

SUSRETI PEDAGOGA NACIONALNI NAUČNI SKUP

24. i 25. januar 2020.



PARTICIPACIJA U OBRAZOVANJU

PEDAGOŠKI (P)OGLEDI

ZBORNİK RADOVA



1838



1949



Izdavači

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18–20, Beograd

Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Za izdavača

Prof. dr Živka Krnjaja
Nataša Stojanović

Urednici

dr Lidija Radulović
dr Vladeta Milin
dr Bojan Ljujić

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Radovan Antonijević
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu
Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Emina Hebib
Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Ivana Jeremić
Doc. dr Bojan Ljujić
Doc. dr Maja Maksimović
Prof. dr Nataša Matović
Doc. dr Vladeta Milin
Doc. dr Zorica Milošević
Doc. dr Jovan Miljković
Doc. dr Lidija Miškeljin

Nevena Mitranić
Doc. dr Nataša Nikolić
Prof. dr Violeta Orlović Lovren
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Katarina Popović
Prof. dr Lidija Radulović
dr Mirjana Senić Ružić
Prof. dr Vera Spasenović
Doc. dr Milan Stančić
Doc. dr Zorica Šaljić
Prof. dr Aleksandar Tadić
Prof. dr Jelena Vranješević

Prelom

Aleksa Eremija
dr Milan Stančić

Dizajn korica

dr Mirjana Senić Ružić

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su u okviru Susreta pedagoga nacionalni naučni skup sa temom „Participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi”. Cilj naučnog skupa bio je da se razmotre najnovija naučna saznanja relevantna za participaciju različitih aktera vaspitnoobrazovnog sistema (dece, roditelja, vaspitača, nastavnika, stručnih saradnika, istraživača u oblasti obrazovanja) u odlučivanju o pitanjima u vezi sa nastavom, aktivnostima u vaspitnoobrazovnim institucijama i vaspitnoobrazovnom sistemu, da se razmene i sagledaju iskustva participacije u vaspitnoobrazovnoj praksi, kao i da se prepoznaju uloge i odgovornosti pedagoga u podsticanju participacije.

Programski odbor skupa

dr Šefika Alibabić, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Radovan Antonijević, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Miomir Despotović, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Živka Krnjaja, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Snežana Medić, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Dragana Pavlović Breneselović, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Aleksandra Pejatović, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Biljana Bodroški Spariosu, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Jelena Vranješević, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Nataša Matović, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Kristinka Ovesni, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Violeta Orlović Lovren, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Lidija Radulović, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Vera Spasenović, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Aleksandar Tadić, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Emina Hebib, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Saša Dubljanin, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Aleksandra Ilić Rajković, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Ivana Jeremić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Bojan Ljujić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Vladeta Milin, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Lidija Miškeljin, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Nataša Nikolić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Milan Stančić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Zorica Šaljić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Nataša Stojanović, predsednica Pedagoškog društva Srbije
Biljana Radosavljević, potpredsednica Pedagoškog društva Srbije
dr Miroslav Pavlović, Pedagoško društvo Srbije
Maja Vračar, Pedagoško društvo Srbije

Organizacioni odbor skupa

dr Nataša Nikolić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Nevena Mitranić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Dragana Purešević, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Mirjana Senić Ružić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Luka Nikolić, istraživač–pripravnik, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Ivana Patnić, istraživač–pripravnik, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Milica Sekulović, istraživač–pripravnik, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Jelena Stojković, istraživač–pripravnik, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Jelena Janjić, student doktorskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu
Jelena Medar, student doktorskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu
Jelena Sekulić, student doktorskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu
Katarina Bošković, sekretar Pedagoškog društva Srbije
Aleksa Eremija, tehnički urednik, urednik sajta Pedagoškog društva Srbije
Slovenka Simić, Pedagoško društvo Srbije
Irena Mučibabić, Pedagoško društvo Srbije
Slavica Ilić, Pedagoško društvo Srbije
Klub studenata pedagogije, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

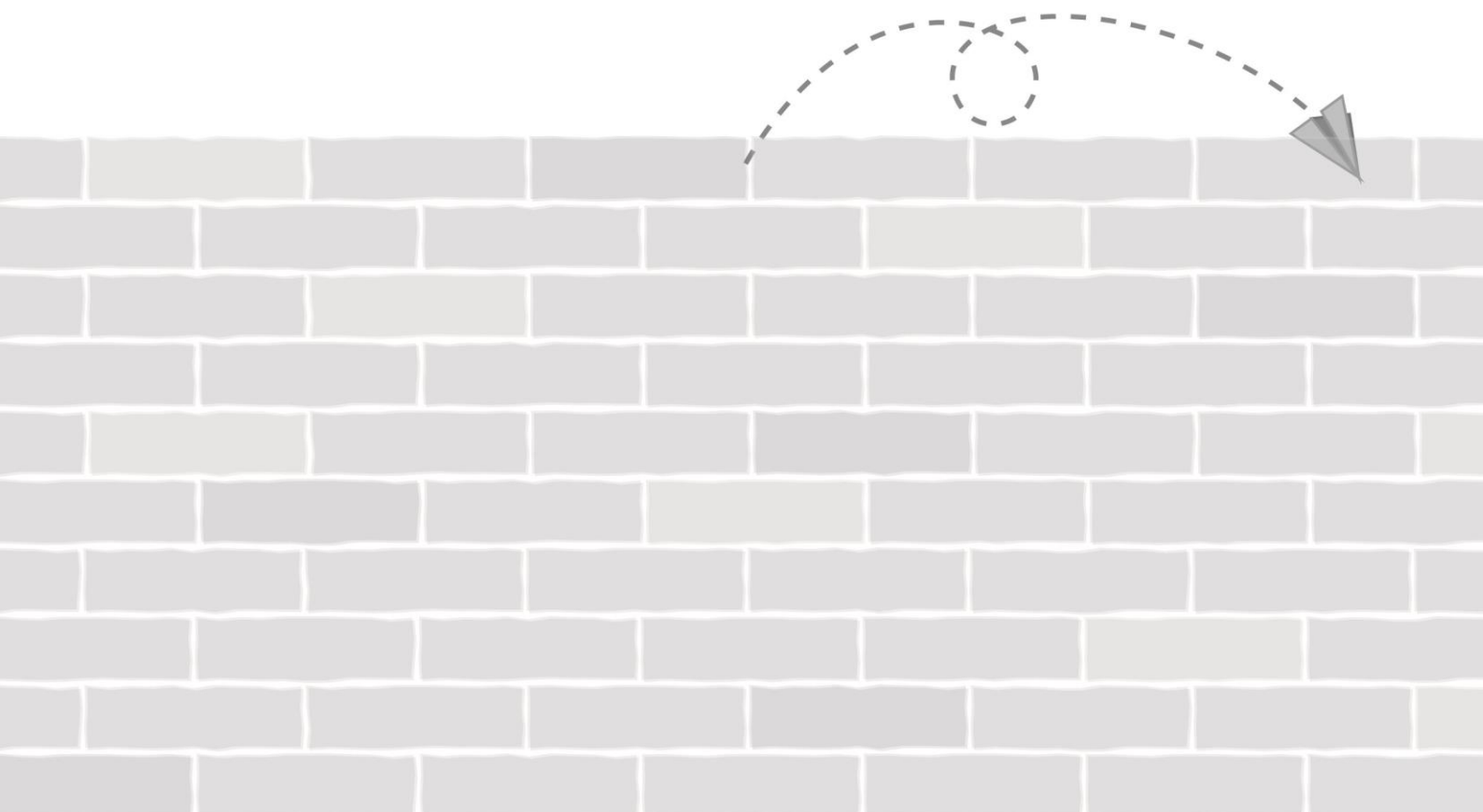
Napomena. Naučni skup je realizovan u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (br. 179060) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Razvojnog plana Pedagoškog društva Srbije.

Sadržaj

Uvodna saopštenja	7
David Frost – Enhancing teacher professionalism: The power of non-positional teacher leadership	8
Vladeta Milin – Dijalog kao pokazatelj participacije učenika u nastavi	26
Jelena Vranješević – Deca u participativnim istraživanjima: zona narednog ili budućeg razvoja odraslih?	34
Teorijsko-metodološki pogledi na participaciju u obrazovanju: od značenja pojma do participativne kulture vaspitnoobrazovnog sistema	39
Aleksandar Tadić i Luka Nikolić – Emancipatorska pedagogija i participativne obrazovne prakse	41
Dragana Pavlović Breneselović – Godine uzleta: participativni model uvođenja novih osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja	47
Milan Stančić – Participacija učenika u odlučivanju o ocenjivanju: zašto i kako?	55
Nataša Nikolić i Radovan Antonijević – Moralna autonomija kao cilj moralnog vaspitanja	64
Nikola Koruga – Utopijske zajednice kao podsticaj za promišljanje participacije u obrazovanju	70
Nataša Matović – Participacija nastavnika razredne i predmetne nastave u naučnim istraživanjima	76
Ljiljana Vdović, Biljana Mihailović i Biljana Radosavljević – Istraživanja vaspitno-obrazovne prakse – akciona istraživanja	84
Violeta Orlović Lovren i Maja Maksimović – Podučavanjem ka aktivnom građanstvu – izazovi za univerzitetske nastavnike	93
Maja Bosanac i Jovana Milutinović – Uključenost univerziteta u život zajednice	101
Katarina Jorović – Participacija kao neizostavni element ekološkog vaspitanja i obrazovanja	108
Participacija u vaspitnoobrazovnom kontekstu: istraživački uvidi i ogledi iz prakse	114
Vera Spasenović, Emina Hebib i Zorica Šaljić – Odlučivanje o obrazovnoj politici: ko se sve pita	115
Vera Radović, Emina Hebib i Kristinka Ovesni – Podsticanje participativnosti u programima za profesionalno usavršavanje pomoću informaciono komunikacionih tehnologija	123
Ana Miljković-Pavlović – O čemu zaista vaspitači odlučuju – participacija vaspitača u odlučivanju o važnim pitanjima svoje profesije	130
Milica Vasiljević Blagojević i Nataša Duhanaj – Mišljenja učenika i nastavnika o odabranim aspektima kvaliteta nastave	139

Biljana Bodroški Spariosu i Mirjana Senić Ružić – Participacija roditelja u podsticanju ranog razvoja deteta: primer vodiča za zdravstvene radnike	147
Aleksandra Jovanović – Participacija roditelja u školovanju dece: aktivnosti roditelja i škole	154
Dragana Radenović – Participacija roditelja u osnovnom obrazovanju i vaspitanju učenika iz ugla školske prakse	162
Daliborka Popović – Odlike porodičnog vaspitanja kao važna pretpostavka u prevenciji vršnjačkog nasilja	170
Maja Vračar i Saška S. Milovanović – Participacija učenika u prevenciji nasilja – primer delovanja medijatorske sekcije	177
Saša Dubljanin – Participacija učenika u procesu organizacije i realizacije nastavnog časa.....	185
Dejana Mutavdžin i Blanka Bogunović – Preferencije prema učestvovanju u donošenju odluka i u aktivnostima školskog učenja kod muzički darovitih učenika i studenata.....	192
Danijela Mešanović – Kako učenici vide povratne informacije	200
Nataša Duhanaj i Milica Vasiljević Blagojević – Stav prema saradnji porodice i škole – perspektiva učesnika procesa.....	207
Marina Antonijević – Stavovi roditelja o prvom razredu	216
Mesto i uloga pedagoga u građenju participativne kulture u obrazovanju	225
Živka Krnjaja i Dragana Purešević – Participacija pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića	226
Nevena Mitranić – Pobeći sa Petrom: konture participacije na mapi jednog događaja ...	234
Jelena Paić, Zorica Pantović i Marija Belenzada – Participacija dece i odraslih u menjanju zajedničkih prostora vrtića.....	244
Jasmina Vuletić, Marina Aleksić i Nađa Radučić – Horizontalno učenje u ustanovi kao pokretač u implementaciji novih osnova predškolskog vaspitanja i obrazovanja ..	252
Siniša Milak – Učešće roditelja i pedagoga u sprečavanju ranog napuštanja školovanja učenika: dometi i ograničenja.....	258
Participacija u zoni narednog razvoja: od postojeće ka budućim praksama	265
Jelena Stojković – Participacija dece predškolskog uzrasta u prostoru digitalnih tehnologija kroz četiri diskursa.....	266
Bojan Ljujić – Participacija odraslih u dokoličarskom obrazovanju putem Interneta	276
Jelena Sekulić – Participacija nastavnika u procesu koncipiranja stručnog usavršavanja: mogućnosti i dometi.....	285
Jelena Medar i Jelena Janjić – Kooperativna nastava kao kontekst za ostvarivanje participacije učenika.....	293
Milica Petrović, Nikola Macut i Marija Bulatović – Studentski procesfolio u visokoškolskoj nastavi stručno-aplikativnih predmeta tehničko-tehnološke oblasti.....	300

Uvodna saopštenja



ENHANCING TEACHER PROFESSIONALITY: THE POWER OF NON-POSITIONAL TEACHER LEADERSHIP

David C. Frost¹
HertsCam Network
and
Wolfson College, Cambridge

The title of this paper is also the title of a forthcoming book. The purpose of the book is to reflect on a central thread of my work, over more than thirty years, which is focused on the enablement of non-positional teacher leadership. My career in the field of education began with a ten-year period in which I taught in schools in the public education system. My work as an academic, beginning in the mid-1980s, has been concerned with teacher and school development which I have both studied and taken practical action to address. I make no distinction between my research and my teaching or between my teaching and the strategic action I have taken to create the organisational conditions that are required to enable teacher and school development.

Early on in my higher education career, I embraced the idea of multi-dimensional scholarship (Boyer, 1990). When I moved to a research-intensive university, Cambridge, I found that many colleagues had embraced what, in my view, was a dubious scientific model of research which I could not accept. I had studied for my PhD at CARE (the Centre for Applied Research in Education) where it was generally agreed that educational research should be educative (Skillbeck, 1983). This view was challenged by a well-established social scientist, Martyn Hammersley, who defended the principle that research should be merely informative (2003); I nevertheless continued to believe that scholarship in the field of education does not have to be confined to the dominant models of research. For me teaching and scholarship were

¹ E-mail: davidfrost52@hotmail.co.uk

indivisible and there was a clear moral duty to create knowledge through partnerships, collaboration and dialogue with practitioners within the teaching profession in the way that Lawrence Stenhouse called for in the 1970s (Stenhouse, 1975). This sentiment was echoed by Michael Apple in his address to the ICSEI conference when he argued that academics should act as ‘story tellers and secretaries’ ensuring that teachers, who inhabit an increasingly intensified professional world, have their voice heard (Apple, 2006).

The global education challenge

The provision of quality education for all is a daunting challenge for us whether we are policy makers, professional educators, academics or just citizens. The series of ‘global monitoring reports’ published by UNESCO paint a bleak evidential picture which includes, for example, statistics that identifies 63 million children who have no access to schooling (www.unesco.org). The sustainable development goals promoted by the UN lead to calls for governments to take urgent action but there remains precious little sign of change. Similarly, in countries in the so-called developed world, policy makers find themselves struggling to respond to the political impact of bench marking such as those maintained by the OECD in the form of PISA results (Schleicher, 2013). Understandably, governments need to be seen to be taking action that might lead to a better showing in these international rankings. Unfortunately, these actions typically fuel the performativity culture that has increasingly dominated the discourse over the last twenty years (Ball, 2003).

The challenge referred to above demands effective reform and fuels the search for strategies to improve schools’ effectiveness and raise levels of quality of educational experience. Unfortunately, neoliberal policies which flow from this tends to put schools in competition with each other which leading to an emphasis on narrow measures of success and public shaming. The problem is that school improvement strategies are undermined and distorted by accountability measures put in place by policy makers and bureaucrats who have little understanding of the nature of learning and the complexity of the factors that affect educational success in schools. Nevertheless, many school

principals and teachers continue to strive to improve educational processes and outcomes with professional integrity (MacBeath et al., 2018). In order to do so, they have to navigate what seems to be hostile territory, trying to protect themselves from the consequences of accountability regimes that distort the pursuit of authentic learning.

