

Гордана М. Степић

Државни универзитет у Новом Пазару
Департман за филозофске науке и уметност

Дејан С. Савичевић

Висока школа струковних студија
за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум
Сремска Митровица

УДК 373.24:37.064

DOI 10.46793/Uzdanica20.2.235S

Оригинални научни рад

Примљен: 16. јун 2023.

Прихваћен: 8. децембар 2023.

МЕТОДИЧКА ВЕЖБАЊА У ВРТИЋУ: КОНТЕКСТ САРАДЊЕ СТУДЕНАТА, ВАСПИТАЧА И НАСТАВНИКА

Айстиракиј: Циљ истраживања је сагледавање и разумевање перспективе студената – будућих васпитача о облицима сарадње студената, васпитача и наставника током методичких вежбања у вртићу. Намерним узорком обухваћени су студенти (укупно 27) основних струковних студија Високе школе струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум, који су методичка вежбања реализовали у вртићима ПУ „Пчелица” у Сремској Митровици. Током обраде података добијених анкетним упитником сагледаване су релевантне теме и категорије коришћењем тематске анализе. Резултати истраживања показали су да се сарадња остварује претежно кроз вођење и пружање помоћи и дељење, док је заједнички рад у већој мери присутан на нивоу разумевања и потребе, него на нивоу практиковања у вртићу. Овим радом указујемо и на могући начин организације и реализације методичких вежбања у вртићу који превазилази усмереност на припремање студената за извођење активности, већ подстиче сарадњу будућих васпитача са васпитачима и наставницима у домену заједничког планирања и развијања реалног програма, размене професионалних идеја, заједничког решавања проблема, посматрања и рефлексије.

Кључне речи: студенти – будући васпитачи, методичка вежбања, сарадња.

УВОД

Ако знамо да је сарадња, која обухвата децу, практичаре, родитеље и професионалце из локалне заједнице, од суштинског значаја за будуће професионално ангажовање студената, из тога произлази да је будућим васпитачима током студирања неопходно омогућити практично искуство у развијању позитивних и продуктивних облика сарадње. Тим пре што се сматра да студенти могу развијати сарадничке односе једино уколико их практикују (Коук 2005), а један од начина за практиковање сарадње су методичка вежбања у вртићу. Када учење студената сместимо у облике социјалне „ко-партиципације”, доприносимо да се њихове компетенције развијају кроз

стварно ангажовање у процесу (Лејв, Венгер 1991) у којем се знање „постепено конструише у ситуацији кад људи међусобно једни друге поучавају и једни од других уче, заузимајући рефлексивни став према мишљењу других и прихватајући њихове почетне перспективе које кроз преговарање воде бољем разумевању” (Форман, Фајф 1998: 239). То са собом повлачи и нови концепт менторства, колаборативни професионализам – радити са, учити од и подучавати (Хагривс, Оконор 2018). Меторство се посматра као активна интеграција и синергија захтева праксе и теорије, компетентност у заједничком процесу учења и рефлексивног преиспитивања сопствене праксе (Питерс 2008; Питерс, Вандербрек 2011, према: Мишкељин 2016). Са новим концептом менторства постављају се питања и о учешћу наставника високошколске установе у методичким вежбањима у вртићу. Од наставника се захтева да се баве и интелектуалним и социјалним питањима – новим начинима колективног размишљања и расуђивања, као и новим облицима међуљудске интеракције (Гросман, Вајнберг, Вулворт 2001), што значи да се од наставника у оквиру методичких вежбања очекују различите улоге: координатор, модератор, саветник и помоћник, партнер, особа која и сама стално учи и истражује, која дели своја опажања и рефлексije са студентима и васпитачима на коректним основама.

С обзиром на изнето, настојали смо да сагледамо облике сарадње током реализације методичких вежбања у вртићу.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Сарадња је важна димензија развоја квалитета предшколске установе јер је квалитетна васпитно-образовна пракса увек колективно, а не индивидуално постигнуће (Фулен 2001). Квалитетну професионалну повезаност и сарадњу свих учесника васпитно-образовног процеса карактерише: снажна повезаност и заједничка одговорност, заједнички допринос и ангажованост у процесу унапређивања васпитно-образовне праксе, спремност на заједничко учествовање у процесу промена и пружање помоћи у „тешким” ситуацијама, спремност на давање информације сарадницима и примање повратне информације од њих (Фулен, Хагривс 1991). Сарадња је идентификована као кључни аспект професионалног развоја наставника и васпитача (Ценг 2006), што значи да треба да буде заступљена на свим нивоима, од иницијалног образовања до њиховог професионалног ангажовања.

