универзитета, донети Национални савет за високо образовање. Посебно се вреднују и монографије које Министарство науке класификује као М11, М12, М13, М14, М41 и М51.)

В) У случају израде докторске дисертације према ранијим прописима за кандидате који су стекли академски назив магистра наука ментор треба да има пет радова (референци) које га, по оцени Већа научних области, квалификују за ментора односне дисертације.

Г) У случају да у ужој научној области нема квалификованих наставника, приложити одлуку Већа докторских студија о именовању редовног професора за ментора.

**ДЕКАН ФАКУЛТЕТА**

Датум \_\_\_\_\_

М.П.

**проф. др Војислав Јелић**

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
Филозофски факултет – Одељење за педагогију  
Докторске студије педагогије

ОБРАЗЛОЖЕЊЕ ПРЕДЛОГА ТЕМЕ  
**КОНТИНУИТЕТ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОГ  
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА – ИГРА КАО МЕСТО СУСРЕТА**

МЕНТОР:

Проф. др Драгана Павловић Бренеселовић

СТУДЕНТ:

Љиљана Маролт

Београд, децембар 2015.

САДРЖАЈ

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Уводна разматрања.....                                                                                            | 3  |
| 1.1 <i>Различита схватања могућих односа између предшколског и основног<br/>        васпитања и образовања .....</i> | 3  |
| 1.2 <i>Игра као место сусрета предшколског и основног васпитања<br/>        и образовања.....</i>                    | 8  |
| 2. Предмет и значај истраживања.....                                                                                 | 14 |
| 3. Дефинисање основних појмова истраживања.....                                                                      | 15 |
| 4. Циљ и задаци истраживања.....                                                                                     | 16 |
| 5. Методолошки приступ истраживању.....                                                                              | 16 |
| 5.1 <i>Методологија сценарија – одређење, функције и врсте сценарија.....</i>                                        | 16 |
| 5.2 <i>Процес израде сценарија и начини њиховог конструисања.....</i>                                                | 18 |

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| 6. Опис планираног поступка истраживања..... | 20 |
| 7. Предвиђена структура и садржај рада.....  | 21 |
| 8. Литература.....                           | 23 |

## 1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Поновна актуализација питања остваривања континуитета у васпитању и образовању, односно разматрања односа између предшколског и основног васпитања и образовања као предмета истраживања, подручја образовне политике и питања васпитне праксе може се приписивати низу разлога, који се не исцрпљују у следећем: у оба нивоа система, проценат обухвата деце глобално расте; дискурс целоживотног учења наглашава да учење почиње од тренутка рођења; улагање у предшколско васпитање све се више заступа уз аргументацију остваривања високе стопе повраћаја уложеног у каснијим нивоима образовања (Moss, 2008: 224). Несмањено интересовање истраживача за проблем транзиције и заговарање потребе успостављања квалитетније сарадње између два нивоа образовног система, могло би да наведе на исхитрену и уопштену оцену да се ради о односу обележеном дисконтинуитетом и «трагању за заједничким језиком» унутар/између два система која постоје паралелно, са релативно мало додирних тачака (услед различитих традиција и култура, филозофија васпитања и

педагошких приступа, структуралних карактеристика система у смислу надлежности, прописа, режима праћења и вредновања, разлика у друштвеном статусу и јавној перцепцији њиховог значаја и сл.). Какво је значење широко прокламованог педагошког принципа остваривања континуитета у васпитању и образовању? Како су концептуализовани могући односи између два нивоа образовног система и на којим вредностима и схватањима они почивају? Шта су доминантни дискурси данас и на којим алтернативним конструкцијама се могу градити другачији односи и праксе васпитања? Може ли се, у нас успостављени облик продуженог боравка намењен деци нижих разреда основне школе, другачије осмишљавати и организовати као простор игре и партиципације деце различитих узраста, професионалаца који се баве децом, родитеља и заједнице? Како може игра бити простор повезивања предшколског и основног васпитања и образовања?

*Различита схватања могућих односа између предшколског и основног  
васпитања и образовања*

Иако је однос између предшколског и основног васпитања и образовања предмет растуће пажње истраживача као и креатора политика, тема транзиције, односно истраживање фактора и услова који доприносе лакшем прелазу детета из једног у други ниво образовања разматра се већ више од једног и по века. Још 1852. године Фридрих Фребел износи детаљан план *органошког повезивања предшколског и основношколског васпитања и образовања*, постављајући подлогу за систематску дискусију о питању дисконтинуитета и о томе како премостити постојећи јаз у прелазу из једног нивоа у следећи (Grossmann, 1987 према: Vriniotietal, 2010:2). И док у литератури нема универзално прихваћеног одређења транзиције, постоји сагласност да је транзиција „вишеструки феномен“ (Petriwskyetal. 2005 према: Dockettetal, 2014: 3), који укључује опсег интеракција и процеса током времена, доживљених на различите начине од различитих људи у различитим контекстима (Ibid). Шира одређења померају фокус са готовости и прилагођавања, на промене у идентитету и делању, разматрајући прелаз као низ процеса у којима се индивидуе крећу из једног (у овом случају образовног) контекста у други или мењају своју улогу у образовним заједницама (DockettandPerry 2007; Fabian 2007; Vogleretal. 2008 према: Dockettetal, 2014:2). Процеси транзиције посматрају се као индивидуална и социјална искуства, активно конструисана кроз учешће индивидуа у социјалним и културним процесима који су по својој природи, заједнички догађаји (Rogoff, 2003 према: Dockettetal, 2014:2). У

најопштијем смислу, исход позитивног прелаза је осећај припадности новом окружењу (Dockett and Perry 2004; Fabian 2007 према: Dockett et al., 2014: 3), док се начини остваривања овог исхода могу веома разликовати зависно од усвојене теоријске перспективе.

У мноштву теоријских приступа транзицији, чини се да доминантно место припада приступима обједињеним око дискурса готовости/спремности (детета, односно школе, породице и заједнице),<sup>1</sup> као једне од перспектива из које се може разматрати (дис)континуитет у васпитању и образовању. Зависно од тога где се на континууму васпитно-образовног процеса поставља фокус одговорности за остваривање лакшег прелаза детета, мере и препоруке образовне политике могу узимати различите правце и производити различите педагошке импликације. Перспектива *готовости детета за полазак у школу* доприноси погледу на делатност предшколског васпитања и образовања као првој фази (основи) у систему васпитања и образовања (доследно концепцији целоживотног учења), чија се примарна функција своди на припрему детета за школу, што произлази из специфичних разумевања детета и детињства, односа игре, учења и подучавања, професионалаца који раде са децом, развијања курикулума, културе евалуације са импликацијама на непосредну васпитну праксу. Своје утемељење, дискурс готовости махом црпи из психолошких теорија децјег развоја, компатибилних са растућим захтевима на нивоу образовних политика за стандардизацијом и униформизацијом децјег развоја, његовог праћења и подршке, преко идентификовања (универзалних, деконтекстуализованих) стандарда у погледу тога шта свако дете може и треба да зна и уме на одређеном узрасту<sup>2</sup>, укључујући годину пред полазак у школу. Другим речима, перцепције спремности или неспремности ослањају

---

<sup>1</sup>Поједини аутори указују на низ отворених питања у изучавању проблема транзиције, која нису само термиолошке природе: „Појмови готовост и транзиција често се користе наизменично, па ипак могу значити веома различите ствари. Готовост (спремност) се на пример, често користи да укаже на индивидуалне карактеристике детета или популације, али се такође може користити у вези са породицама, школама и заједницама. Термин транзиција често се примењује на збир пракси или програма али може да се односи и на процес грађења односа. Да ли су готовост и транзиција међусобно повезани, комплементарни или их треба разматрати одвојено?“ (Dockett et al., 2014: 12)

<sup>2</sup>Концепт „развојно примерене праксе“ најексплицитније је формулисала Национална асоцијација за образовање мале деце из САД, 80-тих година прошлог века, као „научну одбрану“ програма предшколског васпитања и образовања заснованих на игри (Bredekamp, 1987 према: Vudhed, 2012: 39). Психолошки концепти изражени у стадијумима развоја, као концепти раста и учења који важе за децу одређеног узраста постали су основ предшколског курикулума. Доминација Пијажеових описа стадијума развоја допринела је наглашавању позитивистичке оријентације, и нормирању постигнућа детета на одређеном узрасту кроз стандарде постигнућа. Стандардима су такође одвојени аспекти развоја и шта више, атомизирани до најситнијих детаља да би представили *како* се деца развијају, *како* стичу знања, вештине и способности а самим тим и *какво* образовање за њих треба да буде (Krnjaja, 2011: 543).