Fundamental to my book is the subject of educational change and there are many competing theories of change (Hargreaves & Fullan, 2008) that influence the thinking behind reform initiatives. However, perhaps the most significant observation might be that top-down and highly centralised approaches continue to dominate. My experience tells me that the approach suggested by Hargreaves in the 2008 book in which he uses the slogan: ‘build from the bottom up and steer from the top down’ may well lead to sustainable change but it is very challenging. It requires a sophisticated facilitative approach which enhances teachers’ professionalism based on a strong sense of moral purpose and the exercise of leadership - matters which I hope my book elucidates. This problem is linked to the question of how we might scale up innovations to a national or even global level, a subject which is considered in some depth in the last chapter of the book.

Key concepts

My book deviates from the usual approach to academic writing in that a key dimension of it is a narrative which draws from my own experience and tries to make better sense of it. In universities, it is often assumed that the academic’s biography is irrelevant and personal narrative as a dimension of analysis is inappropriate. Typically, undergraduate students are told to avoid using ‘I’. It is of course vital in any academic work to avoid simply recycling mere opinion and putting forward unsupported claims without reference to evidence, but, if we eliminate the personal, there is a danger of extinguishing reflexivity (Greenbank, 2003) and responsibility for the claims presented, both of which are essential to valid argument and knowledge creation. Throughout my own work as an academic I have argued that depersonalising academic writing not only

leads to dishonesty and inauthenticity, it specifically inhibits critical reflection which is essential to professional development.

Focusing specifically on the needs of professionals then, we need a good understanding of the concept of practice. In the case of teachers, we might immediately think of teaching skills or teaching repertoires, which are key dimensions of teachers' practice, but this is not an adequate account. A further hazard arises when policy makers can fall into the trap of attempting to define what they are told is 'best practice'. There are variations of this such as 'what works' (Marzano, 2003) but the basic idea remains to try to take a short-cut; rather than enabling teachers to engage in the necessary process of reflection, analysis, review and deliberation about their practice; the short-cut involves avoiding that process and demanding instead that teachers attempt to mimic best practice.

In my book I want to explore the concept of practice which I take to be more than a set of skills and techniques but a category which includes values, beliefs and norms that have been internalised in the sense that Bourdieu talked about (2013). Some would go further and embrace the idea of praxis which has been described as follows:

A critically informed, committed action through which we may consistently live our educational values. (Kemmis & McTaggart, 1988: 22)

Another underlying concept is that of human agency which emerged from social science writing some years ago and has been commandeered and used in professional contexts and discussions in the media. In 2006, I attempted to clarify this concept largely for a professional audience by saying that it is a defining characteristic of human beings who have the innate capacity to make a difference to their immediate environment, to their social world and ultimately to human culture (Frost, 2006). In our 'Leadership for Learning' (LfL) work at Cambridge (MacBeath et al., 2018) we argued that agency is essential to both learning and leadership. It is also key to understanding the nature of practice. The LfL conceptual model includes the idea of moral purpose which is linked to agency (MacBeath & Dempster, 2009).

As an academic or as a professional, an enhanced sense of agency leads to a person having the capacity to write their own script. This might seem naïve, especially on the part of a teacher who feels the pressure of over-bearing bureaucracy and draconian organisational hierarchies, but structuration theory (Giddens, 1984) is helpful here. According to this well-established social theory, the human condition is that our beliefs and norms of behaviour are shaped by the structures we experience in society, but this is not absolute. Actually, social structures are only maintained because we renew them through our actions and we do have the capacity to push against the power of structures and change them.

Pursuing the means to enhance professionalism

My own mode of professionalism as teacher took shape in the late 1970s and early 1980s but when I joined a university as a teacher educator, I began to focus on what I could do to enable teachers to expand their capacity as professionals. Over a period of more than 30 years I pursued this problem and the narrative that I now seek to present tells the story of the development, not only of my own understanding, but also of the practical strategies I have devised to try to create alternative opportunities for teachers. While this is my own story, it reflects the collaborations with many practitioners through which insight and innovation has occurred.

Key milestones in this journey have included the following:

- a partnership with one teacher, through which we launched a school-based, award-bearing programme dedicated to enabling teachers to solve their own problems
- reconceptualising the basis of the above type of programme so that it rests on the idea of teacher-led development work rather than teacher enquiry
- recruiting and supporting teachers as facilitators of the support programmes that enable teachers to lead development work
- the creation of a teacher-led network as a forum for knowledge building

- building the capacity for international advocacy – the launch of the ITL initiative (Frost, 2011)
- breaking away from the university and the local education authority to become an independent entity – a company with the status of a charity (www.hertscam.org)
- launching a teacher-led masters degree programme which is designed, managed and taught entirely by teachers (Frost, Ball, Hill & Lightfoot, 2018).

The above are just a few examples of the events and activities that have led to the existence and continued operation of the HertsCam Network (Frost, 2018).

The aim of leadership

It is a common assumption that leadership is about the use of power as a lever by those at the apex of an organisation, but if we are really interested in educational change and improvement rather than merely maintaining the status quo, we need a more sophisticated conceptualisation. In my book I am arguing that transformational leadership is the key to creating the conditions in which enhanced or extended teacher professionalism can flourish. Transformational leadership involves vision-building, direction-setting, organisational and restructuring, staff and curriculum development (Bass, 1985; Day & Sammons, 2013). Transformational approaches focus on emotions and values and ‘fostering capacity development and higher levels of personal commitment to organizational goals’ (Leithwood & Jantzi, 2006: 204).

It is immediately apparent that such approaches constitute a complex practice on the part of school principals and their senior leadership colleagues who are committed to creating professional learning communities. In a book by Spillane and Coldren, they offer this:

We define leadership as those activities or practices tied to changing the core work of the organisation that are designed by organisational members to influence the motivation, knowledge, affect, or practice of other organisational members or that

are understood by other organisational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect or practice in order to enable change (Spillane, 2006).

(Spillane & Coldren, 2011: 28)

Strategies that reflect a commitment to transformational leadership will often be described as building a professional learning community. In the US the term PLC is often used to refer to the creation of a small group of teachers who are given a specific brief to review test data and deliberate on what can be done to address the issues arising. However, in the UK it is more common to use the terminology to refer to the building of a particular kind of professional culture in which teachers are engaged in dialogue about pedagogy more broadly (Bolam et al., 2005). Such endeavours are inevitably linked to the idea of ‘distributed leadership’ (Spillane, 2006) which is often mistakenly assumed to be synonymous with ‘delegating’ which does not lead to enhanced collegiality and collaboration. For some writers, distributed leadership is simply the way things are (Woods & Roberts, 2013), but school principals can adopt strategies that enable distributed leadership to flourish. This requires a conscious effort to build social capital (Coleman, 1988), a key requirement for this being the development of trust (Bryk & Schneider, 2002).

There are difficulties associated with describing schools as communities because they tend actually to be organisations which are structured according to Weberian assumptions about role differentiation, hierarchy and so on (Jaffee, 2001; Katz & Kahn, 1966), but if the professional culture in a school becomes more like a professional learning community, both collaboration and knowledge sharing are increased and enhanced.

Teacher professionalism

In my book, I will argue that the key to fostering a positive, innovation-friendly professional culture are strategies that focus on teachers’ modes of professionalism. But, why do I use the term ‘professionalism’ rather than professionalism? The journey of my own understanding of this began with trying to make sense of my experience of

being a school-teacher in the 1970s and early 1980s. I became increasingly aware of how my own professional identity was being constructed through my experience of the colleagues I worked with. I was appalled by the behaviours and views of some colleagues and I was also impressed and inspired by that of others. I also was aware that the teacher I wanted to be was sometimes constrained and sometimes enabled. Later, when I undertook a part-time masters degree, I read about personal construct theory (Kelly, 1955) which helped me to make sense of my experience. At that time (1983) I also read Lawrence Stenhouse's account of Hoyle's distinction between restricted and extended professionals (Hoyle, 1974). The 'restricted professional' is focused on their classroom practice, cares for children, attends short practical courses and is probably also focused on their subject. The 'extended professional' on the other hand was also a good classroom teacher but, in addition opts to do longer term courses, attends conferences, sees their work in its social context and links theory and practice. Stenhouse criticised Hoyle's view of the extended professional because it failed to specify autonomy and he also argued that such teachers ought to engage in study and be committed to researching their own practice (Stenhouse, 1975).

The idea of the teacher as researcher was very appealing to me in the 1980s, but as I began to develop school-based programmes that would enable teachers to become agents of change it became clear that teacher enquiry was not sufficient. An enquiring teacher might improve themselves and their own practice, but the innovation may be overwhelmed or lost if not embedded in the system – the 'hero innovator syndrome' (Georgiades & Philimore, 1975). Neither Hoyle nor Stenhouse had considered what for me was a vital missing ingredient – leadership, as exercised by teachers. Through a process of trial and error, I reconceptualized: first teacher-led school improvement (Frost, 2000) and then 'teacher-led development work' (Frost & Durrant, 2002).

Later, in the context of the International Teacher Leadership (ITL) initiative I revisited my reading of Hoyle's work and chose to adopt the term 'professionalism'. Hoyle had introduced the term professionalism in the 1970s but later abandoned it because the majority of commentators had continued to use 'professionalism'. In the early 1990s a number of writers in the UK put forward various versions of what they

called ‘the new professionalism’. For example, Andy Hargreaves and Ivor Goodson (1996) specified, for example, characteristics such as: discretionary judgement, moral and social purposes, collaborative cultures and continuous learning. At a similar time, David Hargreaves wrote about the new professionalism and in one article he made a comment about staff appraisal which had been introduced in UK schools.

If the approach is participative (that is, developmental and cooperative) rather than managerial (that is, judgmental and hierarchical) then it is likely to promote what Hoyle (1989) has termed collaborative professionalisation, whereby teachers develop their professionalism interactively, learning from each other in a process of curriculum, organisational and professional development, involving such activities as the formulation of development plans, institutional self-evaluation, participation in school-focussed INSET etc. This could be seen as part of a process of reconceptualising the notion of a profession (Hargreaves, 1994: 428).

These attempts to promoted new forms of professionalism seemed positive but I remained concerned. For me there was an issue in that the usage had become politicised when Margaret Thatcher had revived George Bernard Shaw’s aphorism that arguments made under the heading of professionalism are ‘conspiracies against the laity’. I was also concerned about the usage especially within the US which was linked to the campaign for ‘professionalisation’. This comment in US government report focused on such characteristics as status, training and compensation. On the subject of ‘credentials’ it included this:

Their objective (credentials) is to protect the interests of the public by assuring that practitioners hold an agreed-upon level of knowledge and skill, and by filtering out those with substandard levels of knowledge and skill. (US DoE, 1997)

The general thrust of the professionalisation debate was that there was a deficit and the aim had to be to raise the standard of teachers’ qualifications. It is a debate that teacher unions are happy to engage with of course. Another concern is to do with standardisation which erodes teacher autonomy, narrows the curriculum and undermines the idea of teaching as a broader social mission (Hargreaves & Goodson, 2006). The expectation for conformity to specifications of professional standards

designed and written by agencies working on behalf of policy makers are widely defended, but there are serious difficulties attached (Sachs, 2010). I am more interested in what is needed to enable teachers to reflect on their own constructions of their professional identities and to freely engage in activities which are likely to lead them to develop an enhanced mode of professionalism, even if it is not discerned as being uniform. For me professionalism is about how each of us constructs our professional identity and how we enact that ideal in our practice. To cultivate extended professionalism, we in HertsCam provide the support that enables any teacher or indeed any educational practitioner to become agents of change rather than victims of it (Frost, 2018). Although we argue against standardisation we nevertheless use tools which enable teachers to reflect on their own constructions and it would be dishonest to fail to recognise the way we encourage the emergence of a particular mode of professionalism, one in which the teacher sees themselves as being driven by moral purpose and educational principles rather than rules and the demands of school inspectors and crucially, one in which they exercise leadership (Frost, 2019). This resonates to some extent with David Hargreaves' argument in 1994 about 'The new professionalism', in which he proposed that 'there is little significant teacher development without school development' (Hargreaves, 1994: 436). Nevertheless, he had nothing to say about teachers exercising leadership.

Non-positional teacher leadership

I have already argued above that the term 'leadership' does not simply refer to what the chief executive of an organisation does, but that leadership is a practice which involves taking action to influence others. This way of construing leadership opens it up to the possibility of being enacted by a wide range of people including teachers and students. It may be supposed that a teacher, or for that matter a student, lacks the power and authority to be able to exercise leadership, but this is to mistake how authority is used as a resource in the practice of leadership. As I have argued elsewhere (Frost & Harris, 2003), the mistake is to think that authority to act is only derived from a formal position in the hierarchy of the school as an organisation but authority can be

derived from other sources. Sergiovanni has explored different sources of authority for leadership including: technical-rational, professional and moral authority (Sergiovanni, 1992).

As I have already said above, in the 1990s it had become clear to me that teacher enquiry in the form of small-scale classroom self-evaluation, was very limited because any resulting innovations did not necessarily become embedded in the routines and norms of the life of the school. If innovations are to stick and grow, the teacher needs to develop the capacity to influence their colleagues and act strategically to establish new practices in the school. With this in mind, I began to link the teacher-led development work method with the international rhetoric of ‘teacher leadership’ which was developing in the US as part of the drive for professionalisation (Lieberman, 1992; Little, 1988). This proved to be a useful rhetorical device which helped to promote the idea that, in our network, we shared a common cause. It boost our sense of collective self-efficacy (Goodard et al., 2000). However, we rejected the common practice in the US of selecting a few individuals and designating them as ‘teacher leader’ (York-Barr & Duke, 2004). As already argued, our approach was to focus on teacher professionalism of the sort that is defined by the exercise of leadership. The term ‘non-positional teacher leadership’ seemed to be an effective way to make clear this distinction. The diagram below represented the key elements of this conceptualisation.



(Frost, 2014a; Frost, Ball & Lightfoot, 2018)

A cornerstone of the model is the idea of practice development through projects.

We define development work as:

strategic, focused and deliberate action intended to bring about improvements in professional practice. It takes the form of collaborative processes featuring activities such as consultation, negotiation, reflection, self-evaluation and deliberation which take place in planned sequence.

A development project is a vehicle for enabling those who participate in our programmes to design, plan and lead a development process that leads to tangible change in practice, not just for themselves but also for colleagues who the teacher has persuaded to collaborate in their project.

The TLDW model assumes that, in order to be able to lead change, teachers need to work sequentially through a number of key steps. In this step-by-step approach tools and techniques are used to model and guide the process.

Step 1: the teacher clarifies their professional values

Step 2: they identify a concern

Step 3: they negotiate with colleagues to explore that concern

Step 4: they design and produce action plan for a development project – a process of change

Step 5: they negotiate with colleagues to refine the practicality of the project

The first five steps are essential to ensure that projects have maximum impact. In Step 6, teachers lead projects that draw colleagues, students and their families into collaborative processes – the project itself. Each project enhances professional knowledge within the individual's school, but Step 7 enables project leaders to contribute to knowledge building in their networks and educational systems.

(Hill, 2014)

Support for teachers who wish to participate comes in the form of the Teacher Led Development Work (TLDW) programme. School-based groups are convened by one or two experienced teachers who draw on a bank of tools and guidance material which they use to facilitate reflection, discussion and planning in a series of two-hour long

workshops usually held at the end of the teaching day. These sessions normally occur around 6 or 7 times each year. The programme also involves participation in network events which, in HertsCam, occur 5 times each year, each one being hosted by a different school within the network. Participants are asked to collect evidence of their participation in the programme and leadership of a development project in the form of a portfolio of evidence which is then submitted and assessed in order to award a certificate – the HertsCam Certificate in Teacher Leadership.