Као важан предуслов за истраживање облика сарадње у нашем раду намеће се сагледавање овог конструкта и његових облика у досадашњим радовима. Сарадња се схвата као „склоп социјалних односа у којем деца и одрасли, укључујући васпитаче и родитеље, координирају своје активности и реконструишу своја размишљања у реципрочном односу, једни с другима”

(Ренкен 1998: 72). То је процес који „олакшава учење пружајући практичарима различитих способности прилике да расправљају, посматрају и деле праксе” (Грир 2012: 10). Сарадња може бити ефикасна само када постоји истински равноправан однос између свих страна; све стране морају да се обавежу да ће се ангажовати у дијалогу и узајамном истраживању; сви учесници морају да имају прилику да спознају искуство других у одговарајућим условима; сарадницима мора бити омогућено да отворено разговарају о свим питањима или проблемима који се јављају (Бенет, Ишлер, О’Лафлин 1992). Остин и Болдвин (1992) тврде да сарадња повећава продуктивност, одржава мотивацију и стимулише креативност и преузимање ризика. Да би били успешни, сарадници морају знати динамику процеса сарадње и бити спремни да се носе са изазовима, као и са добробитима.

Општу конструкцију појма *сарадња* дала је Литл (1990) указујући на четири облика, распоређена у континууму, у распону од независности до међузависности: 1) приповедање и тражење идеја; 2) вођење и помоћ; 3) дељење и 4) заједнички рад.

Приповедање и тражење идеја (једна особа саопштава ситуацију из праксе или идеју саговорнику) као доминантан или искључив начин интеракције практичара вероватно служи одржавању, а не промени образаца праксе. Међутим, у окружењима у којима су норме приватности замењене нормама узајамне подршке, практичари се и даље баве причањем прича чак и када се баве другим начинима професионалне интеракције (Литл 1990).

Вођење и помоћ је облик сарадње који подразумева да практичар пружа помоћ ако то затражи други учесник у ситуацији учења. Ово је продуктиван, али недовољно искоришћен и проблематичан облик сарадње, нарочито у окружењима у којима доминирају традиционалне норме приватности праксе. Зато је потребно разрешити следеће дилеме: Под којим условима се помоћ један-на-један сматра легитимном? Како превазићи заступљеност овог обрасца, најчешће у облицима асиметричног односа? Како обликовати довољно детаљан савет, контекстуално осетљив, вредан праћења и примене у конкретном контексту? Да ли давањем савета суштински доприносимо решењу проблема или га само привидно решавамо?

Дељење као облик сарадње подразумева да практичари деле идеје, мишљења, методе или материјале (Литл 1990). За разлику од периодичног давања савета, које може да допринесе распршивању и фрагментарном схватању своје и праксе других, широко распрострањено дељење може открити образце избора у погледу развијања реалног програма. Даље, поставља се основа за продуктивну дискусију и дебату у вези са учењем и развојем деце.

Заједнички рад, као облик сарадње, обухвата односе између практичара који почивају на заједничкој одговорности за васпитно-образовни рад (међузависност), колективној концепцији аутономије, подршци иницијативи и групној припадности (Литл 1990). Укљученост и учешће захтевају већи

контакт и видљивост, већу свест о узајамним уверењима и праксама и веће ослањање на релевантне информације, као основе за акцију. У настојању да се дође до одлука практичари се придружују дискусијама које их понекад повезују са колегама истомишљеницима; међутим, могу их довести и до суочавања са колегама чије перспективе и праксе не деле. То не би требало да омета процес ко-конструкције значења, већ напротив, да допринесе изградњи новог.

Аутори (Грејзел, Фасенђел, Пачмен 2006, према: Буш, Грођехен 2020) су редифинисали концепт, који је поставила Литл (1990), фокусирајући се на облике сарадње – дељење и заједнички рад. Дељење су преименовали у размену, а заједнички рад сагледавају кроз: поделу посла и ко-конструкцију. Њихов концепт заснован је на аутономији, поверењу и договору о заједничком циљу учесника у сарадњи. Размена је најнижи ниво сарадње и заснована је на активностима у којима људи размењују информације, материјале или знања. Средњи ниво сарадње је подела посла која обухвата договор учесника о заједничком циљу и подели задатака које треба да реализују. Трећи и највиши ниво сарадње је ко-конструкција.