се на нормативне конструкције деце, њихових способности и порекла, које су у многим случајевима, изведене из развојних дискурса и теорија стадијума (MacNaughton et al. 2007 према: Dockett, 2014: 192). На оваквим полазиштима заснива се специфичан однос између два нивоа образовања у којем се основна школа појављује као доминантан партнер, а задатак система предшколског васпитања је да обезбеди да дете буде *спремно* за предстојеће захтеве школског система: „претходни мора да се усклади са потоњим како би успешно припремио децу за школу и њену дуготрајно успостављану културу“ (Moss, 2008: 227). Континуитет између предшколског и основношколског васпитања и образовања, могао би се у том смислу разматрати као остварени степен сагласности у образовним и развојним очекивањима од детета, односно као конформирање праксе предшколског васпитања захтевима и очекивањима школе (као претпоставка благог прелаза). Проблем са таквим разумевањем транзиције, односно континуитета у образовању рефлектује се, између осталог у школаризацији предшколског васпитања и образовања, односно спуштању захтева и примени приступа и метода рада школе у домен васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста. Критичари приступа заснованог на процени готовости детета за полазак у школу указују да се њиме, игнорише потенцијал са којим се дете рађа... и примењује редукционистички, фрагментисан и уски приступ који се више односи на припитомљавање, контролисање и предвиђање него на креирање учења заснованог на кретању, експериментацији и грађењу значења (Moss, 2012: 360; Moss et al. 2013: 41). Дефинисање готовости с обзиром на сет нормативних карактеристика „игнорише различитост и снагу децијих искустава и порекла и има потенцијал да ограничи деција права на партиципацију у образовању“ (Woodhead 2006 према: Dockett, 2014: 193), односно може да резултира „у повећаној неједнакости, искључујући управо оне које жели да укључи“ (Vandenbroeck et al., 2013: 174). Насупрот овом доминантном дискурсу, у литератури су присутни другачија виђења могућих односа предшколског и основног васпитања и образовања. У документима *Starting Strong II* Организације за економску сарадњу и развој (OECD, 2001, 2006) се на основу прегледа образовних политика у 20 земаља, даје препорука за грађење односа „*снажног и равноправног партнерства*“ у којем сваки партнер препознаје снаге другог и гради на њима, чиме се пружају „могућности повезивања различитих перспектива и метода како предшколског васпитања и образовања, тако и школа[...]. Предшколско и основно васпитање и образовање могу остварити добити од знања и искустава о малој деци акумулираних у оба сектора и у том процесу помоћи деци и породицама у преговарању прелаза из

вртића у школу“ (OECD, 2001: 129). У појединим, нарочито нордијским земљама, промене у школама су разматране у смислу увођења у ниже разреде основне школе „неких главних педагошких снага предшколске праксе, као што су посвећивање пажње добробити деце, активно и искуствено учење, поверење у дечје стратегије учења уз избегавање психолошких мерења и рангирања деце“ (Bennett, 2006 према: Moss, 2008: 229). У Норвешкој је померање узраста за полазак у школу са седам на шест година (1997) праћено снажном дискусијом о „потреби да *предшколска педагогија* има већи утицај на школу, бар у првим годинама; прва четири разреда школе треба да интегришу традицију како вртића, тако и школе са нагласком на истраживању и учењу кроз игру“ (Moser, 2007, према: *ibid*; Naug, 2013). Предшколски програм у години пред полазак у школу<sup>3</sup> у Финској карактеришу „конкретно експериментисање, дечја сопствена истраживања, игровне активности, имагинација, интеракција, драма, активно учешће, стицање информација, решавање проблема и рефлексивност“ (Sinko, 2006 према: OECD, 2006: 62), као што и основну школу, у духу социоконструктивистичке концепције учења одликује високо вредновање активне улоге деце и одсуство њиховог оцењивања или рангирања (*Ibid*). На јачање утицаја предшколске педагогије у оквиру реформе предшколског васпитања и образовања у Шведској (и његове интеграције у систем образовања 1996. године) указују речи Јорана Персона, тадашњег премијера Шведске: „предшколско васпитање треба да утиче бар на прве године обавезне школе. Иницијативе које су предузете, настојале су да граде чвршће везе између предшколских установа, центара за слободно време (брига о деци школског узраста) и обуке, третирајући све као равноправне партнере у систему образовања“ (Kopri, 2005 према: Moss, 2008: 229). Отварањем предшколских група у школи, школе су бар у својим нижим разредима изложене утицају кадра образованог на пракси и методама предшколске педагогије, који чини део тима заједно са учитељима и педагозима за слободно време. По оцени Моса, „може се рећи да су предшколска педагогија и практичари виђени као начин хуманизовања школе и иновативне праксе, са циљем стварања бољег окружења за децу у нижим разредима обавезног школовања“ (Moss, 2008: 229). Покушај концептуалног повезивања предшколског и основношколског васпитања и образовања у нашој земљи показује обрнути тренд и враћа се у оквире дискурса готовости, конципирањем припремног предшколског програма као „прелазне

---

<sup>3</sup>“pre-schoolclass“ (OECD, 2006: 62) превели смо као *предшколски програм у години пред полазак у школу*, избегавајући легислативно успостављен термин у нашој средини „припремни предшколски програм“ или буквални превод „предшколски разред“ као непримерене и са изразитом конотацијом школаризације.

етапе којом се предшколско васпитање „приближава“ концепцији школског програма и моделу учења у школи“ (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013: 238-239), при чему се „слабости класичног разредно-часовног-дисциплинарног приступа основношколског образовања не доводе у питање, као нивредности којима је оно одређено“ (Ibid: 239). С друге стране, у нашем образовном систему легислативно је успостављен продужени боравак, као посебан облик образовно – васпитног рада у оквиру којег се за ученике нижих разреда основне школе обезбеђују игра, културно-уметничке, спортске активности, учење, израда домаћих задатака и извршавање других обавеза ученика (Закон о основном образовању и васпитању, 2013). Подзаконским актом је прописано да се продужени боравак реализује у школи, после или пре часова редовне наставе и да у оквиру њега ученици имају самосталан рад и низ различитих облика слободних активности (Правилник о ближим условима...2014)<sup>4</sup>. Поједини аутори указују да се продужени боравак у највећем броју школа у Србији организује с минималним улагањима и врло скромним дизајном, који се битно не разликује од уобичајених школских активности у којима се ученици ангажују током дана. На овај начин, деца која користе могућност продуженог боравка практично имају наставу преко целог дана. Реализују га наставници разредне наставе који у току свог формалног образовања нису посебно припремани за рад у овом облику, те се њихово ангажовање најчешће своди на помоћ у изради домаћих задатака и чување деце, док се остали садржаји реализују неплански, повремено, зависно од тренутних услова и личне иницијативе наставника (Ševkušić i Maksić, 2002; Ševkušić, 2006). Увидом у литературу може се констатовати да концепција, сврха и могућности трансформације продуженог боравка нису били предмет опсежнијих истраживања и евалуације у нашој средини, па отуда ни полазиште за отварање питања континуитета, односно истраживање могућности повезивања предшколског и основног васпитања и образовања кроз различите организационе моделе повезивања програма предшколског васпитања и образовања и продуженог боравка.

Гунила Далберг и Хилеви Ленц-Тагучи однос између предшколског и основног васпитања и образовања концептуализују као стварање „места сусрета“ између два нивоа образовног система у којем се разлике у традицији, култури и разумевањима могу препознати и превазићи кроз ко-конструисање нове, заједничке традиције и културе, изражене у новим разумевањима, вредностима, концептима и

---

<sup>4</sup>Правилник о ближим условима организовања целодневне наставе и продуженог боравка („Службени гласник РС“, број 77/2014)

праксама (Gunilla Dahlberg & Hillevi Lenz Taguchi, 1994 prema: Moss, 2012; Moss et al., 2013). Према овим ауторкама, место сусрета могло би да обухвати целокупно поље васпитања и образовања у којем деца, млади и одрасли ко-конструирају нову, заједничку педагошку културу укључујући поглед на дете, васпитача/наставника, установу; разумевање учења, знања и образовања; заједничке вредности и етику, педагошке приступе и праксе (Moss, 2012: 362). Називајући ову широку визију скицом могућности у којој многа питања практичне примене остају отворена, Мос указује на нека од њих: на којим нивоима би места сусрета могла практично функционисати - националном, локалном, институционалном? Какви су могући облици ових места сусрета и како би се могао подржати њихов рад на заједничком ко-конструисању? Како би она могла да одговоре на питања у вези са искљученошћу и диспаратима у моћи међу потенцијалним учесницима? Како би резултати тих разматрања могли бити делатни у пракси, како би нова заједничка разумевања могла наћи израз у свакодневном животу? (Moss, 2012: 366). На трагу ових разматрања, покушаћемо да отворимо још једно поље као потенцијално плодно у промишљању начина повезивања два нивоа образовног система – предшколског и основношколског.

#### *Игра као место сусрета предшколског и основног васпитања и образовања*

Феномен игре заокупља већ деценијама истраживаче из подручја различитих научних дисциплина, посебно оних које се баве дечјим развојем и васпитањем, што резултира мноштвом теоријских приступа и разумевања игре, њеног места и значаја у животима деце, као и специфичне улоге одраслих у неговању и подржавању дечје игре. Уз то, разумевање игре „значајно варира у различитим контекстима предшколског васпитања и под утицајем је низа фактора као што су: историјске и културне традиције и вредности; доминантни политички дискурси; лоцираност служби унутар формалног образовног сектора или сектора социјалне заштите; узраста на који се предшколски курикулум или смернице односе, као и регулаторних оквира“ (Abbot, Ailwood, Blenkin & Kelly, Bennett prema: Kernan, 2007: 10). У различитим одређењима игре, чест је случај да се природа и суштина игре објашњава њеним функцијама у дечјем развоју и учењу. У оквиру развојне психологије, игра је традиционално разматрана са аспекта њеног доприноса развоју базичних функција (Sutton-Smith, 1994 prema: Kernan, 2007: 16; Strandell, 2000; Edmiston, 2008), као припрема за будућност или „проба за живот“ (Edmiston, 2008: 6; Strandell, 2000: 148). Разматрања игровних активности у смислу