A key characteristic of our network is what might be called ‘multi-level teacher leadership’ which was outlined in our book ‘Empowering teachers and agents of change’ (Frost, 2017) in the following way:

- teachers lead development work in their schools
- experienced teachers act as facilitators to scaffold teacher leadership
- teachers collaborate to organise their own network, the infrastructure for knowledge building
- teachers engage in advocacy by liaising with large organisations to amplify their voice

The fact that all our programmes and events are facilitated by teachers who have been members of the network for some time creates the conditions for sustainability.

Finally

The final chapters in my book will discuss in some detail the way that teachers can engage in both the building of professional knowledge and in advocacy.

The term ‘knowledge building’ is not as common as related terms such as knowledge creation and knowledge management (Collison & Parcell, 2004). Knowledge building refers to the process by which teachers take the initiative to lead development work and enter into dialogue about it with other teachers in the public sphere. The term indicates the particular dialogic nature of the process where members of the network present their work to each other and provide reciprocal critical friendship. This occurs

through networking scenarios, but also through the publication of narratives in journals, in books (Frost, 2014; Frost 2017; Frost, Ball, Hill & Lightfoot, 2018) and on websites.

Advocacy has at least two dimensions to it. Teachers who have led change on their schools will present a story about that from which other teachers can learn. This is not merely passing on suggestions of a technical nature. It is also about inspiration and learning about the possibility of exercising leadership. Secondly, we have found that teachers can become advocates for teacher leadership itself and many of the teachers in HertsCam have become involved in the International Teacher Leadership initiative which has enabled them to contribute to the induction of colleagues and partners in many different countries into the TLDW methodology. The list of countries includes Serbia of course where non-positional teacher leadership was used as a key strategy in the APREME project (Vranješević & Čelebičić, 2014; Vranješević & Frost, 2016).

Overall, I hope that my book will provide a detailed analysis of what I and my colleagues have learnt over the last three decades about how to respond to the challenge presented many years ago by Michael Fullan.

Moral purpose and change agency... are natural allies... moral purpose – or making a difference – concerns bringing about improvementseducators need the tools to engage in change productively. Moral purpose keeps teachers close to the needs of children and youth; change agency causes them to develop better strategies for accomplishing their moral goals.

(Fullan, 1993)

I suggest that the idea of ‘non-positional teacher leadership’ has the power to transform professional practice and schools’ effectiveness by cultivating a mode of professionalism which enables all teachers to become agents of change. We have demonstrated this and illuminated its operation across the Western Balkans, in a range of European countries and more recently in a number of countries in the Middle East and in Kazakhstan. In Kazakhstan we have been asked to work with partners there to build a programme that can be scaled up to cover the whole country. This question of how scaling-up can be achieved is the subject of the final chapter of my book.

References

- Apple, M. (2006). *Markets, Standards, and Inequality* - Keynote Address to ICSEI (International Congress on School Effectiveness and Improvement) Fort Lauderdale, Florida, USA audio recording retrieved from the world wide web on 10 March 2006, <http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/archive.htm>
- Ball, S. (2003). The teachers' soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy* 18(2), 215-228.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance*. New York: Free Press.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, hermeneutics and praxis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. London: The Department for Education and Skills.
- Bourdieu, P. (2013). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bryk, S. & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(95).
- Collison, C. & Parcell. G. (2004). *Learning to fly*. Sussex: Capstone.
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A review of the international literature*, London: CfBT Education Trust.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Frost, D. (2006). The concept of 'agency' in leadership for learning *Leading and Managing* special issue on the Carpe Vitam Leadership for Learning project, 12(2), 19-28
- Frost, D. (2000). Teacher-led School Improvement: Agency and Strategy, *Management in Education*, 14(4), 21-24 & (5), 17-20.
- Frost, D. (2014a). *Non-positional teacher leadership: the miracle of the perpetual motion machine*, a paper presented in the symposium: 'Changing teacher professionalism: research and practical interventions in Europe and beyond' at ECER 2014, Porto 2nd-5th September.
- Frost, D. (ed.) (2014b). *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL.
- Frost, D. (ed.) (2017). *Empowering Teachers as Agents of Change: a non-positional approach to teacher leadership*. Cambridge: LfL: the Cambridge Network.
- Frost, D. (2018). HertsCam: A Teacher-Led Organisation to Support Teacher Leadership, *International Journal of Teacher Leadership*, 9 (1), 79-100.
- Frost, D. (2019). Teacher Leadership and Professionalism *Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education*, Oxford: Oxford University Press.

- Frost, D., Ball, S., Hill, V. & Lightfoot, S. (2018). *Teachers as Agents of Change: a masters programme taught by teachers*. Letchworth: HertsCam Publications.
- Frost, D., Ball, S. & Lightfoot, S. (2018). The HertsCam Network: Supporting non-positional teacher leadership, in L. Rycroft-Smith and J. L. Dutaut, (eds.) *Flip the System UK: A teachers' manifesto*. London: Routledge.
- Frost, D. & Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders: Exploring the Impact of Teacher Led Development Work, *School Leadership and Management*, 22(2),143-161.
- Frost, D. & Harris, A. (2003) Teacher Leadership: towards a research agenda, *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Fullan, M. G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Georgiades, N. J. & Philimore, L. (1975). The Myth of the Hero Innovator and alternative strategies for change. In C.C. Kiernan & F. P. Woodford (eds.) *Behaviour Modification with the Severely Retarded*. Netherlands: Elsevier Excerpta Medica.
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Research Journal*, 37, 479-508.
- Greenbank, P. (2003). The role of values in educational research: the case for reflexivity, *British Educational Research Journal*, 29(6), 791-801
- Hammersley, M. (2003) Can and should educational research be educative? *Oxford Review of Education*, 29(1), 3-25.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2008). The 4th way of change: towards an age of inspiration and sustainability, In Hargreaves, A. & Fullan, M. (eds.) (2008) *Change wars*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (eds.) (2008). *Change wars*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Non-sustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity *Educational Administration Quarterly*, 42(1) 3-41.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438,
- Hill, V. (2014). 'The HertsCam TLDW programme,' in D. Frost (Ed) *Transforming education through teacher leadership*, Cambridge: Leadership for Learning.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching, *London Educational Review*, 3(2), 42-54.
- Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Netherlands: Springer.
- Jaffee, D. (2001). *Organization Theory: tension and change*. New York: McGraw-Hill.
- Katz, D. & Kahn, R. (1966). *The Social Psychology of Organisations*. New York: John Wiley.

- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (1996). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Lieberman, A. (1992). Teacher Leadership: What are we learning? in C. Livingston(Ed.) *Teachers as Leaders: evolving roles*. Washington DC: National Education Association.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 202-227.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78–106). New York: Teachers College Press.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning: principles for practice*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G. & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the Connections between Leadership and Learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*, Alexandria VA: ASCD.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Sachs, J. (2010) Teacher Professional Standards: Controlling or developing teaching?, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (2), 175-186.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Schleicher, A. (2013). International Comparisons as a lever for policy reform, in H. J. Malone (ed.) *Leading educational change: Global issues, challenges, and lessons on whole system reform*. New York: Teachers College Press.
- Skilbeck, M. (1983). Lawrence Stenhouse: research methodology, *British Educational Research Journal*, 9(1), 11–20.
- Spillane, J. & Coldren, F. (2011). *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (ed.) (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011). *Teacher Leader Model Standards*, USA: Teacher Leadership Consortium.
- U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (1997). *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: a Multilevel Analysis*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics
- Vranješević, J. & Čelebičić, I. (2014). Improving the participation of ethnic minority families in schools through teacher leadership, in D. Frost (ed.) *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge: LfL, University of Cambridge, Faculty of Education.

- Vranješević, J. & Frost D. (2016). Stories from intercultural education in Serbia: teacher leadership and parent participation, *European Education*, 48(1), 63-78.
- Woods, P. A. & Roberts, A. (2013). 'Leadership is ... distributed'. A Videoscribe presentation. <https://www.youtube.com/watch?v=J5F0MnrDspY>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.

DIJALOG KAO POKAZATELJ PARTICIPACIJE UČENIKA U NASTAVI²

Vladeta D. Milin³

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Cilj ovog rada je da se razume veza između oblika participacije učenika i osnovnih konceptualizacija dijaloga u nastavi. Kao rezultat razmatranja njihovog odnosa uočeno je da konceptualizacija dijaloga kao nastavne metode može da se poveže sa tri oblika lažne participacije i sa tri oblika participacije. Konceptualizacija dijaloga kao načina konstruisanja znanja odgovara oblicima participacije nižeg nivoa složenosti. Konačno, konceptualizacije dijaloga kao procesa zajedničkog stvaranja značenja, kao sredstva demokratizacije u obrazovanju i kao izraza nastavne prakse mogu se povezati sa najsloženijim oblicima participacije učenika u nastavi. U zaključnim razmatranjima predstavljen je značaj koji ovaj rad može da ima na teorijskom i praktičnom planu. Ističe se da je svrha povezivanja ova dva koncepta, pored ostalog, u obuhvatnom sagledavanju didaktičkih i pedagoških problema, kao i u stvaranju osnove za promišljanje, istraživanje i unapređivanje nastave kao dijaloške prakse.

Ključne reči: oblici participacije učenika, osnovne konceptualizacije dijaloga u nastavi.

Uvod

Participacija predstavlja pedagoški problem o kom možemo razmišljati ne samo u slučajevima kada je ona jasno vidljiva, već jednako i u primerima kada se njeni potencijali – tačnije osnovne pretpostavke participacije – ne koriste ili se zanemaruju. U ovom radu se razmatra ispoljavanje različitih nivoa participacije u okvirima nastavnog rada. Još preciznije, tragaće se za oblastima preseka između oblika participacije prepoznatim u literaturi (Hart, 1992) i osnovnim konceptualizacijama dijaloga u nastavi

² *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

³ E-mail: vladeta.milin@f.bg.ac.rs

(Milin, 2016). Da bi se odgovorilo na ovako postavljen cilj neophodno je najpre ukratko predstaviti sadržaj ova dva veoma složena i obuhvatna koncepta.

Iako se pojam participacije može definisati na različite načine, ovde ćemo preuzeti njegovo predstavljanje putem modela „merdevina participacije”. Razlog za to nije samo činjenica da je ta metafora već dugo prisutna u domaćoj literaturi (npr. Ivić, Pešikan i Antić, 2001), već i to što se razradom oblika participacije nudi svojevrsna operacionalizacija ovog pojma, što je bitno za ispunjenje cilja ovog rada. Osam nivoa participacije dece u različitim projektima Hart (1992) predstavlja počevši od tri oblika koje karakteriše odsustvo participacije: 1) manipulacija, 2) dekoracija i 3) simbolička upotreba. Preostalih pet oblika participacije mogu se razumeti kao graduiranje od skromnijih načina participiranja, kao što su situacije u kojima su deca 4) informisana o zadatku koji im je dodeljen, 5) informisana, ali i konsultovana, do složenijih situacija u kojima 6) odrasli iniciraju aktivnost, ali sa decom donose odluke, 7) deca iniciraju i usmeravaju aktivnost i 8) deca iniciraju aktivnost, ali zajedno sa odraslima donose odluke (Hart, 1992).

Kao što se primećuje, pojam participacije karakteriše složenost, višeslojnost i višeznačnost. Međutim, isto to važi i za pojam dijaloga u nastavi. Naime, postoje značajne razlike među shvatanjima autora koji su se bavili temom dijaloga u nastavnom kontekstu, te se sistematizacija mogućih određenja može prikazati u vidu pet osnovnih konceptualizacija dijaloga u nastavi (Milin, 2016). U okviru prve konceptualizacije dijalog u nastavi se posmatra kao *nastavna metoda* koja je podređena prethodno postavljenom didaktičkom cilju, a koji je shvaćen pre svega kao usvajanje pripremljenog korpusa znanja, odnosno kao postizanje unapred predviđenih obrazovnih ishoda. Drugu konceptualizaciju karakteriše razumevanje dijaloga u nastavi kao *načina konstruisanja znanja*, gde su u fokusu sazajne aktivnosti učenika koje se podstiču kroz interakciju sa drugim akterima u nastavi. U trećoj konceptualizaciji dijalog u nastavi se shvata kao *proces zajedničkog stvaranja značenja*, čime se težište izmešta iz individualizovanog kognitivnog okvira i prenosi u neuhvatljive i nepredvidive razmene između učesnika u dijaloškoj praksi. Četvrta konceptualizacija polazi od shvatanja da je dijalog u nastavi *sredstvo demokratizacije u obrazovanju*, čime se udaljava od sazajne sfere nastave i,

pored opštih pedagoških problema, uključuje mnogobrojne društvene, političke, etičke i druge dimenzije. Konačno, u petoj konceptualizaciji dijalog u nastavi se razume kao *izraz nastavne prakse*, što podrazumeva njegovo izjednačavanje sa celokupnim pedagoškim odnosom u koji stupaju nastavnik i učenici (Milin, 2016).

Razmatranje konceptualizacija dijaloga u nastavi u odnosu na oblike participacije

U tekstu koji sledi napravljene su veze između oblika participacije učenika u nastavi sa osnovnim konceptualizacijama dijaloga u nastavi. To je učinjeno prepoznavanjem bliskosti, odnosno tačaka preseka između sadržaja modaliteta koji postoje u okviru ova dva pojma.

Konceptualizovanje dijaloga kao nastavne metode obuhvata različite načine uobličavanja razgovora koji su prikazani u didaktičkoj literaturi: katihetički razgovor, heuristički razgovor, slobodni razgovor, diskusija, debata i oluja ideja (Jurić, 1979). Imajući u vidu brojnost vrsta dijaloga, očekivano je da se ova konceptualizacija može dovesti u vezu sa raznovrsnim oblicima participacije učenika u nastavi. Tako bi se u određenju katihetičkog razgovora moglo prepoznati prisustvo manipulacije, dok bi se elementi dekoracije, simboličke upotrebe i informisanja dece mogli pronaći u definicijama diskusije i debate. Zbog svojih karakteristika oluja ideja je bliska participaciji koju odlikuje konsultovanje učenika. Najzad, heuristički razgovor i slobodni razgovor bi se pre svega mogli dovesti u vezu sa participacijom u kojoj deca pretežno samostalno rade na nekom zadatku – uz napomenu da autori smatraju da ovaj oblik ne podrazumeva istinsku participaciju, budući da se aktivnosti deteta ispoljavaju zasebno, tj. ne prožimaju se sa aktivnostima odraslih (Ivić, Pešikan i Antić, 2001: 46).

Konceptualizovanje dijaloga kao načina konstruisanja znanja pretpostavlja određeni nivo uključivanja učenika u nastavni rad, budući da je osnovni postulat ove konceptualizacije aktivnost saznavaoaca u procesu konstrukcije znanja. Ova konceptualizacija, međutim, ne podrazumeva značajno menjanje okvira nastavnog rada niti promenu pedagoške paradigme u sferi obrazovanja koju karakteriše postizanje

prethodno postavljenih obrazovnih ishoda. Naime, u okviru ovog shvatanja dijaloga u nastavi težište je pre svega na afirmaciji specifičnog – konstruktivističkog – viđenja sazajnog procesa u nastavnom kontekstu. Zbog toga se ova konceptualizacija može ograničiti na tri jednostavnija oblika participacije učenika u nastavi: informisanje učenika, konsultovanje učenika i samostalni rad učenika.

Konceptualizovanje dijaloga kao procesa zajedničkog stvaranja značenja se, kao i prethodne dve konceptualizacije, usmerava na sazajnu sferu, ali se u ovom shvatanju dijaloga promenljivost i neodređenost značenja stavljaju ispred sazajanja kao produkta. Ova konceptualizacija se, prema tome, suprotstavlja unapred postavljenim ciljevima nastave, kao i težnji da dijalog u nastavi rezultira prethodno predviđenim ishodima. Dijalog koji služi zajedničkom stvaranju značenja moguć je jedino u razvijenim oblicima participacije u kojima verbalno izražavanje učenika istinski utiče na tok i sadržaj časa, kada nastavnik zajedno sa učenicima ravnopravno učestvuje u procesima razmene i pregovaranja značenja.

