

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Dragana L. Purešević

**PARTICIPATIVNI PRISTUP EVALUACIJI  
PROGRAMA PREDŠKOLSKOG  
VASPITANJA I OBRAZOVANJA**

doktorska disertacija

Beograd, 2024

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Dragana L. Purešević

**PARTICIPATORY APPROACH TO THE  
EVALUATION OF EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION CURRICULUM FRAMEWORK**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2024

**Mentor:**

Prof. dr Živka Krnjaja, redovni profesor  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

**Članovi komisije:**

prof. dr Lidija Miškeljin, vanredni profesor  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Nevena Mitranić Marinković, docent  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

prof. dr Jasmina Klemenović, redovni profesor  
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

Datum odbrane: \_\_\_\_\_

## Izjava zahvalnosti

Ovu zahvalnicu sam više puta zamišljala, započinjala i odustajala od nje, kao najteži deo doktorata. Ne zato jer ne mogu da kažem hvala, već naprotiv, jer ne mogu da nađem reči kako da iskažem zahvalnost svima onima koji su tu i onima koji fizički više nisu, a koji su bezrezervno i bezuslovno verovali u mene onda kada ja to nisam.

Hvala mojoj Katedri iz 270, koja je bila spremna zajedno sa mnom da uči u ovom procesu, a od koje ja učim mnogo više nego što stranice ovog doktorata pokazuju.

Hvala mojoj sadašnjoj mentorki, profesorki dr Živki Krnjaja, koja je za mene u ovom i van ovog procesa uvek bila i jeste više od mentora. Hvala Vam za sate i sate nesebične podrške da istrajem u ovom maratonu i što ste uvek umeli da me na pravi i autentičan način podržite.

Hvala mojoj prvoj mentorki, profesorki dr Dragani Pavlović Breneselović, koja je otvorila priliku da se bavim ovom temom, koja je na naš prvi susret prepoznala da to mogu i koja je ojačala u meni „zvuk pištaljke“.

Hvala mojim prijateljima, onima koje sam stekla u procesu rada na doktoratu i onima koji su tu dobar deo mog života. Koji nisu odustali od mene i koji me nisu zapitkivali zašto ne možemo češće da se vidamo, nego su uvek kroz sate razgovora i razmenjenih poruka bili moj oslonac. Hvala mojim kolegama/prijateljima „po boji/kućama“ i „po snovima“ na humoru, ohrabrenju, zajedničkim pričama i razmenama, provokativnim pitanjima, slaganjima i neslaganjima, vašim očima i vašoj pameti da vide potencijal ovog doktorata i uopšte mog rada. Ali pre svega hvala vam što ste tu, jer sve ovo bi izgledalo mnogo drugačije da vas nije da „držite strah“ i da maštamo, a nadam se, dosanjamo neke zajedničke ideje.

Naposletku, veliko hvala mojoj porodici, mom tati kome posvećujem ovaj doktorat, a koji znam da bi bio ponosan na mene, jer želim da verujem da sam ovim savladala bar jednu lekciju koju me je učio - ne odustaj! Hvala mojoj mami i mojoj sestri koje su navijale za mene, onako kako to samo one znaju, jako i borbeno - uz skuvan ručak, kafu u kasnim satima, svaku pogledanu referencu u doktoratu, uz bezuslovno i bezrezervno razumevanje, koje možda nekih puta i nije bilo opravdano.

Hvala vam svima, pedagozi sa titulom i bez nje, a koji ste mi pomogli da razumem da biti pedagog znači biti čovek vrline.

**Ovo je delo svih nas, HVALA VAM!**

# PARTICIPATIVNI PRISTUP EVALUACIJI PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

## Sažetak

Predmet studije je participativni pristup evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Relevantnost studije oblikovana je kontekstom obrazovne reforme u Srbiji i procesom pilotiranja Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“. Teorijsko-vrednosni okvir za oblikovanje studije polazi od postmodernističkih teorija i poststrukturalističkih polazišta. U studiji se ističe fundamentalna veza između dokumenta Osnova programa i realnog programa u dečjem vrtiću, iz čijeg odnosa se Osnove programa mogu tumačiti kao plan, produkt, proces ili *praxis*. Razumevanje Osnova programa kao *praxisa* nadalje uobličava razumevanje evaluacije kao kontekstualnog, etičkog i višeperspektivnog koncepta, što je u osnovi participativnog pristupa evaluaciji programa.

Istraživanje koje je sprovedeno u ovom radu je evaluativno, a meta-analiza se koristila kao osnovna metoda analize podataka. Na osnovu upoređivanja nalaza meta-analize korišćenog modela evaluacije programa u projektu „Pilotiranje nacrti Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“, procesom meta-sinteze generisane su kategorije koje mogu predstavljati određenu vrstu obrasca sa funkcijom procene participativnosti različitih modela evaluacije programa. Na osnovu teorijskog i metodološkog dela rada apstrahovane su smernice za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

**Ključne reči:** predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Osnove programa, Osnove programa kao *praxis*, realni program, participativni pristup evaluaciji programa, evaluativno istraživanje, meta-analiza

**Naučna oblast:** Pedagogija

**Uža naučna oblast:** Predškolska pedagogija

# **PARTICIPATORY APPROACH TO THE EVALUATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM FRAMEWORK**

## **Abstract**

The subject of this study is a participatory approach to the evaluation of early childhood education curriculum framework. The relevance of the study is shaped by the context of educational reform in Serbia and the piloting process of the Early Childhood Education Framework the "Years of Ascent". The conceptual framework which shaped the study is based on postmodernist theories and poststructuralist perspectives. The study highlights the fundamental connection between the Curriculum Framework and contextual curriculum, from which the Curriculum Framework can be interpreted as a plan, product, process, or *praxis*. Understanding the Curriculum Framework as *praxis* further shapes the understanding of evaluation as a contextual, ethical, and multi-perspective concept, which is essentially the basis of the participatory approach to curriculum evaluation.

The research conducted in this study is evaluative, and meta-analysis is used as the primary method of data analysis. By comparing the meta-analysis findings of collaborative model of evaluation in the project "Piloting the Draft of Early Childhood Education Framework the -Years of Ascent", we generated categories through the process of meta-synthesis that can represent a certain type of pattern with the function of assessing the participatory nature of various curriculum evaluation models. Based on the theoretical and methodological part of the study, guidelines for the application of the participatory approach to the evaluation of the early childhood education curriculum framework are abstracted.

**Keywords:** early childhood education, curriculum framework, curriculum framework as *praxis*, contextual curriculum, participatory approach to the curriculum evaluation, evaluative research, meta-analysis

**Scientific field:** Pedagogy

**Scientific subfield:** Preschool pedagogy

## SADRŽAJ

UVOD.....	1
I TEORIJSKA POLAZIŠTA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA KAO OKVIR RADA.....	4
<b>1.1. Socio-kulturna teorijska polazišta.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Pedagogija odnosa.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3. Kritička pedagogija.....</b>	<b>6</b>
<b>1.4. Teorija kompleksnih sistema.....</b>	<b>6</b>
<b>1.5. Poststrukturalistička polazišta.....</b>	<b>7</b>
II OSNOVE PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA: TRADICIJA, ORIJENTACIJE, ODNOS SA REALNIM PROGRAMOM.....	9
<b>2.1. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao nacionalni dokument: mapiranje i određivanje pojmova.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2. Dve pedagoške tradicije razvoja Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.....</b>	<b>11</b>
<b>2.3. Tri programske orijentacija Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.....</b>	<b>14</b>
2.3.1. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja usmerene na sadržaje.....	17
2.3.2. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja usmerene na dete.....	19
2.3.3. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja usmerene na odnose.....	21
<b>2.4. Odnos nacionalnog programa kao dokumenta i realnog programa u dečjem vrtiću.....</b>	<b>23</b>
<b>2.5. Identitet programa na osnovu odnosa Osnova programa kao dokumenta i realnog programa.....</b>	<b>25</b>
2.5.1. Osnove programa kao plan.....	26
2.5.2. Osnove programa kao produkt.....	26
2.5.3. Osnove programa kao proces.....	27
2.5.4. Osnove programa kao <i>praxis</i> .....	27
III EVALUACIJA PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA.....	29
<b>3.1. Evaluacija u obrazovanju.....</b>	<b>29</b>
3.1.1. Generacije evaluacije: istorijsko-razvojni put evaluacije u obrazovanju.....	31
3.1.2. Istraživanja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju sa participativnim modelima evaluacije.....	36
<b>3.2. Evaluacija programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.....</b>	<b>41</b>
3.2.1. Osnove programa kao plan-evaluacija programa kao provera ostvarenosti ciljeva i sadržaja.....	43
3.2.2. Osnove programa kao produkt - evaluacija programa kao kontrola ispunjenosti standarda.....	43
3.2.3. Osnove programa kao proces - evaluacija programa kao podrška samoevaluaciji.....	44
3.2.4. Osnove programa kao <i>praxis</i> - evaluacija programa kao transformacija.....	45

3.2.5. Teorijski i primenjeni modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.....	46
3.2.5.1. Teorijski modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.....	46
<i>Model usmeren na ciljeve</i> .....	46
<i>Model usmeren na potrebe</i> .....	47
<i>Model četiri nivoa</i> .....	48
<i>CIPP model</i> .....	48
<i>Responzivni model</i> .....	50
<i>Eklektički model</i> .....	51
<i>Oснаžujući model evaluacije</i> .....	51
<i>Participativni model evaluacije</i> .....	52
<i>Razvijajući model evaluacije</i> .....	53
<i>Feministički model evaluacije</i> .....	53
3.2.5.2. Primljeni modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao hibridni konstrukti.....	55
IV METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	65
<b>4.1. Predmet istraživanja</b> .....	65
<b>4.2. Cilj i zadaci istraživanja</b> .....	67
<b>4.3. Evaluativno istraživanje kao istraživački pristup</b> .....	67
Meta-analiza kao metod.....	67
<b>4.4. Etička odgovornost istraživača prema podacima</b> .....	72
V ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	74
<b>5.1. Kontekst evaluacije</b> .....	74
5.1.1. Konceptija Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ .....	74
5.1.2. Kolaborativni model evaluacije programa u projektu „Pilotiranje nacrtа Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - „Godine uzleta“ .....	77
<b>5.2. Evaluacija procesа izrade dokumentа predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“</b> .....	79
Nivoi učešća relevantnih učesnika u fazi indukcije .....	80
Nivoi učešća relevantnih učesnika u fazi izrade predlogа nacrtа dokumentа.....	82
Nivoi učešća relevantnih učesnika u fazi pilotiranja nacrtа dokumentа .....	84
Nivoi učešća relevantnih učesnika u fazi finalizacije dokumentа.....	85
<b>5.3. Evaluacija sistema podrške realnom programu</b> .....	87
Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: sistem obuka.....	89
Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: konsultativni sastanci i boravci.....	92
Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: stručna literatura/ publikacije/radni materijali.....	95
Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: horizontalne razmene.....	97
Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: tehnička podrška.....	98
Kvalitet i dinamika podrške od strane drugih partnerа na projektu: tehnička, materijalna podrška i konsultativni boravci.....	99
<b>5.4. Evaluacija praćenja procesа promene u primeni Osnova programa</b> .....	101



Tehnike i instrumenti praćenja dimenzija programa – kritičko sagledavanje pre promene.....	105
Tehnike i instrumenti praćenja dimenzija programa – proces razvijanja promene.....	114
Tehnike i instrumenti praćenja dimenzija programa – efekti promene.....	128
<b>5.5. Kategorije za procenu participativnosti modela evaluacije programa.....</b>	<b>140</b>
5.5.1. Kontekstualnost .....	141
5.5.2. Refleksivnost .....	141
5.5.3. Odnosi moći .....	142
5.5.4. Višeperspektivnost.....	143
 VI ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREDLOG SMERNICA ZA PARTICIPATIVNI PRISTUP EVALUACIJI PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA.....	 144
 VII KRITIČKI OSVRT NA ISTRAŽIVANJE.....	 153
 LITERATURA.....	 157
 PRILOZI.....	 172
Prilog br. 1 Smernice za implementaciju Osnova programa „Godine uzleta“.....	172
Prilog br. 2 Obrazac priče za učenje.....	173
Prilog br. 3 Primer matrice izveštaja sa sastanaka timova vrtića.....	174
Prilog br. 4 Matrica analize priče za učenje.....	175
Prilog br. 5 Protokol fokus grupnog intervjua sa vaspitačima.....	176

## ***Lista tabela***

	str.
Tabela 1. Odlike dve pedagoške tradicije.....	12
Tabela 2. Generacije evaluacije: istorijsko razvojni put evaluacije u obrazovanju.....	33
Tabela 3. Istraživanja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u kojima su korišćeni koncepti prisutni u participativnom pristup evaluaciji .....	36
Tabela 4. Matrica jedinica značenja u meta-analizi.....	72
Tabela 5. Tehnike, instrumenti i načini dokumentovanja po fazama promene.....	103

str.

## ***Lista šema***

Šema 1. Odnos Osnova programa i realnog programa.....	24
Šema 2. Evaluacija Osnova programa.....	42
Šema 3. Model usmeren na ciljeve .....	47
Šema 4. Kirkpatrikov model evaluacije „četiri nivoa“.....	48
Šema 5. Ključne komponente CIPP modela evaluacije.....	49
Šema 6. Proces razvojne evaluacije.....	53
Šema 7. Model feminističke teorije na osnovu modela feminističke evaluacije.....	54
Šema 8. Skala dobrobiti i uključenosti.....	57
Šema 9. Koraci meta-analize i meta-sinteze u istraživanju.....	70
Šema 10. Domen I Evaluacija nivoa učešća relevantnih učesnika.....	79
Šema 11. Domen II Evaluacija kvaliteta i dinamike sistema podrške.....	88
Šema 12. Domen III Evaluacija tehnika praćenja dimenzija programa.....	102
Šema 13. Smernice za razvijanje participativnog pristupa evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.....	144

## UVOD

U fokusu ove studije je participativni pristup evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Ova studija detaljno promatra dva ključna i složena koncepta - *obrazovni program* i *evaluaciju* obrazovnih programa. Njihova vitalna uloga u oblasti obrazovanja je opisana kao „sistola i dijastola obrazovanja“ (Eisner, 2005, str. 147), čime se ističe vanvremenska relevantnost navedenih koncepta i potreba za njihovim kontinuiranim preispitivanjem i istraživanjem.

Od šezdesetih godina prošlog veka, primetan je sve izraženiji trend emancipatornih, participativnih istraživanja i evaluacije u polju obrazovnih programa (Cousins & Earl, 1995; Fals-Borda, 1980; Estrella & Gaventa, 1998), čime se naglašava važnost i aktuelnost teme koju istražujemo, kao i neophodnost prevazilaženja i dalje dominantne tehnicističke prakse evaluacije obrazovnih programa.

Predmet ove studije dodatno je relevantan u kontekstu obrazovne reforme predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, koja je započeta donošenjem nove programske koncepcije i dokumenta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – „Godine uzleta“ (Osnove programa, 2018). Proces pilotiranja i kasnija implementacija Osnova programa naglašavaju neophodnost drugačijeg pristupa evaluaciji programa radi daljeg razvijanja i prepoznavanja potrebnih načina podrške u skladu sa konceptijskim polazištem Osnova programa. Ova studija je postavljena unutar spomenutog reformskog okvira, a proističe iz bogatog istraživačkog konteksta koji je inherentan Katedri za predškolsku pedagogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Iako se na različite načine može prepoznati aktuelnost teme i njen značaj, evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja nije posvećeno dovoljno pažnje. Zapravo, jedino opsežnije istraživanje koje je rađeno na našim prostorima sprovedeno je u okviru naučno-istraživačkog projekta „Osnovne karakteristike vaspitno-obrazovnog procesa u dečjim ustanovama Srbije“ (1979-1981). Predmet evaluacije bio je zvanični programski dokument usvojen 1975. godine: „Osnove programa vaspitno-obrazovne delatnosti u dečjim vrtićima“ (Pešić, 1987). Jedan od važnih zaključaka ovog istraživanja, a koji je pomogao u konstituisanju i ove studije, jeste da se evaluacija Osnova programa kao dokumenta ne može izvesti bez istovremene evaluacije realnog programa kojim se programski dokument ostvaruje. Pored toga, navedeno istraživanje ukazuje na začetke kvalitativnog pristupa evaluaciji programa u Srbiji, kao osnov za razvijanje participativnog pristupa, koje je postavila profesorka Mirjana Pešić, a koje su dalje sledili drugi autori (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017; 2018). Na tom tragu, ova studija nastavlja da se bavi i produbljuje pitanje participativnog pristupa evaluaciji programa, zasnovanog na *prakseološkoj (praxeological)* participativnoj paradigmi (Pascal & Bertram, 2012).

Način na koji predmet ove studije konkretizujemo vidi se kroz postavljena poglavlja studije.

Prvo poglavlje – *Teorijska polazišta predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao okvir rada* ima za cilj da nas uvede u postmodernističke teorije i poststrukturalistička polazišta kao okvir daljeg razumevanja osnovnih koncepta studije. Oslanjajući se na socio-kulturnu teoriju, pedagogiju odnosa, kritičku pedagogiju, teoriju kompleksnih sistema i dekonstrukciju kao jedan od najznačajnijih termina poststrukturalizma, jasno se pozicioniramo prema određenjima

evaluacije i programa. Umesto da ih svedemo na čisto proceduralne korake, ističemo njihovu društveno-političku, etičku i odgovornu praksu *prema* i *sa* drugima.

Drugo poglavlje – *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: tradicija, orijentacije, odnos sa realnim programom* otvara više pravaca u razumevanju Osnova programa kao dokumenta. U cilju konceptualizacije Osnova programa kao nacionalnog dokumenta, krećemo od mapiranja i određivanja pojmova, sa akcentom na dva noseća: (Osnove) program(a) kao vaspitno-obrazovni predlog namenjen kritičkom preispitivanju i daljem razvijanju u praksi (Stenhouse, 1975; prema Pešić, 1987); realni program kao neposredni program vaspitno-obrazovnog rada koji predstavlja celinu procesa učenja deteta, smeštenog u realni kontekst i oblikovanog njegovim elementima – kulturom i strukturom ustanove, vršnjacima, odraslima, konkretnim zajednicama u vrtiću i van njega (Osnove programa, 2018; Pešić, 1987).

Zatim prikazujemo dve pedagoške tradicije razvoja Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: nordijsku tradiciju i tradiciju koja se odnosi na pripremu dece za školu, kako bismo dodatno fokusirali predmet ove studije. U odnosu na prepoznate tradicije razvoja Osnova programa, prikazujemo i tri programske orijentacije koje su značajne za predškolsko vaspitanje i obrazovanje: program *usmeren na sadržaje*, program *usmeren na dete* i program *usmeren na odnose* (Pavlović Breneselović, 2012, 2015; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, 2014). Na kraju ovog poglavlja posebnu pažnju posvećujemo detaljnom prikazu i analizi složenog odnosa između nacionalnog programa kao dokumenta i realnog programa u dečjem vrtiću, kao i kako se iz tog odnosa može tumačiti identitet programa – da li se program shvata kao *plan*, *produkt*, *proces* ili *praxis*.

Treće poglavlje – *Evaluacija programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* uvodi nas u evaluaciju u obrazovanju i njen istorijsko razvojni put kroz generacije evaluacije, sa naglaskom na petoj generaciji koju prepoznajemo kao participativnu. Samo pojašnjenje generacija evaluacije dovode nas do pitanja evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i zaključka da od razumevanja Osnova programa zavisi i kako tumačimo njegovu evaluaciju – kao *proveru ostvarenih ciljeva i sadržaja*, kao *kontrolu ispunjenosti standarda*, kao *podršku samoevaluaciji* ili kao *transformaciju*. U ovom poglavlju se detaljnije bavimo teorijskim i primenjenim modelima evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Teorijski modeli* evaluacije predstavljaju konceptualne, „idealne“ i univerzalne modele za sve nivoe obrazovanja, dok se *primenjeni modeli evaluacije* oslanjaju na već postojeće teorijske modele, ali uz određeni nivo prilagođenosti spram teorijsko-vrednosnih polazišta konkretnog programa i specifične kontekstualne primene u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

Nakon postavljenog teorijskog okvira studije, prelazimo na *Metodološki okvir istraživanja*, u kom definišemo predmet, cilj i zadatke istraživanja. Zatim, pojašnjavamo evaluativni pristup istraživanju i meta-analizu kao osnovni metod analize podataka u istraživanju. Meta-analiza u ovoj studiji se posebno elaborira, što se vidi u pojašnjenju koraka sprovođenja, a koji su posebno kreirani i prilagođeni potrebama ove studije. Na kraju ovog poglavlja naglašavamo etičku odgovornost istraživača prema podacima koji su već analizirani i koji su potom pronašli svoju primenu i značaj u ovoj studiji na kvalitativno drugačiji način.

U delu studije *Analiza i diskusija podataka* polazimo od konteksta evaluacije u kom se prikazuje koncepcija Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ i kolaborativni model evaluacije programa korišćen u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - „Godine uzleta“. Kolaborativni model evaluacije dalje se evaluira kroz tri identifikovana domena meta-analize, a na osnovu jedinica značenja određenih kroz deduktivno-induktivno identifikovana deskriptivna svojstva.

Upoređivanjem nalaza meta-analize korišćenog modela evaluacije programa u projektu „Pilotiranje nacrti Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“, procesom meta-sinteze, generisane su *kategorije* koje predstavljaju određenu vrstu obrasca sa funkcijom procene participativnosti korišćenog modela evaluacije programa u projektu. Pored toga, predočena je i njihova funkcija za procenu participativnosti različitih modela evaluacije programa.

U okviru poglavlja *Zaključna razmatranja i predlog smernica za participativni pristup evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, a na osnovu teorijskog i metodološkog dela ove studije, apstrahovane su smernice za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa. Smernice obuhvataju kontinuitet (pred)uslova za primenu participativne evaluacije; negovanje kulture participacije u kojoj se evaluacija odvija; teorijsko-metodološke oslonce od kojih evaluacija polazi; relevantnost i kontekstualnu primerenost evaluacije; neophodnost podrške na različitim nivoima sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja koje sve zajedno oblikuju mogućnosti primene participativnog pristupa evaluaciji programa.

Završni deo rada čini *Kritički osvrt* koji ukazuje na potencijalni doprinos studije, ali i njena ograničenja. Sagledani zajedno pružaju oslonac za dalja promišljanja i istraživanja u polju participativnog pristupa evaluaciji programa.

## I TEORIJSKA POLAZIŠTA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA KAO OKVIR RADA

Ovaj rad započinjemo prikazivanjem teorijskih postmodernističkih i poststrukturalističkih polazišta, u nastojanju da istaknemo jasno utemeljenje i vrednosnu orijentaciju rada. Teorijska polazišta koja slede otvaraju bezbroj mogućnosti i perspektiva koje transcendiraju granice univerzalnog, objektivnog i dekontekstualizovanog u odnosu na predmet koji u daljem radu istražujemo. Razumevanje participacije, programa i evaluacije, smeštenih u kontekst predškolskog vaspitanja i obrazovanja u kontekstu ovog rada, temeljimo na postmodernističkim teorijama i poststrukturalističkim polazištima koji, međusobno uvezani, pružaju mogućnost sveobuhvatnog pristupa.

Svesni smo da ne možemo u potpunosti obuhvatiti kompleksnost navedenih teorija, niti nam je to cilj. Teorije i njihove glavne konstrukte u ovom radu posmatramo kao vrednosnu „potku“ kroz koju „provlačimo“, preispitujemo i međusobno umrežavamo teme i problematike pokrenute ovim radom. Time, ovaj rad predstavlja jedinstvenu kreaciju „pletanja novih mreža“ i stvaranja novih veza koje do sada nismo imali prilike u literaturi da susretnemo. Značajno je napomenuti da su neke nove veze i nova moguća otvaranja ovim radom tek naslućene – možda izostavljene ili nedovoljno precizirane – što vidimo kao „pukotine“ novih mogućih horizonata za dalja istraživanja u ovoj oblasti (Bernet, 2014; prema Mitranić, 2022, str. 20).

Ono što najpre možemo istaći u odnosu na polazišta kojima se u ovom poglavlju bavimo i što ćemo uzeti kao okosnicu daljeg razmatranja i razrade kroz odeljke koji slede, jeste da se program, a time i evaluacija programa, ne mogu posmatrati kao niz propisanih koraka, već da predstavljaju pitanje društveno-političke, etičke i odgovorne prakse *prema* i *sa* drugima.

### 1.1. Socio-kulturna teorijska polazišta

Socio-kulturna teorija učenja i razvoja, kao postmodernistička teorija, detinjstvo sagledava kao društveni i kulturno-istorijski konstrukt, a dete kao proaktivnog i kompetentnog člana zajednice, kojem ne otpisuje ranjivost, već naprotiv naglašava važnost odraslog kao nekoga ko treba da radi u najboljem interesu deteta (Vudhed, 2012). U vezi sa ovim polaznim razumevanjem deteta i detinjstva sagledava se i učenje i razvoj, kao promena identiteta kroz promenu načina učešća u zajednici (Rogoff et al., 2003). Učenje se shvata kao ko-konstrukcija značenja, gde se u različitim situacijama učenja prepliću različiti planovi odnosa – personalni, interpersonalni i društveni (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Znanje se vidi kao relacijsko, kao značenje koje pregovaramo i zajednički konstruišemo u situacijama učenja, a mesta za učenje se vide šire od okvira institucije, čime se podržava i građenje prakse kao kontekstualno primerene (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014; Vudhed, 2012).

Kontekstualno primerena praksa podrazumeva praksu koja uzima u obzir kontekst u kom deca žive, osobenost zajednice čiji su deo, materijalne i kulturne resurse koji su dostupni toj zajednici (Vudhed, 2012). U odnosu na ovo razumevanje i važnost poznavanja konteksta za dalje razvijanje obrazovne prakse veliki uticaj je imala Brofenbrennerova ekološka teorija (*Ibid*), koja kontekst prikazuje kroz međusobno uvezane sisteme (mikro, mezo, egzo, makro sistem), čiji uzajamni odnosi određuju kako će se vaspitno-obrazovna praksa u instituciji odvijati. Samim tim, vaspitno-obrazovni program ne može se sagledati u vakuumu, već je oblikovan određenom

zajednicom, kulturom i strukturom određene institucije i odnosima koji se grade među akterima vaspitno-obrazovnog procesa (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, 2014). U odnosu na ovakvo razumevanje programa, evaluacija je takođe kontekstualno oblikovana i „osetljiva“ na specifičnosti konkretnih konteksta; evaluacija predstavlja proces u *kom* i *iz* koga se uči, a u cilju daljeg razvijanja programa u kontekstualno specifičnim uslovima.

Za nas ključna implikacija socio-kulturnog teorijskog polazišta je da program predškolskog vaspitanja i obrazovanja i njegova evaluacija ne mogu biti univerzalno isporučeni produkti u vaspitno-obrazovnoj praksi.

## 1.2. Pedagogija odnosa

Autori koji predškolsko vaspitanje i obrazovanje vide kao mesto etičkog susreta (Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2014; Vintimilla, 2014) u centar svog daljeg razumevanja i činjenja stavljaju kvalitet odnosa. Odnosi se razumevaju u različitim relacijama - među decom, decom i odraslima, ali i sa materijalima i onim „što je više od samog čoveka“ (Diaz-Diaz, 2023, str. 312). Kao glavno pitanje koje izvire u pedagogiji odnosa je: kako deca i vaspitači grade odgovornu praksu sa drugima? (*Ibid*, 2023).

Pedagogija odnosa i narativ koji ona gradi o detetu i detinjstvu predstavlja otpor shvatanju deteta u neoliberalnom kontekstu - kao resursa, ljudskog kapitala koji treba da bude što bolje opremljen različitim veštinama i znanjima i spreman za tržište rada (Miškeljin i Purešević, 2023). Međutim, autori koji zastupaju pedagogiju odnosa (Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2014) ističu nužan oprez, jer je neoliberalni narativ prisvojio rečnik humanističkog pristupa obrazovanju, ali ne i njegovo značenje. Primera radi, samoregulacija deteta opisuje se kao „menadžment“ vlastitih osećanja, veština neophodna prilagođavanju onome što sledi – bila to škola ili tržište rada, dok humanistički pristup samoregulisanost ne vidi kao pitanje učenja strategija u odnosu na lično ja i lične emocije, već kao pitanje odnosa koje gradimo sa drugima u različitim situacijama, a koje oblikuju celo ljudsko biće i bivstvovanje, te ujedno i one preko puta nas – odnosno, kao pitanje odgovornosti za drugoga. Postojanje ovakve i sličnih „vrednosnih koalicija“ od profesionalaca u obrazovanju zahteva odgovornost, angažovanost i jasno vrednosno pozicioniranje kako bi se prepoznala namera dominantnog narativa u obrazovanju.

Pedagogija odnosa podrazumeva pedagogiju brige, te da učenje nije samo intelektualna vežba ili izolovano pitanje emocija, već praksa otelovljenja (Simpson, 2017; prema Diaz-Diaz, 2023), koja akcentuje učenje kao proces traganja za ličnim i kolektivnim smislom. U razvijanju ove ideje značajnu ulogu igra „pedagogija slušanja“ (Rinaldi, 2006), kao otvarajući pristup koji podrazumeva podešenost, osetljivost i traganje za smislom i značenjem zajedno sa decom u predškolskim ustanovama. Pedagogija slušanja polazi od važnosti različitih načina izražavanja („100 načina“<sup>1</sup>), koji pomažu da deca na autentičan način učestvuju u životu vrtića, ali i da odrasli u tom odnosu stvaraju prilike za autentične iskaze i otvaraju pomenuti prostor za kolektivni etički angažman.

Za nas značajna implikacija navedenih razmatranja jeste da je fokus obrazovnih programa koji polaze od pedagogije slušanja na važnosti odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu i

---

<sup>1</sup> Loris Malaguci (Loris Malaguzzi) osnivač Reggio pedagogije, u svojoj čuvenoj poemi „Stotina ipak postoji“ govori o različitim načinima izražavanja dece i da tih načina ima stotine, a da im mi krademo devedeset devet, svodeći ih na dominantne načine izražavanja (verbalno, crtanje, pisanje), a zanemarujući druge.

višeznačnosti istine, te da pitanje evaluacije programa ne može biti svedeno na procenu ishoda, već podrazumeva traganje za značenjem sa drugima (Dahlberg & Moss, 2005).

### 1.3. Kritička pedagogija

Kritička pedagogija je emancipatorna pedagogija, praksa oslobođenja od tlačenja, koja vodi samoodređenju, autonomiji i razvoju kritičkog promišljanja (Nikolić, 2020). Kritička pedagogija je od izuzetne važnosti u obrazovnom kontekstu zbog naglašavanja obrazovanja kao političkih, društvenih i etičkih procesa. Ovim se obrazovanje i pedagogija tretiraju kao načini ostvarivanja slobode, s ciljem stvaranja dubljeg smisla života. Time, kritička pedagogija nije samo čin intelekta, već i činjenje *u* i etičko odnošenje *prema* svetu.

Među delima kritičke pedagogije, najpoznatije je „Pedagogija obespravljenih“ Paula Freirea (Paulo Freire, 2005), u kom se ističe da je sistem obrazovanja usmeren na potrebe društva, zanemarujući individuu, te da se tradicionalno obrazovanje bazira na autoritetu koji svojim postupanjem neguje kulturu ugnjetavanja i represije (*Ibid*). Time se razvija „bankarski model obrazovanja“, koji dete/učenika postavlja u položaj pasivnog primaoca znanja, a vaspitača/odraslog kao „čuvara“ znanja koji detetu znanje prenosi u vidu informacija (Biesta, 2010; Moss, 2014). Oba ova položaja ne očekuju kritičku misao, niti podržavaju autonomiju aktera vaspitno-obrazovnog procesa. Problem „bankarskog“ obrazovanja dalje se usložnjava u savremenoj „eri jednokratne upotrebljivosti“ – u okvirima standardizovanog, merljivog, kupoprodajnog (Žiru, 2013), koji određuju kako ćemo pristupiti i programu i evaluaciji te oba bivaju oblikovana tržišnim umesto humanističkim principima, dalje učvršćujući sistem ugnjetavanja.

Kako bi se prevazišao „bankarski model“ tradicionalnog obrazovanja, kritička pedagogija naglašava *reč*. Reč ima dve svoje dimenzije – promišljanje i delanje (Freire, 2005). Reč može postati besmisleno brbljanje ukoliko je lišena dimenzije delanja, kao što može postati i prazan aktivizam ako se naglasi delanje, bez promišljanja. Neophodno je iznova pronaći istinsku praksu i dijalog kao vezu među ljudima (*Ibid*), čime program postaje dijalogični odnos promišljanja i delanja u praksi, a evaluacija takvog programa traganje za značenjima *reči*, odupiranje *životu u tišini*. Freire dalje nagoveštava kakvi nam obrazovni programi trebaju: oni koji *uvažavaju realni lokalni kontekst* u svakom planiranju; koji *neguju zajedničko učešće u razvijanju programa* na principima demokratskog života u kontekstu realnog programa i širem društvenom kontekstu; koji *uvažavaju politički karakter obrazovanja* kao instrumenta očuvanja statusa quo ili kao oslobađajuće prakse, prepoznajući da je njegova uloga da emancipuje pojednca kroz svakodnevni, životni politički angažman i borbu protiv „kulture ćutanja“ (Mahmoudi et al., 2014; prema Gazetić, 2021, str. 87).

Za nas ključna implikacija kritičke pedagogije leži u političkom karakteru obrazovanja, a time i programa, te razumevanju evaluacije programa kao političkog čina, koji ne može biti vrednosno neutralan, odvojen od života i smisla, već je uvek ideološki oblikovan.

### 1.4. Teorija kompleksnih sistema

Teorija kompleksnih sistema je interdisciplinarna oblast koja proučava sisteme s velikim brojem interreagujućih komponenti čije ponašanje stvara složene, nerazdvojive obrasce i



dinamike. Ovi sistemi se često nazivaju „kompleksnim” jer se njihovo ponašanje ne može predvideti analizom pojedinačnih komponenti i njihovih karakteristika, već izranja tek iz međusobnih interakcija. Kompleksni sistemi su: *izranjajući* (svojstva sistema koja proizlaze iz interakcija između komponenti, a ne iz svojstava tih komponenti); *nelinearni* (interakcije u kompleksnim sistemima često su nelinearne, što znači da male promene u jednom delu sistema mogu dovesti do nepredvidivih i neproporcionalnih promena u drugim delovima sistema); *adaptivni* i *evoluirajući* (kompleksni sistemi često pokazuju sposobnost prilagođenosti i evolucije kako bi se nosili s promenama u okolini ili unutar samog sistema); *samoorganizovani* (sposobnost sistema da organizuje svoje komponente bez spoljnje kontrole, često kroz lokalne interakcije (Patton, 2011)). Praćenje veza, linija kretanja unutar i među sistemima, je ono što je kompleksno i daje im dinamičnost. U tom smislu nije samo dovoljno nešto dekonstruisati u cilju razumevanja, već je neophodno usmeriti se na veze među elementima.

Razliku između dva moguća pristupa kompleksnom sistemu, a kada je o znanju reč, može se pojasniti kao razlika između „paradigme pojednostavljenja“ i „paradigme kompleksnosti“ koju daje Edgar Morin (Morin, 1990; prema Alhadeff Jones, 2010). Paradigma pojednostavljenja sledi principe kao što su univerzalnost, temporalna ireverzibilnost, redukcija, izolacija i disjunkcija, formalizacija i apsolutna pouzdanost logike. Nasuprot tome, paradigma kompleksnosti naglašava lokalno i pojedinačno, istoričnost, holistički pristup, značaj samoorganizacije i kauzalnosti, korišćenje cirkularne logike, prepoznavanje razlike umesto disjunkcije, uvažavanje odnosa između posmatrača i predmeta, mogućnost teorije o samoj sebi, prepoznavanje granica logike i diskurzivnosti. Ova paradigma teži dijalogičkom razmišljanju i prelazi granice disciplina (Morin, 1990; prema Alhadeff Jones, 2010). Teorija kompleksnih sistema uveliko se primenjuje u različitim disciplinama, uključujući fiziku, biologiju, ekonomiju, društvene nauke, računarske nauke i mnoge druge – pa nalazi svoju primenu i u razumevanju obrazovnog programa i evaluacije.

Obrazovni program sagledan kroz teoriju kompleksnih sistema ujedno se i sam očitava kao sistem (sačinjen od interreagujućih komponenti i nesvodljiv na ma koju od njih) i kao deo sistema (jedna od komponenti širih i nesvodljivih društvenih zbivanja). Ovim se ukazuje da o obrazovnom programu kao dimenziji sistema ne možemo govoriti bez razumevanja uzajamnog uticaja drugih dimenzija sistema na njegovo oblikovanje i razvijanje.

Rekurzivnost kao jedna od glavnih odlika kompleksnih sistema podrazumeva da se svaki izdvojeni deo celine može podvrgnuti istom postupku kao i celina, što govori o njihovoj neodvojivosti i neraskidivosti u odnosu na veze koje ih grade. Za nas ključne implikacije teorije kompleksnih sistema ukazuju na važnost razumevanja programa kao neodvojive i dinamične celine, te evaluacije kao sastavnog dela celokupnog procesa, koja je inkorporirana u svaki segment razvijanja programa i utiče na njega, kao što i proces razvijanja programa dalje oblikuje evaluaciju.

## 1.5. Poststrukturalistička polazišta

Peters i Burbules (Peters & Burbules, 2004, str. 18) sugerišu da je poststrukturalizam „pokret misli – složeno klupko misli koji oličava različite oblike kritičke prakse”. Kao „pokret misli” poststrukturalizam nastoji da razume dinamiku odnosa između znanja/značenja, moći i identiteta (MacNaughton, 2005). Poststrukturalisti odbacuju ideju da ikada možemo biti sigurni u vezi sa svetom jer njegova složenost i dinamičnost prkose kategorizaciji i zatvaranju (*Ibid*). U vezi s tim, otvorenost za različite perspektive je jedna od glavnih odlika poststrukturalizma, kojom se odbacuje jedna „ispravna” istina ili istina sa velikim „I,” (Gergen i Gergen, 2006) već se tvrdi da

je istina mnogostruka, sa brojnim tumačenjima, a da je na nama da ih razumemo. U odnosu na to i identitet je fluidan i konstruisan u društvenom kontekstu, a među identitetima vladaju odnosi moći (Clarke, 2008). Moć se distribuira – odnosi moći pokazuju ko je privilegovan ili na margini. Moć se konstruiše u relacijama – njena distribucija može se spoznati posredstvom jezika i diskurzivnih praksi. Time, „u poststrukturalističkim okvirima, etičnost prevazilazi domen prava, pravde ili zakona, kao i svodljivost na subjekta i moralnost njegove svesti i namera i pre se može povezati sa pitanjima agensnosti, slobode, ali i odgovornosti i situiranosti, te sa efektima moći i istine koje akcije subjekta proizvode u svetu“ (Braidotti, 2012; prema Mitranić, 2023, str. 18).

U poststrukturalizmu se zato često naglašava značaj dekonstrukcije, kojom se nastoji da se navedene kategorije (moć, identitet, društvene norme...) razlože i sagledaju u kompleksnim odnosima kako bi se razumele. Dekonstrukcija, kao jedan od najznačajnijih termina poststrukturalizma, podrazumeva: *problematizovanje* – traganje za kontradiktornostima, uočavanje propusta, ukazivanje na izuzetke od pravila, isticanje nejasnoće, skretanje pažnje na nepravdu; *preispitivanje* – postavljanje pitanja koja imaju za cilj da se reevaluiraju unapred postavljene premise; *razbijanje predrasuda* – traganje za neosvešćenim korenima predrasuda kako bismo ih preispitali; *kontekstualizacija i istorizovanje* – razumevanje problema uzimajući u obzir širi kontekst, kako bi se razumele kompleksne sile koje utiču na sam problem koji je u fokusu i kada uključujemo razumevanje društveno-istorijskog, simboličkog i društveno-političkog konteksta; *izazov* – bavljenje teško dokučivim, često neosvešćenim idejama i isticanje onoga što se skriva ili potiskuje; *razotkrivanje* – ukazivanje na asimetrične odnose moći koji postoje između pojedinaca, društva, kulture, životne sredine, u ljudskim i neljudskim odnosima (odnosima čoveka i njegovog materijalnog okruženja); *pokretanje nelagodnih tema* – ne izbegavanje teme koje dovode do intelektualnih i emocionalnih nelagoda, a koje je neophodno pokrenuti kako bi se desilo dalje istraživanje neke teme ili pokretanje društvene akcije; *razbuđivanje* – izazivanje emotivne i intelektualne reakcije koje nagone na razmišljanje i delanje u pravcu postizanja pozitivnih promena na društvenom i individualnom planu (Slattery, 2006, str. 3).

Kritička dekonstrukcija pomaže da se dominantni narativi u obrazovanju – bazirani na razvojnim premisama, standardima i fazama koje se smatraju kulturno determinističkim i hegemonijskim (Blaise, 2010; prema Wood & Hedges, 2016) – preispitaju. Mimo toga, iako načelno usaglašeni, istraživači koji su zagovornici poststrukturalizma nemaju uvek jedinstveno viđenje u odnosu na neka pitanja, na primer kakav treba da bude obrazovni program u odnosu na sadržaj, koherentnost i kontrolu (*Ibid*). Razlog leži u bogatstvu različitih teorijskih i filozofskih perspektiva na koje se oslanjaju zagovornici poststrukturalizma – poput Selers (Marg Sellers) koja se oslanja na učenja Deleza i Gatarija (Gil Deleuze i Felix Gatari). Ono što je predstavnicima poststrukturalizma zajedničko jeste da prevazilaženje strukture ne znači odbacivanje granica, već argumentuje njihovu fleksibilnost uz postojanje jasnih vrednosnih orijentira. Zanemarivanje određenih pravilnosti i neophodnosti postojanja strukture u samim programima, vodi u krajnost, koja može biti podjednako štetna za decu i obrazovanje, koliko i težnja za krutim standardizovanjem i normiranjem (Pinar, 2012).

Za nas ključna implikacija poststrukturalizma jeste da je dekonstrukcija, kao način na koji mislimo i razumevamo svet, utkana i u proces evaluacije, koji za cilj onda ima da razume stvarnost, a ne da je procenjuje. U kontekstu poststrukturalizma, evaluacija je pitanje odnosa moći i etičnosti koja se ostvaruje u tim odnosima, te preispitivanja unapred predodređenih sadržaja i ciljeva obrazovanja.

## II OSNOVE PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA: TRADICIJA, ORIJENTACIJE, ODNOS SA REALNIM PROGRAMOM

*Definisanje reči „program“ neće rešiti probleme sa kojima se susrećemo kada kažemo program; ali može sugerisati perspektivu iz koje na program gledamo.*

Lawrence Stenhouse (1975, str. 1; prema McKernan, 2008, str. 4)

U literaturi koja se bavi teorijom kurikuluma<sup>2</sup>, mnogi autori (Apple, 2012; Eisner, 1979, 2005; Macdonald, 1971; MacNaughton, 2003; Pinar, 2004; Schiro, 2012; Slaterry, 2006), pored pojma kurikuluma, nastoje da odrede i njegove dimenzije, razmatraju programske dokumente na kojima se kurikulum razvija, ideologije i orijentacije koje se u njima mogu prepoznati, različite modele programa i njihove evaluacije. U odnosu na navedene problematike istraživanja, možemo videti da teorija kurikuluma obuhvata pedagošku, filozofsku, sociološku i psihološku perspektivu čime se obezbeđuje „skup konceptualnih alata za analizu kurikuluma, za osvetljavanje praksi i za vođenje reformi“ (Glatthorn et al., 2019, str. 127), te da teorija kurikuluma predstavlja „interdisciplinarnu studiju celokupnog obrazovnog iskustva“ (Pinar, 2004, str. 2).

„Život u učionici“ (Jackson, 1968) je bio prvi rad koji je eksplicitno afirmisao da je kurikulum više od propisanog plana kao pisanog dokumenta, odnosno da učenici u školama uče više od onoga što je propisano. Ovo je pokrenulo niz različitih klasifikacija kurikuluma koji obuhvataju njegovu multidimenzionalnu prirodu: *skriveni kurikulum, idealni kurikulum, formalni kurikulum, percipirani kurikulum, operativni kurikulum, iskustveni kurikulum* (Goodlad, 1979; Jackson, 1968); *eksplicitni* (namerni), *implicitni* (nenamerni) i *iskustveni*, odnosno „živi“ ili realni kurikulum (Eisner, 1979); njegovu *pisanu dimenziju* (eng. written dimension), *podržavajuću dimenziju* (eng. supported dimension), *podučavajuću dimenziju* (eng. thought dimension) i *evaluativnu dimenziju* (eng. evaluation dimension) (Glatthorn et al., 2019); *makro nivo* kurikuluma (na nivou države), *mezo nivo* kurikuluma (nivo školskog/predškolskog sistema), *mikro nivo* (nivo razreda ili vaspitne grupe), *nano nivo* (nivo individue) (van den Akker 2003; prema Klemenović, 2009, str. 18).

Iako podele treba da služe da pojednostave i približe već po sebi kompleksna polja istraživanja, Pinar (Pinar, et al., 1995) smatra da je od trenutka kada su teoretičari pokušali da odrede i klasifikuju kurikulum on postao još komplikovaniji za razumevanje. Kako ne bismo upali u zamku klasifikovanja, usmerićemo se na fokus ovog rada, a to je razumevanje obrazovnog programa kao pisanog dokumenta – u našem slučaju, Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Za naš kontekst i ovaj rad relevantno je razlikovanje sledećih pojmova: obrazovni program kao nacionalni dokument (Osnove programa) i realni program. Otud ćemo u nastavku rada najpre pojasniti značenje navedenih pojmova. Nakon toga ćemo prikazati dve dominantne pedagoške tradicije razvoja Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i koje programske orijentacije u njima prepoznajemo. Dalje ćemo nastojati da sagledamo

---

<sup>2</sup>Kurikulum - reč sa stotinu značenja, pojam koji gotovo svaki autor razume i interpretira na sebi svojstven način. Kurikulum je reč latinskog porekla *currere* što znači „staza za trčanje“ i kao takva se prvi put javlja u Petres Rejmusovoj (Petrus Ramus) „mapi znanja“ (1576) koja predstavlja vizuelizaciju i eksternalizaciju mentalnih procesa ljudske kognicije u formi dokumenta i uputa kako treba da izgleda obrazovni proces (Mathison, 2005). Reč „kurikulum“ se u engleskom jeziku – dominantnom za savremenu literaturu na koju se i ovaj rad oslanja – najčešće koristi kao zamena za reč „program“. Otud, iako u srpskoj pedagoškoj terminologiji ove dve reči ne koristimo na isti način, u ovom odeljku ćemo termin kurikulum koristiti kako bismo došli i do određenja programa.

odnos između programa kao dokumenta i realnog programa u vrtiću i kako se u odnosu na njihove tačke spoja tumače Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

## **2.1. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao nacionalni dokument: mapiranje i određivanje pojmova**

*Program kao dokument* je zamisao, ozvaničen i formalizovan model programa i predstavlja koncepciju na osnovu koje treba razvijati praksu (Pešić, 1987; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, 2014). U vezi sa tim program se može smatrati „identitetom obrazovanja“ (De Silva, 1999; prema Johnson-Mardones, 2015, str. 5). Program se razume i kao „srce“ obrazovanja, odnosno kako je to rekao Ajzner (Eisner, 2005, str. 147) obrazovni program i učenje koje se promovise kroz program su „sistola i dijastola obrazovanja“. Obrazovni program kao pisani dokument se može shvatiti kao nacionalni program, kao program namenjen za određeni okrug ili kao program koji se razvija u odnosu na pojedinačnu ustanovu (Klemenović, 2009). Mi ćemo u ovom radu govoriti o programu koji se razvija na nacionalnom nivou.

Program kao obrazovni nacionalni dokument, može se razumeti na različite načine, a to se može videti kroz koncepcijsko polazište programa (čemu služi program i šta želimo od obrazovanja) i u njegovom sadržaju/strukturi: da li je program podeljen na obrazovne discipline, oblasti učenja ili se program razmatra šire kao okvir sa smernicama za oblikovanje prakse (Moor, 2015). Različita razumevanja programa proizvode i njegova različita usmerenja.

Jedno moguće razumevanje programa je kao „puta koji treba preći“ sa skupom prepreka ili zadataka koje pojedinac treba da savlada, nešto što ima početak i kraj, nešto što čovek ima za cilj da završi (Eisner, 1979, str. 34). Polazeći od metafore puta koji treba da se pređe, a na primeru škole, koje imaju uspostavljene „kurseve“ učenja, uspešan završetak kursa garantuje diplomu ili stepen koji potvrđuje kompetenciju učenika, a prepreke na tom putu su sadržaji koje treba savladati (*Ibid*). Progresivnije razumevanje programa ukazuje na program kao „javni diskurs koji stalno teži transformaciji“ dajući obrazovanju pravac i smisao (Slattery, 2006, str. xv). Otud se i program kao dokument naziva „Osnovama programa“. Osnove programa ocrtavaju aspiracije, vizije, uverenja, vrednosti koje izražavaju određene teorijske perspektive o ranom učenju i pedagogiji.

Shodno progresivnijim određenjima, izdvajamo shvatanje programa koje i mi u ovom radu zastupamo, a to je da je program vaspitno-obrazovni predlog namenjen kritičkom preispitivanju i daljem razvijanju u praksi (Stenhouse, 1975; prema Pešić, 1987). Ovakvo određenje programa se temelji na postmodernističkim teorijama i poststrukturalističkom pristupu obrazovanju:

*...program nije gotov model koji se direktno implementira u praksi već fleksibilni okvir kojim se postavljaju osnovne vrednosti i načela koja se konkretizuju u specifičnom kontekstu kroz eksperimentisanje i inovacije; program je predlog namenjen daljem preispitivanju i razvijanju u praksi.*

Osnove programa „Godine uzleta,“ 2018, str. 7

Program ne može biti propisan plan učenja, već ga čini i sve ono „između” što se dešava u formalnom obrazovanju – sve ono što se dešava pod okriljem obrazovne ustanove (Glanz & Behar - Horenstein, 2000; Eisner, 1979; Pinar, 2004), a što nije uvek do kraja isplanirano, čime se upućuje da je obrazovni program „hipoteza koja poziva na istraživački odgovor” (McKernan, 2008, str. 12).

Time se ni Osnove programa ne mogu sagledavati bez realnog programa, jer se sam program reinterpreтира, menja i razvija u kontekstu, a čime i sam kontekst biva oblikovan (Pešić, 1987).

*Realni program* u vrtiću (u literaturi često spominjan i kao *iskustveni, živi program* ili *kontekstualni program*) razume se kao neposredni program vaspitno-obrazovnog rada koji predstavlja celinu procesa učenja deteta, smeštenog u realni kontekst i oblikovanog njegovim elementima – kulturom i strukturom ustanove, vršnjacima, odraslima, konkretnim zajednicama u vrtiću i van njega (Osnove programa, 2018; Pešić, 1987). Realni program je program iz perspektive deteta – pitanje toga šta dete u vrtiću može, šta čini i kako se oseća – i to ne spram ideja o detetu koje zastupa obrazovna politika, obrazovni projekti ili roditeljske želje, već spram autentičnog deteta u realnom kontekstu (Schubert, 2008). Takav program ne može da bude unapred pisani dokument, već nastaje i gradi se u procesu odvijanja vaspitno-obrazovne prakse i to kroz zajedničko učešće svih učesnika, u određenoj kulturi vrtića, od porodice preko lokalne zajednice do šireg društvenog konteksta, a sa planskim i promišljenim delovanjem vaspitača koji svoj rad zasniva na koncepciji određenih Osnova programa (Osnove programa, 2018).

*Program za dete je određen kvalitetom iskustva koje dete ima u obrazovnoj instituciji i to nije samo parče papira na kome su pripremljene aktivnosti. Pravi program za dete je onaj koji je napravio razliku u njegovom životu, onaj koje je ono iskusilo. Pošto se deca međusobno razlikuju po poreklu, sklonostima, interesovanjima i slično, program nikada nije bio identičan za različitu decu. U izvesnom smislu, program može da postoji tek nakon što ga dete iskusilo. Možemo reći da se program gradi i otkriva tek kada pogledamo nečiju priču unazad.*

(Eisner, 1979, str. 35)

## **2.2. Dve pedagoške tradicije razvoja Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja**

*Tradicija nije obožavanje pepela, već prenošenje plamena.*  
Gustav Mahler

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje iako prethodi školskom sistemu, istorijski gledano je nastalo kasnije. Sa industrijalizacijom, promenom strukture porodice i izdvajanjem njene ekonomske funkcije, u društvu se javlja potreba za zbrinjavanjem dece roditelja koji rade – otud

nastaju vrtići i njihova primarna funkcija, kako bi se vremenom proširila i na vaspitno-obrazovnu, koja zahteva obrazovni program za predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

Kao što smo mogli da naslutimo u prethodnom delu rada, različita tumačenja programa dolaze iz različitih pedagoških tradicija. Dve prepoznatljive tradicije na tlu Evrope su nordijska pedagoška tradicija i tradicija koja zagovara da predškolsko vaspitanje i obrazovanje služi kao priprema za školu (Bennett, 2005), što se može videti na Tabeli 1.

Tabela 1. Odluke dve pedagoške tradicije  
(prilagođeno na osnovu Bennett, 2005)

	PRIPREMA ZA ŠKOLU	NORDIJSKA TRADICIJA
RAZUMEVANJE DETETA I DETINJSTVA	Dete je osoba koju treba formirati da postane dobar učenik. Detinjstvo kao prolazni period.	Dete kao subjekt prava na autonomiju, dobrobit, rast i razvoj. Dete kao agens sopstvenog učenja, bogato potencijalima, prirodni istraživač. Detinjstvo je period koje se nikada ne može ponoviti.
RAZUMEVANJE VRTIĆA	Vrtić kao usluga zasnovana na individualnim zahtevima, stvar izbora roditelja. Mesto individualnog razvoja, učenja i podučavanja. Teži se postizanju postavljenih ciljeva koji prate određeni nivo razvoja deteta.	Vrtić kao javno dobro, društveno-obrazovna delatnost, u kojoj se mora uzeti u obzir perspektiva roditelja, dece i lokalne zajednice.
PROGRAM	Propisani dokument od strane donosioca obrazovne politike. Sa detaljno postavljenim ciljevima i ishodima učenja. Vaspitač je onaj koji „isporučuje” u praksu propisani sadržaj, a koji je uvek isti bez obzira na okruženje.	Široko propisane smernice koje se dalje implementiraju u odnosu na specifičnost okruga i zajednice. Za dalju implementaciju su odgovorni pojedinačni vrtići kao i profesionalci koji sa drugim akterima vaspitno-obrazovnog procesa „oživljavaju” program. Ceni se kultura istraživanja.
FOKUS U PROGRAMU	Fokus je na podučavanju veštinama u oblastima koje su korisne kako bi se dete pripremi za školu.	Fokus na holističkom učenju i razvoju deteta i porodica. Umesto kratkoročnih ciljeva i ishoda, postavljaju se dugoročni ciljevi učenja i razvoja ka kojim se teži u ostvarivanju. Fokus je na detetu i na odnosima.
PEDAGOŠKE STRATEGIJE	Pošto program mora biti „pravilno” isporučen mora da postoji i balans u radu sa decom: koliko aktivnosti, koje su to aktivnosti i sa kojim	Nacionalni program (Osnove programa) kao široko postavljeni okvir, podrazumeva postavljene ciljeve i principe koji oblikuju praksu

	<p>ciljem su osmišljene (šta time dete razvija i uči). Akcenat se stavlja na individualnu autonomiju i samoregulaciju.</p>	<p>vrtića. Poverenje se „predaje” vaspitaču kao profesionalcu koji dobro poznaje kako deca predškolskog uzrasta uče i razvijaju se, te kako da razvija razne strategije koje su u skladu sa programskom koncepcijom na osnovu koje se realizuje program.</p>
OBRAZOVNI CILJEVI	<p>Propisani ishodi učenja prema uzrastu dece, često se fokusiraju na oblasti učenja.</p>	<p>Široko postavljeni ciljevi (dugoročni ciljevi), pre nego propisani ishodi.</p>
SPOLJAŠNJI I UNUTRAŠNJI PROSTOR	<p>Unutrašnji prostor se smatra primarnim prostorom za učenje, a resursi su fokusirani unutar vrtića. Prostori na otvorenom se vide kao pogodni za rekreaciju, motorički razvoj.</p>	<p>Prostori na otvorenom i na zatvorenom imaju jednak pedagoški značaj. Prostor se ne vidi kao unapred zadat, već je deo programa u čijem osmišljavanju i uređenju svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa imaju ulogu.</p>
PRAĆENJE I EVALUACIJA	<p>„Merenje napretka svakog deteta uz poštovanje unapred definisanih kompetencija“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 284).</p>	<p>„Formalna procena nije potrebna. Široko postavljeni ciljevi za svako dete kroz pregovaranje vaspitača-roditelja i dece. Vrednovanje kao proces preispitivanja i razvijanja prakse“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 284).</p>
KVALITET	<p>Kontrola kvaliteta zasnovana na jasnim ciljevima i često na unapred definisanim ishodima učenja. Program se testira na osnovu pripremljenih instrumenata za praćenje kvaliteta unutar ustanove. Spoljni evaluatori u vidu prosvetnih inspektora mogu posećivati vrtiće i procenjivati da li su određeni strukturalni elementi zadovoljavajući (npr. broj dece u vrtiću spram broja zaposlenih, da li zaposleni imaju odgovarajuće kvalifikacije itd...)</p>	<p>Kvalitet se ne kontroliše nego se gradi. U vezi sa tim on je višeperspektivan, zasnovan na odgovornosti vaspitača i drugih relevantnih učesnika procesa. Dokumentacija se koristi ne samo da označi napredak deteta već i kao osnova za istraživanje praktičara i osnova da se proces učenja učini vidljivim kako bi se program dalje razvijao. Akcenat je na procesu samoevaluacije, ne na eksternim procenama, a sve u cilju razvijanja kvaliteta prakse i preispitivanja rada unutar ustanove.</p>

*Priprema deteta za školu.* Iz ove tradicije vrtić i predškolsko vaspitanje i obrazovanje se vide kao prethodujući školskom sistemu. Vrtić treba da pripremi dete za školu kroz praktikovanje određenih „veština, usvajanje znanja i ovladavanje školskih obrazaca ponašanja, rituala i pravila“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 162). Ovakav položaj i pravac razvoja predškolskog vaspitanja

i obrazovanja nužno oblikuje i Osnove programa kao nacionalni dokument. Osnove programa koje proizilaze iz tradicije pripreme za školu obično su usmerene na razvoj određenih veština kod dece, te nadomešćivanja bilo kakvog vida depriviranosti – socijalne, ekonomske, zdravstvene i obrazovne. Karakteristično za ovakvu tradiciju jeste tržišno posmatranje obrazovanja i obrazovnih institucija, kao pružaoca usluga roditeljima i deci. U ovoj tradiciji neguje se „podučavalačka kultura“ na koju ukazuje Biestin termin „learnification“ (Biesta 2010, str. 18). Svođenje obrazovanja na pitanje ishoda i pripremu dece za školu nesumnjivo vodi eroziji obrazovanja, koja sa sobom vuče i nosioce obrazovnog procesa. Ako je glavni fokus obrazovanja na ishodima, onda se na učenje i podučavanje gleda kao na intervenciju kako bismo došli do određenih efekata. Sve ovo je put ka globalnom jačanju „razdoblja merenja“<sup>3</sup> (*Ibid*).

*Nordijska tradicija* predškolskog vaspitanja i obrazovanja svoje korene ima u teorijama Rusoa, Pestalocija i Frebela i na njeno oblikovanje uticao je kritičko-progresivistički talas u obrazovanju početkom dvadesetog veka (Bennett, 2005). U osnovi nordijske pedagoške tradicije je socijalna pedagogija, koja ukazuje na složenost sistema kakav je obrazovni. Vrednosti i vrednosno obrazovanje su centralni deo nordijske tradicije. Vrednosno obrazovanje odnosi se na obrazovnu praksu kroz koju se stvaraju prilike da deca žive vrednosti kao i norme, ali i veštine koje se temelje na ovim vrednostima (Halstead & Taylor 2000; Thornberg 2008). Iako se često spominje da su vrednosti okosnica kvalitetnih osnova programa, mali broj istraživanja je posvećen upravo ovoj temi. Tek nordijske zemlje su posvetile veću pažnju izučavanju vrednosti koje treba da budu inkorporirane u programski dokument (od njegovog procesa donošenja, preko implementacije i daljeg razvijanja i praćenja u praksi). Neke od često spominjanih vrednosti u istraživanjima, a bez kojih se ne može zamisliti dalje razvijanje programa su participativnost, briga za drugoga i demokratičnost (Broström, 2012; Broström & Hansen 2010; Dahlberg & Moss 2005).

Na liniji nordijskog shvatanja obrazovanja je i jugoslovenska škola mišljenja, koja je negovala *praxis* filozofiju, socijalnu pedagogiju i neomarksističku teoriju. Mnogi teoretičari obrazovanja u Jugoslaviji, uključujući i Aleksandru Marjanović, koja je autorka prvih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, podržavali su i praktikovali ovakav pristup u svom životu i radu.

### **2.3. Tri programske orijentacije Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja**

U okviru teorije kurikuluma mogu se pronaći različite klasifikacije koje nastoje da sagledaju različite programske orijentacije. U nastavku rada prikazaćemo tri programske orijentacije na koje se mi pozivamo, a koje su značajne za predškolsko vaspitanje i obrazovanje: program *usmeren na sadržaje*, program *usmeren na dete* i program *usmeren na odnose* (Pavlović Breneselović, 2010, 2012, 2015; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, 2014).

Program usmeren na sadržaje je program sa akademskim usmerenjem i više odgovara konvencionalnom shvatanju programa kao unapred pripremljenog pisanog dokumenta koji se poput plana sprovodi u praksi, sa akcentom na transmisiju znanja (Bennett, 2005). Program usmeren na dete i program usmeren na odnose svrstavaju se u holističke programe, koji više odgovaraju nordijskoj tradiciji razvijanja programa i sistemskom pristupu obrazovanju (Bennett, 2005; Pavlović Breneselović, 2010). Iako prilično očita razlika između akademski orijentisanih i holističkih programa – u pogledu promene fokusa sa odraslog (vaspitača) kao neprikosnovenog

---

<sup>3</sup> Kovanica preuzeta iz naslova Biestine knjige *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (2010).



autoriteta i nosioca znanja na dete i njegovu aktivnost u programu – neophodno je uvideti diskrepanciju holistički orijentisanih programa, jer pristupi koji se njima promovišu mogu biti i jesu različiti (Pavlović Breneselović, 2015, 2010).

Holistički orijentisani programi uobičajeno se izjednačavaju sa programima zasnovanim na pristupu *usmerenom na dete*, baziranim na konstruktivističkoj teoriji razvojne psihologije, na osnovu koje se u vrtiću razvija razvojno primerena praksa (Pavlović Breneselović, 2010, 2015; Vudhed, 2012). U ovoj programskoj orijentaciji holizam se razumeva kao zbir delova organizama ili sistema, te se fokus programa zaustavlja na detetu i ono se postavlja u centar. Dete se razume kao celina koja je sastavljena od aspekata razvoja (emocionalni, socijalni, kognitivni, motorički). Iako niko ne spori međusobni uticaj i povezanost aspekata razvoja, oni se u samom programskom dokumentu, pa time i u praksi posmatraju kao odvojeni aspekti. To se najbolje može videti kroz postavljene obrazovne ciljeve u programu usmerenom na dete: npr. fizički razvoj deteta – razvijanje finih motornih veština. Ako svet sagledavamo kao kompleksan sistem shvatićemo da je i u naizgled jednostavnim događajima i pojavama u svetu mnogo kompleksiji princip funkcionisanja od prostog zbira delova:

*Čak je i gomila peska više od zbira njenih delova, odnosno zrna peska. Ako neko položi hiljadu zrna peska u nizu na pod, nije napravio gomilu peska. Zrna peska čine gomilu peska ako i samo ako su raspoređena na specifičan način, odnosno povezana određenim prostornim i uzročno-posledičnom vezama. Međutim, gomila peska nije holistički sistem. Umesto toga, gomila peska je uobičajen primer atomističkog sistema. Dakle, ni atomistički sistem ne mora biti samo zbir njegovih delova. Specifičan prostorni i kauzalni raspored delova nije dovoljan da se sistem pretvori u holistički sistem.*

(Esfeld, 2004, str. 15)

Pomeranjem fokusa sa deteta koje je oblikovano razvojnim normama i parcijalizovano kroz aspekte razvoja, dolazimo do programskog usmerenja na odnose, koje polazi od socio-kulturne teorije, poststrukturalističkog pristupa i savremene teorije detinjstva, promovišući kontekstualno primerenu praksu. U programima usmerenim na odnose holizam se dekonstruiše i razumeva ne kao prost zbir delova, već kao harmoničan odnos delova koji uzajamno funkcionišu, te se u fokus stavljaju veze – odnosi koji prave i povezuju celinu. „Holistička perspektiva je ukorenjena u epistemologiji celine, konteksta i međuzavisnosti“ (Miller 1997, str. 81; prema Hennem, 2021, str. 15). Time se u fokus ne stavljaju pojedinačni akteri vaspitno obrazovnog procesa već njihovi odnosi koji su u uzajamnoj povezanosti i zavisnosti u konkretnim kontekstima (Pavlović Breneselović, 2012).

U nastavku ćemo prikazati svaku od navedenih programskih orijentacija, a oslanjajući se na glavne elemente obrazovnog programa kao ključne kriterijume<sup>4</sup> na osnovu kojih ćemo analizirati programske orijentacije. Važno je napomenuti da navedeni elementi odlikuju svaki od

---

<sup>4</sup> Važno je napomenuti da su navedeni elementi programa, koje će nam u ovom radu poslužiti i kao kriterijumi za analizu, međusobno uslovljeni i povezani, ali zbog preglednosti prikazujemo ih odvojeno. Na ovaj način ujedno dekonstruišemo i prepoznajemo dominantne ideologije obrazovanja. Kao inspiracija za analizu poslužila je Tabela 32. *Razlike u dimenzijama programske koncepcije usmerene na sadržaje, dete, odnose* Pavlović Breneselović (2015, str. 282-285).

programa, ali je razlika u tome koliko su oni vidljivi i izdvojeni u samom programu kao dokumentu, a zatim i da li i kako žive u realnom programu.

*Konceptijska polazišta* programa podrazumevaju teorijsko-vrednosne postulate na osnovu kojih razumemo poziciju deteta i detinjstva, ulogu dečjeg vrtića i funkciju predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

- *Razumevanje deteta i detinjstva.* Društveno-kulturni kontekst oblikuje kako ćemo razumeti dete i detinjstvo. Skladno tome ne postoji trajna kategorija ili jednom formirana slika o detetu i detinjstvu (Miškeljin, 2022). Dete ima višestruke identitete, jer biti dete nije isto „kod kuće, u vrtiću ili na igralištu“ (Vudhed, 2012, str. 47) – identiteti se preklapaju i grade u kontaktu sa drugima i u odnosu na kontekst, pa se zato identitet razume kao „relacioni i relativni koncept“ (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 57). Pitanje koje postavljamo ispred sebe – šta je dete – nije samo u cilju mapiranja postojećih statičkih slika o detetu, već i traganje za onim šta sve dete može biti – što nam donosi postmodernistička i poststrukturalistička paradigma na razmatranje i razumevanje.
- *Dečji vrtić.* Funkcija vrtića se menjala sa promenama društveno istorijskih prilika i potreba samog društva, od čuvališta, preko prvog (institucionalno posmatrano) dečjeg vrtića kojeg je osnovao Frebel (Froebel) do savremenog vrtića kao otvorenog sistema<sup>5</sup> (Marjanović, 1987; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013). Svaka od ovih vizija vrtića i dalje živi, a diktiranje u kom pravcu se institucionalizovana pedagoška praksa za decu kreira i dalje razvija zavisi od dominantnih diskursa u datom društvenom trenutku. Vrtići otelotvoruju misao, koncepciju i etiku koja preovladava u datom trenutku određenog društva (Dahlberg & Moss, 2005). Shodno tome možemo govoriti o vrtićima kao mestima u kojima se pružaju usluge za zaposlene roditelje ili kao o mestima zajedničkog življenja.
- *Funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja.* U osnovi funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja je pitanje *čemu ono služi?* U zavisnosti od širih kontekstualnih događanja i pravaca kretanja nauke i naučne misli, tradicije jednog društva u negovanju predškolskog vaspitanja i obrazovanja, naučnih i obrazovnih trendova u obrazovanju uopšte, globalnog i lokalnog negovanja određene obrazovne politike, zavisi i status predškolskog vaspitanja i obrazovanja u jednom društvu, a time i njegova funkcija. Moguće funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja kroz istoriju bile su razne: da je predškolsko u službi čuvanja dece zaposlenih roditelja, da u njega treba ulagati zbog njegove isplativosti, da je predškolsko vaspitanje i obrazovanje javno dobro i duboka etička praksa utemeljena na opštim humanističkim načelima. Iza svake od mogućih funkcija stoji dominantna paradigma koja podupire i oblikuje razloge za njeno jačanje.

Na osnovu konceptijskih polazišta, dalje se razumeju i oblikuju drugi elementi programa: ciljevi, struktura/sadržaj i evaluacija programa.

*Ciljevi programa.* Program je skup obrazovnih ciljeva koji predstavljaju rečenice namernosti i svrhe (Eisner, 2002). Ciljevi predstavljaju „ritam programa“ (Eisner, 2005, str. 35), a svaki obrazovni program ima ciljeve koji se odnose na učenje i razvoj dece. Razlika je u tome da li su ciljevi programa postavljeni tako da su to ciljevi ka kojima se teži, najčešće prikazani kao dugoročni ciljevi ili ciljevi koji treba da se postignu i to kroz ostvarenje postavljenih kratkoročnih ishoda i standarda postignuća (Bennett, 2005; Eisner, 2005). Otud možemo govoriti o

---

<sup>5</sup> Koncept dečjeg vrtića kao otvorenog sistema je razvijala prof. dr Aleksandra Marjanović na Katedri za predškolsku pedagogiju.

kratkoročnim ciljevima koji su najčešće usmereni na ostvarivanje postavljenih ishoda učenja – o akademskim ciljevima – i dugoročnim ciljevima koji mogu biti normativno-razvojni – koji prate individualni napredak deteta - ili usmereni na podršku dobrobiti i učenju – koji prate kvalitet razvijanja programa u odnosu na njegova konceptijska polazišta (Pavlović Breneselović, 2015). „Ciljevi su kao i samo obrazovanje društveno konstruisan koncept iza kog stoji moć određene ideologije obrazovanja i određene društvene grupe ili grupa“ (Krnjaja, 2014, str. 293)

*Struktura/sadržaj programa.* Konceptijsko polazište, odnosno filozofija obrazovanja na kojoj se temelji određeni program, uslovljava i njegov sadržaj, odnosno stepen strukturiranosti programa. Pod sadržajem programa prvenstveno mislimo na to kako je program strukturiran i kako se postavljeni ciljevi programa ostvaruju: da li kroz *obrazovna područja/oblasti učenja* (npr. čitanje, pisanje, matematička pismenost...) i usvajanje *znanja i veština; obrazovne kompetencije* (npr. komunikacija, razvijanje radoznalosti) ili su u njegovoj osnovi široko postavljene *vrednosti i principi* (npr. humanističke vrednosti – poštovanje i jednakost, solidarnost, stvaralaštvo...) ili se struktura programa zasniva na kombinovanju navedenih varijanti, što jeste čest slučaj u predškolskim obrazovnim programima. Kada se govori o sadržaju programa, misli se i na to da li se prepoznaje *važnost prostora* kao sastavnog dela programa, da li se prepoznaje *važnost i uloga porodice* u programu i na koji način, kao koja je *uloga vaspitača* i da li su programom prepoznate strategije koje vaspitač primenjuje.

*Evaluacija programa.* Pod evaluacijom programa mislimo na praćenje, vrednovanje i dokumentovanje u programu – kako se odvija, ko je odgovoran i na kojim sve nivoima sistema. Evaluacija može biti usmerena na ishode obrazovanja i merenje njihove ostvarenosti ili koliko su određene aktivnosti i priređena sredina u skladu sa individualnim potrebama i interesovanjima deteta, ali može biti i procesna – koja preispituje dimenzije programa u praksi, i nudi osnovu za dalje razvijanje programa. Evaluacija može biti sredstvo kontrole i tehnička ispostava ili etičko činjenje koje za cilj ima da podrži praksu koja se razvija (Eisner, 2005; Krnjaja, 2014b; Pavlović Breneselović, 2015).

Kroz navedene elemente Osnova programa i njihovu razradu može se jasno učitati položaj svih učesnika u realnom programu od vaspitača, preko dece do porodice i lokalne zajednice. Odnosno, spram razrade elemenata osnova programa, praksa koja se razvija u realnom programu može se posmatrati kao „receptura i tehnicizam“, ali može i da se posmatra kao podržana, etička praksa, koja je vođena vrednostima i koja u sebi nosi suštinsko pitanje svrhe – ne šta se u vrtiću radi, već zašto (Apple, 2012; Hargreaves, 2003; Krnjaja, 2016; Pavlović Breneselović, 2015; Pešić, 2004). U nastavku rada kroz navedene elemente programa prikazaćemo tri dominantne programske orijentacije.

### 2.3.1. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja usmerene na sadržaje

Programi usmereni na sadržaje su obično preskriptivne prirode, što znači da ovakvi programi predstavljaju korpus znanja koji treba preneti onome ko uči (Pavlović Breneselović, 2015). Ovakvo razumevanje programa se najčešće povezuje sa unapred propisanim planom, silabusom koji je osmišljen i izdiferenciran na obrazovna područja čiji korpus znanja treba preneti na dete kao objekt u procesu obrazovanja. Ova programska orijentacija može se naći u stručnoj literaturi i pod nazivom „strukturisano-orijentisani program“ koji za cilj ima transmisiju znanja putem odabranog sadržaja u cilju uklapanja deteta u dominantnu kulturu. Programi usmereni na sadržaje zanemaruju „delatnu“ prirodu vaspitanja i obrazovanja i oslanjaju se na bihejviorističku

teoriju učenja i obrazovanja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014) koja produkuje „linearne mislioce” i favorizuje strukturu, red i maksimalnu kontrolu nad okruženjem kako bi proces obrazovanja bio efikasniji (Miller, 2011, str. 34).

Dominantnost prosvetiteljskog/akademskog diskursa je utemeljena u programima usmerenim na sadržaje, u kojima prevladava težnja ka standardizaciji, postavljanju jedne istine i meta-narativnom prikazu sveta kao spoznatljivog unutar poznatih okvira, proverljivog i objektivnog. Biti obrazovan tretira se kao pitanje prestiža i privilegije (Krnjaja, 2014a), prilika da se „pije” iz „svetog grala znanja”. Neupitno, „kanonsko” znanje koje je samo sebi cilj, postavljeno je kao moć u rukama onih koji kontrolišu kulturni kapital i koji određuju koja znanja su važna i potrebna da deca predškolskog uzrasta savladaju, usvoje i dalje produkuju, „što vodi ignorisanju kontekstualizovane prirode znanja i njegove uloge u reprodukciji odnosa moći” (Maksimović, 2014, str. 49).

Akcentuje se predmetno-disciplinarni program učenja, a praksa se reguliše kroz implementaciju programa, kao „paketa znanja i veština” (Krnjaja, 2016, str. 58). Praksa se shvata kao tehnicistička ispostava, „instrumentalna akcija” (Pinar & Irvin, 2005, str. 112) kroz vaspitno-obrazovna područja ili oblasti koje su usvojene na nacionalnom nivou, često konkretizovane prema uzrastu dece (Pavlović Breneselović, 2015). Otud su programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja usmereni na sadržaje slično organizovani kao većina školskih programa, osmišljenih i pisanih prema predmetnom-časovnom sistemu.