Истраживања показују да практичари највише размењују, а најмање учествују у ко-конструкцији (Грејзел, Фасенђел, Пачмен 2006, према: Буш, Грођехен 2020). Што је виши ниво сарадње са теоријског аспекта гледано, нижи је ниво практиковања. Њихови налази су од тада потврђени у неколико студија о сарадњи практичара (Дајзингер, Фасенђел, Бум-Кеспер 2011; Капер, Кепеле 2012; Рихтер, Пент 2016, према: Буш, Грођехен 2020).

МЕТОДИЧКА ВЕЖБАЊА У ВРТИЋУ

Кроз сарадњу Високе школе стуковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум и Предшколске установе „Пчелица” из Сремске Митровице реализована су методичка вежбања из предмета: Методика упознавања околине II, Методика физичког и здравственог васпитања II и Методика ликовног васпитања II, усмерена на припрему будућих васпитача за њихово професионално ангажовање.

Парови студената, у сарадњи са васпитачима и наставницима, развијали су теме/пројекте који су вођени питањем, идејом и/или намером за продубљеним истраживањем проблематике која је деци смислена и изазовна за истраживање и кроз коју они креирају аутентична решења (Основе програма предшколског васпитања и образовања 2019). Развијање теме/пројекта студенти су документовали кроз План теме/пројекта и Причу о теми/пројекту. Методичка вежбања обликовали смо на следећим принципима: интегрисан приступ образовању будућих васпитача; интегрисан приступ учењу и развоју деце и заједничко учешће студената, васпитача и наставника.

Један од кључних елемената представљеног начина организовања методичких вежбања јесте практиковање. Полазећи од теоријских знања, кроз сарадњу са васпитачима и наставницима, студенти ко-конструирају нова знања у конкретној пракси, упознају и разумеју различите перспективе, примењују познате и/или бирају нове стратегије или начине решавања проблема уз разумевање васпитно-образовног рада као процеса, који је по својој природи непредвидив и динамичан, а не акција која је унапред планирана и на основу тог плана реализована.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је сагледавање и разумевање перспективе студената – будућих васпитача о облицима сарадње студената, васпитача и наставника током методичких вежбања у вртићу. Студентска перцепција наставног процеса је врло значајан ресурс за добијање повратних информација, мишљења и образовних искустава, који значајно може допринети унапређивању квалитета наставног рада и услова студирања на високошколској институцији (Јевремов и др. 2016, према: Цекић Јовановић, Марковић 2021).

Циљ истраживања операционализован је кроз истраживачка питања: Како студенти разумеју своје учешће, учешће васпитача и учешће наставника у методичким вежбањима? Како сагледавају рад у пару током методичких вежбања? Које видове подршке очекују током припремања и реализације методичких вежбања?

Намерним узорком обухваћени су студенти (укупно 27) треће године основних струковних студија који су реализовали методичка вежбања у вртићима ПУ „Пчелица” у Сремској Митровици током академске 2019/2020. године. У истраживању је коришћена дескриптивна метода. Анонимност анкетираних студената обезбедили смо тако што смо наводили примере одговора студената коришћењем различитих комбинација слова и бројева (С – студент и бројеви 1–27).

Подаци су прикупљени помоћу упитника са питањима отвореног типа. За потребе овог истраживања модификован је упитник који је коришћен у ранијем истраживању (Степић, Прлић 2019). Упитник није валидиран. За обраду прикупљених одговора коришћена је тематска анализа, флексибилан метод за идентификовање, тумачење и извештавање о обрасцима уоченим у анализираним подацима (Браун, Кларк 2006). Јединицу анализе представљао је одговор на појединачно питање у целини, тако да је један исказ могао бити сврстан у једну или више категорија. Кодирање података обављено је у два циклуса (Салдана 2015). У првом циклусу су прикупљени подаци груписани у три целине: учешће у методичким вежбањима, рад у пару током методичких вежбања и подршка, потребна за унапређење методичких

вежбања. У другом циклусу кодирања приступили смо класификовању, приоритизацији, интегрисању, синтетисању, апстраховању и концептуализацији добијених података (Салдана 2015).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Првом групом питања желели смо да подстакнемо промишљање студента о сопственом учешћу, учешћу васпитача и учешћу наставника у методичким вежбањима у вртићу. На основу прикупљених података издвојено је више релевантних категорија за сваку групу учесника.