утврђивања њиховог доприноса развоју других психичких и/или социјалних функција, пре него увиђања вредности игре по себи, наводе на оцену да „прогресивна реторика игре садржи снажну склоност инструментализације“ (Marjanović-Shane, 2010:41-42). На значај игре у процесу адаптације, засноване на основном својству детета да усваја културу и учи, указивала је Александра Марјановић. Извори људске креативности налазе се у најопштијем људском својству – комплексу флексибилности, капацитету отворености према искуству, у способности да се властито искуство варира и испољава на нов и конструктиван начин: „то је онај капацитет који се испољава у понашању детета, нарочито у његовој игри... То је она заједничка ствар између игре и стваралаштва“ (Marjanović, 1987:146, 148). Према Виготском, игра представља „машту у акцији“ и „водећи извор развоја на предшколском узрасту“ (Vygotsky, 1933/1976 према: John-Steiner et al. 2010:11). Игра се препознаје као водећа активност деце кроз коју она развијају социјалне односе и успостављају поредак и кроз коју се одвија процес усвајања и трансформације културе (Fleer, 2009), будући да „симултано изискује и води комплексним симболичким конструкцијама, вештинама, сарадничким договорима, емоционалном узбуђењу и контроли и стварању групног културног знања“ (John-Steiner et al. 2010:11). Иако постоји широка сагласност о томе да је игра потреба и право сваког детета (промовисано Конвенцијом УН о правима детета, посебно у члану 31)<sup>5</sup>, интерпретације овог права и начина његовог остваривања, такође су зависне од начина разумевања игре, њене природе и функција. У својој анализи права на игру и значаја игре у животима деце, Лестер и Раселова (Lester & Russell, 2010) указују да је игра фундаментално повезана са деčјим правима као целином, позивајући се на Фон Хилса који тврди: „Из перспективе детета, право на игру није додатно право, ограничено на веома мали део члана 31. Оно у пуном смислу рефлектује право детета да буде дете овде и сада. У целој Конвенцији не постоји члан који на тако експлицитан начин наглашава право да се буде дете у садашњости, не одлажући његов *raison d'être* за будућност. Наглашавајући значај права на игру подржава се право детета да буде дете“ (Van Gils, 2007 према: *ibid*: 52). У оквиру еволуционог бављења игром, место и улога игре у очувању и неговању аутентичног света детињства преиспитује се са аспекта односа моћи: одрасли као носиоци знања, моћи и вредности јесу они који

---

<sup>5</sup>„Државе потписнице признају право детета на одмор и слободно време, на игру и рекреативне активности које одговарају узрасту детета и слободно учешће у културном животу и уметности. Државе потписнице ће поштовати и промовисати право детета на пуно учешће у културном и уметничком животу и подстицаће пружање примерених и једнаких могућности за културне, уметничке, рекреативне и слободне активности“ (United Nations Human Rights (1989). *Convention on the Rights of the Child*, art. 31)

могу контаминирати<sup>6</sup> дечју игру (Hughes, 2001). Право на игру не имплицира „да одрасли имају право да намећу властите вредности тој игри“ (Hughes, 2001:159), јер „игра није спровођење планова одраслих с дететом, она полази од могућности избора, преговарања и заједничке разраде“ (Кrnјаја, 2012: 260). Заједничка игра детета и одраслог омогућава истраживање и преговарање о односима моћи и ауторитета кроз ко-ауторство етичких идентитета детета и одраслог, што изискује да одрасли „деле моћ са децом што је више могуће како би креирали сарадничке односе поверења и просторе који ће подржати етичка истраживања међу децом и са одраслима“ (Edmiston, 2008: 187). Другим речима, уграђењу и регулацији коауторског простора у заједничкој игри стварају се могућности за трансформацију односа детета и одраслог, односно за деконтекстуализацију устаљених односа моћи одраслих и деце и њихово развијање на другачијој основи: „Промена односа моћи *над* у односе моћи *са* у замишљеном простору повећава вероватноћу да ће одрасли избећи стереотипе свакодневног искуства, да зна више од детета, да зна одговоре на сва питања и да због тога треба да одлучује у име детета. Дељење моћи односи се на заједничко одлучивање, заједничку одговорност, преговарање и прихватање идеја детета и одраслог као идеја вредних разматрања на које имају право као учесници у игри“ (Кrnјаја, 2012: 258). Право на игру, блиско је повезано са правом детета на партиципацију а његово остваривање изискује темељну промену слике детета унутар друштва и културе, па „уместо да се питамо да ли су деца спремна да узму учешће у доношењу одлука о овој или оној области свог живота, далеко корисније би било питање: на који начин се развијају капацитети деце кроз одговарајуће нивое учешћа? (Vudhed, 2012: 66). Насупрот схватању игре као универзалног, природног и деконтекстуализованог феномена који промовишу „развојно примерени приступи“ васпитној пракси, социо-културна перспектива сагледава игру унутар контекста специфичне социјалне и културне праксе у којој учествују деца и одрасли и коју својим учешћем стварају и трансформишу. Тиме се наглашава разноврсност контекста у којима се игра јавља, као и начина на које се она испољава, спутава или подржава а фокус истраживања игре помера се са индивидуе као јединице анализе, у динамичку сферу односа и процеса између индивидуе и друштва (Rogoff, 2003). Залажући се за интегрисани приступ у оквиру педагогије игре, Вудова истиче да игра треба да буде схваћена у смислу односа између индивидуа, њихових акција и

---

<sup>6</sup>Ова контаминација игровних простора и дечјих програма игре од стране одраслих, постаје позната као „адултерација“ (Else & Sturrock према: Hughes, 2001: 163). Хјуз под овим појмом подразумева „отмицу дечјег програма игре од стране одраслих са намером да се он супституише властитим програмом“ (Hughes, 2001: 163).

интеракција, значења која конструишу и комуницирају и контекста у којима се игра дешава (Wood, 2004; 2010). Игра се може разумети као колективна, релациона активност која се одвија у различитим контекстима (породица/вртић/школа; отворени/затворени простор; виртуелни/„стварни“светови) и са различитим средствима, у којој деца користе вишеструке начине комуницирања (симболе, средства, цртеже, конструкције, артефакте и акције, говор тела) на начине који су договорени и схваћени међу са-играчима. Схватање игре и учења као партиципације и стварања значења рефлектује процесе укључене у дејој игри уз димензију имагинативног ангажовања са дејим социјалним и културним световима. Заговорници овог приступа сматрају да је улога осетљивог, креативног, флексибилног одраслог кључна за развијање потенцијала за ко-конструисање знања и разумевања између деце и одраслих (Wood, 2010). У оквиру културно-историјског приступа игри, креативности и стварању значења, истиче се да је „неопходан радикалан заокрет који ће поставити креативност као централни приступ и уједињујући циљ у срце нашег образовног система, где се подучавање и учење вреднују као ангажујући, комплементарни и трансформативни жанрови стварања значења“ (John-Steiner et al. 2010: 217). Стога се питање неговања и подржавања стваралачких способности код деце поставља као питање темељне промене целокупног стила васпитања и то на начин „да се суштинска својства игре пренесу у низ других активности...не треба игру подређивати начелима других активности, већ треба ове активности, нпр. учење, подредити начелима флексибилности“ (Marjanović, 1987: 98).

И поред признавања значаја игре као водеће активности детета и кључне одреднице детињства, схватања према којима играње представља „природно стање“, потребу и задовољство малог детета које ће у перспективи место уступати „озбиљнијим пословима“, учењу и раду, представљају тривијализацију игре и доприносе редуковању прилика за деју игру као и повећаним захтевима за њеном контролом, педагогизацијом и инструментализацијом посебно у институционалним васпитно-образовним контекстима. Док по оцени појединих аутора, „максима да „деца уче кроз игру“ наставља да конституише педагошку „датост“ у многим контекстима предшколског васпитања“ (Anning, Cullen and Fleer, 2004 preма: Kernan, 2007: 9), други наглашавају да „подела између игре и рада и игре и академског учења опстаје као високо контроверзна конструкција у предшколском васпитању“ (Hayes, 2006; Pramling Samuelsson, 2004 preма: Kernan, 2007: 10; Wood, 2010; Samuelsson, Johansson, 2006). Поларизације игре, учења и рада, додатно се интензивира преласком детета из једног институционалног

контекста (вртић) у други (основну школу). Од тренутка поласка у основну школу и током даљег школовања, деца имају све мање прилика за игру које се изолују у време за одмор а њена вредност „нестаје у трансформацији њене функције од креативног ка ре-креативном“ (Крпјаја, 2012:251). Деклинација игре није обележје само образовног институционалног контекста. Овај процес додатно се погоршава губитком безбедних јавних простора, све већом комодификацијом слободног времена, растућим родитељским страховима у погледу безбедности њихове деце, као и осећањем повећане контроле над деčјим животима (McKendricketal., 2000; Cole-Hamiltonetal. 2001; Harden, 2004; Cobbetal., 2005; Hagestad, 2008). Могућности за афирмацију деце као компетентних социјалних актера путем стварања прилика за игру иучешће, проширивање и обогаћивање деčјих искустава, условљене су (и често ограничене) низом фактора који одликују савремене контексте детињства. Значајан део живота многе деце одвија се у сегрегисаним и надгледаним просторима са организованим активностима и посебним режимом времена (институционално предшколско васпитање, школовање; чак и слободно време деце све је више уоквирено и регулисано у некој врсти институционалног окружења: спортски, музички, клубови за одмор и разоноду, ван-наставни програми и др.)(Prout, 2004:33; Hagestad, 2008:119). Унутар ових институција, уз значајне варијације с обзиром на националне политике, могуће је приметити борбу за поштравањем регулисања деце и чвршћим обликовањем исхода њихових активности (Prout, 2004: 33). Пораст контроле над деčјим простором и временом приписује се и чињеници да, за разлику од претходних генерација, заједнице и суседства сада остају релативна непознаница за родитеље услед растућих обавеза на радном месту, мање времена које се проводи код куће, све несталније популације(Corsaro, 1997 prema: Cobbetal. 2005: 3). У том контексту указује се на „опadaње нивоа деčје аутономне покретљивости у градовима и на креирање посебних „острва“ детињства до којих се деца транспортују“(Zeiher, 2001 prema: Prout, 2004: 33). Извиру нове иницијативе у виду комерцијалне понуде заштићених простора попут спонзорисане игре после школе, ресторана брзе хране, спортских активности или часова плеса (Rifkin, 2000 prema: Hagestad, 2008: 122).<sup>7</sup> Други, средишњи скуп алтернатива нуде нове технологије, често доступне детету у простору сопствене собе:

---

<sup>7</sup>Налази истраживања(McKendricketal., 2000) о комерцијализацији деčјег игровног простора кроз пораст понуде комерцијалних игралишта/играоница у В. Британији указују да деца имају маргиналну улогу у одлучивању о томе који простор ће посетити, колико времена ће ту провести, односно да су они превасходно коришћени да одговоре на потребе родитеља. Даљи губитак контроле над својом игром је „цена коју деца плаћају учешћем у новим узбудљивим игровним приликама које им се презентују од стране комерцијалних играоница/игралишта“ (ибид: 312).