*Koncepcijski* gledano, u programu usmerenom na sadržaje dete, detinjstvo, vrtić i funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja su oblikovani akademskim diskursom.

- *Dete*. U programima usmerenim na sadržaje prepoznaje se dominantan uticaj prosvetiteljskog narativa u odnosu na dete, ali i na detinjstvo. Tri dominantne slike koje se mogu prepoznati su: *dete kao biće kojim vlada princip zadovoljstva* (Dionizijsko dete), te je po prirodi zlo; *dete kao prazna ploča (tabula rasa ili Lokovsko dete)* u koje treba „utisnuti” svet; *dete kao neiskvareno biće*, nosilac dobrote (Apolonsko dete ili Rusoovsko dete), a društvo je to koje ga kvari (Jenks, 2005; prema Miškeljin, 2022). Sve tri slike o detetu impliciraju da odrasli tačno zna šta detetu treba, šta treba „utisnuti” ili kako ispraviti njegovu iskvarenu prirodu, odnosno kako sačuvati njegovu neiskvarenost; dete je podložno oblikovanju od strane autoriteta, koji treba da ga kultiviše prema zamisli programa, što dete postavlja u pasivan položaj. U odnosu na obrazovni program, dete je osoba koju treba formirati da postane dobar „učenik“, a to je moguće jer je on objekat koji „upija“ znanje.
- *Detinjstvo*. Period tokom kog dete treba da se priprema za život, kroz usvajanje znanja, veština i dominantnih obrazaca kulture koji su ustanovljeni i koje treba nadalje reprodukovati (Pavlović Breneselović, 2015). Detinjstvo je samo faza, „prva stepenica” pripreme za školu i za dalji život. Detinjstvo se samo postavlja kao univerzalna kategorija sa ciljem da se dete pripremi za period odraslosti, te se u tom smislu detinjstvo vidi kao „opšte stanje deteta“ (Miškeljin, 2022, str. 37)
- *Dečiji vrtić*. Primarna funkcija vrtića je da pripremi dete za školu. Ono što vrtić pruža porodici jeste usluga u podučavanju njihove dece koja treba da usvoje znanja i veštine prema unapred definisanim ciljevima i obrazovnim sadržajima (Pavlović Breneselović, 2015). Vrtić je „institucija u kojoj se stiču posebna znanja” (Krnjaja, 2014a, str. 295), te izdvojeno mesto na kom se odvija učenje.
- *Funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje služi reprodukciji dominantne kulture i obrazaca moći u institucionalnom kontekstu. Na

ovaj način se održava *status quo* i dodatno jača postojeći obrazovni sistem koji ne podleže proveru i promeni. „Pripremnost“ deteta je osnovna funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja, i to prvenstveno za školu, a zatim kroz dalje nivoe obrazovanja i konačno za tržište rada, kada ulazi u svet odraslih.

*Obrazovni ciljevi programa.* Ciljevi programa su tako postavljeni da ih treba postići i to kroz ostvarenje predefinisanih ishoda postignuća u vidu obrazovnih sadržaja (Bennett, 2005; Eisner, 2005). Takvi ciljevi se često definišu kao kratkoročni ciljevi (akademske ciljevi) usmereni na ostvarenost ishoda kroz najčešće postavljene oblasti učenja, koje se određuju spram javnog interesa jedne zemlje. Programi koji u osnovi imaju ovakve ciljeve fokusirani su na jasno definisane, instruktivne i merljive ishode, razrađene kroz specifična znanja i veštine koje sva deca treba da savladaju na kraju predškolskog obrazovanja, a kroz određene aktivnosti koje u tu svrhu priređuju odrasli (Eisner, 2005). U osnovi kratkoročnih, akademskih ciljeva leži retorika spremnosti dece za školu, što za svoju posledicu ima školarizaciju predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

*Struktura/sadržaj programa.* Program usmeren na sadržaje već u svom naslovu implicira da je usmeren na obrazovna područja i da je u fokusu njihov sadržaj. Učenje se dešava u unutrašnjosti vrtića, dok se dvorište i uopšte izlazak napolje vidi kao prilika za rekreaciju i odmor, a ne kao prilika za učenje (Pavlović Breneselović, 2015). Porodica se vidi kao korisnik usluge, akcent u odnosu između porodice i vrtića je na međusobnom informisanju, tako da je priroda odnosa manifestna (Pavlović Breneselović, 2012). Vrtić i porodica su u kontaktu samo onda kada se to smatra nužnim ili propisanim, a lokalna zajednica se ne vidi niti prepoznaje kao mesto učenja u programu. Vaspitači se vide kao izvršioци posla, oni koji prenose znanje na decu i koji svoj autoritet grade na ekspertizi uspešno prenetog sadržaja. Vaspitačke kompetencije se svode na instrumentalizovani način postupanja, vođen spolja donetim pravilima (Pinar & Irvin, 2005).

*Evaluacija programa.* Vrednovanje se vrši u cilju provere ostvarenosti određenih ciljeva koji su specifikovani kroz ishode učenja koje dete treba da ostvari na kraju postavljenog perioda (Pavlović Breneselović, 2015).

### 2.3.2. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja usmerene na dete

Programi *usmereni na dete* su oblikovani razvojnom perspektivom i političko-ekonomskom perspektivom koja proizilazi i zasniva se na naučnim saznanjima upravo iz razvojne psihologije i neuronauke, prevodeći razvojne principe u rečnik ekonomije. Obe perspektive daju argumentaciju za važnost ulaganja u predškolsko vaspitanje i obrazovanje, gde su teorije ljudskog razvoja usklađene sa diskursima ljudskog kapitala (Moss, 2013).

Program usmeren na dete u osnovi ima težnju za praćenjem detetovog individualnog napretka, postavljajući univerzalne ishode koji služe kao parametri za osposobljavanje deteta za „funktionalan život i tržišnu efikasnost“ (Marsh, 1994; prema Krnjaja, 2014a, str. 289). Etički ciljevi su marginalizovani zbog naglašavanja efikasnosti obrazovanja i sticanja veština ili su zamenjeni „apstraktnim individualizmom“ (Apple, 2012, str. 64). Konkretni učesnici obrazovnog procesa se zamenjuju uopštenim apstrakcijama, sačinjenim na osnovu naučnih dokaza razvojne psihologije – pa se u programu govori sa jedne strane o podržavanju njihovih interesovanja i potreba, a sa druge strane o unifikaciji i normiranju razvoja.

Programi usmereni na dete naglašavaju stadijume razvoja i neoliberalnu tržišnu orijentaciju, koja u centar stavlja čoveka kao *homo economicus*, teže normiranju deteta u cilju

naučno zasnovanog priređivanja učenja koje je u najboljem interesu deteta spram razvojnih normi i buduće konkurentnosti na tržištu rada. Razvoj je osnova učenja, jer podrazumeva proces unutrašnjeg obogaćivanja kroz iskustva iz spoljnog sveta, što rezultira razvojem sve kompleksnijih mentalnih struktura. Učenje se shvata kao konstrukcija znanja za koju je nužna dečija samoaktivnost. Ipak, konstruktivistički pogled na proces učenja podrazumeva da se učenje dešava jedino na kognitivnom nivou, što se vidi u promeni mentalnih šema.

*Koncepcijski* gledano, slike o detetu, detinjstvu, vrtiću i funkciji predškolskog vaspitanja i obrazovanja oblikovane su razvojnom i političko-ekonomskom perspektivom.

- *Dete*. Neke od prepoznatih slika o detetu u ovako oblikovanim programima su: *dete u razvoju* ili „Pijaževsko dete“, *dete kao ljudski kapital (homo economicus)* i *dete kao jedinstvena osoba* sa specifičnim razvojnim potrebama i interesovanjima (Pavlović Breneselović, 2015). Deca se gledaju kroz prizmu psiholoških razvojnih stadijuma, odnosno da li je doseglo postavljenu razvojnu normu (Pavlović Breneselović, 2010). U dete se ulaže, kako bi zbog svoje samoaktivnosti i spremnosti postalo „ljudski kapital“, konkurentano na tržištu rada.
- *Detinjstvo*. Predstavlja fazu u individualnom dečjem razvoju (Pavlović Breneselović, 2015). Svaka faza nosi određenu karakteristiku koja je prelazna stepenica ka odrasloj dobi. Kada dato tumačenje uvežemo sa ekonomskom paradigmom, koja se bazira na saznanjima neuronauke i razvojne psihologije detinjstvo se razume kao period pripreme za svet rada i postajanje odraslim.
- *Dečiji vrtić*. Kao „razvojno primereno“ mesto gde deca imaju priliku da se razvijaju prema svojim interesovanjima i potrebama (Pavlović Breneselović, 2015 str. 282). Međutim, u koheziji sa ekonomskom perspektivom, vrtić postaje i „mesto usluge“, a roditelji i deca korisnici obrazovnih usluga. Pojašnjeno metaforom fabrike, vrtić se vidi kao mesto gde deca kao „sirov materijal“ ulaze kako bi usvojili znanje i vrednosti dominantne kulture (unapred pripremljene proizvode) i pripremili se da postanu odrasli koji će se lako adaptirati na ekonomske i društvene zahteve (Moss, 2001).
- *Funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Fokus je na aspektima razvoja kao svrsi obrazovanja ali i na pripremi za školu i svet rada (Krnjaja, 2011, 2014a).
- *Obrazovni ciljevi*. Ciljevi su obično postavljeni tako da su jasni i specifični i često vidljivi kroz ponašanje deteta (normativno razvojni ciljevi). Ostvarenje ciljeva može biti difuzno i ne meri se njihova ostvarenost, već se prati nivo individualnog napredovanja deteta u skladu sa razvojnim stadijumima (Pavlović Breneselović, 2015).

*Struktura/sadržaj programa*. Programi usmereni na dete obično su koncipirani u vidu širokih smernica na nacionalnom nivou, sa prenošenjem nadležnosti na predškolsku ustanovu i sa nastojanjem da se dalje u praksi normalizuje dete. Program se često strukturira prema aspektima razvoja (kognitivni, socio-emocionalni, motorički), odnosno vođen je određenim pravilnostima/standardima razvoja (Krnjaja, 2014a). Program koji se zasniva na razvojno primerenoj praksi porodicu vidi kao saradnike, gde je obično vrtić taj koji inicira zajedničke susrete (Pavlović Breneselović, 2012). Razvojno primerena praksa koja se razvija u vrtiću polazi od univerzalnih stadijuma razvoja svakog deteta ne uzimajući u obzir specifičnosti konteksta u kom ti stadijumi napreduju. U osnovi ovog razumevanja je „asimilujući pozitivizam“ koji iako prihvata okruženje kao bitan faktor razvoja deteta, vidi dete i okruženje kao odvojene celine, gde okruženje može da pospeši ili uspori unapred utvrđen progresivni sled u promeni mentalnih šema (Edwards, 2003; prema Krnjaja, 2011, str. 543). Spoljašnje okruženje ističe se kao značajno za „uvežbavanje krupne motorike“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 284).

*Evaluacija.* Evaluacija se tumači kao objektivan proces, nezavisan od istraživača/praktičara (Dessouky, 2016). Evaluacija je unapred osmišljena, na osnovu univerzalnih naučnih saznanja o razvoju deteta, koristi se univerzalnim baždarenim instrumentima uz uzimanje u obzir individualnog napretka deteta. Pristup evaluaciji je pozitivistički, sa izraženim tehnicizmom u korišćenju instrumenta (Glatthorn et al., 2019). Iako je postoji pokušaj da se kreće ka više procesnim modelima evaluacije programa, procesnost u ovom kontekstu se razumeva kao praćenje razvojnih potreba pojedinaca.

### 2.3.3. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja usmerene na odnose

Program usmeren na odnose je program koji se oslanja na postmodernističke okvire, odnosno socio-kulturnu teoriju, novu sociologiju detinjstva i poststrukturalistička polazišta. Ovakav program ima funkciju u transformaciji društva kroz emancipaciju i socijalnu pravdu (MacNaughton, 2003; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013). U programima usmerenim na odnose neguje se podržana praksa. Ovakva praksa počiva na etičkim vrednostima koje su smeštene u konkretni kontekst (Krnjaja, 2016; Pavlović Breneselović, 2015). Podržana praksa se gradi kroz „odnose saradnje, na temelju zajedničkih vrednosti i akcija, koje moraju biti jasno artikulisane, prihvaćene i smislene svim učesnicima“ (Krnjaja, 2016, str. 65). Označava se još i kao kontekstualno primerena praksa, koja u obzir uzima kontekst u kom deca i porodice žive, materijalne i kulturne resurse kao i očekivanja i težnje roditelja i zajednice u odnosu na decu (Vudhed, 2012).

Dominantna ideologija socio-kulturne rekonstrukcije neguje učenje koje se vidi kao socijalni proces, promena učešća. Učenje se dešava prirodno i indirektno kao rezultat aktivnog angažmana. Budući da se u situacijama učenja prepliću personalni, interpersonalni i društveni plan odnosa, smatra se da u tim odnosima svaki pojedinac svojim iskustvom doprinosi zajedničkom razumevanju i ko-konstrukciji značenja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

*Koncepcijski* gledano u programu usmerenom na odnose, dete i detinjstvo, vrtić i funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja su oblikovani socio-kulturnom perspektivom i perspektivom prava deteta.

- *Dete.* U prethodno razmatranim programskim orijentacijama, ono što je zajedničko za sliku o detetu jeste da je dete produkt modernističke misli. Sa postmodernističkom misli i promenom paradigme, slika deteta više nije egocentrična i izolovana, dete nije svedeno na aspekte razvoja sa isticanjem kognitivnog aspekta. Dete kao *agent* sopstvenog učenja, *bogato potencijalima*, prirodni *istraživač*, *društveno biće* koje učestvuje u građenju sveta u kom živi. Dete je ko-konstruktor znanja, kulture i svog identiteta (Krnjaja, 2014; Pavlović Breneselović, 2015; Vudhed, 2012). Deca imaju svoj glas i moraju biti saslušana i uvažena od strane odraslih koji svoju moć dele sa njima i priređuju okruženje u kome će deca imati priliku ne samo da iskažu šta misle, već i da daju doprinos svetu u kom žive. Ne smemo zanemariti da ovakva slika o detetu ne znači da ono nije ranjivo i da mu ne treba podrška odraslog, ali odraslog koji je spreman da razume dečju sliku sveta i koji će raditi u istinskom najboljem interesu deteta.
- *Detinjstvo.* Biološka činjenica, ali način na koji shvatamo detinjstvo je činjenica kulture (Miškeljin, 2022). Detinjstvo je društveni konstrukt, koji se gradi od strane deteta i sa detetom, sve vreme pregovarajući proces kroz mnoštvo društvenih odnosa (Pavlović

Breneselović, 2015). Karlina Rinaldi (Carlina Rinaldi), ističe istu poentu, govoreći da detinjstvo ne postoji, već da ga mi kreiramo, kao društveni, politički, istorijski, odnosno kao javni konstrukt (Rinaldi, 2006).

- *Vrtić*. Kao fizički i diskurzivni prostor, koji pruža mnogo prilika za susretanje dece i odraslih i otvara priliku za istraživanje nepoznatog (Moss, 2001) „... deca i odrasli se sastaju i zajedno učestvuju u projektima od kulturnog, društveno-političkog i ekonomskog značaja..., koji kao takvi predstavljaju društvenu instituciju socijalne kolaboracije i imaju kulturni i simbolički značaj” (Dahlberg et al., 1999, str. 7). Vrtić se vidi kao mesto zajedničkog življenja i zajedničkog učešća dece i odraslih koje je ispunjeno autentičnim odnosima i zajedništvom u situacijama koje imaju smisla (Osnove programa, 2018).
- *Funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Živimo u nesigurnim i nepredvidivim vremenima (ekonomskih, socijalnih, društvenih kriza) i iz te strepnje i zastrašujućeg obećanja koje nam nudi budućnost skloni smo da se posesivno okrenemo ka prošlosti ili sadašnjosti, kako se ne bismo susreli sa unapred ispunjujućim proročanstvom budućnosti. Tada etička funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja postaje suštinsko pitanje – kako možemo da živimo u dobrim odnosima sa ljudima i sa svetom koji je „više od ljudi“ (*human and more-than-human others*) (Diaz-Diaz, 2023, str. 312). Obrazovanje, a samim tim i predškolsko vaspitanje i obrazovanje, ima značajnu ulogu kao društvena platforma gde se vrednosti komuniciraju svesno i nesvesno u svakodnevnim pedagoškim praksama (Emilson & Johansson, 2009).

*Obrazovni ciljevi*. Ciljevi ka kojima se teži su obično široko postavljeni ciljevi ili dugoročni ciljevi koji jasno naznačavaju vrednosti i principe na kojima treba da počiva predškolsko vaspitanje i obrazovanje. U težnji ka ostvarivanju dugoročnih ciljeva nije fokus na njihovoj ostvarenosti, već u kontinuiranom naporu da svakodnevno živimo postavljene principe i vrednosti u programu. Ovako postavljeni ciljevi podstiču istraživanje, a ne uniformnost u dečjem učenju i razvoju (Eisner, 2005).

*Struktura/sadržaj programa*. U programima usmerenim na odnose naglašava se važnost kontekstualnog oblikovanja prakse i da u njenom oblikovanju učestvuje cela zajednica. Vrtić nije samo objekat, već da ga čine ljudi, njihovi međusobni odnosi i odnosi sa užom i širom društvenom zajednicom. U sadržinskom smislu neizostavno se spominje kontekst ostvarivanja realnog programa, sa jasnom vrednosnom orijentacijom u promovisanju humanističkih vrednosti. Ovakvi programi za razliku od prethodne dve orijentacije eksplicitno naglašavaju važnost okruženja.

*Evaluacija*. Evaluacija kod programa koji je usmeren na odnose je prvenstveno etički čin odnošenja prema drugome i brige za drugoga. Za razliku od prethodno dominantne procene deteta, u programima usmerenim na odnose je u osnovi traganje i negovanje zajedničkog značenja. Etika brige kao osnova evaluacionog pristupa – kao višeperspektivnog, kontekstualnog i etičkog činjenja – ne može da se odvija bez odgovornosti, kompetentnosti, integriteta i responzivnosti (Moss, 2001).

\*\*\*

Na osnovu prikazanih programskih orijentacija programa, možemo zaključiti da nijedan program nije vrednosno neutralan, već da je ideološki oblikovan (Apple, 2012; Krnjaja, 2014a). Važno je znati da svi ovi programi koegzistiraju zajedno u praksi, kao i da u praksi mogu postojati ne tako „čisti” modeli obrazovnih programa na način na koji su prikazani u ovom radu. Međutim,



istraživanja su pokazala da takvi eklektički modeli nisu delotvorni, kao što su to programi koji su od početka do kraja konceptijski koherentni kroz sve elemente programa (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013).

Potreba za stalnim postajanjem je ono što daje smisao životu, kao težnja da se uvek upitamo i da stalno promišljamo šta može drugačije. Tako je i sa programom – ne može se kreirati idealni program, ali se može pregovarati o viziji programa, uključiti se u razmatranje prepoznatih „tenzija“, kao početne tačke za drugačije sagledavanje programa, i uopšte u potrazi za rekonceptalizovanjem teorije kurikuluma (Moor, 2015).

#### 2.4. Odnos nacionalnog programa kao dokumenta i realnog programa u dečjem vrtiću

Obrazovanje, a time i predškolsko vaspitanje i obrazovanje, vidi se kao jedan od najkompleksnijih sistema za istraživanje (Lemke & Sabelli, 2008, str. 128). Shodno tome odnosi koji se unutar takvog sistema grade su sami po sebi kompleksni i međusobno uvezani. Teorija haosa pomaže u razumevanju kompleksnih sistema (Pavlović Breneselović, 2015) – promena u jednom elementu kompleksnog sistema stvara promenu u svim ostalim elementima i time kreira celovitu sliku<sup>6</sup>. Kompleksan sistem kakav je i obrazovni čini *asemblaž* (ljudi, produkti, podsistemi...), oblikovan *odnosima*, sa određenom *vizijom* i postavljenim *ciljevima* i po svojoj prirodi je *adaptivan* na okolnosti i promene koje ga oblikuju, a koje i on sam kao sistem oblikuje (McCarthy, et al., 2000). U takvom kompleksnom sistemu se istražuje i razvija obrazovni program koji je u fokusu ovog rada.

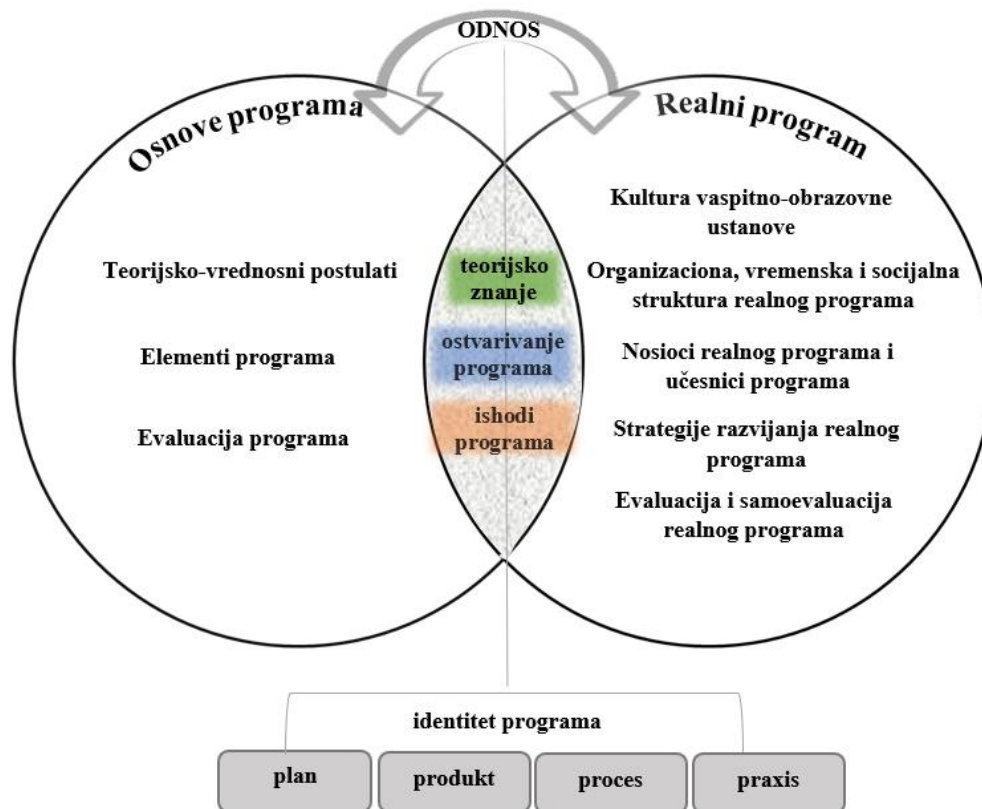
U težnji da prikazemo kompleksnost obrazovnog programa, u ovom poglavlju oslonićemo se na razumevanje odnosa nacionalnog programa kao dokumenta i realnog programa u dečjem vrtiću i to kroz teorijska znanja, ostvarivanje programa u praksi i ishode programa, te kako se iz tog odnosa tumači identitet programa – da li kao plan, kao produkt, kao proces ili kao *praxis*.

Odnos Osnova programa i realnog programa kroz teorijska znanja podrazumeva profesionalna znanja kao i znanja koja program implicira u odnosu na dete, dečji vrtić, program, učenje, vaspitača. U odnosu na razumevanje teorijskih znanja možemo videti i kako se program razvija u praksi, odnosno šta su mu ishodi. Teorijska znanja vaspitača, kao nosioca realnog programa, mogu imati dve različite funkcije, određene odnosom Osnova i realnog programa (Šema 1).

*Refleksivna funkcija* teorijskih znanja je karakteristična za odnos Osnova programa i realnog programa kada su Osnove programa smernice vaspitaču u kreiranju realnog programa, oblikovanog kulturom svakog dečjeg vrtića. U ovakvom odnosu Osnova programa i realnog programa radi se o „znanjima o“ i „znanjima da“ (Delors, 1996, str. 21) koje vaspitači kontinuirano preispituju i nadograđuju. Ovakva znanja su politički i etički konstrukti koji nastaju i preispituju se tek u kontaktu sa drugima, te ne mogu biti postavljena kao kanonska znanja izvan konteksta, odnosno realnog programa (Šema 1).

---

<sup>6</sup> Kako najmanji deo utiče na celinu najbolje pokazuje sledeća poslovice iz engleskog srednjevekovnog folklora, koja se često koristi kako bi se pojasnila kompleksnost uticaja među elementima: *Zbog nedostatka jednog eksera, otpala je potkovica; zbog nedostatka potkovice, izgubljen je konj; zbog gubitka konja, izgubljen je i jahač; zbog nedostatka tog jahača, izgubljena je bitka; zbog te izgubljene bitke pala je kraljevina!* (Radanović, 2010 u Astronomski magazin, 4 maj 2010).



Šema 1. Odnos Osnova programa i realnog programa

Da bi program kao dokument, „živeo“ u praksi neophodno je da u svojoj teorijsko-vrednosnoj osnovi promovise i neguje važnost praktično promišljenog činjenja (*praxis*) koje je vođeno praktičnom mudrošću (*phronesis*), čime se konstantno preispituje i kritički odnosi prema dokumentu, ali i prema samoj praksi, odnosno realnom programu (Krnjaja, 2016). Na taj način fokus sa usvajanja izolovanih činjenica i informacija biva preusmeren na proces saznanja, doživljaj otkrivanja i razumevanja kako svet i mi sa njim i u njemu funkcionišemo – znanja sa drugima i znanja kako da svako od nas ispuni svoje potencijale (Delors, 1996). To je proces otkrivanja koji podrazumeva vreme, produbljeno bavljenje i konstantno učenje (*Ibid*). Time se učenje shvata ne samo kao intelektualni čin već i pitanje telesnog pokreta, tj. prakse otelovljenja (*embodiment*), emotivnog, etičkog (Hargreaves, 2001) ili „trijada znanja, umenja i vrednosti“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 264).

U odnosu koji Osnove programa određuje kao smernicu za razvijanje realnog programa, program se ostvaruje kroz teorijsko-vrednosne postulate, dugoročne ciljeve obrazovanja, principe koji neguju stvaralački potencijal kod deteta i svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa. Na ovakav način shvaćene Osnove programa, polaze od emancipacije ljudskog duha i učenja kao stvaralačkog procesa. To se vidi ujedno i kao ishod programa u ovako shvaćenom odnosu, gde je program oblikovan akterima koji ga čine i čije su interakcije oblikovane postavljenim vrednostima. Program je usmeren na podršku dobrobiti čoveka, čime ima eksplicitnu obavezu da emancipuje ljudski duh. Razumevanje programa kao situacione, kontekstualne prakse vođene vrednostima, pokazuje da se program kao dokument može jedino razumeti kroz jedinstvo teorije i prakse. Program ne može da

bude jednom dat dokument, po prirodi statičan i dekontekstualizovan – on mora da se menja i razvija kroz svoj suživot sa praksom i kontekstom u koji je smešten.

*Tehnicističkom* možemo nazvati drugu funkciju znanja, karakterističnu za odnos Osnova programa i realnog programa zasnovanoj na mehaničkoj primeni Osnova programa, u kojoj se teorijska znanja smatraju neupitnim. Svrha ovakvog razumevanja znanja je *znanje po sebi* kojim treba ovladati (Carr & Kemmis, 1986) i koje se pri razvijanju realnog programa ne preispituje niti je predmet evaluacije programa. Pored znanja koja treba da se transmituju na dete, praktičari treba da poseduju i znanja o detetu koja su zasnovana na naučnim podacima (eng. *evidence based*) i na tradicionalnom metodičkom znanju, kako bi ih vaspitač sprovodio u realnom programu. Profesionalci imaju znanja koja ih stavljaju u ekspertsku poziciju u odnosu na druge učesnike programa.

Praksa se vidi kao univerzalni proces koji se fragmentizuje, dalje proverava, vrednuje i dokazuje kroz pojedine aspekte (Krnjaja, 2016), čime se radi ekspertska procena prakse kao dobre ili nepoželjne. Osnove programa su dokument koji se „spušta“ u praksu, odnosno praksa se vidi kao „polje za izvođenje različitih strategija za postizanje ishoda usklađenih sa objektivno izvedenim naučnim dokazima” (*Ibid*, str. 62). Ovakvi programi su odvojeni od realnog iskustva i konteksta konkretne ustanove, te se svode na propisana dokumenta koja treba implementirati u praksi.

Ostvarivost programa u praksi se meri time da li su ostvareni postavljeni ishodi postignuća ili da li su usvojeni sadržaji propisani programom, a u odnosu na dete. Ishodi programa u odnosu Osnova programa i realnog programa mogu biti instrumentalizovana znanja – u kontekstu programa to je obično određeni korpus znanja i veština koje dete treba da „poseduje” na kraju obrazovnog ciklusa (Car & Kemmish, 1986). Osnove programa se tada vide kao „tehnologija” (eng. *curriculum-as-technology*) čija je funkcija doći do krajnjeg proizvoda, rezultata i to najčešće preko seta definisanih ishoda obrazovnog procesa (Glatthorn et al, 2019).

U vezi sa tim se program doživljava kao esencijalni korpus znanja, koji je predefinisani i normiran, a time lak za proveru i merenje kroz testove i postavljene standarde obrazovanja (Stenhouse, 1975). Iz ove perspektive dete se vidi kao „sirovi materijal” koji se transformiše u neku vrstu produkta zahvaljujući veštom vaspitaču. Program za krajnji proizvod je pažljivo unapred određen, a dete (u ovom slučaju „sirovi materijal“) je pažljivo oblikovano kako bi zadovoljilo specifikacije dizajna/programa kao plana (Kessler & Swadener, 1992; prema Castner, 2021, str. 106). Sve što se desi van propisanog programa, ne smatra se relevantnim, odnosno sve što se dešava u praksi podređeno je ispunjavanju i proceni postavljenih ciljeva i ishoda u Osnovama programa.

## **2.5. Identitet programa na osnovu odnosa Osnova programa kao dokumenta i realnog programa**

Odnos Osnova programa kao dokumenta i realnog programa u dečjem vrtiću, sagledan u zajedništvu teorijskih znanja, praktične primene i ishoda programa, oblikuje identitet Osnova programa koji može da se tumači kao *plan*, kao *produkt*, kao *proces* i kao *praxis*.

### 2.5.1. Osnove programa kao plan

Identitet programa se vidi kao plan (input koji se unosi u praksu), gde se u centar odnosa Osnova programa i realnog programa stavlja akcenat na obrazovni sadržaj (Bredenkamp 2011; Oliva, 1997; Posner, 1998; Saylor, Alexander & Lewis, 1981; Tyler, 1950). Sadržaj u vidu plana je propisan od strane nezavisnog eksperta koji dolazi spolja, a koji treba da se ostvari u praksi. U tom smislu program kao dokument i realni program su odvojeni i među njima ne postoji tačka spoja, sem onog trenutka kada program u vidu plana treba da bude isporučen u praksu. Ovako osmišljene Osnove programa se donose na nacionalnom nivou i univerzalne su za sve vrtiće, bez obzira na njihove kontekstualne specifičnosti. Ovako postavljen program ima svoje odrednice: cilj i zadatke obrazovanja (koji su obično postavljeni tako da se do njih retko može doći u praksi); obrazovni sadržaj (obično je strukturiran kroz naučne discipline, oblasti učenja koje za jedini kriterijum uzimaju uzrasnu primerenost); didaktičko-metodička uputstva za ostvarivanje obrazovnog sadržaja (Smith, 2000). U odnosu na prikazan odnos Osnova programa i realnog programa u vrtiću, možemo zaključiti da Osnove programa koje u fokus stavljaju sadržaje i koje su okrenute razvoju specifičnih sposobnosti, veština i spoljašnjih ciljeva, se nazivaju još i „funkcionalno usmereni programi“ (Marjanović 1973, str. 299).

Osnovna pretpostavka programa kao plana je da svaki vaspitač može realizovati program na osnovu postavljenih zadataka i sadržaja, bez obzira na kontekst (Pavlović Breneselović, 2015; Smith, 2000).

### 2.5.2. Osnove programa kao produkt

Identitet programa kao produkta (output – ono sa čim „izlazimo“ iz vaspitno-obrazovnog procesa) u fokus stavlja ishode obrazovanja koje deca treba da postignu (Glatthorn et al, 2019). Programi usmereni na ishode obrazovanja za cilj imaju da deca ovladaju posebnim znanjima, veštinama, navikama, koja će ih dalje spremiti za život. Specifični ishodi obrazovanja su osmišljeni i prikazani kroz ostvarivanje minimalnih standarda obrazovanja (operacionalizacija ishoda), tako da mogu biti merljivi i proverljivi, u određenom vremenskom periodu. Za razliku od programa čiji je fokus na obrazovnom sadržaju i pasivnoj ulozi deteta, ovde se pretpostavlja aktivna uloga vaspitača i deteta u nastojanju da ishodi budu ostvareni. Međutim, dete se i dalje vidi kao glavno i odgovorno s obzirom da se njegov učinak uzima kao kriterijum uspešnosti programa. Odgovornost vaspitača se menja sa prenošenja obrazovnog sadržaja na odgovornost za postizanje ishoda u odnosu na svako pojedinačno dete.

Osnovna pretpostavka programa kao produkta je da vaspitač ostvaruje zadate ishode, iz čega sledi da ima prilično ograničen domet odlučivanja u programu (Gimeno, 2015, prema Martín-Alonso, et al., 2021).

\*\*\*

Razumevanja Osnova programa kao plana i produkta svode odnos Osnova programa i realnog programa na set pisanih pravila koja se tehnicistički primenjuju u praksi, pri čemu se zanemaruje kontekst u kome se obrazovni program razvija (Martín-Alonso, et, al., 2021). Ovakvi programi se mogu pripremati, realizovati i vrednovati kao neutralni, nezavisno od konkretnog društvenog i kulturnog konteksta uz jasne uzrastne granice među decom (Krnjaja, 2014b).

### 2.5.3. Osnove programa kao proces

Osnove programa kao proces pomeraju fokus sa (ne)ostvarenih performansi (Bernstein, 1996), u vidu ishoda ili usvojenih sadržaja, na sam proces učenja i na program kao „skup kompleksnih i dinamičnih interakcija koje se odvijaju u širim (autor dodao: *i specifičnim*) kontekstima i zavise od njih” (Pešić, 1987, str. 176). Ovakvi programi su usmereni na kompetentnost vaspitača (eng. *competence model curriculum*) (Bernstein, 1996), njihove strategije i važnost okruženja u samom programu, ali i kako da svi relevantni učesnici procesa, posebno deca, razviju kompetencije kao što su uspešno rešavanje problema, komunikacione veštine i kritičko mišljenje kroz odgovarajuća obrazovna iskustva.

Program je živi proces, bogat interakcijama među akterima uključenim u program. Osnove programa se postavljaju kao model podložan kritičkom preispitivanju i razvijanju u praksi (Stenhouse, 1975; prema Pešić, 1987). Time se postavljeni ciljevi programa, koji predstavljaju orijentire učenja, preispituju u praksi (Aleksendrić, 2009). Program predstavlja okvir i usmerenje prakse prema određenim principima i vrednostima koje su prihvaćene u zajednici. Program kao polazište se razvija i konkretizuje „u hodu”, kroz smislene i autentične veze među akterima vaspitno-obrazovnog procesa u konkretnoj praksi (Kelly, 2004). Vaspitačeva uloga se transformiše od direktnog podučavanja ka pružanju podrške i podsticanju dece da aktivno učestvuju u učenju, uz stalno kritičko razmatranje prakse.

Osnovna pretpostavka programa kao procesa je da program postavlja „osnovne smernice znanja, veština, profesionalnog identiteta koji se razvija u praksi” (Vujičić, 2014, str. 72) kroz interakcije neposrednih učesnika programa.

### 2.5.4. Osnove programa kao *praxis*

Osnove programa kao *praxis*, podrazumevaju sagledavanje odnosa Osnova programa i realnog programa koji u sebe inkorporira procesne odrednice (prethodno pojašnjeno), uzimajući u obzir konkretan kontekst, što znači da se nikada ne mogu razvijati dva identična programa. To naravno ne odriče postojanje jednog širokog pedagoško vrednosnog okvira oko koga se oblikuje vaspitna praksa (Pavlović Breneselović, 2015). Vaspitno-obrazovna praksa koja se temelji na Osnovama programa kao „slici obrazovne vrline” (Eisner, 1994; prema Glanz & Behar - Horenstein, 2000, str.155), oblikovana je raznovrsnim intra-akcijama i kvalitetom odnosa koji se uspostavljaju u konkretnom kontekstu, čime se podržava jedinstvenost svake predškolske ustanove (Pavlović Breneselović, 2015; Pinar, 2004; Lenz Thaguchi, 2010).

*Praxis* „podrazumeva neodvojivost teorije i prakse, pri čemu se teorijski pojmovi tumače kroz odnos prema realnom svetu, a ne samo kao postulati apstraktnog razmišljanja“ (Krnjaja, 2016, str. 64). Odnosno, Osnove programa kao *praxis* se vide kao proces gde se „teorija koristi da bi vodila akciju (praksu), a praksa (akcija) da bi se gradila teorija“ (MacNaughton, 2005, str. 201). U ovako kompleksnom odnosu se oblikuje profesionalni identitet i razvoj praktičara, promoviše i podstiče saradnja među praktičarima, sa decom i drugim relevantnim učesnicima u realnom programu. Vaspitači kao i deca aktivno učestvuju u kreiranju i istraživanju, čime se odriče univerzalnost i uniformnost toka vaspitno-obrazovnog procesa. Program se razume kao okvir za dalje učenje, ali i građenje iskustva koje svima treba da bude smisljeno, što onda vodi i transformaciji prakse (MacNaughton, 2005; Rinaldi, 2006). Na ovaj način se menjaju ne samo pojedinci već i celo društvo, jer se program vidi kao jedna od „poluga socijalnih promena” (Smith,

2000; prema Alesendrić, 2009, str. 343). Važno je istaći da program kao dokument ne podrazumeva samo reprodukciju vrednosti, već i otvara prostor za nova iskustva koja treba da rekonstruišu i obogate značenje vrednosti od kojih se pošlo (Lenz Taguchi, 2007).

Osnovna postavka programa kao *praxisa* je kontekstualno oblikovana transformacija postojeće prakse kroz intra-akcije koje podrazumevaju čoveka i „više od čoveka” (Lenz Taguchi, 2010; MacNaughton, 2005; Slattery, 2006; Smith, 2000).

\*\*\*

Osnove programa kao proces i kao *praxis* vrednuju višeperspektivnost, demokratičnost, participativnost, procesnost, kontekstualnost, etičnost, kao i fleksibilnost koja se vidi u tome da su ovakvi programi predlog, fleksibilan okvir, a ne unapred postavljen dokument koji se ne dovodi u pitanje. Često se označavaju i kao „programi za budućnost“, zbog svoje dinamičnosti, dovođenja u pitanje i preispitivanja, što znači da imaju potencijal za evoluciju, kreativnost, i „poboljšanje” (Moor, 2015, str. 5). Ovakav pravac određenja programa sa naglaskom na vrednostima, procesu, neodvojivosti teorije i prakse i transformativnosti ga svrstava u programe vaspitanja i obrazovanja koji su izrazito humanističke orijentacije i koji su usmereni na podršku ljudske dobrobiti i emancipaciju ljudskog duha (Marjanović, 1973; Pavlović Breneselović, 2015).

### III EVALUACIJA PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

#### 3.1. Evaluacija u obrazovanju

*Ako ne znate mnogo o teoriji evaluacije, niste evaluator. Možda ste odličan metodolog, divan filozof ili veoma efikasan menadžer programa. Ali vi niste evaluator. Da biste bili evaluator, morate imati onu bazu znanja koja ovu oblast čini jedinstvenom. Ta jedinstvena baza znanja je teorija evaluacije.*

V. R. Shadish,

Predsedničko obraćanje u Američkom udruženju za evaluaciju (1998, str. 6–7)

Evaluacija ima dugu istoriju razvoja u različitim područjima društvene prakse, kao i različitim naučnim oblastima i disciplinama. Pristupi evaluaciji su se menjali zavisno od područja društvene prakse, društveno-istorijskog konteksta, u skladu sa razvojem nauke i naučne misli, što je uslovalo da evaluacija ima različito značenje (Booth et al., 2001).

Za pojam evaluacija u literaturi se vezuju različiti glagoli kao što su: „prilagođavati“, „proceniti“, „analizirati“, „kritikovati“, „ispitati“, „istražiti“, „testirati“, „vrednovati“, „meriti“... (Scriven, 1999, str. 9). Značenje evaluacije se oblikuje spram oblasti u kojoj se koristi, preciznije – zavisno od prirode fenomena i procesa kojima se bavimo (Stenhouse, 1973; prema Pešić, 1987). Svaka definicija evaluacije zasnovana je na određenim teorijsko-vrednosnim polazištima na osnovu kojih se pristupa evaluaciji i određenoj svrsi sa kojom se nešto evaluira. Samo je Paton (Paton, 2008) analizom literature naišao na oko 30 različitih određenja evaluacije, a taj broj i dalje raste u odnosu na svrhu i područje u kom se primenjuje. Pored velikog broja različitih modela i pristupa evaluaciji njihovo bogatstvo i prepoznatljivost leži u različitim teorijskim i ideološkim utemeljenjima. U oblasti obrazovanja sa evaluacijom se susrećemo na različitim nivoima i u različitim značenjima – teorijskim razmatranjima pitanja evaluacije obrazovanja, istraživačkim evaluacionim studijama, evaluacijom kvaliteta obrazovne prakse, evaluacijom razvojnih inicijativa i inovacija u obrazovanju, evaluacijom u vaspitno-obrazovnom procesu, evaluacijom programa.

Najbrojniji su oni autori koji evaluaciju tumače kao „proces vrednovanja“ (Chen, 2015; Russ-Eft & Preskill, 2009; Tyler, 1950; Vedung, 1997; Weiss, 1997). Pored ovog određenja, evaluacija se tumači i kao „proces sistematskog prikupljanja informacija“ o aktivnostima, karakteristikama i ishodima, koji je u funkciji donošenja odluka o budućem planiranju unapređivanja obrazovnog sistema, obrazovnih programa i obrazovnog procesa (Alkin & King, 2016; Cousins & Chouinard, 2012; Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004; Stufflebeam, 1973). Evaluacija u obrazovanju se tumači i kao kontinuirani proces učenja na osnovu povratnih informacija, koji teče istovremeno sa promenom (Paton, 2008, 2011).

Svaka od definicija ima svoju vrednost i ukazuje na nesporno važne momente kada se govori o evaluaciji. U ovom radu vodimo se Skrivenovim određenjem evaluacije kao „vrednovanja neke pojave, fenomena, na osnovu unapred postavljenih kriterijuma“ (Scriven, 1991, str. 53). Kakvi su ti kriterijumi, kako se oni operacionalizuju i na osnovu čega se postavljaju, na koga su usmereni, odnosno šta se na osnovu njih procenjuje i da li se u obzir uzima kontekstualna specifičnost koja oblikuje predmet evaluacije, daje dalji ton evaluaciji.

Kada govorimo o evaluaciji kao pojmu, neophodno je ukratko pojasniti nekoliko termina koji su neizostavni prilikom razmatranja evaluacije u bilo kojoj oblasti pa i u obrazovnoj, a čije definisanje i tumačenje zavisi od paradigmatškog polazišta onog ko pojašnjava.

- *Predmet evaluacije* (eng. *evaluated*) – termin koji je skovao Majkl Skriven (Michael Scriven) i koji se odnosi na bilo koje usmerenje procesa evaluacije: osobu – njena svojstva i postupke; projekte u obrazovanju i obrazovne intervencije – društvene akcije, operacije ili procese koje ti programi kroz projekte pokreću; vaspitno-obrazovni program – realni program i Osnove programa; obrazovne ustanove; produkte; obrazovne politike (Pešić, 1987; Scriven, 1991).
- *Vrste evaluacije: Sumativna evaluacija* – evaluacija koja se sprovodi po završetku programa, procesa, aktivnosti – onoga što pratimo u obrazovanju. Sumativna evaluacija se može vršiti interno ili eksterno i obično u svrhu izveštavanja, donošenja odluka sa pratećim merama koje treba da budu sprovedene (Mathison, 2005; Stančić, 2014). *Formativna evaluacija* – evaluacija koja se sprovodi tokom razvoja programa ili proizvoda sa namerom da se pruži povratna informacija radi poboljšanja onoga što se evaluira (Mathison, 2005; Scriven, 1967). *Formativna evaluacija* polazi od „shvatanja vaspitno-obrazovnog procesa kao skupa složenih odnosa i interakcija koji su uslovljeni nizom činilaca, te je usmerena na sagledavanje toka aktuelnih aktivnosti u samoj praksi“ (Stančić, 2014, str. 14). U vezi sa objektivnošću koju neguje sumativna evaluacija razvila se i potreba za eksternom evaluacijom, dok se praćenje procesnosti više povezuje sa internom evaluacijom. *Spoljašnja evaluacija* ili *eksterna evaluacija* je evaluacija koju sprovode eksperti koji nisu neposredni učesnici određenog procesa (nadzornici, inspektori, istraživači), u cilju vrednovanja ostvarenosti kvaliteta i prepoznavanja neophodne podrške za unapređivanje kvaliteta vaspitanja i obrazovanja (Slot, 2018). *Unutrašnja ili interna evaluacija* se shvata kao reflektivni i kritički pristup onih koji su uključeni u praksu koja se vrednuje, što podrazumeva njihovu otvorenost za preispitivanje i spremnost za promenu prakse kroz konkretne akcije (Nevo, 2010). Odnosno, interna evaluacija, a posebno *samoevaluacija* kao vid internog evaluiranja treba da bude u „funkciji uvida i samouvida u sopstveno delovanje, znanje, stavove i vrednosti“ (Pešić, 1998, str. 145; prema Stančić, 2014, str. 14) i „u funkciji profesionalnog razvoja praktičara“ (Day, 1987; prema Stančić, 2014, str. 14).
- *Funkcija evaluacije* – svrha koju evaluacija treba da ostvari: *unapređivanje, dokazivanje efektivnosti, donošenje odluka* na osnovu dobijenih podataka, *generisanje znanja, osnaživanje* (Patton, 2008; Pešić, 1987; Stančić, 2014).
- *Zainteresovane strane* (eng. *stakeholders*) – grupe ljudi koje imaju udeo ili neku vrstu interesa u programu, obrazovnoj politici ili proizvodu koji se evaluira. Zainteresovane strane možemo svrstati u četiri grupe: (a) ljudi koji imaju autoritet [donošenja odluka] u vezi sa predmetom evaluacije; (b) ljudi koji imaju direktnu odgovornost za predmet evaluacije; (c) ljudi koji neposredno razvijaju ili utiču na



predmet evaluacije i (d) ljudi u nepovoljnom položaju zbog predmeta evaluacije (Greene, 2005, str. 398).

- *Evaluator* – osoba ili grupa ljudi koja se oslanja na verodostojne i proverljive dokaze da bi donela zaključke o učinku (npr. efikasnost programa, uticaj ili verodostojnost implementacije) na osnovu postavljenih kriterijuma. Razlika može biti u poziciji eksternih evaluatora koji su često u poziciji „objektivnih“ posmatrača i internih evaluatora koji su usmereni na proces samoevaluacije i time više uronjeni u specifični kontekst i ono što evaluiraju (Mathison, 2005). U literaturi se često navodi da je odnos između evaluatora kao eksternih procenitelja i učesnika koji najneposrednije učestvuju u procesu koji se razvija, tenzičan. Međutim, važno je naglasiti da ovaj odnos ne mora nužno biti tenzičan i da zavisi od paradigmatškog polazišta i uopšte pristupa evaluaciji.

### 3.1.1. Generacije evaluacije: istorijsko-razvojni put evaluacije u obrazovanju

Istorijsko-razvojni put evaluacije u obrazovanju autori Guba i Linkoln (Guba & Lincoln, 1989) klasifikuju kroz četiri generacije evaluacije. Prva generacija evaluacije – merenje (eng. *First Generation Evaluation – Measurement*) akcentuje ostvarenost postavljenih ciljeva u obrazovanju, tako da se evaluacija poistovećuje sa merenjem. Predmet, kriterijumi i instrumenti merenja propisani su nezavisno od evaluatora. Druga generacija evaluacije – deskripcija (eng. *Second Generation Evaluation – Description*) fokus evaluacije proširuje na opis (deskripciju) ostvarenosti postavljenih ciljeva u obrazovanju, odnosno utvrđivanje uzročno-posledičnih veza koje utiču na ostvarenost postavljenih ciljeva. Treća generacija evaluacije – procena (eng. *Third Generation Evaluation – Judgment*) fokus pomera na procenu ishoda. Smatra se da nije dovoljno sagledati ostvarenost ciljeva kroz utvrđivanje uzročno-posledičnih veza, već je neophodna procena ostvarenosti ishoda obrazovanja na osnovu unapred postavljenih standarda od strane eksperta. Četvrta generacija evaluacije – pregovaranje (eng. *Fourth generation Evaluaton – Negotiation*) akcentuje da nije dovoljno proceniti vrednosti predmeta evaluacije, već da evaluacija uvek iziskuje i akciju u odnosu na utvrđenu vrednost. Takvo „promišljanje sa akcijom“ (Tversky, 2014, str. 206) vodi ka drugačijoj evaluativnoj praksi, čija svrha nije samo razumevanje postojećeg, već šta raditi s postojećim da bi se načinila promena. U osnovi datog razumevanja je kontinuirano pregovaranje sa akterima evaluativnog procesa. Svaku prethodnu generaciju smenjuje sledeća, a suštinska razlika je u njihovim ontološkim, epistemološkim, aksiološkim i metodološkim postavkama.

Prve tri generacije se temelje na pozitivističkoj paradigmi, gde se evaluacija tumači kao objektivni proces nezavisan od istraživača (Dessouky, 2016). Polazeći od ontoloških postavki, realnost je jedna, univerzalna i objektivno postojeća, nezavisna od onog koji je posmatra (Guba & Lincoln, 1989). Znanje o takvoj realnosti je oslobođeno bilo kakvog vrednosnog tumačenja, ono je u okviru ove paradigme, kako navodi Kinčelo (Kincheloe, 2008, str. 22, 23) *formalno, nepromenljivo, dekontekstualizovano, univerzalističko, redukcionističko i jednodimenzionalno*. U metodološkom smislu, proces evaluacije koji od date slike sveta polazi uvek je unapred osmišljen, koristi se univerzalnim baždarenim instrumentima i ne uzima u obzir specifičnost konteksta u kojem se odvija. Četvrta generacija evaluacije se temelji na konstruktivističkoj paradigmi. Polazeći od ontoloških postavki realnost je oblikovana pluralitetom vrednosti. Znanje o takvoj realnosti je konstrukcija značenja, oblikovana perspektivom i vrednostima onih koji značenja konstruišu, a to

su pojedinci sa svojim mentalnim predstavama. U okviru ove paradigme evaluacija ne može imati jednoobrazni pristup u svim kontekstima i situacijama, niti se njeni rezultati mogu generalizovati (Guba & Lincoln, 1989).

Pored navedene četiri generacije razvoja evaluacije, pojedini autori (Desseouky, 2016; Lund, 2011; Munoz-Cuenca & Mata-Toledo, 2017) govore o petoj generaciji evaluacije, utemeljenoj na socio-konstrukcionističkoj paradigmi, koju određuju kao „evaluiranje za kvalitet“ (eng. *Fifth Generation evaluation – Evaluating for quality*). Peta generacija se dosta oslanja na četvrtu generaciju evaluacije, ali pravi iskorak u odnosu na uverenje da izgradnja zajednice podrazumeva kolaboraciju naspram lične afirmacije, čime se fokus pomera sa individue na odnose koji se grade među njima (Lund, 2011). Time se u evaluaciji pridaje veći značaj kvalitetu odnosa i karakteristikama konteksta koji oblikuje odnose učesnika. Svrha ovakve evaluacije nije u nalazima koji će pokazati ono što je ostvareno, već u njenom potencijalu da omogući nove uvide (Shonkoff, 2004).

Kao što je prikazano na Tabeli 2, prve tri generacije se zbog svojih suštinskih karakteristika mogu svrstati u tradicionalni pristup evaluaciji, dok četvrta i peta generacija pripadaju participativnom pristupu evaluaciji (Guba & Lincoln, 1989; Lund, 2011).

Tabela 2. Generacije evaluacije: istorijsko razvojni put evaluacije u obrazovanju

	<i>prve tri generacije – klasična evaluacija</i>	<i>četvrta generacija – konstruktivistička evaluacija</i>	<i>peta generacija – evaluacija za kvalitet</i>	
	<b>Tradicionalni pristup</b>	<b>Participativni pristup</b>		
<b>ONTOLOGIJA</b>	Realnost postoji van istraživača, a nju reprezentuju objekti u prostoru. Ističe se neprikosnovenost prirodnih zakona, postojanje objektivne realnosti van posmatrača (Dessouky, 2016). Objekti imaju značenje koje je nezavisno od subjekta. Realnost možemo posmatrati, tako što ćemo je izdvojiti i ona se može predvideti, jer za sve postoji obrazac dešavanja. Ideja ovakve naučne paradigme jeste potvrditi ili opovrgnuti postavljene hipoteze.	Ne postoji jedna realnost ili „način na koji stvari zaista funkcionišu“ (Guba & Lincoln, 1989, str. 8), već samo konstrukcija koju grade pojedinci ili grupa pojedinaca kako bi situaciju u kojoj se nalaze učinili smislenom. Ontološko razumevanje realnosti kao konstrukcije koja se interpretira od strane pojedinaca može biti mnogostruka. Svaki događaj koji se interpretira može biti sagledan iz više perspektiva, tako da ne možemo tvrditi da postoji jedna realnost, već da ih ima onoliko koliko postoji „konstruktora“.	Pored zagovaranja da ne postoji jedna realnost, akcentat je na odnosima koji se grade u procesu. Evaluacija za kvalitet temelji se na odgovornosti svakog člana da doprinese građenju bolje vaspitno-obrazovne stvarnosti. Veruje se u izgradnju zajednice koja podrazumeva kolaboraciju, a ne ličnu afirmaciju (Lund, 2011). Time se evaluacija postavlja kao otelotvorenje kolaboracije.	
<b>AKSILOGIJA</b>	Vrednosti od kojih se polazi u pozitivističkom pogledu na svet su: predviđanje, usklađivanje, tačnost, kontrola, uniformnost (Levin, 2002)	U ovoj paradigmi polazi se od: fleksibilnosti, dijaloga, individualizacije (Levin, 2010).	Svet je kompleksan, dinamičan i holistički, zato i evaluacija mora biti otvorena, fleksibilna, višeperspektivna i kontekstualno specifična (Levin, 2002, 2010).	
<b>EPISTEMOLOGIJA</b>	Istina se može saznati, ona je objektivna, jer znanje počiva na istinama koje se ne dovode u pitanje. Pozitivisti znanje vide kao objektivno, oslobođeno bilo kakvog vrednosnog oblikovanja, generalizovano i moguće proverljivo i merljivo, ali samo ako koristimo jedinstveni put saznanja te istine.	Ono što odvaja ovu generaciju evaluacije od prve tri jeste fokus na epistemološko pitanje: koji je odnos onoga ko saznaje i onoga što se saznaje? Epistemološki gledano konstruktivistička paradigma odbija mogućnost postojanja subjekt-objekt dualizma. Ne postoji prirodna datost koja je odvojena od čoveka, već samo konstrukcije koje imaju svoje značenje koje je oblikovano perspektivom onog ko konstruiše, a to su	Znanje nije van nas niti je pravo pojedinca, već se razume kao izviruće u prostoru između ljudi i između ljudi i materijalnog. Znanje nastaje u dijaloškoj i delatnoj razmeni, kao odgovor na pitanje šta najbolje funkcioniše u datoj praksi i pomaže nam da u određenom kontekstu gradimo i ko-kreiramo bolju budućnost. Fokus je na „želim da znam“, ne na „lepo je znati“ (Lund, 2011, str. 3).	

		pojedinci sa svojim mentalnim predstavama. Socijalne interakcije i okruženje nisu primarni u konstruisanju znanja. Pažnja je usmerena na individualnu konstrukciju putem mentalnih šema.	
<b>METODOLOGIJA</b>	Posmatrano iz ugla ove paradigme metodologija se označava kao intervenciona (Guba & Lincoln, 1989). Ona je uvek unapred osmišljena, jer realnost je takva kakva jeste, ona nije promenljiva shodno nečijem percipiranju.	Metodologija počiva na konstruktivističkim uverenjima sa ciljem da se određeni fenomen ispita. U tom procesu postoji prilika da konstrukcija bude izložena kritici, reviziji ili prilici da iz tog procesa izroni potpuno nova konstrukcija, što vodi „boljem razumevanju“ (Guba & Lincoln, 1989, str. 89).	Fenomeni koji se proučavaju se sagledavaju kao dinamični i procesni. Fokus nije na sadržajima i ishodima, već na potencijalima koje nam uvidi u praksu otvaraju, dubinskom razumevanju fenomena. Metodologija je izranjajuća i transformativna, nije unapred propisana, ali je vođena principima na kojima počiva i u skladu sa kojima se prilagođava kontekstu. Određena istraživanja se vide kao poželjnija, zbog akcentovanja važnost odnosa i različitih perspektiva. Među takvim istraživanjima su akciona istraživanja i participativna istraživanja.
<b>EVALUACIJE U OBRAZOVANJU</b>	Prva generacija evaluacije se odnosi na merenje predmeta procene. Evaluacija je isto što i merenje. Drugu generaciju evaluacije karakteriše pristup koji je deskriptivan i orijentisan na ostvarenost ciljeva. Evaluator ima ulogu da opiše do koje mere su ispunjeni postavljeni ciljevi. Druga generacija se fokusira na „opis obrazaca i njihovih snaga i slabosti sa uvažavanjem postavljenih ciljeva“ (Guba & Lincoln, 1989, str. 28). Treća generacija evaluacije nastaje kao odgovor na obrazovne programe u kojima nije bilo moguće utvrditi merljive ciljeve. Time se proširuje uloga evaluatora iz druge generacije kao onog koji pored procene stepena postignutog cilja pomaže u postavljanju ishoda programa na osnovu postavljenih standarda procene.	Rezultati evaluacije nisu odraz pozitivističke procene stanja, već su prikaz individualnih konstrukcija. Konstrukcije kroz koje pojedinci sagledavaju svet jesu oblikovane njihovim vrednostima, shodno tome evaluacija je vrednosni konstrukt, koji ne može biti jednoobrazan u svim kontekstima i situacijama, niti se njeni rezultati mogu generalizovati. U obzir se uzima pluralitet vrednosti koji oblikuju konstrukte kroz koje ljudi vide smisao situacija u kojima se nalaze. Akcenat je na <i>mentalizmu</i> koji nije dovoljan za radikalne promene, već je potrebna socijalna akcija (Pešić, 2004). Ovakvo razumevanje evaluacije vodi nas ka novim paradigmama i evaluacijama čija svrha nije samo razumevanja zašto je nešto takvo, već šta sa tim radimo da bismo načinili promenu.	U evaluaciji za kvalitet, predmet evaluacije sagledan je kao dinamičan i procesan, pa i sama evaluacija mora biti procesna i dinamična. Procesnim sagledavanjem evaluacija postaje neodvojiva od planiranja i akcije (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013). Ovakva evaluacija zasniva se na socio-konstrukcionističkom polazištu koje individualno kao izvor smisla i značenja zamenjuje odnosnim. Svrha evaluacije za kvalitet nije u nalazima koji potvrđuju ono što smo uradili, već u podacima koji omogućavaju nove uvide (Shonkoff, 2004). Odbacuje se ideja o neutralnosti i objektivnosti evaluativnog procesa i ukazuje se da kontekst (mikro i makro) u kom se evaluacija sprovodi utiče i na njene aktere i na predmet evaluacije (Lund, 2011).

Iz istorijsko-razvojnog puta evaluacije u obrazovanju, možemo zaključiti i kakvo obrazovanje legitimiše koji pristup evaluaciji. „Proročka pedagogija“ kao pedagogija koja „unapred zna šta će se desiti, zna sve, nema nijednu neizvesnost, apsolutno je nepromenljiva“ (Moss, 2016, str. 19). Takva pedagogija daje recepturu kako treba postupati, odnosno kako reprodukovati postojeće šablone, što je za mnoge teoretičare i praktičare koji se odupiru ovakvoj praksi „kukavički čin i poniženje za praktičare, kao i za decu u odnosu na njihove potencijale“ (Cagliari et al., 2016, str. 421). Svođenje obrazovanja i obrazovne prakse na inpute i autpute kroz predefinisane ciljeve učenja, obrazovanje i pedagogiju kao nauku o obrazovanju dehumanizuje i mehanicistički joj pristupa kroz zagovaranje kontrole, uporedivosti među rezultatima, svođenje na kategorije (Pence, 2016, str. 56). Sa ekspanzijom kapitalizma i fenomenom globalizacije „proročka pedagogija“ jača i postaje prilično dominantna struja u obrazovanju, koju paralelno podupiru međunarodne organizacije (OECD, Svetska banka, GERM) (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Mišeljin i Purešević, 2023; Moss, 2014; Urban, 2022).

Iz istorijsko-razvojnog puta evaluacije u obrazovanju, možemo zaključiti i kakvo obrazovanje legitimiše koji pristup evaluaciji. „Proročka pedagogija“ kao pedagogija koja „unapred zna šta će se desiti, zna sve, nema nijednu neizvesnost, apsolutno je nepromenljiva“ (Moss, 2016, str. 19). Takva pedagogija daje recepturu kako treba postupati, odnosno kako reprodukovati postojeće šablone, što je za mnoge teoretičare i praktičare koji se odupiru ovakvoj praksi „kukavički čin i poniženje za praktičare, kao i za decu u odnosu na njihove potencijale“ (Cagliari et al., 2016, str. 421). Svođenje obrazovanja i obrazovne prakse na inpute i autpute kroz predefinisane ciljeve učenja, obrazovanje i pedagogiju kao nauku o obrazovanju dehumanizuje i mehanicistički joj pristupa kroz zagovaranje kontrole, uporedivosti među rezultatima, svođenje na kategorije (Pence, 2016, str. 56). Sa ekspanzijom kapitalizma i fenomenom globalizacije „proročka pedagogija“ jača i postaje prilično dominantna struja u obrazovanju, koju paralelno podupiru međunarodne organizacije (OECD, Svetska banka, GERM) (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Mišeljin i Purešević, 2023; Moss, 2014; Urban, 2022).

Suprotno „proročkoj pedagogiji“ je pedagogija koja neguje pogled na dete kao bogato potencijalima, mogućnostima i koja u centar obrazovne teorije i prakse postavlja pedagogiju slušanja i pedagogiju odnosa (Rinaldi, 2006). To je pedagogija koja pozdravlja neočekivano i nepredviđeno, koja ceni čudo i iznenađenje (Moss, 2016). U vezi sa tim i pedagoška profesija je profesija nesigurnosti, pri čemu nesigurnost može da se uzme kao pozitivno i procesno stanje koje pokreće zajednicu i postaje katalizator promene. Evaluacija koja odgovara ovakvoj pedagogiji ima potencijal da deprivatizuje praksu i dekonstruiše odnose moći, uz uvažavanje znanja, autonomije i integriteta svakog pojedinca u procesu evaluacije (Biesta, 2010; Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Moss, 2014). U odnosu na prikazani razvojni put evaluacije u obrazovanju, taj potencijal vidimo u participativnom pristupu evaluaciji programa.

U vezi sa tim participativnost je više od puke denotacije, ona podrazumeva odgovornost i spremnost na ne uvek „potaman“ trenutke, podrazumeva rizik i izloženost, ali podrazumeva i istinsko bavljenje promenom i razvijanjem promene, gde su sve faze u razvijanju podjednako bitne i ne mogu se sagledavati izolovano jedna od druge. Participativnost u kontekstu evaluacije, nosi jasnu konotativnu poruku, koja podrazumeva potrebu za transformacijom, ličnom i kolektivnom, a ne ponavljanje ustaljenih obrazaca koji reprodukuju već postojeću praksu. U vezi sa tim, moramo biti obazrivi kako sama reč ne bi postala dekoracija u procesu evaluacije. Participacija neretko podrazumeva da neko mora da omogući prostor da bi se participacija desila. S tim u vezi upitno je u čijim rukama je participacija i da li ona može postati vid „nove tiranije“ ukoliko služi interesima

i unapred zacrtanim ciljevima onih koji su participaciju „omogućili“ (Cooke & Kothari, 2001, str. 3).

### 3.1.2. Istraživanja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju sa participativnim modelima evaluacije

Iako se u poslednjih dvadeset godina sve intenzivnije piše o različitim modelima evaluacije koji se temelje na participativnom pristupu, često u tim istraživanjima izostaje prikaz primene ovakvih modela u obrazovanju. Rad pod nazivom „Evaluacija u polju ranog razvoja: pregled“ (*Evaluation in the field of early childhood development: A scoping review*) (Puinean et al., 2022) jedan je od retkih, ako ne i jedini koji smo prepoznali u našem opsežnom traganju kroz relevantne istraživačke baze (ResearchGate, AcademiaEdu, Google Scholar), koji na sveobuhvatan način prikuplja istraživanja koja su u polju evaluacije koristila konstrukte zastupljene u participativnom pristupu evaluaciji. Konstrukti na koje se ovaj rad oslanja su: evaluacija koju pokreće zajednica (eng. *community-driven evaluation*); evaluacija koja odgovara kulturi (eng. *culturally responsive evaluation*), izgradnja kapaciteta za evaluaciju (eng. *evaluation capacity building*) i upotreba evaluacije (eng. *evaluation use*) (*Ibid*). Ovaj rad je obuhvatio 30 istraživanja od početnih 3311 rezultata. Broj je konačno utvrđen u procesu selekcije kojom su isključeni svi radovi koji ne obuhvataju navedene koncepte, koji nemaju validaciju instrumenata korišćenih u istraživanjima i kojima u fokusu nije bila evaluacija. Za potrebe našeg rada navedena selekcija predstavljala je početnu osnovu za dalju redukciju istraživanja na konačnih 16 radova usko vezanih za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, što se može videti na Tabeli 3.

Tabela 3. Istraživanja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u kojima su korišćeni koncepti prisutni u participativnom pristupu evaluaciji (prilagođeno na osnovu Puinean et. al., 2022)

<b>Istraživanje (godina, zemlja)</b>	<b>Dizajn</b>	<b>Svrha istraživanja</b>	<b>Konstrukt</b>
Anders et al. (2016, Germany)	Kombinovani (Mix metod)	Razmatranje metodoloških izazova i potencijala korišćene evaluacije	EUI
Bailey et al. (2006, U.S.)	Kvalitativan	Opis procesa identifikacije ishoda koji bi se mogli koristiti za procenu efikasnosti specijalnog obrazovanja	CD-E, ECB
Breneselović & Krnjaja (2018, Serbia)	Kombinovani	Razmatranje potencijala kolaborativnog modela za evaluaciju kvaliteta programa	CD-E, ECB, EUI
Cook (2006, U.K.)	Kvalitativni	Dokumentovanje kako je inkluzija sprovedena	CD-E, ECB, EUI
Flaspohler et al. (2003, U.S.)	Kombinovani	Osiguranje da deca u Južnoj Karolini krenu u prvi razred spremna za uspeh	CD-E, ECB, EUI

<b>Istraživanje (godina, zemlja)</b>	<b>Dizajn</b>	<b>Svrha istraživanja</b>	<b>Konstrukt</b>
Guss et al. (2013, U.S.)	Kombinovani	Artikulisanje naučenih lekcija o procesu deljenja podataka koji se koristi u Educare online platformi	ECB, EUI
Haviland & Pillsbury (2012, Australia)	Kombinovani	Razvijanje kulturološki odgovarajućih alata za prikupljanje podataka	CD-E, CR-E
Hobson & Burkhardt (2012, U.S.)	Kombinovani	Unapređivanje kognitivnog razvoja dece predškolskog uzrasta	ECB, EUI
Jayawardena (2016, U.S.)	Kombinovani	Povećanje znanje roditelja u vezi sa CBVP programom	CD-E, ECB, EUI
Kearney et al. (2014, Australia)	Kvalitativni	Ispitivanje uslova koji doprinose razvoju dece tokom prelaska od kuće u školu	CR-E, EUI
Kellar (2001, U.S.)	Kvalitativni	Istraživanje efekata procesa evaluacije participativnog programa	CD-E, ECB, EUI
Kingston (2016, Australia)	Kvalitativni	Otvaranje prilike deci da utiču na realizaciju programa	CD-E
McKie et al. (2012, U.S.)	Kvantitativni	Opis kako rezultati evaluacije mogu poboljšati programe ranog razvoja	EUI
Mitchell (2011, New Zealand)	Kombinovani	Opis nalaza iz evaluacije novozelandskog strateškog plana za predškolsko vaspitanje i obrazovanje	EUI
O'Sullivan & D'Agostino (2002, U.S.)	Kombinovani	Demonstriranje da kolaborativni pristup evaluaciji može poboljšati rezultate evaluacije	CD-E, ECB
Peter (2003, U.S.)	Kombinovani	Ilustracija kako je nacija Čeroki u Oklahomi istraživala CR-E (evaluacija koja je kulturološki osetljiva)	CD-E, CR-E, ECB, EUI

Skraćenice: evaluacija koju pokreće zajednica (community-driven evaluation CD-E); evaluacija koja odgovara kulturi (culturally responsive evaluation CR-E); izgradnja kapaciteta za evaluaciju (evaluation capacity building ECB); upotreba evaluacije i uticaj (evaluation use and influence EUI).

U ovom radu ističemo tri relevantna istraživanja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju koja su koristila spomenute konstrukte, a koji ukazuju da je po sredi participativni pristup evaluacije, što će nam pomoći da bolje razumemo i u nastavku produbimo ovu temu.

Istraživanje 1. *Vaspitači istraživači i demokratske politike: transformacija predškolskog vaspitanja i obrazovanja na Novom Zelandu*<sup>7</sup> (Mitchell, 2011).

Polazeći od podataka lokalno zasnovane evaluacije (eng. *local-based evaluation*) novozelandskog strateškog plana „Putevi u budućnost“ (*Pathways to the Future: Ngā Huarahi Aratak*) u ovom radu su prikazane mere obrazovne politike da se podrži demokratska participacija i odgovorna pedagogija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Lokalizovana longitudinalna evaluacija odvijala se u tri faze u 32 ustanove predškolskog vaspitanja i obrazovanja: dvanaest centara za predškolsko vaspitanje (eng. *education and care (childcare) centres*); osam poludnevničkih vrtića (eng. *kindergarten*); tri centra za igru (eng. *playcentres*); dva centra za igru koja su namenjena očuvanju jezika i kulture Maori i stanovnika pacifičkih ostrva i (eng. *Pacific Early Childhood Groups*) i dva kućna vrtića (eng. *home-based services*) na osam lokaliteta. Zbog svoje diversifikovanosti u mreži ustanova<sup>8</sup>, predškolsko vaspitanje i obrazovanje na Novom Zelandu odlikuje se kao *paradigma raznolikosti*.

Longitudinalna lokalizovana evaluacija strateškog plana je pratila promene u mreži ustanova i među roditeljima, usmeravajući se prema indikatorima planiranih ishoda strateškog plana. Podaci su sakupljeni tokom sve tri faze istraživanja, koristeći tehnike posmatranja i skaliranja, ali i upitnike za roditelje, intervju s vaspitačima, profil ustanove, kao i anketiranje drugih zaposlenih u vrtiću. Proces evaluacije u odnosu na svaki postavljeni ishod se odvijao kroz procenu koliko je ostvaren. Pored toga, značajno je istaći da su se pratili i beležili prepoznati obrasci promene, koji su dalje analizirani i upotpunjavani u odnosu na potrebnu podršku za poboljšanje.

Ovo istraživanje ističe načine na koje su političke inicijative/mere delovale u cilju podrške procesima opisanim u strateškom planu, a na osnovu kontinuirano sprovedene evaluacije:

- Uspostavljanje novog, univerzalnog sistema finansiranja mreža ustanova vodilo je do diferencijacije među oblicima i obezbeđivanje *20 sati besplatnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja* čime se povećao i obuhvat dece koja do tada nisu bila u mogućnosti da pohađaju neki od oblika. Ovo je samo jedan od nivoa na koji se podstiče učešće dece i porodica u predškolskom sistemu, a koji se ogleda kroz dostupnost i diversifikaciju oblika i programa.
- Niz inicijativa koje imaju za cilj poboljšanje kvalifikacija i profesionalnih sposobnosti vaspitača i razvoj zajednica učenja. Sve inicijative su bile u skladu sa nosećim principima okvira kurikuluma Te Whariki (osnaživanje; celovit razvoj; porodica i zajednica; odnosi). Ističe se kako su inicijative doprinele poboljšanju kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja i demokratskoj praksi, što se ogleda u: a)

---

<sup>7</sup> Enquiring teachers and democratic politics: transformations in New Zealand's early childhood education landscape (Mitchell, 2011).

<sup>8</sup> Mreže predškolskih ustanova čine različiti oblici, usluge i programi koji se razvrstavaju prema nekoliko kriterijuma: 1. Po osnivaču; 2. Po učestalosti i dužini trajanja; po kadrovima koji ostvaruju programe (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, str. 13)



povećanju registrovanih i kvalifikovanih vaspitača u predškolskom vaspitanju i obrazovanju; b) kvalitetnijoj vaspitno-obrazovnoj praksi; c) efikasnoj implementaciji Te Whariki okvira kurikuluma; c) jačanju saradničkih odnosa između sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, porodice i srodnika (whānau).

Jedan od važnijih zaključaka je da se preko mera obrazovne politike, koje su bile svima dostupne, koherentne i organizovane oko građenja zajedničkog razumevanje dece, porodice i zajednice, otvorila prilika da se navedeni akteri vaspitno-obrazovnog procesa vide kao ravnopravni učesnici procesa obrazovanja.

Istraživanje 2. *Razvijanje dečjeg Okvira evaluacije za procenu dečjih vrtića baziranog na deliberativnoj demokratskoj evaluaciji i mozaičkom pristupu*<sup>9</sup> (Kingston, 2016)

Cilj ovog istraživanja je da se osmisli dizajn evaluacije koji se zasniva na principima deliberativne demokratske evaluacije i metodologije koja se temelji na mozaik pristupu, a koji će omogućiti da se dečji glas (što im je i zagarantovano članom 12 Konvencije o pravima deteta, kao pravo na slobodu izražavanja, informacije i na učešće) i dečja perspektiva o vrtiću u koji idu čuje.

Rad polazi od kritike brojnih naučnika i istraživača na račun Nacionalnog okvira kvaliteta za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Australiji. Posebno se ističe kritika vezana za interpretaciju člana 12 Konvencije o pravima deteta, koja se navodi kao naivno uključena u ovaj dokument. Iako deklarativno u ovom dokumentu stoji da se uvažava najbolji interes deteta u daljem tekstu kroz dokument se ne vidi kako se uvažava i ostvaruje pun potencijal najboljeg interesa – ne postoje implikacije šta znači zaista slušati decu od strane odraslih; ne postoji svest o postojanju asimetrije moći između deteta i odraslog, kao ni suštinskog zagovaranja i negovanja diskursa istraživanja sa decom, već dominira diskurs istraživanje *nad* decom, sve vreme stvarajući iluziju participacije.

Iako se u Nacionalnom okviru kvaliteta, u procesu evaluacije ističe da su perspektive relevantnih učesnika zastupljene (dece, roditelja, vaspitača) u praksi se perspektiva deteta anulira i dodatno se marginalizuje već po sebi marginalizovana i ranjiva grupa. Pokretanje pilot studije je bio prvi korak ka izradi dizajna evaluacije koji će biti osetljiv na dečju perspektivu o tome kako oni procenjuju kvalitet vrtića u koji idu. Pilotiranje se odvijalo u šest vrtića i u celom procesu definisanja i implementacije okvira za evaluaciju učestvovali su deca, roditelji, vaspitači i drugi relevantni članovi zajednice. Kako bi deca učestvovala i bila ko-istraživači u procesu pilotiranja, odgovornost odraslih i istraživača je bila da im se jasno ukaže šta je svrha pilot projekta i da nađu odgovarajuće načine da se deca uključe u osmišljavanje samog dizajna evaluacije.