Konceptualizovanje dijaloga kao sredstva demokratizacije u obrazovanju usmereno je na odnose koje uspostavljaju nastavnik i učenici, ali se ti odnosi posmatraju šire od sazajne sfere – upravo se sagledavaju u kontekstu otkrivanja odnosa moći, pozicioniranja u odnosu na „resurse u nastavi”, prepoznavanja situacija privilegovanja značenja itd. Postavljajući kao osnovne ciljeve nastave osveščivanje i emancipaciju (kako učenika, tako i samih nastavnika), ova konceptualizacija je suštinski povezana sa složenijim oblicima participacije. Naime, ne može se zamisliti dijalog koji je posvećen razvijanju demokratskih odnosa u učionici, a koji se ne zasniva na zajedničkom učešću učenika i nastavnika u razmeni, u nastojanju da dođu do obostrano prihvatljivih rešenja za prepoznate probleme ili da postignu potpunije razumevanje različitih tema pokrenutih u nastavi.

Konceptualizovanje dijaloga kao izraza nastavne prakse razlikuje se od svih prethodnih konceptualizacija, budući da se ističe ontološka priroda dijaloga, nasuprot instrumentalizovanju dijaloga u nastavi. Drugim rečima, sve prethodne konceptualizacije dijalog posmatraju kao sredstvo za postizanje nekih drugih ciljeva, dok se u ovoj konceptualizaciji dijalog izjednačava sa pedagoškim odnosom. U skladu s

tim se formuliše teza da tamo gde nema dijaloga, nema ni vaspitanja (Matusov, 2009). Ovako shvaćen dijalog u nastavi svakako da je tesno povezan sa višim nivoima participacije u kojima su učenici istinski partneri, u kojima oni svojim učešćem aktivno utiču na oblikovanje nastavne prakse.

U cilju sumiranja prethodnih razmatranja u nastavku je ponuđena tabela u kojoj su označena očekivana poklapanja između izdvojenih kategorija, odnosno modaliteta dva proučavana pojma.

Tabela 1: Očekivani oblici participacije u konceptualizacijama dijaloga u nastavi

OBLICI PARTICIPACIJE	OSNOVNE KONCEPTUALIZACIJE DIJALOGA U NASTAVI				
	Nastavna metoda	Konstruisanje znanja	Stvaranje značenja	Sredstvo demokratizacije	Nastavna praksa
1. Manipulacija	X				
2. Dekoracija	X				
3. Simbolička upotreba	X				
4. Informisanje dece	X	X			
5. Konsultovanje dece	X	X	X	X	X
6. Odrasli iniciraju, svi odlučuju			X	X	X
7. Deca samostalno rade	X	X	X	X	X
8. Deca iniciraju, svi odlučuju			X	X	X

Ovde je potrebno je naglasiti da oznake u tabeli ne bi trebalo razumeti kao egzaktne pokazatelje povezanosti oblika participacije i osnovnih konceptualizacija dijaloga u nastavi. Naprotiv, sadržaji ponuđeni u tabeli – kao i razmatranja koja su prethodila – služe kao „heurističko oruđe”, kao mogući oslonac za promišljanje odnosa između navedenih kategorija. U tom smislu, ponuđeni način povezivanja dva odabrana pojma ne pretenduje da bude opšteprihvaćen niti neupitan, već upravo poziva na dalja razmišljanja, argumentovanja i sagledavanja mogućih veza između izdvojenih modaliteta, ali i odnosa između proučavanih koncepata u celosti.

Zaključna razmatranja

Može se zaključiti da postoje značajne razlike u brojnosti i kvalitetu oblika participacije učenika koji bi se očekivali u pojedinim konceptualizacijama dijaloga u nastavi. Primećuje se, dakle, da prva konceptualizacija može da se odnosi na šest oblika participacije, da je kod druge konceptualizacije označeno tri oblika participacije, a da poslednje tri konceptualizacije dijaloga u nastavi imaju označena četiri istovetna oblika participacije učenika. Uočava se, takođe, da su u okviru prve konceptualizacije mogući i oblici lažne participacije, da se druga konceptualizacija odnosi na ograničene oblike participacije, a da se u poslednje tri konceptualizacije navode najrazvijeniji oblici participacije učenika.

Ponuđena razmatranja dovode do zaključka da su pojmovi participacije učenika i dijaloga u nastavi tesno povezani. Pritom, prepoznaje se da se usložnjavanjem shvatanja dijaloga u nastavi (od nastavne metode, preko konstruisanja znanja do poistovećivanja sa nastavnom praksom) povećava nivo očekivane participacije učenika. To, međutim, ne znači da se radi o istovetnim fenomenima, odnosno ne bi trebalo izjednačavati pojedine oblike participacije i određene konceptualizacije dijaloga u nastavi. Konačno, iako su oblici participacije isti za tri konceptualizacije dijaloga u nastavi taj nalaz ne treba razumeti kao pojmovnu sličnost tih konceptualizacija, već kao srodnost u odnosu na način uključivanja učenika u različite dijaloške razmene u nastavi.

Ovde je potrebno istaći i glavno ograničenje ponuđenog povezivanja dva pojma. Naime, ne treba izgubiti iz vida da će zastupljenost pojedinih oblika participacije učenika svakako zavisiti od načina organizovanja dijaloga u nastavi, odnosno načina na koji nastavnik učestvuje sa učenicima u razgovoru na času. Drugim rečima, istinsku vezu između elemenata dva razmatrana koncepta potvrdiće sama nastavna, odnosno dijaloška praksa. U tom smislu, konceptualna bliskost ili različitost svoju proveru dobiće tek u konkretnim nastavnim situacijama, u pristupu nastavnom radu i načinu oblikovanja odnosa nastavnika sa učenicima.

Konačno, postavlja se pitanje upotrebne vrednosti, odnosno svrhe uspostavljanja veze između participacije učenika i dijaloga u nastavi. Vrednost ovog pokušaja može da

se prepoznava u odnosu na teoriju i u odnosu na praksu. Tako se značaj za teoriju ispoljava u nastojanju da se doprinese konceptualnim razjašnjenjima i eventualnom bogaćenju sadržaja izdvojenih pojmova. Takođe, ovakvo povezivanje predstavlja suprotstavljanje fragmentarisanju i izolovanim razmatranjima različitih tema i problema u pedagogiji i didaktici. Kao korak u tom pravcu može se navesti i pokušaj povezivanja dijaloga u nastavi sa pojmovima inicijative, saradnje i stvaralaštva (Milin, 2012). Takvim povezivanjima bi mogle da se podrže uobličavanje koherentnih pristupa u didaktičkoj, odnosno pedagoškoj teoriji, te bi pogledi na poziciju učenika, na prepoznata prava i odgovornosti, na prirodu odnosa u učionici itd. bili usklađeni i oslonjeni na raznovrsna savremena teorijska polazišta.

Iako je ovaj rad uglavnom teorijsko-konceptualne prirode, te ga karakteriše apstraktnost i uopštenost, moguće je prepoznati i značaj koji povezivanje participacije učenika i dijaloga u nastavi ima za praksu. Naime, upoznavanje i razrada teorijsko-konceptualnih osnova mogu biti korisni za osmišljavanje nastavnog rada, kao i za preispitivanje nastavne i dijaloške prakse u odnosu na najosnovnije pedagoške vrednosti. U tom smislu ova razmatranja mogu da podstaknu istraživanje praktičara i na osnovu toga neposredno unapređivanje vaspitne i obrazovne prakse.

Razmišljajući na još konkretnijem nivou, može se primetiti da niz uloga koje nastavnici i pedagozi imaju u razvijanju participativne kulture, a što se može činiti, pored ostalog, praktikujući razvijene oblike dijaloga. Ako se na nivou škole gradi klima ravnopravne i sadržajne razmene u kojoj su svi pozvani da učestvuju i ohrabreni da doprinese pronalaženju rešenja za različite probleme i izazove, očekivano je da će se uspostavljena kultura participacije preneti i na nastavu. Upravo prepoznavanje vrednosti i značaja suštinskog uključivanja u školsku i nastavnu praksu predstavlja prvi korak u postizanju razvijenih oblika participacije kojima težimo.

Osnovna poruka ovog rada je u tome da se dijalog može posmatrati kao pokazatelj participacije učenika u nastavi. Drugim rečima, u dijalogu se prepoznaju načini na koji su učenici uključeni u nastavni rad, u razmene sa nastavnicima i sa drugim učenicima. Ipak, dijalog se ne bi trebalo posmatrati samo kao indikator odsustva participacije, odnosno jednostavnih ili kompleksnih oblika participacije. Naprotiv,

razvijanje nastavne – upravo dijaloške – prakse treba da bude podržano razmišljanjima o mogućim načinima postizanja istinske participacije učenika u nastavi. U tom smislu, dijalog može predstavljati veoma moćno sredstvo za podršku učeničkoj participaciji – najpre u nastavi, ali i u životu i radu škole. Ukoliko bilo šta od navedenog bude prepoznato i potvrđeno u budućim aktivnostima, ovaj rad je ostvario svoju svrhu.

Literatura

- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Milin, V. (2012). Dijalog kao podsticaj stvaralaštva, inicijative i saradnje učenika u nastavi. U: J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu, drugi deo* (str. 187–212). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milin, V. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloga u nastavi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.

DECA U PARTICIPATIVNIM ISTRAŽIVANJIMA: ZONA NAREDNOG ILI BUDUĆEG RAZVOJA ODRASLIH?

Jelena Vranješević⁴
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad se bavi participativnim istraživanjima u kojima su deca tretirana kao učesnici istraživanja i imaju centralnu ulogu, bilo kao eksperti za sopstveno iskustvo (dete kao subjekt / društveni akter) bilo kao (ko)istraživači. Budući da participativna istraživanja predstavljaju prostor zajedničkog učenja, pitanje koje se postavlja je šta deca uče kroz taj proces, a šta uče odrasli. U radu se diskutuju dobiti koje učešće u participativnim istraživanjima ima za decu, kao i neophodni preduslovi (znanja i kompetencije) odraslih kako bi mogli da podrže participaciju dece. Ukazano je na značaj promene tradicionalne slike o detetu i preispitivanja opresivnih praksi u vaspitno-obrazovnom sistemu u cilju implementacije praksi koje na decu gledaju kao na eksperte za sopstveno iskustvo i koje podstiču učešće dece u istraživačkom procesu.

Ključne reči: participativna istraživanja, deca, odrasli, (ko)istraživači.

U osnovi participativnih istraživanja nalazi se princip participacije koji, onako kako je definisan u Konvenciji o pravima deteta, pruža deci mogućnost da se njihov glas čuje i da budu vidljiva u različitim aspektima javnog života. Za razliku od istraživanja *na* deci, participativna istraživanja podrazumevaju istraživanja *sa* decom, u okviru kojih su deca tretirana kao učesnici istraživanja (Mayall, 2008; Woodhead & Faulkner, 2008). Od odraslocentričnih istraživanja u kojima su deca shvaćena kao pasivni objekti istraživanja, a odrasli imaju svu moć i kontrolu nad istraživačkim procesom, prelazi se na istraživanja u kojima dete ima centralnu ulogu, bilo kao ekspert za sopstveno iskustvo (dete kao subjekt / društveni akter) bilo kao istraživač (ko-istraživač) koji sprovodi istraživanje (Christensen & Prout, 2002). „Dečja participacija znači radikalnu promenu u pristupu deci. To znači da decu uzimamo ozbiljno, da pokušavamo da

⁴ E-mail: jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs

sagledamo stvari sa njihove tačke gledišta i da ih tretiramo kao subjekte, a ne kao objekte istraživanja i akcija” (Van Beers, 1995: 17).

Dobiti koje deca imaju učešćem u istraživačkom procesu su brojne. Gledano iz razvojno-psihološke perspektive participacija obezbedjuje *razvojni kontinuitet*, odnosno omogućuje deci da na najranijim uzrastima stiču i razvijaju one kompetencije koje su važne za život u demokratskom, građanskom društvu. Učešćem u participativnom procesu deca razvijaju kritičko mišljenje, samostalnost, odgovornost i proaktivan stav prema svom okruženju (Hart, 1997; Landsdown, 2005), kao i brojne metakognitivne veštine (Kellet, 2005). Participacija predstavlja transformativno iskustvo koje dovodi do podsticanja samopoštovanja, sigurnosti u sebe i svoje kompetencije, pozitivne slike o sebi i doživljava sebe kao proaktivnog učesnika u životu svoje zajednice (Grover, 2005; Kirby, 2004). Emancipatorni potencijal participativnih istraživanja sastoji se u promociji slike o detetu kao aktivnom akteru u društvenoj zajednici, ravnopravnom partneru čiji glas se čuje i uvažava i koji svojom praksom pokušava da menja *status quo* u ustaljenim odnosima moći.

Međutim, uprkos brojnim dobitima koje učešće dece u istraživanjima ima, konsultovanje dece nije česta praksa u vaspitno-obrazovnom procesu, dok praksa učešća dece kao ko-istraživača ili istraživača gotovo da i ne postoji. Pitanje je zbog čega se participativni proces zanemaruje uprkos brojnim dobitima koje ima za razvoj dece i njihovu dobrobit? Dalje, ukoliko se participacija definiše kao prostor zajedničkog učenja, šta je to što odrasli treba da nauče kako bi podržali participaciju dece i da li je to učenje za njih u zoni narednog ili budućeg razvoja?

Jedna od najvažnijih stvari koju odrasli treba da nauče i koja je preduslov svakog participativnog susreta je *slušanje dece*. Pažljivo slušanje i uvažavanje onoga što deca imaju da kažu predstavlja kontinuiran proces i nije samo pitanje prava deteta nego je i važno etičko pitanje (Dahlberg & Moss, 2005) budući da slušanje dece u velikoj meri zavisi od stavova i vrednosti koje postoje u jednom demokratskom društvu. Kultura slušanja dece predstavlja sposobnost da se prepoznaju, prihvate i uvažavaju različite perspektive, da se o njima diskutuje i da se kroz dijalog sa decom kreiraju nova značenja. To znači da su odrasli autentično zainteresovani za dečju perspektivu, da

poštuju i uvažavaju dečije mišljenje, da su u stanju da „stave u zagradu” svoje pretpostavke i predubeđenja i da slušaju decu „otvorenog uma”.

Slušanje otvorenog uma podseća na etiku susreta o kojoj govore Gunila Dalberg i Piter Mos (Dahlberg & Moss, 2005), koja podrazumeva odnos sa drugom osobom tokom kojeg je *ne poistovećujemo* sa nama samima i ne tumačimo je na osnovu sopstvenog referentnog okvira (sopstvenih pojmova, teorija i iskustva). Odrasli treba da nauče da ne procenjuju kompetencije dece poredeći ih sa sopstvenim kompetencijama ili, što je još pogubnije, sa kompetencijama idealnog odraslog, budući da će na taj način deca biti etiketirana kao nezrela i nekompetentna. Takođe, odrasli treba da se uzdrže od procenjivanja dece preko kriterijuma i standarda odraslih, budući da standardi odraslih i njihova očekivanja značajno umanjuju spremnost odraslih da primete i vrednuju sve kapacitete dece i utiče na način na koji se deca tretiraju, tj. na mogućnosti koje im se pružaju.

Odrasli kroz proces participacije treba da nauče i kako da se *decentriraju*, tj. da odustanu od uverenja da su jedini koji znaju šta je najbolji interes deteta (bolje i od same dece). Odustajanje od odraslocentrične perspektive znači da odrasli prihvate da su deca eksperti za sopstveno iskustvo koja mogu (i treba) da učestvuju u odlučivanju o svom najboljem interesu.