телевизија, мобилни телефони и виртуелни простор компјутера (Hagestad, 2008: 122). Истовремено, присутна је забринутост да су, у ситуацији када друштва постају све комплекснија и компетитивнија „деца у образовном систему подвргнута све већем притиску, док су прилике за слободну игру значајно истиснуте или деградиране у погледу вредности учења<sup>8</sup>“ (Carvel, 1999; Macintyre, 2001 prema: Cole-Hamilton et al. 2001: 1), те да се игра све више види као „непродуктивна и неважна“, становиште које утиче и на деčје погледе о игри (Sherman, 1997 prema: ibid). Налази истраживања са децом праксе деčјег вртића, спроведеног у нашој средини (Pavlović-Breneselović, 2015) показују да деčје разумевање разлога због којих иду у вртић рефлектује у најширем смислу културну агенду о детету и детињству која је много више обликована схватањем детињства као периода припреме за живот, учења и нормализације него као периода у којем се респектује значај и вредност игре и дружења деце. Тенденција школаризације вртића рефлектује се и у томе што се учење, а не игра, препознаје као „озбиљан посао“ предшколског детета, као одраз контекстуалних порука које деца добијају од одраслих (Pavlović-Breneselović, 2015: 160). Сматрамо да све ово упућује на неопходност развијања посвећеног разумевања значаја игре и потребе да се деци (посебно млађих узраста) континуирано обезбеђују квалитетни услови, прилике и подстицаји за игру, који се неће сводити на изоловане и спорадичне пројекте и иницијативе. Уверени смо да се на истраживању игре као места сусрета и партиципације деце и одраслих могу отворити неке од могућности другачијег осмишљавања и праксе повезивања предшколског и основног васпитања и образовања. Подршку оваквом схватању пружају савремена теоријска проучавања детињства, али и поједине иницијативе и праксе у развијању друштвено организоване подршке активностима деце предшколског и раног школског узраста (програми после школе, центри за слободно време, деčји центри и сл.) у различитим земљама и системима образовања.

## 2. ПРЕДМЕТ И ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА

---

<sup>8</sup>У намери да привуче широку пажњу јавности на „кризу у вртићу“, америчко удружење Алијанса за детињство (Alliance for Childhood), упозорава да игра рапидно нестаје из програма у години пред полазак у школу (kindergarten) и предшколског васпитања у целини, под притиском захтева за остваривање неадекватних очекивања и академских стандарда. Апел, између осталог обавља препоруке за враћање игре коју иницира дете и искуственог учења уз активну подршку васпитача - у срце предшколског васпитања, као и за успостављање локалних, државних и националних политика игре које уважавају игру деце свих узраста (Miller, Almon, 2009).

Предмет овог рада представља истраживање могућности повезивања предшколског и основног васпитања и образовања путем друштвено организоване подршке активностима деце предшколског и раног школског узраста, кроз различите облике организовања васпитно-образовне праксе засноване на игри и учешћу деце.

Полазишта за дефинисање и одређивање предмета истраживања могу се сумирати у следећим схватањима:

- *Детињство* се схвата не као припремна или маргинална фаза, већ као *компонента друштвене структуре* – социјална институција – важна по себи као једна фаза животног циклуса, ни више ни мање значајна од других фаза(Dahlberg, Moss, Pence, 2007);
- *Деца се конструишу као индивидуе, групе или заједнице, које имају своју културу, права и сопствени глас.* Дете је социјално и међузависно биће „моћно, снажно, компетентно и највише од свега биће повезано са одраслима и другом децом“(Malaguzzi, 1993 према: Moss, Petrie, 2002: 101).Структуре у оквиру којих се деца свакодневно крећу су истовремено и ограничавајуће и омогућавајуће; деца им се, као активни субјекти прилагођавају или их својим стратегијским деловањем мењају(PrautiDžejms, 2004: 371).
- *Игра је право и „креативни израз детета* кроз који оно покушава да разуме, овлада друштвеним обрасцима значења и представи их на јединствен начин“ (Кrnјаја, 2012: 251); *водећа активност деце* кроз коју она развијају социјалне односе и успостављају поредак и кроз коју се одвија процес усвајања и трансформације културе(Fleer, 2009).
- Нови погледи на дете могу створити и нови приступ установама, концептуално различитим и са широм сврхом: (као средствима) за обогаћивање детињства, промовисање децје културе и омогућавање децјег учешћа у есенцијалном свету односа и активности(Moss&Petrie, 2002: 5); визија предшколских установа (и основних школа) као „животних простора у којима васпитачи и породице раде заједно на промовисању добробити, партиципације и учења мале деце...заснованих на принципу демократског учешћа“ (OECD, 2006: 220).
- Указује се на нову улогу образовне политике, односно на потребу да она буде посвећена: “креирању истинског јавног простора на свим нивоима система ради информисања, истраживања, моделовања и дебатована о будућности образовања и вредностима у образовању; промовисању, подстицању развоја и дељењу широко различитих педагошких одговора да би се обезбедило постојање

разноврсности у систему и омогућило прилагођавање наступајућим променама, пре него трагање за универзалним и униформним решењима и њиховом дисеминацијом”(Facer, 2009: 9).

- Примена сценарија у истраживањима образовања, путем пружања више или мање структурираног оквира за укључивање различитих актера у образовању, може допринети отварању простора за алтернативна виђења могућих праваца будућег развоја образовања, као и разјашњавању таквих алтернатива. Пружајући нам могућност да се дистанцирамо од садашњости, сценарији “отварају будућност и дозвољавају стварање алтернативних будућности” (Inayatullahprema: Mietzner, Reger, 2004: 50).

Будући да концепција, сврха и могућности (трансформације) продуженог боравка нису били предмет озбиљнијих преиспитивања и евалуације у нашој средини, сматрамо да би ово истраживање могло да допринесе критичком сагледавању актуелне образовне политике и праксе, као и отварању нових идеја о могућностима повезивања предшколског и основног васпитања и образовања. Покретање стратешких дијалога о питањима педагошког континуитета са циљем артикулисања кохерентније и конзистентније визије образовања, има потенцијал да постави другачије основе грађењу односа и пракси који доприносе афирмацији дечјег учешћа у различитим контекстима и окружењима за децу и њиховом пуновредном живљењу овде и сада.

### **3. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА ИСТРАЖИВАЊА**

*Континуитет у васпитању и образовању.* Традиционална одређења указују на потребу повезивања различитих нивоа образовања у циљу обезбеђивања лакшег прелаза детета из једног (образовног) контекста (вртић) у други (школа). У овом раду заступамо схватање педагошког континуитета као комплексног концепта који обухвата неколико димензија – социокултурну, политичку, институционалну и педагошку – и који се одвија у различитим контекстима – локалној и националној легислативи, структурној организацији васпитно-образовних установа и педагошким приступима у основи свакодневног рада са децом, породицама и локалним заједницама (Lazzari, Balduzzi, 2013: 150). Уместо сагледавања континуитета из перспективе програма континуитет настојимо да сагледамо из перспективе детета, као континуитет у игри као водећој активности и начину учешћа деце раних узраста у заједници праксе.

При коришћењу синтагме „деца млађих узраста“ полазимо од „радне дефиниције“ раног детињства коју је дао Комитет Уједињених нација, а која се односи се на сву малу децу: при рођењу и током раног детињства, током предшколског узраста, као и при поласку у школу; односно, односи се на сву децу узраста до навршених 8 година (Општи коментар бр. 7, ставови 1 и 4 у: Vudhed, 2013).

*Сценарији* су „конзистентни и кохерентни описи алтернативних хипотетичких будућности које одражавају различите перспективе о прошлости, садашњости и будућим развојима, који могу служити као основа за акцију” (VanNotten, 2006: 70).

#### 4. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

##### 5.

Полазећи од предмета истраживања, циљ овог истраживања можемо формулисати на следећи начин: испитати могућности повезивања предшколског и раног основношколског васпитања и образовања кроз различите организационе моделе повезивања програма предшколског васпитања и образовања и продуженог боравка деце млађегшколског узраста.

Задачи истраживања:

1. Испитати како се на нивоу докумената образовне политике и програмских докумената осмишљава и организује облик продуженог боравка код нас и у свету и заједнички облици васпитно.образовног рада за предшколску и децу раних школских узраста;
2. Конструисати могуће сценарије различитих организационих модела повезивања програма предшколског васпитања и образовања и продуженог боравка концептуално заснованих на континуитету игре као начина учења и учешћа деце у заједници праксе;
3. Испитати како кључни актери перципирају ове сценарије
4. На основу интеграције података добијених анализом докумената образовне политике и на фокус групама, анализирати могуће моделе повезивања кроз димензије пожељности, прихватљивости и изводљивости, перцепције предуслова, препрека и агенса промене у процесу имплементације сценарија и на основу тога дати смернице за трансформацију постојеће праксе.