Pre dizajna evaluacije, postavlja se teorija programa (eng. *program theory*) koja se odnosi na glavnu hipotezu kojom se istraživači vode pri kreiranju evaluativnog dizajna. Pri kreiranju ove evaluacije teorija programa se odnosi na razvoj Okvira evaluacije koji će deca da koriste za procenu svojih predškolskih ustanova, odnosno vrtića u koje idu.

Dizajn evaluacije obuhvata tri faze: a) razvijanje Okvira evaluacije koji se u pilot projektu prati, razvija i usavršava, b) pilotiranje Okvira evaluacije u test grupu lokalnih predškolskih ustanova, c) implementiranje Okvira evaluacije u predškolske ustanove na širem nivou.

Svaka faza u razvoju evaluativnog okvira je vođena deliberativnom demokratskom evaluacijom, a koja je trebala da osigura da sam proces kreiranja evaluativnog okvira bude

---

<sup>9</sup> Development of a Child Evaluation Framework for Early Childhood Services Using Deliberative Democratic Evaluation and the Mosaic Approach (Kingston, 2016).

demokratski i da se glasovi svih aktera koji učestvuju u kreiranju okvira čuju i budu uvaženi. Kao glavni metod istraživanja sa decom se koristio mozaik pristup, koji je najsenzitivniji na dečju perspektivu, jer je participativan, refleksivan, prilagodljiv i fokusiran na dečje iskustvo. Kao krajnji rezultat vidi se razvijen okvir za evaluaciju programa.

Istraživanje 3. *Potencijali modela kolaborativne evaluacije u razvijanju kvaliteta prakse vrtića u Srbiji*<sup>10</sup> (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2018).

U ovom radu se polazi od diskursa građenja kvaliteta u okviru koga se razmatraju potencijali i primena modela kolaborativne evaluacije u vaspitno-obrazovnoj praksi. Na primeru implementacije kolaborativnog modela evaluacije u okviru pilot projekta „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja – Godine uzleta“ u Srbiji, se razmatraju suštinske karakteristike korišćenog modela i njegove mogućnosti. Rezultati korišćenog modela u projektu pokazuju kako prostor može da se transformiše kroz primenu kolaborativne evaluacije.

U ovom radu model kolaborativnog praćenja i evaluacije podrazumeva *participativnost, višeperspektivnost, formativnost i sistemnost* kao noseće stubove procesa evaluacije. U Osnovama programa „Godine uzleta“, prostor se vidi kao jedna od ključnih dimenzija programa. U ovom istraživanju na primeru prostora koji je evaluiran uz pomoć kolaborativnog modela evaluacije, pokazuje se da se prostor može transformisati kroz njegovu primenu i oslanjanjem na podatke dobijene iz i tokom procesa evalaucije.

U procesu kolaborativne evaluacije, naglašena je kritička analiza trenutnog stanja prostora, zajedničko definisanje kvaliteta prostora i realizacija promena. Ovaj proces obuhvata prikupljanje podataka, pružanje podrške i akcije u različitim ciklusima. Kroz praćenje i prikupljanje podataka postiže se unapređenje prakse, omogućavajući međusobno uviđanje i razmenu, podržavajući istraživače u kreiranju budućih mera podrške i poboljšavajući razumevanje procesa promena. Korišćene su različite metode poput sistematskog i participativnog posmatranja, grupnih intervjua, analize sadržaja, foto-novele, dnevnika, vinjeta i foto-tura kroz vrtić.

Primena modela kolaborativne evaluacije u projektu „Pilotiranje programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ pokazuje potencijal kolaborativne evaluacije za razvoj kvaliteta prakse u poređenju sa eksternom evaluacijom kvaliteta. Ovaj potencijal se uočava u: 1) prevazilaženju odvojenosti eksternog vrednovanja i samovrednovanja; 2) uzajamnom slušanju i izgradnji zajedničkog smisla istraživača i praktičara koji rade zajedno i pregovaraju o budućim akcijama; 3) metodološkom pristupu evaluaciji koja je skladu sa kontekstom prakse svakog vrtića; evaluacija kvaliteta je proces neodvojiv od konteksta realnog programa i zasnovan je na multiperspektivnosti njihovih učesnika. Potencijali modela kolaborativne evaluacije ukazuju na neophodnost redefinisanja koncepta evaluacije i samovrednovanja u predškolskim ustanovama u Srbiji.

Pomenuta istraživanja uvode nas u novo poglavlje i pozicioniraju nas u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, nagoveštavajući i predmet ove studije.

---

<sup>10</sup> Potentials of the model of collaborative evaluation in developing the quality of the kindergarten practice in Serbia (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2018).

### 3.2. Evaluacija programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja

U kontekstu obrazovnih inovacija sredinom prošlog veka, javila se i potreba za evaluacijom programa i to prvo u Sjedinjenim Američkim državama oko 1930. godine, a zatim i u Velikoj Britaniji 1950. godine (Norris, 1998; prema Levin, 2002). Evaluacija programa obuhvata dva kompleksna polja – evaluaciju i program – koja po sebi sadrže na desetine različitih određenja i pristupa (Levin, 2010). Bez obzira na brojna istraživanja i primene, daleko smo od konsenzusa šta je program i šta je evaluacija, kako se planiraju i implemetiraju u praksi i ko treba da donese krajnju odluku, što u ovom radu vidimo kao prednost, jer ukazuje na to da je neophodno uzeti kontekstualne specifičnosti kao i samu svrhu predmeta izučavanja.

Istorijski gledano evaluacija programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja se obično sprovodila kroz pristup od „gore ka dole” (eng. *top-down*), gde su se često zanemarivale kontekstualno-istorijske specifičnosti okruženja koje oblikuju evaluaciju programa (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013; Puinean et al., 2022). Ovakav pristup evaluaciji koji je donet s vrha, program gleda kao produkt koji treba proceniti i izmeriti njegovu efikasnost. Što naravno nije sporno, niti se ovim odriče važnost ishoda ili efekata obrazovnog programa jer su po svojoj „imanentnosti pedagoški vaspitni fenomeni usmereni na menjanje „stanja stvari” i u vezi sa tim su usmereni na sprovođenje konkretnih efekata“ (Pešić, 1987, str. 16). Ovakvim problematizovanjem se otvara prilika da se evaluacija ne sagledava samo kao procena već i kao prilika za učenje, u vezi sa tim pre možemo govorimo o impaktu koje program može imati na individualnom planu, ali i na nivou zajednice, odnosno šta u programu treba menjati, poboljšavati ili razvijati u odnosu na decu, zaposlene, okruženje. Odnosno, šta treba menjati u strukturnim i procesnim dimenzijama programa ili koja podrška sistema je potrebna da bi se određene poteškoće prevazišle ili učvrstile prakse koje su se pokazale kvalitetnim. U vezi sa tim nama treba evaluacija koja će ne samo da prati „ishode putovanja nego i vrednovanje načina na koji se ka tom ishodu krećemo” (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013, str. 299).

Pitanje evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja postalo je značajna tema sa pokretom za rano kompenzatorno obrazovanje šezdesetih godina prošlog veka u Sjedinjenim Američkim Državama (Pešić, 1987). Najpoznatiji program u okviru ovog pokreta je „Head Start“ program. Evaluacija ovog programa je predstavljala prvu procenu efekata jednog programa u predškolskom vaspitanju i obrazovanju usmerenu na evaluaciju „intelektualnih i školskih postignuća dece koja dolaze iz socijalno uskraćenih sredina“ (*Ibid*, str. 53). Međutim, analize sprovedene evaluacije pokazale su da se evaluacija kompenzatornih programa ne može nekritički primeniti kao evaluacija u redovnim obrazovnim programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja, zbog svoje „metodološke ograničenosti“, kao i zbog „ograničenosti u ostvarivanju funkcija evaluacije obrazovnog programa“ (*Ibid*, str. 96).

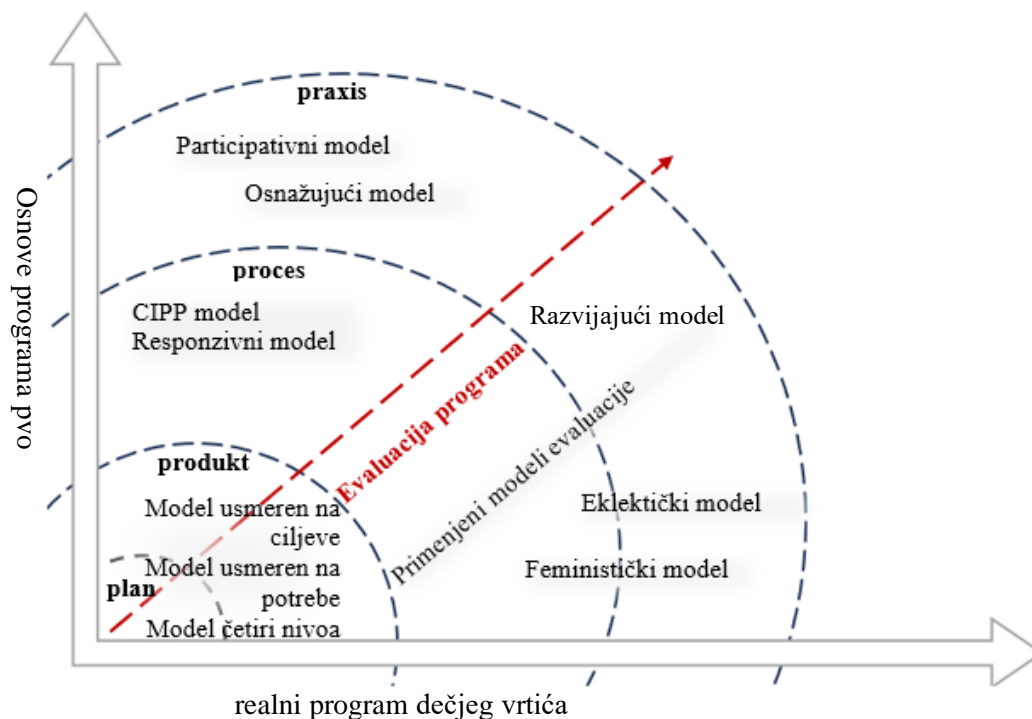
Evaluacija sprovedena u okviru naučno-istraživačkog projekta „Osnovne karakteristike vaspitno-obrazovnog procesa u dečjim ustanovama Srbije“ (1979-1981) predstavlja primer evaluacione studije redovnih obrazovnih programa u Srbiji. Predmet evaluacije bio je zvanični programski dokument usvojen 1975. godine „Osnove programa vaspitno-obrazovne delatnosti u dečjim vrtićima” (Pešić, 1987). Evaluacija se sastojala iz tri celine, tri podprojekta: evaluiranje programa vaspitno-obrazovne delatnosti u dečjim vrtićima (model programa – odnosno zvanični programski dokument usvojen 1975); pretpostavke za realizaciju programa (materijalni, kadrovski i organizacioni uslovi); vaspitno-obrazovni proces u dečjim ustanovama (*Ibid*, 1987). Jedan od važnih zaključaka ove evaluacije je da realni program uvek odstupa od zamišljenog programa (modela) odnosno Osnova programa kao dokumenta, samim tim jer je „model uopšten, sadrži

načelne postavke koje se konkretizuju pod različitim uslovima - oblikovan različitim interakcijama, grupama dece, kontekstom“ (*Ibid*, str. 131). Odnosno, da se „vrednovanje programa ne može izvesti bez istovremene evaluacije cele institucije, odnosno realnog programa, u kojoj se program ostvaruje“ (*Ibid*, str. 115)

Na osnovu svega napred rečenog, dolazimo do zaključka da se evaluacija programa kao dokumenta može vršiti na dva nivoa:

- *Formalnom nivou* analize sadržaja dokumenta
- *Suštinskom nivou* vrednovanja koncepcije vaspitanja (teorijsko-vrednosnih polazišta) koji se može evaluirati samo u kontekstu realnog programa (*Ibid*, str. 112).

Kako ćemo Osnove programa evaluirati zavisi od toga kako shvatamo njihov identitet - kao plan, kao produkt, kao proces ili kao *praxis* (detaljnije u prvom delu rada). Na šemi broj 2 smo prikazali razumevanje Osnova programa iz odnosa Osnova programa i realnog programa i kako na osnovu toga tumačimo njegovu evaluaciju – kao *proveru ostvarenih ciljeva i sadržaja*, kao *kontrolu ispunjenosti standarda*, kao *podršku samoevaluaciji*, kao *transformaciju*. Značajno je napomenuti da se na Šemi vide samo određeni modeli evaluacije koje smo prepoznali kao značajne i najčešće spominjane u evaluativnim istraživanjima i teoriji koja se bavi evaluacijom programa. Međutim, granica gde se tačno nalaze na spektru je fluentna i ne treba da se uzme kao konačna.



Šema 2. Evaluacija Osnova programa

### 3.2.1. Osnove programa kao plan - evaluacija programa kao provera ostvarenih ciljeva i sadržaja

Razumevanje identiteta Osnova programa kao plana podrazumeva da se evaluacija programa odvija kao merenje ostvarenosti sadržaja u odnosu na postavljene ciljeve programa, a kroz unapred osmišljene instrumente (Tyler, 1950). Uspešnost programa se procenjuje na osnovu ostvarenosti postavljenih ciljeva programa koje treba operacionalizovati u jasne, specifične i merljive ciljeve (Tyler, 1950). Međutim, operacionalizacijom ciljeva obrazovanja u programu, često se gubi njihova primarna vrednosna suština, odnosno vrednosne kategorije, te se „operacionalizacijom samo prikriva njihova vrednosna konotacija” (Pešić, 1987, str. 169). Evaluacija programa kao razvijeni set instrumenta se najčešće procenjuje kroz kvantitativne pokazatelje savladanosti/usvajanja postavljenog sadržaja od strane deteta. U tom smislu evaluacija programa se dešava na kraju određenog perioda, koji je predviđen da se evaluacija odvije, a u kom se procenjuje da li je dete usvojilo određena znanja predviđena programom.

Vaspitač koji sprovodi evaluaciju je neprikosnoveni autoritet, a dete je objekat procene (Krnjaja, 2014b). U vezi sa tim, Osnove programa i njihov sadržaj se ne dovode u pitanje, već se akcenat stavlja na konstatovanje da li je dete usvojilo ili nije određena znanja, propisana programom. Nedodirljivost Osnova programa kao dokumenta donetog od strane eksperata, u procesu evaluacije odvaja ga kao zasebni entitet u odnosu na realni program. Time se proces evaluacije otklanja od ličnih pedagogija i konkretnih uslova u kojima se program ostvaruje i postavlja se kao univerzalni proces kojim upravlja vaspitač kroz primenu validnih instrumenata (Pešić, 1987). Upravo tehnicističkim pristupom evaluaciji programa pokazuje se prava vrednost samog programa kao izvedbenog plana.

### 3.2.2. Osnove programa kao produkt - evaluacija programa kao kontrola ispunjenosti standarda

Razumevanje identiteta Osnova programa kao produkta svodi evaluaciju programa na instrumente koji mogu obezbediti odgovore na to šta u obrazovnom programu koji se evaluira ne funkcioniše, a preko merenja ishoda usmerenih na decu na osnovu spolja postavljenih standarda postignuća kao mera ostvarenosti ishoda (Aoki, 2005; Leathwood & Phillips, 2000). Za razliku od evaluacije programa kao plana, gde je suština evaluacije na uspešnosti usvojenih znanja dece i čime se akcenat stavlja na kognitivne procese, u procesu evaluacije programa kao produkta, akcenat se stavlja i na znanja, kao i na veštine i sposobnosti dece, iskazane u formulaciji ishoda.

Pri evaluaciji programa uloga vaspitača je oblikovana aktivnostima koje vaspitač treba da sprovede da bi se ostvarili željeni ishodi usmereni na decu. U ovako shvaćenoj evaluaciji ne postoji dvosmernost interakcije pri donošenju odluka sa drugim relevantnim učesnicima u programu, niti se u obzir uzima specifičnost konteksta u kom se program razvija i izvodi evaluacija (Levin, 2010). Vaspitač je regulisan od strane eksterne kontrole i njegovo evaluiranje je oblikovano mernim instrumentima. U odnosu na tehnicističku poziciju vaspitača, evaluacija se obično postavlja kao spoljna, sumativna, sa pažljivo baždarenim, relijabilnim instrumentima, koji treba da osiguraju pouzdanost procesa evaluacije (Krnjaja, 2014a; Purešević, 2020). Evaluacija kao kontrola kvaliteta programa i „tehnicistička vežba” je pogodna za one programe koji su definisani kao programi usmereni na produkt, čije su odlike ili akcije standardizovane i univerzalne, koje se ne dovode u pitanje (Berliner, 2015). Univerzalnost programa vodi univerzalnosti primene postupka evaluacije i njenih instrumenta u proceni ishoda programa. Unapred osmišljen proces evaluacije usmeren na ishode učenja u odnosu na decu, za cilj ima reprodukciju dominantne kulture (Levin, 2010).

Ovako instrumentalizovana evaluacija programa je po svojoj prirodi analitička i komparativna i usmerena je na „korisnike“ obrazovanja (decu). Glavna svrha evaluacije „kao ekspertske intervencije“ (Apple, 2012; prema Krnjaja, 2014a, str. 296) jeste dobiti povratnu informaciju koja će služiti ekspertima za dalje kreiranje obrazovne politike.

\*\*\*

Evaluacija programa kao instrument i kontrola kvaliteta programa, se odnosi na programe koji su definisani kao programi planiranih sadržaja ili planiranih ishoda učenja, a koji teže kulturnoj reprodukciji stvarnosti (MacNaughton, 2003). Modelima evaluacije koji odgovaraju ovakvim razumevanjima programa „svima je zajednički pristup evaluaciji kao pozitivističkoj, tehničkoj proceduri zasnovanoj na merljivim podacima kontrole kvaliteta“ (Krnjaja, 2014a, str. 296). Individualistička i dekontekstualizovana evaluacija programa, favorizuje testove kao poželjne instrumente usmerene ka proceni kompetencija deteta (Dahlberg et al. 2007; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). „Testološki“ (Cagliari, 2016; prema Pence, 2016, str. 56) orijentisana evaluacija vrednuje ono što se može meriti u programu, a ne nužno ono što je važno (Biesta, 2010). Ovo ukazuje na ukorenjenost spomenute evaluacije u pozitivističkom shvatanju sveta, gde ono što ne može da se potvrdi „čulnom percepcijom i što ne može da se izmeri i kvantifikuje nije naučno“ (Capra, 1989, prema Levin, 2002, str. 4). Modeli evaluacije programa koje možemo podvesti pod razumevanje evaluacije kao provere ostvarenih ciljeva i sadržaja i kao kontrole ispunjenosti standarda su: model evaluacije usmeren na ciljeve (Tyler, 1950), model evaluacije usmeren na potrebe (Scriven, 1972), model evaluacije četiri nivoa (Kirkpatrick, 1996).

### 3.2.3. Osnove programa kao proces - evaluacija programa kao podrška samoevaluaciji

Razumevanje identiteta Osnova programa kao procesa, oblikuje evaluaciju programa kao proces dekonstrukcije koji se fokusira na samoevaluaciju nosilaca programa, odnosno na pitanja kako teče proces implementacije i kako funkcioniše u praksi, kroz usklađenost programa kao dokumenta i realnog programa (Mathison, 2005; Parlett & Hamilton, 1972; Stake, 1975). Evaluacija programa se odvija kroz posmatranje i razumevanje interakcija među svim relevantnim učesnicima programa. Kvalitet tih interakcija je ključan kako bi se procenila uspešnost programa i kako bi se program dalje razvijao. Evaluacija programa se vidi kao zajednička, deljena aktivnosti, koja se odvija kontinuirano i koja obuhvata sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa (Stake, 1975). Akcenat nije na ishodima, već na raznovrsnosti interakcija, na uključenosti različitih perspektiva u proces evaluacije – poenta je „gledati u ono šta se dešava, a ne na ishode“ (Patton, 2002, str. 159). Evaluacija programa ima određeni okvir i strategiju koja je najčešće kvalitativna i deskriptornog tipa, te koja se jedino može razumeti u okviru specifičnog konteksta u kom se primenjuje (Levin, 2002).

Na osnovu izdvojenih procesnih parametara programa prati se šta treba menjati, odnosno kako kreirati okruženje i prilike kako bi se jačale željene interakcije (Mathison, 2005). Pomeranjem fokusa sa ishoda postignuća u odnosu na decu, na ono što se zaista dešava u praksi, dekonstruše se i razumevanje evaluacije programa kao alata i strategije koja je nezavisna od programa. Ovakvim pristupom evaluaciji programa jača se proces samoevaluacije koji utiče i na građenje identiteta praktičara. Praktičari su najdirektnije uključeni u razvijanje programa i najbolje poznaju svoju praksu, te su oni ti koji preuzimaju kontrolu nad procesom evaluacije programa –

prateći događaje, situacije u kojima deca i odrasli, stupaju u interakcije. Evaluativni okvir koji se najčešće daje na nivou sistema je specifikovan i prilagođen u odnosu na specifični kontekst u kom se razvija program koji se evaluira (Levin, 2010). Evaluacija programa je dijaloška, otvarajuća i dekonstruišuća u cilju razumevanja predmeta evaluacije, odnosno u ovom slučaju programa (Moss et al., 2016; Slattey, 2006; Urban & Swadener, 2016).

#### 3.2.4. Osnove programa kao *praxis* - evaluacija programa kao transformacija

Razumevanje Osnova programa kao *praxisa* podrazumeva da se evaluacija programa odvija kao kolaborativni i reflektivni proces u cilju transformacije prakse (MacNaughton, 2003, 2005). Osnove programa iako istovetne za celo društvo (makroplan), specifične su u odnosu na lokalizovan, institucionalni kontekst u kom se i razvija realni program. U vezi sa tim evaluacija programa ne može da se uzme bez istovremene evaluacije cele institucije kroz strukturne i procesne elemente (Levin, 2010; MacNaughton, 2003). „Formalni program je samo jedan faktor u svakodnevnom radu vaspitača i dece. Podjednako važni su faktori koji oblikuju realni program - lokalni uslovi, obučenosť vaspitača, motivacija, prihvatanje koncepcije programa, sastav dece, resursi i atmosfera u ustanovi“ (Pešić, 1987, str. 111).

Evaluacija programa, u kojoj se Osnove programa razumeju kao *praxis*, je „izranjajuća“ i „razvijajuća“ zajedno sa samim programom i time stvara prostor za etiku suživota u programu. Etika suživota u ovom kontekstu podrazumeva ne samo interakciju među ljudima već i sa materijom koja nije ljudska – intra-akcija<sup>11</sup> a koja oblikuje program (Lenz Taguchi, 2010). Evaluacija se shvata kao etički i politički izbor, u vezi sa tim se promišlja kako graditi uslove da do etičkog susreta i dođe (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Moss, 2014; Urban, et al., 2023). Evaluacija kao proces transformacije ne može biti do kraja osmišljena i isplanirana, međutim to ne znači da nije vrednosno usmerena i vođena programom koji se evaluira, njegovim dugoročnim ciljevima i principima. Svrha evaluacije je kako razvijati program kroz njegove strukturne i procesne dimenzije i kako stvoriti prilike da se desi transformativno učenje. Transformativno učenje je „dubinsko“ učenje zasnovano na „promenama koje razbijaju okvire u načinu na koji mislimo, osećamo i radimo stvari“ (Cherry, 1998; prema MacNaughton, 2005, str. 151). U vezi sa tim i evaluacija programa je stvaralački proces koji podrazumeva participativnost, fleksibilnost, intra-aktivnost, transformativnost, odnosno kao takva vodi transformaciji prakse.

Evaluacija programa je kontekstualno i kulturno osetljiva, dinamična na način da podstiče na akciju i evoluira zajedno sa programom. Ovakvo razumevanje evaluacije ujedinjuje eksternu i internu evaluaciju sa naglaskom na samoevaluaciji zbog uverenja da dešavanja u praksi najbolje poznaju oni koji su najdirektnije upleteni u nju, a da drugi nivoi sistema treba da pružaju podršku koja je prepoznata kao neophodna u praksi (Levin, 2010).

\*\*\*

Evaluacija programa kao podrška samoevaluaciji i kao transformacija, se odnosi na Osnove programa čiji je identitet označen kao proces i kao *praxis*. Pri evaluaciji programa, fokus je na tome da evaluacija postane deo procesa razvijanja programa, podržavajući proces učenja svih

---

<sup>11</sup> „Postojanje nije lična stvar“ ukazujući da ova isprepletanost ne nastaje povezivanjem odvojenih entiteta, već je ona sama osnova, uslov, proces kojim se entiteti odvajaju, iz kog pojedinačnosti izranjaju, dalje nazivajući ovaj proces intra-akcijom – odnosom *unutar* umesto *između*“ (Barad, 2007, str. ix; prema Mitranić, 2023, str. 12).

uključenih, teži da primeni principe programa u realnom kontekstu i podržava transformaciju prakse. Evaluacija je zasnovana na prednostima različitih metoda, mnogo više oslonjena na iskustvo praktičara i njihove refleksije o i u obrazovanju, na simboličke i posebno metaforičke forme izražavanja u deskripciji, interpretaciji i vrednosnom aspektu evaluacije. Funkcija ove vrste evaluacije je u „promeni postojeće prakse koju planiraju i pokreću praktičari u kontekstu svoje prakse“ (Krnjaja, 2014, str. 296). Modeli evaluacije programa koje u literaturi srećemo, a koji mogu da se svrstavaju u ovakva razumevanja evaluacije su: responzivni model evaluacije (Stake, 1975), osnažujući model evaluacije (Fetterman, 2019), razvijajući model evaluacije (Patton, 2011), eklektički model evaluacije (Eisner, 1979), feministički model evaluacije (Sielbeck-Boven et al. 2002), participativni model evaluacije (Cousins & Earl, 1995).

### 3.2.5. Teorijski i primenjeni modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Shvatanje i određenje obrazovnog programa određuje i model njegove evaluacije, te je s obzirom na različita shvatanja programa, razvijen i veliki broj različitih modela evaluacije. Svaki istraživač odražava sopstveni korpus znanja i profesionalnog iskustva, definišući specifične šeme i koristeći svoj jedinstveni jezik da opiše razvoj modela evaluacije programa (Levin, 2010).

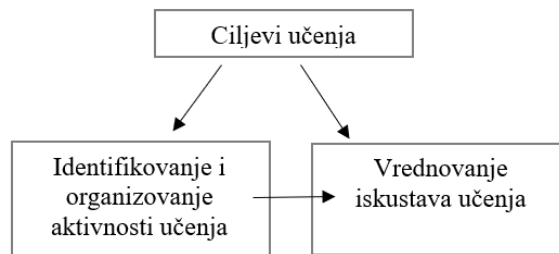
Kada govorimo o evaluaciji programa možemo govoriti o *teorijskim modelima* evaluacije i *primenjenim modelima evaluacije*. *Teorijski modeli* evaluacije predstavljaju konceptualne, „idealne“ i univerzalne modele za sve nivoe obrazovanja (Cubeu & Dalli, 1996). Ovakvi modeli evaluacije najčešće su prikazani kroz niz unapred propisanih koraka kako se sprovede i uglavnom su ih osmislili teoretičari evaluacije (Alkin, 2013). *Primenjeni modeli evaluacije* se oslanjaju na već postojeće teorijske modele, ali uz određeni nivo prilagođenosti spram teorijsko-vrednosnih polazišta konkretnog programa i specifične kontekstualne primene u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Ovakvi modeli evaluacije su multidimenzionalni, odnosno ne mogu se tumačiti nezavisno od ostalih dimenzija sistema obrazovanja, koji utiču na sprovođenje evaluacije programa i uvek su vezani za pitanje kvaliteta i sistema podrške predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Levin, 2002).

#### 3.2.5.1. Teorijski modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Teorijski modeli evaluacije programa koji se često navode u literaturi i nalaze svoju primenu u praksi evaluacije obrazovnih programa su:

*Model usmeren na ciljeve* (Tyler, 1950) se u literaturi navodi kao jedan od najranijih modela evaluacije obrazovnih programa na svim nivoima obrazovanja, koji karakteriše jasno naznačen niz koraka u evaluaciji: 1) definisanje ciljeva učenja, 2) identifikovanje aktivnosti učenja za postizanje definisanih ciljeva, 3) organizovanje aktivnosti učenja za postizanje definisanih ciljeva i 4) vrednovanje iskustava učenja (Hogan, 2007; Sharma & Raval, 2019). Svrha evaluacije prema ovom modelu je utvrditi stepen ostvarenosti postavljenih ciljeva, pri čemu su instrumenti evaluacije programa univerzalno kreirani za sve obrazovne programe. Model usmeren na ciljeve je model koji se bazira na produkt, odnosno identifikovanje aktivnosti učenja kao procesna tačka ovog modela je u službi dolaska do cilja, ne u jačanju i vrednovanju procesa koji dovodi do postavljenog cilja (Šema br.3).





Šema 3. Model usmeren na ciljeve

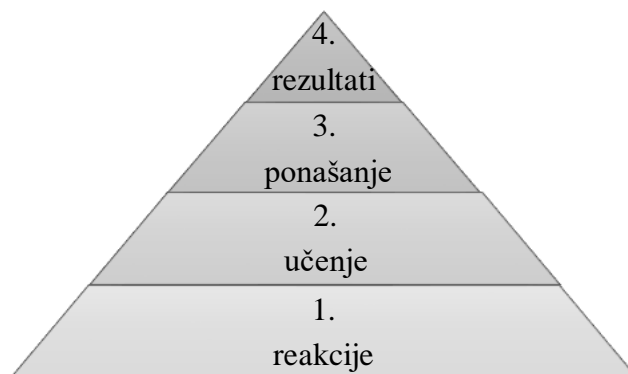
Lako je primenljiv model na programe koji imaju jasno definisane ciljeve učenja. Kritika ovakvog modela leži u činjenici da se evaluacija dešava na kraju procesa primene kreiranog programa, a ne tokom njegove implementacije (Stufflebeam, 1973). Takođe je problem što iako usmeren na ciljeve ne daje jasne smernice, niti standarde na osnovu kojih se to radi, što bi bilo značajno iz ugla jednog racionalnog i sistematičnog modela evaluacije. Model je previše centriran na postignuća deteta/učenika, a manje ili skoro nikako na druge aktere vaspitno-obrazovnog procesa. Ova fiksiranost vodi krutosti modela i nemogućnosti odstupanja od unapred zacrtanih ciljeva, čime se proces obrazovanja vidi kao mehanicistička praksa, a program kao plan za ostvarivanje takve prakse.

*Modelom usmerenim na potrebe* (Scriven, 1972) dovedena je u pitanje pretpostavka da je ostvarivanje ciljeva programa ključni predmet evaluacije. Scriven (Scriven, 1991, 1999) postavlja model evaluacije u kojem je evaluacija ostvarenosti potreba učesnika u programu mnogo značajnija od evaluacije ciljeva. U korišćenju ovog modela evaluacije evaluator funkcioniše kao nepristrasan procenjivač koji generiše profil potreba aktera kojima je namenjen program i procenjuje stepen ostvarenosti potreba. Kao glavni doprinos ovog modela smatra se pomeranje fokusa evaluacije sa procene ostvarenosti ciljeva na značaj efekata programa u zadovoljenju potreba učesnika programa (Sharma & Raval, 2019).

Njegov humanistički pristup evaluaciji i predmetu evaluacije je novina u odnosu na objektivizaciju procesa evaluacije kao dobijanja informacija, prikupljanja podataka i njihovog interpretiranja. Evaluacija mora da doprinese dobrobiti čovečanstva i uopšte dobrobiti planete na kojoj živimo (Scriven, 2004; prema Stufflebeam & Coryn, 2014). Evaluacija ne može biti oslobođenja vrednosne procene, što se zamera Tajlerovom modelu evaluacije, i njegovoj fiksiranosti na ciljeve, jer kako se ističe u literaturi, to samo ograničava poziciju evaluatora gledajući ostvarenost ciljeva umesto da se bazira na ishode i druge uticaje sa strane koji mogu dovesti do određenog ishoda koji ne mora biti u vezi sa polaznim ciljevima.

U osnovi ovog modela su formativna i sumativna evaluacija, sa naglaskom da evaluacija nije sumativna ili formativna u zavisnosti od toga kako smo prikupili podatke, već šta sa njima radimo. Ako podaci služe da se program dalje razvija, onda je evaluacija formativna, a ako služi da se napravi procena i sumira vrednost nečega, onda je sumativna. Isti podatak može da bude korišćen i za sumativnu i za formativnu evaluaciju (*Ibid*). Ono što je imalo velikog uticaja uopšte na polje evaluacije, jeste Scrivenovo zalaganje za profesionalizaciju evaluatora. Zaključujući da evaluator ne može da bude bilo ko, i da se mora osloboditi od stalnog straha od procene sebe i svog rada – čime se preispituje i sama ekspertska pozicija i uloga evaluatora kao nezavisnog člana procesa evaluacije i svođenje njegovog posla na set tehničkih veština.

*Model „četiri nivoa“* (Kirkpatrick, 1996) je široko rasprostranjen model vrednovanja ishoda obrazovnih programa (Hogan, 2007; Kirkpatrick, 1996). Evaluator prikuplja podatke kako bi se procenila četiri „hijerarhijska nivoa“ ishoda programa: (1) zadovoljstvo aktera ili njihova reakcija na program; (2) merenje znanja, veština, stavova koji se odnose na određena područja učenja u programu; (3) promene ponašanja aktera u programu; i (4) dugoročni efekti programa u širem društvenom kontekstu (Frye & Hemmer, 2012). U ovom modelu, posebno za drugi „nivo“, koriste se testovi kao načini provere ostvarenosti ishoda.

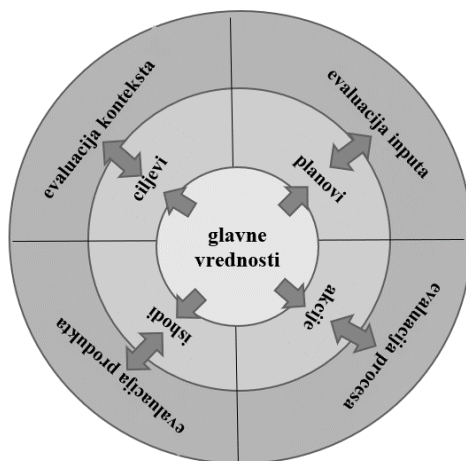


Šema 4. Kirkpatrikov model „četiri nivoa“

Kvaliteti ovog modela evaluacije su jednostavan sistem odnošenja prema različitim ishodima koji su postavljeni programom, međutim iako deluje da postoji uzročno-posledična veza među nivoima, ne mora da postoji nužna povezanost. Prvi nivo koji se sagledava i koji se odnosi na reakcije uzima u obzir samo iskustvo onih kojima je prvenstveno program namenjen, a u slučaju obrazovanja to su najčešće deca. To možemo videti i kroz nivo dva – koji se odnosi na merenje znanja, stavova i vrednosti, što prilično jasno komunicira da su to deca. Ovako individualističko odnošenje prema samom procesu učenja, se svodi na procenu znanja koje je dekontekstualizovano, te da se promena ponašanja isključivo dešava na osnovu usvojenog znanja. Zanemaruje se kontekstualnost i uticaj okruženja na promene u ponašanju.

*CIPP model – kontekst, input, proces i produkt*<sup>12</sup> (Stufflebeam, 1971; prema Glatthorn, et al., 2019). Ovaj model evaluacije je prvenstveno usmeren na donošenje odluka u odnosu na program kako bi se program unapredio i time poboljšao. CIPP model evaluacije podrazumeva tipove evaluacije (evaluaciju konteksta, evaluaciju inputa, evaluaciju procesa, evaluaciju produkta), koji se odnose na četiri fokusa (ciljeve, planove, akcije i ishode), a vođeni su glavnim vrednostima i demokratskim principima jednakosti i poštenja (Stufflebeam & Coryn, 2014). Odnos između tipa evaluacije i fokusa je recipročan što je prikazano dvosmernim strelicama na Šemi 5.

<sup>12</sup> CIPP je skraćenica za: C - context, I – input, P-process, P-product, odnosno evaluaciju konteksta, inputa, procesa, produkta.



Šema 5. Ključne komponente CIPP modela evaluacije (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Tipovi evaluacije u CIPP modelu:

- *evaluacija konteksta* – okruženja u kom se program razvija, odnosno identifikovanje potreba određene zajednice;
- *evaluacija inputa* – pružanje informacija o raspoloživim resursima i šta sa njima (kako ih raspodeliti). Prave se planovi i biraju se alternative koje bi najviše odgovarale za određeni program kako bi se ispratila ostvarivost postavljenih ciljeva;
- *evaluacija procesa* – prati se implementacija programa, kako bi se došlo do informacija da li nešto treba menjati. Dokumentacija prikupljena u ovom delu evaluativnog procesa može da posluži da posle nekog perioda poredimo da li su nam se zamisli ostvarile i sa kojim stepenom uspešnosti;
- *evaluacija produkta* - odnosi se na merenje, tumačenje i procenu postignuća, odnosno impakt koji je program ostvario - kako pozitivne tako i negativne (Glatthorn et al., 2019; Stufflebeam & Coryn, 2014).

Etimološki gledano orijentacija CIPP modela je objektivistička (*Ibid*). Što znači da sve kategorije kao što je i moralnost, jesu pitanje objektivnosti i racionalnosti, a ne ljudskih subjektivnih procena. U ovom modelu evaluacije se koristi i sumativna i formativna evaluacija i to u svakom od navedenih tipova evaluacije. Formativna evaluacija ima prospektivnu funkciju u odnosu na program - u ovakvom modelu služi da bi se utvrdilo šta je čija odgovornost pri donošenju daljih odluka, kako bi se nastavilo dalje sa implementacijom programa i kako bi se osigurao kvalitet programa. Sumativna evaluacija ima više retrospektivnu funkciju u odnosu na program – šta je njegov kvalitet, značaj, s čim se krenulo. Uloga evaluatora je da informiše sve uključene strane u procesu evaluacije, njegova etička obaveza i odgovornost je da ih uključi u određene delove procesa evaluacije kako bi dobio relevantne informacije koje će pomoći da se program poboljša što je i glavni cilj ovog modela evaluacije ili evaluacija koje su zasnovane na ovom modelu.

CIPP model evaluacije je menadžerski orjentisana evaluacija, a u vezi sa tim njena osnovna primena i jeste u efikasnijem vođenju programa i projekata. Njena primena u evaluaciji programa, može biti značajna, ali više na nivou eksternog evaluiranja i mapiranje kontekstualnih potreba da bi se jedan program unapredio. Pošto je sama funkcija modela evaluacije da unapredi

program koji evaluira, to znači da se polazi od pretpostavke da program ima određene manjkavosti i da je potrebno objektivno sagledavanje kako bi se moglo doći do informacija koje mogu uticati na poboljšanje programa. Ono što je veliki pomak u odnosu na prethodne modele evaluacije je njegov senzibilitet za perspektive drugih i uvažavanje kontekstualnosti i procesnosti u procesu evaluiranja kako bi se donela krajnja odluka koja je u najboljem interesu samog programa.

*Responzivni model* (Stake, 1975) ističe važnost uključivanja perspektive različitih aktera u evaluaciju programa i usmerenost evaluacije na njihovo gledište i sugestije za dalje unapređivanje programa. Izveštaji o evaluaciji programa prilagođavaju se svakoj od zainteresovanih strana, u zavisnosti od njihovog položaja i funkcije u ostvarivanju programa. Model bi, ako se efektivno koristi, trebalo da rezultira podacima velike upotrebljivosti za sve učesnike. Responzivni model karakteriše visoka fleksibilnost: evaluator je u mogućnosti da bira između različitih metodoloških tehnika u ispitivanju perspektiva različitih aktera, kao i da koristi različite načine interpretacije podataka primerene različitim akterima (Glatthorn et al., 2019).

Jednačina responzivnog modela evaluacije:

$$\text{Evaluacija} = \frac{\text{vrednosti na kojima se bazira program koji se evaluira}}{\text{kompleks kriterijuma koje različiti učesnici programa imaju o programu}}$$

Cilj ovog modela evaluacije nije da reši jednačinu, niti da napravi sumativnu procenu, već da se bazira na slabosti i jake strane programa, posmatrajući ih iz perspektive uključenih u program. U sadržajnom smislu ovaj model evaluacije uzima u kako se evaluator: 1. upozna sa programom pričajući sa učesnicima programa, 2. upozna sa problemima, neusaglašenostima i neslaganjima unutar programa, 3. oslanja na prepoznate probleme kao na glavne sadržaje za dalju diskusiju i razmatranje kako bi se u odnosu na to razvio plan za prikupljanje podataka. Pored sadržajne strukture evaluacije, u ovom modelu je važno prepoznati i funkcionalnu strukturu evaluacije koja se sastoji od konstantne opservacije i povratnih informacija. Funkcionalna struktura evaluacije je prikazana u formi dvanaest zadataka, gde je svaki zadatak prikazan kao jedan sat na časovniku. Dvanaestočasovni prikaz toka evaluacije nije linearan, naprotiv „satnica“ se može menjati i zavisno od toka razgovora sa učenicima evaluativnog procesa prilagođavati. Ovaj model se razume kao adaptivni model, jer zavisi od samih sagovornika, ali ujedno sam autor modela smatra da je najpogodniji kada treba utvrditi ostvarenost ciljeva ili postavljenih hipoteza.

Značajno je naglasiti da ovaj model, odnosno da njegova funkcija pored opservacije i komunikacije sa različitim stranama ima snagu u daljem pokretanju akcija u praksi. Međutim, sam autor ovog modela u poslednjim godinama rada na njemu zaključuje da je krajnja tačka ovakvog modela u percepciji kvaliteta, a ne u akciji. Pasiviziranje uloge evaluatora kao nekoga ko treba da ukaže na ono šta je dobro ili loše u programu, a ne i da nešto promeni je jedna od kritika koja se može uputiti ovom modelu. Pasivna uloga evaluatora, usmerena na pružanje podrške učesnicima da sagledaju šta funkcioniše i šta ne, stavlja ih u poziciju facilitatora, čime se postavlja tanka granica između davanja gotovih rešenja i pružanja podrške.

*Eklektički model evaluacije* (Eisner, 1979) razvijen je kao opozit pozitivističkim modelima evaluacije i nudi radikalno drugačiji pogled na to šta bi evaluacija programa mogla biti. Radikalno u ovom modelu predstavlja zahtev da evaluaciju programa može da sprovodi samo dobar poznavalac programa koji ima iskustva u ostvarivanju programa koji se evaluira i koji kroz evaluaciju daje kritički osvrt na program (Eisner, 2017). Ovakav pristup evaluaciji se često karakteriše kao eklektički pristup, koji podrazumeva korišćenje segmenata različitih modela evaluacije, a koje bira evaluator u skladu sa svojim dobrim poznavanjem programa i svojim metodološkim znanjima (*Ibid*).

Kada se govori o eklektičkom modelu evaluacije, nikada do kraja se ne daju jasne smernice za njegovu primenu za razliku od prethodnih modela. U vezi s tim, ovaj model se često označava i kao pristup u čijoj je osnovi umetnička, a ne naučna paradigma (Eisner, 2005). Ajzner na jedan slikovit način sa utemeljenom argumentacijom pokušava da ospori dotadašnje razumevanje nauke kao statičnog modela stvarnosti, prepunog činjenica i objektivističkog nastojanja sagledavanja sveta, već kao kreativni i stvaralački čin koji podrazumeva poznavaooca materije i kritički odnos prema onome što se evaluira, sve ovo se sadrži u Ajznerovom terminu *artistry* (Eisner, 2005, str. 193). Kritičnost i stvaralaštvo su suština evaluacije – ne da se nešto poboljša, popravi, detektuje, već da vodi ka promeni koja nije nužno vezana samo za ono što se evaluira, već da ima dalekosežnu ruku koja utiče na promenu konteksta.

Evaluator mora prvenstveno biti poznavalac onoga što evaluira. Za Ajznera poznavati nešto znači umetnost opažanja/uvažavanja, koja pomaže da uvažimo složenost onoga čemu želimo da pristupimo (Eisner, 2002, 2005). „Čovek obično traga za onim što je u stanju da pronađe” (Eisner 2005, str. 199), ali ne i za onim što se mora otkriti i što je pokretačka snaga određene promene. U vezi sa tim, biti poznavalac znači ne samo gledati šta se dešava, već umeti videti. Umetnost opažanja nije svođenje na uspešno korišćenje alata, niti davanje čistog suda na nivou da procene - dobro ili loše, već prepoznavanje iz same situacije i konteksta šta uopšte vredi zapaziti – koje karakteristike, kakve kvalitete, u kom su odnosu primećeni delovi, kako se odnose prema kontekstu. Pored toga, evaluator mora imati kritičan pogled na proces evaluacije, što Ajzner naziva „obrazovnim kriticizmom” (Eisner, 1979, str. 10). Za njega je kritičnost umetnost otkrivanja, što znači da evaluator treba da ima kritički pristup kako bi „prevaspitaio percepciju” (Dewey, 1934; prema Eisner, 2005, str. 41). Ajzner ističe da poznavanje predmeta evaluacije nije dovoljno, nego da evaluator mora biti kritički nastojen (Eisner, 2005).

*Oснаžujući model evaluacije (eng. empowerment evaluation)* (Fetterman, 2019). Primenom ovog modela evaluacije osnažuju se učesnici programa, odnosno članovi zajednice u kojoj se program razvija. Svi oni se vide kao glavni akteri koji imaju kontrolu nad procesom evaluacije, a evaluatori imaju ulogu kritičkih prijatelja koji pružaju podršku da se evaluacija održi na pravom putu, sistematično, odgovorno i da bude relevantna za zajednicu (Fetterman, 2019). Svrha takve evaluacije je jačanje i razvoj kapaciteta učesnika i ostalih zainteresovanih strana koji direktno učestvuju u razvoju programa i deo su programa, omogućavajući im da sami sprovode promene i sami evaluiraju program. Ovaj model evaluacije, iako demokratski i sa elementima participativnosti, često nailazi na kritike zbog nedostatka postizanja željenih ishoda. Principi od kojih polazi i krajnji ciljevi često se ne podudaraju u potpunosti, što je jedna od glavnih zamerki ovakvom pristupu evaluaciji.

Oснаžujući model evaluacije je konstituisan oko dve dominantne struje – praktične i transformativne. *Praktična struja* je slična formativnoj evaluaciji u kojoj kontrolu nad procesom imaju neposredni učesnici u programu sa akcentom na rešavanju problema u cilju produktivnosti

i poboljšanja programa. *Transformativna struja* ima cilj da „oslobađa“ sve koji su na neki način kroz dosadašnje prakse marginalizovani (Fetterman, 2019; Fetterman & Wandersman, 2007; Zimmerman, 2000).

Principi koji su inkorporirani u ovaj model evaluacije su: poboljšanje – pomaže ljudima da poboljšaju performanse programa; *vlasništvo zajednice* – olakšava kontrolu zajednice; *inkluzija* – promoviše uključenost, *učesće i raznolikost*; *demokratsko učesće* – učesće i donošenje odluka su otvoreni i pravični; *socijalna pravda* – rešava društvene nejednakosti u društvu; *znanje zajednice* – poštuje i vrednuje znanje zajednice; *strategije zasnovane na dokazima* – poštuje i koristi bazu znanja naučnika (u kombinaciji sa znanjem zajednice); *izgradnja kapaciteta* – poboljšava sposobnost zainteresovanih strana da sprovedu evaluaciju i da poboljšaju planiranje i implementaciju programa; *organizaciono učenje* – podaci se koriste da pomognu organizacijama da uče iz svog iskustva (nadograđujući se na uspehe, uče na greškama i prave ispravke u toku razvijanja programa); *odgovornost* – fokusirana na rezultate i odgovornost (u kontekstu postojećih politika, standarda i mera odgovornosti), odnosno da li je program ili inicijativa ostvarila svoje ciljeve? (Fetterman, 2019, str. 139).

*Participativni model evaluacije* (Cousins & Earl, 1995). Ono što odlikuje ovaj model evaluacije u odnosu na druge u okviru participativnog pristupa jeste da učesnici u procesu evaluacije učestvuju od njenog početka u osmišljavanju svrhe evaluacije, biranju tehnika za evaluaciju, prikupljanju i analizi podataka (Mathison, 2005). Participativni model evaluacije se fokusira na dugoročne ciljeve i ishode obrazovanja i kroz proces podstiče da se prepoznaju prilike za zajedničko učenje u kome se gradi zajedničko znanje koje je relevantno za program i kontekst u kom se program razvija (Patton, 2017). Participativnost u tom smislu nije proizvoljno učesće relevantnih učesnika u razvijanju programa, već svrhovito i odgovorno odnošenje prema procesu razvijanja programa. U tom smislu njen cilj nije da se samo unapredi i time „zatvori“ poglavlje o evaluaciji, već da se odvija permanentna transformacija programa, uzimajući u obzir kontekstualne uslove, čime evaluacija programa postaje njen sastavni deo, a ne izolovana aktivnost (Brisolara, 1998)

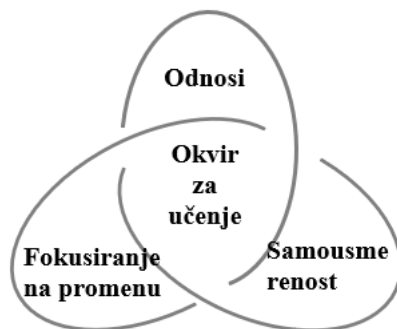
U okviru participativnog pristupa evaluaciji razlikuju se „dva pravca“ razvoja - praktična participativna evaluacija (P-PE) i transformativna participativna evaluacija (T-PE). Iako se u literaturi ova „dva pravca“ razmatraju odvojeno, radi njihovog potpunijeg sagledavanja, oni čine jedinstvo, jer u participativnom pristupu evaluaciji se ne mogu procenjivati niti rešavati pojedinačni problemi, bez sagledavanja celine i učesća različitih aktera. Participativni pristup evaluaciji programa je karakterističan za kompleksne sisteme društvene prakse kakav je vaspitno-obrazovni, gde se ne može unapred predvideti ishod, već se prati proces i „osluškuje“ praksa (Patton, 2011). Praktična participativna evaluacija se koristi kada nastane problem i tada evaluacija ima funkciju procene izvora problema i nalaženja rešenja kojim konkretni problem „sanira“, dok se sve drugo što je potencijalno uticalo na nastanak problema ne menja (Cousins & Earl, 1992, 1995; Cousins & Whitemore, 1998).

Transformativna participativna evaluacija se zasniva na polazištima kritičke pedagogije po kojima je pedagogija kritička teorija društva, a funkcija obrazovanja se ogleda u emancipaciji pojedinca i društvenih grupa, što vodi društvenoj transformaciji. T-PE omogućava učesnicima evaluacije da se osnaže kroz aktivno učesće, promoviše društveno emancipatorsku praksu obrazovanja i transformaciju moći putem angažovanja manje osnaženih strana u refleksiji, pregovaranju, donošenju odluka i građenju znanja (Estrella & Gaventa, 1998; Fals-Borda, 1980; Freire, 2005; Tandon & Fernandes, 1984).

*Razvijajući model evaluacije* (Patton, 2011). Razvijajući model evaluacije se temelji na teoriji kompleksnih sistema. Koristi se u situacijama koje nisu predvidljive, gde su uslovi u kojima se sprovodi promenljivi, tamo gde se podrazumeva da je saradnja među različitim relevantnim učesnicima programa neophodna (Dozois et al., 2010; Gamble, 2008; Patton & Patrizi 2010).

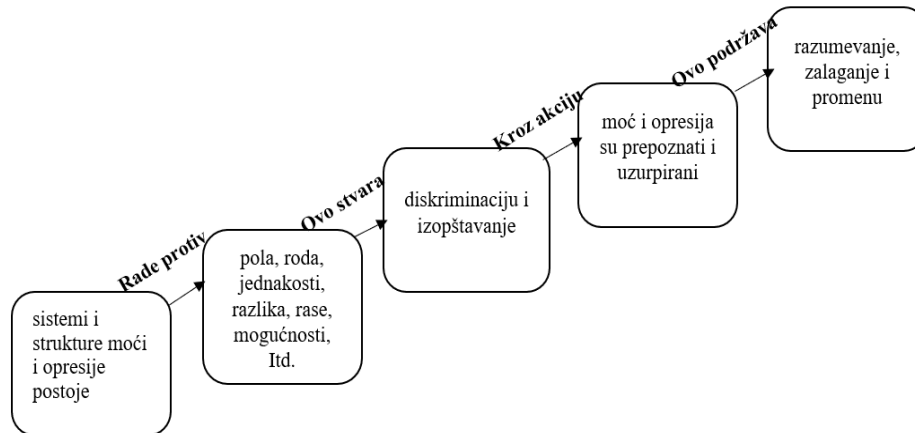
Praktičari kao evaluatori u razvijajućoj evaluaciji, moraju biti kompetentni da: „*strateški promišljaju* (postavljaju strateške smernice za promenu i evaluaciju, postavljaju principe i pravce promene); *prepoznaju obrasce* (identifikuju prioritete, prepoznaju kritičke tačke i veze, grupišu fenomene u smislene kategorije koji doprinose upravljanju kompleksnom promenom i razumevanju pravila prema kojima funkcioniše sistem); *grade odnose* (podstiču entuzijizam, odnos poverenja i prihvatanja na osnovu kojih se mogu postavljati teška pitanja, odnosno na osnovu kojih se može diskutovati o neugodnim informacijama); *dele liderstvo* (povezuju zajednicu, razumeju promene kroz sopstvenu radoznalost, aktivno slušaju i fleksibilni su)“ (Gamble, 2008; prema Krnjaja, 2016, str. 164). Ovim se implicira da je stalno prisustvo praktičara u procesu evaluacije neophodno, kao nekoga ko najbolje poznaje praksu i kao nekoga ko ima kompetentnost da vodi proces promene.

Razvijajući model evaluacije kao i njemu slični modeli, su kontekstualno oblikovani, ali bez obzira na to imaju „čvorna mesta“ koja ih vode, kao što su samousmerenost, odnosi i okvir za učenje (Krnjaja, 2016, str. 161) (Šema 6). Funkcija razvijajućeg modela evaluacije nije samo u tome da prati promenu, već da podstakne da se iz promene uči, što zahteva duboku posvećenost koja produbljuje razumevanje i generiše učenje kojim se povećava znanje o tome šta je smisleni program za decu i druge uključene u vaspitno-obrazovni proces (Levin, 2010). Patonov razvijajući model evaluacije je po svojoj metodologiji fleksibilan, a spram kontekstu u kom se primenjuje (Patton, 2011) . Međutim i pored fleksibilnost ima određena uporišta koja ga vode (Krnjaja, 2016).



Šema 6. Proces razvojne evaluacije (preuzeto od Krnjaja, 2016, str. 163)

*Feministički model evaluacije* (Sielbeck-Boven et al. 2002). Feministička evaluacija je novi pristup u evaluaciji koji počiva na razumevanju prisustva sistema represije koji ograničavaju socijalnu pravdu i stvaranje boljeg sveta za sve marginalizovane grupe, ne samo za žene. Ovaj pristup naglašava da je jedini način oslobađanja kroz integraciju znanja i akcije kako bi se podržale promene i osnažile potlačene grupe (Arinder, 2020; Mathison, 2005) U vezi sa tim ovaj model evaluacije u centar stavlja pitanja odnosa moći i pitanja socijalne pravde (Šema 7). Feministički model evaluacije može dati veliki doprinos poboljšanju obrazovnih programa, razvoju obrazovne politike i uopšte polja evaluacije (Mathison, 2005).



Šema 7. Model feminističke teorije kao osnova modela feminističke evaluacije (Prilagođeno prema Arinder, 2020)

Feminističku evaluaciju moraju voditi feminističke evaluatorke, i to dobro obrazovane feministkinje koje imaju *kritičko oko* i spremnost da postave pitanja u situacijama u kojima su narušena načela ovakve evaluacije, a što drugi ne bi primetili i na šta ne bi odreagovali (Seigart & Brisolara, 2002). Teoretičarke feminističke evaluacije često navode šest osnovnih načela kao fundamentalne elemente feminističke evaluacije (Sielbeck-Boven et al. 2002, str. 3–4):

1. Feministička evaluacija kao centralni fokus ima rodne nejednakosti koje vode društvenoj nepravdi;
2. Diskriminacija ili nejednakost na osnovu pola je sistemska i strukturalna;
3. Evaluacija je politička aktivnost; konteksti u kojima evaluacija funkcioniše su politizovani; a lična iskustva, perspektive i karakteristike koje evaluatori donose u evaluacije (i sa kojima smo u interakciji) vode do određenog političkog stava. Feministička evaluacija podstiče evaluatorku da posmatra sebe kao aktivistkinju;
4. Znanje je moćan resurs koji služi eksplicitnoj ili implicitnoj svrsi;
5. Znanje i vrednosti su kulturno, socijalno i vremenski uslovljeni. Znanje se takođe filtrira kroz onoga ko evaluira;
6. Postoji više načina saznanja – određeni načini su privilegovani u odnosu na druge.

\*\*\*

Pored prikazanih modela evaluacije, veliki broj njih zbog ograničenja rada nismo uspeli da spomenemo. Ono što smo ovim hteli, jeste da prikazemo najčešće spominjane modele kroz teorijsku literaturu o evaluaciji. Kako prelazimo na participativnije modele evaluacije, naglašava se njihova vrednosna orijentacija i kontekstualna uslovljenost, dok metodološki set koraka postaje manje bitan. Ovo ukazuje da su teorijski modeli evaluacije, vremenom postali sve fleksibilniji i da nisu izolovani konstrukti od realnosti, već da priznaju kompleksnost sveta u kom živimo i samog obrazovanja koji je više pitanje „lutanja, a manje kretanje utabanim stazama“ (Miškeljin i Purešević, 2023, str. 95).

Uvažavajući specifičnosti programa svakog nivoa obrazovanja, teorijske konstrukte modela evaluacije programa određeni autori smatraju adekvatnim za evaluaciju programa na različitim nivoima obrazovanja, pa tako i u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Eisner, 1985;



prema Cubeu & Dalli, 1996). Od svih prikazanih modela, pretragom akademskih baza (Research Gate, AcademiaEdu i Googole Scholar) pronašli smo 14 radova koji koriste CIPP model za evaluaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja i to je ujedno najčešće spominjan i najčešće korišćen model evaluacije programa u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Aslan & Uygun, 2019; Basaran et al., 2021)

### 3.2.5.2. Primenjeni modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao hibridni konstrukti

Evaluaciju programa u savremenom predškolskom vaspitanju i obrazovanju ne možemo posmatrati samo kroz teorijske konstrukte u vidu navedenih modela, već i kroz to kako se primenjuju kao sastavni deo evaluacije sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, čime teorijski modeli postaju primenjeni, često „hibridni konstrukti” teorijskih modela (Yazçayır & Selvi, 2020, str. 344). S obzirom na to da ih karakteriše sklop izabranih instrumenata evaluacije, oni su po svojoj prirodi eklektički i predstavljaju kompaktni spoj iz više teorijskih modela, kreiranih za potrebe evaluacije određenog programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Zbog toga u prikazivanju „hibridnih modela“ mi ćemo se osloniti prvenstveno na kriterijum njihove usklađenosti sa koncepcijom programa za čiju evaluaciju su konstruisani sa osvrtom na bateriju instrumenata koja ih čini.

Obrazovanje, pa sa tim i evaluacija nije prvenstveno tehnički poduhvat (pitanje standarda i indikatora, merenja i upravljanja), već sistemski pristup koji se pridaje značenju, svrsi, vrednostima i etici obrazovanja (McKernan, 2008; Moss & Urban, 2020; Urban et al., 2023).

Budući da je program jedna od ključnih dimenzija sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, evaluacija programa je samo jedan od aspekata za tumačenje kvaliteta sistema obrazovanja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013). Sama evaluacija programa je višedimenzionalna i možemo govoriti o četiri nivoa na kojima se odvija: društveni ili makro (sistem, nacija ili država), institucionalni ili mezo (na nivou ustanove - vrtića), mikro (ono što se dešava u vaspitnoj grupi u različitim varijetetima interakcija vaspitač – dete) i individualni ili nano nivo (Levin, 2010). U svakom slučaju, pitanja za evaluaciju se razlikuju u zavisnosti od svrhe i korišćene metodologije. Tipično, na makro i mezo nivoima, pitanja evaluacije su orijentisana ka obrazovnoj politici, odgovornosti i pitanjima prosuđivanja, sa ciljem da se konstruiše opšte znanje u obliku najbolje prakse. Na mikro i nano nivoima, nasuprot tome, evaluacija programa se često koncentriše na jedinstvene karakteristike programa u specifičnim kontekstima i odnosi se na potrebe, procese i ishode programa, kao i na mreže njegovih kontekstualnih odnosa kako bi se stvorila kontekstualna znanja u vidu naučenih lekcija i principa (*Ibid*). Ovakvo sagledavanje neophodno je jer polazimo od premise da je obrazovanje, pa time i predškolsko vaspitanje i obrazovanje, kompleksni sistem koji je kontekstualno uslovljen i slojevit. Praksa evaluacije kvaliteta u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u različitim zemljama može se sagledati kroz odnos samoevaluacije i spoljašnje evaluacije, kao način na koji se evaluacija odvija.

Primenjeni modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja mogu se razlikovati prema tome kako se tumače Osnove programa. Evaluaciju programa kroz „hibridni model“ možemo pokazati na primeru evaluacije jednog broja programa:

- *Pedagoški okvir brige o deci za bebe i malu decu* (A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers) (Kind en Gezin, 2014);
- *Te Whariki* (Ministry of Education, 2017);

- *Lpfö* (Skolverket, 2019);
- *Predškolski integrisani program* (Kindergarten Integrated Curriculum Document) (Department of Education and Early Childhood Development, 2008);
- *Stadijumi ranog razvoja dece* (Early Years Foundation Stage - EYFS) (Department for Education, 2023).

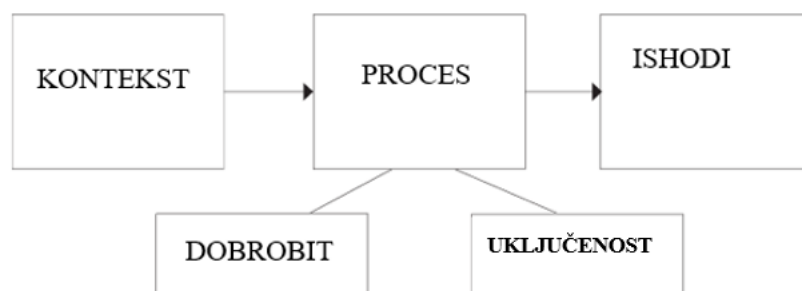
*Pedagoški okvir brige o deci za bebe i malu decu* (Kind en Gezin, 2014) je belgijski nacionalni program za decu do tri godine u flamanskoj zajednici. Belgija ima podeljeni (eng. *split*) sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja, što znači da je Ministarstvo zdravlja i porodice zaduženo za decu do tri godine, a Ministarstvo prosvete za decu od tri do šest godina (Vandenbroeck, et al., 2010). S obzirom na to da je Belgija federalna država sa tri zajednice - flamanskom, francuskom i nemačkom, nadležnosti i obrazovni programi se razlikuju u skladu sa zajednicom o kojoj se govori. Ministarstvo prosvete, za decu od tri do šest godina, izdalo je Opšti okvir (*Ontwikkelingsdoelen*) razvojnih ciljeva koje treba postići, a koji pokrivaju pet oblasti učenja: (1) fizičko vaspitanje, (2) umetničko obrazovanje, (3) holandski jezik, (4) svetske studije – priroda, tehnologija, čovečanstvo, društvo, (5) osnova matematičke pismenosti (Peeters, 2013). Iako ima podeljeni sistem, Belgija se smatra jednim od najkvalitetnijih sistema obrazovanja, što se može videti i kroz program za decu do tri godine u flamanskoj zajednici, kao i kroz razvijene instrumente koji se koriste za evaluaciju programa. Flamansko Ministarstvo zdravlja i porodice za decu do tri godine, 2014. godine izdalo je *Pedagoški okvir brige o deci za bebe i malu decu* (u daljem tekstu *Pedagoški okvir*) koji su razvili istraživači Univerziteta u Gentu i Katoličkog univerziteta u Levenu.

Pedagoški okvir usmeren je na pitanja - kako se razume dete, porodica i šire društvo, kao i šta onda obrazovanje i briga o deci znače za kreatore programa i društvo u celini. Pedagoški okvir opisuje četiri oblasti iskustava koje su neophodne za razvoj podsticajnog okruženja usmerenog na celokupni razvoj dece, što je ujedno konceptijska osnova programa: *Ja i Drugi* - deca razvijaju svoj identitet u ranom detinjstvu u svetu punom drugih odraslih i dece; *Telo i Kretanje* - tokom ranog detinjstva telo deteta se podvrgava značajnim promenama; *Komunikacija i Izražavanje* - deca uče da se izražavaju verbalno i neverbalno tokom ranog detinjstva; *Istraživanje Sveta* - deca tokom ranog detinjstva upoznaju i razumevaju svet, kako objekata tako i ljudi (Kind en Gezin, 2014). U centru belgijskog programa je dobrobit dece i porodice (Laevens et al., 2015).

U odnosu na konceptijsko polazište ovog programa razvijena je *Skala dobrobiti i uključenosti* (Well-being and Involvement in Care - The Process Oriented Self-evaluation Instrument for Care settings - PSIC ili SiCs) (Laevens, 2005). Istraživački centar za Iskustveno obrazovanje (Research Center for Experiential Education) Univerziteta Leven u Belgiji razvio je instrument za samoevaluaciju koji je procesno orijentisan. Autori ove skale pod vođstvom Fere Laversa (Ferre Laevens) smatraju dete i njegovo iskustvo u okruženju ključnim kriterijumom kvaliteta programa (*Ibid*). Skala dobrobiti i uključenosti se zasniva na konceptualnom okviru koji je razvijen tokom poslednjih decenija u kontekstu inovativnog rada u predškolskom, osnovnom, srednjem i visokoškolskom obrazovanju. Dobrobit i uključenost se navode kao dva ključna indikatora za iskustveni pristup. Dobrobit se odnosi na osećanje zadovoljstva; opuštenost i unutrašnji mir; vitalnost; otvorenost; samopouzdanje; biti u kontaktu sa sobom. Uključenost se odnosi na intenzivno angažovanje u aktivnostima i smatra se neophodnim uslovom za suštinsko učenje i razvoj, a svaki navedeni indikator detaljno je razrađen kroz deskriptore (Mousena, 2016). U odnosu na ključne indikatore koji se posmatraju u ovoj skali, cilj je da se praktičari osnaže da

bolje razumeju perspektivu dece i da kroz zajednički rad poboljšaju uslove za podršku dečje dobrobiti i njihovog učešća kao procesnih elemenata programa (Laevers, 2005).

Ova skala nudi način da se odupre ubrzanom testološkom pristupu u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, pokušavajući da se usmeri na procesne elemente programa, kao i da ukaže na važnost kontekstualnih okolnosti u kojima se program razvija i koje oblikuju program (MacRae & Jones, 2023; Moss, et al., 2016) (Šema 8). U odnosu na navedeno, pre samog procesa evaluacije ovom skalom, neophodno je razumevanje konteksta u kom se evaluacija sprovodi. To se radi kroz posmatranje šta se dešava u radnoj sobi uzimajući u obzir strukturne elemente programa (kako je uređen prostor, koji materijali su prisutni, kakva je struktura aktivnosti koje vaspitači nude deci, koji je broj vaspitača na broj dece u grupi...). Prati se kako deca doživljavaju svoj boravak u određenom kontekstu i procenjuje se da li taj kontekst podržava željene dugoročne ishode, poput samostalnosti, samopouzdanja i motivacije za učenje (Laevers, 2005).



Šema 8. Skala dobrobiti i uključivosti  
(Preuzeto i prilagođeno od Laevers, 2005)

Primena ove skale se sastoji iz tri koraka: (1) praćenje stvarnog nivoa dobrobiti i uključivosti u vaspitnoj grupi u odnosu na konkretno dete, a na osnovu unapred definisanih indikatora i deskriptora unutar postavljene petostepene skale, (2) analiza podataka dobijenih posmatranjem konteksta i primenom petostepene skale, (3) kreiranje i implementacija akcija koje će poboljšati kvalitet programa i težiti postavljenim dugoročnim ishodima koji su usmereni na dete.

Svrha ove skale je u potpunijem razumevanju deteta i uslova u kojima se dete nalazi, te šta treba menjati od strukturnih i procesnih elemenata programa da bi se do željenih ishoda došlo. Ova skala je 2017. godine, u sklopu projekta „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ prilagođena skladno koncepciji programa i korišćena je kako bi se preispitao kontekst programa kroz karakteristike okruženja, atmosferu u grupi, mogućnosti za inicijativu dece, organizaciju vremena, te kako bi se promenama u ključnim dimenzijama programa podržala dobrobit i uključivost dece (Završni izveštaj, 2019).

*Te Whāriki* (Ministry of Education, 2017) nacionalni okvir kurikuluma Novog Zelanda evaluaciju temelji na svojim ključnim „nitima“ (dobrobit, pripadanje, doprinos, komunikacija i istraživanje) i principima (osnaživanje, celoviti razvoj, porodica i zajednica i odnosi) (*Ibid*, str. 16). Na taj način evaluacija programa je u stalnoj vezi sa teorijsko-vrednosnim postulatima i onim što se dešava u realnom programu. U *Te Whāriki* okviru kurikuluma, eksplicitno stoji da je usmeren na ishode učenja (eng. *learning outcomes*), međutim ishodi o kojima se ovde govori nisu

kratkoročni ishodi, u vidu znanja, ponašanja, veština, već su pojam ishoda učenja rekonceptualizovali i objasnili kroz termine *dispozicije za učenje* i *radne teorije*.

*Dispozicije za učenje* (npr. radoznalost, kreativnost, samostalnost...) su mnogo više od jedinstvenog seta znanja i veština koje dete treba da usvoji. Možemo ih definisati kao „obrasce učenja“ ili „navike uma“ - tendenciju da se na određeni način reaguje u datoj situaciji bez prinude, već svesno i voljno na način koji je usmeren na ono što je dalekosežnije od „kratkotrajnog usvojenog znanja i veština“ (Katz, 1993, str. 10). Dispozicije za učenje se kumuliraju u *radne teorije* (eng. *working theories*) ili teorije o svetu, koje deca grade i razvijaju u odnosu sa drugim ljudima, okruženjem, stvarima sa kojima su u kontaktu i sa kojima žive. Na taj način se spoznaje svet, ima se „kontrola“ nad onim što se dešava u svetu („mi smo ti koji mogu uticati na pravce promene“) (Ministry of Education, 1996, str. 44) što daje deci moć da rešavaju probleme i otvara put za dalje učenje (Ministry of Education, 2017). Kao ljudi mi smo misleća bića (mislimo o stvarima kako bismo ih razumeli), emocionalna bića (doživljavamo svet kroz svoje emocije) i voljna bića (naše želje i potrebe nas motivišu da delamo) (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021). Za razvoj dispozicija za učenje, koje uključuju misli, emocije i volju, ključno je imati podržavajući kontekst i izgraditi odnose koji podstiču različite načine učešća i pružaju osećaj pripadnosti i sigurnosti (Carr, 2001).

Pri evaluaciji kurikuluma, praktičari i evaluatori se oslanjaju na indikatore opisane u dokumentu *Te Ara Poutama* (ERO, 2020) koji se odnose na *procesne indikatore* koji su organizovani oko pet ključnih domena (učenje i dete kao ono koje uči; zajedničko profesionalno učenje; evaluacija za poboljšanje; liderstvo i podsticanje saradnje i unapređenja; efektivno upravljanje i menadžment) i na *ishodne indikatore* koji su usmereni na decu, a u ovom dokumentu opisani u skladu sa dispozicijama za učenje u samom kurikulumu. Evaluacija se fokusira na načine na koje ljudski odnosi i program obezbeđuju okruženje za učenje zasnovano na ciljevima programa (Taguma et al., 2012). U odnosu na svaki indikator dat je primer ka čemu treba težiti i šta treba gledati, a u cilju poboljšanja kurikuluma. Pored ovog dokumenta, u procesu evaluacije programa pomaže i dokument *Engaging with Te Whāriki* (ERO, 2018) koji ima izdvojeni set pitanja za refleksiju koja pomažu kao instrument za samoevaluaciju vlastite prakse, ali i prepoznavanje adekvatne podrške za njegovo dalje razvijanje. Neka od refleksivnih pitanja su: *Šta vi i vaš tim prepoznajete kao barijere u primeni Te Whāriki?*; *Koju vrstu ekspertize i resursa već imate kako bi se kurikulum najbolje implementirao u vašem vrtiću?* *Šta prepoznajete kao potrebnu podršku u daljem razvijanju kurikuluma?* (ERO, 2018, str. 22-23).

Švedski program *Lpfö 18* (Sloverket, 2019) koncepcijski se zasniva na ideji da su deca kompetentna, aktivna i angažovana bića u svom okruženju koje je demokratsko (Sloverket, 2019). Program ističe značaj igre za učenje i razvoj dece (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013). U proces evaluacije se kreće od grupe nacionalnih ciljeva postavljenih programom *Lpfö 18*: norme i vrednosti; razvoj i učenje; uticajnost/moć deteta; odnos ustanove i porodice; saradnja vrtića, škole i centra za slobodno vreme, praćenje, evaluacija i razvijanje programa (Sloverket, 2019). Postavljeni ciljevi su ciljevi kojima treba težiti, a ne ciljevi koje treba postići. Shodno tome, formulisani su na relativno apstraktnom nivou, razlog tome je ostavljanje prostora da se oni specifikuju u odnosu na konkretni kontekst. Svaka oblast je vrednovana na osnovu različitih perspektiva - lokalne vlasti, rukovodilaca predškolske ustanove, zaposlenih, dece i roditelja. Ovo je još jedan od programa gde evaluacija kreće od postavljenih ciljeva i prati se kako se oni vide u praksi. Pored nacionalnih ciljeva kao jedne od dimenzija evaluacije koji se prate, evaluiraju se i dimenzije procesa (prati se način na koji lokalne uprave i predškolske ustanove zajednički

planiraju i preispituju mogućnosti unapređivanja predškolskog vaspitanja kao i različitih načina evaluacije i samoevaluacije); rezultata (obuhvata praćenje ostvarenosti ciljeva izraženih kroz očekivane promene); okvira (uključuje praćenje zastupljenosti principa za raspodelu resursa u lokalnoj zajednici; veličinu i sastav grupe dece; obrazovanje i profesionalno usavršavanje osoblja; organizaciju unutrašnjeg prostora predškolske ustanove) (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, str. 37-38). Na ovaj način se ističe da jedna dimenzija utiče na kvalitet druge i da se ona mora posmatrati samo u njihovom jedinstvu, što ovakav način evaluacije označava kao „lanac evaluacije“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, str. 37).

Svrha evaluacije je dolazak do znanja o tome kako se kvalitet predškolske ustanove, odnosno njena organizacija, sadržaj i realizacija mogu razviti tako da se svakom detetu daju najbolji mogući uslovi za razvoj i učenje. To znači fokus na strukturne i procesne elemente programa, kako bi se vaspitno-obrazovni rad odvijao u skladu sa ciljevima programa, i koje je mere potrebno preduzeti da bi se unapredili uslovi da se deca igraju, uče, razvijaju, osećaju sigurno u predškolskoj ustanovi. Analize rezultata evaluacije ukazuju na oblasti koje su kritične za razvoj. Svi oblici evaluacije treba da uzimaju perspektivu deteta kao polaznu tačku (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013). Deca i roditelji treba da učestvuju u evaluaciji, a njihovim stavovima treba dati značaj (Sloverket, 2019).