Kroz participativni proces odrasli se uče i da *dele moć* sa decom tako što će odustati od hijerarhijskog modela moći u korist kooperativnog, u okviru kojeg se (umesto nametanja perspektive odraslog) odvija dijalog, dogovaranje i pregovaranje sa decom. Odrasli uče kako da budu *podržavajući autoritet*, tj. da svoj autoritet grade na poštovanju kako bi kod dece razvijali samostalnost, odgovornost i kritički odnos prema realnosti i kako bi kreirali kontekst za učenje u kojem svi partneri imaju aktivnu ulogu u kokonstrukciji znanja (Rogoff, 2003). Odrasli treba da razumeju svoju dvostruku ulogu: ulogu nastavnika i učenika koji u isto vreme i podržavaju razvoj dece i uče u toku saradnje sa njima (Rinaldi, 2001). Oni treba da nauče da budu *autentične novajlije* (Clark & Moss, 2005) koji se odriču privilegije da sve znaju i priznaju da u nekim oblastima i nemaju sve odgovore, ne pretvaraju se da znaju sve i iskreno su zainteresovani da saznaju i razumeju perspektivu dece.

Odrasli treba da razumeju značaj koji učešća dece u istraživanjima ima za kvalitet celokupnog istraživačkog procesa budući da se on odvija kroz saradnju, dijalog između odraslih i dece i kokonstrukciju značenja (Reason & Bradbury, 2006). Učešćem dece u istraživačkom procesu odrasli osiguravaju da tema odražava dečija interesovanja i da je relevantna za decu, da je metodologija razvojno adekvatna, kao i da zaključci odražavaju perspektivu dece (Vranješević, 2015). Za razliku od odraslocentričnih istraživanja kod kojih su istraživački proces i stečeno znanje u službi grupe koja ima moć (odrasli), participativna istraživanja teže da stvore znanje koje je rezultat dijaloga dece i odraslih i u kojima je perspektiva deteta jednako vidljiva.

Pored značaja koji učešće dece ima za istraživački proces, odrasli bi trebalo da razumeju i važnost participativnih iskustava za razvoj dece i za njihovu dobrobit. U nekim istraživanjima pokazano je da odrasli (učitelji) ne obezbeđuju dovoljno prostora da se dečiji glas čuje i da njihova perspektiva bude vidljiva zato što ne vide u dovoljnoj meri značaj participacije za razvoj i sticanje kompetencija koje su važne za „odraslost” (Vranješević, 2012). Oni često konsultovanje dece vide kao dodatni teret koji oduzima dragoceno vreme, a ne kao nešto što bi trebalo da bude integralni deo vaspitno-obrazovnog procesa. Ovo ne čudi, budući da većina odraslih nije imala iskustvo participacije ni u svom detinjstvu, ni kroz svoje obrazovanje, a često ni kroz svoju profesionalnu delatnost, tako da im je veoma teško da participaciju vide kao nešto što podstiče i podržava razvoj dece.

Umesto zaključka: Od zone budućeg ka zoni narednog razvoja

Ono što predstavlja možda i najteži zadatak za odrasle kada je reč o uključivanju dece u istraživački proces, je dekonstrukcija tradicionalne slike o detetu po kojoj je ono *osoba u nastajanju*, tj. nezrela, nepotpuna, nekompetentna, neodgovorna, nepouzdana osoba. Pretpostavka o nekompetentnosti dece dovodi do toga da se na njihovo mišljenje gleda kao na nešto neobavezujuće, a u retkim slučajevima kada su pitana za mišljenje, ono se opaža kao mišljenje „drugog reda” u odnosu na mišljenje odraslih (Korać i Vranješević, 2006: 100). Slika o detetu postaje deo režima istine u jednom društvu

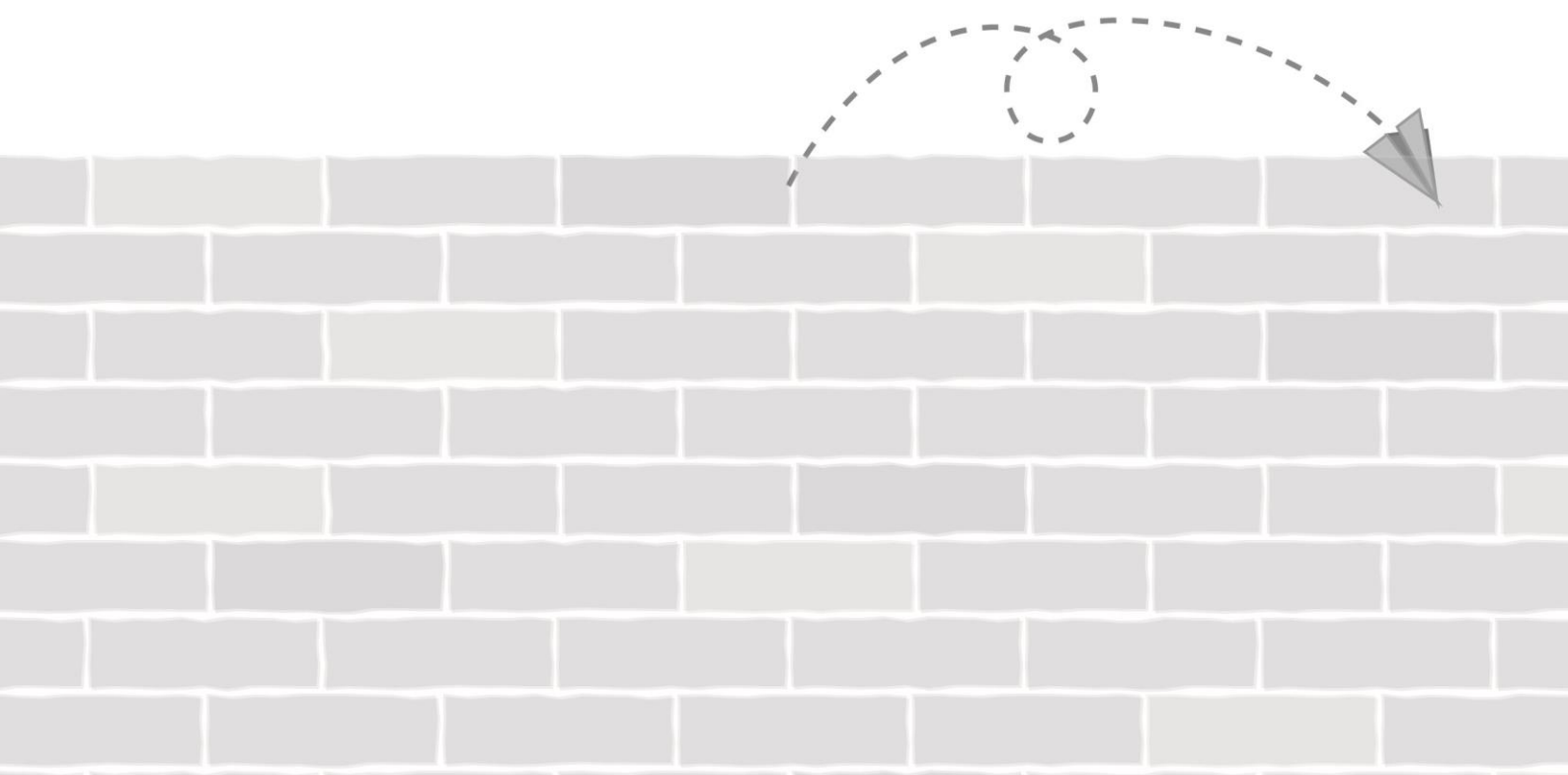
(Foucault, 1977) i predstavlja osnov i opravdanje za različite opresivne prakse u odnosu na decu, kako na individualnom, tako i na institucionalnom planu. Jedan od načina da se opresivna praksa dovede u pitanje, jeste pre svega da se učine vidljivim i eksplicitnim pretpostavke na kojima ona počiva, a zatim da se te pretpostavke podvrgnu kritici i preispitivanju i da se zajednički razmišlja o alternativnim mogućnostima organizacije društvenih odnosa (Freire, 2005). To znači da proces *rekulturacije* (promena stavova i vrednosti određene populacije) i *restrukturacije* (promena celokupnog sistema, tj. njegove strukture i načina funkcionisanja) treba da teče uporedo (Fullan, 1991). Zajedno sa promenom stavova i vrednosti odraslih, potrebno je menjati i sistem (u smislu vrednosti, normi i procedura) koji bi te promene podržao i učinio održivim. Alternativne istine koje se tiču kompetentnog i proaktivnog deteta, aktivnog učesnika u sopstvenom razvoju, treba da budu podržane praksama koje dete tretiraju kao eksperta za sopstveno iskustvo. Na taj način bi participacija postala sastavni deo vaspitno-obrazovnih praksi, a kompetencije odraslih da podrže participaciju dece postale bi neophodan deo njihovih profesionalnih kompetencija.

Literatura

- Christensen, P. & Prout, J. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The Mosaic approach*. London UK: National children bureau.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. London: Allen Lane.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group, Inc.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers' College Press
- Grover, S. (2005). Advocacy by children as a causal factor in promoting resilience. *Childhood*, 12(4), 525–538.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation – The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: Unicef.
- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?*. UK: ESRC.

- Kirby, P. (2004). *A guide to actively involving young people in research: For researchers, research commissioners, and managers*. Eastleigh: INVOLVE Support Unit.
- Korać, N. i Vranješević, J. (2006). *Nevidljivo dete*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving capacities of the child*. Innocenti Research Centar: Florence
- Mayall, B. (2008). Conversation with children: Working with generational issues. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 109–125). New York & London: Routledge.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) (2006). *Handbook of action research: Concise, paperback edition*. London: Sage.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Van Beers, H. (1995). *Participation of children in programming*. Stockholm: Radda Barnen.
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vranješević, J. (2015). *Od učesnika do istraživača: deca u participativnim istraživanjima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practice* (pp. 10–39). New York & London: Routledge.

**Teorijsko-metodološki pogledi
na participaciju u obrazovanju:
od značenja pojma do participativne kulture
vaspitnoobrazovnog sistema**



EMANCIPATORSKA PEDAGOGIJA I PARTICIPATIVNE OBRAZOVNE PRAKSE⁵

Aleksandar S. Tadić⁶
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Luka Đ. Nikolić⁷
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Predstavnici savremenih kritičkih i emancipatorskih koncepcija vaspitanja (Paulo Freire, Majkl Epl, Anri Žiru, Žak Ransijer) pojam emancipacije povezuju sa srodnim pojmovima koji se odnose na podržavanje autonomije učenika, samoodređenje, ali i njihovu aktivnu participaciju u nastavnom i društvenom kontekstu. U radu se razmatra argumentacija njihove polazne teze da je za podršku emancipaciji, kao i za demokratizaciju škole i društva nužno razvijati obrazovne prakse na temeljima ravnopravnosti u interakciji između svih subjekata nastave, tj. uspostavljati odnose u učionici na jednakim pozicijama. Kroz predstavljanje mogućih pravaca razvoja obrazovnih praksi baziranih na emancipatorskim osnovama, ističe se značaj nastavničke podrške uključivanju učenika u procese odlučivanja o bitnim pitanjima života i rada u školi. Implementacija različitih participativnih metoda vaspitnog rada doprinosi promeni položaja učenika u nastavnom procesu i kvalitetnijem obrazovanju. Izvedene su pedagoške implikacije u vezi sa konceptualizacijom participativnih obrazovnih praksi kao emancipatorskih, uz afirmaciju emancipatorskih imperativa samoosnaživanja i društvene transformacije.

Ključne reči: participacija, emancipacija, demokratičnost, ravnopravnost, kritička pedagogija.

⁵ Rad predstavlja rezultat rada na Projektima: 1) Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja Učiteljskog fakulteta u Beogradu (broj 179020, 2011-2019) i 2) Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2019); koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁶ E-mail: aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs

⁷ E-mail: lukanikolic141993@gmail.com

Uvodne teze iz emancipatorske pedagogije kao konceptualizacija participacije

Savremenu pedagogiju koja se označava kao kritička ili emancipatorska karakteriše nastojanje da se represivne strukture u društvu transformišu primenom demokratskog i aktivističkog pristupa nastavi i učenju (Braa & Callero, 2006; Tadić, 2016). Usmerena je na pitanja demokratizacije škole, jednakosti i humanizacije odnosa u školskom kontekstu zasnovanim na preispitivanju vrednosti koje škola promoviše, principa na kojima počiva, njenih vaspitnih i obrazovnih funkcija i odnosa u školi. Ovakva pedagoška orijentacija podstiče i na političku subverziju putem podrivanja temelja obrazovnog sistema koji manipuliše i njima i učenicima (skriveni kurikulum, mehanizmi selekcije i hijerarhizacije, kompetitivnost). U tom smislu, predstavnici ovog pokreta kao osnovni pedagoški pojam uvode emancipaciju (uz koju se vezuju osnaživanje, autonomija, samoodređenje, ravnopravnost, pluralizam, humanizam, solidarnost, kao i transformacija, demokratizacija obrazovanja i društva u celini). Značenje pojma emancipacija se često određuje iz aspekta političkih teorija kao oslobađanje od zavisnosti, potčinjenosti, podređenosti, ugnjetavanja, ograničavanja, kao sticanje ravnopravnosti sa onima koji uživaju puna građanska prava.

Emancipatorska teorija vaspitanja Paula Freirera već pola veka je inspiracija pedagogima koji svoje profesionalno delovanje razumeju kao politično, usmereno ka društvenim promenama i pravdi. Baveći se u svojim radovima prvenstveno životima marginalizovanih ljudi i načinima na koje se može poboljšati stanje njihovih prava, tj. umanjiti njihovo ugnjetavanje, polazi od teze da je ključno pitanje kome se treba posvetiti u školama odnos nastavnika i učenika na jednakim pozicijama. Kritikuje uverenja da nastavnik poseduje apsolutno znanje i autoritet u odnosu na one koji znanje ne poseduju (Freire, 2018). Suprotstavlja dva koncepta obrazovanja, jedan, ugnjetavačima omiljen bankarski koncept i drugi, emancipatorski orijentisan, koncept postavljanja problema. U bankarskom konceptu obrazovanja učenici su tretirani kao prazne posude u koje nastavnici mogu skladištiti znanje, poput depozita u banci (Freire, 2018). Precizno opisuje suštinu i ideološku, klasnu pozadinu ovakvog koncepta. Nastavniku se pripisuje pozicija apsolutnog znanja (uvek je on onaj koji zna), a učeniku pozicija apsolutnog neznanja. Ideal kome Freire teži je zasnovan na zajedničkom

delovanju, združenom obrazovanju, u kome bi učitelji i učenici pariticipirali u sopstvenom oslobođenju (Freire, 2018). Pitanje odnosa nastavnika i učenika u središte svojih kritičkih teorija vaspitanja stavljaju i ostali predstavnici ovog pokreta. Džerom Bruner navodi da je neophodno preformulisati olinjalu koncepciju obrazovanja, prema kojoj se nastava uklapa „u kalup u kojem jedan – pretpostavlja se – sveznajući nastavnik izrijekom kazuje ili pokazuje učenicima-nezvalicama nešto o čemu oni – pretpostavlja se – ništa ne znaju” (Bruner, 2000: 34). I Žak Ransijer kritikuje uobičajeno shvatanje nastavnika kao stručnjaka, kao neprikosnovenog autoriteta, kao subjekta koji iz pozicije onoga ko zna, vlasnika znanja, to znanje prenosi na učenike – što ga čini nejednakim u odnosu na onoga koji ne zna, obezbeđuje mu poziciju više inteligencije (Rancière, 2010). Polazeći od koncepta jednakosti inteligencije Ransijer od nastavnika zahteva da ispituje, ali ne na način u kome usmerava diskusiju ka unapred determinisanom cilju, već sa idejom da osigura promišljanje, intelektualni rad i verbalnu aktivnost i da proveri da li je pažnja učenika usmerena isključivo na aktivnost (Ranciere, 1991, prema: Biesta, 2017).