#### 5. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

У циљу испитивања могућности трансформације продуженог боравка биће коришћена квалитативни метод сценарија. Мишљења смо да овај приступ може да допринесе отварању простора за алтернативна виђења, односно сагледавање могућих пожељних праваца његове трансформације у будућности, уважавањем перспектива различитих учесника. Имајући у виду да је пракса примене методологије сценарија у образовању још увек спорадична и „у повоју“ како у свету, тако и код нас, представимо у најкраћем главне карактеристике овог методолошког приступа.

### *Метод сценарија – одређење, функције и врсте сценарија*

Планирање и примена сценарија појављује се пре више од пола века, готово симултано у различитим деловима света, као приступ и метод трагања за одговорима на изазове доношења одлука у друштвено-историјским околностима растућих криза и неизвесности. Вишедеценијска пракса примене сценарија у различитим подручјима и мотивисана различитим сврхама и интересима, резултирала је широком разноврсношћу метода и техника сценарија, па се пре може говорити о методологији сценарија као свеобухватном појму који у пракси подразумева најразличитије приступе, технике, истраживачке и радионичарске пројекте (Kosow&Gasner, 2008). Термин “сценарио” (из латинског *сцаена*), изворно је коришћен у контексту драме, позоришта и филма. У својој практичној примени, сценарији су налик низу прича изграђених око пажљиво конструисаних заплета. Такве приче могу изражавати вишеструке перспективе о комплексним догађајима, при чему сценарији дају значење овим догађајима (Mietzner&Reger, 2004: 48). Сценарији се могу дефинисати као „конзистентни и кохерентни описи алтернативних хипотетичких будућности које одражавају различите перспективе о прошлости, садашњости и будућим развојима, који могу служити као основа за акцију” (VanNotten, 2006: 70). Вредност сценарија почива и у томе што омогућавају да се узму у обзир комплексни елементи и уткају у причу која је кохерентна, систематична, свеобухватна и плаузибилна (Mietzner&Reger, 2004: 48). Сценарији могу да поставе различита питања, али ће одговори на њих зависити од статуса у образовној структури оних који дају одговоре: “различите перцепције могућих будућних развоја могу да значе да ова примена сценарија много више открива обрасце перспектива него општи консензус у вези са будућношћу” (Saussois, 2006: 56). Сценарији могу стимулисати визионарско мишљење: “позитивни сценарији могу описати интеракције између многих делова образовног система” (Ogilvy, 2006: 22), али они “морају осликати и нешто ново, реалност какву још нисмо видели...изван

горизонта навике и познатог”(Ibid: 24). Примарна функција сценарија је да креирају холистичке, интегрисане слике о могућим будућностима које заузврат, постају контекст за планирање, терен испробавања идеја или подстицај новом развоју (Ratcliffe, 1999 prema: Mitzner, Reger, 2004: 51). У литератури се могу наћи различити предлози за идентификацију карактеристика и типологија сценарија (Kosow, Gaßner, 2008; Mietzner, Reger 2004; vanNotten, 2006). Сценарији могу да се користе за развијање нормативних идеалних слика будућности или као помоћ у размишљањима о могућим и вероватним будућим правцима развоја те је уобичајена подела сценарија на експлоративне и нормативне. *Експлоративни сценарији* истражују могуће будуће развоје полазећи од садашњости и постављају питања типа “шта би могло да се деси ако”. Фокус је на испитивању могућих праваца развоја, битних карактеристика и интеракција кључних фактора, као и евентуалних, непредвиђених догађаја. *Нормативним сценаријима* се постављају питања о пожељности услова у будућности и разматрају процеси путем којих се жељено стање може постићи, а непожељно избећи: “како бисмо желели да будућност изгледа? Где бисмо желели да идемо?” У савременој примени постаје уобичајено комбиновање оба типа сценарија.

### *Процес израде сценарија и начини њиховог конструисања*

Генерисање сценарија најчешће подразумева интерактиван, интензиван и имагинативни процес који има систематске и препознатљиве кораке. У литератури се, упркос мноштву различитих типологија и покушаја њиховог систематизовања (Kosow, Gasner, 2008; Kreibichetal, 2011; Mietzner, Reger, 2004; OECD, 2006a; Snoek, 2003; Vujačić isar., 2011), може препознати основна структура процеса израде сценарија, која обухвата: идентификацију подручја сценарија; идентификацију и анализу кључних фактора; обликовање сценарија и евалуацију сценарија (и по потреби израду акционог плана). Први корак у процесу израде сценарија односи се на *идентификацију теме*, односно *формулисање истраживачких питања* које би сценарији требало да захвате и на које би требало да понуде алтернативне одговоре. Истраживачко питање у великој мери зависи од циља израде сценарија. Први корак подразумева и одлуку о нивоу анализе у оквиру области на коју ће се сценарији фокусирати, избор временског и тематског оквира. Већина сценарија представља описе будућности за период од десет до двадесет година “као довољну временску удаљеност, за коју је оправдано “предвиђати” будућност, али и довољан интервал у коме главни трендови у

сценаријима могу да дођу до пуног изражаја”(Vujačić isar., 2011: 28).С обзиром на тематски оквир, могуће је разликовати глобалне сценарије од сценарија фокусираних на специфичне теме(Mietzner, Reger, 2004: 53).У случају сценарија у образовању, потребно је изабрати да ли се сценарији тичу креирања политике на нивоу образовног система, локалне образовне политике или на нивоу конкретне школе (Vujačić isar., 2011: 28). Следећи корак се односи на *разраду описа подручја сценарија* у смислу разматрања кључних фактора или “дескриптора”. Иако се будућност не може предвидети, могуће је идентификовати одређени број фактора, трендова или општијих тенденција, односно “поља промене”(Snoek, 2003:15)или “простора могућности”(Miller, Bentley, 2002),као оквира за промишљање о могућим променама у испитиваној области. Публикација “Школовање будућности: какве школе будућности” (OECD, 2001a), представља покушај сагледавања кључних економских, социјалних, културних и политичких трендова и кретања који могу утицати на образовне системе и школовање. Резултат ових анализа је и шест сценарија будућности за школске системе, који служе „као подстицај рефлексiji о будућности школовања, а не као аналитичке предикције будућег развоја”(OECD, 2001a: 101). Најчешће коришћени дводимензионални модели грађења сценарија (матрица 2x2) комбинују два кључна контекстуална фактора који су процењени као међусобно узрочно независни у структурисању могућих контекста будућности. Изабрани трендови представљају континууме (осе) са два екстрема на крајевима, чијим укрштањем се формирају четири поља (квадранта) као простор за мапирање међусобно диференцираних сценарија будућности (Ibid). Тако на пр. укрштањем димензије: отвореност насупротив затвореност система, са димензијом социјалне насупротив индивидуалистичке оријентације у образовању, комбиновани квадранти дају четири различита сценарија: сценарио конзервације, сценарио трансформације, сценарио опстанка и сценарио тржишта (Saussois, 2006: 59-63).Могући су и другачији начини конструисања сценарија: позиционирањем на једној или више димензија, према расту или пожељности. Сценарији о будућности школовања позиционирани су дуж једне главне димензије, у три групе: сценарији слабљења школе, сценарији задржавања постојеће “снаге” школе и сценарији јачања школе(OECD, 2001 према: Vujačić isar., 2011: 30-31).Релативно новији развој у оквиру студија будућности је приступ “мапирање могућности”(Miller, Bentley, 2002),који има за циљ да допринесе разјашњавању могућих опција, пре него процењивању вероватноће. Опсег могућности које се генеришу као сценарији школовања распоређују се на нивовима концептуалних “идеалних типова”, који разјашњавају изборе о томе које би могле бити будуће улоге и

очекивања од школовања. У том смислу, овај приступ не настоји да детаљно разрађује начине могућег одвијања актуелних трендова, већ “има за циљ да произведе јаснији смисао крајњих тачака које би школски системи могли да досегну, будући да су испреплетени са много ширим процесима друштвене промене”(Miller, Bentley, 2002:7).Неопходне информације о кључним факторима понекад се уносе у процесу израде сценарија кроз интензивну прелиминарну емпиријску и теоријску анализу; оне такође, могу бити генерисане на партиципативан начин путем интервјуа, радионица, фокус група или округлих столова. Поједина искуства у примени методологије сценарија у образовању (OECD, 2006a; Vujačić isar., 2011)представљају комбинацију оба приступа, која нарочито долази до изражаја у примени квалитативне методологије сценарија.

Корак који се односи на *обликовање сценарија* представља детаљнију елаборацију претходно мапираних фактора, тенденција или извора промене. За успешно конструисање наратива кључна активност јесте селекција елемената који се уклапају у одговарајућу причу(Vujačić isar., 2011: 33).Нема јединственог приступа у погледу начина на који ће сценарији бити конструисани. Поједини аутори наглашавају да сценарији треба да буду описи без вредносних судова о конкурентним сценаријима, конзистентни и препознатљиви(Snoek, 2003: 16). Искуства у примени сценарија показују да се број сценарија који се међу собом могу смислено разликовати креће до 4 или 5(Kosow, Gaßner, 2008: 28; Mietzner, Reger, 2004; OECD, 2006a).Такође се истиче да би сценарији требало да садрже опис позиције кључних актера сценарија, њихових међусобних односа, друштвеног положаја који им је намењен у сценарију(OECD, 2006a; Vujačić isar., 2011).Четвртикорак у процесу грађења сценарија односи се на *евалуацију сценарија*, а може да обухвата и *израду акционог плана* на основуанализе добијених сценарија. Евалуација сценарија најчешће обухвата процене учесника о пожељности и изводљивости, односно релевантности предложених сценарија (OECD, 2006a).

С обзиром на дефинисане врсте и функције сценарија у оквиру овог методолошког приступа а полазећи од предмета, циља и задатака истраживања, у овом истраживању биће конструисани и примењени позитивни сценарији комбинованог типа (нормативно-експлоративни). Извор садржаја за обликовање сценарија представљаће увиди у карактеристике продуженог боравка, односно подаци о постојећим правцима развоја различитих организационих модела повезивања предшколског и раног

основношколског васпитања и образовања добијени на основу теоријске анализе литературе и легислативног оквира.