*Pedagoška naracija* kako smatra Berger (Berger, 2015) ima potencijal da upotpuni primenjene instrumente u evaluaciji, s obzirom da obuhvata proces uočavanja i dokumentovanja momenata iz svakodnevnog prakse i deljenja sa kolegama, decom i porodicama. Ovakav način dokumentovanja čini učešće dece u stvarnom programu i pedagoške odluke vaspitača transparentnima i otvorenima za tumačenje i razmišljanje. Jednostavno rečeno, pedagoška naracija može se zamišljati na ovaj način: „Slušajte duboko, Budite radoznali, Zagrlite čudo, Podelite priču“ (British Columbia Ministry of Education, 2019, str. 51). Na ovaj način pedagoška naracija stvara prostor gde se mogu pojaviti „novi uvidi o složenosti procesa učenja i načinima postojanja“ (Berger, 2015, str. 3). Svi uvidi koji se prikupe iz ovog procesa u trenucima svakodnevnog življenja u vrtiću su dragoceni jer mogu da usmere evaluaciju u predškolskom vaspitanju i obrazovanju van ukalupljenih i standardnih načina promišljanja o tome šta sve jeste evaluacija u šta sve evaluacija može biti. Obrazovanje se vidi kao etička praksa, jer ostavlja uvek otvoreno pitanje šta je to čovek, odnosno šta sve može biti, na šta iznova i iznova pokušavamo da damo odgovor (Biesta, 2006). Pedagoška naracija naglašava da je lepota u traganju i tom procesu, a ne u odgovoru.

\*\*\*

Evaluacija Osnova programa, koje se razumeju kao široko postavljene pedagoške smernice, polazi od njihove koncepcije i njenih ključnih dimenzija. Iz navedenih primera programa i korišćenih instrumenata možemo videti da se najčešće prate procesni elementi programa (socijalne interakcije i neposredno iskustvo deteta u programu; kvantitet interakcija sa odraslima i nivo pažnje koju dete dobija od odraslog; kvalitet odnosa deteta i vaspitača izražen kroz afektivnu vezu koja obezbeđuje detetu sigurnost i stabilnost u odnosima; „epizode zajedničke pažnje“ kroz zajedničko učešće u aktivnostima, događajima i akcijama; pozitivni i harmonični odnosi među decom; prilike da dete inicira, učestvuje u smislenim aktivnostima i istražuje kroz podršku i podupiranje od strane odraslog detetovih razvijajućih sposobnosti; uzajamna podrška sa roditeljima kroz osetljivost za potrebe porodice, stalnu komunikaciju i učešće roditelja) i

strukturnih elemenata programa (odnos broja vaspitača prema broju dece, veličina grupe, kvalifikacija vaspitača) (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, str. 116). Akcenat je na instrumentima koji služe za internu samoevaluaciju, kako bi se prepoznale jake strane konteksta u kom se razvija program i kako bi se intervenisalo u programu u odnosu na njegove ključne dimenzije, a ne u odnosu na dete.

Značajno je napomenuti da se u okviru primenjenih modela evaluacije programa koji su usmereni na interakcije i preispitivanje uslova, preporučuje korišćenje različitih, globalno postavljenih skala, ček lista za praćenje strukturnih i procesnih elemenata programa. U ovom radu navešćemo one koje su našle najširu primenu:

- *Instrument za procenu kvalitetne prakse u predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (Instrument for Assessing Quality Practices in Early Childhood Education Services, International Step by Step Association – u daljem tekstu ISSA) (Tankerseyl, et al., 2012);
- *Skala procene životnog okruženja u ranom detinjstvu* (Early Childhood Environment Rating Scale – u daljem tekstu ECERS) (Harms et al., 2015);
- *Skala procene kvaliteta okruženja* (Classroom Assessment Scoring System – u daljem tekstu CLASS) (Pianta, LaParo & Hamre, 2008).

ISSA protokol procene kvaliteta programa obuhvata osam područja procene: interakcija; porodica i lokalna zajednica; inkluzija; različitost i demokratske vrednosti; strategije učenja i podučavanja; okruženje za učenje; praćenje; profesionalni razvoj. „U okviru svakog područja date su kategorije koje su konkretizovane kroz 3 do 6 indikatora. Na osnovu svakog indikatora vrši se skaliranje na osnovu deskriptora (od 3 do 5) prema četiri nivoa kvaliteta – neadekvatno, dobar početak, kvalitetna praksa, korak dalje.“ (Završni izveštaj, 2018, str. 210). Svaki navedeni indikator u okviru područja procene se može ispratiti posmatranjem, sem kod područja porodica i zajednica i područja praćenje i profesionalni razvoj, koji zahtevaju intervju i prateću dokumentaciju, koji ne samo da se odnose na razumevanje postojećih indikatora i sagledavanje stvarne slike, već i njihovo proširivanje u odnosu na komentare vaspitača i uvide iz dokumentacije (Tankerseyl, et al., 2012). ISSA protokol je vođen misijom da promoviše inkluzivnost, kvalitet brige, nege i obrazovanja, kvalitet raznovrsnih iskustava u praksi, kako bi sva deca bila aktivni članovi u demokratskom društvu. Ovaj instrument, prepoznaje strukturne i procesne elemente programa i njegova usmerenost jeste ne samo da snimi stanje u konkretnoj praksi, već i da se na osnovu toga praksa unapredi. Na osnovu ovog instrumenta i njegovih područja, teži se prepoznavanju jakih strana okruženja u kojem se razvija vaspitno-obrazovna praksa, te kako razvijati resurse, širiti informacije, jačati saradnju među različitim relevantnim partnerima u lokalnoj zajednici kao bi deca, a time i program mogao da jača.

ECERS skala je revidirana u više navrata, poslednje revidirano izdanje bilo je 2015. godine (Harms et al., 2015). Skala sadrži 35 pokazatelja organizovanih u 6 supskala kojima se procenjuje nivo kvaliteta ostvarivanja 6 područja programa: 1. prostor i oprema (prostor na otvorenom; oprema za negu, igru i učenje; struktura prostora za igru i učenje; prostor za osamljivanje); 2. nega i dnevne rutine (obedovanje; lična higijena); 3. jezik i pismenost (podrška deci u bogaćenju rečnika; podsticanje jezičkog izražavanja; zajedničko korišćenje literature sa decom; upoznavanje sa pisanim jezikom i razumevanje njegove svrhe); 4. vrste aktivnosti i materijali koje deca koriste (matematičke, motoričke, umetničke aktivnosti, simbolička igra, promovisanje i prihvatanje različitosti, primerena upotreba tehnologija); 5. interakcije (odnos vaspitača i dece; odnosi među

vršnjacima; individualizovana podrška detetu); 6. ritam dana (slobodna igra; aktivnosti cele grupe u igri i učenju; prelazi između aktivnosti i vreme čekanja). Svaki od pokazatelja evaluator procenjuje u rasponu ocene od 1 do 7. Na osnovu evaluacije dolazi se do saznanja o kvalitetu programa, prednostima programa i nedostacima na kojima bi trebalo raditi kako bi se program poboljšao.

Primenom CLASS protokola procene kvaliteta prati se proces implementacije programa kroz sledeća područja procene: emocionalna podrška, okruženje za učenje, podrška vaspitača u učenju (Pianta, LaParo & Hamre, 2008). Ovaj instrument je značajan jer pomaže u praćenju procesnih aspekata kvaliteta programa sa fokusom na kvalitet interakcije između dece i dece i odraslih. Svako područje je dodatno pojašnjeno indikatorima i njihovim pokazateljima koji su opisani kroz tri nivoa zastupljenosti određenog indikatora (nisko zastupljeno, srednje zastupljeno, visoko zastupljeno). CLASS je 2017. godine, skladno koncepciji Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, prilagođen i korišćen u evaluaciji programa u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta“. Područja kvaliteta programa koja su praćena skalom odnosila su se na: 1. kvalitet odnosa (pozitivna klima; negativna klima; uključenost vaspitača; uvažavanje dečje perspektive), 2. učenje kroz učešće (podrška razvijanju zajednice; podešavanje ritma u zajednici; podrška učenju), 3. podršku razvoju dispozicija za celoživotno učenje (razvijanje dispozicija za učenje; podrška učenju kao integrisanom iskustvu deteta). CLASS sadrži i listu za samorefleksiju na osnovu koje praktičari mogu da procenjuju uspešnost svoje prakse, kako bi planirali dalje korake za njeno poboljšanje.

Programi koji imaju drugačiju teorijsko-vrednosnu orijentaciju od gore prikazanih, drugačije se i evaluiraju.

*Predškolski integrisani program* (Department of Education and Early Childhood Development, 2008) kanadske pokrajine Ostrvo Princa Edvarda (Prince Edward Island) je usmeren na ostvarljivost ishoda u okviru šest područja učenja: rana jezička pismenost; rana matematička pismenost; društvene nauke; nauka; zdravlje i fizički razvoj; kreativni razvoj. Svako područje je opisano kroz niz aktivnosti i šta vaspitač treba da kaže, pokaže, uradi, a zatim niz kratkoročnih ishoda koji treba da budu ostvareni u odnosu na područje. Na primer u području rane pismenosti jedan od ishoda je – dete će znati da identifikuje koliko ima reči u jednoj rečenici. Postoje jasne smernice za vaspitača šta treba da radi – „u grupi sa decom navodite ih da vas pažljivo slušaju, a zatim na svaku prepoznatu reč u rečenici da tapšu rukama ili da lupaju nogama od pod, uz jasne instrukcije šta vaspitač treba da kaže: *Ja ću sada reći rečenicu, i od vas želim da svaki put tapšete na novu reč. Moja mačka je bela*“ (Department of Education and Early Childhood Development, 2008, str. 62).

Tehnike i instrumenti koji se koriste za ovaj program su namenjeni vaspitaču kako bi kreirao razvojno odgovarajuće aktivnosti namenjene deci. Slične instrumente koristi i eksterna evaluacija, a od tehnika se pretežno koristi posmatranje koje se beleži putem anegdotskih beleški, ček lista i skala procene. Dečji portfolio je još jedan način kako se prati dečji individualni razvoj i učenje. Putem dečjeg portfolija se prati dečji razvojni progres tokom vremena, a u odnosu na postavljena područja učenja.

„*Stadijumi ranog razvoja dece*“ (Department for Education, 2023) predstavlja nacionalni program za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Engleskoj za decu od rođenja do godine pred

polazak u školu. Program ima sedam domena razvoja i učenja - tri sveobuhvatna: komunikacija i jezik; fizički razvoj; lični, društveni i emocionalni razvoj i četiri specifična domena: pismenost; matematika; razumevanje sveta; ekspresivnu umetnost i dizajn (Department for Education, 2023; Wall et al., 2015) Instrument koji je specijalno kreiran za ovaj program je „Profil dece na ranom uzrastu“ (*Early Years Foundation Stage Profile* u daljem tekstu EYFS profil).

„Osnovna svrha EYFS profila je pružanje pouzdane, valjane i tačne procene pojedinačne dece na kraju ciklusa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Glavne svrhe podataka EYFS profila su:

- Informisati roditelje o razvoju njihovog deteta u odnosu na ishode ranog obrazovanja i vaspitanja i karakteristike učenja;
- Podržati tranziciju dece iz vrtića u prvi razred, kroz deljenje profila između vaspitača i učitelja;
- Pomoći učiteljima prvog razreda da planiraju efikasan plan rada koji će zadovoljiti potrebe sve dece” (Standard and Testing Agency, 2014, str. 7)

Ovaj instrument se sastoji iz dva dela: prvi deo se odnosi na procenu karakteristika efikasnog učenja, koje opisuju faktore koji igraju centralnu ulogu u učenju deteta i postizanju statusa efikasnog učenika za prvi razred osnovne škole. Karakteristike koje se izdvajaju su: Igranje i istraživanje; Aktivno učenje; Stvaranje i kritičko razmišljanje, sa pratećim deskriptorima. U odnosu na ove karakteristike vaspitač treba da napravi kratku zabeležku kako konkretno dete uči. Ovi opisi treba da odražavaju stalno posmatranje deteta unutar procesa formativne procene i da uzmu u obzir sve relevantne zapise koje vrtić ima, uključujući informacije od dece, njihovih roditelja i drugih relevantnih odraslih osoba. Vaspitač popunjava ovaj deo instrumenta tokom završne godine boravka deteta u vrtiću.

Drugi deo instrumenta, podrazumeva ček listu detetovih postignuća. Svaki domen programa prate specifični ishodi kojih ukupno ima 17. Na primeru domena *fizički razvoj* koji se objašnjava kao: „razvoj koji uključuje pružanje prilika maloj deci da budu aktivna, kako bi razvijala svoju koordinaciju, kontrolu i pokret. Takođe je važno pomoći deci da razumeju značaj fizičke aktivnosti i da donose zdrave izbore u vezi sa ishranom.“ (Standard and Testing Agency, 2014, str. 50). Ovaj domen je dalje operacionalizovan kroz dva ishoda koji se odnose na decu: 1. *Kretanje i rukovanje*: deca pokazuju dobru kontrolu i koordinaciju u velikim i malim pokretima. Samouvereno se kreću na različite načine, sigurno prolazeći kroz prostor. Efikasno rukuju opremom i alatima, uključujući olovke za pisanje, 2. *Zdravlje i samostalna briga*: deca shvataju važnost fizičke aktivnosti i zdrave ishrane za dobro zdravlje, i razgovaraju o načinima očuvanja zdravlja i bezbednosti. Samostalno upravljaju osnovnom higijenom i ličnim potrebama, uključujući samostalno oblačenje i odlazak u toalet (*Ibid*). Svaki navedeni ishod u okviru domena se skalira opisnom procenom „u nastajanju”, „očekivano” ili „prevazilazi” opisani ishod.

Pored individualnog Profila, postoje i neobavezne smernice za praktičare i eksterne evaluatore (inspektore), pod nazivom „Razvoj je važan“ („Development Matters“) i „Rani rezultati“ („Early Years Outcomes“) (Wall et al., 2015). U ovim dokumentima je opisano do detalja kako se prati dečji razvoj i koja se pitanja mogu postaviti detetu, da bi se procenilo da li je dete savladalo ono što se od njega traži postavljenim programom.

\*\*\*



Evaluacija programa koja je usmerena na sadržaje i ishode postignuća u odnosu na decu obično se sprovodi nakon implementacije kako bi se utvrdilo da li program funkcioniše u skladu sa postavljenim standardima postignuća. Ovakvi programi i njihovi instrumenti koji ih prate su obično fokusirani na kognitivni razvoj, ranu pismenost i matematičku pismenost, kao najčešće spominjane oblasti učenja ili sadržaje koje deca treba da savladaju. Razlog za to može biti jak uticaj ekonomske paradigme koja izdvaja pismenost (opismenjavanje – kao ovladavanje pismom) i ovladavanje tehnologijom kao glavne uslove za opstanak u neoliberalnom, tržišnom društvu, ali i kao preduslov spremnosti za školu, kako bi dete bilo konkurentnije na tržištu rada.

Značajno je napomenuti da se u okviru primenjenih modela evaluacije programa koji su usmereni na evaluaciju ishoda, preporučuje korišćenje različitih, globalno postavljenih razvojnih skala, ček lista i testova za praćenje razvojnih stadijuma ili definisanih postignuća dece. U većini razvojnih skala i testova definisane su razvojne karakteristike pojedinih aspekata razvoja za određeni razvojni stadijum kao i pokazatelji njihove ostvarenosti (Taguma & Litjens, 2013). U ovom radu navešćemo one koje su našle ili pokušavaju da nađu put za najširu primenu:

- *Instrument za rani razvoj* (Early Development Instrumen – EDI) (Offord Centre for Child Studies, 2023);
- *Bebi PISA* (International Early Learning and Child Well-being Study – IELS u daljem tekstu „Bebi PISA“) (OECD, 2018).

Instrument koji se koristi u evaluaciji sposobnosti dece na određenom razvojnom stadijumu (*Early Development Instrumen - EDI*) primarno se koristio u Kanadi, ali je postao internacionalan. Upitnik od 103 stavke popunjavaju vaspitači u vrtiću i njime se meri sposobnost dece da ispune razvojna očekivanja prilagođena uzrastu u pet opštih aspekata (Offord Centre for Child Studies, 2023):

- fizičko zdravlje i dobrobit (primer pitanja: da li biste rekli da je ovo dete dobro koordinisano - kreće se bez spoticanja o stvari?);
- socijalne kompetencije (primer pitanja: da li biste rekli da ovo dete može da prati jednostavna uputstva?);
- emocionalna zrelost (primer pitanja: da li biste rekli da ovo dete teži drugo dete koje plače ili je uznemireno?);
- jezički i kognitivni razvoj (primer pitanja: da li biste rekli da je ovo dete sposobno da čita jednostavne reči?);
- komunikativne veštine i opšte znanje (primer pitanja: kako biste procenili sposobnost ovog deteta da ispriča priču?).

Svaki aspekt je označen slovom od A do E i sastoji se iz po dva tipa skala. Prva skala počinje sa pitanjem „da li biste rekli... i navedene tvrdnje (npr. *da dete zna da drži knjigu...*), a onda se u odnosu na tvrdnje vrši procena sa: *da, ne, ne znam*. Nakon toga sledi druga skala koja počinje sa konstatacijom: „dete biste procenili kao nekoga ko...“ pa navedene tvrdnje (npr. *je radoznalo za svet oko sebe; je sposobno da se igra sa različitom decom...*)..., a onda je data četvorostepena skala na osnovu koje se vrši procena: *dobro/veoma dobro, prosečno, siromašno/veoma siromašno, ne znam* (Offord Centre for Child Studies, 2023).

Ovaj instrument služi da se napravi pouzdana procena dečjih sposobnosti i veština između 3,5 i 6,5 godina, kao njihove spremnosti za školu. Skalu mogu koristiti vaspitači, istraživači, eksterni evaluatori.

U odnosu na evaluaciju postignuća dece možemo navesti standardizovani test „Bebi PISA“ sa četiri područja ranog učenja: početna pismenosti; početne matematičke veštine; samoregulacija; socijalne i emocionalne veštine (OECD, 2018). Testiranje dece evaluatori sprovode tako što najpre razgovaraju sa roditeljima i vaspitačima o detetu, a zatim testiraju dete „jedan na jedan, tokom dva dana boravka evaluatora u vrtiću“ (Purešević, 2020, str. 124). Testiranje traje do petnaest minuta i koristi se tablet na kom deca rešavaju pitanja, prema područjima ranog učenja. Primenom ovog načina evaluiranja učenje se posmatra kao individualni, dekontekstualizovan proces koji je usmeren na unapred postavljene ishode u vidu obrazovnih postignuća dece, pri čemu deca tokom rešavanja testa pogađaju tačan odgovor na postavljena pitanja (Urban, 2018, 2019). Vrednosti koje stoje iza „Bebi PISA“ evaluacije programa su neupitna ekspertiza evaluatora, univerzalnost i izvesnost procesa evaluacije koji se ogleda u praćenju unapred utvrđenih ishoda (Dahlberg & Moss, 2005; Urban & Swadener, 2016). Ova testološki orijentisana evaluacija (Moss, 2014) vrednuje ono što se može meriti, ali ne nužno ono što je važno, promovišući standardizaciju, dekontekstualizaciju i univerzalizam u obrazovanju, što se negativno odražava i maskira važnost smislenog, kontekstualno oblikovanog učenja i dobrobit dece (Dahlberg & Moss, 2005; Moss et al., 2016; Moss, 2014; Pence, 2016).

U odnosu na primenjeni model evaluacije programa u Srbiji, nalazimo da su oblasti kvaliteta rada predškolskih ustanova sa standardima i pokazateljima samoevaluacije prilagođeni standardima i pokazateljima eksterne evaluacije programa. Oblasti kvaliteta procene, a koje su prilagođene koncepciji Osnova programa „Godine uzleta“ su: vaspitno-obrazovni rad; podrška deci i porodici; profesionalna zajednica učenja; upravljanje i organizacija (Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove, 2018).

U odnosu na evaluaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, izdvajamo samo oblasti i instrumente koji se odnose na njihovu evaluaciju. Oblast Vaspitno-obrazovni rad i oblast Podrška deci i porodici se svojim standardima i pokazateljima najdirektnije odnose na kvalitet programa. U odnosu na navedene oblasti kvaliteta procene koriste se sledeće tehnike i instrumenti: ček liste; fokus grupa sa vaspitačima i medicinskim sestrama; intervju sa stručnim saradnikom; konsultovanje sa decom; upitnik za vaspitače i medicinske sestre vaspitače; fokus grupa sa roditeljima. Svaka oblast obuhvata kako kvantitativnu procenu, tako i kvalitativno prikupljanje podataka.

Iako su oblasti kvaliteta rada predškolskih ustanova, definisane Pravilnikom o standardima rada ustanove (2018), usklađene sa koncepcijom Osnova programa, spoljašnje vrednovanje i samovrednovanje se i dalje tretiraju kao odvojeni procesi. Pored uložениh napora da se osmisli Vodič za samovrednovanje u predškolskim ustanovama (Vodič za samovrednovanje, 2022) koji će osnažiti praktičare da postanu kreatori vlastite prakse, primetno je da se proces samovrednovanja i dalje percipira kao proces prikupljanja dokaza. Ovo se najbolje može videti na primeru razrađenih standarda i pokazatelja koji nisu uvek u skladu sa koncepcijom Osnova programa.

## IV METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

### 4.1. Predmet istraživanja

*Pravi put otkrića nije u traženju novih predela, već u gledanju novim očima.*  
Marcel Proust

*Predmet istraživanja* u našem radu je participativni pristup evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Južna Amerika kolevka je razvoja participativnog pristupa od istraživanja (na primer: Participatory Action Research - PAR; Participatory Action Learning Action Research - PALAR; Critical Participatory Action Research-CPAR; Community Based Participatory Research – CBPA) do evaluacije u obrazovanju i obrazovnih programa čije smo modele predstavili u prethodnom delu rada. Participativni pristup evaluaciji programa u obrazovanju pripada savremenim tendencijama u evaluaciji koje se razvijaju šezdesetih godina prošlog veka u Južnoj Americi. U osnovi njenog razvoja jeste kritička pedagogija i pokreti za ljudska prava koji su išli u pravcu emancipacije i osnaživanja marginalizovanih grupa, posebno u okupiranim područjima pogođenim ratovima, siromaštvom i gladi, a čija je kolevka Brazil i Paulo Freire kao osnivač ove pedagogije. Burne društvene promene u tom periodu kao i ekspanzija nauke i tehnologije doprinele su da se u fokus preispitivanja stavi do tada preovlađujuća tradicionalna, mehanicistička praksa evaluacije programa. To je otvorilo prostor za istraživanje fleksibilnijih pristupa evaluaciji, kao što je participativni pristup koji nastavlja da se razvija kroz petu generaciju evaluacije (Brisolara, 1998; Cousins & Earl, 1995). Brojni američki autori su se u tom periodu dominantno bavili participativnim pristupom evaluacije programa (Cousins & Earl, 1995; Fals-Borda, 1980; Estrella & Gaventa, 1998; Tandon & Fernandes, 1984). Tek kasnije oko devedesetih godina prošlog veka zainteresovanost za ovakav tip istraživanja i evaluacije dobija svoje mesto i na području Azije i Evrope (Carr & Kemmis 1986; Elliott 1991; Martinez-Vargas, 2022; McKernan 1991; Stenhouse 1975). Prve začetke kvalitativnom pristupu evaluaciji programa u Srbiji postavila je Mirjana Pešić, kao osnov za razvijanje participativnog pristupa koji su sledili drugi autori (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017; 2018).

Dostupna literatura o participativnoj evaluaciji programa, stalno raste i prvenstveno problematizuje kontinuirane filozofske debate o epistemološkim pitanjima - kako se znanje kreira i čije je znanje u procesu evaluacije? U ovom radu polazimo od stanovišta da epistemološko pitanje ne može da se razdvoji od ontološkog, aksiološkog i metodološkog, te da participativna evaluacija nije samo pitanje još jednog od modela evaluacije, već je pitanje pristupa evaluaciji kao društvene i političke prakse, odnosno *praxisa* koji u svom centru uvek ima pitanje vrednovanja, zasnovanog na etičnosti i alokaciji moći (Greene, 1994; House & Howe, 1999; Pascal & Bertram, 2012). U vezi sa tim participativni pristup evaluaciji programa u ovom radu se temelji na prakseološkoj (*praxeological*) participativnoj paradigmi (Pascal & Bertram, 2012). Prakseologija kao termin se koristi u različitim prirodnim, tehničkim, ali i društvenim naukama, u čijem kontekstu mi i tumačimo ovaj termin. Prakseologija podrazumeva teoriju i proučavanje *praxisa*, koju Freire opisuje kao „razmišljanje *u* i *o* ljudskoj akciji, i ugrađuje je u situirani kontekst u kojim se u prvi plan ističu odnosi moći i etička postupanja kako bi se bolje razumela participativna praksa i ljudske akcije i kako bi se one transformisale“ (Freire, 1970; prema Pascal & Bertram, 2012, str. 481).

Prakseološka participativna paradigma odgovara tradiciji razvoja predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao društvene prakse i podrške dečje dobrobiti, kao i otporu komodifikaciji detinjstva (Cook, 2004; prema Pascal & Bertram, 2012). Biranjem ne *dobre prakse*, već *mudre prakse* (Goodman, 2001), kao atributa u sagledavanju i traganju za predškolskom praksom, akcent se ne stavlja na krajnji produkt već na procesnost i kontekstualnu uslovljenost prakse. Espinas (Espinas, 1890; prema Pascal & Bertram, 2012) kaže da prakseologija kao nauka o ljudskom delovanju, nije samo u rukama ekspertske elite, već se tumačenje i razumevanje ljudskih akcija sagledava i iz perspektive deteta, istraživača, porodica, donosioca obrazovne politike, praktičara.

Suštinu razumevanja participativnog pristupa evaluaciji programa čini razumevanje evaluacije kao suštinski etičke, političke i kontekstualne prakse. Participativni pristup evaluaciji se najopštije može definisati kao odnos različitih aktera koji zajednički preispituju vrednosti, grade zajednička razumevanja i preuzimaju zajedničke akcije u cilju promene i željene transformacije koju žele da postignu (Brunner & Guzman, 1989; Chouinard, 2013; Cousins & Chouinard, 2012; Cousins & Earl, 1995; Daigneault & Jacob, 2009; Guba & Lincoln, 1989; Moss, 2008). Ovakav pristup se zasniva na principima *slušanja*, *poverenja*, *multiperspektivnosti*, *pregovaranja*, *zajedničkog učešća* i podrazumeva stalnu smenu refleksije i akcije što vodi permanentnom učenju o programu, o zajednici u kojoj se odvija evaluacija i građenju sopstvenih snaga i kapaciteta (Purešević & Krnjaja, 2019). Evaluacija je esencijalni proces refleksije koji prirodno stalno gradimo, ali takođe proces koji omogućava da učimo iz iskustva kako bismo usmeravali buduće akcije (Springett & Wallerstein, 2008). Odnosno ovakav pristup je usmeren na građenje zajedničkog znanja koji pomaže da se pokrene ili dalje usmerava promena i time transformiše postojeća praksa (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2018; Cousins et al., 2013; Patton 2008; Patton 2011).

Kao noseće dimenzije u određivanju participativnog pristupa evaluaciji prema autorima koji se bave ovim pristupom izdvajaju se: 1. *proces odlučivanja* - ko donosi odluke, ko kontroliše proces odlučivanja (zainteresovane strane/evaluator), da li postoji balans među akterima ili ko ima glavnu reč; 2. *multiperspektivnost* - koliko je raznovrsan raspon interesa među učesnicima u procesu evaluacije (raznovrstan/ograničen); 3. *dubina participacije* - da li je učešće uključenih strana koje nisu istraživači ograničeno na konsultovanje, u kojim fazama i kako su uključeni (zajedničko delovanje/konsultativno); 4. *odnosi moći među uključenim akterima u procesu evaluacije* - da li postoji razlika u odnosima moći onih koji učestvuju u procesu evaluacije (moć se deli/nema deljenja moći); 5. *upravljanje implementacijom evaluacije* - u kojoj meri logistički, vremenski i resursni izazovi oblikuju upravljanje istraživačkim procesom (veoma utiču/maksimalno kontrolisano) (Weaver & Cousins, 2004, str. 23).

Istaknuti autori (Cousins & Whitmore, 1998; Daigneault & Jacob, 2009) koji se bave participativnim pristupom evaluaciji, četvrtu i petu tačku su često zanemarivali, zato što, prema njihovom tumačenju, nema potrebe govoriti o odnosima moći i upravljanju implementacijom evaluacije, jer to su neophodni uslovi ovakvog pristupa. I pored toga što navedeni autori smatraju da se to očekuje od ovakvog pristupa evaluaciji, ne znači da se tako i odvija u praksi. U vezi sa tim, u ovom radu ističemo da je važno u participativnom pristupu evaluaciji programa baviti se odnosima moći, jer je evaluacija društveni i etički čin, a u vezi sa tim pitanje odnosa moći je neizostavno, kao i pitanje njene implemetacije, te šta sve utiče na njenu uspešnost.

Participativni pristup evaluaciji programa shvatamo kao pitanje kulture obrazovne ustanove i momenata koje kolektiv prepoznaje kao vredne i u odnosu na to kao stalni proces samoevaluacije, a ne kao pitanje pojedinca i primene izdvojenih standarda po sebi. U tom smislu, u participativnom pristupu evaluaciji teži se negovanju prilika za više kolektivni i relacioni pristup

kao odgovornost kolektiva i odnosa koji nastaju u takvim momentima. Zbog toga pitanje participativnog pristupa evaluaciji nije pitanje strategije na nivou upotrebe određenih tehnika, već pitanje ukorenjenost participacije kao vrednosti koja je utkana u odnose aktera svakog obrazovnog programa. Biti odgovoran za drugog, graditi okruženje poverenja, podržavati lični način učešća u procesu evaluacije zahteva profesionalni odnos i razvijanje kulture ustanove na kolektivnom planu. Zato je pitanje participativnog pristupa evaluaciji programa stvaralački čin otkrivanja i građenja zajedničke slike programa koja je uvek dinamična i u stalnom nastajanju (Eisner, 1979).

## 4.2. Cilj i zadaci istraživanja

*Cilj* našeg rada je istraživanje potencijala participativnog pristupa u evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Istraživački zadaci* koji proizilaze iz ovog cilja su:

1. Ispitati participativni potencijal modela evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja primenjenog u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta“.
2. Definisati kategorije za procenu participativnosti modela evaluacije programa
3. Razviti smernice za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

## 4.3. Evaluativno istraživanje kao istraživački pristup

Istraživanje koje ćemo sprovesti u ovom radu je evaluativno. Evaluativno istraživanje se određuje kao posebna vrsta istraživanja, odnosno kao primenjeno istraživanje (Barker et al., 2016; Hackbarth & Gall, 2005; Rallis, 2014). Evaluativno istraživanje se u literaturi određuje kao sistematski proces prikupljanja podataka o kontekstu i procesu odvijanja intervencije u cilju razvijanja prakse, koristeći metode istraživanja društvenih nauka (Chen, 2015; Preskill & Torres, 1999; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004; Wanzer, 2020). U vezi sa tim, a u kontekstu našeg rada određujemo ga kao, meta-metodološko istraživanje koje koegzistira zajedno sa kvantitativnim i kvalitativnim tehnikama korišćenim u istraživanju (Barker et al., 2016; Hackbarth & Gall, 2005; Rallis, 2014). Evaluativno istraživanje za cilj ima da pokrene promenu i da pruži potencijalne smernice u kom pravcu treba razvijati predmet istraživanja u čemu se i ogleda njegova primenljivost (Nielsen & Miraglia, 2017; Patton, 2011). Evaluativno istraživanje kao istraživački pristup u našem radu obuhvata analizu deskriptivnih svojstava participativne evaluacije iz teorijskih izvora, meta-analizu primenjenog modela evaluacije, meta-sintezu generisanja kategorija za procenu participativnosti modela evaluacije i smernica za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa.

U našem istraživanju koristimo *meta-analizu* kao osnovnu metodu analize podatka. Meta-analiza koju koristimo u ovom radu je kvalitativna, a svoju primenu najviše nalazi u poljima sociologije i obrazovanja (Levitt, 2018; Noblit & Hare, 1988; Paterson et al., 2001; Sandelowski, Docherty & Emden, 1997). Meta-analiza kao metoda analize svoju primarnu svrhu ima u izgradnji korpusa znanja o onome što se istražuje, kako bi se napravila baza za dalje bavljenje određenom problematikom (Timulak, 2009; Timulak & Creaner, 2010). Ovu svrhu uzimamo kao opravdanu i za naš rad, posebno jer na našim prostorima nije napravljena polazna baza za dalje bavljenje kompleksnom temom kakva je participativna evaluacija programa. Navedena svrha meta-analize

treba da: (a) pruži sveobuhvatniji opis fenomena koji se istražuje, uključujući njegove dvosmislenosti i razlike pronađene u primarnim podacima analize i (b) da proceni uticaj primenjene metodologije na nalaze istraživanja, odnosno na analizu o tome kako su različiti načini prikupljanja i analize podataka uticali na izvođenje zaključaka o participativnom potencijalu evaluacije programa (*Ibid*). Ovakav postupak nije kumulativan, niti je težnja da se prikupi i napravi sažetak primarnih nalaza, već da se ti podaci dovedu u vezu, odnosno težnja je da se uradi analiza usmerena na rekonceptualizaciju nalaza i njihovu interpretaciju kako bi se dobili novi uvidi (Chrastina, 2018). Važno je istaći da meta-analiza, kao „analiza analize“ podrazumeva uvek i proces sinteze, jer nije dovoljno da se samo „raspakuju“ podaci već i da se sintetizuju u ovom slučaju meta-sintetizuju (Glass, 1976). Tako da meta-analiza uvek podrazumeva i meta-sintezu podataka.

Meta-analiza uključuje hermeneutičke i dijalektičke aspekte: hermeneutički u smislu interpretacije originalnih podataka u primarnim studijama i dijalektički koji upoređuje i suprotstavlja originalne podatke primarnih studija međusobno (Paterson et al., 2001). Meta-analiza se prema različitim autorima (Elliott & Timulak, 2005; Hill, et al., 1997) sastoji od nekoliko koraka: (a) prikupljeni podaci su raspoređeni u *domene* – domeni predstavljaju konceptualni okvir koji istraživač posmatra u podacima; (b) prikupljeni podaci unutar svakog domena analizirani su kroz *jedinice značenja* najmanje jedinice podataka koje mogu stajati same od sebe dok prenose jasno značenje. Svaka jedinica značenja je oblikovana *kriterijumima (deskriptivnim svojstvima)* koji predstavljaju svojstva za koja je istraživač posebno zainteresovan, odnosno doprinose da se predmet istraživanja potpunije analizira; (c) *kategorije* se generišu upoređivanjem jedinica značenja među sobom i destilacijom suštine sličnih jedinica u svim domenima (kategorije su apstraktne grupe jedinica značenja grupisanih na osnovu sličnosti između njih), (d) na osnovu kategorija apstrahovani su *glavni nalazi* (često u obliku figura ili narativa).

U ovom radu meta-analizom nastojimo da ispitamo participativni potencijal modela evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja primenjenog u projektu „Pilotiranje nacrta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“. Meta-analizi prethodi prikupljanje „sirovih“ podataka i originalnih podataka iz primarnih studija<sup>13</sup>, koji se dovode u vezu kroz proces meta-analize i mogu da daju odgovore na postavljeni cilj i zadatke istraživanja. Kako istraživač odlučuje šta će iz studija tretirati kao podatak (Timulak, 2007), u predkoraku meta-analize radi se ekstrahovanje podataka iz svake od studija i njihovo sintetizovanje za meta-analizu (Berkowitz, 1997; Creswell, 2002; Denzin & Lincoln, 2011; Hatch, 2002; Vilig, 2013). Studije iz kojih smo ekstrahovali i sintetizovali podatke, za dalji proces meta-analize čine:

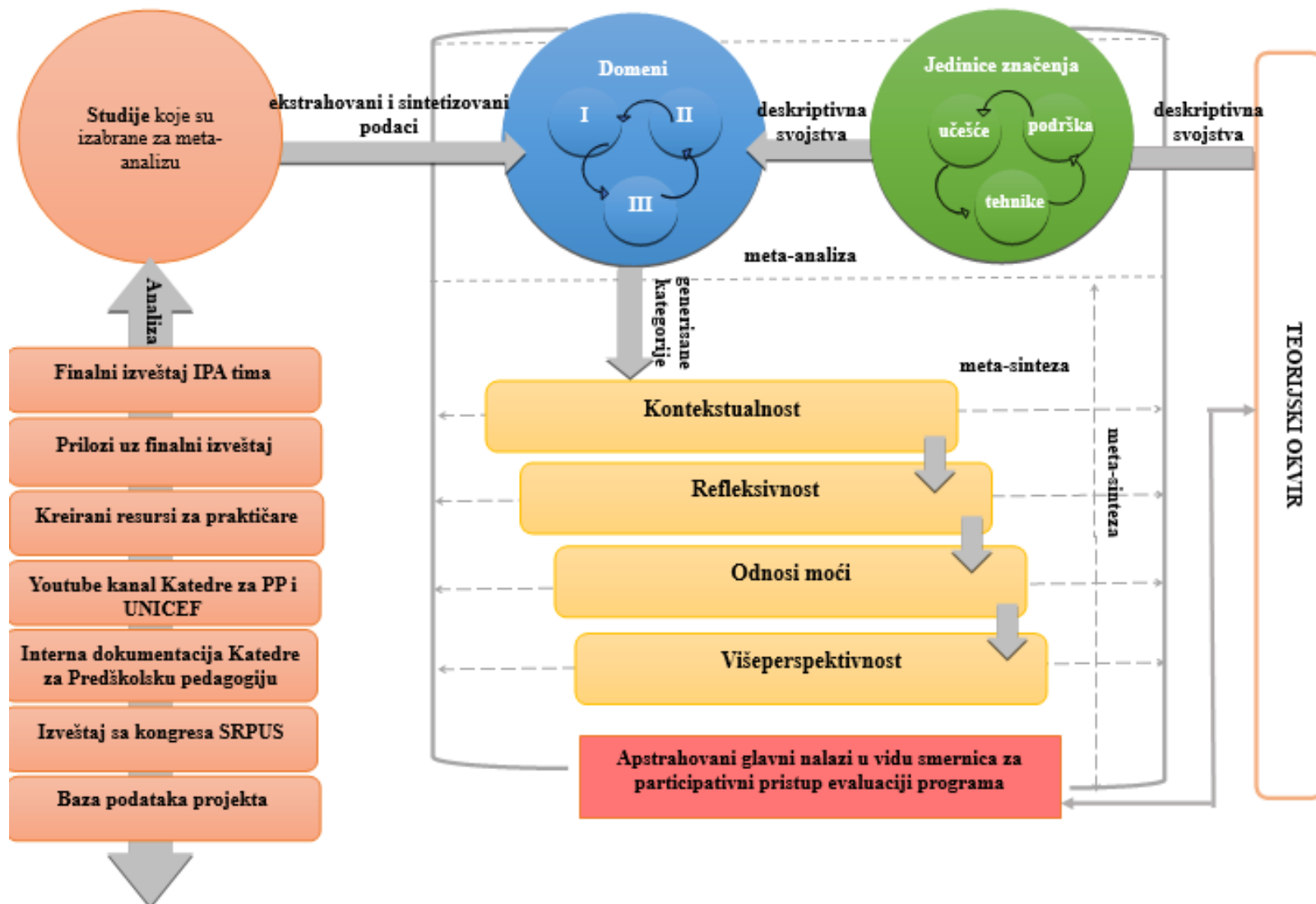
- baza podataka projekta sa svim „sirovim“ podacima prikupljenim tokom procesa „Pilotiranja nacrta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta“, a koji se nisu našli u primarnim studijama (delovi iz procesa dokumentovanja od strane praktičara i istraživača – jedan deo fotodokumentacije, isecci iz opservacionih studija stručnih saradnika u vidu narativnih beleški, isecci iz vinjeta, segmenti periodičnih izveštaja stručnih saradnika, određeni segmenti iz transkripata konsultovanja sa decom, određeni segmenti transkripata portretiranja); kreirani resursi za praktičare;

---

<sup>13</sup> Termin studije se odnosi na izveštaje, članke, knjige, video zapise (...), u kojima se prvi put prikazuju ili analiziraju određeni podaci, pored primarnih studija u proces meta-analize mogu ući i „sirovi“ podaci koji nisu ušli u primarnu studiju/e (McCormick, Rodney & Varcoe, 2003). Paterson i saradnici (Paterson et al., 2001) navode da je broj studija koji može ući u meta-analizu minimum dve, a maksimum sto.

- primarne studije koje sadrže podatke koji su prvi put analizirani u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ – završni izveštaj IPA tima, prilozi IPA kao posebna publikacija koja je išla uz izveštaj;
- primarne studije koje sadrže podatke značajne za proces pilotiranja, a koje nisu u direktnoj vezi sa projektom „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ - izveštaj sa kongresa SRPUS; snimci sa Youtube kanala Katedre za Predškolsku pedagogiju; Youtube kanala UNICEF i Interna dokumentacija Katedre za Predškolsku pedagogiju (2018-2023).

Meta-analiza u ovom radu odvija se kroz sledeće korake: (a) prikupljeni podaci su raspoređeni u tri *domena*; (b) podaci u okviru svakog domena analizirani su kroz *jedinice značenja* određene kroz njihova *deskriptivna svojstva*. Meta-analiza poslužila je kao osnov za meta-sintezu razloženu na sledeće korake: (a) upoređivanjem nalaza meta-analize primenjenog modela evaluacije programa u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta“ generisane su *kategorije za procenu participativnosti korišćenog modela evaluacije programa u celini* i predočena njihova funkcija u proceni participativnosti različitih modela evaluacije programa; (b) na osnovu kategorija i teorijskog okvira apstrahovane su smernice za participativni pristup evaluaciji programa (Šema br. 9)



Šema 9. Koraci meta-analize i meta-sinteze u istraživanju



Kroz prvi korak meta-analize, u originalnim primarnim podacima identifikovana su tri domena:

I Domen: Evaluacija *procesa izrade dokumenta* predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ se evaluira kroz faze indukcije, izrade nacrt dokumenta, pilotiranja i finalizacije dokumenta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, a kroz jedinicu značenja: nivoi učešća relevantnih učesnika.

II Domen: Evaluacija *sistema podrške realnom programu* evaluira se kroz jedinicu značenja kvalitet i dinamika sistema podrške. Jedinica značenja se sagledava iz ugla istraživača (kroz sistem obuka, konsultativne sastanke i boravke, stručnu literaturu/publikacije, radni materijal, horizontalne razmene među vrtićima, tehničku podršku) i iz ugla drugih partnera na projektu (Ministarstvo, ZUOV, UNICEF) u vidu njihove materijalne i tehničke podrške, kao i boravaka na terenu.

III Domen: Evaluacija *praćenja procesa promene* u primeni Osnova programa se evaluira kroz faze evaluacije stanja pre promene, razvijanja promene i efekata promene, a kroz jedinicu značenja: tehnike praćenja dimenzija programa – fizičke sredine, učešća porodice i lokalne zajednice, vršnjaka, perspektive vaspitača i stručnih saradnika.

Svaki domen je analiziran kroz određene jedinice značenja. U domenima kroz jedinice značenja se odgovara na tri suštinska pitanja – ko učestvuje u procesu evaluacije, kako to radi i šta se evaluira, kako bi se došlo do odgovora na polazno pitanje – da li je primenjeni model evaluacije programa u projektu „Pilotiranje nacrt osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta“ bio participativan i u kojoj meri. Neke od jedinica značenja odgovaraju na više domena, međutim u ovom radu ćemo eksplicitno vezati određenu jedinicu značenja za određeni domen iz dva razloga: 1. praktičnog – kako bi se jedinicom značenja obuhvatilo više relevantnih pokazatelja za domen; 2. suštinskog – kako bi se u određenom domenu izdvojena jedinica najjasnije sagledala u svojoj kompleksnosti.

Na osnovu analizirane literature o participativnom pristupu evaluaciji programa, jedinice značenja su određene na osnovu sledećih deduktivno identifikovanih deskriptivnih svojstava: odnosi moći; konsultovanje; kompetentnost; deljenje odgovornosti; zajedničko učešće; osetljivost na kontekst, informisanje. Nakon prvog pregleda podataka korišćenih u meta-analizi matrica identifikovanih deskriptivnih svojstava za određivanja jedinica značenja je otvorenim kodiranjem dopunjena sledećim deskriptivnim svojstvima: zajedničko učenje; primerenost; uključenost; relevantnost; kontinuitet; zajedničko razumevanje (Tabela 4).

Tabela 4. Matrica jedinica značenja u meta-analizi

Jedinice značenja	Deskriptivna svojstva
NIVO UČEŠĆA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informisanje</li> <li>• Konsultovanje</li> <li>• Uključenost</li> <li>• Saradnja</li> <li>• Zajedničko učešće</li> </ul>
KVALITET I DINAMIKA PODRŠKE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevantnost</li> <li>• Kontinuitet</li> <li>• Osetljivost na kontekst</li> <li>• Zajedničko razumevanje</li> <li>• Deljenje odgovornosti</li> </ul>
TEHNIKE PRAĆENJA DIMENZIJA PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deljenje moći</li> <li>• Zajedničko učenje</li> <li>• Kompetentnost</li> <li>• Primerenost</li> </ul>

#### 4.4. Etička odgovornost istraživača prema podacima

Većina podataka u ovom istraživanju je već jednom upotrebljena, zato je važno istaći da se njihova vrednost vidi u novim odnosima koje grade između sebe, kako se ukrštaju i koje veze proizvode, a posredovano istraživačem koji se i sam u tom odnosu menja. U tom smislu, podaci se vide kao nešto što se konstantno preispituje i kritički evaluira (Koro-Ljungberg et al., 2017; Purešević & Mitranić, 2023). Podatak predstavlja potencijal susreta istraživača sa podacima i podataka među sobom, što stvara nove veze, drugačija, višestruka otvaranja u razumevanju predmeta istraživanja (Vanini, 2015; prema Mitranić, 2023). Zato kažemo da podaci nemaju „monistički život“ (Koro-Ljungberg et al., 2017, str. 3) već se uvek vide u odnosu na druge podatke i u odnosu na kontekst u kom se oni dovode u vezu, pa u vezi sa tim nisu ni vrednosno neutralni, već naprotiv oblikovani su i biće reoblikovani u ovom istraživanju.

Uloga istraživača spram ovoga je u prepoznavanju agensnosti podataka, koja se ispoljava u dinamici stvaranja novih veza među njima, što otvara prostor za novi način njihovog sagledavanja i razumevanja u ovom istraživanju (Elbanna 2018). Pitanje „relevantnosti podatka nije pitanje njegove autentičnosti u odnosu na prošlost, već pitanje budućnosti: Šta od istraživanja i njegovih zaključaka može postati? Na kakve drugačije, jedinstvene načine ono može pokrenuti ljude i revitalizovati proučavane fenomene? Kakve socijalne promene može inspirisati i kakve teorijske diskusije pokrenuti? Kakva iznenađenja može prirediti, koja očekivanja izneveriti, kakve nove priče može stvoriti?“ (Vanini, 2015, str. 12; prema Mitranić, 2023, str. 103). U tom smislu etička odgovornost istraživača prema podacima vidi se u njegovoj angažovanosti, otvorenosti i

osetljivosti da im da „novi život“ i da među njima napravi nove veze. Istraživač ima odgovornost da osmisli priliku da podaci međusobno komuniciraju i da prepozna veze i obrasce tamo gde ih možda na prvi pogled nema.

U ovom istraživanju, kroz spomenute podatke, se susreću i različite perspektive koje su utkane u njih (vaspitača, dece, stručnih saradnika, roditelja, istraživača, donosioca obrazovne politike). Slojevito sagledavanje podataka u ovom istraživanju, čini jedinstvenu kreaciju, u kojoj nastojimo da razmišljamo sa teorijama i podacima da bismo postavili nova pitanja i izazvali nova razmišljanja, nadajući se da će ona biti inspiracija za dalja promišljanja o ovoj temi (Ioungblood Jackson & Mazzei, 2012; prema Purešević & Mitranić, 2023).

## V ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

### 5.1. Kontekst evaluacije

U kontekstu participativnog pristupa evaluaciji programa, polazimo od stanovišta da je takva evaluacija jedino moguća ukoliko se osloni na teorijsko-vrednosna polazišta programa i njegove ključne dimenzije. U vezi sa tim priroda Osnova programa kao *praxisa*, podržava razvijanje participativnog pristupa evaluaciji, odnosno da je takav pristup evaluaciji programa primeren s obzirom o kakvom razumevanju program govorimo. U ovom poglavlju rada prikazaćemo Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta” sa njihovim nosećim dimenzijama. Pored prikaza Osnova programa, prikazaćemo primenjeni model u evaluaciji Osnova programa u projektu „Pilotiranje nacrt Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“. Primenjeni model za potrebe projekta je bio kolaborativni model evaluacije programa.

U vezi sa ovim Osnove programa „Godine uzleta” i kolaborativni model evaluacije programa, daju kontekst u kom smeštamo analizu i oblikujemo dalju diskusiju u ovom istraživačkom delu studije, a sa ciljem da ispitamo participativni potencijal modela evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja primenjenog u projektu „Pilotiranje nacrt Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“. Projekat je realizovan u saradnji Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, ZUOV, UNICEF i Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u periodu 2016 – 2018. godine. U pilotiranju su učestvovala tri vrtića iz tri predškolske ustanove: vrtić „Zvončić“ iz PU „Radosno detinjstvo“, Novi Sad; vrtić „Mladost“ iz PU „Moje detinjstvo“ Čačak; vrtić „Zemunski biser“ iz PU „Dr Sima Milošević“ Zemun, Beograd. U svakom od vrtića bilo je obuhvaćeno 6 vaspitnih grupa (po dve jaslenog, vrtičkog i PP uzrasta), odnosno 12 vaspitača i sestara-vaspitača i dva stručna saradnika što daje ukupan broj od 18 grupa, 36 vaspitača i sestara-vaspitača i 6 stručnih saradnika (Završni izveštaj, 2018, str. 5).

#### 5.1.1. Konceptija Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”

Osvrt na kratki istorijat razvoja nacionalnih Osnova programa je nužan iz dva razloga: prvi razlog je isticanje važnost škole mišljenja, i njenog kontinuiteta, a koji je značajan za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u celini. Ovim se naglašava koherentnost i razumevanje smerova promena u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Srbiji, utemeljenim na savremenim teorijskim shvatanjima o detinjstvu, učenju i razvoju dece na ranim uzrastima; a drugi razlog je usmeren na predmet ovog rada, težnja da istaknemo jednu od zajedničkih niti na kojima počivaju Osnove programa od 1975. godine naovamo - nit *praxisa*.

Duga tradicija u razvijanju programa, seže još od 1975. godine kada su donete prve Osnove programa u Srbiji - „Osnove programa vaspitno-obrazovne delatnosti dečijeg vrtića i vaspitne grupe predškolske dece pri osnovnoj školi“. Autor i predsednik Centralne radne grupe za izradu ovog dokumenta bila je profesorka dr Aleksandra Marjanović sa Katedre za predškolsku pedagogiju (Kopas Vukašinović, 2004). Jugoslovensko pedagoško nasleđe, koje se prepoznaje u prvim zvaničnim Osnovama programa u Srbiji (1975), baštini svoje korene u neo-marksističkoj filozofiji, koja se otklanja marksističkog dogmatskog propovedanja i ne bavi se samo ekonomskim pitanjima nejednakosti, već biva prožeta kritičkom teorijom koja u prvi plan ističe ontologiju i

etiku u naučnim činjenicama o razvoju i vaspitanju predškolske dece. U radovima profesorke Marjanović, može da se prepozna uticaj neo-marksističke škole i koncepta *praxisa/praxis* filozofije, koji svoje mesto nalazi i u Osnovama programa. *Praxis* kao koncept se upravo i razvio sa kritičkom školom Paula Freirea koji ga je pojašnjavao kao neodvojivost akcije i refleksije, koje u dijalektičkom jedinstvu vode ka učenju (Freire, 2005). Samo takvo učenje kroz angažovanost i promišljanje te angažovanosti vodi transformaciji društva, kao permanentni napor koji neizbežno transformiše i svakog njenog pojedinca (MacNaughton, 2003). Smeštajući koncept *praxisa* na naše geografsko područja, ne možemo, a da ne spomenemo Korčulansku letnju školu *Praxisa* koju su činila velika filozofska imena poput Gajo Petrovića i Milana Kangrga, a čiji se filozofski uticaj širio i na beogradsku školu mišljenja, što je nadalje uticalo i na naš obrazovni kontekst.

Isticanje potencijala stvaralaštva i slobode u Osnovama programa kroz njegove ciljeve, uobličavaju se iz *prakseološke* misli i razumevanjem *praxisa* na našem podneblju kao slobodne i stvaralačke delatnosti (Petrović, 1986). U vezi sa tim biti čovek i uopšte ljudsko bivstvovanje „nije ponosno iščekivanje ništavila već slobodno stvaralačka delatnost kojom čovek stvara svoj svet i sama sebe” (Petrović, 1963; prema Burger, 2008, str. 207) Time je praksa (*odnosno praxis*) „najautentičniji modus bivstvovanja” (*Ibid*, str. 159). U skladu sa duhom vremena i filozofski oblikovanom, te jasno artikulisanom misli beogradske škole mišljenja u samoj koncepciji Osnova programa se vidi humanistička nota u cilju razvijanja čoveka kao stvaralačke ličnosti gde se stvaralaštvo vidi kao pokretačka snaga čoveka (Marjanović, 1987). Koreni za stvaralački potencijal čoveka, još se mogu uočiti kod Vićentije Rakića i snagama za promenu, kao permanentnih varijacija, isprobavanja i fleksibilnog delovanja (Rakić, 1946; prema Mitranić, 2023). Ideal stvaralačke i kreativne ličnosti u Osnovama programa je alternativa otuđenosti i vraćanje humanom (Marjanović, 1987). Pored stvaralaštva i stvaralačkog razvoja ličnosti, kao jedan od važnih ciljeva u Osnovama programa se navodi i razvijanje autonomije, a da bi se autonomija razvila, mora da se praktikuje sloboda koja se odupire „apstraktnom humanizmu“ (Kavarić Mandić, 2022, str. 55). Ovo je vaspitno-obrazovni program „sa široko postavljenim ciljevima (izraženim u terminima razvoja svih aspekata ličnosti deteta) koji se dalje razrađuju i konkretizuju u odnosu na lokalnu sredinu u konkretnoj grupi dece sa mogućnostima sredine u kojoj se razvija“ (Pešić, 1987, str. 117).

Teorija i praksa su interkonektovane, jedno utiče na drugo – svakodnevno dešavanje u praksi (rituali, rutine, događaji) su utemeljeni u teorijama koje čine koncepciju Osnova programa i time oblikuju dete, ulogu vaspitača, dešavanja u praksi; ali i obrnuto ono što se dešava u praksi utiče da preispitujemo koncepcijska polazišta programa i da program dalje spram toga razvijamo. U izrazito humanističkim nastojanjima na kojima se temelje Osnove programa, možemo reći da se u osnovi nalazi čovek kao biće prakse, a „praksa je slobodno, stvaralačko, istorijsko bivstvovanje; praksa je bivstvovanje kroz budućnost” (Jakšić, 2007, str. 75).

Nakon toga, posle devetnaest godina, donesen je nacionalni program „Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina“ (1996), koji je razrađen na dva modela - „Model A i model B“. Ova dva modela se razlikuju po tome, što je model B bio akademski usmeren, a model A je bio više usmeren na razvoj i učenje deteta. Mi ćemo u ovom radu napraviti kratak osvrt na model A jer je na njegovom konstituisanju radila profesorka dr Mirjana Pešić sa svojim timom, te se u odnosu na školu mišljenja mogu prepoznati niti *praxisa*.

Model A predstavlja koncept otvorenog sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koji „podrazumeva polazišta programa, ciljeve, načela, planiranje i evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada i ulogu vaspitača kao praktičara, kreatora, istraživača sopstvene prakse“ (Osnove programa, 1996, str. 11). U vezi sa tim dete se vidi kao: Biće koje ima potrebu da bude ono što

jeste, da raste i razvija se; jedinstveno biće čiji razvoj se ne ostvaruje izdvojenim delovanjem u odnosu na pojedine aspekte razvoja; biće koje uči i razvija se sopstvenim tempom; socijalno biće ono ima potrebu da se druži sa odraslima, vršnjacima i decom drugih uzrasta; biće koje ima urođenu motivaciju da uči i saznaje (putem interakcije sa socijalnom i fizičkom sredinom), pri čemu se na „učenje gleda kao na proces izgrađivanja, a ne usvajanja znanja“ (Osnove programa, 1996, str. 33). „Vrtić se vidi kao mesto susreta dece i odraslih i mesto povezivanja zajedničkog životnog iskustva u okruženju kroz različite oblike i program istraživanja“ (Pravilnik..., 2006; prema Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013, str. 228). U modelu A se navodi važnost refleksivne prakse, odnosno refleksivnog praktičara koji gradi znanje u praksi, sa drugim akterima vaspitno-obrazovnog procesa (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013).

Životnost i neodvojivost programa kao pisanog dokumenta od prakse, i sam koncept otvorenog sistema vaspitanja i obrazovanja koji ističe da „program učenja i obrazovanja nije dat unapred, već nastaje u interakciji dece, odraslih i sredine u kojoj borave“ (Osnove programa, 1996, str. 19), sa pravom potvrđuje nit *praxisa*. U vezi sa tim se u obrazovanju *praxis* razume kao dijalogično jedinstvo teorije i prakse, koje potencira na jedinstvu misli i akcije.

Aktuelne Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ donete su 2018. godini, a njeni autori su profesorka dr Dragana Pavlović Breneselović i profesorka dr Živka Krnjaja. Paradigmatski „zaokret“ koji se desio u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Srbiji donošenjem Osnova programa „Godine uzleta“, vidi se u jedinstvenim Osnovama programa za decu od šest meseci do godine pred polazak u školu. Iako integrisan pristup nezi, vaspitanju i obrazovanju, Osnovama programa se ne negiraju uzrasne specifičnosti dece, već naprotiv, ističe se kao važno kako deca različitih uzrasta uče i razvijaju se. „Godine uzleta“ su program čija je orijentacija zasnovana na humanističkom sagledavanju čoveka i društva, sa usmerenošću *na odnose* (Osnove programa, 2018). Namenjene su svima koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem, sa posebnim akcentom na nosioce realnog programa, vaspitače i medicinske sestre vaspitače.

Godine uzleta, su strukturirane na dva dela: „Konceptija Osnova programa“ i „Od Osnova programa do realnog programa“ (Osnove programa, 2018, str. 3).

Konceptija Osnova programa podrazumeva teorijsko-vrednosne postulate, o tome kako se vidi dete u programu, kakvu vaspitno-obrazovnu praksu u vrtiću želimo i u kakvo obrazovanje verujemo, a iskazano kroz funkciju i prirodu predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Osnove programa, 2018). „Godine uzleta“ svojom teorijskom utemeljenošću u socio-kulturnoj teoriji, novoj sociologiji detinjstva i poststrukturalizmu, a inspirisane Ređo pedagogijom, dete sagledavaju holistički u svom njegovom potencijalu (kao jedinstveno i celovito biće, kao kompetentno biće i biće bogato potencijalima, kao aktivni učesnik zajednice odraslih i vršnjaka, kao posvećeno učenju, kao kreativno biće, kao biće igre), vrtić sagledavaju (kao prostor realnog programa, kao mesto zajedničkog življenja, kao prostor demokratske i inkluzivne prakse, kao prostor refleksivne prakse), a predškolsko vaspitanje i obrazovanje i njegovu funkciju razumeju kroz celovito sagledavanje vaspitanja i obrazovanja, integrisani pristup učenju i razvoju, usmerenost na dugoročne ciljeve, kontinuitet u obrazovanju i sagledavanje vrednovanja u funkciji građenja kvaliteta programa sa usmerenošću na strukture i procesne dimenzije programa (*Ibid*). Navedenim teorijsko-vrednosnim polazištima „Godine uzleta“, opravdavaju epitepe visokokvalitetnog programa (European Commission, 2014; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2022).

Ciljevi programa povezuju konceptiju programa sa realnim programom, što je još jedna od značajnih razlika u odnosu na prethodne programe. Pored ciljeva usmerenih na dete (koji su u ovom programu definisani kroz dugoročne ciljeve podrške dobrobiti, koji se konkretizuju u

realnom programu u dimenzijama „biti“, „moći“, „umeti“ i „hteti“), ovaj program postavlja i opšte ciljeve koji se odnose na porodicu, vaspitače, druge zaposlene u vrtiću, lokalnu zajednicu (Osnove programa, 2018). Na ovaj način postavljeni ciljevi još jednom potvrđuju da pitanje „uzleta“, nije prepuštanje dece samoj sebi, već da su kontekst i svi koji rade u dečjem vrtiću ti koji treba da podrže taj „uzlet“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2022).

U drugom delu dokumenta „Od Osnova programa do realnog programa“ razrađuju se i konkretizuju konceptualne postavke Osnova programa (2018, str. 4).

Osnove programa kao široko postavljene i vrednosno oblikovane smernice, oblikuju realni program koji je kontekstualno uslovljen. Na taj način vaspitači kroz svoje strategije preispituju vlastite implicitne pedagogije „stavljajući“ koncepciju u kontekst realnog programa. Realni program čine ključne dimenzije konteksta u kojima se program ostvaruje - kultura i struktura ustanove, vršnjaci, šira i uža zajednica, vaspitači, i drugi odrasli (npr. članovi porodice, zaposleni u vrtiću). U vezi sa tim koncepcija Osnova programa kao okvir i realni program su u neraskidivom jedinstvu koje živi kroz odnose svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

Kao program koji je usmeren na odnose, kvalitet odnosa prepoznaje kao glavne pokretače dobrobiti i delanja. U vezi sa tim ukazuje se i na program koji se ne može do kraja predvideti i unapred isplanirati, te da tek kada se „stavi“ u kontekst dečjeg vrtića počinje da živi. U svojoj kompleksnosti i uvezanosti pokazuje ukorenjenu nit *praxisa* - kao neodvojivosti teorije i prakse u specifičnom oblikovanom kontekstu, vođeno humanističkim principima, koji pokreću uvek na delatno i angažovano odnošenje prema svetu. Ovakvo razumevanje programa, kao fleksibilnog okvira, okrenutog ka svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa, utvrđuje razumevanje programa kao procesa i *praxisa* (o čemu smo više govorili u delu: „Odnos nacionalnog programa kao dokumenta i realnog programa u dečjem vrtiću“).

Možemo zaključiti da „Godine uzleta“, kao program orijentisan na odnose, ukazuje na dijalektičnost misli i akcije u vaspitno-obrazovnom procesu, odnosno da nema obrazovanja bez sinergije ova dva, a da je doživljaj ono što pokreće misao i akciju. U vezi sa tim prepoznamo nit *praxisa* koja prožima Osnove programa još od 1975, s tim što se jedinstvo misli i akcije, u ovoj koncepcijskoj osnovi ojačava i konceptom doživljaja, koji je više od subjektivnog stanja, već podrazumeva sagledavanje ličnog u svojoj holističnosti u odnosu sa okruženjem i svetom (Marjanović, 1987).

### 5.1.2. Kolaborativni model evaluacije programa u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta“

Kolaborativni model evaluacije je još jedan od modela koje svrstavamo u participativni pristup evaluaciji programa. Međutim, važno je naglasiti da se neće svi autori koji se bave evaluacijom obrazovnih programa složiti sa ovom konstatacijom. Određeni broj autora smatra da je kolaborativna evaluacija pristup, a ne model u okviru participativnog pristupa ili ih izjednačavaju (Cousins & Whitmore, 1998; Fetterman, 1994, 2005; O’Sullivan & D’Agostino, 2002; Weaver & Cousins, 2004). Jedan deo razloga za ovaj odnos, nadređenog-podređenog pojma proizilaze iz samog terminološkog određenja pojmova kolaboracija i participacija, kao glavnog kriterijuma za pravljenje razlika. Kolaboracija označava akciju, rad sa nekim da bi se *nešto stvorilo*, dok se pod participacijom podrazumeva uzimanje udela u nečemu *što je već dato*, stvoreno. U vezi sa tim participacija se uzima kao sinonim za kolaboraciju, dok obrnuto nije slučaj, te se na osnovu etimološkog određenja, kolaboracija sagledava kao širi pojam.

Opravdano je obrazloženje svakog od autora, u zavisnosti od kriterijuma od kog kreću u njihovo pojašnjenje i pravljenje razlike. Međutim, u ovom radu, a opsežnim pregledom i analizom literature o evaluaciji programa i o značenju samog termina participacija u obrazovnom kontekstu, opredelili smo se da ne ulazimo u jezičko razdvajanje modela, već da govorimo o pristupu koji podrazumeva filozofiju ili korpus verovanja o određenom fenomenu, pojavi koja se razmatra, a gde su kolaborativna evaluacija, participativna evaluacija, razvijajuća evaluacija, osnažujuća evaluacija, feministička evaluacija, samo jedni od modela participativnog pristupa evaluaciji programa<sup>14</sup> kojima su se detaljno bavili autori (Cousins & Earl, 1995; Cousins & Whitmore, 1998).

U vezi sa tim kolaborativni model evaluacije se definiše kao „evaluacija u kojoj postoji značajan stepen kolaboracije i kooperacije između relevantnih učesnika procesa koji se evaluira” (Cousins et al., 1996, str. 210). Za autore koji su se bavili izučavanjem kolaborativnog modela evaluacije (Cousins et al., 1996; Cousins & Choinard, 2012; O’Sullivan & D’Agostino, 2002; Rodríguez-Campos, 2005) ističe se njegov značaj u zajedničkom odlučivanju i odgovornosti koju svi uključeni u proces imaju u procesu donošenja odluka. Kolaborativna evaluacija zahteva značajan stepen saradnje između evaluatora i zainteresovanih strana u procesu evaluacije u meri u kojoj su voljni i sposobni da budu uključeni. Ono što je karakteristično za ovaj model evaluacije, jeste da relevantni učesnici u ovom procesu ne moraju biti uključeni u sve faze praćenja i evaluiranja, već u one za koje se proceni da je njihova perspektiva neophodna. Jedna od glavnih odlika modela kolaborativne evaluacije jeste da je osnažujuća za učesnike (O’Sullivan & D’Agostino, 2002). Kolaboracija nas pomera od sopstvenih pogleda u želji da čujemo druge perspektive. Kolaboracija osnažuje refleksiju koja ide „izvan nas“ i uključuje kolektivnu refleksiju o izazovu koji je pred nama. Takva kolaborativna refleksija vodi drugačijim perspektivama, testiranju pitanja, alternativnim istraživanjima i pristupima koja mogu voditi daljim pitanjima (Samaras & Freese, 2006).

Kolaborativna evaluacija programa primenjena u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ je prilagođena i oblikovana spram konceptijskog polazišta Osnova programa i spram njegovih ključnih dimenzija. Model kolaborativnog praćenja i evaluacije u projektu podrazumeva sledeće noseće principe (Završni izveštaj, 2018, str. 9-10):

- Participativnost – učešće u procesu praćenja i evaluacije svih učesnika projekta (praktičara, roditelja, dece, istraživača, članova projektnog tima)
- Višeperspektivnost – sagledavanje projekta i programa koji se u okviru projekta razvijaju iz različitih perspektiva (perspektive vaspitača i stručnih saradnika, perspektive dece, perspektive porodice i zajednice, perspektive upravljača i perspektive nosilaca projekta)
- Formativnost – sagledavanje praćenja i evaluacije kao procesa u funkciji razvijanja programa sticanja saznanja koja su u funkciji daljih projektnih aktivnosti
- Sistemnost – celovitost i umreženost različitih nivoa (nivo projektnog pristupa u radu sa decom, nivo programa i nivo naučno-istraživačkog projekta) u procesu praćenja i prikupljanja podataka kao i sintetizovanju rezultata prema različitim perspektivama.

U meta-analizi i meta-sintezi koje slede, ispitaćemo koliko je kolaborativni model evaluacije programa korišćen u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ bio participativan.

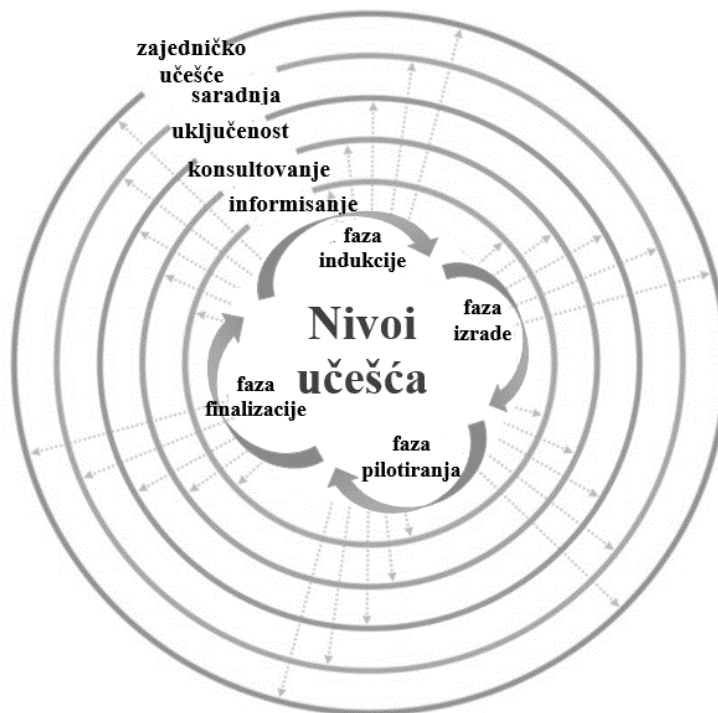
---

<sup>14</sup> Razlika među modelima može se detaljnije videti iz njihovih prikaza u delu „Teorijski modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja“



## 5.2. Evaluacija procesa izrade dokumenta predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“

Domen - Evaluacija procesa izrade dokumenta predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ razložen je na tri faze evaluacije: indukcije; izrade nacrtu dokumenta, pilotiranja; finalizacije dokumenta. Za jedinicu značenja uzimaju se - nivoi učešća relevantnih učesnika. Nivoi učešća evaluirani su kroz: informisanje, konsultovanje, uključenost, saradnju, zajedničko učešće (Vaughn & Jacquez, 2020) (Šema br. 10).



Šema 10. Domen I Evaluacija nivoa učešća relevantnih učesnika (nivoi učešća prilagođeni na osnovu Vaughn & Jacquez, 2020)

Kroz sve faze analize ovog domena pokušaćemo da identifikujemo deskriptivna svojstva jedince značenja, odnosno u kojoj meri su one prisutne:

- *informisanje* - međusobno prenošenje informacija kako bi svi učesnici procesa razumeli kompleksnost onoga u šta se upuštaju, pre ulaska u promenu, ali i kontinuirano tokom promene. Neophodnost transparentnosti u komunikaciji sa ciljem da se gradi poverenje.
- *konsultovanje* - međusobno slušanje, razmena u vezi sa idejama, u vezi sa određenim temama, ali često bez proaktivnosti.
- *uključenost* - podrazumeva samostalno delovanje u odnosu na zajednički postavljen cilj, sa međusobnim posredstvom u zastupanju glasova i ideja onih koji su na margini. Uključenost može biti najrazličitija – davanje odobrenja na neku ideju, periferno učestvovanje koje podrazumeva posmatranje, davanje doprinosa na sebi svojstven način.

- *saradnja* - zajedničko donošenje odluka u odnosu na postavljeni cilj. Svaki pojedinac daje doprinos spram svoje kompetentnosti i uvek misli na druge u tom procesu.
- *zajedničko učešće* - zajedničko učešće svih članova u dogovorenim i osmišljenim akcijama, deljenje i preuzimanje odgovornosti i davanje doprinosa spram kompetentnosti, što vodi osnaživanju svakog pojedinca, ali i celog kolektiva. Stalna smena promišljanja i delanja (individualna i kolektivna) u odnosu na zajednički postavljen cilj uz konstantno građenje zajedničkog značenja.

#### Nivoi učešća relevantnih učesnika u fazi indukcije

Faza indukcije uključuje analizu učešća relevantnih učesnika u pripremi uslova za izradu dokumenta Osnova programa i započinje Prvim kongresom stručnih radnika predškolskih ustanova Srbije - SRPUS pod nazivom „Predškolsko vaspitanje i obrazovanje - Izazovi i perspektive“, održanog u Sava Centru 26. i 27. juna 2015. godine u Beogradu. Kongres je bio mesto okupljanja relevantnih učesnika predškolskog vaspitanja i obrazovanja – od donosioca obrazovne politike preko naučne zajednice, stručne javnosti do civilnog sektora – i bio je namenjen pokretanju dijaloga u cilju postizanja konsenzusa kakvo nam predškolsko vaspitanje i obrazovanje treba. U indukcionoj fazi koja je uključivala pluralitet perspektiva postignut je konsenzus koji je rezultirao zaključcima u vidu željenih promena do 2020. godine, među kojima se izdvaja i donošenje novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, što se vidi u sledećem podatku.

*Nove Osnove programa; Usaglašavanje studijskih programa kojim se obrazuju stručni profili sa strategijom obrazovanja; Širenje mreže predškolskih ustanova; Uskladiti Pravilnik o normativu sredstava za realizaciju vaspitno obrazovnog programa u predškolskoj ustanovi (Službeni glasnik RS broj 46/94) sa sadašnjim potrebama rada. Dopuniti sistematizaciju radnih mesta stručnih kadrova u skladu sa kompetencijama; Promena načina razmišljanja i pristupa, odgovornost svih u lancu za promenu sistemskih Zakona i podzakonskih akata; Osnaživanje stručnog kadra da iznesu svoje mišljenje, zastupaju interes struke i otvoreno govore o tome; Blagovremeni protok informacija na svim nivoima kao važan segment kvalitetnog funkcionisanja VORA u sistemu i osveščivanje stručnog kadra o značaju informisanosti svih subjekata u lancu predškolske delatnosti; Osveščivanje na ličnom nivou, poznavanje svih dokumenata koji su relevantni za delatnost.*

(Sažetak sa SRPUS, 2015, str. 72)

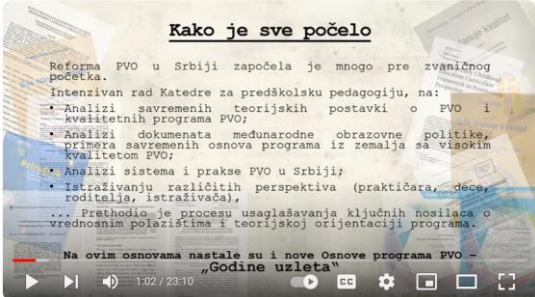
Konsultovanjem relevantnih učesnika (kroz rad u šest paralelnih sesija, sa zaključcima iz sesija) postignuta je saglasnost da Nove osnove programa moraju biti orijentisane ka holističkom pristupu usmerenom na odnose i bazirane na humanističkim vrednostima kojima se usmerava razvoj Osnova programa i uopšte predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U skladu sa tim kako se istaklo u zaključcima Kongresa, Osnove programa moraju biti „jednostavne, kratke i jasne“ (Sažetak sa SRPUS, 2015, str. 73), što je u skladu sa tendencijama savremenih teorijskih postavki pri kreiranju programa (European Commission, 2014; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013; Pavlović Breneselović, 2015). Deljenje zajedničke vizije je prvi osnov za postizanje zajedničkog cilja – donošenja novih Osnova programa koje će se temeljiti na zajednički dogovorenim vrednosnom okviru. U ovoj fazi rada i postizanju konsenzusa kroz konsultacije među relevantnim

akterima, a onda i kroz iznete preporuke sa Kongresa, prepoznaju se nivoi učešća informisanje i konsultovanje koji pretenduju da prerastu u saradnju.