U navedenim kritikama statičnog koncepta nastavničke profesije koji odgovara transmisivnoj, reprodukcionišćkoj ulozi vaspitanja u društvu čitaocima se usmerava pažnja na pozadinu i posledice predstave o nastavniku kao osobi koja zvanično odobrene programske sadržaje samo isporučuje učenicima kao nepromenljive narative. Uz to, i na predstavu o uspešnosti učenika zasnovanoj na sposobnosti da ponovi i usvoji takve narative i da, istovremeno, bude i poslušlan. U takvoj koncepciji nastave, učenik je u pasivnom položaju. Između učenika i sveta postavljen je nastavnik koji učeniku nudi propisanu verziju sveta kome ovaj treba da se prilagodi. Svet se predstavlja kao unapred dat, takav kakav jeste, i pojedinci samo treba da ga takvog prihvate. Sa nastavnikovom pozicijom apsolutnog znanja povezan je i njegov autoritet, koji Freire shvata kao autoritet društvene kontrole. Takva pozicija je izraz ugnjetavanja u učionici (vlasnika kapitala, nastavnik je samo posrednik) i vodi dehumanizaciji i otuđenju, kako učenika, tako i nastavnika. U suprotstavljenom, emancipatorskom, konceptu nastave učenici kritički misle o realnosti i sposobni su da je transformišu, tako da se njihova ljudskost ne poriče. Emancipatorski pristup nastavi podrazumeva da nastavnik i učenik zajedno pristupaju problemu i zajedno pokušavaju da ga reše, da otkriju istine, skrivenu suštinu

stvarnosti. Omogućavanje učenicima da preusmere pažnju na suštinu, osveščivanje, može pomoći ljudima da se odupru manipulativnim uticajima, što vodi i transformaciji odnosa u zajednicama.

Anri Žiru pod snažnim uticajem pedagoških ideja Paula Freirea pedagogiju prvenstveno sagledava iz političkog aspekta, kao vid praktikovanja slobode koji za cilj ima stvaranje doživljaja smislenosti života kod svakog pojedinca u učionici, ali i unapređenje opšteg dobra i stvaranja prave demokratije (rušenje struktura vlasti). Zalaže se za podsticanje saosećanja i razumevanja prema drugima u odeljenskoj i drugim zajednicama kojima pripadaju, prepoznavanje autoritarnih tendencija u njima, preispitivanje opšteprihvaćenih ubeđenja i mitova koji daju legitimitet prastarim i obesnažujućim društvenim praksama i razmatranje mogućnosti ličnog i društvenog delovanja sa ciljem demokratizacije tih zajednica. Pedagošku osnovu emancipatorskih obrazovnih programa vidi kao „politički projekat koji obezbeđuje uslove za ličnu autonomiju, a oslobađanje i slobodarsku praksu postavlja za opšti cilj” (Žiru, 2013: 226). Pozivajući se na Freirov alternativni pedagoški pristup navodi da „svaka progresivna vizija učenja mora da sadrži pedagoške principe koje karakteriše sklonost ka dijalogu, preispitivanju i komunikaciji” (Žiru, 2013: 59–60).

U širem određenju emancipacije sadržana je bitna odrednica za našu temu – sticanje ravnopravnosti. Razvijanje demokratskih odnosa u učionici temelji se na ravnopravnosti u interakciji između svih subjekata nastave. Negovati ravnopravnost u nastavi između učenika i nastavnika znači otvoriti put njihovoj emancipaciji. Emancipacija učenika podrazumeva neautoritarnu poziciju nastavnika i odsustvo primene mehanizama spoljašnje kontrole. Učesnici u interakciji se dogovaraju o ispravnosti svojih uverenja i postupaka i uvažavaju argumente drugih. Odeljenje treba da postane zajednica učenika i nastavnika, mesto zajedničkog rada koji je usmeren ka potrebama i interesovanjima svakog pojedinca. Potrebno je uspostaviti pedagošku atmosferu u kojoj se vrši tumačenje pojava, procesa i odnosa kroz sučeljavanje učesnika u interakciji. U takvoj, dogovornoj atmosferi, zasnovanoj na ravnopravnosti pozicija, ponašanje pojedinaca odlikuje solidarnost i odgovornost (vrednosti značajne i za individualni razvoj i za napredak društvene zajednice). Građenje ovakve pedagoške

atmosfera može rezultirati promenama u široj društvenoj atmosferi (razumevanje društvenog konteksta, razvijanje demokratičnosti i stvaranja uslova za političku participaciju).

Mogući pravci razvijanja participativnih obrazovnih praksi

Anri Žiru smatra da se antidemokratskim silama koje oblikuju državno školstvo može i treba suprotstavljati domišljatošću, jezikom nade koji neće negirati moć (kao mehanizam vlasti), već će je pojmovno redefinisati. Moć kao „pojam u službi pravde, ravnopravnosti i slobode” (Žiru, 2013: 12) i mehanizam društvene transformacije čiji su nosioci učenici, studenti, nastavnici i intelektualci.

Majkl Epl ističe značaj demokratskih pokušaja da se unaprede prava ljudi u pogledu kontrole politika i praksi u školstvu. Cilj ovih demokratskih pokušaja suštinski je zasnovan na viziji demokratije kao obrazovne prakse. Kao rezultat ovakvih pokušaja navodi i „školstvo utemeljeno na načelima demokratije i participacije” (Apple, 2012: 21). Reč je o viziji radikalne, kulturne demokratije do koje se po njegovom mišljenju dolazi reformskom borbom u učionicama i školama u pokušaju da se stvori sistem obrazovanja „koji će služiti svakom detetu i svakoj zajednici” (Apple, 2012: 22).

Na osnovu navedenih ideja i principa raznovrsnih teorija emancipatorske orijentacije, formulisani su brojni zahtevi za pedagošku praksu (Brantlinger & Danforth, 2006). Recimo, zahtev da među učenicima treba podsticati osećaj jednakosti i duh zajedništva, umesto da školovanje neguje takmičarski duh i naglašava školsku i društvenu hijerarhiju. Učenici se u odeljenskoj zajednici moraju osećati sigurno, bez straha od fizičkog ili emocionalnog nasilja, neuspeha, ismevanja, zlostavljanja, odbacivanja, ponižavanja, etiketiranja. Učenici odeljenje doživljavaju kao svoju zajednicu. Stvaranje produktivne, demokratske odeljenske zajednice podrazumeva veštog i posvećenog nastavnika. U takvoj zajednici svi zajedno formulišu pravila i dele odgovornosti. Stvaranje participativne, demokratske odeljenske zajednice podrazumeva reflektivnog, veštog i posvećenog nastavnika, pa se sve veći značaj pridaje pedagoškom

obrazovanju nastavnika za jačanje emancipatorske komponente vaspitnog rada (Tadić, 2019).

Emancipatorska uloga učenika se izražava u saradničkoj ulozi sa nastavnicima u svim etapama nastavnog procesa. Nastavnik podržava samostalnost učenika u mišljenju i radu, osmišljava nastavne situacije i primenjuje metode koje će učenike uvući u aktivnu participaciju koja treba da vodi kvalitetnijim znanjima i umenjima i promeni položaja učenika u nastavnom procesu. Ovakvim shvatanjem nastavnik se orijentiše na kritičko preispitivanje sopstvenog i učeničkog rada, menja obrasce raspodele moći u učionici, što bi moglo voditi osveščivanju, razumevanju, preispitivanju i promenama društvenih praksi (Radulović, 2016). Ove promene se ne bi odnosile samo na omogućavanje participacije učenika i građenje pravednijih odnosa u učionici, već bi vodile i izgradnji pravednijih odnosa u širem društvenom kontekstu.

Literatura

- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education, *Policy futures in education*, 15(1), 52–73.
- Braa, D., & Callero, P. (2006). Critical Pedagogy and Classroom Praxis, *Teaching Sociology*, 34(4), 357–369.
- Brantlinger, E., & Danforth, S. (2006). Critical theory perspective on social class, race, gender, and classroom management, in: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 157–179), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Englehart, J. M. (2009). Teacher-Student Interaction, in: L. J. Saha, A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 711–722), Springer Science & Business Media, New York.
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Beograd: Eduka.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku: između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
- Rancière, J. (2010). *Učitelj neznalica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- Tadić, A. (2016). Model intelektualne avanture: Ka razumevanju Djujijevog progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja. *Pedagogija*, 71(3), 255–268.
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

GODINE UZLETA: PARTICIPATIVNI MODEL UVOĐENJA NOVIH OSNOVA PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA⁸

Dragana Pavlović Breneselović⁹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad se bavi pitanjem sistemskog pristupa obrazovnim promenama i njegovim participativnim obeležjima. Kroz prikaz modela uvođenja novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta” ilustruje se sistemski pristup i identifikuju aspekti participativnosti. Model predviđa tri faze uvođenja novih Osnova – fazu indukcije, fazu pilotiranja i fazu implementacije. Detaljnije se predstavlja faza implementacije kroz aspekte višeperspektivnosti i aktivnog učešća. U završnom delu rada se problematizuje obrazac moći i ukazuje na potrebu dekonstrukcije ekspertskog obrasca moći kao preduslova aktivnog učešća i agensnosti praktičara u razvijanju reflektivne prakse.

Ključne reči: diseminacija, odnosi moći, reflektivna praksa, sistemske promene, višeperspektivnost, učešće.

Sistemski pristup promenama: participacija kao imanentnost

Uvođenje novog programa vaspitanja i obrazovanja je pitanje razumevanja *prirode promene* i *načina* unošenja promene u obrazovni sistem. U stručnoj literaturi se govori o tri moguća modela promene: model „propisane promene” gde je promena inicirana od strane nosilaca obrazovne politike koji, oslanjajući se na stručnjake, kreiraju promenu *za* praksu (promena „od gore”) koja se unosi kao gotov propisani produkt; model „vođene promene” podržan od nosilaca obrazovne politike u kojem stručnjaci *sa* praksom kreiraju promenu i model „promene iz unutra”, u kojem promenu iniciraju i razvijaju oni koji su nosioci prakse uz (ne)podršku obrazovne politike

⁸ *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁹ E-mail: dbrenese@f.bg.ac.rs

(promena „od dole”) (Banathy, 1991; Fullan, 2010; Hargreaves, 2004). Istraživanja pokazuju da za uspeh obrazovne promene nije presudno pitanje da li je ona eksterno (od gore) ili interno (od dole) pokrenuta, koliko je presudno pitanje njene participativne prirode (Hargreaves, 2004; Patton, 2011).

Sistemski pristup promenama se zasniva na razumevanju promene kao procesa transformacije sistema iz jedne paradigme u drugu, primenom sistemske teorije i sistemskog mišljenja (Patton, 2011; Squire & Reigeluth, 2000). On predstavlja integraciju modela vođene promene i promene iz unutra jer reflektuje sledeće postavke (Pavlović Breneselović, 2009):

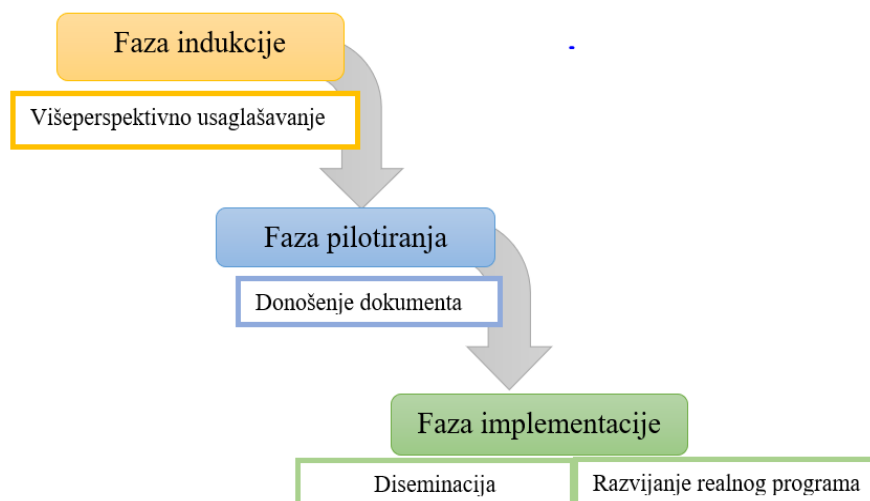
1. Sistemske promene su holističke jer su i sami vaspitno-obrazovni sistemi, bez obzira o kojem nivou je reč, kompleksni i višedimenzionalni i njihove različite dimenzije su u uzajamnom odnosu sa drugim dimenzijama unutar i izvan sistema. Zbog toga, sistemske promene podrazumevaju transformaciju svih aspekata sistema u svetlu promena.
2. Za razliku od *podupirućih* (sustaining) promena (Christensen, prema: Schlechty, 2009) koje su usmerene na ekstenziju postojećeg stanja, pojačavanjem efikasnosti i efektivnosti i gde je promena kompatibilna postojećem sistemu, sistemske promene su *distruptivne promene* (Ibid) koje su usmerene na promene u vitalnim funkcijama u sistemu – promene u njegovoj strukturi i kulturi. Suština promene nije u izmenama pojedinih segmenata programa ili sistema već u restrukturiranju i rekulturaciji sistema na svim nivoima.
3. Sistemske promene su procesne, a ne produktne. Akcenat je na procesu same promene: suština promene je u procesu preispitivanja i dijaloga između svih zainteresovanih o suštinskim pitanjima obrazovanja – vrednosti i svrsi obrazovanja kao suštinskom pitanju koje nadilazi svaku pojedinačnu pedagošku temu (Fullan, 2000). S obzirom na različitost svrha kojima obrazovni sistem služi i na kompleksnost sistema, neophodno je uključivanje svih zainteresovanih i njihovih različitih perspektiva, iskustava i razumevanja.

4. Sistemske promene nisu fokusirane samo na sadržaj (šta menjamo) već pre svega na proces (kako menjamo) i podrazumevaju načine strukturiranja promene, odnosno strateški pristup promeni.
5. Promena u praksi pedagoškog delovanja podrazumeva promenu koja nastaje u realnom programu. Zbog toga suština svake pedagoške intervencije nije u unošenju novog segmenta programa kao „gotove promene” već u omogućavanju i podršci razvoju promene u realnom programu.

Navedeno razumevanje sistemske promene ukazuje na participativnost kao imanentost sistemskog pristupa uvođenju promena. Participativnost se ostvaruje kroz dva (uzajamno povezana) aspekta: kao višeperspektivnost u građenju sadržaja promene i kao aktivno učešće u procesu promene koje podrazumeva reflektivnost i delotvornost (agensnost).

Uvođenje novih Osnova programa PVO: aspekti participacije

Uvođenje novih Osnova programa „Godine uzleta” zasnovano je na iznetom sistemskom razumevanju promene. Proces uvođenja Osnova programa obuhvata tri faze koje su prikazane na Šemi 1.



Šema 1: Proces uvođenja novih Osnova programa PVO

Faza indukcije je obuhvatala:

- Analizu savremenih teorijskih postavki o PVO i kvalitetnim programima PVO, analizu dokumenata međunarodne obrazovne politike, primera savremenih osnova programa iz zemalja sa visokim kvalitetom PVO
- Analizu sistema i prakse PVO u Srbiji
- Istraživanje različitih perspektiva (praktičara, dece, roditelja, istraživača)
- Konsultativni proces usaglašavanja ključnih nosilaca (donosioca politike, stručnih udruženja praktičara, istraživača, civilnog sektora) o vrednosnim polazištima i teorijskoj orijentaciji programa.

Faza pilotiranja je realizovana kroz zajedničko učešće predstavnika Instituta za pedagogiju i andragogiju, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, ZUOV, UNICEF i praktičara iz vrtića „Zemunski biser”, PU „Dr Sima Milošević” Beograd, vrtića Mladost iz PU „Moje detinjstvo” Čačak i vrtića Zvončić iz PU „Radosno detinjstvo”, Novi Sad.

Ova faza je obuhvatala:

- Izradu nacarta dokumenta, pilotiranje i finalizaciju dokumenta
- Razradu sistema obuke za pilotiranje nacarta Osnova programa
- Razvijanje resursa za implementaciju (primera dobre prakse kao potencijalnih centara za diseminaciju i mreže stručne podrške)
- Izradu smernica za obrazovnu politiku za treću fazu

Faza pilotiranja je bila zasnovana na kolaborativnom modelu praćenja i evaluacije koji podrazumeva: aktivno učešće, višeperspektivnost, formativnost i sistemnost (Pavlović Breneselović, 2016: 3).