Учешће ситуденаца у методичким вежбањима у вртићу (f = 47)

Студенти своје учешће сагледавају кроз четири аспекта: 1) степен аутономије у планирању активности током развијања теме/пројекта (f = 9), 2) степен аутономије у реализацији активности током развијања теме/пројекта (f = 10), 3) непосредни рад са децом (f = 13) и 4) примена знања у пракси (f = 15).

1) Степен аутономије студената у планирању активности током развијања теме/пројекта креће се од прихватања идеја васпитача, преко иницирања активности, заједничког договора приликом планирања активности до самосталног планирања и осмишљавања активности:

S3: „Предлагали смо активности у вези са темом/пројектом који се тренутно реализује у вртићу. Неке предлоге су васпитачице прихватиле, а неке нису.”

S5: „Уз сарадњу са васпитачицама дошле смо до заједничког договора око активности које смо колегиница и ја планирале да радимо са децом.”

S16: „Колегиница и ја смо самостално планирале и припремале активности које ћемо реализовати са децом.”

2) Степен аутономије студената у реализацији активности током развијања теме/пројекта креће се од помоћи које студенти пружају васпитачу, преко заједничког учешћа са васпитачем до самосталног рада студената у развијању теме/пројекта:

S7: „Помагала сам васпитачима око активности и сама сам реализовала неке активности.”

S15: „Организовале смо и реализовале тему/пројекат у васпитној пракси уз усмеравање васпитача-ментора и професора.”

S27: „Реализовале смо активности и имале слободу рада са децом.”

3) Непосредни рад са децом током методичких вежбања студенти сагледавају кроз: припрему и организовање материјала за рад, учешће у ак-

тивностима са децом и дечјој игри и кроз посматрање и бележење ситуација током развијања теме/пројекта:

C7: „Укључивала сам се у дечију игру.”; C25: „[...] била сам учесник у игри.”

C18: „Посматрала сам и бележила понашања деце током активности, постављала питања деци и бележила њихове одговоре на постављена питања. После сам са колегиницом разговарала о томе и на основу тога смо планирале нове активности.”

4) Студенти разумеју методичка вежбања као добар контекст за примену знања у пракси:

C14: „Примењивала сам стечена знања и усавршавала практичне вештине кроз сарадњу са васпитачем.”

C16: „Усавршавала сам и надограђивала знања кроз разне активности.”

Учешће студената у методичким вежбањима у вртићу сликовито представља одговор студенткиње (C27) који се састоји од пет кључних речи: „посматрач, помоћник, сарадник, иницијатор, истраживач”.

Учешће васпитача у методичким вежбањима у вртићу (f = 34)

Васпитачи су, углавном, како је показало праћење кроз документовање током прве недеље методичких вежбања, почели развијање тема/пројекта у својим групама пре доласка студената у вртић. Студенти су имали задатак да путем праћења кроз документовање сагледају учешће деце и да се планирањем даљих активности, највише две унапред, надовежу и наставе развијање теме/ пројекта уз заједничко учешће са васпитачима и уз консултације са наставницима (континуирано у вртићу и једном недељно на часовима у Школи). У складу са том ситуацијом су и одговори студената и теме које су из њих издвојене.

Учешће васпитача у методичким вежбањима у вртићу студенти сагледавају са два аспекта: 1) степен учешћа васпитача у планирању и реализацији активности током развијања теме/пројекта (f = 16) и 2) облик подршке коју им васпитачи пружају током развијања теме/пројекта (f = 18).

1) Степен учешћа васпитача у планирању и реализацији активности током развијања теме/пројекта студенти сагледавају на два начина: васпитач иницира и реализује активности, а студенти му помажу у реализацији; васпитачи и студенти заједнички учествују у планирању и реализацији теме/пројекта:

C3: „Васпитач је био више ангажован вођењем теме/пројекта. Са њим смо се консултовали током вежбања око активности, давали смо предлоге, добијали смо сугестије за неке активности.”

C8: „Улога васпитача била је та да нас упозна са темом/пројектом, да нас упуту у њихов план и како то све изгледа. Заједно смо били ангажовани, сарађивали смо, договарали се.”

2) Студенти сагледавају подршку васпитача кроз конкретне поступке: саветовање и помоћ. Саветовање и помоћ, према одговорима студената, васпитачи су им најчешће пружали у домену непосредног рада са децом.

S14: „Васпитачица нам је давала савете за бољу комуникацију са децом. Делила је своја искуства, кад је она била у нашим годинама. Помагала нам је у реализацији активности које смо осмислили.”