U težnji za promenom dotadašnjeg programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja prvi put u našoj obrazovnoj praksi eksplicitno se naglašava neophodnost sinergije među učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa kako bi se promena pokrenula i dalje vodila. Sinergija je nadalje podrazumevala učešće relevantnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa na svim nivoima sistema, koji treba da budu ostvareni kroz prepoznate nivoe učešća (od informisanja do zajedničkog učešća). U vezi sa tim, važno je navesti da se kroz različite nivoe i načine učešća u procesu donošenja Osnova programa oblikuje i profesionalni identitet svakog od relevantnih učesnika procesa (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021). Prisustvo relevantnih učesnika kroz uzimanje udela odgovarajućeg nivoa učešća, shodno fazi i shodno ulozi koju učesnici imaju je u osnovi svakog participativnog pristupa evaluacije programa; ukoliko to nije omogućeno, onda se sama evaluacija ne temelji na participativnim premisama otvorenosti, demokratičnosti i deljene odgovornosti (Patton, 2011).

U odnosu na to zaključci sa Kongresa usmereni ka Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, visokim školama strukovnih studija koje obrazuju vaspitače, Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Zavodu za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, predškolskim ustanovama i lokalnim samoupravama, jasno i nedvosmisleno ukazuju na neophodnost angažovanja i preuzimanja odgovornosti svakog relevantnog učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, spram svojih nadležnosti i svoje kompetentnosti<sup>15</sup>, a oblikovane svakom od navedenih faza izrade dokumenta.

Pored održanog Kongresa i zaključaka koji su iz njega proistekli, faza indukcije ubraja i analitički rad istraživača sa Katedre za predškolsku pedagogiju u Beogradu (u daljem tekstu IPA tim/istraživači IPA). IPA tim je u odnosu na to dao ključni doprinos što se može videti na sledećem podatku.

 <p><b>Kako je sve počelo</b></p> <p>Reforma PVO u Srbiji započela je mnogo pre zvaničnog početka.</p> <p>Intenzivan rad Katedre za predškolsku pedagogiju, na:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analizi savremenih teorijskih postavki o PVO i kvalitetnih programa PVO;</li><li>• Analizi dokumenata međunarodne obrazovne politike, primera savremenih osnova programa iz zemalja sa visokim kvalitetom PVO;</li><li>• Analizi sistema i prakse PVO u Srbiji;</li><li>• Istraživanju različitih perspektiva (praktičara, dece, roditelja, istraživača),</li></ul> <p>... Pristupio je procesu usaglašavanja ključnih nosilaca o vrednosnim polazištima i teorijskoj orijentaciji programa.</p> <p>Na ovim osnovama nastale su i nove Osnove programa PVO - „Godine uzleta“</p> <p>Katedra za Predškolsku pedagogiju u reformi PVO u Srbiji</p>	<p><i>...analiza savremenih teorijskih postavki o predškolskom vaspitanju i obrazovanju; analiza kvalitetnih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja; analiza dokumenata međunarodne obrazovne politike; analiza primera savremenih Osnova programa iz zemalja sa visokim kvalitetom predškolskog vaspitanja i obrazovanja; analiza sistema i prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i istraživanje različitih perspektiva u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (praktičara<sup>16</sup>, dece, roditelja, istraživača).</i></p>
<p>Youtube kanal Katedre za predškolsku pedagogiju, jul 2022.</p>	

<sup>15</sup> U ovom radu koristimo termin kompetentnost ne kompetencije, jer kompetentnost podrazumeva uvek akciju i ne izgrađuje se usvajanjem sume znanja i veština, već kroz odgovorno delovanje zasnovano na vrednostima, višeperspektivnosti, demokratičnosti i kritičkom pristupu (Pavlović Breneselović, 2014). Samo tako se može graditi profesionalni identitet koji je etičko činjenje u realnom kontekstu.

<sup>16</sup> Termin praktičar označava sve one koji rade u neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi (vaspitači, stručni saradnici i saradnici i drugi zaposleni u predškolskoj ustanovi). „Imenice i druge reči koje se koriste u muškom gramatičkom rodu, a označavaju naziv profesije, odnose se na pripadnike i muškog i ženskog pola“ (iz Osnova programa Godine uzleta, 2018, str. 3)

Kroz detaljne analize identifikovani su kriterijumi kvalitetnih programskih dokumenta i kreirane smernice za izradu Osnova programa. Ovakav nivo učešća se prepoznaje kao uključenost Katedre u prvi korak koji je neophodno ostvariti kako bi dalje moglo da se pristupi izradi predloga nacrta Osnova programa.

Faza indukcije dalje obuhvata konsultativni proces usaglašavanja ključnih nosilaca (donosioca politike, stručnih udruženja praktičara, istraživača, civilnog sektora) o vrednosnim polazištima i teorijskoj orijentaciji programa, što je trebalo da potvrdi i produbi zaključke donete na Prvom kongresu. Ovaj korak pokazuje postojanje zajedničkog interesa koji je praćen zajedničkim usaglašavanjem i težnjom da se nadalje uspostavi saradnja među relevantnim učesnicima u procesu donošenja nacrta Osnova programa.

Priprema uslova za izradu dokumenta Osnova programa koja je podrazumevala detaljnu analizu pravaca kretanja onih sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja koji važe za kvalitetne, kao i analizu našeg sistema, te konsultativne sastanke, pokazuje neophodnost za transparentnošću procesa i neophodno deljenje istih vrednosnih okvira, kao osnove za građenje međusobnog poverenja za dalji rad.

#### Nivoi učešća relevantnih učesnika u fazi izrade predloga nacrta dokumenta

Relevantni učesnici u procesu izrade nacrta dokumenta Osnove programa „Godine uzleta“ su u ovoj fazi rada na dokumentu dalje delovali kroz Projektni tim sa svojim predstavnicima<sup>17</sup>. Period izrade predloga nacrta dokumenta Osnove programa odvijao se od oktobra 2016. do januara 2017. godine. Nivoi učešća članova Projektnog tima su se razlikovali u zavisnosti od konkretnih zadataka u okviru faze izrade predloga nacrta dokumenta (od konsultovanja do zajedničkog učešća). S obzirom na to da je, kako Ajzner (Eisner, 1979) navodi, potrebno imati *obrazovano oko*, odnosno imati ispred sebe celinu procesa, razumeti kompleksne veze u promeni, znati videti, te imati kompetentnost i kritičko odnošenje prema promeni. Na osnovu zajedničkog dogovora Projektnog tima, kritičku analizu predloga nacrta dokumenta, pisanje dokumenta kao i pravljenje evaluacije za konsultovanje sa praktičarima o predlogu dokumenta su radili istraživači IPA, konkretno dva istraživača koja su nosila ovaj proces. Detaljne korake za ovu fazu prikazaćemo u tekstu koji sledi.

Kao prvi korak izrade dokumenta rađena je analiza predloga nacrta Osnova programa koji su na nivou teza predstavili predstavnici ZUOV-a i predstavnici saveza vaspitača. IPA istraživači su osmislili i izradili matricu pod nazivom „Polazne osnove za izradu nacrta dokumenta Osnova programa“, koja prikazuje „nosače“ programa za generisanje strukture i sadržaja: zasnovanost dokumenta i svrha dokumenta; funkcija Osnova programa kao dokumenta; programska orijentacija – uverenja; metafora kao naziv programa; unutrašnja umreženost i procesualnosti; jasna i dosledna slika o detetu; jasna i dosledna slika o tome kako dete uči; mesto i značaj igre; konkretizacija koncepcije iz perspektive deteta; konkretizacija koncepcije iz perspektive vaspitača; slika o predškolskoj ustanovi; odnos prema porodici; odnos prema lokalnoj zajednici; odnos prema različitostima (Prilozi IPA, 2018, str. 3). U odnosu na navedene „nosače“ programa

---

<sup>17</sup> Istraživači Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja; Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja; udruženje saveza vaspitača i predstavnici akademske zajednice Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Učiteljski fakultet u Užicu, Visoka škola za obrazovanje vaspitača iz Novog Sada (Završni izveštaj, 2018).

analizirao se sam predlog dokumenta, a na osnovu te analize je osmišljen i materijal „Nacrt Osnova: Otvorena pitanja“ (Prilozi IPA, 2018, str. 11), oba su bila polazna tačka za sledeći susret Projektnog tima i usaglašavanje oko uspostavljanja predloga i strukture dokumenta. U ovom koraku prepoznajemo uključenost, kao nivo učešća, gde su određeni članovi Projektnog tima imali konkretna zaduženja u cilju daljeg unapređenja procesa pisanja nacrtu Osnova programa.

Drugi korak faze izrade predloga nacrtu dokumenta Osnova programa PVO „Godine uzleta“ ponovo je poveren IPA timu, uz redovne konsultacije sa ostatkom Projektnog tima. Poverenje IPA timu od strane ostalih partnera je ukazano u odnosu na njihovu kompetentnost i dobro poznavanje savremenih koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ali i uopšte različitih programskih orijentacija. Oni su trebali da učine dokument dovoljno jasnim u pogledu strukture i dogovorenog teorijsko-vrednosnog polazišta. Njihova važna uloga u celom procesu, je kredibilna i zbog same tradicija učestvovanja Katedre za predškolsku pedagogiju u pisanju Osnova programa, čime je održan kontinuitet i autentičnost u njihovom direktnom načinu učešća u pisanju nacrtu dokumenta Osnove programa, koja je sada proširena i ojačana učešćem drugih perspektiva. Ovakav nivo učešća se prepoznaje kao uključenost, sa naglaskom na značaju različitih perspektiva što je jedna od suštinskih odlika participativnog pristupa evaluaciji programa.

Celokupni proces se odvijao kroz spomenute konsultacije sa Projektnim timom, koje su podrazumevale nekoliko koraka koji omogućavaju građenje zajedničkog značenja kroz: prezentovanje nacrtu dokumenta u okviru celog tima; čitanje nacrtu dokumenta od strane članova tima i davanje sugestija (npr. konkretizacija termina, prilagođavanje teksta spram uzrasnih specifičnosti dece...), a onda i izmena dokumenta u skladu sa sugestijama. Ovaj nivo učešća procenjuje se kao zajedničko učešće gde su svi, spram svoje kompetentnosti učestvovali u razvijanju kvaliteta dokumenta.

Treći korak faze izrade predloga nacrtu dokumenta Osnova programa, podrazumevao je još jednu reviziju dokumenta nakon konsultacija sa praktičarima tri vrtića koji su učestvovali u projektu Pilotiranja. Svi su imali priliku da pročitaju dokument i da na osnovu toga daju svoje prve komentare. Revizija dokumenta urađena je na osnovu komentara praktičara dobijenih kroz dva ciklusa konsultacija. Prve konsultacije održane su nakon prve obuke i odnosile su se na prvi deo dokumenta „Koncepcijska polazišta Osnova programa“ i na poglavlje iz drugog dela dokumenta „Kontekst realnog programa“. Druge konsultacije održane su nakon druge obuke i odnosile su se na poglavlja iz drugog dela dokumenta „Principi za razvijanje realnog programa“ i „Strategije razvijanja realnog programa“. „U prvim konsultacijama putem upitnika učestvovalo je 54 praktičara, a u drugim konsultacijama 48“ (Završni izveštaj, 2018, str. 16).

Konsultovanje sa praktičarima je urađeno uz pomoć evaluativnih upitnika koje su kreirali istraživači IPA kao kompetentni da naprave upitnike koji će odgovarati proceni Osnova programa (Prilozi IPA, 2018, str. 25). Izrada upitnika podrazumevala je poznavanje dokumenta i postavljanje pitanja koja će usmeriti konkretne promene u samom dokumentu, što znači da su pitanja otvorenog i zatvorenog tipa bila potrebna, ali i ceo kontekst kada se praktičarima daju upitnici ovog tipa morao je biti detaljno osmišljen. U kontekstu toga upitnik je davan na navedenim obukama na koje su praktičari trebali da dođu sa prethodno pročitanim predlogom nacrtu Osnova programa, te da u odnosu na saznanja sa obuka i pročitano predloga nacrtu daju utemeljenu argumentaciju i procenu šta im je ostalo nejasno, a šta smatraju da treba da ostane u samom dokumentu. U vezi sa tim evaluativni upitnik je obuhvatio i druge strane programa, kao i pitanja koja se odnose na potrebne dorade i razjašnjenja, neophodna praktičarima u daljem radu. Ovaj nivo učešća se procenjuje kao zajedničko učešće.

U odnosu na način učešća relevantnih učesnika u izradi predloga nacrt dokumenta, možemo primetiti da participativna evaluacija programa počinje mnogo pre praćenja same promene koja se odvija u praksi. To je jedan kontinuirani i sukcesivni proces koji podrazumeva uključenost više perspektiva i različite nivoe učešća koji variraju spram kompetentnosti i spram svrhe evaluacije. Dominantno učešće jedne grupacije u ovoj fazi nije tome suprotstavljeno - za izradu Osnova programa i njegovu evaluaciju, neophodna je temeljna analiza stanja sistema jedne zemlje, a onda i programa kao jedne od dimenzija sistema, na osnovu čega se mogu praviti dalje strategije i pravci kretanja, što je bilo povereno istraživačima IPA. Odnosno, da bi se oko nečega okupile različite perspektive u okviru jedne zajednice kakva je predškolska zajednica, neophodno je da postoji osnova na kojoj će se raditi i otvoriti suštinsko pitanje čemu nam služi predškolsko vaspitanje i obrazovanje i kakve Osnove programa u skladu sa tim želimo da imamo.

### Nivoi učešća relevantnih učesnika u fazi pilotiranja nacrt dokumenta

Faza pilotiranja nacrt dokumenta u praksi, podrazumevala je praćenje kako dokument „živi“ kao realni program. U ovoj fazi pored perspektive Projektnog tima uključena je i perspektiva praktičara kroz organizovani fokus grupni intervju, koja je za cilj imala: „upoznavanje sa perspektivom praktičara o primenjivosti Osnova programa; sagledavanje ključnih izazova; uvid u razumevanje koncepcije od strane praktičara; jačanje praktičara za proaktivnu ulogu“ (Završni izveštaj, 2018, str. 20-21).

Praktičari, kojima su prvenstveno i namenjene Osnove programa, su konsultovani putem fokus grupnog intervjua. Fokus grupa je postavljena oko sledećih pitanja: šta je teško u vezi Osnova programa; šta je nejasno; šta je neizvodljivo i šta je još uvek neostvareno. Učesnici fokus grupe su svoje odgovore zapisivali, a potom su ih istraživači analizirali, kategorisali i na osnovu toga napravili „četiri velika panoa sa datim pitanjima i klasifikovanim navodima praktičara“ (Završni izveštaj, 2018, str. 21). Ove ključne teme oko kojih su organizovani odgovori praktičara, dali su dalje smernice za konačno uobličavanje dokumenta. U kategoriji nejasno su se izdvojili odgovori koji su najviše upućivali na to šta treba dodatno pojasniti u dokumentu: pojašnjenje pojmova (npr. pojam *začudnost*), ali i da sam vaspitač i stručni saradnik mora „negovati začudan odnos prema svetu“; pojasniti kako se dokumentovanje odvija; kakva je uloga vaspitača u igri (Prilozi IPA, 2018, str. 17). Značajno je da su pored navedenih nejasnih delova u odnosu na Osnove, praktičari imali priliku i da kažu kako to prevazići, čime se uvažava njihova perspektiva kao učesnika programa koji najdirektnije učestvuju u razvijanju programa. Nivo učešća koji se ovde prepoznaje jeste konsultovanje, ali sa potencijalom ka zajedničkom učešću što se prepoznaje u uvažavanju kompetentnosti praktičara.

Na ovakav način praktičari su imali priliku da razmene iskustva među sobom i da čuju jedni od drugih kako razumeju vrednosti koje dele i da li imaju zajednički cilj u odnosu na svoju profesiju, u odnosu na decu i u odnosu na program u celini. Dodatno, praktičari su imali priliku za razmenu sa istraživačima IPA tima koji u ovoj fazi uzimaju direktno učešće u pisanju dokumenta, ali i da sagledaju svoju važnu ulogu i odgovornost u odnosu na dalji tok razvijanja programa. U odnosu na sve navedeno, nivo učešća koji se ovde prepoznaje je zajedničko učešće koje je vođeno od strane IPA tima.

Pored ovog načina konsultovanja sa praktičarima, istraživači su bili stalno prisutni u vrtićima u kojima se odvijao proces pilotiranja, odakle su imali uvid kako program živi u praksi (učesničkim posmatranjem i fotodokumentacijom i drugim razvijenim instrumentima za potrebe

praćenje programa) i šta je potrebno dopuniti ili promeniti u samom dokumentu, ali i u čemu je praksi potrebna podrška pri razvijanju programa, o čemu ćemo detaljnije u sledećim domenima meta-analize. Prisustvo Projektnog tima, a u ovom slučaju istraživača IPA, među praktičarima je stvaralo određenu dozu poverenja da nisu prepušteni sebi već da su od samog početka konsultovani i informisani o programu, ali i da se težilo saradnji i zajedničkom učešću koje je bilo donekle vođeno. Kvalitet učešća ne zavisi samo od dobre volje pojedinaca da učestvuju, već i od stručnog vođenja i konteksta koji podržava i podstiče različite nivoe i načine učešća i time neguje kulturu evaluacije koja je upravo podržava i neguje navedene nivoe učešća. Evaluacija u tom smislu nije i ne može biti postavljena na kraju zamišljene promene kao procena njene (ne)uspešnosti, već je evaluacija svojevrsan način „pričanja priče“ o promeni, odnosno vođena je građenjem zajedničkog razumevanja promene i uvek je zajedničko učenje o promeni koju želimo da postignemo. U vezi sa tim nužno je u samom procesu evaluacije da učesnici procesa budu stalno u kontaktu i razmeni jedni sa drugima, ali i da prave zajedničke akcije. S tim u vidu, učešće vođeno od strane istraživača IPA se smatra nivoom zajedničkog učešća, jer svako je ravnopravno učestvovao u promeni na način koji je njemu smislen u odnosu na kompetencije skladno svojoj profesionalnoj ulozi.

Može se primetiti da su se u ovoj fazi uloge uključenih u realni program usložnjavale u pogledu odgovornosti koje imaju, sa čim se menjaju i nivoui učešća. Istraživači su bili ti koji su kroz pisanje dokumenta bili zastupnici glasova onih koji su najdirektnije uključeni u proces razvijanja programa. Shodno tome i praktičari su imali značajnu ulogu, da stalno budu u kontaktu sa istraživačima i drugim partnerima na projektu, da razvijaju realni program, da prate realni program, što je sve uslovalo i različite načine učešća od perifernog do onog koje podrazumeva direktno učešće i preuzimanje inicijative.

#### Nivoui učešća relevantnih učesnika u fazi finalizacije dokumenta

Ova faza rada na dokumentu podrazumevala je završno pisanje dokumenta od strane dva istraživača IPA tima, a na osnovu svih prethodnih faza, od postizanja konsenzusa, preko konsultovanja relevantnih učesnika procesa, do pilotiranja u praksi. Napisani dokument Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, je recenziran i međunarodno. Recenzije su dali eminentni stručnjaci iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, a koji poznaju savremene tokove obrazovnih programa, na čijim osnovama se zasniva i dokument „Godine uzleta“. Ovaj način otvaranja ka široj zajednici, van okvira naše zemlje za cilj je imao evaluiranje programa i dalji rad na njemu. Recenzije, od međunarodnih stručnjaka u polju predškolskog vaspitanja i obrazovanja bile su pozitivne, o čemu svedoči sledeći podatak.

Pored spomenutih eminentnih stručnjaka iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, slična zapažanja su izneli profesori Filozofskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani, Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, Filozofskog fakulteta Univerziteta u Crnoj Gori i visoki predstavnici Svetske banke. Iz ugla participativnog pristupa evaluaciji programa, ovakav vid učešća, koji prepoznajemo kao saradnju relevantnih učesnika, doprinosi kvalitetu programa i njegovom daljem razvijanju.

...The new curriculum for ECEC (The Years of Ascent, Preschool Curriculum Framework is an excellent piece of work based on contemporary pedagogical approaches in ECEC and a source of inspiration for teachers to change and improve practice... - PhD in Pedagogy, senior researcher, Director of VBJK (Center for Innovation in Early Childhood Education) University of Gent, Belgium, Eurofound researcher Member of European Commission and UNESCO;

...Your curriculum framework looks wonderful... - Linda Mitchell, Professor, WMIER, Division of Education, The University of Waikato, New Zealand;

...Dobili ste suvremene Osnove kurikulumala! Prava promjena počne onda kad mi odrasli sami sebi damo šansu da počnemo drugačije promatrati djecu. Kad to učinimo, počinjemo uočavati drastične promjene u načinu na koji djeca reagiraju, kako uživaju, kako istražuju, kako se druže i kako su posvećeni tome što rade. Teško je postići kvalitetu ali se trud na puno načina isplati, nemojte odustajati niti biti nepovjerljivi... – prof. dr. sci Edita Slunjski, Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet.

18

## Interna dokumentacija Katedre za Predškolsku pedagogiju (2018-2023)

Uporedo sa finalizacijom dokumenta, u ovoj fazi IPA tim je na osnovu celokupnog praćenja procesa pilotiranja, osmislio i dao predlog daljeg procesa diseminacije (dalje širenje primene programa) i implementacije Osnova na nivou celog sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, što svedoči sledeći podatak (Prilog br. 1). Nivo učešća koji ovde prepoznajemo je uključenost, gde su istraživači IPA preuzeli odgovornost i kao neko ko poznaje dobro sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja, predložio smernice za dalju implementaciju Osnova, zastupajući glasove svih relevantnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.



Smernice informišu da je u daljem procesu implementacije i širenja Osnova programa, neophodno nastaviti saradnju između partnera u projektu, kao i sa samim praktičarima koji su neizostavna karika. Čime se još jednom ističe važnost višeperspektivnosti, odgovornosti u daljem

<sup>18</sup> Novi program predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“) je izvanredan dokument, zasnovan na savremenim pedagoškim pristupima i izvor je inspiracije za vaspitače da promene i unaprede praksu... – doktor Pedagogije, viši istraživač, direktor VBJK (Centra za inovacije u ranom dečjem obrazovanju), Univerziteta u Gentu, Belgija, istraživač Eurofound-a i član Evropske komisije i UNESCO.

...Vaše nacionalne Osnove programa izgledaju fenomenalno - Linda Mičel, profesorka, WMIER, odsek za obrazovanje, Univerzitet Waikato, Novi Zeland.



procesu implementacije Osnova, umreženosti na nivou sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja kroz različite načine učešća, što su jedne od važnijih odlika participativnog pristupa evaluacije programa.

Pored toga, donošenje nacionalnog obrazovnog programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, koje je podrazumevalo različite načine i nivoe učešća među relevantnim učesnicima, predstavlja jedinstven i netipičan način donošenja u dosadašnjem iskustvu naše zemlje, gde su se mahom Osnove programa uvodile eksterno („od gore prema dole“, od strane eksperata, ka praksi). Kao primer drugačijeg načina donošenja Osnova programa od „ekspertskog“ može se videti na primeru donošenja novozelandskog okvira kurikuluma „Te Whariki“ (2017) - sa tom razlikom da je pri donošenju „Te Whariki“ bio više *bottom-up* pristup („odozdo prema gore“, od prakse ka donosiocima obrazovne politike), dok je u slučaju Osnova programa „Godine uzleta“ bio bidirekcionalan - u neophodnoj sinhronizaciji među relevantnim učesnicima sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, a koji treba da vode, podrže i razvijaju promenu. Način donošenja Osnova programa „Godine uzleta“ kroz faze upravo ukazuje na važnost odnosa koji se gradi među različitim učesnicima procesa i koliko je važno da postoje prilike za različite načine učešća u tom procesu, a ne da li je put promene eksterno (od gore) ili interno (od dole) pokrenut (Patton, 2011).

\*\*\*

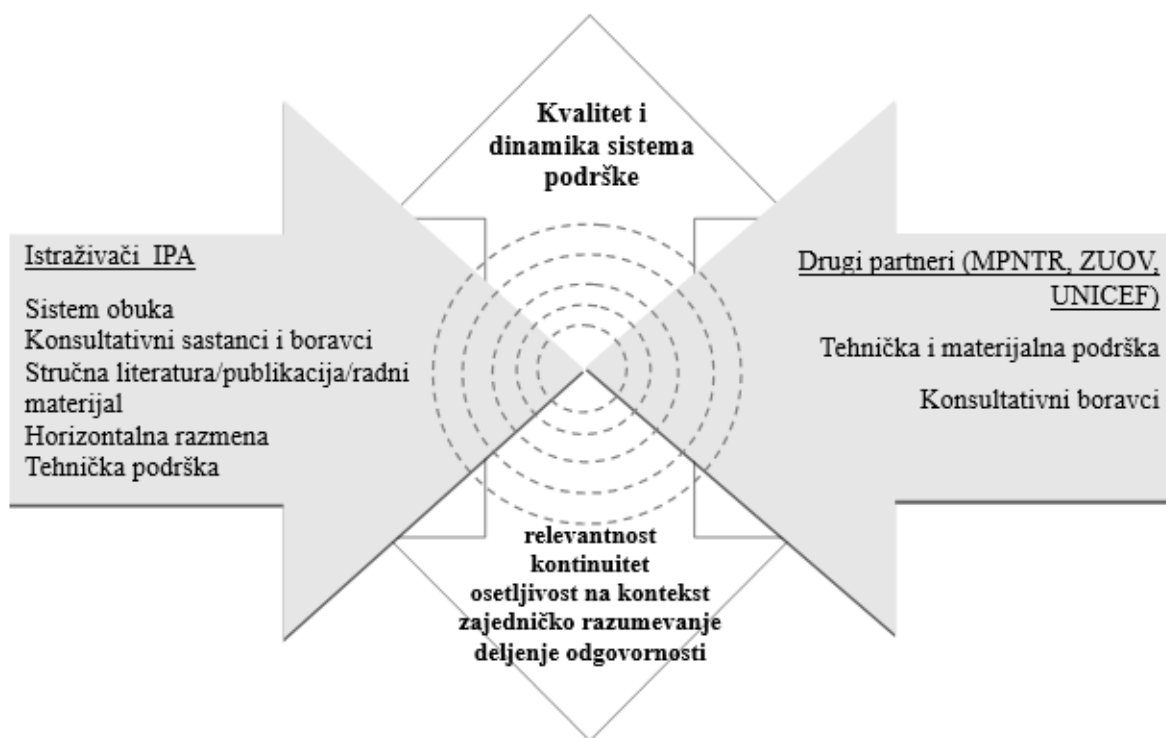
Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji programa, ključno je prepoznati i podržati relevantne perspektive koje doprinose razvijanju programa, a kroz različite nivoe i načine učešća. Ovo implicira da se nivo i način učešća prilagođavaju poziciji i ulozi učesnika u procesu evaluacije, ali da sama evaluacija koja je participativna osnažuje relevantne učesnike da proširuju svoje načine učešća. Svi pomenuti nivoi učešća su neizostavni u participativnom pristupu evaluaciji programa, ali nisu preskriptivni, u smislu da moraju da se jave uvek na isti način i istom progresijom za sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa (Bodén, 2021). Neće svi učesnici na isti način učestvovati, što ne umanjuje njihov doprinos, naprotiv otvara priliku da spram svoje kompetentnosti i uloge daju smislen doprinos koji je kontekstualno oblikovan. Na taj način se stvara i jedno podržavajuće okruženje za transformaciju na ličnom i kolektivnom nivou, prevazilaženjem postojećih granica, preuzimanjem odgovornosti i izazivanjem *statusa quo*.

Na primeru domena Evaluacija procesa izrade dokumenta predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, a tokom različitih faza izrade dokumenta, jasno se uočavaju varijacije u nivou učešća od informisanja do zajedničkog učešća među različitim učesnicima. U vezi sa tim neophodno je za početak prepoznati relevantne perspektive, i znati povezati te perspektive kroz smislene načine učešća. Ovo se ne dešava stihijski i po osećaju, već je uvek vođeno od strane onih koji su dobro upoznati sa željenom promenom, i koji znaju kako će se ona pratiti. Tokom ovih faza, uočava se povećanje broja relevantnih perspektiva kako proces postaje kompleksniji, što zahteva prilagođavanje načina i nivoa učešća različitih učesnika.

### **5.3. Evaluacija sistema podrške realnom programu**

Domen - Evaluacija sistema podrške realnom programu evaluira se kroz jedinicu značenja - kvalitet i dinamika sistema podrške. Jedinica značenja se sagledava iz ugla istraživača (kroz sistem obuka, konsultativne sastanke i boravke, stručnu literaturu/publikacije, radni materijal, horizontalne razmene među vrtićima, tehničku podršku) i iz ugla drugih partnera na projektu

(Ministarstvo, ZUOV, UNICEF), njihove materijalne i tehničke podrške, kao i boravaka na terenu (Šema 11).



Šema 11. Domen II Evaluacija kvaliteta i dinamike sistema podrške

Sistem podrške je osmišljen i realizovan na način da se odvijao kontinuirano u svrhu harmonizacije i koordinacije procesa pilotiranja Osnova programa. Dinamika podrške je varirala u zavisnosti od konteksta vrtića u kojima se razvijao realni program.

Deskriptivna svojstva jedinice značenja koja ćemo pokušati da identifikujemo, odnosno da prepoznamo u kojoj meri su zastupljeni su:

- *relevantnost* - podrazumeva raznovrsnost načina podrške koji su prilagođeni, utemeljeni i osmišljeni sa ciljem da pruže podršku praktičarima u razvijanju realnog programa.
- *kontinuitet* - odražava se na više nivoa, i na više načina kao - uvremenjenost pružanja podrške, fleksibilnost i prilagođenost dinamike podrške u odnosu na specifičnost konteksta.
- *osetljivost na kontekst* - kontekstualna prilagođenost podrazumeva osetljivost podrške (prepoznavanje neophodnosti podrške i prilagođavanje podrške) na specifičnost konteksta u kom se razvija realni program.
- *zajedničko razumevanje* - deljenje zajedničkog razumevanja konceptijskih postavki Osnova programa i osmišljavanje načina kako da oni budu vidljivi u praksi, ali i osnaživanje učesnika vaspitno-obrazovnog procesa za vrednosnu procenu i praćenje promene, te u skladu sa tim osmišljavanje dalje podrške.
- *deljenje odgovornosti* - „kapilarno deljenje“ i transparentno preuzimanje odgovornosti među svim relevantnim učesnicima spram njihove kompetentnosti.

## Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: sistem obuka

Razvijen sistem obuka se sastojao iz četiri obuke: „Polazišta Osnova programa“; „Razvijanje realnog programa“; „Obuka za stručne saradnike za podršku praktičarima u vođenju promene u kontekstu dečjeg vrtića“; „Primena Osnova - Uzlet“. Obuke su razvili i vodili istraživači IPA.

Način strukturiranja obuka i tema unutar svake od obuka bili su osmišljeni prema strukturi Osnova programa, sa ciljem da se praktičari kontinuirano uvode u razumevanje programske koncepcije, razvijanje realnog programa kroz strategije vaspitača, ali i da ih podstaknu na konkretne promene koje treba da postignu u praksi. Prisustvo kontinuiteta očigledno je i u dinamici sprovođenja obuka, tako što se između obuka ostavilo dovoljno prostora da praktičari mogu na refleksivan način da sagledaju svoju dotadašnju praksu i na osnovu saznanja i zajedničkog uvida, naprave odgovarajuću promenu u praksi, što je i jedna od važnih odlika participativnog pristupa evaluaciji. Optimalan vremenski razmak između obuka i razvijanje reflektivne prakse u dečjem vrtiću doprineli su, njihovoj integrisanosti u ostvarivanju smislene celine za praktičare.

Relevantnost tema u okviru obuka vidi se u njihovoj koncipiranosti od obuke do obuke vodeći se strukturom Osnova programa – od uvođenja praktičara da prvo razumeju koncepciju Osnova programa, preko razvijanja Osnova programa, do njegove primene. Pored ove tri obuke, kao značajna ističe se i četvrta obuka koja akcentuje važnost stručnih saradnika u vođenju programa, što ilustruje sledeći podatak.

Osmišljavanjem i kreiranjem obuka, istraživači IPA kao poznavaoici i kreatori Osnova programa, preuzeli su odgovornost da obuke budu relevantne za praktičare kao podrška za neposrednu primenu Osnova programa.

Kontinuirano uvođenje praktičara u Osnove programa kroz navedene obuke i teme unutar njih za cilj su imale građenje zajedničkog razumevanja oko nosećih koncepata u Osnovama programa. Graditi zajedničko značenje i iz toga produbiti zajedničko razumevanje, podrazumeva da mi tek u kontaktu sa drugima, gradeći odnose možemo razumeti svet u kome živimo (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Produbljenim razumevanjem zapravo se kultiviše sposobnost za vrednosne procene/vrednosni sud, čime se razvija „praktična mudrost“ (Schwandt, 1996; prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 108). Praktična mudrost je etički cilj svakog procesa vrednovanja u odnosu na sopstvenu praksu koja se temelji na određenim vrednosnim načelima. U vezi sa tim praktična mudrost integriše teoriju i praksu (Krnjaja, 2016) i u odnosu na postavljene obuke, njihov sadržaj i dinamiku postavljenih aktivnosti, od učesnika obuke se upravo tražilo da preispituju svoje implicitne pedagogije, ali i ujedno da budu orjentisani na akciju koja je etički promišljena i etički zasnovana. Participativni pristup evaluaciji programa, zastupa ovako utemeljenu i etički zasnovanu podršku.

Svrha obuka kao načina podrške praktičarima vidljiva je u rasvetljavanju polazišta programa, odnosno teorijsko – vrednosnih postulata Osnova programa, naročito posmatrano u odnosu na svojstvo relevantnosti kao jedne od važnih odlika participativnog pristupa evaluacije programa. Polazeći od sociokulturne teorije, poststrukturalizma, nalaza neuronauke, kao i nove sociologije detinjstva učinjen je paradigmatički zaokret u odnosu na dotadašnje shvatanje deteta, programa, obrazovne ustanove i obrazovanja:

- Dete se razume kao jedinstveno i celovito biće, kao kompetentno i bogato potencijalima; dete kao aktivan učesnik zajednice vršnjaka i odraslih; dete kao biće posvećeno učenju; dete kao kreativno biće i dete kao biće igre.

- Obrazovna ustanova, dečji vrtić se vidi kao prostor realnog vaspitno-obrazovnog programa; kao mesto zajedničkog življenja; kao mesto demokratske i inkluzivne prakse; kao prostor refleksivne prakse.
- Program se razume kao vaspitno-obrazovni predlog namenjen daljem razvijanju i preispitivanju u praksi (Pešić, 1987). Viđenje programa kao *praxisa*, podrazumeva neodvojivost teorije od prakse, njihovu sinergijsku povezanost u nastojanju da program razvija „kroz vlastita promišljanja i dijalog sa kolegama, porodicom i decom“ (Osnove programa, 2018, str. 3)
- Obrazovanje se sagledava kao društvena praksa, koja zastupa određene vrednosti koje su univerzalno važeće i zasnovane na humanističkom sagledavanju čoveka i društva, kao što su altruizam, tolerancija, pravednost, inicijativnost, socijalni i planetarni identitet... (Osnove programa, 2018, str. 7-10).

Posmatrano u odnosu na osetljivost na kontekst može se izdvojiti pružena prilika praktičarima da na obuci „Primena Osnova-Uzlet“ kroz konkretne primere iz prakse, izdvoje one koje smatraju pomacima u vlastitoj praksi u skladu sa koncepcijom Osnova programa. Kroz primere su praktičari ukazali na relevantnost i neophodnost do tada pružene podrške u implementaciji Osnova programa. Pored toga su preuzeli i odgovornost unutar svojih ustanova, i da su oni ključni za dalje vođenje promene, te da je konkretno ova obuka pokazala da je neophodan spoj teorije i prakse, odnosno da tek u njihovom sinergijskom delovanju može doći do određenih promena koje su se prikazale kroz primere za svaki od vrtića (Tura kroz vrtić „Zvončić“, Tura kroz vrtić „Zemunski biser“, Tura kroz vrtić „Mladost“) (Prilozi IPA, 2018, str. 58). Ovaj primer je pokazatelj i deljene odgovornosti između kreatora i učesnika obuke, odnosno praktičara koji su kroz konsultacije sa IPA timom u pripremi svojih prezentacija, a prilikom njihovih prezentacija imali značajnu i zapaženu ulogu na samoj obuci.

U okviru sistema obuka, organizovana je i „Obuka za stručne saradnike za podršku praktičarima u vođenju promene u kontekstu dečjeg vrtića“ koja se posebno odnosila na stručne saradnike, čime se u obuci isticala važnost neposrednog učešća i deljenja odgovornosti, u promeni. Njihova znanja, umenja i vrednosti su sagledana kao relevantna za nosioce i pedagoške lidere u primeni Osnova programa, imajući u vidu neophodnost da pedagoški lider poznaje i živi vrednosti na kojima se temelji program, razume funkcionisanje sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u celini, razume kako deca predškolskog uzrasta uče i zna na pravi način i u skladu sa situacijom da pruži podršku. Relevantnost obuka za stručne saradnike posebno se može sagledati u odnosu na preispitivanje i proširivanje dotadašnje uloge stručnog saradnika u promeni načina učešća u vođenju promene sa fokusom na ulogu stručnog saradnika kao neposrednog učesnika u razvijanju realnog programa u vrtiću i razvijanju refleksivne prakse, a ne kao profesionalac koji delegira obaveze, zauzet je papirologijom i birokratijom i često biva nevidljiv učesnik vaspitno-obrazovnog procesa (Pavlović Breneselović, 2013).

S obzirom na to da je jedna od glavnih vrednosti u programu zajedništvo, tako su se obuke i odvijale - u prilici da se svaki učesnik obuke čuje i uvaži, a što je najvažnije da nastoji da svoje implicitne pedagogije dovede u pitanje i da kao grupa nosilaca dalje promene izgrade sa ostalim učesnicima zajedničko razumevanje ključnih koncepata u programu. Težnja da se postigne zajedničko razumevanje ostvarivana je i kroz pozivanje na učešće predstavnika Ministarstva i UNICEF na obuke za praktičare, kao prilika da se gradi zajedničko značenje sa svim partnerima u procesu pilotiranja Osnova programa.

Kroz evaluacione upitnike koje su praktičari popunjavali na kraju procesa pilotiranja, obuke kao način podrške su prepoznate kao relevantne i značaje, a što se može videti na primeru postavljenog pitanja iz upitnika: Šta je, prema Vašem mišljenju, najpotrebnije za uspešan proces širenja na nivou Vaše ustanove? Zaokružite PET načina podrške tokom pilotiranja koji su za Vas bili najznačajniji? (a) dobijene obuke, b) posete i konsultativni rad istraživača sa Instituta u mom vrtiću, c) konsultativni sastanci stručnih saradnika na Institutu za pedagogiju i andragogiju, d) dobijeni materijali na obukama i dodatna literatura, e) različiti resursi i literatura koje sam sama pronalazila, f) diskusije i razmena sa vaspitačima i drugim stručnim saradnicima u našem vrtiću, g) razmene sa stručnim saradnicima iz drugih vrtića, h) grupne posete i razmena sa kolegama iz drugih vrtića, i) direktor ustanove, j) podrška UNICEF, k) posete ZUOV, l) FB grupa Godine uzleta, m) nešto drugo (Prilozi IPA, 2018, str. 95). Na drugom mestu prema učestalosti među ponuđenim odgovorima istakle su se obuke kao značajna podrška praktičarima u razvijanju Osnova programa (Završni izveštaj, 2018). Relevantnost obuka za dalji razvijanje realnog programa iskazana je i kvalitativno od strane praktičara, što se može videti na sledećem podatku.

*Susret sa inovacijama pun je neizvesnosti za sve zaposlene. Verovatno je teže bilo za sve one zaposlene u vrtiću koji nisu prošli obuku.*

Izvod iz vinjete „Otvorenost“ (Baza podataka projekta, 2018)

Pored zvaničnih obuka koje su pružene svim vrtićima od strane IPA tima, određeni vrtići su organizovali i svoje obuke kako bi unapredili svoj rad i olakšali sebi uvođenje Osnova programa. Primer samoorganizovanja jeste razvijanje obuke za informatičku pismenost kod vaspitača.



*Ideja je bila da naše kolegice koje znaju da rade na računaru podučavaju kolegice kojima je pomoć potrebna.*

Izvod iz vinjete „Razvijanje informatičkih kompetencija“ (Završni izveštaj, 2018)

Podatak ilustruje da su praktičari pokazali samoinicijativnost i spretnost da procene šta njima kao kolektivu, a u odnosu na kontekstualnu specifičnost, treba u vidu dodatnih znanja i veština kako bi dalje uspešno razvijali Osnove programa. Na ovom primeru prepoznamo i preuzimanje odgovornosti za vlastitu, ali i praksu koju celokupni kolektiv razvija, kao i već spomenutu kontekstualnu osetljivost na specifičnosti sastava kolektiva. Sve zajedno čini primer deprivatizacije prakse i kako se kolektiv ojačava u zajedničkoj viziji i preispitivanju prakse, razvijajući posvećenosti, gradeći podržavajuće okruženje za pokretanje daljih inicijativa i akcija, što je važna odlika participativnog pristupa evaluaciji programa.

## Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: konsultativni sastanci i boravci

Podrška programu kroz konsultativne sastanke i boravke u vrtićima, odvijala se kontinuirano. Sastanci i boravci su imali za cilj razmenu informacija i otvaranje diskusije za dalje načine podrške praktičarima u konkretnoj praksi, a u odnosu na podatke praćenja istraživača tokom boravka u vrtićima i izveštajima stručnih saradnika.

Svrha konsultativnih sastanaka (48 sati konsultovanja) i konsultativnih boravaka (342 sata konsultativnog boravka) kao načina podrške ogledala se u mapiranju međusobnih sličnosti ali i kontekstulano specifičnih razlika vrtića u kojima se razvijao realni program, te kako u odnosu na to napraviti adekvatan sistem podrške i čemu treba više posvetiti pažnju u daljem radu. Noseće teme konsultativnih sastanaka su bile: „dokumentovanje i praćenje promena u praksi; građenje kvaliteta prostora; integrisani pristup učenju kroz projekte; samoevaluacija; analiza stanja i plan akcije“ (Završni izveštaj, 2018, str. 44). Teme su definisane spram konsultovanja sa relevantnim učesnicima iz prakse, njihovih izveštaja, kao i uvida istraživača sa terena, čime se ukazuje na uvažavanje višeperspektivnosti pri donošenju odluka, ali i isticanje relevantnosti pokretanja navedenih tema koje su procenjene od strane praktičara i istraživača, što se vidi kao značajna odrednica participativnog pristupa evaluaciji.

Konsultativni sastanci pored njihovog održavanja sa istraživačima, bili su organizovani i među samim praktičarima, oko tema koje su oni procenili kao relevantne za njihove vrtiće. Na ovaj način se uvažavala i kontekstualna specifičnost vrtića u kom se razvijao realni program. Pored toga su se osnaživali i stručni saradnici kako da kvalitetno vode sastanke sa svojim kolegama u vrtiću. To se pokazalo kao značajno za vođenje promene i zajedničko razumevanje glavnih koncepta programa iz ugla stručnih saradnika, što se može videti na sledećem podatku.

*Najveći broj nas se slaže da treba da imamo dogovoreno vreme da se svi zajedno sastajemo i razgovaramo o Osnovama programa i imamo zajednički plan kako ćemo raditi na razvijanju promene u vrtiću.*

Iz izveštaja stručnih saradnika „Kultura ustanove“ (Baza podataka projekta, 2017)

Sledeći podatak ilustruje, da prilike da se zajedno okupljaju i razmenjuju šta su uradili ili šta treba da rade vode i promenama u kolektivu.

*Promene na ličnom planu/preispitivanje, refleksija, praksa podsticanja dijaloga i kritičkog mišljenja, promena uverenja. Da stalno razmišljamo o detetu i da napravimo promene na ličnom planu, promene moraju da krenu od nas samih; Da svi učesnici v-o procesa grade kvalitetnije odnose; Stalno se stručno usavršavati; Stalno preispitivati sebe, svoju praksu; Promene u sopstvenoj slici deteta, preispitivati kako vidimo dete, kako vidimo delanje, da li su aktivna, u jaslicama dati više prostora rutinama; Koliko podržavamo igru deteta, kako vidimo značaj igre?; Preuzimanje odgovornosti.*

Isečak iz Izveštaj sa sastanaka tima vrtića (Baza podataka projekta, 2018)

Tokom konsultativnih sastanaka, ali i u njihovim neformalnim susretima, praktičari su delili odgovornost, gradili i produbljivali zajedničko razumevanje na osnovu primera iz prakse i

vlastitih uvida, ali i direktnog i kontinuiranog učešća istraživača sve vreme trajanja procesa pilotiranja, što ukazuje na odgovorno postupanje u odnosu na vođenje promene i slanje poruke da je to zajednički proces, a ne samo individualna odgovornost.

*Za vreme boravka u vrtiću brojne su neformalne situacije u kojima se razgovara o uslovima za ostvarivanje programa međusobno i sa drugim članovima zajednice vrtića posebno tokom boravka na dvorištu, za vreme pauze uz kafu ili u garaži (prostorija za alat u dvorištu u kojoj je dozvoljeno pušenje!), kao i tokom putovanja linijskim taksi vozilom (dogovori stručnih saradnika i članova projektnog tima).*

Isečak iz vinjete „Načini komunikacije“ (Baza podataka projekta, 2018)

U odnosu na prikazani podatak, zaključujemo da su ovo bile situacije u kojima se negovala kultura zajednice učenja i zajedničke odgovornosti, kao prilika za kolektivnu posvećenost učenju i profesionalnom razvoju kroz zajedničke zadatke i deljenje iskustava u ostvarivanju zajedničkog cilja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021). Pored učešća praktičara u procesu zajedničkog učešća, prepoznaje se i važnost tehničkog osoblja, koje podjednako mora da razume filozofiju koja stoji iza ovakvog pristupa obrazovanju, te da u skladu sa tim njihova uloga i doprinos budu relevantni.

*Pored toga, o značaju produkata koji nastanu kao rezultat zajedničkog zalaganja i učešća svih članova zajednice u aktivnostima koje su im smislene i važne za život u vrtiću, govori i odnos tehničkog osoblja prema zajedničkom radu. Majstori i radnici tehničke službe neretko dolaze sa idejama sa pinteresta koje bi mogli da naprave u vrtiću od materijala iz svoje radionice. Servirke odlažu i prikupljaju ambalažni materijal koji predstavlja nepresušni izvor inspiracije deci i vaspitačima.*

Izvod iz vinjete „Uzajamno poštovanje“ (Baza podataka projekta, 2018)

U negovanju kulture zajednice učenja, može se i razvijati pristup evaluaciji koji je participativan i koji neguje zajednički dogovor, pokretanje akcija i kolektivnu mudrost. U tom smislu su i sastanci timova vrtića bili značajni, jer nisu ostajali na razmeni informacija nego i na konkretnim akcijama, što ilustruje sledeći podatak.

*Razmeštanje i organizacija prostora sa novom opremom; Nameštaj treba da je raspoređen tako da omogućava kretanje; Prostor treba da je organizovan tako da dete vidi i može da uzme ono što ga zanima. A onda i da ima prostor gde može da kreira, istražuje, manipuliše, stvara, dela; Treba da bude nestruktuiran ili polustruktuiran; Potrebno je da bude pregledno, vidljivo; Osloboditi se velikih ormana i praviti police.*

Izvod iz Izveštaja stručnih saradnika sa sastanaka timova vrtića (Baza podataka projekta, 2018)

Konsultativni boravci su imali značaj u pogledu direktnog snimanja stanja u vrtićima iz više navrata i sa različitim svrhama, a u cilju pružanja kvalitetne podrške shodno kontekstu prakse konkretnog vrtića. Praćenje kvaliteta programa od strane istraživača se najdirektnije odvijalo kroz

sistematsko posmatranje kroz dva posebno prilagođena i izrađena instrumenta ISSA i CLASS; fotodokumentaciju; individualne konsultacije sa vaspitačima u sobama i kroz organizovanje zajedničkih sastanaka i razmena sa celim kolektivom; protokol za praćenje ostvarenosti kriterijuma kvalitetnog fizičkog okruženja; konsultovanje sa decom; fokus grupne intervjuje. Izabranim instrumentima se pojačavala osetljivost na kontekst, jer su oni tako osmišljeni da se zaista vidi specifičnost razvijanja programa, da se uvide prednosti i teškoće razvijanja programa i da se spram toga dalje kreira i obezbedi potrebna podrška (o čemu će biti detaljnije reči u trećem domenu).

Relevantnost konsultativnih boravaka, može se sagledati ne samo kroz prilagođenost specifičnom kontekstu, već i kroz podržano osnaživanje praktičara da dalje nastave sa praćenjem kvaliteta programa. U vezi sa tim „moć se deli kapilarno“ (Kumaravadivelu, 1999; prema Maksimović, 2014, str. 16) i preuzima se odgovornost među relevantnim učesnicima u procesu pilotiranja.

*...situacija u kojoj članovi tima ili drugi odrasli u vrtiću podstaknuti od strane članova tima preuzimaju inicijativu u aktivnostima, odlučivanju, rešavanju problema i postaju lideri... Zajedničko učešće svih nas kao aktivnih članova vrtičke zajednice čini da se svačija inicijativa ceni i prihvata, jer doprinosi građenju zajedničke vizije vrtića.*

Izvod iz vinjete „Deljenje odgovornosti“ (Baza podataka projekta, 2018)

Važno je još istaći da pitanje odgovornosti nije krajnje stanje, njegovo deljenje se odvijalo kontinuirano u zavisnosti od situacije i kompetentnosti onih koji u toj situaciji učestvuju i oblikuju njen dalji tok.

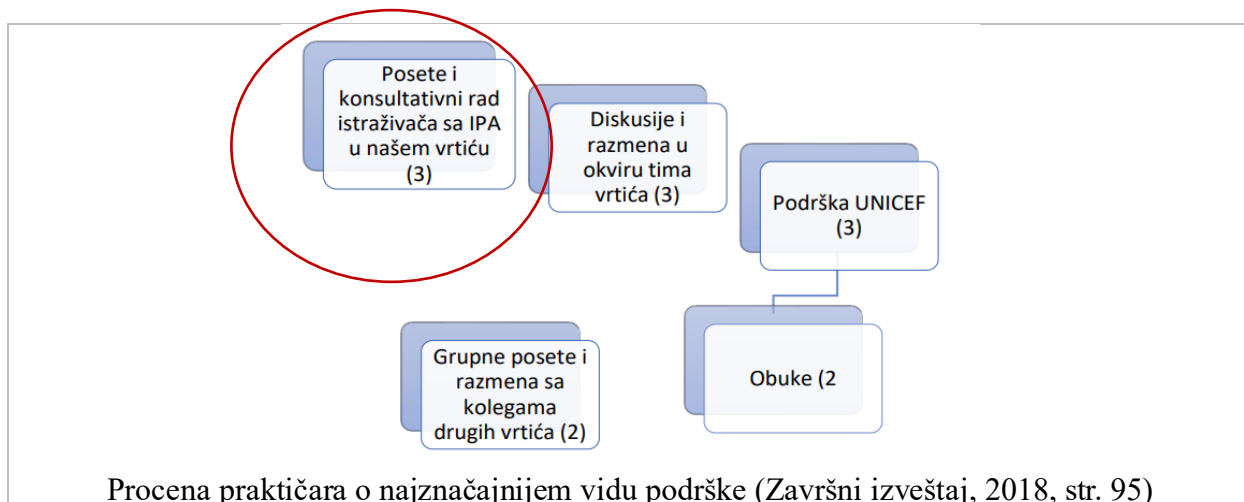
Svi boravci su bili prilagođeni specifičnosti konteksta sva tri vrtića u kojima su pilotirane Osnove programa. Nekim vrtićima je bila potrebna podrška u građenju inspirativnog okruženja, drugima u razvijanju tema/projekata, te je u skladu sa tim osmišljen i sproveden plan podrške u odnosu na njihovu specifičnost. Ovim se ističe važnost relevantnosti podrške sa osetljivošću na kontekst i deljenjem odgovornosti među relevantnim učesnicima prakse, ali i važnost kontinuirane i uvremenjene podrške, kao jedne od važnih odlika participativnog pristupa evaluaciji programa.

Pored prepoznatih jakih strana promene tokom konsultativnih boravaka, istraživači su negovali pristup da se govori o problemima sa kojima se praktičari suočavaju tokom razvijanja realnog programa. Na ovaj način se identifikuje usmerenje ka negovanju kulture zajednice učenja kao i da je važno pričati o problemima kako bi se prevazišli i kako bi se napravili koraci dalje, sve vreme uz uvažavanje specifičnosti konteksta.

Ono što je bitno i što je u duhu participativnog pristupa evaluaciji je fleksibilnost u revidiranju i vođenju podrške, a na osnovu praćenja programa i prisustva na terenu. Na ovaj način se ističe da je kontinuitet bazična karakteristika participativnog pristupa evaluaciji koja ne podrazumeva samo vremenski kontinuitet u smislu ispuniti određeni broj boravaka na terenu, i pružanje uvek istog načina podrške, već pravovremenu i relevantnu reakciju na uočene teškoće i probleme u skladu sa kontekstualnom specifičnošću.

Praktičari su konsultativne boravke procenili kao najrelevantnije tokom procesa pilotiranja Osnova programa, što se može videti i na sledećem podatku (Završni izveštaj, 2018). Iz čega se može zaključiti da je za njih kao praktičare prvenstveno bila važna stručna podrška koja je podrazumevala neposredan susret sa istraživačima i autorima programa, jer je bila kako navode primerena onome što njima treba, a što ukazuje na važnost kontekstualne osetljivosti podrške pri razvijanju programa.





Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji programa, podržava se i jača takva podrška koja je osetljiva na kontekst, koja je relevantna, gradi i produbljuje zajedničko razumevanje, koja podstiče na deljenje odgovornosti i koja je kontinuirana i pravovremena.

Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: stručna literatura/publikacije/radni materijali

Iz stručnih konsultativnih sastanaka, boravaka u vrtićima i izveštaja koje su periodično slali praktičari, razvijeni su relevantni resursi: Vodič stručnim saradnicima za dokumentovanje; Prostor za igru dece na otvorenom; Provokacije; Restlovi: inspirativne ideje za igru dece; Restlovi: Smernice i ideje; prilagođeni ISSA i CLASS protokoli praćenja kvaliteta (Završni izveštaj, 2018) što ukazuje na relevantnost samih publikacija, jer su nastale na osnovu realnih potreba praktičara. Sva navedena stručna literatura i publikacije bile su osnov za kasniju izradu priručnika za implementaciju Osnova programa, čija edicija simbolično nosi naziv „Linije leta“<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Priručnici i vodiči u okviru serijala „Linije leta” su pripremljeni na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, a izdavač je Ministarstvo prosvete. Serijal obuhvata: Priručnik za dokumentovanje; Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću; Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom u skladu sa Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja; Priručnik Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece.



Kreirani resursi (Baza podataka projekta, 2018)

Stručna literatura u vidu propratnih materijala praktičarima je davana i na obukama, i imala je za cilj da pruži podršku praktičarima kako bi temeljnije razumeli teorijsko-vrednosne postulate Osnova programa. U odnosu na kontekstualnu osetljivosti, istraživači IPA su praktičarima za sva tri vrtića slali dodatnu literaturu koja im može pomoći u daljem produblivanju njihovog razumevanja koncepcije Osnova programa. Kontinuiran način podrške kroz stručnu literaturu i publikacije za cilj je imao i stvaranje jedne kulture čitanja među praktičarima, koja nažalost nije bila u velikoj meri prisutna.

*...Formirana je zajednička viber-grupa preko koje su slali fotografije i video prezentacije i organizovana je nabavka dodatne literature za vrtić, ali su sve ove ideje najčešće ostajale u kancelariji na radnom stolu vaspitača, u memoriji njihovih telefona ili na policama biblioteke vaspitača.*

Izvod iz opservacione studije stručnih saradnika „Putevi promene“ (Baza podataka projekta, 2017)

Kontinuitet se vidi i u odnosu na ulogu stručnih saradnika koji su nastavili sa ovom praksom u svom daljem radu, preuzimajući ulogu onoga ko priprema i pronalazi za vaspitače konkretne resurse preko literature do ideja i to sami naglašavaju kao jedan od svojih najvećih doprinosa u promeni prakse vrtića (Završni izveštaj, 2018).

Pored literature koja je učesnicima pomagala da dalje razvijaju realni program, imali su prilike da dobiju i brojne matrice i protokole od IPA tima, koje su im olakšavale načine vođenja

sastanaka timova vrtića<sup>20</sup>, analizu i pisanje priča o temi/projektu, pisanje priča za učenje... Zahvaljujući razrađenoj matrici za vođenje sastanaka timova vrtića, stručni saradnici sa kolegama su na jedan strukturiran način mogli da ostvare kontinuitet u svojim sastancima i da na osnovu njih i njihovih zajedničkih dogovora, dele odgovornost ko se čime bavi do sledećeg sastanka, o čemu svedoči sledeći podatak.

*Na osnovu postojećeg stanja materijalno tehničkih uslova po grupama, radnim sobama, utvrditi prioritete nabavke. Dogovoreno da J.K: pregleda predlog izbora i po potrebi izvrši naknadne korekcije ili izmene imajući u vidu definisane prioritete sa pojedinačnim cenama opreme i materijala; prosledi i izabranu specifikaciju projektom timu; informiše o konačnom usaglašenom izboru materijala i opreme sve članove vrtićkog tima.*

Izvod iz izveštaja sa sastanka vrtića (Baza podataka projekta, 2017)

Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: horizontalne razmene

Horizontalno učenje podrazumeva način zajedničkog učenja u praksi i građenje zajedničkog razumevanja kako unutar vrtićkog tima jedne ustanove, tako i između timova vrtića različitih predškolskih ustanova. Na ovaj način se praktičari osnažuju da dele svoje nedoumice u okruženju koje je za njih prirodno i koje najbolje poznaju, s tim u vezi se ovakav način učenja ističe kao relevantan i neophodan kako bi se bilo kakva promene desila.

*Kroz zajedničko učenje sa kolegama u procesu istraživanja i preispitivanja, i deljenje promišljanja sa decom, roditeljima i učesnicima iz okruženja, uvažavajući njihove perspektive i uključujući ih u odlučivanje o promeni je ono što čini kolektivnu mudrost.*

Isečak iz materijal za učesnike sa obuke za stručne saradnike „Deljenje liderstva“  
(Baza podataka projekta, 2018)

Međutim, relevantnost u odnosu na horizontalne razmene se ogleda i u tome, da vrtići u koje se ide predstavljaju svojevrsne primere u kojima se razvija kvalitetna praksa prema postavljenoj programskoj koncepciji. I samo na taj način horizontalna razmena kao vid stručnog usavršavanja praktičara može biti značajna za dalje građenje prakse i zajedničko učenje.

Broj horizontalnih razmena koji se odigrao za vreme trajanja procesa pilotiranja bio je četiri puta, odnosno tri posete su bile u vrtiću „Zemunski biser“ i jedna poseta vrtiću „Zvončić“ (Završni izveštaj, 2018). Stručni saradnici su kroz upitnik, ali i svoje opservacione studije navodili da je ovo jedan od najznačajnijih načina razmene sa kolegama, jer imaju priliku da vide kako drugi rešavaju probleme i teškoće sa kojima se suočavaju i da ih to podstiče na dalji rad, o čemu svedoči sledeći podatak.

---

<sup>20</sup> Protokol sastanka ima osnovne kategorije za vođenje sastanka koje su osmišljene tako da uvek mora da se iz toga učini zajednička akcija i da učesnici budu proaktivni. Protokol sa kategorijama: Vrtić i učesnici; Tema sastanka; Datum sastanka; Postojeće stanje (iskustava u dosadašnjoj praksi vrtića - aktivnosti, saznanja, uvidi u odnosu na temu); Pitanja, dileme koje su se otvorila u odnosu na temu; Dogovoreni naredni koraci (aktivnosti, učesnici i dinamika) i način na koji će se pratiti; Potrebni resursi i način povezivanja učesnika u zajedničkom radu; Osvrt na tok sastanka; Lična razmišljanja, uvidi, osećanja... podstaknuta sastankom.

*Hteli smo da primenimo ono što smo videli kod njih u vrtiću.*

Iz opservacione studije „Putevi promene“ (Baza podatak projekta, 2018)

Razvijanje kapaciteta za zajedničko učenje se vidi kao vrednost horizontalnih razmena, jer praktičari imaju priliku da u njima održavajućem kontekstu preispituju svoju praksu i iz toga pokreću akcije. U vezi sa tim iz procesa skaliranja kulture vrtića u subdimenziji „odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj“ učesnici navode da je potrebno više prilika za ovakav način usavršavanja i učenja. Praktičari su autonomni u odnosu na svoju praksu, ali uz preuzimanje odgovornost da je razvijaju prema konceptijskoj osnovi Osnova programa, jer na taj način stoje iza onoga što prikazuju drugima i ne ostaju izolovani u svojim sobama, svojim vrtićima, već sebe samoevaliraju i izlažu svoju praksu konstruktivnim procenama drugih, otvarajući prostor za zajednički način učenja i deljenja odgovornosti, što je važna odlika participativnog pristupa evaluaciji.

Iako sami stručni saradnici ističu da je to jedna od izazovnijih stvari, kako razviti kapacitet za zajedničko učenje ono jeste prepoznato kao značajno od strane praktičara.

*„Zajedničko učenje, direktnije učešće u životu i radu vrtića, veća povezanost sa svim odraslim u vrtiću“; „Učešće u razvijanju refleksivne prakse u svom vrtiću/ saradnja, dijalog, razmene, razvijanje sposobnosti da slušamo i prihvatamo, da kritički procenjujemo sebe i svoja dela“; „Dobijanje mogućnosti za profesionalni razvoj, horizontalne razmene, povezivanje sa kolegama iz drugih ustanova“; „Prilika za samorefleksiju, razmenu sa praktičarima, kolegama iz drugih ustanova, horizontalne razmene“.*

(Završni izveštaj, 2018, str. 104)





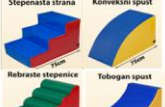
Što znači da se mora negovati kultura zajednice učenja, gde su greške prihvatljive, iz njih se uči, članovi kolektiva su ohrabreni da prihvataju rizik, dele teškoće i analiziraju zašto nešto ne funkcioniše (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021) i na taj način učestvuju u građenju kvaliteta programa, sa prihvatanjem odgovornosti da su oni ti koji razvijaju praksu kroz istraživanja, profesionalno umrežavanje, razvojne projekte, kolaborativne akcije u praksi svog delovanja. Postavljanje ovakvog načina učenja kao primarnog, dovodi u preispitivanje do tada dominantan način učenja - kroz obuke od strane eksperata, koje često nisu bile u saglasju sa koncepcijom programa koja se razvijala.

Participativni pristup evaluaciji programa, prepoznaje relevantnost ovakvog načina učenja, jer proizilazi iz autentičnih situacija koje se ne mogu prekopirati, već koje zahtevaju produbljeno bavljenje praksom, i stalno vraćanje na teorijsko-vrednosna polazišta kao vodilje za dalje razvijanje programa.

Kvalitet i dinamika podrške od strane istraživača: tehnička podrška

Pored navedene stručne podrške, istraživači sa IPA su imali značajnog udela i u tehničkoj podršci, u pripremi spiska za opremanje vrtića. Kako kultura ustanove oblikuje strukturu ustanove,

tako i strukturalni uslovi oblikuju kvalitet programa (Osnove programa, 2018). U vezi sa tim, iako na izgled tehnički deo posla, sastavljanje spiska opreme koja će podržati koncepciju Osnova programa predstavlja stručnu podršku, u kojoj su istraživači preuzeli odgovornost u sastavljanju liste opreme, kao kompetentni i poznavaoi programa.

Specification					
Item	Code	Drawing title	Quantity		
<b>LEŽAJ BEG</b> Antialergijsko punjenje Naporomiv materijal, štelak - vodootporan i otporan na sunce napunjen je sitnim sitroporom koji se pomera u obliku tela, sa dođonom postelom, koja ne dozvoljava rasipanje sitropora Dimenzije: 90 x 110 cm Težina: oca 5,5 kg Prečni ukupno: 90 cm Dno prečni: 60cm Visina ukupno: 100 cm Visina stranice: 110 cm Obim: 250cm Zapremina: oca 330	LB		10		
<b>LEŽAJ BEG manji</b> Antialergijsko punjenje Naporomiv materijal, štelak - vodootporan i otporan na sunce napunjen je sitnim sitroporom koji se pomera u obliku tela, sa dođonom postelom, koja ne dozvoljava rasipanje sitropora Dimenzije: 50 x 90 cm Težina: oca 3,3 kg Prečni ukupno: 70 cm Dno prečni: 40 cm Visina ukupno: 80 cm Visina stranice: 90 cm Obim: 200 cm Zapremina: oca 200	LBH		6		
<b>PODESIVI TUNEL I PEČINA</b> Podesivi Tunnel i Pečina se sastoji od 5 elemenata punjenih sunterom i prekrivenih PVC-om Dimenzije 100,75x90 prp					3
<b>DECIJA SUNTERASTA GARNITURA</b> Izrađena je od suntera koji je prekriven PVC platom koje ne upija tečnosti i odleže se samo brisanjem mokrom krpom. Ovu garnituru možete postaviti pod uglovnim (uglovna garnitura za stolice, stolci ili stolci) ili uz zid. Dužina uglove varijante je 90cm, a dužina prave varijante je 170cm. Visina garniture je 30cm od poda do površine za sedenje. Sastoji se od tri elementa i letiti naslona. Elementi se međusobno spojuju čelikom trakom.					1
<b>KORISNIČAN DEČIJI - SET</b> VISINE: 30 CM I ŠIRINE: 50 CM Izrađeni su od betog suntera i prekriveni su jakim PVC oterom Stepnasta strana - dužina70visina30širina50 Korvektivni spust - dužina70visina30širina50 Rebraste stepenice - dužina70visina30širina50 Tobogan spust - dužina70visina30širina50 Srednja kocka sa rupom - dužina50visina30širina50 KOS					2

Specifikacije opreme za vrtiće (Baza podataka projekta, 2018)

Odabir nameštaja i opreme morao je da bude u skladu sa kriterijumima prostora datim u Osnovama programa i u vezi sa tim su istraživači IPA učestvovali u kreiranju spiska za nabavku opreme i nameštaja, kao neko ko dobro poznaje i razume koncepciju Osnova programa. Fleksibilni, niski nameštaj, otvorene police i niske pregrade omogućavaju deci stalnu dostupnost materijalima, a nestrukturirani i prirodni materijali, „svetleći“ stolovi i različito osvetljene prostorne celine omogućavaju istraživanje, estetski doživljaj i začudnost. „Zajedničke instalacije koje izrađuju deca sa vaspitačima obezbeđuju smisleno izgrađivanje prostora kroz temu/projekat i pokazuju njihovo zajedničko učešće u program“ (Završni izveštaj, 2018, str. 373).

Pri opremanju vrtića vodilo se računa o tome šta vrtići poseduju od nameštaja, opreme, kako ne bi bilo udvajanja, ali i kako bi se bilo osetljivo na specifičnosti konteksta svakog od vrtića.

Na osnovu opremanja vrtića kasnije tokom procesa implementacije Osnova programa je izrađen i Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanje delatnosti predškolske ustanove (2019) koji je usklađen sa koncepcijom Osnova programa. Ovaj primer je pokazatelj ostvarenog kontinuiteta između procesa pilotiranja i implementacije Osnova programa, ali i kontinuiteta u koncepcijskom smislu koji se vidi na nivou usaglašavanja zakonskih i podzakonskih akata sa koncepcijom Osnova programa.

Kvalitet i dinamika podrške od strane drugih partnera na projektu: tehnička, materijalna podrška i konsultativni boravci

Informacije o tome šta su radili partneri tokom procesa pilotiranja nisu do kraja transparentne. Ono što je poznato na osnovu izveštaja i razmena sa istraživačima IPA jeste da je UNICEF podržao opremanje vrtića u tehničkom i materijalnom smislu fleksibilnim nameštajem, opremom namenjenom za istraživanje dece u skladu sa kriterijumima kvalitetnog fizičkog okruženja datim u Osnovama, kao i prenosivim računarima i fotoaparatom, a na osnovu spiska koje je sastavio IPA tim (Završni izveštaj, 2018). Pored toga bio je i tehnički organizator obuka (iznajmljivanje sala gde su se održavale obuke, obezbeđivanje štampe i potrošnog materijala za obuke) i izrade promotivnih snimaka i materijala o „Godinama uzleta“.



Godine uzleta



Godine uzleta: vodič za vaspitače

Promotivni snimci Youtube kanal UNICEF, 2018.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja je imalo značajnu ulogu da kroz proces akreditacije, postojeće obuke stavi na ministrovu listu od prioritnog značaja, a predstavnici ZUOV-a su imali važnu ulogu da finalni dokument Osnova programa „Godine uzleta“ bude usvojen od strane Nacionalnog prosvetnog saveta.

Predstavnici ZUOV-a i UNICEF-a su realizovali posete vrtićima. Teme njihovih poseta nisu deljene sa istraživačima IPA, kao ni konkretne akcije koje su iz poseta proizašle.

Nekada nedovoljna transparentnost među partnerima, vodila je ne preuzimanju odgovornosti od strane pojedinih partnera u situacijama koje su to iziskivale, iako svesni da je za to potrebno dosta zajedničkog rada, suštinskog deljenja vrednosti i poverenja, bez partikularnih interesa, što sve jesu preduslovi za suštinske promene i mogućnost odvijanja participativnog pristupa evaluaciji.

\*\*\*

Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji, kvalitet i dinamika podrške je krucijalna, a ostvaruje se kroz:

- prepoznavanje koji tip podrške je potreban u skladu sa kontekstualnim specifičnostima u kojima se program razvija;
- kontinuirano pružanje podrške, koja podrazumeva uvremenjenost i relevantnost u odnosu na specifičnost konteksta u kom se razvija realni program

Da bi podrška bila smisljena i održiva, neophodna je saradnja među različitim perspektivama u realnom programu, kao i konstantno preispitivanje vlastitih polazišta i deljenje zajedničkog značenja u odnosu na teorijsko-vrednosno polazište Osnova programa. Iz svega prethodno navedenog možemo da zaključimo da participativni pristup evaluaciji podrazumeva uvažavanje različitih pozicija i uloga koje imaju učesnici u procesu evaluacije i iz koje mogu pružiti adekvatnu podršku. U odnosu na to neophodno je poznavati koju orijentaciju, znanje, utemeljenost, odnose i težnju imaju različite perspektive (Pavlović Breneselović, 2019, str. 179):

- Orijentacija istraživača usmerena je na sagledavanje alternativnih pravaca akcije i interpretacije. U odnosu na njih praktičari su usmereni ka akciji, dok su nosioci obrazovne politike orijentisani ka procedurama i pitanjima nadležnosti.
- Znanja za kojima istraživači tragaju i koja definišu njihove postupke su konceptualna – traganje za konceptima da bi se objasnilo kako nešto funkcioniše. U odnosu na njih praktičari neguju praktično znanje, važno im je

da nešto „radi“, dok nosioci obrazovne politike neguju pregovaračko znanje, koje, kako mu reč kaže, ima usmerenost na dogovaranje i usaglašavanje.

- Teorijsko utemeljenje znači da istraživači tragaju za teorijom koja im pomaže u organizovanju, praćenju i izgradnji sistema tumačenja i koncepata koji čine koherentan sistem. U odnosu na njih praktičari su usmereni na direktno, neposredno iskustvo drugih praktičara, dok donosioci obrazovne politike teže efikasnim rešenjima što se može okarakterisati kao pragmatično utemeljenje.
- Istraživači su po prirodi skeptični, sumnjičavi u stalnom preispitivanju i to je odlika odnosa koji oni neguju. Za razliku od njih praktičari imaju potrebu da veruju u ono što rade, često sa otklonom od bilo kakve sumnje. Nosioci obrazovne politike su usmereni na korist, odnosno dobit za sve, ako je to korisno za njih.
- U pogledu težnje, istraživači su usmereni ka determinisanosti, traganju za zakonitostima, što će omogućiti predikcije, dok praktičari smatraju da je svet prekompleksan da se može gledati kroz zakonitosti. Za razliku od njih nosioci obrazovne politike teže ka kompromisu, i polaze od toga da su odstupanja neminovna.

Razumevanje pozicija i pristupa u građenju odnosa ne znači nužnost legitimiteta da svako ostane izolovan sa svojom perspektivom, već naprotiv, iz razumevanja različitih pozicija nužna je saradnja ukoliko želimo da promena uspe. U vezi sa tim u samom procesu evaluacije, se prepoznalo u određenim navratima da je upravo to manjkalo, odnosno da su određeni partneri imali potrebu da se drže svoje perspektive, što je onda u procesu pružanja podrške vodilo koracima koji nisu do kraja transparentni, što se u ovom radu može videti kroz izostajanje podataka o tim tipovima podrške.

Podrška u procesu pilotiranja je prvenstveno bila usmerena ka praktičarima, što je razumljivo s obzirom na to da su oni bili glavni nosioci programa, ali ne sme se zanemariti da je pitanje podrške uzajamno među svim partnerima, što se sa ove distance u odnosu na proces i iznete podatke otvara kao važno pitanje - koliko je i da li je bilo poverenja, kao suštine saradničkih odnosa, među svim partnerima.

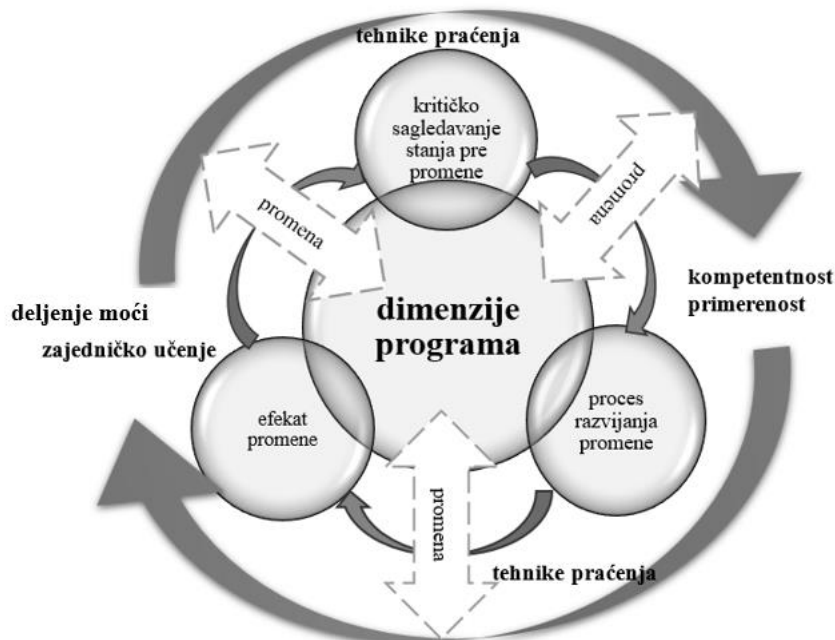
#### **5.4. Evaluacija praćenja procesa promene u primeni Osnova programa**

Domen - Evaluacija praćenja promene u primeni Osnova programa razložena je na tri faze evaluacije: stanja pre promene, razvijanja promene i efekata promene. Jedinica značenja - evaluacija tehnika i instrumenata praćenja dimenzija programa (fizičko okruženje, učešća porodice i lokalne zajednice, vršnjaka, perspektive vaspitača<sup>21</sup> i stručnih saradnika).

---

<sup>21</sup> Pod terminom vaspitač, mislimo i na medicinske-sestre vaspitače koji rade sa decom od šest meseci do treće godine (Osnove programa, 2018).