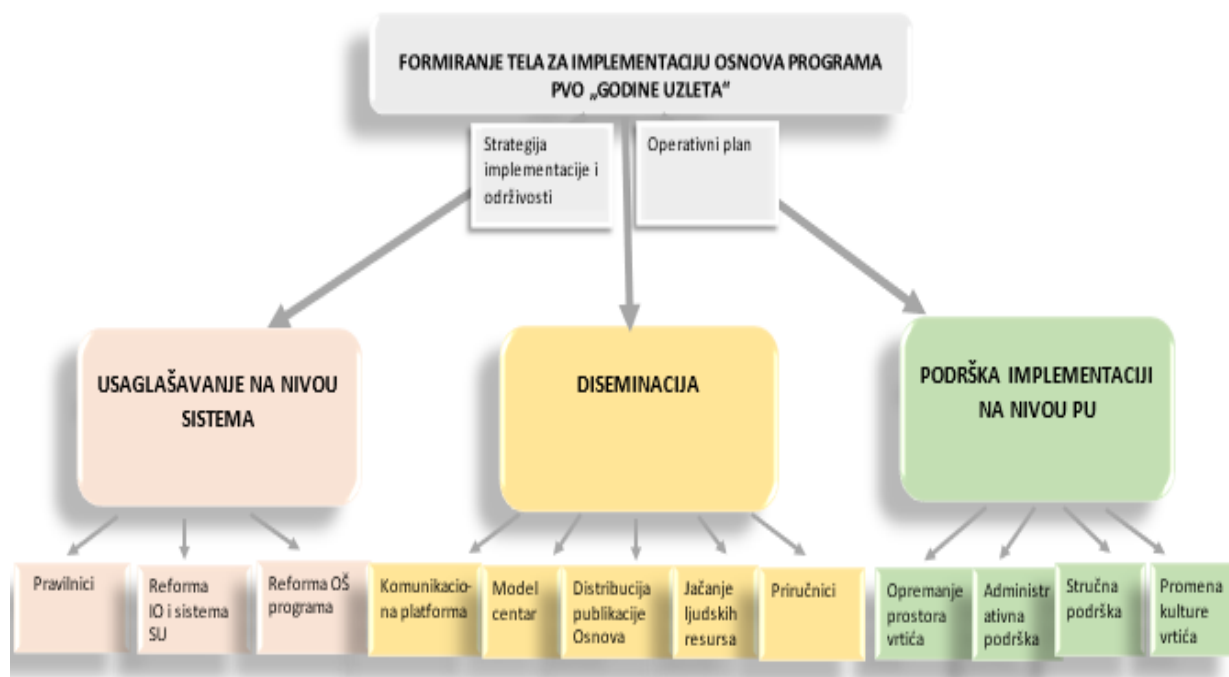
Faza implementacije predstavlja proces uvođenja Osnova kao zvaničnog nacionalnog dokumenta PVO i obuhvata proces diseminacije i proces implementacije na nivou realnog programa predškolske ustanove (PU).

Diseminacija je širenje primene Osnova na nivou celog sistema PVO koje počinje, a ne završava se, postojanjem novog dokumenta Osnova, i podrazumeva: dobro

osmišljen *model diseminacije* koji omogućava širenje primene Osnova na način kojim se obezbeđuje efektivnost (fazno afirmativno širenje uzimajući u obzir postojeće kapacitete za širenje, regionalne specifičnosti) kao i planski sistem obuka i sistem podrške koji daje osnov za preispitivanje i pokretanje promene na nivou realnog programa PU. Pitanje promene na nivou sistema nije pitanje postizanja obuhvata svih PU obukama za implementaciju Osnova, već je pitanje razvoja kapaciteta na nivou sistema za kontinuirani razvoj i stalni proces promene.

Implementacija Osnova na nivou PU je proces transformacije prakse na nivou realnog programa vrtića koji zavisi od promena na ličnom planu praktičara u konkretnom kontekstu kulture institucije i lokalnom kontekstu. Promena prakse podrazumeva i promenu na nivou vrednosti i uverenja, formiranje novih nosećih obrazaca koji postaju opšteprihvaćene norme svih učesnika (Squire & Reigeluth, 2000). Pitanje promene je pitanje razvoja kapaciteta za refleksiju, podršku, razmenu i akciju u skladu sa zajedničkim vrednostima i svrhom.

Faza implementacije, koja je u toku, odvija se u skladu sa smernicama za obrazovnu politiku koje su izradili istraživači Instituta za pedagogiju i andragogiju kao rezultat pilotiranja (Šema 2).



Šema 2: Smernice za implementaciju Osnova programa

Smernice su zasnovane na podacima i uvidima o stanju sistema i prakse PVO i podacima praćenja tokom pilotiranja nacrta Osnova programa i predstavljaju konkretizovanu strategiju implementacije kroz četiri područja: na nivou koordinacije implementacije i u područjima usaglašavanja u sistemu, diseminacije i podrške implementaciji na nivou realnog programa PU. Na šemi su prikazane definisane oblasti delovanja u okviru svakog područja. Za svaku od ovih oblasti razrađen je sveobuhvatan i konkretan set mera.

Kao ilustracija zasnovanosti na participativnosti navešćemo primere navedenih mera na nivou podrške realnom programu PU u okviru oblasti administrativne i stručne podrške i mere usmerene na transformaciju kulture ustanove (Tabela 1).

Tabela 1. Primeri mera u tri oblasti iz područja podrške implementaciji na nivou realnog programa PU (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018)

<p>U oblasti <i>Legislativno-administrativna podrška</i> navedeno je da je kao administrativno-organizacionom nosiocu PVO u sistemu PU potrebna sistemska podrška za njeno uspešno funkcionisanje, posebno u organizaciono-strukturalnoj dimenziji kojom se takođe oblikuje realni program kroz mere: Podela velikih ustanova u skladu sa Zakonom definisanim maksimumom broja grupa; Mere jačanja odgovornosti JLS u odnosu na PU; Mere aktualizacije važnosti PVO u LZ i promocije PU; Dosledna primena normativa o broju dece po grupama; Ukidanje prakse partijskog izbora direktora ustanova; Kritičko preispitivanje i iznalaženje racionalnih mera i bezbednosnih procedura u ustanovi i usaglašavanje među ustanovama; Koordinisani rad službi inspekcija i nadzora u skladu sa procesom implementacije Osnova; Koordinisana saradnja MPNTR sa jedinicama lokalne uprave u podršci implementaciji Osnova; Preporuka predškolskim ustanovama da se godišnjim planom rada stručnih saradnika (pedagoga i psihologa) da prioritet njihovom angažovanju na implementaciji Osnova programa kojim se obezbeđuje kontinuirani boravak u vrtiću u kome se uvode Osnove programa.</p>
<p>U oblasti <i>Stručna podrška</i> je istaknuto da je inicijalne obuke za primenu Osnova katalizator koji mora biti praćen sistemom podrške u kontekstu prakse vrtića. U ovom procesu stručni saradnici imaju ključnu ulogu. Budući da ne postoji ujednačenost kapaciteta ustanova za sistem podrške, a i da samim stručnim saradnicima treba podrška, potrebno je sistemsko utemeljenje mreže podrške kroz: Razvijanje mreže stručnjaka na regionalnom nivou za podršku implementaciji Osnova programa pojedinačnoj PU/vrtiću; Obezbeđivanje materijalnih resursa na lokalnom nivou za podršku horizontalnom učenju praktičara kroz umrežavanje predškolskih ustanova; Koordinaciona uloga regionalnog centra za stručno usavršavanje u povezivanju i obezbeđivanju potrebnih resursa ustanovama koje su u procesu implementacije Osnova programa; Jačanje kapaciteta PU za povećanje vidljivosti i razvijanje partnerstva u LZ; Jačanje kapaciteta praktičara za korišćenje IKT.</p>
<p>U oblasti <i>Podrška transformaciji kulture ustanove</i> se navodi da Institucionalizacija kulture ustanove kao zajednice učenja u kojoj se <i>kapacitet za kontinuirani proces</i> razvoja ugrađuje u praksu delovanja kroz odgovarajuću kulturu i strukturu ustanove kroz: Jačanjem kapaciteta</p>

direktora za podržavajuće liderstvo; Jačanje kapaciteta stručnih saradnika za vođenje promene u kontekstu vrtića; Jačanje kapaciteta praktičara za refleksivnu praksu; Razvoj tima vrtića/ustanove; Organizacione promene – promena organizacionog strukturiranja rasporeda poslova stručnih saradnika; planiranje vremena; preispitivanje režima rada vrtića.

Najslabija karika: pitanje moći

Faza implementacije koja je u toku upravo osvetljava ključnu kariku participacije, a to je pitanje odnosa moći. Sistemski pristup prevazilazi centralizaciju moći na donosiocima obrazovne politike, ali to ne znači i automatsko ukidanje obrasca moći. Proces implementacije pokazuje da se moć sa donosioca obrazovne politike distribuira na više centara, pre svega centar finansijskog odlučivanja i centre „konsaltinga i projektnih nosilaca” – ekspertske grupe koje se javljaju kao posrednici između nosilaca obrazovne politike i praktičara i koji preuzimaju ekspertske pozicije upravljanja procesom i „osiguranja kvaliteta” promene. Kao i u linearnom centralizovanom modelu, tako i u ovom distributivnom, praktičari lako postaju puki izvršioc i objekat ekspertize, a ne ravnopravni učesnici procesa promene. Transformacija obrasca moći *nad* u „moć sa” (Capra, 1998) i „moć za i vlastitu moć” (Chambers, 2004) podrazumeva: 1. Promenu ekspertske učešća, sa regulacije i kontrole, zasnivanjem na naučnim podacima kao propisanoj (simplifikovanoj) univerzalnoj implementaciji naučnih saznanja, na kontekstualnu podršku eksperata praktičarima na osnovu identifikovanja kontekstualnih specifičnosti i problema i preispitivanjem i generisanjem ekspertske saznanja iz konteksta prakse. 2. Kritičko preispitivanje parcijalnih interesa pojedinačnih učesnika (na primer, interes finansijera za ispunjavanje unapred postavljene norme kojom se promena usmerava na „poželjne” i „instant” rezultate ili interes eksperata za prikupljanje istraživačkih dokaza, čime se proces promena svodi na merljive indikatore) u svetlu interesa deteta.

Literatura

- Banathy, B. (1991). *Systems Design of Education – A Journey to Create the Future*, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Capra, F. (1998). *Mreža života: Novo znanstveno razumevanje živih sustava*, Zagreb: Liberata.

- Chambers, R. (2004). *Ideas for development: reflecting forwards*, Brighton: Institute of Development Studies, Working paper No 238.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. London: Corwin Press/SAGE.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 4(3), 287–309.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.
- Pavlović-Breneselović, D. (2009). Izvodljivost i/ili kompatibilnost promena u obrazovanju. *Pedagogija*, 64(2), 319–324.
- Pavlović-Breneselović, D. (2016). *Projekat Kaleidoskop – Praćenje i evaluacija*. Interni materijal projekta.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (ur.) (2018). *Pilotiranje nacrtu Osnova programa „Godine uzleta” – Završni izveštaj*. Beograd: IPA.
- Schlechty, P. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Squire, K. D. & Reigeluth, C. M. (2000). The Many Faces of Systemic Change, *Educational Horizons*, 78(3), 3–15.

PARTICIPACIJA UČENIKA U ODLUČIVANJU O OCENJIVANJU: ZAŠTO I KAKO?

Milan S. Stančić¹⁰
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U tekstu se razmatra kako se vidi participacija učenika u odlučivanju o ocenjivanju u različitim paradigmatima, odnosno tipičnim praksama ocenjivanja, da bi se potom odredili i opisali različiti nivoi participacije učenika u ovom domenu, uz oslanjanje na Hartovu lestvicu participacije. Pored neparticipativnih oblika učešća učenika, koji podrazumevaju različite oblike manipulacije ili prividnog učešća, formulisano je nekoliko oblika/nivoa participacije učenika u odlučivanju u ocenjivanju: od informisanja učenika o ocenjivanju, preko konsultovanja učenika u procesu planiranja ocenjivanja, do zajedničkog odlučivanja o ocenjivanju koje je inicirano od strane odraslog ili pak od strane samih učenika. Pregled zakonskih dokumenata kojima se reguliše ocenjivanje u školama otkriva nam da se, pored informisanja učenika, eksplicitno ne ohrabruje niti zabranjuje učešće učenika u odlučivanju o ocenjivanju, što se može posmatrati i kao konstruktivan prostor. Ipak, da bi participacija u odlučivanju o ocenjivanju zaista ostvarila svoje pune formativne i emancipatorske potencijale neophodna je sistematska podrška učenicima.

Ključne reči: odlučivanje o ocenjivanju, participacija učenika u odlučivanju, nastava, ocenjivanje.

Ko odlučuje o ocenjivanju u različitim praksama ocenjivanja?

Ocenjivanje se često doživljava kao proces u kome kompetentni odrasli (nastavnik) procenjuje znanje učenika, odnosno kao hijerarhijski uređen proces u kome su uloge i moć nastavnika i učenika asimetrične. Ovakvo gledište na ocenjivanje svojstveno je takozvanim tradicionalnim praksama ocenjivanja (Mitrović, 2017), u kojim je učenik prevashodno *predmet (objekt) ocenjivanja*. Funkcija ocenjivanja u ovim praksama je prevashodno sumativna, odnosno ocenjivanje služi proceni u kojoj meri su ostvareni ishodi učenja u određenom periodu, i to uglavnom za potrebe sertifikacije –

¹⁰ E-mail: mstancic@f.bg.ac.rs

prelaska u naredni razred, dobijanja svedočanstva i sl. (Mitrović, 2017). Dakle, ocenjivanje se vidi kao *merenje znanja učenika*, a imajući na umu društveni značaj ocena, insistira se na preciznosti i objektivnosti tog merenja i na jednakom tretmanu svih učenika, kako bi se osiguralo da ocenjivanje bude pravedno. Ukoliko imamo takve vrednosti i opredeljenja na umu, jasno je da u ovim praksama nije predviđeno da učenici učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju, već to čini isključivo nastavnik ili su pak odluke o ocenjivanju unapred određene i za nastavnike – kroz nastavne planove i programe, standarde, zakone i pravilnike. Šta više, učešće učenika u odlučivanju o ocenjivanju može se videti kao ometajući činilac za jednak tretman svih učenika, odnosno za pravednost u ocenjivanju.

Alternativne prakse ocenjivanja i prakse budućnosti zasnivaju se na drugačijim polazištima i vrednostima od prethodno opisanih, te je u njima participacija učenika u ocenjivanju od krucijalnog značaja. Najpre, drugačije se vidi svrha ocenjivanja, te se fokus sa ocenjivanja kao alata za merenje učeničkog znanja pomera na *podržavanje procesa učenja učenika* i opšte uzev *obrazovnih šansi učenika*. U alternativnim praksama se akcenat stavlja na *ocenjivanje u formativne svrhe*, odnosno na kontinuirano praćenje rada i napretka učenika, te obezbeđivanje povratnih informacija, kako bi se poboljšalo učeničko učenje, ali i nastava (Mitrović, 2017). To znači da predmet ocenjivanja nisu više samo produkti učenja, već i različiti aspekti procesa učenja. U praksama budućnosti, dodali bismo i kontekst u kome se učenje odvija i u kome su rezultati nastali, budući da se akcenat stavlja na preispitivanje društvenih činilaca koji dovode do nejednakih obrazovnih šansi učenika. Pritom, ocenjivanje rukovođeno vrednostima tradicionalnih praksi vidi se kao jedan od mehanizama uz pomoć kojeg se reprodukuju postojeći društveni obrasci. Zbog toga se u praksama budućnosti govori da je svrha ocenjivanja *emancipatorska* – osnaživanje učenika kao kritičkih mislilaca i rad na eliminisanju reprodukcije društvenih nejednakosti kroz ocenjivanje i obrazovanje (Mitrović, 2017), što podrazumeva uključivanje učenika u kritičko razmatranje vrednosti na kojima su zasnovane aktuelne prakse ocenjivanja, ali i obrazovanje u celini, te uticaja različitih društvenih činilaca na obrazovanje i obrazovne prilike učenika.