## **6. ОПИС ПЛАНИРАНОГ ПОСТУПКА ИСТРАЖИВАЊА**

Истраживање ће се реализовати у три фазе.

Прва фаза је усмерена на развијање најмање три различита сценарија. Сценарији ће се развити синтетисањем из четири основе: 1) теоријског концепта континуитета заснованог на игри; 2) анализа постојећег регулативног оквира у Србији (стратегије, закони, правилници, програмски документи) у односу на могућности организовања различитих облика друштвено организованих активности за децу млађих узраста код нас као и регулативни оквир и начин организације продуженог боравка; 3) резултата различитих истраживања деље перспективе о искуствима и преференцијама у оквиру различитих облика и програма за децу; 4) консултација са најмање 4 експерта у области предшколског и основног васпитања и образовања (универзитетски професори и професори високих школа, стручњаци Завода за унапређивање образовања и васпитања.).

У другој фази, биће реализоване појединачне фокус групе са васпитачима, учитељима, родитељима, стручним сарадницима предшколских установа и основних школа и директорима, са циљем сагледавања како различити актери перципирају предложене сценарије. Предвидјен број учесника поједине фокус групе је између 10-15, а избор учесника појединих фокус група биће пригодан. Рад у фокус групама ће се одвијати према протоколу за анализу сценарија и коришћењем за потребе истраживања осмишљеним картицама за анализу сценарија.

Трећа фаза истраживања (фаза евалуације сценарија) обухватиће синтезу података добијених анализом докумената образовне политике и анализом података добијених у фокус групама с обзиром на: прихватљивост и изводљивост сценарија; импликације различитих сценарија; перцепције предуслова, препрека и агенса промене у процесу имплементације сценарија

Предвиђене технике истраживања су интервју, фокус групна дискусија и анализа садржаја. Подаци ће бити анализирани квалитативно, на основу матрица анализе и коришћењем квалитативних техника синтезе.

## 7. ПРЕДВИЂЕНА СТРУКТУРА И САДРЖАЈ РАДА

### *Теоријски приступ проблему*

У овом делу рада поставићемо теоријски оквир рада кроз следеће тематске целине: 1) приказ и критичко преиспитивање доминантних одређења и разумевања односа и континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања, као што су концепти готовост за школу, спремност детета за школу, спремност школе за дете, транзиција, програмски континуитет; 2) елаборирација концепта континуитета у образовању из перспективе детета кроз игру као простор сусрета, утемељеног на постмодерном разумевању детета и детињства социо-културне теорије, постструктурализма и нових студија детињства. 3) анализа концепција и начина организације постојећих пракси повезивања програма предшколског васпитања и образовања и продуженог борава (програми после школе, центри за слободно време, дечји центри и сл.) у различитим типовима установа за децу млађих узраста.

### *Методолошки приступ*

У овом делу најпре ћемо образложити методолошки приступ заснован на методу сценарија. С обзиром на иновативност примене овог метода посебну пажњу ћемо посветити разматрању овог методолошког приступа, његових карактеристика, потенцијала и ограничења као и примерима истраживања у образовању заснованих на овом приступу.

Потом ћемо поставити предмет, циљ и задатке и представити фазе и контекст истраживања, образложити технике и инструменте коришћене у истраживању, са посебним освртом на опис и образложење појединачних сценарија као и процес њиховог развијања, те описати начин обраде података.

### *Приказ и интерпретација резултата*

С обзиром на специфичности одабраног метода, најпре ћемо представити резултате прве фазе истраживања: резултате анализе постојећег регулативног оквира у односу на могућности организовања различитих облика друштвено организованих активности за децу млађих узраста код нас; резултате анализе праксе организовања продуженог борава код нас, а потом ћемо приказати и интерпретирати резултате добијене у фокус групама.

### *Дискусија резултата и критички осврт на истраживање*

У овом делу рада биће изнета дискусија резултата кроз синтезу података из прве и друге фазе, а у односу на кључне димензије анализе сценарија и дате смернице за могуће моделе трансформације продуженог боравка. Посебан део чиниће критички осврт на само истраживање и осврт на потенцијале и ограничености методе сценарија у истраживању образовања.

### *Прилози*

Овај одељак садржаће инструменте коришћене у истраживању, текстове развијених сценарија, као и записе/транскрипте са фокус група и интервјуа.

### *Литература*

У овом делу даће се попис коришћене релевантне литературе. За Предлог теме докторске дисертације прилажемо извод из литературе која обухвата најрелевантније радове за предмет нашег истраживања.

### **Литература**

- Cobb, C. L., Danby, S. and Farrell, A. (2005) Governance of children's everyday spaces. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 30, No.1, pp.14-20.
- Cole-Hamilton, I., Street, C., Harrop, A. (2001) The Value of Children's Play and Play Provision: A Systematic Review of the Literature in: Making the case for play: gathering the evidence, London: National Children's Bureau Enterprises Ltd.
- Dockett, S., Petriwskyj, A. and B. Perry (2014): Theorising Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett, and A. Petriwskyj (Ed.) *Transition to School - International Research, Policy and Practice*, International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol. 9 (pp. 1- 18). Dordrecht: Springer.
- Dockett, S. (2014): Transition to School: Normative or Relative? In B. Perry, S. Dockett, and A. Petriwskyj (Ed.) *Transition to School - International Research, Policy and Practice*, International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol. 9 (pp. 187-200). Dordrecht: Springer.
- Edmiston, B. (2008): *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. London: Routledge.
- Facer, K (2009). *Educational, social and technological futures: a report from the Beyond Current Horizons Programme*, Executive Summary. Retrieved May 5, 2014 from the World Wide Web <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/outcomes/reports/final-report-2009/>
- Fleer, M. (2009): A Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. In: Pramling Samuelsson, I., Fleer, M. (Ed.) *Play and Learning in Early Childhood Settings - International Perspectives* (p. 1-19). Springer.
- Goncu, A., Perone, A. (2009): Adults in children's play – Commentary: Inquiries into the Role of Adults in Children's Play. In: C.D. Clark (Ed.):

- Transactions at Play, Play & Culture Studies*, Volume 9 (pp.125-129). Lanham: University Press of America Inc.
- Hagestad, G. O. (2008). Changes in children's age and generation mosaics: challenges to research and policy. In A. Leira, C. Saraceno (Ed.): *Childhood: Changing Contexts*, Comparative Social Research, Vol. 25 (pp. 113-132), Bingley: Emerald Group Publishing Limited
- Harden, D.Ž. (2004). Kod kuće je najbolje: Distinkcija javno/privatno u dečjem teoretisanju i riziku i bezbednosti. U: Tomanović (prir.): *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Haug, P. (2013): From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. In: P. Moss (Ed.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp. 112-130). London: Routledge.
- Hughes, B. (2001): Evolutionary playwork and reflective analytic practice. London: Routledge
- John-Steiner, V., Connery, M.C. and A. Marjanovic-Shane (2010): Dancing with the Muses: An Cultural-historical Approach To Play, Meaning Making and Creativity. In: M. C. Connery, V. P. John-Steiner, A. Marjanovic-Shane (ed.): *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*. (pp. 3-17). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kernan, M. (2007): Play as a context for Early Learning and Development, A research paper, Commissioned by the National Council for Curriculum and Assessment, NCCA
- Kosow, H. & Gaßner, R. (2008). *Methods of future and scenario analysis: Overview, assessment and selection criteria*. Retrieved July 19, 2014 from the World Wide Web [http://www.die-gdi.de/uploads/media/Studies\\_39.2008.pdf](http://www.die-gdi.de/uploads/media/Studies_39.2008.pdf)
- Kreibich, R., Oertel, B. & Wölk, M. (2011). *Futures Studies and Future-oriented Technology Analysis - Principles, Methodology and Research Questions*. Retrieved November 11, 2014 from the World Wide Web <http://ssrn.com/abstract=2094215>
- Krnjaja, Ž. (2011): Shvatanje razvoja kao orijentacije predškolskog kurikuluma, *Pedagogija*, god. 66, br. 4, str. 541-551.
- Krnjaja, Ž. (2012): Igra kao susret: koautorstvo i prostor zajedničkog igrice i odnosa. *Etnoantropološki problemi*, god. 7, sv. 1, str. 251-267.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D. (2013): *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Lazzari, A., Balduzzi, L. (2013): Bruno Ciari and 'educational continuity': The relationship from an Italian perspective. In: P. Moss (Ed.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp.149-174). London: Routledge
- Lester, S. and Russell, W. (2010) Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. Working Paper No. 57. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation
- Marjanović, A. (1987): Dečja igra i stvaralaštvo, *Predškolsko dete* 17, tematski broj (1-4), Beograd, Savez pedagoških društava Jugoslavije, str. 85-148.
- McKendrick, J.H., Bradford, M.G., Fielder, A.V. (2000). Kid Customer? Commercialization of Play space and the Commodification of Childhood, *Childhood*, Vol. 7, No 3, pp. 295-314.
- Miller, E. and J. Almon (2009): *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*, College Park, MD: Alliance for Childhood.