Šema 12. Domen III Evaluacija tehnika praćenja dimenzija programa

Istraživači IPA kao kreatori programa i učesnici procesa pilotiranja su preuzeli odgovornost da kreiraju tehnike i instrumente kojima su pratili kvalitet programa kroz njegove dimenzije: fizičko okruženje, učešće porodice, učešće lokalne zajednice, odnose sa vršnjacima i perspektivu vaspitača i stručnih saradnika. Odgovornost je preuzeta prvenstveno zbog njihove kompetentnosti da sagledaju tok celog procesa pilotiranja, a onda i specifično u odnosu na program i kako se on razvija u odnosu na njegova polazišta. Poveravanje procesa praćenja onima koji su kompetentni u smislu etičkog odgovornog postupanja i temeljnog poznavanja onoga što se evaluira (u ovom slučaju programa) jeste jedna od važnih odlika participativne evaluacije odnosno participativnog pristupa evaluaciji. U tom smislu participativno ne znači „svi radimo sve” već svi preuzimamo odgovornost za ono u čemu smo kompetentni, poštujući polazišta Osnova programa kao vrednosnog okvira za građenje prakse. Kompetentnost znači i odgovorno, etičko postupanje prema drugim učesnicima procesa – stručnim vođenjem tokom procesa promene, kao i pružanjem stručne podrške pri iniciranju i sprovođenju inicijativa.

Meta-analiza u ovom domenu se odvija u pravcu evaluiranja tehnika i instrumenata za praćenje programa „Godine uzleta” u kontekstu njihove primene. Konkretnije, kako su se same tehnike i instrumenti menjali u procesu evaluacije, kako su i da li su kreirani instrumenti bili primereni za praćenje programa, kako su i da li su uticali da se određene promene ostvaruju u sklopu navedenih dimenzija programa, te šta prikupljeni podaci o programu kroz korišćenje navedenih tehnika i instrumenata govore o participativnom pristupu evaluaciji programa.

Kroz sve faze analize ovog domena pokušaćemo da identifikujemo deskriptivna svojstva jedinice značenja, odnosno u kojoj meri su prisutni:



- *kompetentnost* - etička praksa odgovornog delovanja zasnovanog na vrednostima: višeperspektivnosti, demokratičnosti i kritičkom pristupu praksi (Pavlović Breneselović, 2012) Praktična mudrost (*prhonesis*) je neodvojiva od praktičnog činjenja (*praxisa*) i u sinergiji nastoje da grade etičku praksu. Kompetentnost podrazumeva stalno učenje unutar ustanove, među ustanova i sa drugim relevantnim učesnicima procesa vaspitanja i obrazovanja (porodicom, lokalnom zajednicom, donosiocima obrazovne politike, istraživačkom zajednicom).
- *primerenost* - podešenost određenoj svrsi i kontekstu. U kontekstu evaluacije i korišćenih tehnika i instrumenata praćenja programa, primereno znači dizajnirano i prilagođeno tako da odgovara onome što se evaluira, ali i da je primereno za različite učesnike u procesu evaluacije.
- *deljenje moći* - kompleksan, sistemski, fluidan koncept koji se manifestuje u odnosima. Osoba ne poseduje moć, već se moć očitava u pravilima, propisima, navikama, ideologijama koje onda određuju ponašanje ljudi i manifestuje se među ljudima (Tesar, 2016).
- *zajedničko učenje* - izgradnja zajedničkog značenja na osnovu vrednosno postavljenog okvira. Učenje kao socijalni proces, refleksivni i kritički odnos prema svetlu, praksi i promeni.

Pre ulaska u analizu trećeg domena, važno je naglasiti, da svi instrumenti koji će biti navedeni u odnosu na svaku od dimenzija programa, a koji su konstruisani ili prilagođeni od strane IPA tima su a) specifično vezani za određenu dimenziju (npr. protokol za analizu prostora - dimenziju fizičko okruženje), b) vezani za više programskih dimenzija (npr. protokol kulture vrtića, kroz svoje kategorije obuhvata veći broj dimenzija). U tim slučajevima u tekstu ćemo pored instrumenta jasno naglasiti koji deo instrumenta (npr. njegovo područje, kriterijum, supkategorija) se odnosi na konkretnu dimenziju, samo zbog detaljnije analize navedenog instrumenta, u suprotnom ovakvo odvajanje nije opravdano, i instrumenti se moraju sagledavati u celini. Važno je napomenuti i da će se navedene tehnike i instrumenti ponavljati kroz više dimenzija, a u okviru iste faze. U tom slučaju nećemo ih nužno uvek obrazlagati kako bismo izbegli ponavljanja, ali će svi u okviru faze biti obuhvaćeni analizom.

Kako bi domen bio pregledniji za čitanje u Tabeli 5 dajemo pregled svih tehnika, instrumenata i načina dokumentovanja koji su se koristili u evaluaciji programa, a u odnosu na svaku od faza.

Tabela 5. Tehnike, instrumenti i načini dokumentovanja po fazama promene (prilagođeni na osnovu Završnog izveštaja, 2018)

tehnike	instrument/ dokumentacija	uzorak/realizacija	faza pre promene	faza razvijanje promene	faza efekti promene
Sistematsko posmatranje	Skala procene kvaliteta prostora	6 grupa X 3 vrtića	✓		✓
	Skala procene dobrobiti	373 dece iz 18 grupa u prvom praćenju 459 dece iz 18 grupa u drugom praćenju	✓		✓

	Skala procene uključenosti	373 dece iz 18 grupa u prvom praćenju 459 dece iz 18 grupa u drugom praćenju	✓		✓
	Protokol procene kulture vrtića	3 vrtića u 2 navrata	✓	✓	
	ISSA protokol kvaliteta programa	6 grupa X 3 vrtića	✓	✓	
	CLASS protokol kvaliteta programa	6 grupa X 3 vrtića		✓	✓
	Evidenciona lista učešća porodice	6 grupa X 3 vrtića	✓		✓
	Evidenciona lista saradnje sa lokalnom zajednicom	6 grupa X 3 vrtića	✓		✓
Analiza sadržaja	Matrica analize projektnih priča	80 priča iz 18 grupa priča		✓	✓
	Matrica analize priča za učenje	180 priča iz 18 grupa			✓
	Matrica analize priče o temi/projektu prema principima razvijanja realnog programa	Od prikupljenih 40 priča u periodu jun-septembar 2017. (izabrano nekoliko za analizu)		✓	
	Dokumentacija: izveštaji stručnih saradnika, fotodokumentacija	Dokumentacija prikupljena u periodu maj 2017 – maj 2018	✓	✓	✓
Fokus grupni intervju	Protokol za fokus grupni intervju sa praktičarima na početku projekta	3 fokus grupe iz 3 vrtića	✓		
	Protokol fokus grupnog intervju sa roditeljima	3 fokus grupe X 3 vrtića (144 roditelja)			✓
	Protokol fokus grupnog intervju sa vaspitačima	3 fokus grupe iz 3 vrtića			✓
Mozaik tehnika	Protokol konsultovanja sa decom	2 dece X 6 grupa X 3 vrtića (ukupno 14 dece iz grupa vrtićkog uzrasta i 10 dece iz PPP grupa)		✓	
Tehnika portretiranja	Protokol portretiranja	1 dete X 2 jaslene grupe X 3 vrtića		✓	
Anketi ranje	Upitnik za direktore PU	3 upitnika			✓
	Upitnik za stručne saradnike	6 upitnika			✓

## Tehnike i instrumenti praćenja dimenzija programa – kritičko sagledavanje pre promene

U kritičkom sagledavanju početnog stanja pre primene Osnova programa korišćene su tehnike, instrumenti i načini dokumentovanja: *sistematsko posmatranje* (protokol procene kvaliteta prostora; ISSA protokol kvaliteta programa<sup>22</sup>; evidenciona lista učešća porodice; evidenciona lista saradnje sa lokalnom zajednicom; protokol procene kulture vrtića<sup>23</sup>; skala procene dobrobiti; skala procene uključenosti), *analiza sadržaja* (dokumentacija – fotodokumentacija tokom tura kroz vrtiće; narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika<sup>24</sup>; izveštaji sa sastanaka timova vrtića), *fokus grupni intervju* (protokol za fokus grupni intervju sa praktičarima na početku projekta).

Sve navedene tehnike, instrumenti i načini dokumentovanja su služili za kritičko sagledavanje početnog stanja, koje se zasniva na prvim zapažanjima i refleksijama praktičara i istraživača. Cilj njihovog korišćenja je bio da se „mapira“ početno stanje u vrtićima pre promene, na osnovu čega su se kasnije tokom procesa pilotiranja pravila poređenja - u čemu i oko čega se željena transformacija postigla i na čemu bi trebalo dalje raditi. U vezi sa tim u ovoj fazi su postavljeni temelji za dalje zajedničko učenje među svim relevantnim učesnicima procesa, što je jedna od glavnih odlika participativnog pristupa evaluaciji programa.



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju početnog stanja fizičkog okruženja u vrtićima:

- protokol procene prostora na osnovu kriterijuma kvalitetnog fizičkog okruženja (saradnja i pozitivna međuzavisnost; uvažavanje posvećenosti u aktivnosti i inicijativa; istraživanje, eksperimentisanje i stvaralaštvo; različitost; pripadanje i personalizovanost; telesni, senzorni estetski osećaj i začudnost);
- dokumentacija (fotodokumentacija od strane istraživača tokom konsultativnih boravaka i od strane vrtićkog tima, narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji stručnih saradnika sa sastanka vrtićkog tima);
- ISSA protokol kvaliteta programa sa područjem procene okruženja za učenje;
- protokol procene kulture ustanove sa kategorijom procene odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj (sa njenom supkategorijom - vrtić kao mesto razvoja

<sup>22</sup> Tokom prvog praćenja kvaliteta programa kroz vrednovanje realnog programa korišćen je prilagođen ISSA protokol kvaliteta programa koji „obuhvata sedam područja procene: interakcija; porodica i lokalna zajednica; inkluzija; različitost i demokratske vrednosti; strategije učenja i podučavanja; okruženje za učenje; praćenje; profesionalni razvoj. U okviru svakog područja date su kategorije koje su konkretizovane kroz 3 - 6 indikatora. U okviru svakog indikatora vrši se skaliranje na osnovu deskriptora (od 3 do 5) prema četiri nivoa kvaliteta – neadekvatno, dobar početak, kvalitetna praksa, korak dalje“ (Završni izveštaj, 2018, str. 210). U ovoj analizi za svaku dimenziju programa će se vezivati konkretna područja i kategorije koje tu dimenziju najbolje opisuju.

<sup>23</sup> „Protokol procene kulture obuhvata četiri kategorije procene: saradnju i kolaboraciju; zajedništvo, demokratičnost i odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj. Svaka kategorija sadrži po sedam supkategorija, koje su procenjivane ocenom od 1 do 5 (1 - nikada; 2 - retko; 3 - ponekad; 4 - često; 5 - uvek, stalno)“ (Završni izveštaj, 2018, str. 47). U ovoj fazi, kao i u svim narednim, su izdvojene samo one kategorije koje se vezuju za određenu dimenziju programa.

<sup>24</sup> „Narativne beleške su korišćene u izradi opservacionih studija stručnih saradnika u vrtiću o situacijama i događajima koji su predstavljali prekretnice u promeni“ (Završni izveštaj, 2018, str. 47).

i učenja) i kategorija demokratičnost i inkluzivnost (sa njenom supkategorijom multikulturalnost koja treba da se vidi u prostoru)

Kao primer instrumenta za „mapiranje“ početnog stanja fizičkog okruženja u tri vrtića, korišćen je protokol procene kvaliteta prostora prema kriterijumima kvalitetnog fizičkog okruženja (saradnja i pozitivna međuzavisnost; uvažavanje posvećenosti u aktivnosti i inicijativa; istraživanje, eksperimentisanje i stvaralaštvo; različitost; pripadanje i personalizovanost; telesni, senzorni estetski osećaj i začudnost) sa pratećim deskriptorima (Prilozi IPA, 2018, str. 116). Postavljeni kriterijumi i deskriptori odražavaju suštinu koncepcije Osnove programa i razumevanje fizičkog okruženja „kao trećeg vaspitača“ (Rinaldi, 2006). Protokol je osmišljen od strane IPA tima, a procena kvaliteta fizičkog okruženja rađena je od strane praktičara.

Prvo procenjivanje pokazalo se kao najteže za praktičare, jer se tada suočavaju sa redefinisanjem postojećih obrazaca u praksi koje su do tada negovali i reprodukovali. U vezi sa tim neretko ostaje potreba da potvrde da je ono što su radili bilo dobro i kvalitetno, sa naglaskom da oni to „već rade“, što se može videti u sledećem podatku.

*...Vaspitači su izneli na sastanku da ne bi ništa dodali ni menjali u svom odnosu prema prostoru.*

Izvod iz Izveštaja stručnih saradnika sa sastanaka tima (Baza podataka projekta, 2017)

U vezi sa iznetim podatkom, kao i podacima na osnovu prvog praćenja fizičkog okruženja od strane praktičara uz pomoć protokola (gde su visoko procenili zastupljenost svih kriterijuma), uočava se dominacija nekritičkog sagledavanja prakse. Ovo je za praktičare na početku pokretanja promene, bilo izazovno, što je razumljivo s obzirom na njihovu poziciju i suočavanje sa promenom paradigme. U vezi sa ovim, istraživači su preuzeli odgovornost i uradili ponovno praćenje na osnovu protokola, pri čemu su došli do kontradiktornih podataka u odnosu na one koje su prvi put praktičari prikazali. Ovim ponovljenim praćenjem od strane istraživača IPA kao kreatora Osnova programa, za koje bismo mogli reći, oslanjajući se na Ajznera, važno je znati „videti“, nužno je imati obrazovano oko (Eisner, 1979) snimljeno je realno stanje u praksi, o čemu svedoči sledeći podatak.



Inicijalno stanje prostora (Fotodokumentacija iz Baze podataka projekta, 2017)

*U sobama je mnogo visokih polica, glomaznih ormara, a hodnici su prazni i bezlični.*

(Autoetnografska beleška, 2017)

U odnosu na participativni pristup evaluaciji programa gde se ističe značaj zajedničkog učenja i kompetentnosti, može se zaključiti da praktičari ne smeju biti prepušteni sami sebi u procesu postavljanja i vođenja promene, odnosno da je potreban dobar poznavalac programske koncepcije, koji će zajedno sa praktičarima stalno raditi na tome da koncepcijske postavke Osnova

programa „prevodi u praksu“. U suprotnom je moguća tendencija nekritičkog sagledavanja vlastite prakse i ostajanje na površnoj razmeni bez suštinske akcije koja čini promenu više dekorativnom nego suštinskom i transformativnom (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018). Zato je važno napraviti „sigurnu promenu“ za početak, koja komunicira da nešto može da se menja i „radi“. U ovom slučaju to je bilo fizičko okruženje, koje najjasnije i najvidljivije komunicira položaj deteta u vrtiću, te vrednosti i uverenja koja se promovišu programskom koncepcijom.

U kontekstu toga postignuto je poverenje između istraživača i praktičara koji su nosioci realnog programa. Istraživači su pokazali svoju kompetentnost pri izradi instrumenta za praćenje, utemeljenog na koncepciji Osnova programa, načinu njegove primene, čime je poslata poruka praktičarima da će raditi u njihovom najboljem interesu i pomoći u daljem razvijanju prakse. Izneti primer pokazuje da su kontinuirano prisustvo i podrška od strane onih koji su poznavaooci programa i koji su kompetentni neophodni uslovi pokretanja promene, ali i da se evaluacija programa doživi kao suštinski participativna.

Prepoznata je potreba za daljim obukama, konsultativnim posetama, tako i izradom resursa koji su bili namenjeni praktičarima za dalje zajedničko učenje. U vezi sa tim, istraživači IPA su razvili neophodan sistem podrške. Već tokom prvih konsultativnih poseta vrtićima pokazalo se da je osmišljena podrška, urodila plodom, što se videlo u drugačijoj percepciji i kritičnosti praktičara u odnosu na fizičko okruženje, što ilustruje sledeći podatak.

*Naš prostor vrtića imao je uobičajenu strukturu u kojoj je vidljiva podeljenost prostora za decu i prostora za odrasle. Isto tako, nameštajem i sredstvima definisana je njegova jednoznačna funkcija. Dugačak uzan hodnik isključivo za prolaz, izdvojene garderobe, zamračene i skućene i sobe sa odvojenim prostorima za igru i učenje i obedovanje u vidu linijski raspoređenih stolova i stolica za decu. Ispred soba i u garderobama su bili visoko postavljeni panoi za izlaganje likovnih radova dece najčešće i opšte informacije za roditelje.*

Isečak iz opservacione studije stručnih saradnika „Ključna mesta razvoja“ (Baza podataka projekta, 2017)

Narativne beleške koje su korišćene za izradu opservacionih studija, podrazumevaju način dokumentovanja kojim se sažimaju ključne misli praktičara o trenutnom stanju u vrtićima, odnosno koliko je fizičko okruženje u skladu sa spomenutim kriterijumima prema Osnovama programa „Godine uzleta“. Narativne beleške nastale pre promene, ukazuju na prve refleksivne uvide koje su napravili praktičari, a koji su bili značajni za kasniji proces praćenja promene, za upoređivanje i preispitivanje u odnosu na svoja prvobitna zapažanja o promeni.

Navedeni podaci ukazuju na važnu odliku participativnog pristupa evaluaciji, da je usmeren na procesnost promene i da ukazuje na važnost hronologije promene. U vezi sa tim ovako kreirani instrumenti, odnosno načini dokumentovanja pokazuju osetljivost istraživača koji su ih kreirali i osmislili, imajući na umu njihovu primerenost koja treba da odgovara koncepciji Osnova programa. U datim primerima njihove primene može se uočiti da imaju potencijal za pokretanje zajedničkog učenje svih u procesu praćenja:

- *tim vrtića* – prikupljeni podaci i način praćenja otvaraju priliku za refleksivno sagledavanje početnog stanja kao i same hronologije – kako se promena razvija, u skladu sa kriterijumima kvalitetnog prostora. Praktičari se na ovaj način osnažuju u potpunijem razumevanju programske koncepcije i kriterijuma kvalitetnog fizičkog okruženja, te njihovoj vidljivosti u fizičkom okruženju u dečjem vrtiću;

- *kolege van vrtića* - materijali iz kojih drugi mogu da uče i vide da je promena moguća, kao i da dobiju inspiraciju za dalji rad;
- *istraživači i drugi partneri* – kakvi su pomoci napravljeni i koji nivo podrške je potreban za dalje razvijanje promene



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju učešća porodice i učešće lokalne zajednice:

- evidenciona lista učešća porodice - podrazumeva prikupljanje podataka o učešću roditelja u programu (kroz kategorije - učešće u razvijanju projekta; pisana informacija za roditelje, tehnička pomoć, aktivnosti sa decom u vrtiću, sastanak sa roditeljima, učešće u završnoj priči projekta, aktivnosti sa decom u lokalnoj zajednici, radionice za roditelje, nešto drugo);
- evidenciona lista učešća lokalne zajednice - podrazumeva prikupljanje podataka o saradnji sa lokalnom zajednicom (kroz kategorije - boravak u lokalnoj zajednici; realizovanje aktivnosti nekog iz lokalne zajednice; boravak sa decom u vrtiću nekog iz lokalne zajednice; organizovana aktivnost sa nekim iz lokalne zajednice; učešće u nekom događaju u lokalnoj zajednici);
- dokumentacija (fotodokumentacija od strane istraživača tokom konsultativnih boravaka i od strane tima vrtića; narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika);
- ISSA protokol kvaliteta programa sa područjem procene - porodica i zajednica;
- protokol procene kulture vrtića, sa kategorijama procene: saradnja i kolaboracija (sa izdvojenim supkategorijama - uzajamno poverenje i uvažavanje vrtića i porodice); zajedništvo (sa izdvojenim supkategorijama - saradnja sa porodicom; podsticanje učešća porodice i lokalne zajednice); demokratičnost i inkluzivnost (sa izdvojenim supkategorijama - uvažavanje različitosti porodice; konsultovanje sa roditeljima; integrisanje potencijala lokalne zajednice u program)

Kao primer instrumenta za „mapiranje“ početnog stanja učešća porodice i lokalne zajednice u tri vrtića korišćene su evidencione lista učešća porodice i evidenciona lista učešća lokalne zajednice (Prilozi IPA, 2018, str. 118). Prepoznati „tipovi učešća“ koji se navode u listama su različiti što je u skladu sa Osnovama programa i razumevanjem važnosti lokalne zajednice kao detetovog neposrednog okruženja u kom „razvija nova znanja, osećanje pripadništva i zajedničkog socijalnog učešća, kao i vlasite vrednosti i identiteta“ (Osnove programa, 2018, str. 31) i važnosti porodice kao „primarnog i najvažnijeg vaspitača dece“ (Osnove programa, 2018, str. 32). U odnosu na prepoznate načine učešća prikupljaju se podaci - koliko puta se navedeni tip učešća desio, koliko je roditelja učestvovalo, odnosno gde i ko je iz lokalne zajednice učestvovalo. Evidencione liste osmišljene su od strane IPA tima, i kroz spomenute načine učešća potvrđuje se usklađenost instrumenta sa koncepcijom Osnova programa. Procena učešća porodice i lokalne zajednice rađena je od strane praktičara kao nekoga ko je u najbližem kontaktu sa roditeljima i lokalnom zajednicom, odnosno kao nekoga ko najbolje poznaje kulturu svoje ustanove i neposrednu zajednicu. Ovim se prepoznaje jedna od važnih karakteristika participativne evaluacije, a to je da je od velike važnosti da se odgovornost deli i da se uvažava kompetentnost praktičara kao najboljih poznavaoa vlastite prakse u odnosu na saradnju sa roditeljima i lokalnom zajednicom.

Prva procena u odnosu na obe evidencione liste, pokazuje da je praktičarima bilo značajno da pored osnovnih podataka koje iznose u listama, daju kratak opis u rubrici „komentar“ koji upotpunjuje razumevanje prepoznatog tipa učešća. Primerenost instrumenta se ogleda upravo u kompetentnosti istraživača da prepoznaju slabosti ček lista, i da u skladu sa tim planski osmisle kvalitativnu rubriku, na osnovu koje praktičari mogu ostaviti i produbiti svoja zapažanja, samoevaluirati sopstveni rad i prepoznati u kom daljem pravcu treba da razvijaju praksu. Ovako kreiran instrument, podstiče dalju razmenu i zajedničko učenje sa kolegama, što je bitna odlika participativnog pristupa evaluaciji programa. U vezi sa tim još jednom iznosimo zaključak da su kreirani instrumenti primereni koncepciji Osnova programa, jer se pri njihovom kreiranju mislilo o važnosti ne samo prepoznavanja različitih načina učešća, već i o važnosti „mapiranja“ različitih resursa u okruženju i prepoznavanja njihovog potencijala, o čemu svedoči sledeći podatak.

Učešće	koliko	gde	Ko	komentar
Boravak sa decom u vrtiću nekog iz LZ	1	U vrtiću	Članovi biblioteke	Razgovor, Radionica za decu

Isečak iz evidencione liste učešća lokalne zajednice (Baza podataka projekta, 2017)

*Lokalna zajednica je bila privremeno mesto za izlete ili šetnje, retko kao mesto za učenje ili odlaske koji je smislen deci zbog aktivnosti kojima se bave u vrtiću.*

Isečak iz Izveštaja stručnog saradnika sa sastanka tima vrtića „Razvijanje programa kroz integrisani pristup učenju“ (Baza podataka projekta, 2017)

Podatak koji smo prikazali s jedne strane govori o dominantnim načinima učešća koja su prepoznata prvim praćenjem, a to su često „klasični, manifesni“ načini učešća (radionice za decu, razgovori, otvorena vrata...), a s druge strane komentar koji ukazuje na kritički osvrt praktičara na dobijene podatke prvim praćenjem. U vezi sa tim prikazani instrumenti ne samo da služe sagledavanju stanja pre promene, već podstiču i na promišljanje o ustaljenim načinima učešća sa porodicom i lokalnom zajednicom. Na osnovu ovakvih i sličnih podataka koji su dobijeni praćenjem kroz ova dva instrumenta, otvara se prilika za zajedničko učenje i preispitivanje načina učešća porodice i lokalne zajednice u primeni Osnova programa.

ISSA protokol praćenja kvaliteta programa, je prvenstveno bio namenjen praktičarima, kao „instrument koji će koristiti za praćenje i pokretanje dijaloga praktičara u okviru vrtića oko pojedinih dimenzija kvaliteta programa i njihovo preispitivanje u odnosu na koncepciju Osnova“ (Završni izveštaj, 2018, str. 210). Međutim, iako prilagođen i revidiran shodno dimenzijama programa, čime se kriterijum primerenosti zadovoljava, istraživači IPA tima i član projektnog tima sprovedli su praćenje na osnovu protokola. Razlog za ovu odluku i preuzimanje odgovornosti se temelji na prethodnim uvidima iz praćenja – da je praktičarima na početku teško da se kritički odnose prema vlastitoj praksi i da na osnovu postavljenih kriterijuma naprave procenu. Vođeni tim saznanjem, istraživači su uradili prvo praćenje ISSA protokolom, u području procene porodica i lokalna zajednica. Na osnovu prikupljenih podataka vodili su razgovor sa praktičarima, kako bi s jedne strane istraživači produbili svoje uvide u odnosu na prikupljene podatke, a s druge kako bi

vaspitače podstakli da promišljaju svoju praksu. Primer pitanja iz ISSA protokola ilustruje pravac razgovora između istraživača i vaspitača.

*Na koje još načine vaspitači-ce mogu da pozovu roditelje i članove porodica da se uključe u program? Kako Vi to radite u svojoj praksi?*

Primer pitanja iz ISSA protokola za vođenje razgovora sa praktičarima (Baza podataka projekta, 2017)

S obzirom na to da su istraživači bili ti koji su prilagodili ISSA protokol praćenja, preuzeli su i odgovornost da ga „testiraju“ i u vezi sa tim kroz sledeće faze praćenja unaprede. Kao prvi korak ka tome, jeste razmena sa praktičarima, kroz niz postavljenih pitanja, koja su ne samo pomogla istraživačima da bolje sagledaju područje procene, već i da na osnovu njihovih komentara, promisle u kom pravcu dalje treba unapređivati protokol. Na ovom primeru, možemo prepoznati važnost fleksibilnosti samog procesa dolaska do adekvatnog instrumenta, što ukazuje da prvobitna zamisao ne mora da bude i konačna, već da je i to proces permanentnog promišljanja i evaluiranja, što je suštinski važno sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji programa.

U vezi sa tim, svaki susret praktičara i istraživača se video kao situacija zajedničkog učenja na više nivoa – od same primene instrumenta sa svrhom da se bolje razume područje procene (u ovom slučaju porodice i zajednice), do svrhe da se u tom procesu praćenja „testira“ i dalje prilagodi korišćeni instrument. U ovakvim susretima pokazuje se i kako različite perspektive u odnosu na svoju kompetentnost dele moć i pokušavaju zajedno da razumeju u kom pravcu dalje treba razvijati program i unapređivati kreirane instrumente.



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju vršnjačkih odnosa:

- skala procene dobrobiti i skala procene uključenosti;
- protokol procene kulture vrtića, sa kategorijom procene: demokratičnosti i inkluzivnosti u supkategorijama individualizovan pristup deci i konsultovanje sa decom;
- ISSA protokol kvaliteta programa sa područjem procene – interakcija;
- dokumentacija (fotodokumentacija od strane istraživača tokom konsultativnih boravaka i od strane vrtićkog tima; narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji o kulturi ustanove, izveštaji stručnih saradnika sa sastanka vrtićkog tima)

Kao primer instrumenata kojima je „mapirano“ stanje pre promene u odnosu na vršnjačke odnose u razvijanju realnog programa, može se navesti skala Dobrobiti i Uključenosti. Dobrobit kao i učešće dece u programu su jedni od glavnih koncepata programa, u vezi sa tim su prilagođene dve skale – skala procene dobrobiti i skala procene uključenosti, a na osnovu instrumenta „Skala



Dobrobiti i Učešća: Instrument za samoevaluaciju usmeren na proces<sup>25</sup>. Procenu su radili vaspitači kao neko ko je u najneposrednijem kontaktu sa decom i u vezi sa tim najbolji poznavalac postojeće prakse u vrtiću. Obe skale podrazumevaju uzimanje osnovnih podataka o deci (ime i prezime i datum kada se procena radi) i sadrže pokazatelje dobrobiti i uključenosti koji su skalirani nivoima od 1 – izuzetno nisko do 5 – izuzetno visoko (Prilozi IPA, 2018, str. 128).

Svrha ovih skala je podrška vaspitaču u procesu preispitivanja konteksta realnog programa i kritičko sagledavanje usklađenosti realnog programa sa polazištima Osnova programa. Ovim instrumentom, akcenat se stavlja na proces i koliko kontekst podržava dobrobit i učešće dece, a ne procenu deteta, kako se često pogrešno interpretiraju ove skale. Pogrešna primena skala, često dolazi iz njihovog nekritičkog preuzimanja i nerazumevanja njihove svrhe, koja se odnosi na preispitivanje konteksta programa: „karakteristike okruženja, atmosfere u grupi, mogućnosti za inicijativu dece, organizacija vremena i odnos prema deci, i da li promene u dimenzijama konteksta podržavaju dobrobit i učešće dece“ (Završni izveštaj, 2018, str. 243).

U tom smislu potencijal ovog instrumenta usmeren je na samoevaluaciju praktičara i preduzimanje akcija, šta treba u realnom programu menjati spram dobijenih podataka, a ne da je dete to koje treba procenjivati. Instrument poziva sve učesnike koji razvijaju realni program da naprave refleksiju na snage svog vrtića i šta treba da se „očuva“ i unapredi, ali i na tačke slabosti na kojima treba raditi (Laevers, 2005) kako bi se stvorila baza za zajedničko učenje i pravce daljih promena. Posmatrano sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji, značajno je napraviti procenu i preispitati kontekst realnog programa i ova skala jeste primerena za evaluiranje u kontekstu Osnova programa, ali samo kada se sagleda u celini. Međutim, u kojoj meri je potencijal ove skale iskorišćen, ostaje upitno, o čemu svedoči sledeći podatak, koji su izneli istraživači.

*Podaci dobijeni evaluacijama druge obuke i sa fokus grupa sa praktičarima pokazuju da vaspitači imaju dileme u pogledu potencijala skala kao načina preispitivanja konteksta programa i za samoevaluaciju, ali i da iskazuju povećanu osetljivost na način upotreba skala kao instrumenta praćenja dece.*

(Završni izveštaj, 2018, str. 245)



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju perspektive vaspitača i stručnih saradnika:

- ISSA protokol kvaliteta programa sa područjima procene: profesionalni razvoj i praćenje;
- protokol procene kulture vrtića kroz kategorije: saradnja i kolaboracija (supkategorije - dogovoreno vreme za sastanke; deljenje konceptijskih postavki; zajednički plan; dogovor oko nabavke resursa; vreme za zajednički rad); odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj (supkategorije - kultura promene; fokus na rešavanju problema; preispitivanje i menjanje; zajedničko istraživanje prakse; povezivanje sa kolegama iz drugih ustanova; usaglašenost inicijativa i

<sup>25</sup> Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (Laevers, 2005) (ur). Detaljnije o skali u delu rada „Primenjeni modeli evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja“

aktivnosti); zajedništvo (supkategorije - prijateljski odnosi u timu; razmena ideja i zajednica prakse; inicijativnost svih aktera; uživanje u poslu, rutine i rituali slavljenja uspeha); demokratičnost i inkluzivnost (supkategorije - iznošenje mišljenja i donošenje odluka); odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj (supkategorije - kultura promene; fokus na rešavanju problema; preispitivanje i menjanje; zajedničko istraživanje prakse, povezivanje sa kolegama iz drugih ustanova; usaglašenost inicijativa i aktivnosti);

- protokol fokus grupnog intervjua sa praktičarima;
- dokumentacija (fotodokumentacija od strane istraživača tokom konsultativnih boravaka i od strane vrtičkog tima; narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji o kulturi ustanove, izveštaji stručnih saradnika sa sastanka vrtičkog tima)

Primer instrumenta kao što je Protokol procene kulture vrtića (Prilozi, 2018, str. 91) ilustruje način praćenja kulture vrtića pre promene, a u odnosu na kategorije procene koje dosta govore o učešću vaspitača i stručnih saradnika. Ovaj protokol u odnosu na spomenute dimenzije se odnosi na sledeće kategorije procene: saradnja i kolaboracija (supkategorije - dogovoreno vreme za sastanka; deljenje konceptijskih postavki; zajednički plan; dogovor oko nabavke resursa; vreme za zajednički rad); odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj (supkategorije - kultura promene; fokus na rešavanju problema; preispitivanje i menjanje; zajedničko istraživanje prakse; povezivanje sa kolegama iz drugih ustanova; usaglašenost inicijativa i aktivnosti); zajedništvo (supkategorije - prijateljski odnosi u timu; razmena ideja i zajednica prakse; inicijativnost svih aktera; uživanje u poslu, rutine i rituali slavljenja uspeha); demokratičnost i inkluzivnost (supkategorije - iznošenje mišljenja i donošenje odluka); odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj (supkategorije - kultura promene; fokus na rešavanju problema; preispitivanje i menjanje; zajedničko istraživanje prakse, povezivanje sa kolegama iz drugih ustanova; usaglašenost inicijativa i aktivnosti). Instrument je kreiran od strane istraživača IPA tima, a njegovo sprovođenje su radili stručni saradnici iz sva tri vrtića, čime se ukazuje na primerenost instrumenta i njegovu namenu stručnim saradnicima kao najboljim poznavateljima kulture vrtića.

Svrha ovog protokola nije u dodeljivanju broječne vrednosti (na skali od 1 do 5) već u pokušaju da se bude kritičan prema trenutnoj praksi i da se pojmovi kao što su na primer „demokratičnost“, „inkluzivnost“, „zajedništvo“ ne sagledavaju u svojim banalnim određenjima. Naprotiv, primerenost instrumenta se ogleda u nastojanju da se značenje tvrdnji produbi u skladu sa teorijsko-vrednosnim postavkama Osnova programa. Pored primerenosti, ovde se ističe i kompetentnost s jedne strane istraživača IPA, koji su sa dubokom pažnjom i razumevanjem koncepcije Osnova programa kreirali instrument, a s druge strane se ističe kompetentnost stručnih saradnika da naprave procenu, kao neko ko najbolje poznaje kulturu svog vrtića.

Ovako kreiranim instrumentom, naglašena je poruka, da procena kulture ne može biti predmet eksterne evaluacije, već da je moraju raditi oni koji su deo te kulture. Međutim i pored toga, instrument navodi praktičare da promišljanju o svojoj praksi i da u razumevanju kulture postoje mnogi njeni delovi koji često nisu vidljivi na prvi pogled, pa čak ni onima koji su njen deo.

Na osnovu podataka iz skale stručni saradnici su pisali izveštaje kojima su sumirali dobijene rezultate i dali im određeni kvalitativno bogatiji ton svojom interpretacijom, koja je bila osnova za zajedničko učenje i oslonac za željene promene. Takođe se može konstatovati da je upotrebom ovog instrumenta izražena težnja za deljenjem moći između istraživača i stručnih saradnika, time što je stručnim saradnicima ukazano poverenje da oni budu inicijatori i nosioci

koji će stručno i argumentovano pristupiti analizi i tumačenju dobijenih podataka. Sledeći podatak to ilustruje, ali i otkriva još jednu dimenziju kulture.

*Saradnja i kolaboracija: Najveći procenat ispitanih se slaže da vaspitači i stručni saradnici imaju dogovoreno vreme da se svi zajedno sastaju i razgovaraju o Osnovama programa i imamo zajednički plan kako ćemo raditi na razvijanju promene u vrtiću. Visok stepen ispitanika se slaže da ponekad i u manjoj meri/3/ članovi tima dele konceptijske postavke Osnova programa kao nama bliske i zajedno smo osmislili načine kako ih utemeljujemo u našu praksu, da deca iz različitih grupa u kojima se pilotiraju Osnove programa imaju zajedničke aktivnosti kroz koje grade vršnjačke odnose, kao i da odnose sa roditeljima gradimo na uzajamnom poverenju i uvažavanju jedinstvenog doprinosa svake strane.*

Isečak iz Izveštaja kultura ustanove (Baza podataka projekta, 2018)

Podvučeni termin iz izveštaja stručnog saradnika govori o ekspertskom odnosu koji stručni saradnik neguje u odnosu prema vaspitačima, čime se potvrđuje konstatacija da su uverenja nekada duboko skrivena od nas samih. Naravno, namera nije u generalizaciji na osnovu izdvojenog podatka, ali može doprineti sagledavanju uloge stručnog saradnika pre promene, o čemu govori i sledeći podatak iz vođenih izveštaja stručnih saradnika sa sastanka timova vrtića.

*Stručni saradnici posmatraju promenu, šta su vaspitači uradili, daju savete.*  
Isečak iz Izveštaja stručnih saradnika sa timovima vrtića (Baza podataka projekta, 2017)

Ovim se pokazuje da kreirani instrumenti, imaju potencijal ne samo da „snime“ postojeće stanje u odnosu na ono što im je svrha, već i da otvore i druge važne pravce razmatranja kao što su implicitne pedagogije i pristup građenju kulture ustanove. Posmatrano iz ugla participativnog pristupa evaluaciji ovako osmišljeni instrumenti i podaci prikupljeni u toku samog praćenja, pokazuju njihovu multifunkcionalnost i slojevitost i predstavljaju vrednost po sebi.

Protokol fokus grupnog intervjua sa praktičarima za cilj je imao upoznavanje sa perspektivom praktičara o primenljivosti Osnova programa; sagledavanje ključnih izazova u vidu razumevanja koncepcije od strane praktičara; jačanje praktičara za proaktivnu ulogu (Završni izveštaj, 2018). Rad u fokus grupi je organizovan tako da je svaki tim vrtića dobio zadatak da navede odgovore na pitanja: šta je teško u vezi Osnova programa; šta je nejasno; šta je neizvodljivo i šta je još uvek neostvareno.

Fokus grupni intervju u ovoj fazi je značajan jer je primeren trenutku pokretanja promene, i prvim uvidima šta treba menjati i u kom pravcu ići dalje, što je osnova za zajedničko učenje. Autonomija praktičara se uvažava, kao i njihova refleksija u odnosu na ključne teme u fokus grupi, čime se daje legitimitet njihovoj profesionalnoj kompetentnosti u razvijanju programa. Pored toga se podstiče njihova proaktivnost, gde pored detektovanih teškoća, nejasnoća, neostvarenih i neizvodljivih stvari u primenljivosti programa, praktičari su morali da navedu predloge kako se to može prevazići – kako učiniti lakšim, odnosno jasnim i izvodljivim ono što su detektovali kao prepreke ili što je ostalo u domenu neostvarenog.

Način na koji je osmišljen fokus grupni intervju govori da su istraživači u ovoj fazi bili pažljivi posmatrači dešavanja na terenu, koji su kroz prikupljanje osnovnih podataka o kontekstu

vrtića, trenutnog stanja u praksi, organizovali spomenuti fokus grupni intervju. Ovakav način učešća istraživača i praktičara u fazi kritičkog sagledavanja prakse pre promene je karakterističan za participativni pristup evaluaciji programa.

### Tehnike i instrumenti praćenja dimenzija programa – proces razvijanja promene

U sagledavanju procesa razvijanja promene Osnova programa korišćene su tehnike, instrumenti i načini dokumentovanja: *sistematsko posmatranje* (protokol procene kulture vrtića; CLASS protokol kvaliteta programa<sup>26</sup>), *analiza sadržaja* (dokumentacija: fotodokumentacija, narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji sa sastanaka timova vrtića, ture kroz vrtiće, vinjete iz kulture vrtića, matrica analize projektne priče prema kriterijumima integrisanog pristupa učenju<sup>27</sup>, matrica analize priče o temi/projektu prema principima razvijanja realnog programa; matrica analize priče za učenje), *mozaik tehnika konsultovanja sa decom* (protokol konsultovanja sa decom), *tehnika portretiranja* (protokol portretiranja).

Od navedenih tehnika, u ovoj fazi praćenja akcenat je stavljen na „akcione“ tehnike, tehnike koje zahtevaju višeperspektivnost - susret perspektiva dece, istraživača, praktičara i drugih relevantnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, što je primereno fazi praćenja procesa i razvijanja promene (Bodén, 2021). U vezi sa tim u ovoj fazi se prepoznaju prilike za zajedničko učenje i deljenje odnosa moći među svim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa, što je suštinska odlika participativnog pristupa evaluaciji programa.



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju procesa razvijanja promene fizičkog okruženja u vrtićima:

- dokumentacija (izveštaji sa sastanaka timova vrtića, ture kroz vrtić-fizičko okruženje, narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, vinjete iz kulture vrtića, fotodokumentacija);
- protokol konsultovanja sa decom (kroz temu: kako dete doživljava prostor, a putem ture, mape, fotografije i razgovora);

<sup>26</sup>CLASS (Classroom Assessment Scoring System, Center for Advanced Study of Teaching and Learning). Prva verzija CLASS protokol kvaliteta programa koja se koristila u ovoj fazi praćenja, sastoji se iz 3 područja sa kategorijama: emocionalna podrška (Pozitivna klima; Negativna klima; Osetljivost vaspitača; Razumevanje dečje perspektive); okruženje za učenje (Upravljanje ponašanjem; Produktivnost; Instrukivni formati učenja); podrška vaspitača (Razvoj koncepata; Kvalitet povratne informacije; Modelovanje jezika), a koje su onda operacionalizovane kroz indikatore. U okviru svake kategorije vrši se skaliranje na osnovu deskriptora (od 1 do 7) koji su raspoređeni u okviru tri nivoa kvaliteta – Nisko (1,2), Srednje (3,4,5) i Visoko (6,7) (Prilozi IPA, 2018). Druga verzija koja je donekle bila prilagođena dimenzijama Osnova programa, ona će biti prikazana u trećoj fazi ovog domena gde se i koristila.

<sup>27</sup> Matrica analize projektnih priča sadrže kategorije koje su osmišljene po uzoru na kriterijume integrisanog pristupa učenju (doprinos deteta; učešće porodice i lokalne zajednice; okruženje, kontekst učenja; vaspitač kao ko-istraživač; zajedničko učešće; podrška igri; deca ko-istraživači; smisljeno učenje), odnosno koliko su zastupljene navedene kategorije u pričama o temi/projektu (zastupljene, delimično, nema) (Završni izveštaj, 2018). Navedene kategorije matrice će se u ovoj meta-analizi pripajati onim dimenzijama za koje su ključne kao bismo ih potpunije razumeli. Pored ove matrice korišćena je još jedna sa istim nazivom, ali oblikovana prema principima razvijanja realnog programa (princip usmerenosti na odnose, princip životnosti, princip integrisanosti, princip autentičnosti, princip angažovanosti, princip partnerstva).

- protokol portretiranja (kroz temu: kako dete doživljava i koristi prostor, a putem celodnevnog posmatranja, fotografije (koju pravi istraživač ili dete), ture (dete vodi i pokazuje šta sve ima u prostoru u kome boravi) i razgovora sa vaspitačem;
- CLASS protokol kvaliteta programa sa područjima procene: okruženje za učenje i podrška učenju, gde su kategorije u ovim područjima fokusiranim na primerenost i dostupnost materijala, inspirativan i provokativan materijal

U fazi razvijanja promene, praćenje procesa se odvija u „susretu“ različitih perspektiva učesnika i njihovog zajedničkog učešća u realnom programu. Jedna od tehnika koja ukazuje na „susret“ perspektiva, jeste tura kroz vrtić. Tura kroz vrtić podrazumeva foto-zapise i građenje narativa oko fotografija, a koji su prikupljeni tokom celokupnog procesa pilotiranja Osnova. Takav način dokumentovanja i reprezentovanja procesa promene fizičkog okruženja, vodili su praktičari.

Turom kroz vrtić, ne samo da se prati ostvarenje kriterijuma kvalitetnog fizičkog okruženja, već se beleže i trenuci kompetentnosti praktičara, izraženi kroz praktičnu mudrost (znaju kako deca predškolskog uzrasta uče<sup>28</sup>, razumeju značaj konteksta u kom se razvija program i razumeju važnosti fizičkog okruženja prema Osnovama programa) i praktično delovanje (znaju da kreiraju inspirativno okruženje za učenje i da osmisle materijale koji podržavaju i podstiču na igru i istraživanje). Ovakav način dokumentovanja podstiče zajedničko učenje i kompetentnost praktičara da reflektuju na svoju praksu, a u skladu sa vrednosnim okvirom Osnova programa, o čemu svedoči i sledeći podatak iz ture kroz vrtić.

		<p><i>Prostor je organizovan tako da pruža mogućnosti da deca različitih uzrasta zajedno rade i sarađuju u okviru malih grupa. U vrtiću postoje mesta za zajedničko učenje, gde stvaraju zajedno deca, vaspitači, roditelji i drugi odrasli.</i></p> <p>Isečak iz ture kroz vrtić „Fizička sredina treba da podržava saradnju i pozitivnu međuzavisnost“ (Baza podataka projekta, 2018)</p>

Značaj zabeleženih momenata putem ture kroz vrtić praktičari imaju priliku da reflektuju na celokupni proces, od čega su krenuli, šta im je bilo izazovno, a gde su im bili potrebni drugi da bi se promena desila, te kako je dalje treba razvijati. U vezi sa tim ovakvi načini dokumentovanja procesa ističu da refleksija ne može da se dešava „na prazno“. Odnosno, da refleksija ima značaj tek kada je praćena akcijom, što otvara potencijal da služi zajedničkom učenju. Iz perspektive participativnog pristupa evaluaciji programa, primerenost ovako osmišljenog načina dokumentovanja vidi se u njegovoj usmerenosti na životnost procesa i značajnih trenutaka iz kojih može da se zajedno sa drugima u realnom programu uči.

<sup>28</sup> „Deca uče svim čulima i celim telom, kroz igru i istraživanje, oslanjajući se na svoja iskustva, doživljava i ono što praktično isprobavaju u određenoj situaciji, nastojeći svemu da daju smisao“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022, str. 8).

Participativni pristup evaluaciji programa, naglašava važnost razumevanja promene, ne kroz krajnji produkt, već kroz njen transformativni potencijal. U vezi sa tim na primeru podataka prikupljenih kroz vinjete („isečci iz kulture“ koji je najbolje reprezentuju) ističe se imperativ proaktivnog angažmana u promeni. Sa aspekta participativne evaluacije važno je da se kroz tehnike i instrumente, a u ovom slučaju načine dokumentovanja putem vinjete „ogoljavaju“ teškoće, prepreke sa kojima se na tom putu suočavaju svi koji su uključeni u proces promene. Ovakav način dokumentovanja u kom se prepoznaju „momenti tenzičnosti“ podstiče na zajedničko učenje i deljenje moći među različitim perspektivama, što je važna odlika participativnog pristupa evaluaciji programa.

*Članovi tima znaju „kuda idemo“, razumeju ono što je važno i ne ostaju na trivijalnim zadacima. Otpor uvođenju promena u prostor podrazumevao je i argumente koji su se odnosili na raspored krevetića za spavanje, nemanja dovoljno mesta da se svi poređaju, nedovoljno bezbedno i pregledno kada nisu jedan pored drugog itd. Restrukturiranjem prostora uočene su brojne mogućnosti za fleksibilno postavljanje krevetića koji su dovoljno bezbedni i daju prostor svakom detetu da mirno spava... ali moramo i dalje promišljati, kako još.*

Isečak iz vinjete „Razumevanje promene“ (Baza podataka projekta, 2018)

Navedeni načini dokumentovanja promene kroz vinjete, narativne beleške, izveštaje sa sastanaka i tako dalje, imaju za cilj da prikažu primere transformacije kulture ustanove kroz strukturu, pokažu lične promene, ali i kolektivne, odnosno da jedna bez druge ne mogu. Ovakav način dokumentovanja i prikupljanja kvalitativnih podataka, ostavlja prostor za zajedničko učenje i dalji razvoj ustanove i realnog programa. Njihova svrha nije samo u prikupljanju podataka, već u kontinuiranom vraćanju na njih kako bi se iz toga učilo, ali i kako bi se sam proces učenja učinio vidljivim i kako bi se „testiralo“ lično i kolektivno razumevanje polazišta Osnova programa. Na taj način proces učenja se čini vidljivim, gradi se zajedničko značenje koje se vidi kao „demokratski proces interpretacije, proces koji podrazumeva da se praksa učini vidljivom i na taj način je podložna refleksiji, dijalogu i argumentaciji, koja vodi do vrednosnog suda, kontekstualizovanog i privremenog, jer je uvek podložno osporavanjima“ (Dahlberg et al., 2013; prema Moss, 2016, str. 11) što je jedna od glavnih odlika participativnog pristupa evaluaciji. Prikupljeni podaci ovim načinima dokumentovanja zahtevaju kolektivni i demokratski proces „tumačenja, kritike i evaluacije, koji uključuje dijalog i argumentaciju, slušanje i razmišljanje, iz kojih se produbljuju shvatanja i konstruišu sudovi“ (*Ibid*, str. 11).

Važnost dijalogičnog i argumentovanog načina izgradnje značenja može se videti i na primeru upotrebe protokola konsultovanja sa decom jaslenog uzrasta, koji su kreirali istraživači IPA. U ovom procesu se koristila posebno razrađena i osmišljena istraživačka tehnika konsultovanja sa decom koja se naziva portretiranje. „Portret je „priča“ o detetovim specifičnim iskustvima u programu, a cilj portretiranja je učiniti vidljivim detetova iskustva i analizirati ih u odnosu na ključne dimenzije programa“ (Prilozi IPA, 2018, str. 131). Na početku se prikupljaju osnovne informacije o detetu, kao i ritam dana, kad dete dolazi u vrtić, kada odlazi iz vrtića, ko ga dovodi/odvodi iz vrtića. Razlog prikupljanja osnovnih podataka o detetu, jeste zarad boljeg upoznavanja sa detetom i kontekstom vrtića u koji dete ide. Teme koje su istraživači vodili sa decom i vaspitačima su: Kako dete doživljava i koristi prostor; Kako dete učestvuje u vrtiću; Kako se dete oseća u vrtiću; Dete u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima (Prilozi IPA, 2018, str. 131).

U odnosu na temu kako dete doživljava i koristi prostor, korišćene su sledeće tehnike: celodnevno posmatranje sa učešćem, tura, fotografija, audio i video snimak, a sve praćeno razgovorom sa vaspitačem i detetom. Ovakav način sagledavanja dečje perspektive sa navedenim tehnikama ukazuje na njegovu primerenost, spram načina izražavanja dece jaslenog uzrasta. Pored toga primerenost instrumenta se ogleda i u prepoznavanju neophodne saradnje sa vaspitačem u procesu konsultovanja sa decom jaslenog uzrasta, uzimajući u obzir da vaspitač najbolje poznaje decu iz grupe koju vodi. Pozicija ko-istraživača u kojoj je dete, dok vodi istraživača kroz prostor, pokazuje nam da se dete prihvata kao kompetentni učesnik i da se njegova perspektiva sluša i uvažava. Deca nisu predmet procene, već ko-istraživači oko relevantnih pitanja koja ih se tiču i koje vode daljem razvijanju programa. Celokupna tura dokumentovana je fotografijama detetovih omiljenih prostora i upotpunjena razgovorom sa vaspitačem, što ilustruje sledeći primer.

*Ognjen voli boravak napolju i u dvorištu. Voli da se spušta na toboganu, da istražuje različite načine penjanja na tobogan. Pored tobogana, Ognjen voli da bude na drvenom voziću. Kada ga ugleda radosno uzvikne i otrči da se popne.*

*O: Tamo vozić (pokazuje rukom napred).*

*I: Tamo je vozić?*

*O: Da.*

*I: Ti voliš da se igraš na voziću?*

*O: Da (osmehuje se zadovoljno i otrčava da stigne drugu decu)*

Isečak iz konsultovanja sa decom „Tura kroz vrtić“ (Baza podataka projekta, 2018)



Ovako kreiran način praćenja na primeru portretiranja, naglašava kao što je već istaknuto, poverenje u kompetentnost deteta i da su odrasli ti koji zastupaju glas deteta i pomažu u artikulisanju dečje perspektive. Na osnovu pažljivo birane metodologije može se konstatovati da se time otvara prilika za zajedničko učenje o tome kako deca jaslenog uzrasta uče, kao i da njena primena zahteva iskusnijeg odraslog koji ume da čuje i bude osetljiv na različite načine izražavanja dece. Ova tehnika je prvi put korišćena u ovom kontekstu, u vezi sa tim odgovornost za njegovu sprovođenje imali su istraživači IPA. Oni su modelovali istraživački proces razumevanja dečje perspektive, kojom se uvažavala i perspektiva vaspitača, kako bi se kreirala celokupna slika promene u razvijanju realnog programa.

U vezi sa tim, a iz ugla participativnog pristupa evaluaciji, prethodno izneti podaci ukazuju da navedene tehnike i instrumente mogu koristiti samo njihovi dobri poznavaoци koji su spremni da uče o deci i sa decom. Nekritičko fotografisanje i postavljanje pitanja zarad pitanja, nema smisla ukoliko nije zasnovano na pedagogiji slušanja i kritičkom odnošenju prema podacima u smislu prepoznavanju obrazaca koji pomažu da se bolje razume program i kako deca uče i razvijaju se (Pavlović Breneselović, 2015). U vezi sa tim, spomenut način praćenja promene, podrazumeva veliki istraživačko-analički kapacitet istraživača koji odabere ovakav pristup evaluaciji. Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji programa korišćenje navedenih instrumenta i tehnika, podupire autentičan način dolaženja do podataka iz kojih se mogu videti i razumeti relevantni učesnici programa i njihovi načini učešća, te šta u odnosu na uslove, kontekst u kom se realni program razvija, treba unapređivati ili dalje jačati.

Korišćenjem navedene tehnike istraživači su pomogli vaspitačima da ojačaju svoju profesionalnu osetljivost za različite načine slušanja dece i razumevanja obrazaca koji stoje iza dečjih poruka. Posmatrano iz ugla participativne evaluacije značajno je istaći zajedničko učenje istraživača i praktičara u razumevanju njihove pozicije ko-istraživača u konsultovanju sa decom. Korišćenjem tehnike portretiranja, postignuto je da se odnosi moći dele ne samo među istraživačima i praktičarima, već i sa decom unutar procesa konsultovanja, što jeste jedna od važnih odlika participativnog pristupa evaluaciji programa.



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju procesa promene učešća porodice i lokalne zajednice:

- matrica analize projektnih priča, a kroz kategorije: članovi porodice i lokalne zajednice su učesnici teme/projekta; životno okruženje je kontekst učenja;
- matrica analize priče o temi/projektu prema principima razvijanja realnog programa;
- dokumentacija (izveštaji stručnih saradnika sa sastanaka timova vrtića, narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, vinjete, fotodokumentacija)

U ovoj fazi, akcentovano je dokumentovanje autentičnih situacija saradnje sa roditeljima i lokalnom zajednicom, koje je povereno stručnim saradnicima - šta se promenilo u radu sa njima, gde se dalje zadržava stagnacija, te šta su predloženi koraci za promenu. Svrha ovog koraka može se prepoznati u nameri da prikupljeni podaci posluže za zajedničko učenje svih relevantnih učesnika vaspitno - obrazovnog procesa u vrtiću. Podaci iz Izveštaja IPA pokazuju da je taj korak predstavljao atraktor za osmišljavanje različitih strategija koje su pomogle boljem povezivanju praktičara sa porodicom i lokalnom zajednicom. Ekspertska pozicija „moći nad“ se na taj način transformiše u „moć sa“ i prihvata se kao odgovornost profesionalaca da približe program roditeljima i lokalnoj zajednici na njima smislen način. Uočena je promena odnosa prema roditeljima, od „levih smetala“, „nužnog zla“, „nesaradljivih“ (kako su ih pre početka promene nazivali praktičari<sup>29</sup>), ka usmerenosti na građenje konstruktivnih i smislenih prilika za susret, razmene, autentično podržavanje i učešće porodica i lokalne zajednice. Sledeći podatak ilustruje nastalu promenu.

*....roditelji ulaze u grupe da vide promene prostora; deca i vaspitači ih upoznaju sa projektima i pozivaju ih na učešće; roditeljski sastanci služe da se pokažu dosadašnji učinci i promene; pozivamo ih da nam pomognu u saradnji sa lokalnom zajednicom; deca pišu lokalnoj zajednici i traže da se uključe i zajedno razvijaju projekte.*

Isečak iz izveštaja stručnih saradnika sa timom vrtića „Kako shvatamo i razvijamo saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom“ (Baza podataka projekta, 2018)

Na primeru podataka prikupljenih vinjetom, upravo se ilustruje kako vaspitači reflektuju na proces, uočavaju promene i ukazuju na promenjene uloge.

<sup>29</sup>Navedeni opisi su uzeti kao ilustracija iz aktivnosti „Moj vrtić i porodica“ sa obuke „Polazišta Osnova programa“ (Prilozi IPA Agenda obuka, 2018, str. 54).





*Situacija u kojoj članovi tima ili drugi odrasli u vrtiću podstaknuti od strane članova tima preuzimaju inicijativu u aktivnostima, odlučivanju, rešavanju problema i postaju lideri. Kroz Projekte koji pričaju o našem vrtiću (projekti Izvan kutije, Gumeno igralište i Mural o biseru) nastale su brojne promene u okruženju a posebno u dvorištu vrtića. Učesnici projekata bili su svi članovi zajednice vrtića (ne samo neposredni učesnici u pilotiranju) i to vaspitači, medicinske sestre, tehničko osoblje i dr. Zajednička učešće svih nas kao aktivnih članovi vrtićke zajednice čine da se svačija inicijativa ceni i prihvata jer doprinosi građenju zajedničke vizije vrtića.*

Vinjeta „Deljenje liderstva“ (Baza podataka projekta, 2018)

Narativni načini praćenja promene u realnom programu podrazumevaju kvalitativnu analizu stanja, koji doprinose ne samo prepoznavanju jakih strana i otežavajućih okolnosti ne samo na nivou ustanove već i na nivou sistema. Na ovaj način razumeva se kompleksnost vaspitno-obrazovnog sistema i neophodnost usklađenosti svih nivoa, kako bi promena uspeła.

*Manji normativ dece! Više sredstava za istraživanje. Pronalaziti veće resurse u lokalnoj zajednici. Dalja stručna usavršavanja. Neophodna konstanta tehnička podrška prilikom izmene fizičke sredine (majstori, više spremačica). Poštovanje normativa u grupama. Obezbeđivanje zamena za radnike na bolovanju.*

Isečak iz opservacione studije „Gde smo zapeli i kako se raspelo“ (Baza podataka projekta, 2018)

Podaci ilustruju nastale promene, u čemu se učitava i značaj korišćenih načina dokumentovanja, jer su oni stvorili priliku za zajedničko učenje iz podataka kao i da do promene dođe.

Posmatrano iz ugla participativnog pristupa evaluaciji pokazuje se da uočavanje relacija među različitim nivoima sistema, pokretanje pitanja koja su systemska, prihvatanje poruka da možemo uticati na promenu, vodi ka proaktivnom delovanju ne samo unutar vlastite prakse, već deljenju sa drugima, čime se osnažuje zajednica učenja u preuzimanju odgovornosti i uticaja koji može imati spram svoje kompetentnosti. U tom smislu predstavljeni instrumenti i tehnike praćenja pažljivo su osmišljeni kako bi omogućili dolaženje do ovakvih i sličnih uvida svih relevantnih učesnika procesa.

U odnosu na participativni pristup evaluaciji programa gde se ističe značaj deljenja moći i kompetentnost, učitava se značaj navedenih načina dokumentovanja, koji podstiču nosioce realnog programa da preuzmu odgovornost kao profesionalci u pokretanju promena. U kontekstu navedenih podataka to znači odgovornost da grade partnerske odnose sa porodicom i lokalnom zajednicom, tako što stvaraju prilike za različite načine učešća roditelja i lokalne zajednice. Upravo te promene odnosa prema roditeljima od prirodnih neprijatelja do partnera (Pavlović Breneselović,

2012) i „izlazak“ iz ekspertske pozicije koja je nedodirljiva i distancirana, bila je jedna od značajnih promena koja je zabeležena. To ne znači da je to uspelo u svim vrtićima, niti da je to jednom gotovo stanje, već da je neophodno kontinuirano stvaranje prilika za saradnju različitih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa oko onoga što je smisljeno njima i njihovoj deci, što čini suštinu kvalitetnih odnosa. Zato su i korišćeni načini dokumentovanja primereni ovoj tvrdnji, jer otvaraju potencijal da se na prikupljene podatke vraća i uči iz njih. U vezi sa tim možemo zaključiti da su ovakvi načini dokumentovanja primereni samoj fazi praćenja.

Istraživači IPA su koristili i druge tehnike i instrumente praćenja kao podršku praktičarima u saradnji sa porodicom i lokalnom zajednicom. Kao primer može se navesti matrica analize projektnih priča kojom je omogućeno vaspitačima da kroz razvijanje tema/projekta sa decom prate kako su članovi porodice i lokalne zajednice bili učesnici teme/projekta, kao i kako je životno okruženje predstavljalo kontekst učenja (Prilozi IPA, 2018, str. 61). U skladu sa participativnim pristupom evaluaciji ovaj instrument praćenja ilustruje zajedničko učenje i deljenje nastojanja da se naprave pomaci u razvijanju promene. Naime, prva analiza prikupljenih projektnih priča pokazuje da su roditelji najčešće učestvovali kroz ispunjavanje unapred osmišljenih zadataka od strane vaspitača (Završni izveštaj, 2018). Ovaj podatak kao i drugi podaci dobijeni prvom analizom priča o temi/projektu, bili su signal istraživačima da učešće roditelja i lokalne zajednice u razvijanju realnog programa u dečjem vrtiću nije usklađeno sa koncepcijom Osnova programa, te su istraživači kreirali niz novih instrumenata koji su služili kao prilika za zajedničko učenje i podršku stručnim saradnicima da ojačaju sebe i vaspitače. Istraživači kroz korišćenje navedenog instrumenta su bili pokretači zajedničkog učenja sa praktičarima, jer su uspeali da identifikuju da je suštinski problem u pričama koje su im dostavljali, njihovo zanemarivanje principa realnog programa. Kreirana matrica analize projektnih priča o temi/projektu pokazuje stručnost istraživača kao dobrih poznavaca koncepcije da kreiranim instrumentom odgovore na prepoznate poteškoće koje imaju vaspitači prilikom pisanja priča o temi/projektu.

Primerenost ovog instrumenta je bila i u prepoznavanju pravog trenutka kada ga treba kreirati, odnosno kada praktičarima treba pružiti podršku. Istraživači su na ovaj način pokazali svoju kompetentnost da prepoznaju trenutak i da kreiraju matricu koja je u skladu sa Osnovama programa, ali i da podstaknu stručne saradnike da su oni ti koji treba nadalje da budu podrška vaspitačima, čim se deli moć i odgovornost nad procesom učenja.



#### Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju autentičnih iskustva dece u programu

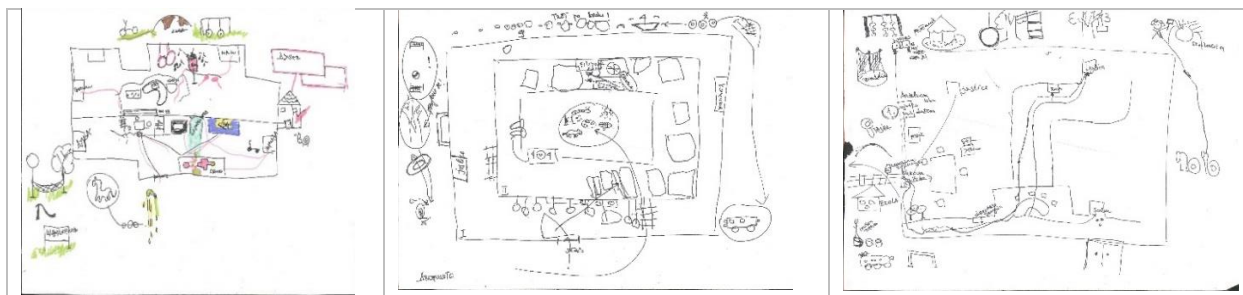
- protokol konsultovanja sa decom kroz teme: kako dete doživljava prostor; kako dete doživljava zajedničko učešće u odnosu na decu i vaspitača; kako doživljava odnose;
- protokol portretiranja kroz teme: kako dete doživljava i koristi prostor; kako dete učestvuje u vrtiću?; kako se dete oseća u vrtiću; dete u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima;
- CLASS protokol kvaliteta programa sa područjem procene emocionalna podrška sa kriterijumima pozitivna klima i negativna klima;
- matrica analize projektnih priča, a kroz kategorije: učenje je smisljeno deci; deca su ko-istraživači; postoji usmerenost na saradnju i zajedničko učešće i doprinos svakog deteta je vrednost;

- matrica analize priča o temi/projektu prema principima razvijanja realnog programa;
- obrazac priče za učenje;
- dokumentacija (izveštaji sa sastanaka timova vrtića, narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, vinjete iz kulture vrtića, fotodokumentacija)

Pri evaluaciji ove dimenzije programa ukrštale su se različite perspektive praktičara, istraživača i dece u razvijanju realnog programa. Pri evaluaciji programa, dečja perspektiva o programu se često izostavlja, odnosno deca se najčešće vide kao predmet evaluacije, a ređe kao ko-istraživači koji utiču i doprinose kvalitetu programa (Bodén, 2021; Lundy, 2007; Willumsen, Hugaas, & Studsrød, 2014). Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji programa, dečja perspektiva je neizostavna za sagledavanje i unapređivanje realnog programa, a na istraživačima je da pažljivim i etički odgovornim odabirom tehnika i instrumenata, osmisle kako će se njihova perspektiva uvažiti. Za interpretaciju podataka u ovom procesu evaluacije korišćen je mozaik pristup koji se temelji na pedagogiji slušanja koja podstiče pokretanje daljih akcija i razumevanje perspektiva deteta.

Na primeru Protokola konsultovanja sa decom pokazuje se uvažavanje dečje perspektive o temama koje se njih tiču, a koje su usklađene sa koncepcijom Osnova programa (Prilozi IPA, 2018, str. 131). Pažljivim izborom tehnika individualnog i grupnog razgovora sa decom na osnovu ture kroz vrtić, mapiranja radne sobe, crteža, priče u slikama i emotikona deca su bila u prilici da potpunije iskažu svoje stanovište i izraze ga na sebi svojstven način. Protokol konsultovanja sa decom, kao i celokupni proces konsultovanja vodili su istraživači IPA, kao najbolji poznavaoi filozofije i pedagogije slušanja (Clark, 2005; Rinaldi, 2006). Sa aspekta participativnog pristupa ovo znači da konsultovanje sa decom mogu voditi samo oni koji sagledavaju dete kao „poznavaoa i agensa sopstvenog života“ čime se ističe njihova kompetentnost (Pavlović Breneselović, 2015, str. 22).

Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji programa možemo zaključiti da je konsultovanje sa decom „evaluaciona alatka i deo svakodnevne vaspitne prakse“ koja ima tri faze (*Ibid*, str. 22). Prva faza se odnosi na prikupljanje podataka. Na primeru tehnike ture, koja je vođena na osnovu ključnog pitanja u odnosu na prostor (kako dete doživljava prostor - gde, šta, kako s kim dete nešto radi u vrtiću?) i prethodno napravljenog tlocrta vrtića, dete zajedno sa istraživačem ucrtava svoje kretanje kroz vrtić. Na osnovu tlocrta otvara se druga faza koja podrazumeva promišljanje i tumačenje prikupljenih podataka kroz dijalog. Fokusiranjem na detetovo realno iskustvo, istraživač i dete stalno pregovaraju, oblikuju tok razgovora i naizmenično preuzimaju inicijativu u vođenju ture kroz vrtić, što je ilustrovano sledećim podatkom.



Ilustracija tlocrta iz sva tri vrtića nastala tokom konsultovanja sa decom o njihovom doživljaju prostora (Baza podataka projekta, 2018)

*Hajdemo, dalje! Ima tamo jedna kućica za lutke, to znam da su neka deca pravila. Baš je lepa! Dobro je što je na hodniku, mogu da dođem kad god hoću.*

*Hajmo do sale. Ovo mi je omiljeni deo, ovdje iza. Najviše volim ove sunderaste elemente. Od njih pravimo prepreke i poligone. Stavicu ti srce tu kod sale na mapi.*

(Završni izveštaj, 2018, str. 326-327)

Predstavljene faze konsultovanja sa decom značajno je istaći zbog metodološkog i etičkog pristupa koji je primeren participativnom pristupu evaluaciji. Odnosi moći su neizostavni i moraju biti eksplicirani u svakom procesu evaluacije za koji se smatra da se temelji na participativnom pristupu. Možemo konstatovati da je konsultovanje sa decom primer deljenja moći između istraživača i deteta kao ko-istraživača, jer oboje imaju odgovornost prema procesu, jer zajedno otkrivaju i artikuliraju ono što do tada nije bilo eksplicirano kroz program. Deljenje moći i kompetentnost deteta se najbolje vidi kroz uvažavanje dece kao najboljih poznavaca življenja u vrtiću, kompetentne da istraživaču govore o svom učenju u programu. Njihovo uključivanje u evaluaciju programa inicira da u procesu evaluacije daju određene predloge, otvaraju nova pitanja kako bi se poboljšao program, što ukazuje da program nije *gotov paket*, već predlog koji se razvija i unapređuje. Da bi ovo moglo da se desi, neophodno je da oni koji vode proces konsultovanja, budu kompetentni ne samo da umeju da vide (*imaju obrazovano oko*) (Eisner, 1979), nego i da čuju (*pedagogija slušanja*), kao i da usklađuju svoje delovanje sa porukama dece u smislu otkrivanja obrazaca koji iza njih proističu.

Druga faza u konsultovanju sa decom se može prikazati i na primeru tehnike priče u slikama. Deca i istraživači su razgovarali o tome čime se bave u vrtiću, kojim projektima i temama i na koji način, dok zajedno rekonstruišu detetovo sagledavanje procesa učenja. Istraživač je pored deteta imao važnu ulogu da unosi svoje značenje u slike koje su zajedno gradili, da nadopunjuje razumevanje i pomaže detetu u rekonstruisanju puta učenja o kom dete govori, čime se delila moć u procesu. Na ovakav način stvara se prilika za zajedničko učenje i pregovaranje značenja, koja ne prikazuje samo rekonstruisano sećanje već i ko-konstruisana značenja, općitana odnosima moći. Pored svega spomenutog, na primeru ove tehnike, kao značajno se ističe ne samo iskustvo deteta već i samog istraživača, gde se u njihovom susretu iskustava moć deli i dekonstruiše razumevanje kompetentnosti kao hijerarhijskog koncepta, što se može videti na sledećem podatku.



*Filip priča o projektu „kako se vozi bicikl bez pomoćnih točkova“*

*F: Ajde sada ti (nacrtaj) to je u Ljubiću. I kada crtaš nacrtaj one crtice na kružnom toku.*

*Dragana, mogu li da drugarima odam tvoju tajnu*

*D: Pa, možeš.*

*F: E, znate da Dragana nikada nije naučila da vozi biciklo bez pomoćnog točka*

*Druga deca u čudu :D*

*D: Ali se nadam da ćete mi vi pomoći*

*F: Hoćemo, evo ima i druge dece koja ne znaju*

Isečak iz konsultovanja sa decom Priča u slikama (Baza podataka projekta, 2018)

Ovakav način evaluiranja, jača sliku o detetu koja se nalazi u Osnovama programa kao posvećenom učenju koje razume i ovladava svetom u kome živi i kao proaktivnog i kompetentnog učesnika, gde kompetentnost ne podrazumeva krajnje stanje, već se izgrađuje kroz odnose sa odraslima i vršnjacima, odnosno zavisi od kvaliteta tih odnosa, koliko su oni podržavajući i podsticajni (Osnove programa, 2018). Ilustracija svega što smo izneli može se videti u sledećim podacima iz konsultovanja.

*I ove sve znake, ove putokaze, sve je naša grupa stavila! I mi smo ove gume farbali! Ali ne baš samo naša grupa, bili su i neki drugi. Hoćeš još nešto da mi pokažeš ovde? Da, terasu. Mi je još radimo. Kako to radite? Sređujemo, bojimo, sadimo cveće.. Deca stalno nešto prave. I mi. Pre nije bio ovakav prostor. Sad je mnogo bolje. Svašta ima.*

(Završni izveštaj, 2018, str. 332)

*F: Vidi, i ovo treba da slikamo! Ovde su senke...*

*I: Vaše senke?*

*F: Da, ja sam ovu bojio... I ovu... Pošto navijam za Partizan!*

*Mx: I ja sam onu obojio i ovu.*

*I: Tu veliku plavu!*

*Mx: Da, znaš kako je dobro, bio sam se penjao na merdevine.*



Isečak iz konsultovanja sa decom „Tura kroz vrtić“ (Baza podataka projekta, 2018)

Zaključujemo i da je za primenu tehnike konsultovanja sa decom potrebno stvoriti kontekst u kome deca prepoznaju da je ono što rade uvaženo i prepoznato od strane istraživača. Lundi




(Lundy 2007) kao i drugi autori (Krnjaja, 2012; Pavlović Breneselović, 2015) koji produbljuju razumevanje participacije navode da nije dovoljno čuti nekoga, već onda i raditi u skladu sa tim na način koji je osnažujući za dete i zajednicu. Oslanjajući se na navedeno vredno je naglasiti i treću fazu konsultovanja sa decom, koja podrazumeva akciju (Clark, 2005). Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji, proces evaluacije kroz upotrebu ovih i srodnih tehnika i instrumenata ima moć da doprinosi promeni ne samo programa nego i profesionalnog pristupa svih njegovih aktera.

Međutim, važno je istaći potencijalne rizike nekritičke upotrebe konsultovanja sa decom. Naime, ukoliko se navedene tehnike koriste kao jedini način da deca iskažu svoju perspektivu bez „operacionalizacije metodološkog pristupa kojim se integrišu različite tehnike“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 22) podaci prikupljeni navedenim tehnikama mogu se interpretirati na različite načine i imati potpuno drugačiju svrhu od one koja se neguje participativnim pristupom evaluacije programa.

Pored toga, značajno je naglasiti da ovakav vid konsultovanja sa decom ima smisla iz pozicije istraživača, ali da nije opravdan ukoliko se koristi na identičan način od strane vaspitača. U tom slučaju konsultovanje sa decom može biti neprimereno i dekontekstualizovano zbog drugačijih odnosa vaspitača koji je svakodnevno sa decom i istraživača koji dolazi u vrtić sa strane. Vaspitač je taj koji sa decom razvija program i sa njima je u stalnom kontaktu, poznaje ih, kao i kontekst u kome se razvija realni program, te izolovano postavljanje pitanja koje se koristilo za potrebe projekta i iz pozicije istraživača je neblagovremeno i izlišno.