C5: „[...] помагале су нам око деце, посредовале у нашем односу са децом.”

Учешће наставника у методичким вежбањима у вртићу (f = 20)

Учешће наставника у методичким вежбањима у вртићу студенти сагледавају са аспеката подршке коју су им наставници пружали током реализације методичких вежбања (f = 20), која обухвата: присутност наставника у вртићу и праћење рада студената, усмеравање рада студената (савети, предлози, сугестије, помоћ) и повремене рефлексije са студентима:

S11: „Професори су нам доста помагали током реализације методичких вежбања, посматрали наш рад, давали предлоге, идеје, сугестије... Били су веома отворени за сарадњу.”

C8: „Професори су били ту да нас упуте, да нам дају инструкције како бисмо могле да реализујемо то што смо смислиле [...] Заједно смо се договарали о свему, говорили смо им проблеме, па смо их заједно решавали.”

Особине доброг ментора, било васпитача било наставника, су: прихватање студента и осећај одговорности за његов напредак, пружање инструктивне помоћи, континуирано учење, комуникацијске вештине, оптимизам (Роли 1999). Из одговора студената запажа се да су васпитачи били различито ангажовани у односу на њих, односно пружали су им различит степен аутономије у раду и различите видове подршке. Студенти препознају значај рефлексije са васпитачима и исказују потребу за тим. Наставници су им, пре свега, пружали сигурност својим присуством и праћењем њиховог рада, а затим и подршку од усмеравања, преко саветовања до заједничког договарања.

Другом групом питања желели смо да сагледамо искуство студената у вези са радом у пару. Сарадња између студената има потенцијал да промовише осећај самоефикасности, подстакне критичку рефлексiju и поновну процену студентског начина размишљања и олакшава креативно генерисање нових идеја и решавање проблема (Бауд 2001; Фелчиков 2001; Лејдишевски 1999, према: Волш, Елмзли 2005).

Рад у пару током методичких вежбања (f = 22)

Рад у пару током методичких вежбања у Школи и вртићу студенти сагледавају са два аспекта: 1) предности рада у пару (f = 15) и 2) недостаци рада у пару (f = 7) током методичких вежбања.

1) Студенти сагледавају предности рада у пару кроз: богатство идеја, поделу активности и одговорности и заједничко доношење одлука и заједничку реализацију:

S10: „Свако износи своје мишљење, има више идеја.”

S9: „Много је лакше радити тимски, допуњујемо једна другу.”

S18: „Подела ангажовања током методичких вежбања; консултовање и заједничко одлучивање о активностима.”

Наш налаз је у великој мери у сагласности са налазом истраживања које указује да рад у пару будућих васпитача током вежбања у вртићу омогућава развој јаких личних пријатељстава; сигурно, с поштовањем, мање стресно и продуктивно учење; поделу одговорности, стицање креативних способности за решавање проблема (Волш, Елмзли 2005), као и са резултатима истраживања које истиче предности рада у пару будућих васпитача: морална подршка, могућност дељења идеја, мисли и осећања, дељење оптерећења, могућност да уче једни од других и добијају повратну информацију (Гођоти 2017). Разлоге за позитиван однос студената према раду у пару видимо у доброј комуникацији и сарадњи које су неговане од почетка њиховог иницијалног образовања.

2) Студенти сагледавају недостатке рада у пару кроз: могућност долажења до несугласица и различит степен учешћа појединца у раду у пару:

S10: „Неслагање, неприхватање другачијег мишљења.”

S18: „Некад неко може да уради већину посла, више се ангажује од осталих.”

Резултати нашег истраживања су делимично у сагласности са истраживањем које указује на недостатке рада у пару будућих васпитача: проналажење времена за сарадњу, много посла (посебно за изградњу портфолија), личне разлике, сукобљавање због различитих идеја, међусобно поређење (Гођоти 2017). Мали број негативних одговора у вези са радом у пару сматрамо да је резултат слободне у формирању парова. На тај начин смо у великој мери избегли ситуацију у којој је један студент активан, а други углавном пасивно присуствује и могућност да један студент носи одговорност за успех у раду и, истовремено, утицали на смањење страха од неуспеха.

Трећом групом питања разматрали смо питање подршке студентима за унапређење методичких вежбања.

Подршка потребна за унапређење методичких вежбања (f = 37)

Студенти разматрају видове потребне подршке у оквиру три аспекта: 1) подршка у домену рада на документу Основе програма предшколског васпитања и образовања у Школи (f = 9), 2) подршка наставника у вртићу (f = 12) и 3) подршка васпитача у вртићу (f = 16).