- Miller, R. & Bentley, T. (2002). *'Unique Creation' Possible futures: Four scenarios for 21st Century Schooling*. Nottingham: NCSL.
- Mietzner, D. & Reger, G. (2004). *Paper 3: Scenario Approaches – History, Differences, Advantages and Disadvantages*. Retrieved December 18, 2014 from the World Wide Web <http://foresight.jrc.ec.europa.eu/fta/fta2004.html>
- Moss, P., Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces*. London and New York: Routledge Falmer
- Moss, P. (2008): What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? *Research in Comparative and International Education*, Volume 3 Number 3, p. 224-233.
- Moss, P. (2012): Readiness, Partnership, a Meeting Place? Some Thoughts on the Possible Relationship between Early Childhood and Compulsory School Education, *Forum*, Vol. 54, No 3, pp. 355- 368.
- Moss, P. (Ed.) (2013): *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*, London: Routledge.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2001a). *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?* Paris: OECD publications.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2006a). *Schooling for Tomorrow: Think Scenarios, Rethink Education*, Paris: OECD publications.
- Ogilvy, J. (2006). Education in the information age: scenarios, equity and equality. In OECD, *Think Scenarios, Rethink Education. Schooling for tomorrow series* (pp. 21-37). Paris: OECD.
- Pavlović-Breneselović, D. (1999). *Položaj deteta u dečjem vrtiću i prvom razredu osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović-Breneselović, D. (2015): *Gdestanu je kvalitet. Knjiga 2, Istraživanje s adekompraksedečjeg vrtića*. Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju
- Pramling Samuelsson, I., Johansson, E. (2008): Play and learning - inseparable dimensions in preschool practice, *Early Child Development and Care*, Vol. 176, No. 1, pp. 47–65, Routledge Taylor & Francis
- Praut, A. i Džejms, A. (2004): *Novo paradigmasociologijudetinjstva? Poreklo, obećanje i problemi*. U: S. Tomanović (prir.): *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. STR?
- Prout, A. (2004). *The Future of Childhood – Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Rogoff, B. (2003): Development as a transformation of participation in cultural activities in: *The Cultural Nature of Human Development* (p. 37-63). Oxford University Press
- Saussois, J.M. (2006). Scenarios, international comparisons, and key variables for educational scenario analysis. In OECD, *Think Scenarios, Rethink Education. Schooling for tomorrow series* (pp. 53-67). Paris: OECD.
- Snoek, M. (2003). The Use and Methodology of Scenario Making. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 1, 9-19.
- Strandell, H. (2000): What is the use of children's play: preparation or social participation? In: Penn, H. (ed.) *Early Childhood Services Theory, policy and practice* (pp. 147-157). Buckingham: Open University Press
- Ševkušić, S., Maksić, S. (2002): *Jedan program za radu produženom boravku, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 34, br. 34, str. 112-132.

- Ševkušić, S. (2006): Mogućnost realizacije akcionog istraživanja u produženom boravku, *Nastava i vaspitanje*, God. 55, broj 4, str. 491-500.
- United Nations Human Rights (1989). *Convention on the Rights of the Child*/online/. Retrieved on December 2, 2015 from <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Van Notten, P. (2006). Scenario development: a typology of approaches. In OECD, *Think Scenarios, Rethink Education. Schooling for tomorrow series* (pp. 69-92). Paris: OECD.
- Vudhedić, M. (2013). Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanja i politika; Dodatak: Opšti komentar br. 7 – Ostvarivanje prava deteta u ranom detinjstvu. Beograd: CIP/IPA
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. (ur.) (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Реферат о квалификованости кандидата и подобности предложене  
теме за докторску дисертацију

Тема: Континуитет предшколског и основног васпитања и образовања – игра као место сусрета

Докторанд: Љиљана Маролт

Ментор: проф.др Драгана Павловић Бренеселовић

**1. Основни подаци о кандидату и дисертацији:**

Љиљана Маролт је рођена 1969. године у Београду где је и завршила основну школу и гимназију. Студије педагогије на Одељењу за педагогију Филозофског факултета у Београду завршила је 1995. године и исте године је уписала последипломске магистарске студије на којима је дала све испите са просећном оценом 9.8, али није приступила изради магистарског рада. Докторске студије на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду уписала је 2010. године и, уз једну годину мировања, положила све испите. У докторској дисертацији, чији је предлог теме одбранила, бави се питањем континуитета прешколског и основношколског образовања.

Након дипломирања, од 1995-2000. године радила је као истраживач-сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду, а од 2000-2003. године била је ангажована на пословима стручног сарадника – педагога у Предшколској установи „Чукарица“. Од 2003. године запослена је на месту саветника за послове предшколског васпитања и образовања у Сектору за предшколско и основно образовање и васпитање Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Од маја 2015. године ангажована је као руководилац Групе за послове предшколског васпитања и образовања при истом министарству.

Као саветник у МПНТР учествовала је у конципирању и праћењу реализације релевантних пројеката из области предшколског васпитања и образовања: “Унапређивање предшколског васпитања и образовања у РС (IMPRES)”, пројекат ИРА, Европске комисије (2011-2014); “Вртићи без граница – проширење могућности за учење и развој деце из осетљивих група” (2011- 2013) који је реализовао UNICEF у сарадњи са Центром за интерактивну педагогију; “Вртићи без граница 2 – квалитетно инклузивно предшколско васпитање и образовање у Србији” (2014 – 2016) који реализују УНИЦЕФ и МПНТР у сарадњи са Центром за интерактивну педагогију, Институтом за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, уз подршку Швајцарске агенције за развој и сарадњу (SDC).

Учествовала је и у конципирању и реализацији великог броја програма обуке Министарства просвете намењених практичарима, а аутор је и реализатор три програма професионалног усавршавања из области предшколског васпитања и образовања акредитованих од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања.

Кандидат има следеће објављене радове у научним часописима:

1. Маролт, Љ. (2015): Истраживања образовања применом методологије сценарија, *Настава и васпитање*, год. 64, бр. 4, стр. 795-807. (категорија часописа М24)

У раду је представљен контекст настанка и развоја студија будућности и њихових теоријских полазишта као једног од могућих оквира за преиспитивање сврхе и начина развијања дугорочне перспективе у образовању. Унутар овог подручја, посебно место припада методологији сценарија, чија је општа сврха да генерише корпус оријентишућег знања као путоказ садашњим акцијама. Карактеристике овог приступа најпре су сагледане путем разматрања различитих одређења, функција и врста сценарија. Посебан сегмент рада садржи приказ кључних фаза у процесу израде сценарија, као и могућих начина њиховог конструисања кроз осврт на поједина искуства примене методологије сценарија у истраживањима образовања. У раду су отворена питања могућих доприноса овог релативно новог методолошког приступа покретању стратешких разговора о образовању, путем укључивања различитих актера у сагледавање актуелне васпитно-образовне праксе, као и у креирање и разјашњавање алтернативних виђења могућих праваца будућег развоја образовања.

2. Маролт, Љ. (2014): Различите концепције предшколске установе, *Педагогија*, год. 69, бр. 4, стр. 465-479. (категорија М51)

У раду се заступа становиште да је начин концептуализовања и функционисања различитих предшколских установа у специфичним и конкретним друштвено-историјским, економским и политичким контекстима, резултат и различитих теоријских полазишта у разумевању детета и детињства, учења и развоја и улога одраслих. Приказ неких типова институција у прошлости учињен је с намером да се отвори простор за промишљање могућности трансформације предшколских установа, односно васпитне праксе која се у њима одвија. Ако је предшколска установа један од могућих и важних животних контекста деце, онда је посебно значајно истраживати какав је тај контекст и коме он заиста служи, шта овај контекст значи за децу и породице, каква искуства и прилике пружа деци да живе своја детињства и активно учествују у свему што се њих тиче и на који начин им шаље поруку да су важни и да се њихове личности и породице поштују.

3. Маролт, Љ. (2013): Концепт игре у предшколском васпитању – пример курикулума Шведске, *Педагогија*, год. 68, бр. 3, стр. 335-348. (категорија М51)

У раду је изнето становиште да је начин концептуализовања дејче игре и њеног разумевања од суштинског значаја за развијање специфичног односа деце и одраслих, који одликује и боји природу и квалитет васпитног поступка у контексту како породичног, тако и институционалног предшколског васпитања и образовања. Место и улогу игре у предшколском васпитању аутор сагледава најпре кроз преглед савремених теоријских схватања о игри, са посебним фокусом на разумевање игре унутар социо-културне (културно-историјске) перспективе и детаљно се бави питањем на који начин се игра позиционира у шведском курикулуму за предшколско васпитање који се у међународној предшколској заједници препознаје као један од најквалитетнијих програма.

## 2. Предмет и циљ дисертације:

Докторанд Љиљана Маролт у свом раду се бави питањем континуитета предшколског и основношколског образовања и васпитања. Тема докторске дисертације отвара значајно истраживачко подручје код нас и представља вредан покушај да се критички преиспитају доминантни приступи континуитету предшколског и школског

образовања фокусирани било на питање спремности детета за школу или на питање програмског континуитета у погледу концепције, циљева, образовних садржаја и метода. Ослањајући се на посмодерне теоријске оријентације - социокултурну теорију учења и развоја, постструктурализам и нове студије детињства, докторанд питање континуитета образовања сагледава кроз призму права детета у образовању и поставља у оквиру положаја детета у одређеном социо-културном контексту и сагледавањем детета као члана заједнице и активног субјекта који учи и развија се учешћем у заједници праксе. У оваквом оквиру, игра се препознаје као доминанта и кључна активност деце раних узраста, а дисконтинуитет у подршци и пракси игре као суштинско обележје транзиције из једног на други ниво образовања. Радикалним заокретом, кандидат отвара питање континуитета не из перспективе два нивоа образовања већ из перспективе начина учења, учешћа и одрастања детета, кроз доминантну и кључну активност деце млађих узраста, а то је игра.