Priče za učenje su još jedan od korišćenih instrumenata, koji je prilagođen od strane IPA istraživača sa svrhom da se prati i dokumentuje proces učenja i razvoja deteta. Priče za učenje su vodili vaspitači, i one predstavljaju način praćenja i podršku dispozicijama za učenje: radoznalost, saradnja, istrajnost i odgovornost. „Priča za učenje sadrži: označenu situaciju u kojoj je dispozicija uočena; fotografiju situacije izražene dispozicije ili zabelešku vaspitača; komentar deteta; označene pokazatelje unutar dispozicije; predlog podrške vaspitača“ (Završni izveštaj, 2018, str. 246; Prilog br. 2)

Прича за учење		дете:	датум:
Учаљене	развој посебне улоге или специфичне значајне истражује различите идентитете (штит, ниво дупорости различити начини изражавања своје идеје, однос предавача и слушача и историчко значај других њихових изражавања (цртеж, слика, поједи, истражује нове ситуације)	<p>документ:</p> <p>Ситуација учења документована различитим типцима:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фотографије, мапа, цртеж, слика сл. које су направиле дете или са стигачици</li> <li>- Белешка на стигачици као кратак опис ситуације</li> </ul>	
	развој блиског пријатељства пријатеља и развоја реалности ради заједно са вршњацима не задату договором и провађење садржине у акцијности и игри		
	конструктивно разрешава конфликт		
	радије се свима доприноси и доприноси другим пријатељама и другим, спроводи инструкције		
	предузима ризици испробавањем нових ствари показује истрајност у решавању проблема (не одустаје лако)		
конструктивно се односи према грешкама показује поштованост и одређену активност прилагођава се и укључује у промену, узнемијељну или неизвесност	коментар детета:	подршка:	
узима да интерогативне описне у решавању проблеме	Забележени коментар детета (у првом лицу) јединице о ситуацији активности нени продукту (шта то представља и зашто му је то важно). До овак података ва ситуација долази тако шт се консултује са дететом.	Предлог за даљу подршку и интеракције у програм – шта даље.	
предузима личну одговорност у групи (преузима иницијативу, даје инструкције, тражи ангажовање других) показује способност да други разумевају тражења			
предлаже идеје у којима се ближе о окружењу предлаже тражење у одређеним ситуацијама и промени, и да се одређених			



*Zabeleška vaspitača: „...Lena uzima plastičnu korpu za igračke i stavlja na glavu, a često to radi i sa drugim predmetima. Deca je radoznalo gledaju i vire ispod. Na naše pitanje „Ko je“ deca pokazuju prstićima. Lena se smeje i ponovo to isto radi.“ (Izvod iz priče za učenje „Pogodi ko sam“ – preuzima rizik isprobavanjem novih stvari, uživa u promeni, u iznenađenju i neizvesnosti, inicira ideje za igru).*

(Završni izveštaj, 2018, str. 251)

Образец приче за учење (База података пројекта, 2018; Прилог бр. 2)

Svrha praćenja deteta pričama za učenje, nije u procenjivanju njegovih razvojnih mogućnosti niti postignuća, već razumevanje detetovog učenja i razvoja u cilju pružanja kontinuirane podrške dobrobiti (Osnove programa, 2018). U tom smislu ovaj instrument, koji su prilagodili i pripremili istraživači IPA, je primeren programskoj koncepciji Osnova programa i slikom o detetu datoj u koncepcijskim polazištima u Osnovama programa „Godine uzleta“. U vezi sa primerenošću, priče za učenje su: *višeperspektivne* (zasnivaju se na zajedničkom odlučivanju porodice, vaspitača i dece), *kolaborativne* (obuhvataju dečju perspektivu o situacijama učenja, perspektivu vaspitača, perspektivu porodice i drugih učesnika u određenoj situaciji učenja), *afirmativne* (uvek se polazi od onoga šta dete može u datoj situaciji) i *formativne* (iz dokumentovane situacije se izvlače najvažnije tačke o detetovom učenju u odnosu na dimenzije praćenja, na osnovu kojih se odvija dalja podrška učenju) (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017, str. 41). Ono što je suština priče za učenje, a imanentno participativnom pristupu evaluaciji programa jeste da iz nje svi uče, uz konstantno pokretanje suštinskog pitanja – šta dalje sa prepoznatim dispozicijama i kako graditi inspirativno okruženje u pružanju podrške detetu. Sa stanovišta participativnog pristupa evaluaciji programa može se konstatovati da navedeni pristup prepoznaje važnost instrumenata i tehnika koje ističu jake strane deteta, što je osnažujuće za sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa i u skladu sa koncepcijom Osnova programa. Navedeni primer ilustruje značajno svojstvo primerenosti tehnika i instrumenata evaluacije koncepciji programa u čijem ostvarivanju se koriste.

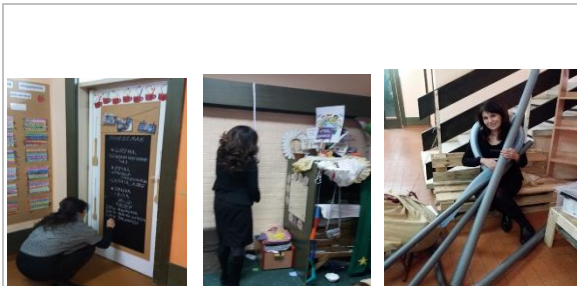


Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju perspektive vaspitača i stručnih saradnika:

- dokumentacija (izveštaji sa sastanaka timova vrtića, narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, vinjete iz kulture vrtića, fotodokumentacija);
- CLASS protokol kvaliteta programa sa područjima procene: emocionalna podrška sa kategorijama osetljivost vaspitača i prepoznavanje dečje perspektive; okruženje za učenje sa kategorijama upravljanje ponašanjem, produktivnost i strategije učenja i podučavanja; podrška vaspitaču sa kategorijama razvoj koncepata, kvalitet povratne informacije, modelovanje jezika;
- matrica analize projektnih priča, a kroz kategorije: podržava se igra i igrovni obrazac; usmerenost na saradnju i zajedničko učešće; vaspitač je ko-istraživač;
- protokol konsultovanja sa decom (kroz teme - kako dete doživljava zajedničko učešće u odnosu na decu i vaspitača);
- protokol portretiranja kroz temu: dete u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima

Kao primer načina dokumentovanja koji su vodili praktičari, a koji dosta govori o njihovoj perspektivi jesu vinjete. „Vinjete obuhvataju po 10 isečaka iz kulture svakog vrtića koji prema izboru vrtićkog tima na najbolji način reprezentuju aspekte kulture njihovog vrtića“ (Završni izveštaj, 2018, str. 47). Tokom procesa pisanja vinjeta, primetno je da su se stručni saradnici osnažili da uočavaju promenu u svojim vrtićima, odnosno da prepoznaju suštinski kvalitativne promene ili „momente slobode“ u promeni prakse kako je isticala Rinaldi (2006, str. 70). Vinjete

kao način dokumentovanja procesa promene najbolje su prikazale ključne promene nastale u vrtiću koje podstiču na zajedničko učenje i refleksiju. Jedna od takvih zabeleženih promena jeste promena u dominantnom načinu rada stručnih saradnika i njihovog učešća u razvijanju realnog programa, što dobro ilustruje sledeći podatak.



*„Radionica“ i dalje jeste dominantna i najdraža tehnika koju stručni saradnici primenjuju u radu sa članovima svog tima, ali sada zahvaljujući iskustvima dobijenim iz rada u projektu upoznaju svu složenost, multidimenzionalnost i višeperspektivnost ovog koncepta. Sada smo aktivni, učestvujemo tako da smo im zaista potrebni.*

Isečak iz vinjete „Stručni saradnik i promene rada sa timom“ (Baza podataka projekta, 2018)

Proces nastajanja vinjete kao tehnike u participativnom pristupu evaluaciji programa zahteva angažovanost, zajedničko odlučivanje o tome šta je relevantno da se nađe u vinjeti, što doprinosi da praktičari vode dijalog o poteškoćama i unapređivanju postojeće prakse. Na primeru vinjeta, praktičari su pokazali refleksivni i kritički odnos prema vlastitoj praksi, čime se ističe značaj da su vinjete kao način dokumentovanja dragocene za zajedničko učenje, koje podrazumeva svesno odustajanje od pozicije moći i negovanje kolegijalnosti i zajedništva o čemu svedoči sledeći podatak.

*U našem timu znatno češće se oslanjamo na međusobno konsultovanje. ...više razgovaramo, razmenjujemo iskustva i nedoumice... Oslanjamo se jedni na druge, konsultujemo... Sigurniji smo u sebe jer imamo podršku u svojoj okolini. Pored naših međusobnih razmena često komuniciramo i sa drugim vaspitačima i decom iz zajednice vrtića sa kojima delimo zajedničke prostore, kao i sa roditeljima i drugim osobama iz lokalne zajednice kada nešto zajednički organizujemo u vrtiću ili izvan njega.*

Isečak iz vinjete „Načini formalne i neformalne komunikacije“ (Baza podataka projekta, 2018)

Ovakvi načini praćenja programa, vaspitače i stručne saradnike nije okupirao u meri da su opterećeni papirologijom, već je dao smisao dokumentovanju u procesu evaluacije, na način da svi podaci i uvidi do kojih su došli predstavljaju „čvorna mesta“ učenja za pravljenje daljih akcija promene i jačanje refleksivnog pristupa praksi (Krnjaja, 2016, str. 161).

Pored kolektivnog jačanja, korišćenje instrumenata i načina dokumentovanja koji neguju participativni pristup evaluaciji programa, vode i ličnim promenama, kroz preispitivanje implicitnih pedagogija koje su duboko ukorenjene u našim uverenjima i koje je najteže eksplicirati, a onda i menjati. Lični kapaciteti u smislu otvorenosti za promenu, iniciranje i učestvovanje u promeni je ono što ovakav način evaluiranja ujedno podstiče. Kolektivno deljenje odgovornosti i poznavanje ne samo ličnih nego i zajedničkih snaga, ali i slabosti koje treba znati prevesti u potencijal ili kako je Hana Arent govorila „momenti neznanja“ su preko potrebni, ako želimo da



mislimo „izvan ograde“ (Arendt, 1990; prema Berger, 2015, str. 131). Tek u kontaktu sa nepoznatim, kada smo suočeni da nešto ne znamo, prinuđeni smo da budemo i hrabri, da istupimo i napravimo konekciju sa svetom, drugima, kako bismo zajedno promišljali i delovali. Participativni pristup evaluaciji programa, upravo podržava ovakve „momente“ i podstiče hrabrost istupanja svakog učesnika vaspitno-obrazovnog procesa koja može voditi promeni kao kolektivnom vlasništvu.

U ovoj fazi, stručni saradnici su vodili i kontinuirane izveštaje sa sastanaka timova vrtića, na osnovu osam postavljenih tema (Principi realnog programa; Kako vidimo dete; Kako shvatamo i razvijamo saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom; Praćenje i dokumentovanje; Zašto su važni kvalitetni odnosi u vrtiću i kako ih gradimo; Dobrobit deteta; Kako struktura dečjeg vrtića podržava odnose i učenje dece i odraslih u dečjem vrtiću; Razvijanje programa kroz integrisani pristup učenju) (Prilog br. 3). Matricu izveštaja za vođenje tema kao i same tematske sastanke, su predložili istraživači IPA, na osnovu procene njihovog značaja u odnosu na primenu koncepcije Osnova programa. Ovim se ističe kompetentnost istraživača u kreiranju instrumenta i odabiru tema, s obzirom na njihovo poznavanje u kom pravcu voditi promenu i od čega krenuti na tom putu.

**Izveštaj: planiranje i koraci u promeni**

Vrtić i učesnici	
Tema sastanka	
Datum sastanka	
Postojeće stanje (iskustvo u dosadašnjoj praksi vrtića - aktivnosti, saznanja i uvidi u odnosu na temu)	
Pitanja ili dileme koje su se otvorile u odnosu na temu	
Dogovoreni naredni koraci (aktivnosti, učesnici i dinamika) i način na koji će se pratiti	
Potrebni resursi i način povezivanja učesnika u zajedničkom radu	
Osvrt na tok sastanka	
Lična razmišljanja, uvidi i način uključivanja stručnih saradnika u dogovorene aktivnosti	

Primer matrice izveštaja sa sastanka timova (Baza podataka projekta, 2018; Prilog br. 3)

Prikupljeni podaci kroz spomenute izveštaje tematskih sastanaka koji su kontinuirano vođeni tokom procesa pilotiranja, ukazuju na приметно jačanje kolektiva vrtića, što se posebno vidi u delu izveštaja – dogovoreni naredni koraci (aktivnosti, učesnici, dinamika) i načini na koje će se pratiti. Ovim se pokazuje da vođenje izveštaja kao načina dokumentovanja doprinosi proaktivnom odnosu praktičara. Odnosno, izveštaji pokazuju da se proaktivnost praktičara oblikuje samom strukturom i temama njihovih zajedničkih sastanaka kojima se stvaraju mogućnosti za zajedničke refleksije i smislene akcije u kontekstu vrtića. Istovremeno, ova forma izveštaja pokazala se kao

„alatka“ za zajedničke refleksije praktičara i istraživača o procesu razvijanja realnog programa. U odnosu na participativni pristup evaluaciji može se konstatovati da se ovim obezbeđuje kontinuitet zajedničke refleksije različitih učesnika u razvijanju programa. Sve ovo je dalje vodilo i drugačijem razumevanju uloge stručnog saradnika, kao učesnika u realnom programu koji predlaže ideje, a ne delegira obaveze, što ilustruje sledeći podatak.

(na početku praćenja)	(tokom procesa praćenja)
<p data-bbox="201 562 683 667"><i>Stručni saradnici posmatraju promenu, šta su vaspitači uradili, daju savete.</i></p> <p data-bbox="233 783 683 884">Isečak iz Izveštaja stručnih saradnika sa timovima vrtića (Baza podataka projekta, 2017)</p>	<p data-bbox="711 489 1414 741"><i>Svakodnevne provokacije stručnih saradnika i građenje zajedničke vizije: boravak u objektu, stručni saradnici zajedno sa vaspitačima probaju, istražuju, nalaze načine, pomeraju, premeštaju, prenamenjuju svrhu; U fokusu promene su zajednički prostori, pored prostora sobe; Razmatranje fizičkog prostora – svako radi u svojoj sobi; Zajedničko čišćenje prostora...</i></p> <p data-bbox="805 783 1414 852">Isečak iz Izveštaja stručnih saradnika sa timovima vrtića (Baza podataka projekta, 2018)</p>

Navedeni podatak ukazuje na stanje pre promene, ali obuhvata i promenu, što pokazuje da se faze u participativnom pristupu evaluaciji ne mogu striktno odvojiti. Odnosno, da bi prikupljeni podaci bili u službi zajedničkog učenja, moraju se dovoditi u vezu kroz faze ostvarene promene. U vezi sa tim, kroz kontinuiran proces praćenja i osmišljenu matricu za izveštavanje sa tematskih sastanaka, podaci pokazuju promenu uloge stručnog saradnika, ali i njegov značaj u stvaranju prilika za zajedničko učenje, što odražava jednu od važnijih odlika participativnog pristupa evaluaciji. Matrica izveštaja sa svojim rubrikama, podstiče stručne saradnike da budu aktivni u praksi i da je nužno da budu „poluge“ „smislenog usmeravanja zajedničkih aktivnosti kojima se promeni daje smisao i svrha, a kroz 1) građenje zajedništva kroz svrsishodnu i smislenu saradnju; 2) učenje u praksi kroz učešće u konkretnim situacijama i refleksiju; 3) stvaranje velikog broja prilika za deljeno liderstvo“ (Krnjaja i Purešević, 2020, str. 229). Iza ovog usmerenja uočava se pokazatelj kompetentnosti istraživača IPA koji su kreiranom matricom sa izabranim temama, kao načinom praćenja promene, upravo hteli da osnaže ulogu stručnih saradnika i ukažu na njihovo aktivno učešće u razvijanju realnog programa.

#### Tehnike i instrumenti praćenja dimenzija programa – efekti promene

Praćenje efekata promene programa se odvijalo kroz tehnike, instrumente i načine dokumentovanja: *sistematsko posmatranje* (skala procene kvaliteta prostora; ISSA protokol kvaliteta programa; CLASS protokol kvaliteta programa<sup>30</sup>; evidenciona lista učešća porodice;

<sup>30</sup> CLASS protokol kvaliteta programa za decu vrtićkog uzrasta podrazumeva sledeća područja procene: kvalitet odnosa (kroz kategorije – pozitivna i negativna klima, uključenost vaspitača i uvažavanje dečje perspektive); okruženje za učenje (kroz kategorije: upravljanje grupom i podrška učenju); podrška vaspitaču (kroz kategorije: podrška razvijanju dispozicija za učenje, podrška učenju kao integrisanom iskustvu deteta). CLASS protokol kvaliteta

evidenciona lista saradnje sa lokalnom zajednicom; protokol procene kulture ustanove; skala procene dobrobiti; skala procene uključenosti), *analiza sadržaja* (dokumentacija: fotodokumentacija, narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji sa sastanaka timova vrtića, ture kroz vrtiće; matrica analize priča za učenje; matrica analize projektnih priča), *fokus grupni intervju* (protokol fokus grupnog intervjuja za vaspitače i fokus grupni intervju za roditelje), *anketiranje* (upitnik za direktore, upitnik za stručne saradnike).

Većina tehnika, instrumenta i načina dokumentovanja koji se koriste u participativnom pristupu evaluaciji programa neretko se ponavljaju u različitim fazama praćenja, kako zbog praćenja kontinuiteta tako i uočavanja teškoća koje se zadržavaju u procesu promene. Shodno tome, tehnike i instrumenti koji su korišćeni u prvoj fazi, korišćeni su i u fazi praćenja efekata. Kao i u prethodnim fazama (ali i među fazama), tek u „susretu“ različitih tehnika i instrumenata, može se dobiti potpunija slika o dimenziji koja se evaluira. Praćenje efekata promene u programu nisu trajna kategorija, kao završeno stanje po sebi, već samo naznaka da se promena desila, sa akcentom na njen transformativni potencijal, koji dalje treba negovati i razvijati. U vezi sa tim, navedene tehnike, instrumenti i načini dokumentovanja su i sami bili podložni promenama i prilagođavanju. Upitnici za direktore i stručne saradnike, koji su imali za cilj da nagoveste u kom pravcu dalje treba da se odvija podrška u razvijanju realnog programa su prvi put korišćeni u ovoj fazi, kao i fokus grupni intervjui sa roditeljima, uporedne matrice analize projektnih priča, matrica analize priča za učenje.



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju efekata promene fizičkog okruženja u vrtićima:

- protokol procene prostora na osnovu kriterijuma kvalitetnog fizičkog okruženja (saradnja i pozitivna međuzavisnost; uvažavanje posvećenosti u aktivnosti i inicijativa; istraživanje, eksperimentisanje i stvaralaštvo; različitost; pripadanje i personalizovanost; telesni, senzorni estetski osećaj i začudnost);
- dokumentacija (fotodokumentacija, narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji stručnih saradnika sa sastanka vrtićkog tima, vinjete, izveštaji o proceni kulture vrtića, ture kroz vrtić);
- ISSA protokol kvaliteta programa sa područjem procene okruženje za učenje;
- protokol procene kulture ustanove sa kategorijom procene odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj sa njenom supkategorijom - vrtić kao mesto razvoja i učenja i kategorija demokratičnost i inkluzivnost sa njenom supkategorijom multikulturalnost koja treba da se vidi u prostoru;
- CLASS protokol praćenja kvaliteta programa i područja: okruženje za učenje i podrška učenju, gde su kategorije u ovim područjima fokusirani na primerenost i dostupnost materijala, inspirativan i provokativan materijal; upitnik za direktore i upitnik za stručne saradnike je imao delove koji se direktno tiču fizičkog okruženja, te se iz njihove perspektive mogli videti i efekti programa u ovoj dimenziji, koje su procenili kao jednim od najvećih pomaka u promeni;
- upitnik za direktore i stručne saradnike

---

programa za decu jaslenog uzrasta se razlikuje samo u području podrška vaspitača, koja je specifikovana kroz kriterijume: kvalitet povratne informacije, modelovanje različitih funkcija govora.

Kroz protokol kvalitetnog prostora, ISSA protokol kvaliteta programa, CLASS protokol praćenja, fotodokumentaciju tura kroz vrtić u ovoj fazi su praćeni ostvareni efekti promene fizičkog okruženja dati u Osnova programa. U vezi sa tim, a kako bi se dobio potpuniji uvid, u ovoj fazi su se poredili podaci dobijeni navedenim tehnikama i instrumentima sa prikupljenim podacima iz prvog praćenja. Iz ugla participativnog pristupa evaluaciji programa, poređenje podataka kroz faze, ukazuje na praćenje kontinuiranog rada na promeni i sagledavanje efekata promene kao ishoda celovitog procesa. Takođe, oslanjajući se na participativni pristup evaluaciji, značajno je istaći da su se sami instrumenti tokom procesa pilotiranja menjali i prilagođavali koncepciji programa. Tačnije, sami instrumenti i tehnike praćenja su bili predmet evaluacije, što je iz ugla participativnog pristupa evaluaciji značajno, jer se ističe njihova fleksibilnost i kontekstualna prilagođenost. Na osnovu toga konstatujemo da je za njihovo prilagođavanje neophodna kompetentnost istraživača i stalne konsultacije sa praktičarima u cilju kritičkog pristupa njihovom korišćenju i revidiranju.

Instrument koji je prilagođen za potrebe praćenja fizičkog okruženja u ovoj fazi bio je ISSA protokol kvaliteta (Prilozi IPA, 2018, str. 121). Analizom podataka kao i analizom samog instrumenta od strane istraživača došlo se do uvida da se ovim protokolom nedovoljno pokrivaju određene ključne dimenzije koncepcije Osnova programa i da pojedini indikatori, a posebno deskriptori nisu formulisani tako da omogućavaju identifikovanje delatnog učešća dece u programu. Nakon toga ISSA protokol je dodatno revidiran, tako da se svodi na dva područja procene kvaliteta programa – „Porodica i lokalna zajednica“ i „Okruženje za učenje“ (Završni izveštaj, 2018, str. 210). Na primeru praćenja područja Okruženje za učenje instrument je modifikovan tako da se bazira na dve ključne kategorije: Okruženje za učenje doprinosi dobrobiti svakog deteta; U programu se kreira sigurno, podsticajno i inkluzivno fizičko okruženje koje podstiče igru, istraživanje, saradnju i samostalnost (Prilozi IPA, 2018).

Prilagođavanje instrumenta se prvenstveno odnosilo na usklađivanje terminologije sa koncepcijom Osnova programa. Ovo pokazuje da je i samim istraživačima, bilo potrebno vreme da uče iz procesa praćenja, ali i da je učenje podrazumevalo višeperspektivnost i slušanje praktičara. Time se pokazuje da su praktičari bili ne samo uvaženi već i da su prihvaćeni od strane istraživača kao kompetentni da daju procene samog instrumenta, čime se potvrđuje deljenje moći među istraživačima i praktičarima. Pored prilagođavanja terminologije radilo se i na sažimanju samog protokola, gde se ukazuje da instrument mora biti primeren i kondenzovan spram svrhe za koju je kreiran, a da njegova suština nije u broju indikatora i deskriptora. U ovoj fazi instrument su koristili praktičari, čime se ističe njihova kompetentnost i prepušta odgovornost nad daljim procesom evaluacije.

Kvalitet praćenja putem različitih načina dokumentovanja se značajno promenio u pravcu kritičkog i produbljenog sagledavanja prakse od strane praktičara. Ovim se pokazuje da kontinuirano praćenje putem različitih načina dokumentovanja ima uticaj na jačanje osetljivosti praktičara u nastojanju da kritički sagledaju promenu. Na primeru sledećeg podatka, može se uočiti produbljeno razumevanje značaja fizičkog okruženja koje je u skladu sa Osnovama programa.

<p><i>Međusprat u vrtiću uvek je delovao prolazno i nije ostavljao sliku vrtića. Na panou u tom prostoru se najčešće nalazila „lična karta“ sa nazivima grupama, imenima vaspitača i ostalim saradnicima vrtića. A onda se rodila ideja da tu stoje abažuri bele boje koji asociraju na bisere. Da bi</i></p>	
---	--

*pečat bio jači, imajući u vidu da u vrtiću ima osam grupa, postavljeno je osam abažura. Svaka grupa je oslikala svoj abažur posebnim simbolima. Mesto na kome se nalaze i kompaktnost ukazuju na zajednicu koja uči, ali i na specifičnosti svake grupe. Ogledala u pozadini pojačavaju utisak i provociraju prolaznike da zastanu.*

Isečak iz vinjete „Uživanje u promeni“ (Baza podataka projekta, 2018)



(Fotodokumentacija iz Baze podataka projekta, 2018)

Takođe, spomenute tehnike i instrumenti pokazuju da su za praćenje promene u participativnom pristupu evaluaciji potrebni kontinuitet i vreme. Na osnovu navedenih tehnika i instrumenata koje su kreirali istraživači IPA, pokazuje se zajedničko učenje kao i osnaživanje praktičara u njihovoj primeni da preuzimaju odgovornost u daljem razvijanju i praćenju programa, što se sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji programa ističe kao značajno.



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju efekata promene učešća porodice i lokalne zajednice:

- protokol fokus grupnog intervjua sa roditeljima;
- ISSA protokol kvaliteta programa (kroz područje učenja: porodica i lokalna zajednica, a kroz kriterijume – okruženje treba da doprinese dobrobiti deteta, okruženje treba da bude sigurno, podsticajno i inkluzivno fizičko okruženje koje podstiče igru, istraživanje, saradnju i samostalnost...);
- matrica uporedne analize projektnih priča (kroz kategorije: članovi porodice i lokalne zajednice su učesnici teme/projekta; životno okruženje je kontekst učenja);
- dokumentacija (narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji sa sastanaka timova vrtića, vinjete, izveštaji o proceni kulture vrtića, fotodokumentacija);
- evidencione liste učešća porodice i učešća lokalne zajednice;
- upitnik za direktore i stručne saradnike

Prethodno navedeni instrumenti i načini dokumentovanja u ovoj fazi evaluacije su ponovljeni, izuzev ISSA protokola koji je revidiran i upitnika za direktore i stručne saradnike, koji su kreirani posebno za ovu fazu praćenja.

Sprovedeno anketiranje na kraju procesa pilotiranja Osnova programa putem upitnika za direktore i stručne saradnike prihvaćeni su i osmišljeni kao primereni načini za sagledavanje efekata promene. Upitnike su kreirali istraživači IPA, što se može smatrati primerenim s obzirom na njihovo poznavanje celokupnog toka procesa pilotiranja kao i njihovu kompetentnost. Na primeru upitnika možemo videti nekoliko nivoa njegove primerenosti.

Kreirani instrumenti su bili primereni spram pozicije direktora i stručnih saradnika, odnosno njihove uloge u razvijanju programa, a što se vidi kroz razliku u postavljenim pitanjima:

- Pitanja za direktore, a na primeru saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom bila su skoncentrisana oko procene ostvarivosti njihovog učešća u programu, odnosno koliko je vrtić bio otvoren prema lokalnoj zajednici (Prilozi IPA, 2018, str. 95)
- Pitanja za stručne saradnike su se mahom odnosila na njihovu procenu ključnih dobiti i izazova u odnosu na roditelje i lokalnu zajednicu; ključnih promena u odnosima sa porodicom i sa lokalnom zajednicom; ostvarenih ključnih dimenzija koncepcije programa (učesće roditelja; otvaranje vrtića prema lokalnoj zajednici); lični doprinos (promovišem drugima novu koncepciju Osnova u odnosu na roditelje; organizujem aktivnosti sa učesnicima iz lokalne zajednice u vrtiću i u lokalnoj zajednici) (Prilozi IPA, 2018, str. 105)

Metodološka primerenost se takođe uočava i u kreiranju samih instrumenata, kroz varijaciju pitanja otvorenog, zatvorenog tipa, skala procene, kojima se podržava proces samoevaluacije i refleksije stručnih saradnika i direktora, kao osnove za dalje učenje. Ovim se pokazuje i kompetentnost samih istraživača koji su kreirali upitnike, da pored dobrog poznavanja koncepcije, osmisle upitnik koji će podstaći na refleksiju, a vodeći se i uvažavajući značaj uloga koje imaju direktori i stručni saradnici u procesu razvijanja realnog programa. Pored toga, dobijeni podaci su imali značaj za dalje planiranje podrške u procesu implementacije Osnova programa. Na ovaj način, participativni pristup evaluaciji programa, kroz svoje instrumente i tehnike uvek podstiče istraživače da misle jedan korak unapred i da akcenat stave na neophodnu podršku u razvijanju realnog programa.

U ovoj fazi se vidi pretežna fokusiranost na proces promene učešća porodice i pokušaj da se sagleda autentična perspektiva roditelja, što je uspešno urađeno primerenim izborom i kreiranjem fokus grupnog intervjua za roditelje. Protokol fokus grupnog intervjua su osmislili i vodili IPA istraživači, u istraživačkim parovima (Prilozi, 2018, str. 136).

Vođenje fokus grupnog intervjua zahteva kompetentnost onih koji vode ovakav tip produbljenog razgovora sa roditeljima. U ovom slučaju to su bili istraživači IPA koji su i osmislili protokol fokus grupnog intervjua, sa relevantnim temama koje s jedne strane pomažu u razumevanju programske koncepcije Osnova programa, a sa druge strane predstavljaju podršku autentičnom učešću roditelja u razvijanju realnog programa u vrtiću. Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji važno je naglasiti ispoljenu podešenost istraživača spram fokus grupe, što je podrazumevalo njihovu osetljivost i fleksibilnost kada u razgovoru sa roditeljima iskrsnu nove teme, a istovremeno zadržavanje na relevantnim temama. Podatak koji sledi ilustruje osetljivost istraživača u formulisanju tema za razgovor, koje su bile otvarajuće i podržavajuće za roditelje.

*Oseća se da se deca osećaju korisno i onda kod kuće žele to da podele to znanje koje su naučili. Meni dve najkorisnije stvari su što svi osećaju zajedništvo i to što nema podele na dečake i devojčice. Igračke su sve tako napravljene da se mogu igrati i jedni i drugi.*

\*\*\*

*Meni je ćerka pre tri godine išla u predškolsko i mogu da podvučem paralelu. Ona je dolazila kući pa domaći, pa slova, pa se muči. A ovaj mali dolazi kući sa željom da napravi hvatač snova, da pravi ribarsku mrežu da idemo na Dunav, dolazi mnogo veseliji. Kad poredim sa ćerkom mnogo je lakše i mali baš treba ovako da rade.*

Isečak iz fokus grupnog intervjua sa roditeljima „Jedno lepo iskustvo iz vrtića“ (Baza podataka projekta, 2018)

Podatak govori da roditelji značaj programa najpre sagledavaju kroz dobrobit njihovog deteta, odnosno kako se njihovo dete oseća i šta radi u vrtiću. Način na koji je vođen fokus grupni intervju sa roditeljima, pokazuje nam da roditelji nemaju poziciju ispitanika od kojih se uzimaju podaci, već da se uvidi iz fokus grupnog intervjua „vrate“ roditeljima, odnosno učine vidljivim. U ovom slučaju to je učinjeno, kroz razmenu sa praktičarima, kroz otvaranje i problematizovanje dosadašnjeg rada - na čemu dalje raditi i šta se vidi kao značajni pomak iz perspektive roditelja. U vezi sa tim prikupljeni podaci se vide kao dobra osnova za zajedničko učenje i u cilju građenja potrebne promene. Na ovakav način se moć deli sa roditeljima, prepoznajući ih kao primarne vaspitače i najbolje poznavaoce njihove dete.

Prilagođen instrument ISSA protokol za praćenje područja Porodica i lokalna zajednica primer je zajedničkog učenja istraživača i praktičara koji su u međusobnoj komunikaciji i zajedničkim boravcima u vrtićima konstatovali da prethodni instrument ne obuhvata sve dimenzije programa i njihove specifičnosti. Oslanjajući se na potrebu kontinuiranog usklađivanja instrumenata praćenja prilagođen je i potom revidiran CLASS protokol kvaliteta programa (o njemu će biti kasnije reči u dimenziji perspektiva vaspitača i stručnih saradnika), kako bi nadomestio nedostatke ISSA protokola i kako bi sa većom osetljivošću identifikovao specifičnosti konteksta programa. Važnost zadržavanja područja procene „Porodica i lokalna zajednica“ je utoliko značajnija jer a) obuhvata važnu i istoimenu dimenziju Osnova programa, b) CLASS protokol kvaliteta programa ne obuhvata ovo područje, čime se međusobno nadopunjuju. Ovo nam govori koliko je važno da tokom procesa evaluacije i sami instrumenti budu prilagođeni i revidirani ne samo spram konceptijskih polazišta programa već i jedan spram drugog kako bi dali potpuniji snimak stanja. Možemo zaključiti da međusobno nadopunjavanje instrumenata i tehnika, koji su vođeni vrednosnim okvirom predstavlja značajnu odliku participativnog pristupa evaluaciji programa.


Važno je spomenuti i matricu analize priča o temi/projektu, koju su istraživači IPA osmislili i koristili zarad uporedne analize projektnih priča o realizovanim temama/projektima sa decom, a zarad praćenja učešća porodice i lokalne zajednice. Kategorije praćenja u okviru ovog instrumenta su: članovi porodice i lokalne zajednice su učesnici teme/projekta; životno okruženje je kontekst učenja. Matrica analize pokazuje značajnu promenu učešća porodice i lokalne zajednice tokom drugog praćenja, odnosno veću zastupljenost navedenih kategorija nego nakon prvog praćenja.

Kao što se može zapaziti na prikazanom podatku, numerička procena u okviru matrice analize povezana je sa deskriptivnim prikazom primera iz prakse koje su dokumentovali praktičari tokom razvijanja tema/projekata sa decom. Na ovakav način se otvara prilika za zajedničko učenje iz podataka, razmenu perspektiva i uvida, čime matrica uporedne analize iz dva praćenja dobija svoju kvalitativnu vrednost.

Kategorije analize	Supkategorije analize	Maj, 2017.		Maj, 2018.		
		Broj		Broj		
Članovi porodice i lokalne zajednice su učesnici teme/projekta	Porodica i učesnici iz lokalne zajednice dele sa decom iskustva u projektu	7	10	3	14	6
Životno okruženje je kontekst učenja	Institucije i mesta u lokalnoj zajednici su mesta istraživanja	13	7	13		


Matrica analize projektnih priča (Završni izveštaj, 2018, str. 166)

*Početak nastajanja murala po priči „Teleporter“ Umetnica Dunja se dogovara sa Filipom o bojama koje je potrebno napraviti.*



Isečak iz projektne priče „Putovanje“ (Baza podataka projekta, 2018)

*Kada smo stigli u televiziju, pripremljena pitanja, pročitao je Filip. To je zaposlene u televiziji iznenadilo, shvatili su nas ozbiljno i dali nam mikrofone. Istraživanje i zabava počinje*



Isečak iz projektne priče „3,2,1 akcija“ (Baza podataka projekta, 2018)

U ovom kontekstu, matrica analize nije bila samo instrument koji služi istraživačima da analiziraju priče, već je bila značajna i za same praktičare da u odnosu na razmenu podataka izgrade bazu za dalje učenje i podršku permanentnoj promeni, što je odlika praćenja instrumentima i tehnikama u participativnom pristupu evaluaciji programa.



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju efekata u odnosu na vršnjake:

- CLASS protokol kvaliteta programa u području kvalitet odnosa sa kriterijumima pozitivna klima i negativna klima, koji omogućavaju praćenje kvaliteta odnosa kao dimenzije podrške dobrobiti deteta u programu, odnosno učestalost, intenzitet, doživljaj i ispoljavanje negativnosti koje pokazuju vaspitač i deca boraveći u grupi;
- protokol fokus grupnog intervjuja sa vaspitačima (rangiranje težine ostvarenosti pojedinih domena programa, a na primeru promena odnosa sa decom);
- protokol fokus grupnog intervjuja sa roditeljima (kroz temu doprinos: šta ovaj program znači za dete? šta ono dobija u programu?);
- skala procene dobrobiti i skala procene uključenosti;
- matrica uporedne analize projektnih priča (procena u odnosu na kategorije: učenje je smisleno deci; deca su ko-istraživači; postoji usmerenost na saradnju i zajedničko učešće i doprinos svakog deteta je vrednost);



- matrica analize priče za učenje;
- protokol fokus grupnog intervjua sa porodicom (teme fokus grupe: informisanost o programu; učešće porodice; doprinos; zadovoljstvo programom; poruka za dalje);
- dokumentacija (narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji sa sastanaka timova vrtića, vinjete, izveštaji o proceni kulture vrtića, fotodokumentacija);
- upitnik za direktore i stručne saradnike

Kao i u prethodnim dimenzijama programa, primećene su značajne promene, a u odnosu na poređenje sa podacima prvog praćenja. Kroz primere projektnih priča i njihovu analizu, procenjivalo se koliko je učenje bilo smisljeno deci, pozicija dece kao ko-istraživača, usmerenost na saradnju i zajedničko učenje, te vrednost doprinosa koji deca doživljavaju kroz učenje. Vraćanjem matrice analize praktičarima je omogućeno da oni preispituju njihovo razumevanje deteta, vlastite prakse i razvijanja realnog programa kojim se podržava integrisan pristup učenju.

Kategorije analize	Supkategorije analize	Maj, 2017.			Maj, 2018.		
		Broj			Broj		
		○	◐	◑	○	◐	◑
Učenje je smisljeno deci	Povod za temu/projekat je smisljen deci i izazovan deci za istraživanje	11	6	3	20		
	Tema/projekat su delatni za decu	8	9	3	15*	5	
	Postoji produbljivanje i razvojnost u istraživanju u temi/projektu	5	10	5	16	4	
Deca su koistraživači	Deca istražuju svoje pretpostavke i isprobavaju ideje	7	8	5	16	4	
	Deca istražuju različite vrste materijala	3	10	7	17	3	
	Deca istražuju različite izvore saznanja	8	7	5	20		
Usmerenost na saradnju i zajedničko učešće	Podstiče se uzajamno prihvatanje, razumevanje i pomoć	7	9	4	16	4	
	Podstiče se razmena i dogovaranje	7	9	4	16	4	
	Podstiče se zajednički rad u grupi	7	9	4	16	4	
Doprinos svakog deteta je vrednost	Uvažava se različitost i posebnost razvojnih, kulturnih, socijalnih i drugih specifičnosti dece kao i jakih strana, potencijala svakog deteta	5	10	5	15	5	
	Podržava se inicijativa deteta za zajedničku aktivnost sa vršnjacima i odraslima	6	9	5	14	6	
Legenda		○	◐	◑			
					○	◐	◑



*U projektu „Kućica skrivalica“ deca su zajedno istraživala od čega sve mogu da naprave kućicu za skrivanje, kroz proveravanje svojih ideja i isprobavanje različitih materijala.*

Matrica analize projektnih priča  
(Završni izveštaj, 2018, str. 166)

(Završni izveštaj, 2018, str. 175)

Ovakav način refleksije na proces, i povezivanje sa konkretnim primerima, otvara priliku za dalje akcije i unapređenje rada vaspitača sa decom i čini proces učenja vidljivim. U vezi sa tim podatak nam pokazuje i da je neophodno stalno praviti sponu među fazama evaluacije i da se samo u „susretu“ instrumenata i različitih perspektiva može graditi prilika za zajedničko učenje u okviru evaluacije.

Kao još jedan od značajnih instrumenata u ovoj fazi prepoznaje se razvijena Matrica analize priča za učenje (Prilog br. 4), koja je kreirana od strane istraživača IPA. Matrica analize priča za učenje razvijena je sa namenom analize podrške dispozicijama za učenje, ali istovremeno i kao instrument koji dele istraživači i praktičari. Naime, istraživači IPA su kroz kontinuirane posete i boravke u vrtićima, prepoznali da je vaspitačima potrebna podrška kako da napišu

kvalitetnu priču za učenje i kako da prepoznaju navedene dispozicije kod deteta, što ilustruje sledeći podatak.

Matrica za analizu priče za učenje				
Kategorije analize	+	-	Priča 1	Priča 2
Naslov	Naslov priče je metaforičan, inspirativan, slikovit i povezan sa pričom i ima jasnu poruku	Naslov priče etiketira dete/ neadekvatan je situaciji učenja/ neadekvatan je formulisan zbog korišćene terminologije		
Vreme	U priči je zabeležen datum kada se situacija dogodila	U priči nema datuma kada se situacija dogodila		
Fotografija/beleška vaspitača	Priča sadrži fotografiju o situaciji, o produktu nastalom u situaciji učenja ili kratku belešku vaspitača o situaciji	Priča sadrži samo pisanu naznaku vaspitača kojom situacija učenja nije jasno predstavljena		
Fokus priče o detetu	Priča za učenje je afirmativna – govori o „jakim stranama“	Priča za učenje govori o „slabim stranama“ deteta		
Situacija izabrana za priču	Iz priče za učenje se može videti da je priča nastala iz situacije koja je po nečemu značajna i nikorak je u odnosu na uobičajeno i do sada	Priča za učenje govori o poznatim i omiljenim aktivnostima deteta koje su detetu uobičajene		

	pokazano			
Dečja perspektiva	Zavisno od uzrasta, priča sadrži komentar deteta o situaciji o kojoj se piše priča - zašto je situacija važna detetu i šta u njoj radi ili komentar vaspitača kada je u pitanju dete mlađeg uzrasta	Deto nije konsultovano/priča ne sadrži detetovo viđenje situacije i značaj situacije/od deteta se traži da opiše šta mu se sviđa na fotografiji ili crtežu, a ne u situaciji koju ilustruje priča		
Povezanost sa dispozicijama	Označene dispozicije su u neposrednoj vezi sa onim što je dete izrazilo u situaciji o kojoj se piše priča	U priči je označen veći broj dispozicija koje se samo uslovno i široko gledano mogu dovesti u vezu sa onim što je dete izrazilo u situaciji učenja		
Komentar vaspitača o vezi dispozicija i situacije	Priča sadrži kratki komentar vaspitača	Vaspitač kroz kratki komentar navodi zašto je odabrana situacija situacija učenja		
Predlog podrške	U priči vaspitač daje predlog podrške (igra, predlog za istraživanje, dodavanje materijala, uključivanje vršnjaka ili odraslih, odlazak na drugo mesto u vrtiću ili okruženju)	Umesto predloga podrške vaspitač daje pohvalu i nagradu detetu ili daje načelni predlog koji može važiti za bilo koju situaciju		

**Matrica analize priče za učenje (Baza podataka projekta, 2018; Prilog br. 4)**

*Tokom pilotiranja Osnova vaspitači su pisali priče za učenje, usmereni da razumeju i podrže jake strane i potencijale svakog deteta. Podaci analize priča za učenje pokazuju da postoje razlike među vaspitačima u razumevanju njihove suštine i funkcije, što se odrazilo na kvalitet priča.*

(Završni izveštaj, 2018, str. 256)

Na ovaj način vaspitači su osnaživani da procenjuju kvalitet priče za učenje kao i da preuzmu odgovornost u praćenju podrške dispozicijama za učenje, čime je podeljena moć i odgovornost sa istraživačima. Vaspitači su time podržani u samoevaluaciji svog rada, što je u skladu sa participativnim pristupom evaluaciji programa. Izradom matrice analize priče za učenje koju koriste vaspitači i istraživači šalje se poruka karakteristična za participativni pristup evaluaciji da se otežavajući faktori prepoznaju kao prilika za učenje, a ne prilika za izbegavanje.



Instrumenti i načini dokumentovanja u praćenju efekata u odnosu na perspektivu vaspitača i stručnih saradnika:

- protokol fokus grupnog intervjua sa vaspitačima;
- protokol procene kulture ustanove sa kategorijama procene: saradnja i kolaboracija (sa njenim supkategorijama - dogovoreno vreme za sastanke; deljenje konceptijskih postavki; zajednički plan; dogovor oko nabavke resursa; vreme za zajednički rad); odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj (sa njenim supkategorijama - kultura promene; fokus na rešavanju problema; preispitivanje i

menjanje; zajedničko istraživanje prakse; povezivanje sa kolegama iz drugih ustanova; usaglašenost inicijativa i aktivnosti); zajedništvo (sa njenim supkategorijama - prijateljski odnosi u timu; razmena ideja i zajednica prakse; inicijativnost svih aktera; uživanje u poslu, rutine i rituali slavljenja uspeha); demokratičnost i inkulzivnost (sa njenim supkategorijama - iznošenje mišljenja i donošenje odluka); odgovornost za kontinuirano učenje i razvoj (sa njenim supkategorijama - kultura promene; fokus na rešavanju problema; preispitivanje i menjanje; zajedničko istraživanje prakse, povezivanje sa kolegama iz drugih ustanova; usaglašenost inicijativa i aktivnosti);

- prilagođeni CLASS protokol kvaliteta programa za vrtić i za jasle;
- upitnik za direktore i stručne saradnike;
- dokumentacija (narativne beleške iz opservacionih studija stručnih saradnika, izveštaji sa sastanaka timova vrtića, vinjete, izveštaji o proceni kulture vrtića, fotodokumentacija)

Na primeru drugog praćenja kulture vrtića, pored protokola za praćenje, značajno je istaći izveštaj koji prati procenu, a koje su vodili stručni saradnici u svakom od vrtića, apostrofirajući značaj dovođenja u „susret“ različitih instrumenata i tehnika. Na primeru izveštaja, kao načina dokumentovanja, izneti su značajni uvidi stručnih saradnika, a koji su prvenstveno bili važni za praktičare, jer predstavljaju ličnu refleksiju u odnosu na dosadašnji rad. U odnosu na prve izveštaje posle prve procene, izveštaji nakon drugog praćenja, su dosta kritičniji, što pokazuje da ovakav način dokumentovanja u procesu evaluiranja ima značaj ukoliko se vodi kontinuirano, kao prilika iz kojih se uči, što pokazuje sledeći podatak kroz prikazivanje „turbulencija“ i prepoznatih snaga u razvijanju realnog programa.

*Turbulencije - preuzimanje odgovornosti i inicijative; nedovoljno vremena za obradu iskustava; da li zaista verujemo u novu koncepciju ili je ovo još jedan radni zadatak za kulturu koja teži efikasnosti? Snage - imamo dogovoreno vreme kada se svi sastajemo; kada nešto ne funkcioniše otvoreno razgovaramo o tome i pre menjamo nego što napuštamo.*

Isečak iz izveštaja procene kulture vrtića (Baza podataka projekta, 2018)

Ovaj podatak pokazuje promenu kulture ustanove od privatizovanog odnosa prema praksi, ka deprivatizaciji prakse i kolektivnoj odgovornosti koji se ogleda u iznošenju i promišljanju jakih i slabih strana prakse. Stručni saradnici koji su vodili izveštaje, pokazuju svoju kompetentnost ne samo da analiziraju dobijene podatke, nego i da preuzimaju inicijativu u vođenju promene u kontekstu dečjeg vrtića. Na ovaj način se pored jačanja kompetentnosti, deli i moć u procesu prikupljanja i analiziranja podataka sa istraživačima, što je važna odlika participativnog pristupa evaluaciji programa.

Na primeru CLASS protokol kvaliteta programa, koji je nakon prvog praćenja prilagođen prema dimenzijama programa i terminologijom usklađenom sa Osnovama programa, vidi se njegova primerenost i usklađenost. Nakon prvog korišćenja CLASS protokola praćenja dimenzija programa, instrument je revidiran, te su njegova područja za praćenje sa kriterijumima i indikatorima prilagođeni dimenzijama programa. Područje praćenja Emocionalna podrška zamenjena je područjem Kvalitet odnosa, dok su druga dva područja (Okruženje za učenje i Podrška vaspitača) ostala ista. Pored prilagođenih područja za praćenje dimenzija programa,

primerenost instrumenta se ogleda i u njegovoj prilagođenosti spram specifičnosti uzrasta dece jaslenog, odnosno dece predškolskog uzrasta. U vezi sa ovim napravljena su dva protokola.

CLASS protokol kvaliteta programa za decu vrtićkog uzrasta, a u odnosu na ovu dimenziju podrazumeva sledeća područja: Kvalitet odnosa (kroz kategorije - uključenost vaspitača i uvažavanje dečje perspektive koji obuhvataju osetljivost vaspitača za potrebe i kapacitete deteta i umešnost da svoje postupke uskladi sa detetom kako bi pružio podršku koja dete osnažuje i postupke kojima vaspitač otvara mogućnosti da deca izraze osećanja, utiske i perspektive, prave izbore i oblikuju situacije, aktivnosti i život u grupi); Okruženje za učenje (kroz kategorije - upravljanje grupom i podrška učenju); Podrška vaspitaču (kroz kategorije - podrška razvijanju dispozicija za učenje i podrška učenju kao integrisanom iskustvu deteta). CLASS protokol kvaliteta programa za decu jaslenog uzrasta se razlikuje u području Podrška vaspitača, koja je specifikovana kroz kriterijume: kvalitet povratne informacije, modelovanje različitih funkcija govora. Radi usklađivanja instrumenata praćenja nazivi nivoa za procenu kvaliteta programa su prilagođeni ISSA protokolu nazivima nivoa kvaliteta. Brojčane oznake 2 i 3 označene su kao „dobar početak“, 4 i 5 kao „kvalitetna praksa“, dok 6 i 7 predstavlja najviši nivo kvaliteta programa „korak dalje“ (Završni izveštaj, 2018, str. 225-226).

Na ovom primeru revidiranja instrumenta može se videti uvažen kriterijum primerenosti instrumenta koncepciji Osnova programa, ali i prilagođavanje drugom instrumentu (ISSA) kako bi se mogli napraviti uporedni prikazi rezultata. Ovaj podatak nam govori i o kompetentnosti istraživača koji su prilagodili instrument, ali i o njihovoj osetljivosti da instrumenti između sebe budu kompatibilni, što izoštrava snimanje stanja, u ovom slučaju efekata u praksi. Važno je istaći da CLASS protokol kvaliteta upućuje na procesne elemente u programu koji nisu podložni merenju (npr. atmosfera u grupi). Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji, ovo ukazuje da se ne može sve kvantifikovati i meriti, odnosno da nije nužno i jedino važno ono što se da izmeriti, već i mnogi aspekti koji nisu podložni merenju (Biesta, 2010). U vezi sa tim participativni pristup evaluaciji zahteva profesionalce kao evaluatore koji su kompetentni i koji dobro poznaju polazišta programa koji evaluiraju, odnosno koji umeju da prepoznaju suptilne momente promene. Na osnovu toga se gradi prostor za zajedničko učenje i takvi instrumenti podstiču na samoevaluaciju istraživača, kao što je primer CLASS protokola.

Još jedan važan instrument korišćen u ovoj fazi praćenja, a koji je primeren zaokruživanju procesa promene, jeste protokol fokus grupnog intervjua sa vaspitačima. Istraživači IPA su osmislili i vodili fokus grupu, a u cilju prikupljanja podataka o odnosu vaspitača prema programu, kao i stvaranju prilike za zajedničko učenje i razmenu šta treba dalje raditi. Navedena namera istraživača može se sagledati iz tema u protokolu za vođenje fokus grupnog intervjua.

TEME	TEHNIKA	MATERIJALI
1. Doprinos novih Osnova programa za vaspitača	<b>Vođeno individualno uz pomoć postera:</b> Šta su vaspitači dobili radom po novim Osnovama	M1 Poster M1
2. Doprinos novih Osnova programa za vo praksu vrtića	<b>Individualno Zajednički poster – meta</b> Izdvajanje 4 najvidljivije a potom rangiranje na M2	M2 : Promena prakse vrtića Stikeri Poster M2: Meta
3. Doprinos novih Osnova programa za decu	<b>Grupno</b> Individualno M3	M3.1. Pazi M3 bebe M3 vrtić
4. Podrška u razvijanju programa	<b>Individualno:</b> Šta vam je bila najznačajnija podrška u razvijanju programa po novim Osnovama - zaokružite 5 Šta vam je najmanje koristilo ili koja od ovih podrška je bila nedovoljna – preškrabajte 3	M4 : Podrška
5. Procena ostvarljivosti koncepcije programa	Procena težine u realizaciji pojedinih domena <b>Individualno:</b> Procena ostvarenosti po pojedinim domenima programa	M5 Šta je lako a šta najteže M5.1 Procena ostvarenosti
6. Zadovoljstvo i procena kvaliteta programa	Izdvojiti ono čime ste posebno zadovoljni /smatrate dobrim i važnim. Potom ono čime niste zadovoljni/što bi menjali. Koristiti jedan stiker za po jednu stvar	Stikeri u dve boje M6 Poster Termoevaluator
7. Kuda dalje	Poruke, predlozi sugestije	M7 Poster strela Stikeri

Protokol fokus grupnog intervjua sa vaspitačima (Prilozi IPA, 2018; Prilog br. 5)

Vaspitači kao najznačajniji nosioci realnog programa, a u čemu se vidi i njihova kompetentnost, su imali priliku da na osnažujući način sa svojim kolegama i istraživačima razmene svoje uvide. Protokol fokus grupnog intervjua za cilj je imao da vaspitači procene doprinos koji program „Godine uzleta“ nosi za decu, vaspitače i vrtić, koje vidove podrške u razvijanju programa vaspitači vide kao značajne, kako procenjuju ostvarljivost pojedinih domena programa i kvalitet programa u celini, kao i to koji su njihovi predlozi i sugestije za dalje korake nakon završetka projekta (Prilozi IPA, 2018). Svi podaci koje su istraživači i drugi partneri dobili putem fokus grupnih intervjua, predstavljaju priliku za zajedničko učenje, ka čemu dalje usmeriti podršku i na šta staviti akcenat kroz proces implementacije Osnova programa.

\*\*\*

Sa aspekta participativnog pristupa evaluaciji programa, a u odnosu na korišćene tehnike, instrumente i načine dokumentovanja u ovom domenu možemo zaključiti da:

- Evaluacija koja se temelji na participativnom pristupu evaluacije programa, počinje upoznavanjem svih relevantnih učesnika (u ovom slučaju istraživača i drugih partnera na projektu u tri vrtića) sa kontekstom u kom će se odvijati evaluacija Osnova programa, a putem kreiranih tehnika i instrumenata, koji omogućavaju „mapiranje“ početnog stanja.
- Tehnike, instrumenti i načini dokumentovanja se prilagođavaju i primereni su fazi evaluacije u kojoj se koriste.
- Tehnike, instrumenti i načini dokumentovanja u evaluaciji programa koji je paraticipativan, podrazumeva da moraju biti primerene koncepciji programa koji se evaluira, u ovom slučaju koncepciji Osnova programa „Godine uzleta“.
- Evaluacija programa podrazumeva tehnike i instrumente koje su fleksibilne, prate i podržavaju transformaciju samog programa, što znači da su i oni sami podložni evaluaciji i prilagođavanju shodno kontekstu evaluacije. Instrumenti i tehnike se

menjaju i transformišu kroz faze. Iste tehnike dobijaju različitu namenu u zavisnosti od svrhe praćenja u datom trenutku.

- Evaluacija programa podrazumeva tehnike i instrumente koji podstiču kritičko sagledavanje prakse, kao i stvaranje prilika za zajedničko učenje, koje mora biti transparentno, višeperspektivno i koje podrazumeva stalno razmišljanje o odnosima moći koji su sastavni deo svakog odnosa.
- Prepoznate odlike participativnosti koje smo vezali za ovaj domen prepoznate su u svakoj od faza, odnosno u „susretu“ različitih tehnika i instrumenata kako unutar faza, tako i među njima. Ovo nam govori da tek tada u njihovom „susretu“ postoji i potencijal participativnosti, odnosno da mogu služiti i podsticati zajedničko učenje, deljenje moći, razvijati kompetentnost i biti primereni spram konteksta i koncepcije programa koji evaluiraju.
- Ponavljanjem određenih tehnika i instrumenata kao i načina dokumentovanja kroz faze očuvan je kontinuitet među prikupljenim podacima koji se onda mogu porediti. Pored poređenja podataka, može se uočiti da li je podrška koja je učitana kao potrebna iz analize podataka bila delotvorna.

U odnosu na korišćene tehnike, instrumente i načine dokumentovanja, možemo zaključiti i da evaluaciju koja neguje participativni potencijal mora da vodi neko ko dobro poznaje koncepciju programa. Posebno na početku pokretanja promene, kada je teško imati kritički odnos prema vlastitoj praksi, i odreći se starih obrazaca funkcionisanja i oblikovanja prakse. Potreban je model na koji se oslanjaju ostali učesnici vaspitno-obrazovnog procesa, uzor na koji će se ugledati, a koji pristupa praksi istraživački, ko svojim primerom pokazuje kako se radi, kako se preuzima odgovornost, kako se postaje istraživač vlastite prakse. Na početku, ali i tokom procesa pilotiranja to su bili članovi IPA tima i član projektnog tima, a vremenom su tu ulogu i sa različitim nivoom uspešnosti preuzimali stručni saradnici i vaspitači, čime se moć u samom procesu delila. Imati istraživački i stvaralački odnos prema vlastitoj praksi jedna je od nosećih odrednica participativnog pristupa evaluaciji. Ono što nam izdvojeni podaci komuniciraju i iz kojih se uči, jeste da se na osnovu procesa praćenja primetilo da je praktičarima potrebna podrška, posebno na početku kada se promena postavlja.

## 5.5. Kategorije za procenu participativnosti modela evaluacije programa

Na osnovu upoređivanja nalaza meta-analize korišćenog modela evaluacije programa u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ procesom meta-sinteze generisane su *kategorije* koje mogu predstavljati određenu vrstu obrasca sa funkcijom procene participativnosti različitih modela evaluacije programa. U odnosu na generisane kategorije procenićemo i da li je kolaborativni model evaluacije programa primenjen u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta“ bio participativan i u kojoj meri.

Generisane kategorije su „krovni“<sup>31</sup> konstrukti (kontekstualnost, reflektivnost, odnosi moći, višeperspektivnost) što se u kontekstu ovog rada može predstaviti i kao metaforično

---

<sup>31</sup> Akronim **KROV**  
Kontekstualnost  
Refleksija  
Odnosi moći  
Višeperspektivnost

značenje. Važno je naglasiti da se izostavljanjem samo jedne od kategorija, pri proceni participativnosti, gubi se validnost participativnog potencijala modela evaluacije programa. Sagledavanjem veza između generisanih kategorija, dobija se potpunija slika (Patton, 2018).

### 5.5.1. Kontekstualnost

Razumevanje i uvažavanje kontekstualnih specifičnosti pri primeni određenog modela evaluacije programa je jedna od suštinskih odlika za prepoznavanje njihovog participativnog potencijala. Odnosno, da li primenjeni model evaluacije programa prepoznaje ne samo specifičnost konteksta ustanove u kojoj se odvija evaluacija programa, nego i da li uzima u obzir kontekst šireg okruženja koje oblikuje program i samu evaluaciju. Rog (Rog, 2012) navodi slojeve konteksta koje je neophodno razumeti, da bi se pristupilo evaluaciji programa, posebno evaluaciji koja se smatra participativnom. U vezi sa tim i polazeći od obrazovnog programa kao predmeta evaluacije izdvajaju se sledeći slojevi konteksta (1) kontekst programa - dobro poznavanje i razumevanje koncepcije obrazovnog programa, konteksta u kom se sprovodi realni program; (2) kontekst šire zajednice, koji je slojevit i koji utiče na evaluaciju programa, a koji je oblikovan tradicijom, kulturom i političko-istorijskim okolnostima.

Sama evaluacija, spram uvažavanja konteksta, ne može biti uniformna i linearna, već je razvijajuća kako se razvija i sam program u specifičnom kontekstu. Fleksibilnost se ogleda u samoj primerenosti evaluacije, a to znači da iako akcenat nije na njenim tehnikama i instrumentima, one treba da budu prilagođene spram kontekst i da akcentuju važnost kritičke refleksije i akcije u procesu evaluacije.

U odnosu na kategoriju kontekstualnost, možemo zaključiti da kolaborativni model evaluacije programa primenjen u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ jeste kontekstualno osetljiv. Kontekstualna osetljivost se vidi u prilagođenosti metodologije kolaborativnog modela u svakom od vrtića u kom se razvijao realni program. Podaci prikupljeni kolaborativnim modelom evaluacije programa pomogli su da se prepozna adekvatna i kontekstualno specifična podrška za dalje razvijanje realnog programa.

### 5.5.2. Refleksivnost

Kritička refleksivnost je važna kategorija za procenu participativnosti evaluacije. Ona podrazumeva intelektualnu angažovanost i akciju (MacNaughton, 2003; Springett & Wallerstein, 2008). Predstavlja „okvir uma“, koji zahteva od praktičara da „promišljaju izvan onoga što znaju“ (Bradbury et al., 2010, str. 12; prema Krnjaja, 2016, str. 96).

Evaluacija koja u svojoj osnovi ima kritičku refleksiju kao pokretača promene i učenja, ima i potencijal da utiče na transformaciju prakse. U vezi sa tim, možemo govoriti o transformaciji na više nivoa – ličnom, nivou programa i nivou zajednice, odnosno ustanove. Kritička refleksija nije kako se često doživljava, davanje ličnog suda o određenoj temi, dešavanju, već podrazumeva duboko etičku i odgovornu praksu, koja je zasnovana na praktičnoj mudrost (*prhonesis*) koja je neodvojiva od praktičnog činjenja (*praxisa*). Permanentno učenje se dešava jedino u kontaktu sa drugima u konkretnoj praksi, ali kroz stalno preispitivanje implicitnih pedagogija. Refleksija ujedno znači i refleksiju u akciji i o akciji, kao neraskidivo jedinstvo promišljanja i činjenja, ono

što se nalazi u terminu praktične teorije (Krnjaja, 2016; Schön, 1987). Pošto kritička refleksija vodi zajedničkom učenju, a zajedničko učenje transformaciji, za to je potrebno dosta lične, profesionalne i kolektivne hrabrosti. Ovakav način reflektovanja *na* i *o* praksi, ne znači samo vođenje dijaloga oko određenih pitanja, već dijalogičnog povezivanja misli i akcije. U tom susretu, moramo biti spremni da redefinišemo, upotpunimo ili menjamo načine postupanja. Ovo implicira i da svi učesnici procesa evaluacije moraju biti istraživači vlastite prakse, refleksivni praktičari koji su spremni ne samo da se pitaju nad onim što se evaluira, već se pitaju nad svojim postupcima, nad postupcima drugih i ono što je ključno pored tog konstantnog preispitivanja, da deluju (Dahlberg, Moss & Pence, 2007)

Kolaborativni model evaluacije demonstrirao je inherentnu sposobnost podsticanja kritičke refleksije među učesnicima, podstičući ih na dublje promišljanje o akcijama i njihovim implikacijama. Kritička refleksivnost bila je temeljni deo samog procesa evaluacije, što je rezultiralo kontinuiranim pokretanjem akcija i promišljanjem o njihovim posledicama na način koji je podsticao dalje korake. Učesnici su se putem ovog modela povezivali na različite načine i u različitim trenucima procesa ispitujući svoje domete u praksi i domete kolektiva. Međutim, u odnosu na analizirane podatke u ovom radu, ne može se do kraja precizno reći da li su svi partneri u projektu bili kritičko refleksivni, a što se kasnije pokazalo kroz nekritičko osmišljavanje podrške u daljim fazama razvijanja i implementacije programa.

### 5.5.3. Odnosi moći

Kao etički i politički čin, evaluacija uvek podrazumeva i distribuciju moći, ali ne kao gotovog paketa koji prema pravu pripada osobama na položaju, već kao relacionog pitanja među svima koji su deo evaluativnog procesa. Iako su česte asocijacije na moć manipulacija, nasilje i dominacija, moć nije nužno ograničavajuća, negativna ili antagonistička – „...moć može [takođe] biti kreativna, osnažujuća i pozitivna...“ (Clegg et al., 2006, str. 2; prema Nordesjö & Fred, 2021, str. 4)

Moć se ne stiče niti se nekome daje već se javlja u interakciji sa drugima. Foucault (Foucault, 1980), koji se bavio analizom moći, govori da pitanje moći nije pitanje hijerarhije, već da je moć prisutna u svim socijalnim dešavanjima i manifestuje se u odnosima - „nikada ne možemo biti van moći, svi participiramo u odnosima moći“ (Foucault, 1987; prema Moss, 2019, str. 89). Moć se prostire „kapilarno“, a ne hijerarhijski (Kumaravadivelu, 1999; prema Maksimović, 2014, str. 16), u vezi sa tim moć je lokalna i difuzna (Moss, 2019). Moć je oblikovana institucijama, političkim kontekstom, ideologijom, a pitanje moći je ujedno neodvojivo od znanja i istine (Tesar, 2016).

U kontekstu evaluacije odnosi moći su jedno od centralnih pitanja, ne samo u smislu ko ima znanje i čije se znanje uvažava, već kako i sa kim se gradi? Evaluacija je ujedno i sistemsko pitanje i pitanje pojedinačnih praksi koje se razvijaju unutar određene ustanove. Da li evaluacija postaje participativna i u kojoj meri, zavisi od našeg sistema verovanja, odnosno od režima istine koji odaberemo. Režim istine određuje našu percepciju moći - kao „moći za“ i „moći“ nad (moć pojedinca da oblikuje vlastiti život i svet); „moć sa“ (oblikovanje života i sveta kroz kolaboraciju, solidarnost i akciju) i „unutrašnja moć“ (samopouzdanje i osećaj vlastite vrednosti) (Capra, 1998; prema Pavlović Breneselović, 2012).

Participativni pristup evaluaciji programa teži da neguje *moć sa* i *unutrašnju moć* kao moć koja otvara priliku za dekonstruisanje ekspertske pozicije moći i ekspertske učešća koje



podrazumeva jedan univerzalni i često simplifikovan, linearan pristup praksi (Pavlović Breneselović, 2019).

Kolaborativni model evaluacije programa, kako je analiziran u ovom radu, ističe važnost izgradnje kvalitetnih odnosa i pruža prilike za jačanje individualnih, ali i kolektivnih kompetencija unutar konteksta koji je relevantan za učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu. Fokusiranje na negovanje kapilarnih odnosa moći, koji se dele radi jačanja svih uključenih u proces evaluacije, isključuje parcijalne interese koji nisu u skladu s ovim modelom. Dok je deljenje moći bilo očigledno, posebno između istraživača i praktičara, postavlja se pitanje transparentnosti odnosa među ostalim partnerima. Iako se težilo uključivanju i poštovanju svih partnera, u odnosu na raspoložive podatke koje smo imali u ovoj studiji, ostaje pitanje da li su u nekim trenucima pojedinačni interesi dominirali nad zajedničkim ciljevima.

#### 5.5.4. Višeperspektivnost

Višeperspektivnost podrazumeva uključenost različitih perspektiva, njihovo uvažavanje i slušanje. Pedagogija slušanja, kao noseći koncept participativnog pristupa evaluaciji programa, omogućava svim relevantnim učesnicima da na autentičan i smislen način doprinesu procesu evaluacije (Rinaldi, 2006; Pavlović Breneselović, 2015). Višeperspektivnost podrazumeva nužnu odgovornost koju svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa imaju jedni prema drugima. U tom smislu kada se govori o višeperspektivnosti ne misli se na „prost skup“ perspektiva na jednom mestu, već se misli o njihovoj povezanosti i odnosima koje grade između sebe. U vezi sa tim pitanje višeperspektivnosti jeste pitanje njihove relevantnosti, a ne brojnosti. Pored prepoznavanja i uvažavanja različitih perspektiva, neophodno je stalno izazivati „egocentričnu perspektivu pojedinca, mnoštvom i raznovrsnošću perspektiva“ (Benhabib, 1988, str. 48). U odnosu između različitih perspektiva, etika brige je ključna i određuje kvalitete tih odnosa. S obzirom na to da su u proces evaluacije uključene različite perspektive, etika brige uključuje u sebe privatnu i javnu sferu. Privatna sfera podrazumeva etiku brige za sebe i za one koji su nam bliski, dok javna sfera etike brige podrazumeva brigu za druge koji nam nisu bliski, ali gde smo mi ti koji treba da zastupaju njihov glas i njihova prava (McKenzie & Blenkinsop, 2006).

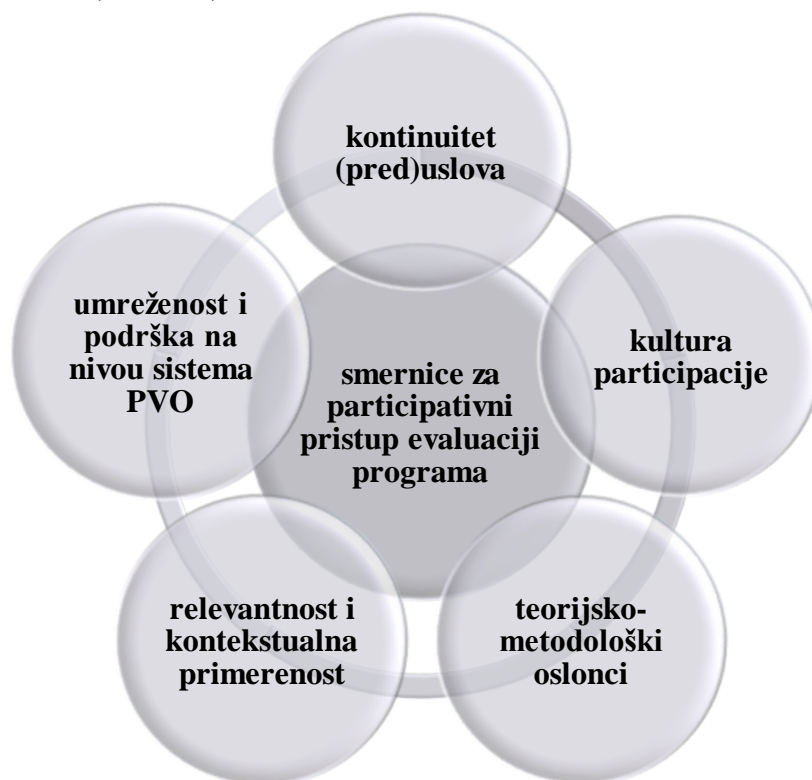
Kategorija višeperspektivnost je usko vezana za odnose moći. U vezi sa tim relevantne perspektive koje su bile uključene u proces evaluacije su značajne za razvijanje programa kroz različite nivoe i načine učešća. Povezivanje između istraživača, praktičara, nosioca obrazovne politike i civilnog sektora, ukazuje na sistemski pristup promeni, koja se temelji na izgradnji zajedničkog značenja. Pitanje zajedničkog značenja se može dodatno problematizovati, jer nije do kraja najtransparentnije da li su svi partneri delili isto razumevanje promene i iste vrednosne temelje pri razvijanju i evaluaciji programa.

U odnosu na postavljene kategorije za procenu participativnosti možemo zaključiti da je kolaborativni model evaluacije koji je korišćen u projektu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ u dobroj meri bio participativan, odnosno da ima participativni potencijal.

## VI ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREDLOG SMERNICA ZA PARTICIPATIVNI PRISTUP EVALUACIJI PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Smernice koje ćemo prikazati date su kao „putokazi” ka novim mogućnostima za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa. U tom smislu, smernice za participativni pristup evaluaciji programa ne treba shvatiti kao finalni zaključak, već kao okosnicu istraživanja novih pravaca i njihove same reevaluacije, kako u teoriji tako i u praksi. Osmišljene su tako da pozivaju na kritičku procenu i pokretanje drugačijih mogućih interpretacija predmeta istraživanja, kao i na pozivanje perspektiva koje nisu obuhvaćene ovom studijom. Time i same smernice odgovaraju predmetu i konceptijskim polazištima studije i u cilju su unapređivanja participativnog pristupa evaluaciji programa.

Smernicama najpre želimo da ukažemo na kompleksnost i nužne preduslove primene participativnog pristupa evaluaciji programa. Otud, smernice za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa obuhvataju: kontinuitet (pred)uslova za primenu participativne evaluacije; negovanje kulture participacije u kojoj se evaluacija odvija; teorijsko-metodološke oslonce od kojih evaluacija polazi; relevantnost i kontekstualnu primerenost evaluacije; neophodnost podrške na različitim nivoima sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja koji oblikuju mogućnosti evaluacije i njene primene (Šema 13).



Šema 13. Smernice za razvijanje participativnog pristupa evaluacije programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja

U obrazovanju je nekada lakše biti „prorok“ koji unapred zna šta će se desiti, nego stvaralac koji je spreman da se nosi sa neizvesnošću, da „luta“, nekada i skrene sa puta i ponovo mu se vrati

ako ga smatra važnim. Takav stvaralac nije vezan idejom da je jedini ispravan u svom razmišljanju, već je otvoren za višeperspektivno razmišljanje, uključujući i sposobnost da sebe i druge dovede u pitanje. Spremnost deljenja misli s drugima i hrabro istupanje u akciji je ključno za sve istraživače, praktičare i donosiocce obrazovne politike, koji žele da se bave participativnim pristupom evaluaciji programa. Smernice koje nadalje slede su namenjene upravo takvim pojedincima i takvim sistemima.



## **Kontinuitet (pred)uslova za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa**

Participativni pristup evaluaciji se posebno preporučuje onda kada se radi o kompleksnim sistemima ili „kompleksnoj zoni“ (Patton, 2011, str. 90) kakva je obrazovna. Patton (2011) opisuje kompleksnost kroz termine *nelinearnosti* (male akcije mogu proizvesti velike reakcije), *nastajanje (emergence)* (obrasci nastaju iz samoorganizacije među agensima u interakciji) i *dinamičke adaptacije* (međusobni elementi i agensi odgovaraju i prilagođavaju se jedni drugima). Tradicionalna evaluacija u obrazovanju, često je mehanička, linearna, autoritativna, predeterminisana, što nije adekvatno za današnje promenljive i nepredvidive uslove. Potrebno je istražiti inovativne pristupe koji će odgovoriti na dinamične izazove i brze promene.

Kao što se da zaključiti, participativni pristup evaluaciji programa nije uvek poželjno koristiti. Odluka o tome da li je takav pristup potreban ili ne zavisi od razumevanja odnosa Osnova programa kao dokumenta i realnog programa u vrtiću, te da li se Osnove programa tumače kao plan, kao produkt, kao proces ili kao *praxis*. Oslanjanje na neadekvatan pristup evaluaciji koji se po svojoj ideologiji, odnosno teorijsko-vrednosnoj osnovi, razlikuje od programa koji se evaluira, ne može istinski „uhvatiti“ pravu sliku programa, niti pomoći da se program dalje razvija. Otud participativni pristup evaluaciji mora krenuti od nosećih dimenzija programa, a ne obrnuto. (Pred)uslovi koji moraju biti ispunjeni ili kojima se kontinuirano mora težiti da bi se podržala primena participativnog pristupa evaluaciji programa su:

- *Razumevanje obrazovanja kao etičke prakse*. Participativni pristup evaluaciji programa moguć je u obrazovanju koje promovise „etiku susreta“, odnosno obrazovanje kao relacijsko i vrednosno pitanje koje prevazilazi usaglašenost sa univerzalnim moralnim kodeksima (Moss, 2006; Pavlović Breneselović, 2010; Purešević, 2020). U takvom samopreispitujućem obrazovanju, koje uvek postavlja drugog ispred sebe i vrednuje proces ispred produkta, participativna evaluacija programa dobija na značaju kao način preispitivanja prisutnih obrazaca moći, osvetljavanja propusta i prepoznavanja netransparentnosti u odnosima među relevantnim učesnicima u obrazovanju. Da bi ostvarivao svoju svrhu, participativni pristup evaluaciji programa mora biti vođen etičkim kriterijumima procene (Chouinard & Cousins, 2021):
  - *refleksivnost* – „etička savesnost“ (eng. ethical mindfulness) (Bond, 2000) evaluatora u saradnji sa drugim akterima evaluativnog procesa, kao i kritička svest o sopstvenim vrednostima i uverenjima koja se naziva „refleksivnom etikom“ (Lincon & Cannella, 2009; prema Chouinard & Cousins, 2021, str. 8);
  - *relacionalnost* – usmerenost na odnose sa drugima akterima evaluacije radi kreiranja deljenog znanja i otvaranja „etičkog prostora“ za višestruke glasove;
  - *reciprocitet* – kontinuirano vraćanje i preispitivanje, kao „otvoreno savesno pregovaranje“ (Cushman, 1996, str. 16);

- *odgovornost* – odgovornost učesnika evaluacije ne samo jednih prema drugima, nego i prema zajednici u kojoj se odvija proces evaluacije;
  - *prepoznavanje obrazaca moći* – identifikovanje hijerarhijskih ustrojstava koja onemogućavaju participaciju;
  - *zastupanje prava drugog* – poštovanje ljudskih prava i autonomije.
  - *zastupanje glasova drugih* – zastupanje glasova na margini;
- *Koncepcija programa kao vrednosni okvir.* Prethodno je napomenuto da neophodan preduslov za primenu participativnog pristupa evaluaciji usklađenost ideologije participativnog pristupa sa razumevanjem Osnova programa i koncepcijom koja se njima zastupa. Kar i Mej (Carr & May, 1993b) dodatno sugerišu da je u osmišljavanju participativne evaluacije neophodno krenuti od svrhe programa i detaljnog razumevanja njegovih osnovnih dimenzija, nosećih principa i temeljnih vrednosti. Razumevanje programa kom participativna evaluacija odgovara jeste da se Osnovama programa postavljaju tek smernice za razvijanje realnog programa, suštinski fokusirane na teorijsko-vrednosna polazišta, a ne na preciziranje realizacije. Koncepcijski, participativna evaluacija odgovara programima koji su koncepcijski usmereni na kvalitet odnosa.
  - *Profesionalna i lična spremnost za učenje.* Primena i razvijanje participativnog pristupa evaluaciji programa od svih aktera procesa evaluacije zahteva *znatiželju, hrabrost, posvećenost* i *povezanost* (Chouninard & Cousins, 2021; Patton, 2018). Navedeni potencijali svakako su imanentni svakom članu zajednice, ali se uključivanjem u participativnu evaluaciju otvara prostor njihovog jačanja i ostvarivanja.
    - *Znatiželja*, kao otvorenost za učenje, je važna karakteristika u procesu evaluacije kako na individualnom tako i na nivou ustanove. *Znatiželja* podrazumeva proces učenja u kom se koriste evaluativna saznanja, slušanje i uvažavanje uključenih strana, kao i učenje iz grešaka – kako vlastitih tako i drugih članova kolektiva.
    - *Hrabrost* je važna karakteristika koja podrazumeva nošenje sa nepredvidivim situacijama u koje nas neminovno postavlja participativna evaluacija. Kompleksne situacije su po definiciji nepredvidive i podrazumevaju određenu dozu nesigurnosti i često „momente neznanja“ (Arendt, 1990; prema Berger, 2015, str. 7), preko potrebne ako želimo da mislimo izvan granica ustaljenog. Nepoznanice nas suočavaju nesigurnošću i rizikom, te zahtevaju hrabrost kako bismo mogli da istupimo i napravimo konekciju sa svetom i drugima, i da zajedno promišljamo i delujemo.
    - *Posvećenost* procesu, koji iziskuje strpljenje, predan i kontinuiran rad kako bi se došlo do istinski smislenih, deljenih znanja.
    - *Povezanost* u procesu evaluacije podrazumeva konekciju sa svim zainteresovanim stranama koje su deo tog procesa. Kroz formalne i neformalne susrete se gradi osećaj povezanosti i poverenja koji je neophodan da bi se gradila i zajednica učenja koja preispituje sopstvene prakse, uverenja, znanja (Krnjaja, 2016).