1) Студенти указују да им је кроз рад у Школи потребно више теоријског знања и практичних примера о којима ће наставници са њима дискутовати у светлу нових Основа програма:

S12: „Знања о терминима који се користе по новим Основама, приметила сам да смо сви грешили током презентовања Приче о теми/пројекту.”

S27: „Рад у Школи да прате одговарајући примери из праксе.”

2) Подршка наставника сагледана је кроз два домена: студенти траже конкретне идеје, упутства и помоћ у вртићу и желе да размењују идеје са наставницима:

S19: „Да нам дају нове идеје које су у складу са новим Основама.”

S2: „Више упутстава би требало да нам дају, потребна је подршка професора током реализације вежбања у вртићу.”

S18: „Разговор и консултовање о томе шта се и како ради у вртићу.”

Студенти разумеју да су нове Основе програма оквир за развијање реалног програма у вртићу, али и да је потребно даље да уче и да граде значења кроз рад у пракси. Овде се, у појединим одговорима, назире потреба за рефлексивним приступом пракси од стране студената. Дакле, поједини студенти уочавају да до „бољих идеја” могу доћи уз консултовање са наставником.

Уочава се да су поједини студенти очекивали „добивање” модела рада које би могли применити у конкретном контексту. На овај сегмент у будућој организацији методичких вежбања треба обратити пажњу и пружити студентима континуирану подршку у правцу померања разумевања педагошких феномена као статичних и предвидивих ка динамичним и непредвидивим.

3) У литератури су препознате стратегије сарадничког рада васпитача-ментора и будућих васпитача (развој тима, активно учешће будућих васпитача у васпитно-образовном раду, разговор, рефлексивни часописи и ментор – критички пријатељ), чији је циљ подржавање развоја праксе, а исход њихове употребе требало би да буде унапређење професионалног развоја будућих васпитача (Ферие-Ке 2005). Студенти васпитаче сагледавају као особе које ће им помоћи, саветовати их, они поштују њихово искуству у раду и желе да уче заједно са њима. Притом, не желе да им васпитачи намећу готова решења, већ да кроз комуникацију разреше дилеме (S11: „Мислим да је најважнија комуникација, кроз разговор бисмо увидели неке недостатке које бисмо могли поправити, надокнадити.”).

Подршка васпитача сагледана је кроз два домена: прихватање студената од стране васпитача и поверење у њихове снаге и успостављање сарадничких односа са васпитачима:

S10: „Да буду више отворени за сарадњу и прихвате наше активности.”

S3: „Савети и сугестије у вези са активностима током развијања теме/пројекта.”

C7: „Да буду сарадљиви, да не намећу своје активности и то како су они замислили реализацију.”

Глен (2006) је указао да би васпитачи требало да сарађују са студентима уместо да диктирају, да се одрекну одговарајућег нивоа контроле, да омогуће личне односе, деле конструктивне повратне информације и прихватају разлике; улога васпитача огледа се у успостављању веза *са* студентима и *за* студенте у контексту праксе. Ова веза сугерише то да васпитачи треба да разумеју студенте, буду пажљиви и створе окружење за учење будућих васпитача које је засновано на односима (Кларк, Царвис-Селинцер 2005).

И у овом делу се уочава усмереност појединих студената на рефлексивни приступ пракси. Једна студенткиња (C18) истиче да јој је важна „дискусија о активностима, разговор о боравку у вртићу и раду са децом током одређених активности”.

C25 је истакла да је „и један и други вид подршке (и од стране професора и од стране васпитача) јако важан”. Овај податак нам је драгоцен са становишта постепеног грађења заједнице праксе коју граде студенти, васпитачи и професори.

Када у целини размотримо перспективу студената о оствареној сарадњи током методичких вежбања увиђамо следеће: поједини студенти захтевају потпуну аутономију, док су други сигурнији уколико их усмерава наставник или васпитач; већина има позитиван став према раду у пару током реализације методичких вежбања; увиђају значај подршке и сарадње са васпитачима и наставницима током развијања тема/пројеката, као и значај рефлексивности; још увек, што је разумљиво, постоје трагови такозваних „традиционализама” – тражење готових решења и усмеравања од стране васпитача и наставника.