На основу оваквог теоријског утемељења, докторанд се у свом истраживању фокусира на један од важних аспеката овако комплексног одређења континуитета, а то је питање могућих системских решења на нивоу друштвене подршке деци, повезујући тако своја научна интересовања са подручјем свог професионалног ангажмана у домену образовне политике. Своје истраживање докторанд заснива на квалитативном приступу базираном на методу сценарија којим настоји да испита могућности алтернативних решења с обзиром на постојеће стање. Крећући се у овом методолошком оквиру, докторанд као циљ свог истраживања поставља испитивање могућности повезивања предшколског и раног основношколског васпитања и образовања кроз различите организационе моделе повезивања програма предшколског васпитања и образовања и продуженог борава деце млађег школског узраста. Овако дефинисан циљ конкретизован је кроз следеће задатке истраживања:

8. Испитати како се на нивоу докумената образовне политике и програмских докумената осмишљава и организује облик продуженог борава код нас и у свету и заједнички облици васпитно-образовног рада за предшколску и децу раних школских узраста;
9. Конструисати могуће сценарије различитих организационих модела повезивања програма предшколског васпитања и образовања и продуженог борава концептуално заснованих на континуитету игре као начина учења и учешћа деце у заједници праксе;
10. Испитати како кључни актери перципирају ове сценарије
11. На основу интеграције података добијених анализом докумената образовне политике и на фокус групама, анализирати могуће моделе повезивања кроз димензије пожељности, прихватљивости и изводљивости, перцепције предуслова, препрека и агенса промене у процесу имплементације сценарија и на основу тога дати смернице за трансформацију постојеће праксе.

### **3. Опис садржаја (структуре по поглављима) дисертације:**

Докторска дисертација има предвиђену следећу структуру:

#### *Теоријски приступ проблему*

У овом делу рада докторанд ће поставити теоријски оквир рада кроз следеће тематске целине: 1) приказ и критичко преиспитивање доминантних одређења и разумевања односа и континуитета предшколског и основношколског васпитања и

образовања, као што су концепти готовост за школу, spremnost deteta za školu, spremnost škole za dete, транзиција, програмски континуитет; 2) елаборација концепта континуитета у образовању из перспективе детета кроз игру као простор сусрета, утемељеног на постмодерном разумевању детета и детињства социо-културне теорије, постструктурализма и нових студија детињства. 3) анализа концепција и начина организације постојећих пракси повезивања програма предшколског васпитања и образовања и продуженог борава (програми после школе, центри за слободно време, деји центри и сл.) у различитим типовима установа за децу млађих узраста.

#### *Методолошки приступ*

У овом делу докторант ће најпре образложити методолошки приступ заснован на методу сценарија. Метод сценарија је иновативни приступ у истраживању образовања и у међународним оквирима, а особито у оквирима епистемолошко-методолошке традиције у педагогији код нас, те ће кандидат посебну пажњу посветити разматрању овог методолошког приступа, његових карактеристика, потенцијала и ограничења као и примерима истраживања у образовању заснованих на овом приступу.

Потом ће поставити предмет, циљ и задатке и представити фазе и контекст истраживања, образложити технике и инструменте коришћене у истраживању, са посебним освртом на опис и образложење појединачних сценарија као и процес њиховог развијања, те описати начин обраде података.

#### *Приказ и интерпретација резултата*

С обзиром на специфичности одабраног метода, докторанд ће најпре представити резултате прве фазе истраживања: резултате анализе постојећег регулативног оквира у односу на могућности организовања различитих облика друштвено организованих активности за децу млађих узраста код нас; резултате анализе праксе организовања продуженог борава код нас, а потом ће приказати и интерпретирати резултате добијене у фокус групама.

#### *Дискусија резултата и критички осврт на истраживање*

У овом делу рада биће изнета дискусија резултата кроз синтезу података из прве и друге фазе, а у односу на кључне димензије анализе сценарија и дате смернице за могуће моделе трансформације продуженог борава. Посебан део чиниће критички осврт на само истраживање и осврт на потенцијале и ограничености методе сценарија у истраживању образовања.

#### *Прилози*

Овај одељак садржаће инструменте коришћене у истраживању, текстове развијених сценарија, као и записе/транскрипте са фокус група и интервјуа.

#### *Литература*

У овом делу докторанд ће дати попис коришћене релевантне литературе. За Предлог теме докторске дисертације докторанд прилаже извод из литературе која обухвата најрелевантније радове за предмет његовог истраживања.

### **4. Основне хипотезе од којих ће се полазити у истраживању:**

Основно истраживачко питање на којем се заснива докторска теза јесте које су могућности остваривања континуитета предшколског и основношколског образовања

схваћеног као континуитета из перспективе деце - кроз игру и учешћу деце у заједници праксе? Истраживањем се настоји доћи до одговора који су могући модели повезивања предшколског васпитања и продуженог боравка деце млађег школског узраста кроз институционално организоване облике рада програмски заснованх на игри.

## **5. Методе које ће се у истраживању применити:**

Истраживање је засновано на методу сценарија. Овај метод усмерен је на испитивање алтернативних могућности, замисли и визија везаних за образовање уопште или поједина питања образовања, базирано на сценаријама који се користи као предлог за промишљање, дискусију и дијалог. Сценарији су холистичке слике “могућих будућности” у којима су комплексни елементи уткани у причу која је кохерентна, систематична, свеобухватна и веродостојна. Њихова сврха није у долажењу до консензуса већ у откривању образаца перспектива, подстицању визионарског приступа и грађењу путоказа за акцију. У овом истраживању биће конструисани и примењени позитивни сценарији комбинованог нормативно-експлоративног типа.

Полазећи од наведеног методолошког приступа истраживање ће се реализовати у три фазе.

Прва фаза је усмерена на развијање најмање три различита сценарија. Сценарији ће се развити синтетисањем из четири основе: 1) теоријског концепта континуитета заснованог на игри; 2) анализа постојећег регулативног оквира у Србији (стратегије, закони, правилници, програмски документи) у односу на могућности организовања различитих облика друштвено организованих активности за децу млађих узраста код нас као и регулативни оквир и начин организације продуженог боравка; 3) резултата различитих истраживања деље перспективе о искуствима и преференцијама у оквиру различитих облика и програма за децу; 4) консултација са најмање 4 експерта у области предшколског и основног васпитања и образовања (универзитетски професори и професори високих школа, стручњаци Завода за унапређивање образовања и васпитања.).

У другој фази, биће реализоване појединачне фокус групе са васпитачима, учитељима, родитељима, стручним сарадницима предшколских установа и основних школа и директорима, са циљем сагледавања како различити актери перципирају предложене сценарије. Предвиђен број учесника поједине фокус групе је између 10-15, а избор учесника појединих фокус група биће пригодан. Рад у фокус групама ће се одвијати према протоколу за анализу сценарија и коришћењем за потребе истраживања осмишљеним картицама за анализу сценарија.

Трећа фаза истраживања (фаза евалуације сценарија) обухватиће синтезу података добијених анализом докумената образовне политике и анализом података добијених у фокус групама с обзиром на: прихватљивост и изводљивост сценарија; импликације различитих сценарија; перцепције предуслова, препрека и агенса промене у процесу имплементације сценарија

Предвиђене технике истраживања су интервју, фокус групна дискусија и анализа садржаја. Подаци ће бити анализирани квалитативно, на основу матрица анализе и коришћењем квалитативних техника синтезе.

## **6. Очекивани резултати и научни допринос:**

Предмет истраживања, приступ проблематици и методолошка оријентација изнети у предлогу теме докторске дисертације представљају оригинални научни допринос у сагледавању могућности повезивања предшколског и основношколског

образовања и остваривања континуитета заснованог на суштински другачијем приступу него што је уобичајано свођење континуитета на програмско усаглашавање.

Рад у теоријском смислу представља искорак у разумевању суштинских питања континуитета у образовању деце на млађим узрастима и афирмацију савремених полазишта у разумевању игре и њене улоге у учењу и партиципацији деце у специфичним заједницама праксе какве су институције намењене образовању и васпитању деце.

Својим методолошким приступом рад може дати допринос разумевању потенцијала примене методе сценарија у истраживању образовања и афирмацији овог приступа у нашој истраживачкој пракси и посебно у налажењу његове примене у начину доношења мера образовне политике. Потенцијал овог типа истраживања се види у начину отварања важних тема у образовању и покретању јавне дебате засноване на принципима демократске партиципације као недовољно развијене праксе у креирању и доношењу одлука о будућим правцима развоја образовања у нас.

Будући да концепција, сврха, карактеристике и могућности продуженог боравка нису били предмет озбиљнијих преиспитивања и евалуације у нашој средини, а његова функција у друштвеној бризи о деци била потиснута школским образовним програмом, сматрамо да би ово истраживање могло да допринесе критичком сагледавању актуелне образовне политике и праксе, као и отварању путева трансформације и јачању васпитне улоге школе. У нарастајућој тенденцији школаризације предшколског васпитања и образовања рад може дати значајан допринос актуелизацији функције и значаја игре не само на нивоу предшколског већ и основношколског образовања и указати на могуће начине друштвене подршке дејој игри.

## **7. Закључак:**

Увидом у биографију и библиографију Комисија закључује да кандидат својом научном и стручном компетентношћу може да реализује нацрт предложене теме. На основу процене предложеног Предлога теме докторске дисертације Комисија закључује да је предложена тема релевантна за истраживања у области савремене педагогије као и да може имати значајан допринос у разумевању континуитета васпитања и образовања деце на раним узрастима и потенцијално значајне импликације за образовну праксу.

На основу изнетог препоручујемо Наставно – научном већу Филозофског факултета Универзитета у Београду да докторанду Љиљани Маролт одобри израду докторске дисертације под називом „Континуитет предшколског и основног васпитања и образовања – игра као место сусрета“.

Београд, 4.2.2016.

Чланови комисије

-----  
проф. др Драгана Павловић Бренеселовић (ментор)

-----  
проф. др Живка Крњаја  
-----

др Лидија Мишкељин, доцент

-----

-

проф. др Вера Спасеновић