## Negovanje kulture participacije za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa

Da bismo promovisali participativni pristup evaluaciji, ključno je negovati kulturu ustanove, ali i celog obrazovnog sistema, koja se zasniva na participaciji. Takvom kulturom dekonstruiše se tradicionalno shvatanje evaluacije kao instrumenta kontrole, a fokus se stavlja na razvijanje kapaciteta za evaluaciju na svim nivoima obrazovnog sistema, na kontinuirani razvoj obrazovnog programa i na podršku konkretnim akterima, odnosno zajednicama. Evaluacija se ne posmatra kao izolovan događaj ili aktivnost koju obavljaju timovi unutar jedne ustanove ili timovi na nivou nosećih institucija obrazovne politike, već kao neprekidan proces učenja za sve učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu. Kroz negovanje kulture participacije i analizu podataka dobijenih participativnom evaluacijom, razvija se pravovremena podrška prilagođena specifičnom kontekstu ustanove u kojoj se razvija realni program.

Negovanje kulture participacije podrazumeva:

- *Stvaranje prilika za različite načine i nivoe učešća.* Ne mora svaki relevantni učesnik vaspitno-obrazovnog procesa na isti način učestvovati i doprinosti. Važno je da budu otvorene različite mogućnosti učešća kako bi svako imao priliku da se uključi na način koji je njemu smislen i primeren, čime se učesnicima šalje poruka da se njihov doprinos prepoznaje kao važan i vredan od strane zajednice kojoj pripadaju.
- *Promovisanje kritičkog evaluativnog promišljanja.* Kritičko evaluativno promišljanje se utemeljuje na radoznalosti i spremnosti na promenu koja se zasniva na vrednosnom sudu, odnosno konstantnom vrednovanju sopstvene prakse. Za to je potreban ne samo pojedinac već i zajednica koja veruje u promenu i koja je spremna da stalno otkriva i promišlja vlastite implicitne pedagogije. Preskil i Tores (Preskill & Torres, 1999 str. 45) opisuju kako evaluativno razmišljanje zahteva angažovanje članova zajednice u procesu učenja kroz dijalog, refleksiju, postavljanje pitanja i identifikaciju vrednosti, verovanja, pretpostavki i znanja. Kritičko evaluativno promišljanje u participativnom pristupu evaluaciji programa, je oblik kritičke svesti, koji se može opisati Freireovim terminom *conscientizacao* (Freire, 2005, str. 35) – svaki pojedinac odgovoran je prema vlastitoj praksi i mora kroz akciju preuzeti kontrolu nad njom.
- *Osnaživanje učesnika procesa evaluacije.* Participativni pristup evaluaciji programa je proces koji ne ostaje na uvidima već uvide stavlja u „akciju“ kako bi se gradila promena. Osnaživanjem svakog relevantnog učesnika u procesu evaluacije da prepozna, pokrene i uključi se u promene, gradi se temelj za kvalitetan zajednički život koji se odlikuje transformativnošću. U vezi sa tim, osnaživanje svakog pojedinca u procesu evaluacije ogleda se u prepoznavanju kulturnih obrazaca koji nisu uvek vidljivi, a koji utiču na razvijanje i evaluaciju programa, i sagledava se kao zajednička odgovornost. Osnaživanje svih učesnika evaluacije podrazumeva i:
  - *otpornost/rezilijentnost* – sklonost da pozitivno reagujemo na učenje čak i kada uslovi nisu podržavajući;
  - *fleksibilnost* – potencijal da sve što imamo u našem saznanju, a jeste od značaja u određenoj situaciji, možemo primeniti sa određenim varijacijama i u sledećoj sličnoj situaciji;
  - *odgovornost sa drugima i za druge* – istrajnost i kolektivno verovanje u proces, koje podrazumeva deljenje zajedničkih ciljeva i vizije, međusobno poverenje, deljenje odgovornosti, uvažavanje i konstantno preispitivanje sa akcijom.

- *Razvijanje zajednice učenja.* Svaka zajednica ima svoj ritam (Krnjaja, 2016), a uspostavljanje ritma zajednice koji je transparentno vrednosno orijentisan podrazumeva prepoznavanje i promenu ustaljenih obrazaca koji otežavaju zajedničko delovanje. Razvijanje ritma zajednice učenja podstiče i podržava dobrobit svih učesnika u praksi dečjeg vrtića. Kako se „zajednica učenja gradi jedino kroz odnose, na zajedničkim vrednostima, koje su prihvaćene i koje razumeju svi učesnici procesa“ (Krnjaja, 2016, str. 65), kritičko reflektivno odnošenje prema praksi, akcije koje iz toga slede i ponovne refleksije na urađeno kao prilike za učenje podstiču uspostavljanje ritma zajednice, ali i ujedno predstavljaju primenu participativnog pristupa evaluaciji.



### **Teorijsko- metodološki oslonci participativnog pristupa evaluaciji programa**

Teorijsko-metodološki oslonci podrazumevaju noseće smernice za operacionalizaciju participativnog pristupa evaluaciji programa. Oslonci koje ćemo dalje navesti izvedeni su iz relevantne literature o participativnom pristupu evaluacije programa, teorijskim i primenjenim modelima evaluacije programa, ali i iz sprovedene meta-analize u ovom radu.

- *Paradigmatski zaokret u pristupu evaluaciji programa.* Paradigma, shvaćena kao filozofsko-pedagoški okvir, oblikuje način na koji razumemo evaluaciju programa. Tradicionalni pristup evaluaciji se često oslanja na merenje efekata programa u odnosu na dečja postignuća, dok se manje pažnje posvećuje procesima razvoja programa i kontekstualnim uslovima koji na to utiču. Participativni pristup evaluaciji proističe iz *prakseološke* paradigme (Pascal & Bertram, 2012), zasnovane na socio-kulturnoj teoriji, pedagogiji odnosa i kritičkoj pedagogiji. Prakseološka paradigma ne podrazumeva univerzalno određen model evaluacije, već evaluaciju koja je vođena određenim principima i vrednostima. U skladu sa *prakseološkim* paradigmatskim okvirom i njegovim teorijskim osnovama, participativni pristup evaluaciji se tumači kao:
  - *društveno-politički i etički čin.* Participativni pristup evaluaciji se zasniva na diskursu građenja kvaliteta (Moss et al., 2016, Moss & Urban, 2020; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013), što znači da je evaluacija usmerena na multiperspektivnost, građenje značenja i postavljanje jasnog vrednosnog okvira vođenog principima demokratičnosti, participativnosti i zajedništva. Evaluacija je shvaćena kao etički susret različitih perspektiva i različitih korpusa znanja, koji se pregovaraju, dovode u pitanje i zajednički konstruišu, te stoji kao „temeljno suprotstavljanje neoliberalnom individualizmu, a u cilju ostvarivanja opšeg dobra“ (Roberts-Holmes & Moss, 2021; prema Urban et al., 2023, str. 11). Kao vrednosno oblikovana praksa, participativni pristup evaluaciji je značajan za obrazovne programe koji su vođenim sličnim vrednostima, odnosno za humanistički orjentisane programe.
  - *intelektualni i stvaralački čin.* Evaluacija nije mehanicistička radnja, već intelektualno-stvaralačka, odnosno podrazumeva kreaciju u vidu promene, pokrenutu potrebom da se prepoznati ustaljeni obrasci u programu transformišu. Time, participativni pristup evaluaciji programa nije lišen racionalnog i analitičkog, ali uključuje u sebe i vrednosno oblikovane sudove i poziv na akciju. Intelektualna osnova evaluativnog čina nije svedena na kognitivno, već se tumači iz Freireovog

pojma *conscientization* ili „usklađivanja svesti“ (Freire, 2005, str. 35), koje je u slučaju participativnog pristupa evaluaciji višeperspektivno. Osveščivanje pitanja čije je znanje – ko je kreator znanja i ko kontroliše znanje – među akterima procesa evaluacije, podstiče svest o odnosima moći i promenu njihovog toka, tako da se tokovi moći usmere ka dobrobiti svih članova kolektiva i šire zajednice. Otud intelektualno podrazumeva i stvaralačko, proces u kom su svi oni koji uzimaju udela u evaluaciji programa ujedno istraživači i kreatori (*artistry*) svoje prakse (Eisner, 2005, str. 193). Participativni pristup evaluaciji programa ima transformativni potencijal koji se ogleda u činjenju za kolektiv i otvara prostor za kvalitetan zajednički život i građenje participativnog okruženja.

- *Metodologija je fleksibilna i vođena principima.* Participativni pristup evaluaciji programa nije ograničen na univerzalnu metodologiju; umesto toga, odabirom tehnika i instrumenata prilagođava se različitim kontekstima i ciljevima. Ipak, iako metodološki fleksibilna, evaluacija je uvek vođena principima koji provociraju razmišljanje i podstiču preispitivanje uverenja. Kod participativnog pristupa evaluaciji akcenat nije na ekstenzivnosti i uopštavanju podatka, već na sagledavanju i daljem usmeravanju intenziteta događanja u realnom programu.
- *Evaluacija je okvir za učenje.* Participativni pristup evaluaciji ne samo da procenjuje vrednost programa, već podstiče učenje tokom samog procesa evaluacije, što se smatra ključnim za razvoj programa. Važno je da tokom evaluacije reflektujemo i unapređujemo vlastitu i kolektivnu praksu. Međutim, ako učesnici nisu spremni na preispitivanje, na učenje i prihvatanje promena, participativni pristup evaluaciji gubi smisao – čak i kada se evaluacija tehnički sprovede, ostaje upitno može li dovesti do istinske transformacije prakse.
- *Evaluaciju karakterišu procesnost i razvojnost.* Participativni pristup evaluaciji programa je dinamičan proces koji zahteva akciju i refleksiju, sa naglaskom na kontinuiranom razvoju kroz različite faze. Faze ovog procesa su međusobno povezane i preklapajuće, ne odvijaju se linearno, već se često paralelno dešavaju i međusobno dopunjuju, što naglašava njihovu sveprisutnost u razvoju programa. Refleksija i akcija su ključni pokretači procesa, jer omogućavaju učenje i kritički osvrt. Participativni pristup evaluaciji programa ne svodi se na formiranje timova i tehničku primenu metodologije, već na razumevanje suštine programa i procesa i preuzimanje odgovornosti za njihovo dalje razvijanje.
- *Suština evaluacije je u traganju i prepoznavanju obrazaca.* Participativni pristup evaluaciji programa identifikuje prioritete, kritične tačke i veze, kao i obrasce koji stoje u pozadini ponašanja, događaja ili akcija u zajednici (Krnjaja, 2016). Participativnim pristupom analiziraju se strukturni i procesni elementi programa kako bi se preispitali, promenili ili unapredili. Osim toga, participativna evaluacija otkriva pokušaje netransparentnosti prebacivanja odgovornosti među relevantnim učesnicima, kako u programu tako i u samom procesu evaluacije. S obzirom da, kao ni program, nije usmerena na rezultate, već na izgradnju kvalitetnih odnosa, evaluacija koja se zasniva na participativnom pristupu zahteva veliki napor kako istraživača tako i svih učesnika programa u otkrivanju obrazaca koji stoje iza vidljivih podataka, zbog čega je neophodno najpre ojačati proces refleksije i razviti kulturu evaluacije kao integralnog dela razvoja programa unutar same ustanove.





## **Relevantnost i kontekstualna primerenost primene participativnog pristupa evaluaciji programa**

Važno je napomenuti da upravo zbog kompleksnosti obrazovne prakse, te kompleksnosti samog pristupa i njegove primene, participativni pristup evaluaciji programa podrazumeva uključenost učesnika na različitim nivoima obrazovnog sistema. Među njima vladaju različiti interesi – što je prirodno s obzirom na poziciju, znanja koja imaju i ulogu koju obavljaju (Pavlović Breneselović, 2019). Međutim, ukoliko ne postoji zajedničko razumevanje cilja već preovlađuju partikularni interesi, svaka promena i evaluacija koja do nje vodi i nju prati pretenduje kratkoročnim efektima. Otud, da bi bila istinski relevantna i kontekstualno primerena, primena participativnog pristupa evaluaciji zahteva:

- *Pedagoško vođenje.* Neophodno je da proces evaluacije koja je zasnovana na participativnom pristupu vode oni koji najbolje poznaju program i koji razumeju vrednost i svrhu participativnog pristupa evaluaciji. Kritičnost i reflektivnost su glavne odlike koje treba da poseduje učesnik procesa evaluacije, te se na osnovu kompetencija stručnih saradnika – a naročito pedagoga – može istaći relevantnost pedagoškog vođenja procesa evaluacije i stručnog saradnika kao lidera koji je u stanju da prepozna ključne „momente“, podeli sa drugima njihovu važnost i dalje ih pokrene u procesu razvijanja programa (Rinaldi, 2006). Pedagoško vođenje podrazumeva deljenje odgovornosti i moći među uključenima u procesu evaluacije, te podstiče razvoj kulture participacije i zajednice učenja, nudeći okruženje u kojem će svaki pojedinac moći da vidi sebe kao aktivnog učesnika u procesu evaluacije i da prepozna značaj učenja u tom procesu (Carr, 2001).
- *Relevantni učesnici kao partneri procesa.* Stavljanjem svih zainteresovanih strana u poziciju partnera<sup>32</sup>, dekonstruišu se odnosi moći, eksterna kontrola i parcijalni interesi (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Partnerstvo ne znači jednakost u pozicijama, već podrazumeva jednakost prilika da se učestvuje i doprinese na autentičan i smislen način iz pozicije koja je primerena u razvijanju programa, a time i u procesu evaluacije. Partnerski odnos gradi se kroz žive postupke među relevantnim učesnicima, koji su povezani zajedničkim ciljem i kolektivnim verovanjem.



## **Umreženost i podrška na nivou sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u primeni participativnog pristupa evaluaciji programa**

Kvalitet obrazovanja je složen konstrukt, uslovljen međusobno povezanim i uzajamno zavisnim dimenzijama sistema. Obrazovni sistem funkcioniše kao celina, čije pojedinačne dimenzije dobijaju na značenju tek kroz međusobne interakcije (Pavlović Breneselović, 2012; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013).

Promene u jednoj od dimenzija sistema izazivaju promene drugih dimenzija i celine (Dahlberg et al., 2007). Dimenzije sistema na koje smo se u ovoj studiji fokusirali, a koje mogu izazvati promene sistema u celosti, jesu program i njegova evaluacija. Ipak, program i evaluacija

---

<sup>32</sup> Partnerstvo često zvuči kao neka vrsta ugovora, dok pitanje odnosa podrazumeva razumevanje kontekstualnog. Te u vezi sa tim ako pričamo o participativnom pristupu evaluaciji, onda uloga nekoga ko je eksterni evaluator kao ekspert koji dolazi na nekoliko minuta/sati, ne može biti podržavajući, mora da se preispita.



ne mogu se posmatrati izolovano – na njihovu realizaciju jednako utiču ostale dimenzije sistema koje, ako ostanu nepromenjene, nužno sabotiraju mogućnosti ostvarenja programa i evaluacije na participativnim osnovama.

Opređenjenje da se uvede i praktikuje participativni pristup evaluaciji programa podrazumeva podršku i usklađenost na nivou sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Neke od promena koje smatramo važnim i koje su samo jedne od potrebnih promena da bi participativni pristup evaluaciji programa mogao da ispuni svoju funkciju i svoj potencijal su:

- *redefinisanje modela eksterne evaluacije i uloge eksternog evaluatora.* Participativni pristup evaluaciji programa akcentuje interni način evaluiranja sa naglaskom na kritičkoj refleksiji, čime se ne isključuje važnost eksterne evaluacije. Iako je akcenat na konkretnoj praksi, ne sme se zaboraviti „dragocenost uvida spolja“ (Krnjaja, 2016. str. 76). Otud eksterna evaluacija i eksterni evaluatori u participativnom pristupu imaju drugačiju ulogu od često dominantne uloge kontrole i nadzora. Uloga eksterne evaluacije sagledava se kroz prizmu podrške, a najpre u praćenju usaglašenosti i podrške drugih dimenzija sistema procesu razvijanja nacionalnog programa, razradi različitih načina evaluacije i samoevaluacije i poštovanju zakonskih obaveza koje oblikuju rad predškolskih ustanova – time nesmetano odvijanje programa. Redefinisanje ekspertskog obrasca kao kontrole, podrazumeva ne samo da je eksterni evaluator izvršni poznavalac obrazovanja i programske koncepcije, nego i promenu njegove uloge od kontrolora ka pružanju podrške.
- *razvijanje sistema podrške.* Participativnom pristupu evaluaciji programa potreban je višesmeran sistem podrške koji će biti zasnovan na istim principima koje promovise program i kojima se podržava kultura participacije i pedagoškog vođenja, ali će uzeti u obzir različitost kapaciteta ustanove, te podršku oblikovati u odnosu na početno stanje. Važno je naglasiti i da razvijeni i uzajamno usklađeni sistem podrške ne menja ličnu odgovornost svakog učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, a koja je više od svođenja na individualni profesionalizam. Stručno usavršavanje je ključno za osnaživanje praktičara da aktivno učestvuju u evaluativnom procesu, kao i za promovisanje participativnog pristupa koji omogućava njihovu proaktivnu ulogu u vođenju promena i unapređenju kvaliteta kako obrazovnog programa tako i predškolskog i vaspitanja i obrazovanja u celini. U tom aspektu, neophodan sistem podrške podrazumeva razvijeni sistem stručnog usavršavanja kroz obuke, mentorstvo, resurse u vidu literature i kvalitetnih primera. Značajan vid stručnog usavršavanja leži i u ličnom angažovanju učesnika na svim nivoima sistema u razvijanju i istraživanju prakse. Time i sama evaluacija programa, odnosno primena participativnog pristupa, može imati ključnu ulogu u jačanju kapaciteta praktičara za refleksivnu praksu, praćenje i samovrednovanje. Evaluacija pored društveno-političke funkcije ima i „profesionalnu dimenziju“ (Cubey & Dalli, 1996, str. 11), u smislu jačanja profesionalnog razvoja i profesionalne kompetentnosti onih koji rade u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja.
- *usaglašavanje različitih nivoa obrazovanja.* Kvalitet obrazovanja podrazumeva konceptijsku usaglašenost između različitih nivoa obrazovanja – u ovom slučaju najpre između predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja –
- čime se dalje zahteva i kontinuitet u participativnom pristupu evaluaciji. Međutim, važno je naglasiti da usaglašenost ne može biti svedena samo na pristup evaluaciji – neophodno je usaglasiti celokupan teorijsko-vrednosni pristup obrazovanju, odnosno osnovne principe i vrednosti koji će se promovisati i živeti na svim obrazovnim nivoima. Tek potom se može razmatrati usaglašenost strukture i metodologije evaluacije. Integrisan pristup

usaglašavanju osigurava da evaluacija odražava ciljeve i vrednosti sistema obrazovanja, omogućava aktivno učešće svih relevantnih aktera u procesu evaluacije, te time i predstavlja nužan korak u primeni participativnog pristupa evaluaciji.

Zaključujemo da primena participativnog pristupa u evaluaciji programa zahteva sveobuhvatnost u sagledavanju sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, sistema evaluacije, programske koncepcije i konteksta ustanove u kojoj se evaluacija sprovodi. Sve navedeno ipak polazi od konceptijskog usaglašavanja među svim nivoima i dimenzijama sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

## VII KRITIČKI OSVRT NA ISTRAŽIVANJE

*Biti čovek, rođen bez svog znanja i bez svoje volje, bačen u okean postojanja. Morati plivati. Postojati. Nositi identitet. Izdržati atmosferski pritisak svega oko sebe, sve sudare, nepredvidljive i nepredviđene postupke svoje i tuđe, koji ponajčešće nisu po meri naših snaga, a povrh svega, treba još izdržati svoju misao o svemu tome. Ukratko: biti čovek.*

Ivo Andrić

(beseda povodom dobijene Nobelove nagrade za književnost u Stokholmu, 1961)

U kritičkom osvrtu na celokupnu studiju, istraživač najpre nastoji da ukaže na sopstvena promišljanja o potencijalnom doprinosu studije i ograničenjima koji su proistekli tokom istraživačkog procesa. Ipak, značajno je istaći da je istraživač otvoren za kritiku i spreman na preispitivanje, te da ovu studiju vidi samo kao početak, nadajući se da će njegovi nalazi otvoriti nove puteve za dalje istraživanje i produbljivanje predmeta istraživanja u budućnosti. U skladu s tim, kritički osvrt nije samo retrospektivni pregled istraživačkog procesa, već i poziv na dalje istraživanje i diskusiju.

Istraživač ističe da je put nastajanja ove studije bio obeležen različitim fazama – od koncipiranja teorijskog okvira, preko analize i interpretacije podataka u metodološkom delu rada, pa do postavljanja smernica za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa. Različite faze pratile su različite nade, različiti trenuci ponešenosti, različiti uspesi koji otvaraju potencijal za doprinos, ali i različite poteškoće.

Na teorijskom planu, ukazali bismo na činjenicu da na srpskom jeziku i u stručnoj literaturi dostupnoj u našem regionu postoji mali broj radova posvećenih naučnom utemeljenju participativnog pristupa evaluaciji. Otud kao doprinos ove studije prepoznajemo potencijal potpunijeg sagledavanja participativnog pristupa evaluaciji programa i time njegovog razumevanja. Ova studija može pružiti naučnu argumentaciju vezanu za ontološke, epistemološke, aksiološke i metodološke pretpostavke participativnog pristupa evaluaciji u obrazovanju kao pristupa koji se svrstava u novu (*petu*) generaciju evaluacije.

Studijom je dalje napravljen pomak od ustaljenog i široko prihvaćenog razumevanja programa kao dokumenta – studija polazi od shvatanja programa kao obrazovnog predloga, s fokusom na njegovo kritičko preispitivanje i dalje razvijanje u praksi (Stenhouse, 1975; Pešić, 1987), te odnos i dinamiku između nacionalnih Osnova programa kao dokumenta i realnog programa u vrtiću dalje razrađuje kroz tumačenje Osnova programa kao *praxisa*. Osnove programa kao *praxis* vrednuju višeperspektivnost, demokratičnost, participativnost, procesnost, konteksualnost, etičnost, kao i fleksibilnost koja se vidi u tome da su ovakvi programi predlog, smernice sa fleksibilnim okvirom, ali sa jasnim teorijsko-vrednosnim polazištem, a ne unapred postavljeni dokumenti koji se ne dovode u pitanje. Ovom studijom ističe se važnost navedenog teorijskog i konceptualnog okvira za razumevanje i primenu participativnog pristupa evaluaciji programa i otvara put za dalja moguća istraživanja i praksu u oblasti obrazovanja.

Dalje, u ovoj studiji je dat detaljan prikaz najprisutnijih teorijskih i primenjenih modela evaluacije programa, čime se obogaćuje domaća pedagoška literatura.

Teorijsko razmatranje koncepta participacije, kao ne samo uključenosti relevantnih učesnika u proces evaluacije već i etičko proaktivno odnošenje prema stvarnosti koje vodi promeni na mikro i makro planu, može se uzeti kao još jedan od doprinosa studije. Naglašavajući složenost participativnog pristupa, ovom studijom upozoravamo na opasnost od njegove zloupotrebe i

potencijalne manipulacije i ističemo potrebu za stručnošću i oprezom prilikom bavljenja i primene modela koji se baziraju na participativnom pristupu evaluaciji programa.

Nastojanje istraživača da se jasno pozicionira u kompleksnom miljeu relacija koje izvire pri tumačenju programa sa jedne i tumačenju evaluacije sa druge strane, bilo je najizazovnije. U literaturi ne postoji usaglašenost niti oko koncepta programa, niti oko koncepta evaluacije, što je predstavljalo teškoću u nastojanju da se sačini kondenzovan narativ kojim se prikazuju i produbljuju razumevanja oba i njihove povezanosti. Dodatno, stalna zapitanost istraživača nad predmetom istraživanja otvorila je mnoge pravce promišljanja, što je dovelo do bogatstva studije, ali i velikog broja referenci i fusnota, u želji da se razjasni, produbi i dodatno uputi na dalje čitanje. Nalaženje mere u izboru literature, prikazu teorijskih podataka kojim bi se zaobišla ponavljanja zahtevalo je naročitu umešnost, za koju istraživač ne može garantovati da je u potpunosti ovom studijom ostvarena.

Doprinos studije, ali ujedno i ograničenje metodološkog dela studije prepoznaju se u više aspekata: od odabira metoda istraživanja, preko analize prikupljenih podataka do praćenja hronologije promene i složenosti reforme kao konteksta u kom je smešteno istraživanje.

Kompleksnost meta-analize kao istraživačkog metoda ističe se kao ključni aspekt ovog istraživanja. Meta-analiza zahteva visok nivo istraživačke veštine u primeni, posebno imajući u vidu da do sada nije korišćena u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. Odluka da se koristi meta-analiza kao glavni istraživački metod pokazala se kao opravdana, s obzirom na specifičnosti istraživačkog predmeta i potrebu za sveobuhvatnom analizom podataka koji su bili prikupljeni i već jednom obrađeni u periodu koji je prethodio ovoj studiji. Međutim, proces dolaska do navedene metode u sklopu evaluativnog istraživanja bio je izazovan. S obzirom na to da su korišćeni podaci u ovoj studiji prikupljeni u periodu od 2017. do 2018. godine veliki vremenski jaz od njihovog prikupljanja do analize otežao je proces njihove interpretacije i uopšte promenio je fokus u načinu analiziranja prikupljenih podataka. Zbog napravljene vremenske distance podaci nisu bili „sveži“ - podatak nije samo zabeležena fotografija, narativ, analiziran upitnik, već sve ono što se tokom procesa prikupljanja podataka moglo doživeti na terenu, a što se nije moglo očitati u tako zabeleženim podacima.

Ostaje otvoreno pitanje da li je potencijalno konsultovanje sa relevantnim učesnicima procesa pilotiranja o evaluaciji programa u projektu moglo dati kvalitativno drugačiju ili potpuniju interpretaciju nalaza u ovoj studiji. Smatramo da je potencijalno uključivanje drugih relevantnih perspektiva moglo doprineti kvalitetu studije, jer bi istaklo druge uvide, koje iz pozicije istraživača mi nismo mogli da prepoznamo. Međutim, u odnosu na spomenutu vremensku distancu nismo se opredelili na ovaj korak u trenutku pisanja studije, jer smo je smatrali zakasnelom reakcijom.

U odnosu na prepoznate poteškoće, prikupljeni podaci su nam oblikovali metod istraživanja, odnosno da je najprimerenije koristiti meta-analizu. Ovo metodološko opredeljenje je pomoglo da prevaziđemo označene probleme i da već jednom analiziranim podacima damo drugačiju svrhu, te da veze među podacima kvalitativno redefinišemo. To se može videti kako kroz proces meta-analize i meta-sinteze, tako i u generisanju kategorija za procenu participativnosti korišćenog modela evaluacije programa u celini, ali i u njihovoj predočenoj funkciji za procenu participativnosti različitih modela evaluacije programa. U vezi sa tim, važno je naglasiti da meta-sintetizovane kategorije trenutno imaju potencijal da posluže široj primeni, ali da na njima treba dalje raditi i operacionalizovati kako bi ispunile svoju funkciju.

Bez obzira na sve poteškoće, ova studija pruža detaljan uvid u hronologiju implementacije kompleksne promene – pilotiranja Osnova programa „Godine uzleta“. Data hronologija nije samo niz događaja, već predstavlja dublje razumevanje procesa konceptijske reforme u predškolskom

vaspitanju i obrazovanju u Srbiji. Evaluativno istraživanje u ovoj studiji pruža svojevrsno svedočanstvo o prirodi i složenosti konceptijskih reformi u kontekstu predškolskog obrazovanja. Donošenje Osnova programa „Godine uzleta” predstavlja značajan korak u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, koji se s jedne strane oslanjanja na tradiciju predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, a s druge strane teži prilagođavanju zahtevima savremenog društva. Stoga, analiza procesa pilotiranja omogućava sagledavanje ne samo specifičnih promena u programu, već i šireg konteksta reformi u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Srbiji. Upravo ovo se vidi kao još jedan doprinos studije jer je pokušala kroz predmet svog istraživanja da obuhvati i reformske procese. Takođe, pružen je još jedan uvid u dinamiku promene, u poteškoće koje su se pojavile tokom pilotiranja programa, kao i ključne faktore koji su uticali na uspeh ili neuspeh inicijalnog koraka za dalje korake reforme.

Vizuelno-grafička rešenja u obliku šema, obilato su zastupljena u metodološkom delu rada, mogu se pokazati od naročitog značaja. Šeme ne služe samo da olakšaju razumevanje teksta i pruže jasniju strukturu, već imaju dublji značaj u prikazivanju kompleksnosti istraživanja i istraživačkog procesa, a koja nije mogla biti adekvatno opisana rečima. Šeme su ključne u prikazivanju složenih konceptualnih veza, procesa i međusobnih interakcija centralnih za razumevanje istraživačkog problema i postavljenih zadataka u istraživanju. Kroz grafička rešenja, istraživač je mogao da vizualizuje kompleksne ideje, što je omogućilo dublje razumevanje i kvalitetniju interpretaciju rezultata.

Tumačenjem participativnog pristupa evaluaciji i operacionalizacijom kroz smernice za primenu participativnog pristupa evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ova studija obezbeđuje osnov za transformaciju pozicije praktičara u procesu evaluacije programa i jačanje njihove profesionalne uloge i odgovornosti, kao preduslov građenja kvaliteta prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Teorijsko razmatranje participativnog pristupa evaluaciji i sprovedeno evaluativno istraživanje prikazani u ovoj studiji, mogu predstavljati osnov za preispitivanje pristupa i prakse evaluacije programa u Srbiji i za dalje usmeravanje funkcije evaluacije programa sa kontrole kvaliteta programa na podršku građenja kvaliteta programa. Time, studija može pružiti osnov za redefinisavanje postojećeg pristupa evaluaciji predškolskog vaspitanja i obrazovanja u pravcu sinhronizacije mera obrazovne politike u skladu sa usvojenim konceptijskim polazištima predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji.

Ova studija otvara nove puteve za buduća istraživanja u oblasti evaluacije programa. Isticanjem „niti *praxisa*“ u Osnovama programa od 1975. godine do danas, vraćamo se korenima *praxis* filozofije. *Praxis* filozofija, kao jugoslovensko nasleđe koje je neopravdano zapostavljeno i potisnuto na margine obrazovanja, skromno je revitalizovana kroz ovu studiju. Težnja za oživljavanjem duha *praxis* filozofije stremi obnavljanju osnovnih principa ove filozofije kroz zagovaranje: *Antidogmatizma* - antidogmatizam za *praxis* filozofiju predstavlja ključni koncept. Antidogmatizam podrazumeva odbacivanje strogih i apsolutnih doktrina ili ideja koje se nameću kao jedini ispravni ili neupitni način razmišljanja; *Humanističkog pristupa obrazovanju* - *praxis* filozofija naglašavala je humanistički pristup društvenim pitanjima, stavljajući naglasak na dostojanstvo i prava čoveka, težeći ostvarivanju društva koje je usmereno ka dobrobiti i emancipaciji svih članova; *Slobode mišljenja kao poziva na činodejstvenost* - važno je naglasiti da sloboda mišljenja u *praxis* filozofiji ide korak dalje od pukog izražavanja ideja. Ona podstiče pojedinca da svoje misli i ideje primeni u praksi, da se angažuje u borbi za promene i transformaciju društva. Ideja činodejstvenosti naglašava aktivno učešće pojedinca u stvaranju boljeg i pravednijeg društva, umesto pasivnog prihvatanja postojećeg stanja; *Stvaralačkog*

*pristupa obrazovanju kao mišljenju revolucije* - revolucija se posmatra kao oblik ljudskog kolektivnog stvaralaštva, kroz koju se izražava stvaralačka priroda čoveka.

Ove teze zahtevaju detaljniju analizu i dubinsko proučavanje, posebno u svetlu aktuelnih trendova i neoliberalne ideologije koja postaje sve dominantnija i vodi instrumentalizaciji uma, vođenog tržišnom logikom. Nasuprot tome, *praxis* filozofija naglašava važnost kritičkog mišljenja, demokratizaciju znanja i inkluzivnost u obrazovanju. U očiglednom sukobu ideologija, *praxis* nudi novi pogled na obrazovanje kao prostor za solidarnost, brigu o drugima i življenje humanističkih vrednosti u praksi. Specifično u odnosu na predmet ove studije, oslanjanje na spomenutu filozofiju obrazovanja može doprineti i samom njenom utemeljenju i pružiti nove uvide za dalji razvoj njenog pedagoškog potencijala.

Ova studija nije imala ambiciju da detaljnije istraži stanje procesa evaluacije predškolskog programa u Srbiji tokom i nakon implementacije Osnova programa, niti da obuhvati sve aspekte i nivoe koji se moraju uzeti u obzir pri davanju smernica. Za to je potrebno dodatno temeljno istraživanje i proučavanje koje prevazilazi okvire jednog istraživanja. Ipak, ističemo važnost razmatranja mogućnosti da participativni pristup evaluaciji programa bude osnovan u našem kontekstu, imajući u vidu potencijal koji su pokazale reformske namere. To zahteva detaljno promišljanje, duboko razumevanje i suštinsko usklađivanje mera politike i podrške u daljem razvoju predškolskog vaspitanja i obrazovanja i nacionalnog programa, uz uzimanje u obzir uloga različitih učesnika i njihovog doprinosa.

## LITERATURA

- Aleksendrić, B. (2009). Shvatanja i pristupi teoriji i praksi kurikuluma. *Nastava i vaspitanje*, 58(3), str. 331-347
- Alhadeff-Jones, M. (2010). The reduction of critique in education: Perspectives from Morin's paradigm of complexity. In Deborah Osberg & Gert Biesta (eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education*. (pp. 25-38). Sense Publishers.
- Alkin, M. C. (2013). *Evaluation roots: a wider perspective of theorists' views and influences* (Second edition). SAGE.
- Alkin, M. C., & King, J. A. (2016). The Historical Development of Evaluation Use. *American Journal of Evaluation*. 37(4), 568-579. doi.10.1177/1098214016665164
- Aoki, T. T. (2005). Toward Curriculum Inquiry in a New Key (1978/1980). In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 89–110). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.
- Arinder, J. A. (2020). Feminist theory. In J. Egbert & M. Roe (Eds.), *Theoretical models for teaching and research*. Preuzeto (9.4.2023): [https://www.researchgate.net/publication/347579728\\_Feminist\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/347579728_Feminist_Theory)
- Aslan, M., & Uygun, N. (2019). Evaluation of Preschool Curriculum by Stufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) Evaluation Model. *Education and Science*, 44(200), 229-25. 10.15390/EB.2019.7717
- Barker, C., Pistrang, N., & Elliott, R. (2016). *Research methods in clinical psychology: An introduction for students and practitioners* (3rd Edition.). Malden, MA: John Wiley and Sons, Inc.
- Basaran, M., Dursun, B., Gur Dortok, D. H., & Yilmaz, G. (2021). Evaluation of Preschool Education Program According to CIPP Model. *Pedagogical Research*, 6(2), 1-13. <https://doi.org/10.29333/pr/9701>
- Benhabib, S. (1988). Judgment and the Moral Foundations of Politics in Arendt's Thought. *Political Theory*, 16(1), 29–51. <http://www.jstor.org/stable/191646>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-23.
- Berger, I. (2015). Pedagogical narrations and leadership in early childhood education as thinking in moments of not knowing. *Canadian Children* 40(1), 130–147.
- Berkowitz, S. (1997). Analyzing qualitative data. In Frechtling, J., Sharp, L. (Eds.), *User-friendly handbook for mixed method evaluations* (Chapter 4). Arlington, VA: Division of Research, Evaluation and Communication, National Science Foundation. Preuzeto (5.2.2023): [https://www.nsf.gov/pubs/1997/nsf97153/chap\\_4.htm](https://www.nsf.gov/pubs/1997/nsf97153/chap_4.htm)
- Berliner, D. C. (2015). The Many Facets of PISA. *Teachers College Record*, 117(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/016146811511700113>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo. Paradigm Publishers.

- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: ethics and children in research, *Children's Geographies*, 1-17. DOI: 10.1080/14733285.2021.189140
- Bond, T. (2000). *Standards and Ethics for Counselling in Action*, 2nd edn. London: SAGE
- Booth, W., Ebrahim, R., & Morin, R. (2001). *Participatory Monitoring, Evaluation and Reporting. An Organisation Development Perspective for South African NGOs*. Braamfontein, Pact [Produced with support from the United States Agency for International Development in South Africa 1998]
- Bredenkamp, S. (2011). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Brisolara, S. (1998). The History of Participatory Evaluation and Current Debates in the Field. *New directions for evaluation*, 80, 25-41.
- British Columbia Ministry of Education (2019). *British Columbia early learning framework*. Victoria, BC : Ministry of Education, Ministry of Health, Ministry of Children and Family Development, & Early Advisory Group. Preuzeto (9.06.2021): <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/early-learning/teach/earlylearningframework>
- Broström S., & Hansen O. H. (2010). Care and education in Danish crèche. *International Journal of Early Childhood* 42(2), 87–100.
- Broström, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 257–269. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715407>
- Brunner, I., & Guzman, A. (1989). Participatory Evaluation: A Tool to Assess Projects and Empower People. In R. F. Conner & M. Hendricks (Eds.), *International Innovations in Evaluation Methodology: New Directions for Program Evaluation*, (pp. 9-17). Jossey-Bass, San Francisco. <https://doi.org/10.1002/ev.1509>
- Burger, H. (2008). O aktualnosti filozofije prakse. U L. Veljak (ur.). *Gajo Petrović čovjek i filozof zbornik radova s konferencije povodom 80. obljetnice rođenja*. Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet FF Press, Zagreb.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. & Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*. London: Routledge.
- Carr, M. & May, H. (1993b). *Te Whaariki Curriculum Papers, Early Childhood Curriculum Project*. Hamilton: Waikato University.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Dispositions*. London: Paul Chapman.
- Carr, M., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer.
- Castner, D. J. (2021). Reconsidering early childhood curriculum leadership in light of reconceptualization: Moving beyond DAP technologies. *International Critical Childhood Policy Studies*, 8(2), 104-114.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2nd ed.). Sage.
- Chouinard, J. A., & Cousins, J. B. (2021). Developing an ethical rationale for collaborative approaches to evaluation. *Evaluation*, 27(3), 364-381. <https://doi.org/10.1177/1356389020978501>
- Chouinard, J. B. (2013). The Case for Participatory Evaluation in an Era of Accountability. *American Journal of Evaluation*, 3(2), 237-253.



- Chrastina, J. (2018). *Meta-synthesis of qualitative studies: background, methodology and applications*, in *NORDSCI International Conference Proceedings: Education and Language Edition*. 113-121, Helsinki, Finland: ERIC. Preuzeto (20.12.2023): <https://eric.ed.gov/?id=ED603222>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. T. Kjörholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press.
- Clarke, M. (2008). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory* 41, 185–200.
- Cooke, B., & Kothari, U. (2001). *Participation: the new tyranny?* Zed Books.
- Cousins, J. B., & Chouinard, J. A. (2012). *Participatory evaluation up close: A review and integration of the research base*. Greenwich. CT: Information Age Publishing Inc.
- Cousins, J. B., & Earl, L. (1995). The case for participatory evaluation: Theory, research, practice. In J. B. Cousins & L. Earl (Eds.), *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning* (pp. 75-89). London: Falmer.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. In E. Whitmore (Eds.), *Understanding and practicing participatory evaluation: New directions in evaluation*, 80, 3–23. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cousins, J. B., Earl, L. (1992). The Case for Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397-418.
- Cousins, J. B., Whitmore, E., Shulha, L. (2013). Arguments for a common set of principles for collaborative inquiry in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 34, 7–22.
- Cousins, J. B., Donohue, J. J., and Bloom, G. A. (1996). Collaborative Evaluation in North America: Evaluators' Self-Reported Opinions, Practices and Consequences. *Evaluation Practice*, 17(3), 207-226.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cubey, P., & Dalli, C. (1996). *Quality Evaluation Of Early Childhood Education Programmes*. Institute for Early Childhood Studies Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Cushman, E. (1996). The Rhetorician as an Agent of Social Change. *College Composition and Communication* 47(1), 7–28.
- Dahlberg, G., & P. Moss (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*, London: Palmer Press.
- Daigneault, P., & Jacob, S. (2009). Toward Accurate Measurement of Participation Rethinking the Conceptualization and Operationalization of Participatory Evaluation, *American Journal of Evaluation*, 30(3), 330-348.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–20). Los Angeles, CA: Sage.
- Department for Education (2023). *Early Years Foundation Stage – EYFS*. England.

- Dessouky, N. F. (2016). Public policy evaluation theory: from first to fifth generation. *ERPA International Journal of Economic and Business Review*, 4(4), 15-25.
- Diaz-Diaz, C. (2023). Against the self-regulated child: Early childhood pedagogies in neoliberal times. *Global Studies of Childhood*, 13(4), 310-321. <https://doi.org/10.1177/20436106221117563>
- Doll, Jr., William, E., & Gough, Noel (Eds.) (2002). *Curriculum Visions*. New York: Peter Dozois, E., Langlois, M., & Blanchet-Cohen, N. (2010). *A Practitioner's Guide to Developmental Evaluation*. The J.W. McConnell Family Foundation and the International Institute for Child Rights and Development. Montreal, Quebec, Canada.
- Education Review Office (2018). *Engaging with Te Whāriki 2017*. New Zealand.
- Education Review Office (2020). *TE ARA POUTAMA PIKI AKE, KAKE AKE FOR THOSE WHO ASPIRE TO SEEK EXCELLENCE Indicators of quality for early childhood education: what matters most*. New Zealand.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019078>
- Eisner, E. W. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press.
- Elbanna, A. (2018). Making a Difference in ICT Research: Feminist Theorization of Sociomateriality and the Diffraction Methodology. In: Schultze, U., Aanestad, M., Mähring, M., Østerlund, C., Riemer, K. (eds), *Living with Monsters? Social Implications of Algorithmic Phenomena, Hybrid Agency, and the Performativity of Technology*. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 543. Springer.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Buckingham.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 147–159). Oxford University Press.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child interactions. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, (pp.61-77). London: Routledge.
- Esfeld, M. (2004). Quantum entanglement and a metaphysics of relations. *Studies in History and Philosophy of Science Part B: Studies in History and Philosophy of Modern Physics*, 35(4), 601-617.
- Estrella, M., & Gaventa, J. (1998). *Who counts reality? Participatory monitoring and evaluation*. IDS working paper, 70, Brighton: IDS.
- European Commission (2014). *Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brisel: European Commission.
- Fals-Borda, O. (1980). Science and the Common People. *Paper presented at the International Forum on Participatory Research*, Ljubljana, Yugoslavia.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/109821409401500101>

- Fetterman, D. M. (2005). A Window into the Heart and Soul of Empowerment Evaluation: Looking through the Lens of Empowerment Evaluation Principles. In D. M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 1–26). Guilford Press.
- Fetterman, D. (2019). Empowerment evaluation: A stakeholder involvement approach. *Health Promotion Journal of Australia*, 30(2), 137-142. <https://doi.org/10.1002/hpja.243>
- Fetterman, D., & Wandersman, A. (2007). Empowerment evaluation: Yesterday, today, and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 179–198. <https://doi.org/10.1177/1098214007301350>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy Of The Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Eduka.
- Frye, A.V., & Hemmer, P.A. (2012). Program evaluation models and related theories. *AMEE*, 34(5), 288-99. doi: 10.3109/0142159X.2012.66863
- Gamble, J. (2008). *A Developmental Evaluation Primer*. The J.W. McConnell Family Foundation. Montreal, Quebec, Canada.
- Gazetić, D. (2021). *Paulo Freire, kritička pedagogija i savremena škola*. Smashwords.
- Gergen, K. i Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Glanz, J., & Behar-Horenstein, L. S. (2000). *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. Publisher: Bergin & Garvey.
- Glass, G. V. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8. <https://doi.org/10.2307/1174772>
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B.M. & Boschee, B.F. (2019). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation, Fifth Edition*. Sage Publications, Inc.
- Goodlad, J., I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Goodman, J. 2001. Wise practice: The need to move beyond best practice in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood* 26(3), 1–6.
- Greene, J. (2005). Stakeholders. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 397-8). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 530–544). Sage Publications, Inc.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA and London: Sage Publications.
- Hackbarth, D., & Gall, G. B. (2005). Evaluation of school-based health center programs and services: The whys and hows of demonstrating program effectiveness. *The Nursing Clinics of North America*, 40(4), 711–24.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale* (3rd ed.) New York: Teachers College Press
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hennum, Ø. (2021). *The Meaning of the Term "Holistic" in the International Baccalaureate Middle Years Program*. Master thesis. Preuzeto (8.8.2022): <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2753785?locale-attribute=en>
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517–572. <https://doi.org/10.1177/0011000097254001>
- Hogan, L. (2007). The historical development of program evaluation: exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 2(4), 1-14.
- House, E.R., & Howe, K.R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Jakšić, B. (2007). Praxis Gaje Petrovića. *Filozofija i društvo*, 2, 73-98
- Johnson-Mardones, D. F. (2015). Understanding Curriculum as Phenomenon, Field, and Design: A Multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education Journal*, 2(2).
- Katz, L.G. (1993). *Dispositions: Definitions and Implications for Early Childhood Practices*. Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series, No. 4.
- Kavarić M. (2022). *Filozofija Danka Grlića* (doktorska disertacija). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta u Crnoj Gori.
- Kelly, AV. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. SAGE Publications. London
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy, An Introduction*. Montreal: Springer.
- Kind en Gezin (2014). *The pedagogical framework for childcare for babies and toddlers*, Measuring and Monitoring Quality in Childcare for Babies and Toddlers.
- Kingston, K. (2016). Development of a Child Evaluation Framework for early childhood services using deliberative democratic evaluation and the mosaic approach. *Evaluation Journal of Australasia*, 16(3), pp. 25-34.
- Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting Kirkpatrick's four-level-model. *Training & Development*, 1, 54-57.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kopas-Vukašinović, E. (2004). *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T., & Tesar, M. (2017) (Eds.). *Disrupting data in qualitative inquiry: Entanglements with the post-critical and post-anthropocentric*. New York: Peter Lang.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, 66(4), 541-551.

- Krnjaja, Ž. (2012). Istraživanje sa decom: nova paradigma vaspitne prakse. U *Zborniku radova sa međunarodne konferencije Horizonti obrazovanja* (str. 80-86). Subotica: Visoka škola za obrazovanje vaspitača i trenera.
- Krnjaja, Ž. (2014a). Ideologije obrazovnih programa: šta očekujemo od obrazovanja, stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*, *LVI*(3), 286–303.
- Krnjaja, Ž. (2014b). Disciplinarni ili integrisani kurikulum - tri razlike. *Nastava i vaspitanje*, *63*(2), 189-202
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet: Razvijanje prakse dečjeg vrtića. Knjiga 3*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop Projektni pristup učenju*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. i Purešević, D. (2020). Participacija pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića. U L. Radulović, V. Milin, i B. Ljujić (ur.), *Participacija u obrazovanju - pedagoški (p)ogledi* (str. 226-233). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (2015). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to experiential education*. Research Centre for Experiential Education– University of Leuven– Belgium.
- Laevers, F. (Ed.) (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Leathwood, C. & Phillips, D. (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities. *Higher Education*, *40*, 313–330.
- Lemke, J. L., & Sabelli, N. H. (2008). Complex Systems and Educational Change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, *40*(1), 118-129. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00401.x>
- Lenz Taguchi, H. (2007). Deconstructing and transgressing the theory–practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, *39*, 275–90.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203872956>
- Levin, T. (2002). Stability and change in curriculum evaluation. *Studies in Educational Evaluation* *28*, 1–33.
- Levin, T. (2010). *Curriculum evaluation in educational evaluation - evaluation domains*. 636-644.
- Levitt, H. M. (2018). How to conduct a qualitative meta-analysis: Tailoring methods to enhance methodological integrity. *Psychotherapy Research*, *28*(3), 367–378. <https://doi.org/10.1080/10503307.2018.1447708>
- Lund, G.E. (2011). *Fifth-generation evaluation*. EvalueringNyt.
- Lundy, L. (2007). “Voice” Is Not Enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*, 927-942. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Macdonald, J. B. (1971). Curriculum Theory. *The Journal of Educational Research*, *64*(5), 196–200.

- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: learners, curriculum and contexts*. Open University Press.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- MacRae, C., & Jones, L. (2023). A philosophical reflection on the “Leuven Scale” and young children’s expressions of involvement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(2), 234–246. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1828650>
- Maksimović, M. (2014). *Epistemološke pretpostavke i odnosi moći u obrazovanju odraslih* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Marjanović, A. (1973). Teorijska i praktična pitanja obrazovanja predškolske dece. *Predškolsko dete*, 4, 267-303.
- Marjanović, A. (1987). Savremena shvatanja o stvaralaštvu, *Predškolsko dete*, 1-4, 113-130.
- Martín-Alonso, D., Sierra, E., & Blanco, N. (2021). Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. A narrative research. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103433. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433>
- Martinez-Vargas, C. (2022). *Democratising Participatory Research: Pathways to Social Justice from the Global South*. Cambridge, UK: Open Book Publishers.
- Mathison, S. (Ed.) (2005). *Encyclopedia of evaluation*. (Vols. 1-0). Sage Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412950558>
- McCarthy, I., Rakotobe-Joel, T., & Frizelle, G. (2000). Complex systems theory: Implications and promises for manufacturing organisations. *Int. J. Manufacturing Technology and Management*, 2, (1–7).
- McCormick, J., Rodney, P., & Varcoe, C. (2003). Reinterpretations Across Studies: An Approach to Meta-Analysis. *Qualitative Health Research*, 13(7), 933–944. <https://doi.org/10.1177/1049732303253480>
- McKenzie, M., & Blenkinsop, S. (2006). An ethic of care and educational practice. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 6(2), 91-105. doi:10.1080/14729670685200781
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research*. London: Kogan Page.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. London and New York: Taylor & Francis.
- Michael, P., & Burbules, N. C. (2004). *Poststructuralism and Educational Research*. Rowman & Littlefield
- Miller, D. L. (2011). Curriculum Theory and Practice: What's Your Style? *Phi Delta Kappan*. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200707>
- Ministry of Education. (1996). *Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Ministry of Education. (2017). *Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa early childhood curriculum*. New Zealand.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije – Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

- Miškeljin, L., i Purešević, D. (2023). Dva narativa dokumenata međunarodnih organizacija koja oblikuju predškolsko vaspitanje i obrazovanje. U Z. Šaljić, S. Dubljanin, A. Pejatović (ur.). *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem: izazovi i moguća rešenja* (str. 91-98). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mitchell, L. (2011). Enquiring teachers and democratic politics: Transformations in New Zealand's early childhood education landscape. *Early Years*, 31(3), 217-228.
- Mitranić, N. (2022). *Kultivisanje igre u dečjem vrtiću* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Moore, A. (2015). *Understanding the school curriculum: Theory, politics and principles*. Routledge.
- Moss, P. (2001). Making Space for Ethics. *Australasian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/183693910102600402>
- Moss, P. (2008). *Early Childhood Education Markets and Democratic Experimentalism: Two models for early childhood education and care*. Berlin: Bertelsmann Foundation.
- Moss, P. (2013). Beyond the Investment Narrative. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.4.370>
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779904>
- Moss, P. (2016). A political pedagogy. *Early Years Educator*, 17(12), 18–20.
- Moss, P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. Routledge.
- Moss, P., & Urban, M. (2020). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in! *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 165-171. <https://doi.org/10.1177/1463949120929466>
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., . . . Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Mousena, E., (2016). An Overview of Evaluation Models on Early Childhood Education and Care, in: *Theory and Research in the Sciences of Education, International e-journal*, 14, 47-62.
- Munoz-Cuenca, G. A., & Mata-Toledo, R. A. (2017). *The fifth generation of evaluation: evaluation for quality*. Hawaii University International Conferences: Science, Technology and Engineering, Arts, Mathematics and Education.
- Nevo, D. (2010). Internal and external evaluation. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 781–785). Oxford: Elsevier
- Nielsen, K., & Miraglia, M. (2017). What works for whom in which circumstances? On the need to move beyond the 'what works?' question in organizational intervention research. *Human Relations*, 70(1), 40–62. <https://doi.org/10.1177/0018726716670226>
- Nikolić, L. (2020). E-učenje u visokoškolskom obrazovanju iz perspektive kritičke pedagogije Paula Freirea. *Nastava i vaspitanje*, 69(1) str. 39-50.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). California: Sage Publications.

- Nordesjö, K., & Fred, M. (2021). The Power of Evaluation. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 25(3/4), 3–15. <https://doi.org/10.58235/sjpa.v25i3-4.7048>
- OECD (2018). *The International Early Learning and Child Well-being Study – The Study*. Preuzeto (7.1.2024): <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm>
- Offord Centre for Child Studies (2023). *Early Development Instrument. England*
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4th ed.). Boston: Longman
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 do 7 godina* (1996). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 6/1996.
- O'Sullivan, R.G., & D'Agostino, A. (2002). Promoting Evaluation through Collaboration. *Evaluation*, 8, 372 - 387.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. Occasional paper 9. Scotland: *Centre for Research in the Educational Sciences*, University of Edinburgh.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2012). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 477–492. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737236>
- Paterson, B.L., Thorne, S.E., Canam, C., et al. (2001). *Meta-Study of Qualitative Research: A Practical Guide to Meta-Analysis and Meta-Synthesis*. Thousand Oaks, Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2006). Evaluation for the Way We Work. *Non-profit Quarterly*, 13(1), 28-33.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2018). Evaluation Science. *American Journal of Evaluation*, 39(2), 183-200. <https://doi.org/10.1177/1098214018763121>
- Patton, M. Q. (2017). Pedagogical Principles of Evaluation: Interpreting Freire. *New Directions for Evaluation*, 2017(155), 49-77. <https://doi.org/10.1002/ev.20260>
- Patton, M. Q., & Patrizi, P. A. (2010). Strategy as the focus for evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2010(128), 5-28. <https://doi.org/10.1002/ev.343>
- Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja Ž. (2018). Potentials of the model of collaborative evaluation in developing the quality of the kindergarten practice in Serbia. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 69(135), 242-258.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 2, 123-139.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Čemu služi pedagog-priča u tri slike. U Ž. Krnjaja, D. Breneselović i K. Popović (Ur.), *Pedagog između teorije i prakse*, 18-26. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.



- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet – Knjiga 2: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. (2019). Saradnja nosilaca obrazovne politike, istraživača i praktičara u procesu reforme: jedan uspešan primer sa neizvesnim krajem. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović, i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku? [Elektronski izvor] : zbornik radova*, 175-181. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2013). *Gde stanuje kvalitet: Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju, Knjiga 1*. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69(2), 212-225.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2021). *Kako voditi promenu*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univeziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2022). Program predškolskog odgoja i obrazovanja “Godine uzleta” u Srbiji: Reggio pedagogija kao inspiracija. U E. Slunjski (Ur.), *Što nas uči Reggio?* (str. 119-137). Zagreb: Element.
- Peeters, J. (2013). *Public Childcare Services in the European Union: The model of Belgium, Barcelona Targets Revisited*. Brussels: European Parliament, DG for Internal Policies.
- Pence, A. (2016). Baby PISA: Dangers that can arise when foundations shift. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 54-58. <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i3.16549>
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešić, M. (1998). Samoevaluacija praktičara. U M. Pešić i sar., *Pedagogija u akciji* (143-163), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet.
- Pešić, M. (2004). Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja. U M. Pešić i sar., *Pedagogija u akciji* (3-18), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Petrović, G. (1986). *Filozofija prakse*. Naprijed, Nolit.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Pre-K Version*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. F., & Irwin, R. L. (Eds.). (2005). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang
- Posner, G. F. (1998). Models of curriculum planning. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum* (pp. 267-283). Albany NY: SUNY Press
- Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanju delatnosti predškolske ustanove* (2019). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 1/2019
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 14/2006
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada predškolske ustanove* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 1/2018

- Preskill, H., & Torres, R. (1999). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks, California: SAGE. doi:10.4135/9781452231488
- Prilozi IPA – *Pilotiranje nacrtu Osnova programa „Godine uzleta“* (2018). Beograd: IPA.
- Puinean, G., Gokiert, R., Taylor, M., Jun, S., & de Vos, P. (2022). Evaluation in the field of early childhood development: A scoping review. *Evaluation Journal of Australasia*, 22(2), 63-89. <https://doi.org/10.1177/1035719X221080575>
- Purešević, D. (2020). Uspon i(ili) pad Bebi PISA testiranja. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 117-132.
- Purešević, D., & Krnjaja, Ž. (2019). Participatory evaluation in education for sustainable development. In V. Lovren Orlović, J. Peeters, & N. Matović (Eds.), *Quality of education: Global development goals and local strategies* (pp. 187-202). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy and Department of Social Work and Social Pedagogy, Centre for Innovation in the Early Years, Ghent University.
- Purešević, D., & Mitranić, N. (2023). Making sense: digital kindergarten during COVID-19 lockdown. *Teaching and education*, 72(1), 27-4.
- Radanović, S. (2010). *Teorija nastala iz haosa*. Astronomski magazin, Preuzeto (24.12.2022): <https://www.astronomija.org.rs/nauka/2901-teorija-nastala-iz-haosa>
- Rallis, S. F. (2014). When and how qualitative methods provide credible and actionable evidence: Reasoning with rigor, probity, and transparency. *Credible and actionable evidence: The foundation for rigorous and influential evaluations* (pp. 137–156). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781483385839
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge
- Rodriguez-Campos, L. (2005). *Collaborative evaluations: A step-by-step model for the evaluator*. Tamarac, FL: Llumina Press.
- Rog, D. J. (2012). When background becomes foreground: Toward context-sensitive evaluation practice. *New Directions for Evaluation*, 2012(135), 25–40. doi:10.1002/ev.20025
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Sage.
- Russ-Eft, D., & Preskill, H. (2009). *Evaluation in organizations: A systematic approach to enhancing learning, performance, and change*. Basic Books.
- Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2006). *Self-study of teaching practices*. New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Sandelowski, M., Docherty, S., and Emden, C. (1997). Qualitative Meta-Synthesis: Issues and Techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E)
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. and Lewis, A.J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Holt, Rinehart and Winston, New York
- Sažetak rada prvog kongresa stručnih saradnika predškolskih ustanova Srbije - SRPUS (2015). *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji - Izazovi i perspektive*. Newpress Smederevo.
- Schiro, M. S. (2012). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. USA: Sage Publications.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion, (Eds.), *Handbook of curriculum and instruction* (pp. 399–419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1972). Letters: Educational Product Re-Evaluation. *Educational Researcher*, 1(5), 2-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X001005001>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (1999). *The nature of evaluation*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation
- Seigart D., Brisolara S. (Eds.) (2002). Feminist evaluation: Explorations and experiences. *New Directions for Evaluation*, 96, 1–14.
- Shadish, W. R. (1998). Evaluation theory is who we are. *The American Journal of Evaluation*, 19(1), 1-19. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80177-5](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80177-5)
- Sharma, H.S., & Raval, V. (2019). Curriculum evaluation: approaches and models. *Journal of composition theory*, 12(10), 240-249.
- Shonkoff, J. (2004). Evaluating Early Childhood Services: What's Really Behind the Curtain. *Theory & Practice*, 10(2), 3-4.
- Sielbeck-Bowen, K. A., Brisolara, S., Seigart, D., Tischler, C., & Whitmore, E. (2002). Exploring feminist evaluation: The ground from which we rise. *New Directions for Evaluation*, 2002(96), 3-8. <https://doi.org/10.1002/ev.62>
- Skolverket (2019). *Curriculum for the Preschool Lpfö 18*. Sweden.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era* (second edition). London: Routledge.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176. OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Smith, M. K. (2000). *Curriculum theory and practice. The encyclopedia of informal education*. Preuzeto (14.12.2019): <https://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/>
- Springett, J., & Wallerstein, N. (2008). Issues in Participatory Evaluation. In M. Minkler, & N. Wallerstein (Eds.), *Community-Based Participatory Research for Health: From Process to Outcomes* (pp. 199-220). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1975). *Programme evaluation particularly responsive evaluation*, Illinois: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Stančić, M. (2014). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Standard and Testing Agency (2014). *Early Years Foundation Stage Profile Handbook-National curriculum assessments*. England.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stufflebeam, D. L. (1973). Evaluation as enlightenment for decision-making. In B. R. Worthen, & J. R. Sanders (Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice* (pp. 143–147). Charles A. Jones Publishing.

- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass/Wiley.
- Taguma, M., & Litjens, I. (2013). *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Directorate for Education and Skills Education Policy Committee.
- Taguma, M., Litjens I., & Makowiecki K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. Finland 2012. OECD Publishing.
- Tandon, R., & Fernandes, W. (1984). *Participatory Evaluation: Theory and Practice*. New Delhi: Indian Institute for Social Research.
- Tankersey, et al., (2012). *Instrument for Assessing Quality Practices in Early Childhood Education Services*. International Step by Step Association
- Tesar, M. (2016). Children's Power Relations, Resistance, and Subject Positions. In: M. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_267-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_267-1)
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791–1798.
- Timulak, L. (2007). Identifying core categories of client-identified impact of helpful events in psychotherapy: A qualitative meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 17(3), 305–314. <https://doi.org/10.1080/10503300600608116>
- Timulak, L. (2009). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 19(4-5), 591–600. <https://doi.org/10.1080/10503300802477989>
- Timulak, L., & Creaner, M. (2010). Qualitative meta-analysis of outcomes of person-centred and experiential psychotherapies. In M. Cooper, J. C. Watson, & D. Hölldampf (Eds.), *Person-centred and experiential therapies work* (pp. 65-90). Ross-on-Wye, England: PCCS Books.
- Tversky, B. (2014). Thinking in action. *Pragmatics and Cognition*, 22(2), 206-233. Doi 10.1075/pc.22.2.03tveissn 0929–0907
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Urban, M. (2018). (D)evaluation of early childhood education and care? A critique of the OECD's International Early Learning Study. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, & B. Heys (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe* (pp. 91-99). Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Urban, M. (2019). The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective. *Policy Futures in Education*, 17(1), 87-101. <https://doi.org/10.1177/1478210318819177>
- Urban, M. (2022). Scholarship in times of crises: towards a trans-discipline of early childhood. *Comparative Education*, 58(3), 383–401.
- Urban, M., & Swadener, B. B. (2016). Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. *International Critical Childhood Policy Studies*, 5(1), 6-18.
- Urban, M., Reikerås, E., Eidsvåg, G. M., Guevara, J., Saebø, J., & Semmoloni, C. (2023). Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*, 13(3), 200-216. <https://doi.org/10.1177/20436106231179617>

- Vandenbroeck, M. Peeters, J., Pirard, F. (2009). New developments of Belgian childcare policy and practice. *Early Childhood Education Research Journal* 17(3), 408-416.
- Vaughn, L.M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Vedung, E. (1997). *Public policy and program evaluation*. Transaction Publishers.
- Vilig, K. (2013). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clío
- Vintimilla, D. C. (2014). Neoliberal Fun and Happiness in Early Childhood Education. *Journal Of The Canadian Association For Young Children*, 39(1), 79- 87.
- Vodič za samovrednovanje u predškolskim ustanovama* (2022). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. (M. Avramović, prev.). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Vujičić, L. (2014). Kurikulum i kultura vrtića: od implementacije do istraživanja ili obrnuto/Curriculum and the kindergarten culture: from implementation to research or the other way round. U N. Tatković, M. Radetić-Paić, I. Blažević (Eds.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (pp.69-89). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Wall, S., Litjens, I., & Taguman, M. (2015). *Pedagogy in early childhood education and care (ECEC): An international comparative study of approaches and policies: Research brief*. London: Department for Education.
- Wanzer, D. L. (2020). What Is Evaluation?: Perspectives of How Evaluation Differs (or Not) From Research. *American Journal of Evaluation*, 42(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/1098214020920710>
- Weaver, L., & Cousins, J. B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 1, 19–40.
- Weiss, C. H. (1997). *Evaluation: Methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Willumsen, E., Hugaas, J. V., & Studsrød, I. (2014). The Child as Co-researcher—Moral and Epistemological Issues in Childhood Research. *Ethics and Social Welfare*, 8(4), 332-349.
- Wood, E., & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387–405. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981>
- Yazçayır, N., & Selvi, K. (2020). Curriculum evaluation model. *Elementary Education Online*, 19(1), 343-356. doi: 10.17051/ilkonline.2020.661847
- Završni izveštaj – *Pilotiranje nacрта Osnova programa „Godine uzleta“* (2018). Beograd: IPA.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2)
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Eduka.

## PRILOZI

Prilog br. 1 Smernice za implementaciju Osnova programa „Godine uzleta“



Prilog br. 2 Obrazac priče za učenje

Прича за учење

дете: \_\_\_\_\_ датум: \_\_\_\_\_

тумачење Процена наспитача шта да забележи у ситуацији а показује у односу на развој дисциплини за учење са поштоматским	рационалност	развија посебна умећа или специфична знања истражује различите идентитете (бити „као други“) користи различитих начина изражавања својих идеја поново представља исту идеју и искуство коришћењем других начина изражавања (цртеж, слика, покрет...) истражује нове ситуације иницира идеје којима се проширује истраживање истражује различите врсте писмености
	сарадња	развија блиска пријатељства прихвата и уважава реалности ради заједно са вршњацима на задатку договара се и преговара са другима у активностима и игри конструктивно разрешава конфликт радује се свом доприносу и доприносу других прихвата помоћ других, следи инструкције
	истрајност	преузима ризик и спробавањем нових ствари показује истрајност у решавању проблема (не одустаје лако) конструктивно се односи према грешкама показује посвећеност у одређеним активностима прилагођава се и ужива у промени, у именовану или неизвесности тражи алтернативне начине у решавању проблема
	одговорност	уме да брине о себи преузима личну одговорност у групи (преузима иницијативу; даје инструкције; тражи ангажовање других) показује бригу за друга уважава правила предлаже акције у којима се брине о окружењу препознаје праведност у одређеним ситуацијама и спремно је да се одупре неправди

документ:

- Ситуација учења документована различитим техникама:
- Фотографија, мапа, цртеж, слика, сл. које су направиле дете или наспитач или
  - Белешка наспитача као кратак опис ситуације

коментар детета:

Забележити коментар детета (у првом лицу јединине) о ситуацији активности или продукту (шта то представља и зашто му је то важно). До ових података наспитач долази тако што се консултује са дететом.

подршка:

Предлог за даљу подршку и интеграције у програм – шта даље.

Prilog br. 3 Primer matrice izveštaja sa sastanaka timova vrtića

**Izveštaj: planiranje i koraci u promeni**

<b>Vrtić i učesnici</b>	
<b>Tema sastanka</b>	
<b>Datum sastanka</b>	
<b>Postojeće stanje (iskustvo u dosadašnjoj praksi vrtića - aktivnosti, saznanja i uvidi u odnosu na temu</b>	
<b>Pitanja ili dileme koje su se otvorile u odnosu na temu</b>	
<b>Dogovoreni naredni koraci (aktivnosti, učesnici i dinamika) i način na koji će se pratiti</b>	
<b>Potrebni resursi i način povezivanja učesnika u zajedničkom radu</b>	
<b>Osvrt na tok sastanka</b>	
<b>Lična razmišljanja, uvidi i način uključivanja stručnih saradnika u dogovorene aktivnosti</b>	



Prilog br. 4 Matrica analize priče za učenje



Matrica za analizu priče za učenje

Kategorije analize	+	-	Priča 1	Priča 2
<b>Naslov</b>	Naslov priče je metaforičan, inspirativan, slikovit i povezan sa pričom i ima jasnu poruku	Naslov priče etiketira dete/ neadekvatan je situaciji učenja/ neadekvatno je formulisan zbog korišćene terminologije		
<b>Vreme</b>	U priči je zabeležen datum kada se situacija dogodila	U priči nema datuma kada se situacija dogodila		
<b>Fotografija/beleška vaspitača</b>	Priča sadrži fotografiju o situaciji, o produktu nastalom u situaciji učenja ili kratku belešku vaspitača o situaciji	Priča sadrži samo pisanu naznaku vaspitača kojom situacija učenja nije jasno predstavljena		
<b>Fokus priče o detetu</b>	Priča za učenje je afirmativna – govori o „jakim stranama“	Priča za učenje govori o „slabim stranama“ deteta		
<b>Situacija izabrana za priču</b>	Iz priče za učenje se može videti da je priča nastala iz situacije koja je po nečemu značajna i iskorak je u odnosu na uobičajeno i do sada	Priča za učenje govori o poznatim i omiljenim aktivnostima deteta koje su detetu uobičajene		
	pokazano			
<b>Dečja perspektiva</b>	Zavisno od uzrasta, priča sadrži komentar deteta o situaciji o kojoj se piše priča - zašto je situacija važna detetu i šta u njoj radi ili komentar vaspitača kada je u pitanju dete mlađeg uzrasta	Dete nije konsultovano/priča ne sadrži detetovo viđenje situacije i značaju situacije/od deteta se traži da opiše šta mu se sviđa na fotografiji ili crtežu, a ne u situaciji koju ilustruje priča		
<b>Povezanost sa dispozicijama</b>	Označene dispozicije su u neposrednoj vezi sa onim što je dete izrazilo u situaciji o kojoj se piše priča	U priči je označen veći broj dispozicija koje se samo uslovno i široko gledano mogu dovesti u vezu sa onim što je dete izrazilo u situaciji učenja		
<b>Komentar vaspitača o vezi dispozicija i situacije</b>	Priča sadrži kratki komentar vaspitača	Vaspitač kroz kratki komentar navodi zašto je odabrana situacija situacija učenja		
<b>Predlog podrške</b>	U priči vaspitač daje predlog podrške (igra, predlog za istraživanje, dodavanje materijala, uključivanje vršnjaka ili odraslih, odlazak na drugo mesto u vrtiću ili okruženju)	Umesto predloga podrške vaspitač daje pohvalu i nagradu detetu ili daje načelni predlog koji može važiti za bilo koju situaciju		

Prilog br. 5 Protokol fokus grupnog intervjua sa vaspitačima

TEME	TEHNIKA	MATERIJALI
<b>1. Doprinos novih Osnova programa za vaspitača</b>	<b>Vođeno individualno uz pomoć postera:</b> Šta su vaspitači dobili radom po novim Osnovama	M1 Poster M1
<b>2. Doprinos novih Osnova programa za vo praksu vrtića</b>	<b>Individualno Zajednički poster – meta</b> Izdvajanje 4 najvidljivije a potom rangiranje na M2	M2 : Promena prakse vrtića Stikeri Poster M2: Meta
<b>3. Doprinos novih Osnova programa za decu</b>	<b>Grupno</b> Individualno M3	M3.1. Pazi M3 bebe M3 vrtic
<b>4. Podrška u razvijanju programa</b>	<b>Individualno:</b> Šta vam je bila najznačajnija podrška u razvijanju programa po novim Osnovama - zaokružite 5 Šta vam je najmanje koristilo ili koja od ovih podrška je bila nedovoljna – preškrabajte 3	M4 : Podrška
<b>5. Procena ostvarljivosti koncepcije programa</b>	Procena težine u realizaciji pojedinih domena <b>Individualno:</b> Procena ostvarenosti po pojedinim domenima programa	M5 Šta je lako a šta najteže  M5.1 Procena ostvarenosti
<b>6. Zadovoljstvo i procena kvaliteta programa</b>	Izdvojiti ono čime ste posebno zadovoljni /smatrate dobrim i važnim. Potom ono čime niste zadovoljni/što bi menjali. Koristiti jedan stiker za po jednu stvar	Stikeri u dve boje M6 Poster Termoevaluator
<b>7. Kuda dalje</b>	Poruke, predlozi sugestije	M7 Poster strela Stikeri

## Biografija autora

Dragana Purešević rođena je 1992. godine u Šapcu, gde je završila srednju školu. Osnovne i master akademske studije pedagogije završila je na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Doktorske akademske studije pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu upisala je 2016. godine. Od 2017. godine angažovana je na naučnoistraživačkim projektima i kao demonstrator u nastavi. Od 2019. godine zaposlena je kao asistent na Katedri za predškolsku pedagogiju Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Od 2017. do 2019. godine na doktorskim akademskim studijama pedagogije je stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u okviru programa podsticanja i stipendiranja mladih i nadarenih za naučno-istraživački rad.

Učestvovala je u projektima: „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“ (MPNTR, IPA, ZUOV i UNICEF), „Razvoj i primena programa izgradnje kapaciteta u sklopu podrške u primeni novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji – PLUS“ (MPNTR, IPA, UNICEF), „Podrška reformi sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja – SUPER“ (MPNTR, MF i Particip) i „Monitoring kvaliteta uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja“ (Institut za pedagogiju i andragogiju, MPNTR, UNICEF, NGO Veliki i Mali).

Autor je i koautor ukupno 10 radova među kojima su radovi objavljeni u istaknutom časopisu nacionalnog značaja i tematskim zbornicima nacionalnog i međunarodnog značaja. Izlagala je na međunarodnim i nacionalnim naučnim konferencijama. Pohađala je veći broj kurseva, obuka i letnjih škola među kojima su: „Uspostavljanje mreže praktičara za podršku predškolskom vaspitanju i obrazovanju“ (IPA), „Etički standardi u istraživanju“ (UNICEF), „Kvalitativne metode“ (Radboud univerzitet, Holandija) i „Participativni pristupi istraživanjima u obrazovanju“ (EERA).

Član je Pedagoškog Društva Srbije, EduLab-a Instituta za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu i Društva istraživača u obrazovanju u Srbiji.

## Изјава о ауторству

Име и презиме аутора \_\_\_\_\_ Драгана Пуршевић \_\_\_\_\_  
Број индекса \_\_\_\_\_ 2П16/2 \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Партиципативни приступ евалуацији програма предшколског васпитања и образовања

---

---

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Образац 6.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Драгана Пурешевић

Број индекса: 2ПЕ16/2

Студијски програм: Педагогија

Наслов рада: Партиципативни приступ евалуацији програма предшколског васпитања и образовања

Ментор: Живка Крњаја

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис аутора**

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Партиципативни приступ евалуацији програма предшколског васпитања и образовања

---

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

**Потпис аутора**

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.