Перспективу о оствареној сарадњи током методичких вежбања најсликовитије је изнела студенткиња C12: „На почетку сам мислила да ово неће изаћи на добро, да неће изгледати добро, међутим, уз помоћ професора и васпитача и много, много 'мозгања', разговора, идеја (пропалих и успешних) напредовале смо и на крају смо биле задовољне. Допало ми се. Једва чекам следећи семестар!”

ЗАКЉУЧАК

Препорука је да се методичка вежбања посматрају као начин практиковања, а не као крајњи резултат, а да њихову вредност разматрамо како кроз добијене одговоре, тако и кроз отварање нових питања.

Резултати истраживања указују да су током методичких вежбања у вртићу били заступљени сви облици сарадње које наводи Литл (1990). Доминантни облици сарадње су: вођење и помоћ и дељење. Уочава се постепено

развијање највишег облика сарадње – заједничког рада, који је више присутан на нивоу разумевања и потребе, него на нивоу практиковања у вртићу.

Резултати су показали да смо нашим методичким вежбањима, а у складу са Правилником о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (*Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 16/2018) студентима пружили прилике да кроз дијалог са колегама преиспитују и изграђују вредности и уверења о детету и учењу и реални програм, да разлике у мишљењу и проблеме у пракси користе као прилике за учење, да у сарадњи са колегама, васпитачима и наставницима изграђују педагошка знања кроз документовање и заједничко вредновање праксе, да преузимају иницијативу и да вртић сагледавају као заједницу учења у којој су сарадња и размена основ учења, промена и развоја.

Када упоредимо резултате овог истраживања са нашим претходним истраживањем (Степић, Прлић 2019) увиђамо постепено напуштање схватања учешћа у пракси кроз свођење: предшколског васпитања на реализацију унапред планираног васпитно-образовног рада; праксе и стручне праксе на збир активности; менторства на практичну обуку студената за уклапање у постојећу културу вртића кроз адекватне облике понашања у пракси. Приметно је померање фокуса са извођења активности на заједничко учешће у пракси, као и са руковођења учењем деце на грађење односа са васпитачима и наставницима.

Ограничења реализованог истраживања сагледавамо са методолошког аспекта, у погледу узорка (узорак студената једне високошколске установе) и коришћеног инструмента (повремено су били заступљени кратки одговори испитаника на постављена питања у упитнику). Треба истаћи и то да поузданост истраживања, при употреби тематске анализе, у великој мери зависи и од самих истраживача.

ЛИТЕРАТУРА

Бенет, Ишлер, О'Лафлин (1992): R. V. Bennett, M. F. Ishler, M. O'Loughlin, Effective collaboration in teacher education, *Action in Teacher Education*, 14(1), 52–56.

Браун, Кларк (2006): V. Braun, V. Clarke, Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Буш, Грофјехен (2020): A. Bush, N. Grotjohann, Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration, *Teaching and Teacher Education*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>.

Волш, Елмзли (2005): K. Walsh, L. Elmslie, Practicum Pairs: An Alternative for First Field Experience in Early Childhood Teacher Education, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5–21.

Глен (2006): W. J. Glenn, Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher, *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85–95.

Године узлета, Основе програма предшколског васпитања и образовања (2019). Београд: Просветни преглед д.о.о.

Гођоти (2017): Е. Gourgiotou, Trainee Teachers' Collaborative and Reflective Practicum in Kindergarten Classrooms in Greece: A Case Study Approach, *The Educational Review*, 2(1), 117–128, <http://dx.doi.org/10.26855/er.2018.01.001>.

Грир (2012): J. A. Greer, *Professional Learning and Collaboration* (doctoral dissertation), Virginia: Polytechnic Institute and State University.

Гросман, Вајнберг, Вулворт (2001): P. Grossman, S. Wineburg, S. Woolworth, Toward a Theory of Teacher Community, *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012.

Јанг, Ешби, Боаз, Грејсон (2002): K. Young, D. Ashby, A., Boaz, L. Grayson, Social Science and the Evidence-based Policy Movement, *Social Policy and Society*, 1, 215–224.

Кларк, Џарвис-Селиндер (2005): A. Clarke, S. Jarvis-Selinger, What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices, *Teaching and Teacher Education*, 21, 65–78, doi: 10.1016/j.tate.2004.11.006.

Коук (2005): P. K. Coke, Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators, *Education*, 126(2), 392–398.

Крњаја (2014): Ж. Крњаја, Дисциплинарни или интегрисани курикулум: три разлике, *Настава и васпитање*, 63(2), 189–202.

Крњаја (2015): Ж. Крњаја, Пројектни приступ учењу у предшколским програмима, *Педагогика*, 2, 188–199.

Лејв, Венгер (1991): J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.

Литл (1990): J. W. Little, The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers' College Record*, 91(4), 509–536.

Мишкељин (2016): Л. Мишкељин, Менторство као колаборација практичара – перспектива ментора, *Настава и васпитање*, 65(2), 395–410.

Остин, Болдвин (1992): A. E. Austin, R. G. Baldwin, *Faculty collaboration: Enhancing the quality of scholarship and teaching*, Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Павловић Бренеселовић, Крњаја (2017): Д. Павловић Бренеселовић, Ж. Крњаја, *Калеидоскоп. Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*, Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.

Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018): *Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 16/2018.

Ренкен (1998): В. Rankin, Education as Collaboration – Learning from and Building on Dewey, Vygotski, and Piaget, In: *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, London: Ablex Publishing Corporation, 70–83.

Роли (1999): J. Rowley, What is knowledge management?, *Library Management*, 20(8), 416–420, <https://doi.org/10.1108/01435129910291175>.

Салдана (2015): J. Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Смит (2016): К. Smith, Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context, *CEPS Journal*, 6(3), 17–36.

Степић, Прлић (2019): Г. Степић, И. Прлић, Стручна пракса будућих васпитача из перспективе студената и васпитача-ментора, у: *Иницијално образовање и стручно усавршавање васпитача – партнерство у грађењу квалитета*, Друга међународна научно-стручна конференција „Иницијално образовање и стручно усавршавање васпитача – партнерство у грађењу квалитета”, Сремска Митровица: ВШССВ-ПИ, 51–62.

Томас (2000): J. W. Thomas, *A review of research on project-based learning*, San Rafael: Autodesk Foundation.

Ферије-Кер (2005): J. Ferrier-Kerr, *Working together: Collaborative strategies for developing effective professional relationships in the practicum*, paper presented at 35th annual conference Australian Association of Research in Education (AARE), Sydney, Australia. Retrieved in June 2022 from [www: https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/fer03456.pdf](https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/fer03456.pdf).

Форман, Фајф (1998): G. Forman, B. Fyfe, Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse, In: *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, London: Ablex Publishing Corporation, 239–260.

Фулен (2001): M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teacher College Press, London: Routledge/Falmer.

Фулен, Хагривс (1991): M. Fullan, A. Hargreaves, *What's Worth Fighting for in Your School?*, New York: Teachers College Press.

Хагривс, Оконор (2018): A. Hargreaves, M. T. O'Connor, *Leading collaborative professionalism*, Retrieved in January 2022 from: http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274april2018.pdf.

Цекић-Јовановић, Марковић (2021): О. Цекић-Јовановић, S. Marković, Possibilities of University Teaching Enhancement – Integration of Methods and Approaches in Teaching Literature with Science and Social Studies, *Inovacije u nastavi*, 34(1), 80–94, doi: 10.5937/inovacije2101080C.

Ценг (2006): S. J. Jang, Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers, *Educational Research*, 48(2), 177–194.

Gordana M. Stepić

State University of Novi Pazar
Department of Philosophy and Art

Dejan S. Savičević

Preschool Teacher Training and Business Informatics College
of Applied Studies – Sirmium
Sremska Mitrovica

TEACHING METHODOLOGY PRACTICE IN KINDERGARTEN: COOPERATION BETWEEN STUDENTS, PRESCHOOL TEACHERS AND FACULTY TEACHERS

Summary: The goal of this research is to examine pre-service preschool teachers' attitudes towards the forms of cooperation between students, preschool teachers and faculty teachers during the implementation of teaching methodology practice in the kindergarten. The purposive sample included students (27 in total) of Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies – Sirmium in Sremska Mitrovica, who realized teaching methodology practice in the kindergarten “Pčelica” in Sremska Mitrovica. The data were provided by a questionnaire and processed by using the thematic analysis in order to identify relevant topics and categories.

The results of the research showed that the cooperation was mainly achieved through leadership, providing help and sharing, while the joint work was more present at the level of understanding and needs, rather than at the level of practice in the kindergarten.

The paper also points to a possible way of planning and realising teaching methodology practice in the kindergarten which is not focused only on preparing students for the “performance”, but encourages the cooperation of future preschool teachers with preschool teachers and faculty teachers, for the purpose of joint planning and developing a feasible programme, exchanging professional ideas, joint problem solving, observation and reflection.

Keywords: pre-service preschool teachers, teaching methodology practice, cooperation.