U alternativnim praksama ocenjivanja i praksama budućnosti stremi se ka *subjekatskoj poziciji učenika u ocenjivanju*, što podrazumeva i učešće učenika u odlučivanju o kriterijumima i načinu ocenjivanja. Šire gledano, teži se ka osnaživanju učenika da sami prate i procenjuju svoje učenje, odnosno da preuzimaju odgovornost za ocenjivanje, što uključuje i razvoj učeničkih kompetencija za *samoocenjivanje* koje su ključne za razvoj samoregulacije u učenju (Panadero, Jonsson, & Botella, 2017; Paris & Paris, 2001; Pintrich, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011). Za razvoj tih kompetencija neophodna je sistematska podrška nastavnika. Najpre, potrebno je da učenici razumeju kriterijume ocenjivanja i da nauče da se njima služe kako bi pratili sopstveno učenje. Stoga se u ovim praksama kriterijumi ocenjivanja ne vide kao unapred zadati (od spolja), već da ih je potrebno razvijati u praksi, u skladu sa specifičnostima konkretnog konteksta. Taj proces podrazumeva usaglašavanje i zajedničko razumevanje između učenika i nastavnika o tome šta su ciljevi učenja/nastave (Mitrović, 2017), šta su kriterijumi uspešnosti i na koji način se rad na dostizanju tih ciljeva prati. Istraživanja pokazuju da za postizanje učeničkog razumevanja kriterijuma ocenjivanja često nije dovoljno samo informisati ih o njima, već da je neophodno uključiti učenike u njihovo razmatranje i u odlučivanje o ocenjivanju (Higgins, Hartley, & Skelton, 2001; Nicol, 2010; Rust, Price, & O'Donovan, 2003). Ujedno, učenici smatraju da je ocenjivanje pravednije onda kada imaju prilika da učestvuju u odlučivanju o kriterijumima ocenjivanja (Lizzio & Wilson, 2008).

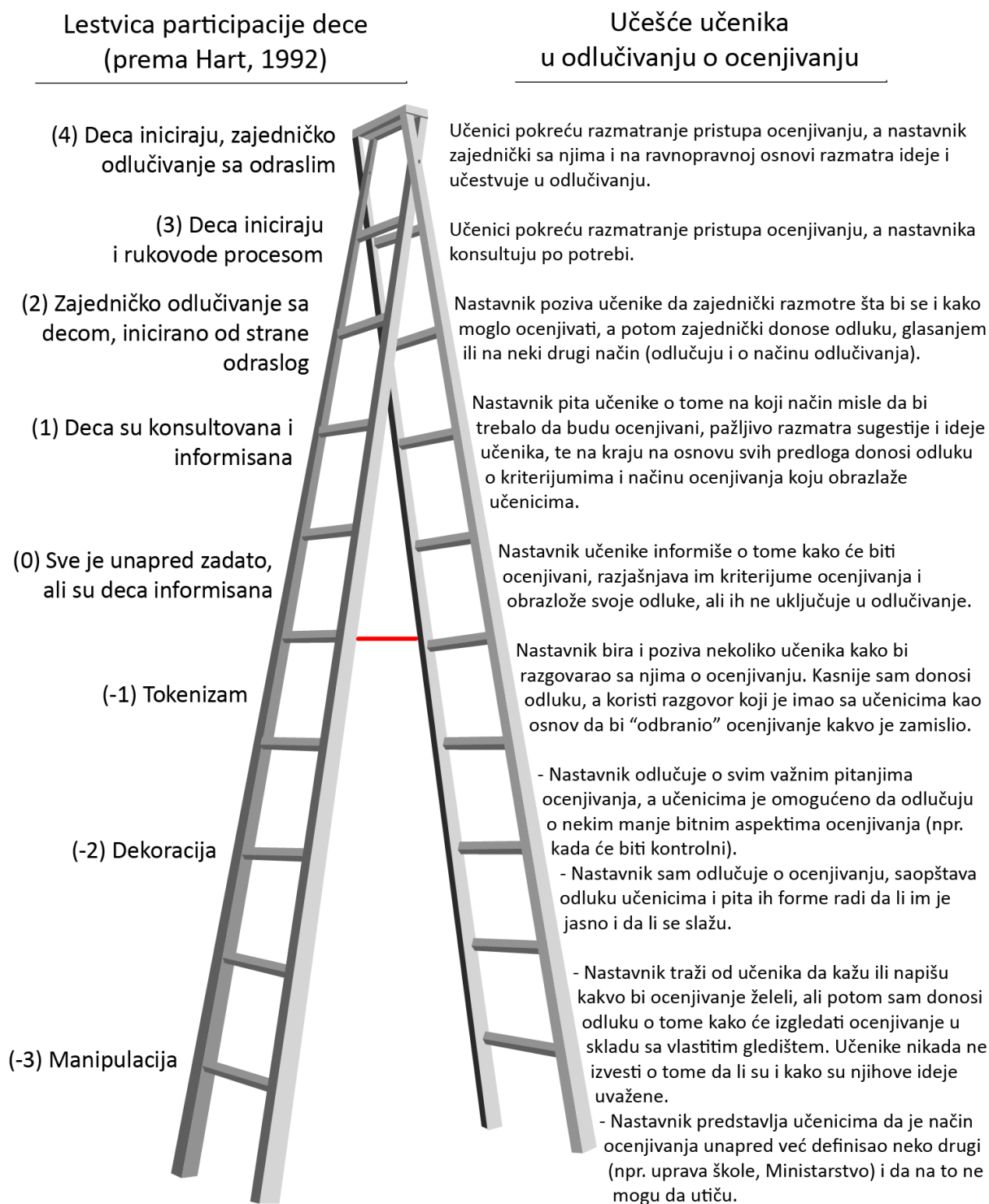
Kako učenici mogu participirati u odlučivanju o ocenjivanju?

U formulisanju različitih mogućnosti za participaciju učenika u odlučivanju u ocenjivanju (Slika 1) oslonio sam se na Hartovu lestvicu participacije dece (Hart, 1992). Pri tom, sam Hart je prva tri nivoa¹¹ (*manipulacija*, *dekoracija* i *tokenizam*) označio kao *neparticipativne oblike* učešća dece u aktivnostima, te su stoga i na slici oni označeni sa negativnim predznakom. Ova tri nivoa mogu se posmatrati kao međusobno isprepletana

¹¹ Iako simbolika merdevina implicira da su *nivoi* u hijerarhijskom odnosu, pojedini autori, pa i sam Hart, posmatraju ih pre kao *različite mogućnosti (oblici)* participacije dece, premda, prema rečima Harta, oni ipak nisu jednaki, odnosno viši stepenici podrazumevaju da je reč o oblicima participacije višeg nivoa (Hart, 2008).

i ne značajno različita gledano iz ugla participacije budući da opisi govore o nekoj vrsti manipulacije učenicima, uz poneke prividne forme njihovog uključivanja u proces odlučivanja. Kao nulti nivo participacije, odnosno prag na lestvici od koga počinju „pravi” nivoi/oblici participacije, označen je onaj na kome su učenici samo *informisani*, ali ne i zaista uključeni u proces donošenja odluke. U tradicionalnim praksama ocenjivanja mogli bismo najpre da očekujemo neparticipativne oblike ili pak nulti nivo participacije učenika u odlučivanju o ocenjivanju.

Ostali participativni nivoi podrazumevaju različite oblike uključivanja učenika u proces odlučivanja o ocenjivanju, od konsultovanja učenika i zajedničkog donošenja odluka, koje bismo mogli najpre da povežemo sa alternativnim praksama ocenjivanja, pa sve do inicijative za odlučivanje koja dolazi od učenika, a ne od nastavnika, što je oblik participacije koji bismo mogli očekivati najpre u praksama budućnosti i to onda kada takav način rada postane „navika” učenicima. Pored toga, u praksama budućnosti bismo očekivali da proces odlučivanja započne od pozivanja da se preispituju vrednosti na kojima je zasnovano ocenjivanje, ali i kontekst u kome se ono odvija. Participacija učenika u odlučivanju o ocenjivanju zahteva da u prvom redu nastavnik bude spreman da preispituje praksu ocenjivanja i da obezbeđuje podršku učenicima da čine isto to. Učenici moraju biti svesni šta rade i zašto to rade, ali i posledica koje različite odluke imaju za njih same, praksu obrazovanja i za društvo. Podrška nastavnika u tom domenu podrazumeva razmatranje svrhe ocenjivanja zajedno sa učenicima i svih činilaca koji su važni u planiranju ocenjivanja i koji utiču na ocenjivanje, što može uključivati i zajedničku analizu ustaljenih načina ocenjivanja, razgovor o iskustvima učenika sa ocenjivanjem, razmatranje različitih predloga, bilo da ih daje nastavnik ili učenici. Pored toga, učenicima je često potrebna podrška i u tome kako da pristupe odlučivanju.



Slika 1: Oblici i nivoi učešća učenika u odlučivanju o ocenjivanju

Pregled zakonskih odredbi: ko i kako odlučuje o ocenjivanju u našem vaspitnoobrazovnom sistemu?

Nulti nivo participacije bismo mogli da posmatramo kao bazični ne samo iz perspektive prirode participacije učenika koju promovise, već i ako imamo na umu način na koji je uređeno ocenjivanje u vaspitnoobrazovnom sistemu naše zemlje. Naime, pravilnicima kojima se reguliše ocenjivanje u osnovnim i srednjim školama definisano je da su *nastavnici u obavezi da informišu učenike* o različitim pitanjima relevantnim za ocenjivanje, kao što su sadržaji koji će biti predmet provere znanja, kriterijumi ocenjivanja, način ocenjivanja, dinamika ocenjivanja, način formiranja zaključne ocene (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2019; Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2015). Osim toga, jedno od prava učenika je da budu informisani o svim pitanjima koja ih se neposredno tiču, ali i da mogu da slobodno izraze mišljenje o ovim pitanjima. S tim u vezi, možemo reći da ostali nivoi participacije (1, 2, 3 i 4), koji podrazumevaju prilike da se čuje glas učenika i da oni budu uključeni u proces odlučivanja o ocenjivanju, nisu eksplicitno ohrabrivani u pravilnicima, niti su pak zabranjeni. S druge strane, ukoliko imamo u vidu da „način, postupak i kriterijume ocenjivanja uspeha iz pojedinačnih predmeta [...] Propisuje ministar” (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2019, član 75), te da su oni detaljno razrađeni u pravilnicima kojima se reguliše ocenjivanje u školama, moglo bi se tumačiti da je malo prostora ostavljeno i za nastavnika da odlučuje, odnosno da planira ocenjivanje u skladu sa specifičnostima konkretnog konteksta.

Pogled napred: ima li prostora za participaciju učenika u odlučivanju o ocenjivanju?

Istraživanja sprovedena sa učenicima iz pojedinih evropskih zemalja (Austrija, Nemačka, Slovenija, Hrvatska) pokazuju da učenici nemaju puno prilika da učestvuju u odlučivanju o ocenjivanju u odnosu na druge sfere školskog života (Mithans et al., 2017). Kada je reč konkretno o odlučivanju o pitanjima ocenjivanja, najčešće imaju prilika da odlučuju o terminu ispitivanja, a najmanje o kriterijumima i načinu

ocenjivanja (Mithans et al., 2017). Istraživanja na ovu temu u našoj zemlji, koja su uglavnom uključivala nastavnike, pokazuju slične nalaze – mali broj nastavnika se dogovara sa učenicima o kriterijumima i načinu ocenjivanja, odnosno uglavnom ostaju na tome da učenike informišu šta će i kako biti ocenjivano (Damnjanović, 2019). Iako su dostupni istraživački podaci skromni, može se uvideti da ima prostora za više nivoe participacije učenika, ali razlozi za ostajanje na nultom nivou nisu dovoljno poznati. Za njima možemo tragati u nedovoljno jasnoj zakonskoj regulativi, opštem paradigmatskom okviru ocenjivanja u našem sistemu obrazovanja, ali i u paradigmatskoj opredeljenosti samih nastavnika – da li ocenjivanje vide kao mehanizam da održe moć nad učenicima ili pak kao alat kojim osnažuju učenike.

Ukoliko prihvatimo vrednosti na kojima su zasnovane alternativne prakse ocenjivanja i prakse budućnosti, te i stav da je učešće učenika u odlučivanju o ocenjivanju od krucijalnog značaja za ostvarivanje formativne i emancipatorske svrhe ocenjivanja, suočićemo se sa zakonskim okvirom koji ne afirmiše takvu praksu. Ipak, ukoliko uzmemo u obzir da su kriterijumi ocenjivanja u pravilnicima definisani na opštem nivou, te da ih je svejedno neophodno operacionalizovati za konkretan predmet i aktivnost ocenjivanja, kao i da uključivanje učenika u planiranje ocenjivanja nije zabranjeno pravilnicima, možemo u takvoj nedorečenosti zakona videti i konstruktivan prostor za participaciju učenika.

Važno je imati u vidu i da svrha participacije učenika u ovom domenu nije samo u tome da učenici mogu da izraze svoje mišljenje o ocenjivanju, niti je pak u tome da učenici pošto-poto odlučuju o ocenjivanju. Pravo značenje participacije učenika u odlučivanju o ocenjivanju dobićemo tek kada je smestimo u paradigmatski okvir ocenjivanja. U alternativnim praksama i praksama budućnosti participacija treba da pomogne da učenici razumeju svrhu ocenjivanja, te da dožive ocenjivanje kao alat učenja i da postanu „vlasnici” ocenjivanja – da uče kako da postavljaju ciljeve učenja, prate sopstveni proces učenja i planiraju dalje korake u učenju; ali i da osveščuju i preispituju vrednosti koje stoje iza različitih praksi ocenjivanja, da prepoznaju izvore prinude i nepravde u njima, te da razvijaju novo i pravednije ocenjivanje koje će služiti njihovom učenju. Ukoliko participacija učenika u odlučivanju o ocenjivanju nije vođena

ovim ciljevima, pitanje je da li govorimo o pravoj participaciji ili o prikrivenim formama manipulacije učenika i korišćenja participacije kao dekoracije za čitav obrazovni kontekst koji nije participativan.

Literatura

- Damnjanović, I. (2019). *Samoocenjivanje učenika u nastavi iz perspektive nastavnika* (neobjavljeni master rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Dinsmore, D. L. & Wilson, H. E. (2016). Student participation in assessment. In G. Brown & L. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 145–168). New York: Routledge.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Essays, No. 4, Florence, Italy: International Child Development Centre of UNICEF.
- Hart, R. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning* (pp. 19–31). Dordrecht: Springer.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment criteria. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–74.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263–275.
- Mithans, M., Ivanuš Grmek, M. & Čagran, B. (2017). Participation in Decision-making in Class: Opportunities and Student Attitudes in Austria and Slovenia. *CEPS Journal*, 7(4), 165–184.
- Mitrović, M. (2017b). *Reformski potencijal ocenjivanja u nastavi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.
- Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, M. P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: theory, research and applications* (pp. 452–502). San Diego, Ca: Academic.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019). *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 34/2019.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015). *Službeni glasnik RS*, br. 82/2015.

- Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147–64.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019). *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. Zakoni i 10/2019.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

MORALNA AUTONOMIJA KAO CILJ MORALNOG VASPITANJA¹²

Nataša T. Nikolić
Radovan M. Antonijević
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Vaspitati generacije koje su nezavisne od manipulacije i indoktrinacije je ideal, koji je moguće ostvariti samo u kontekstu koji je lišen konformizma i poslušnosti. Težiti ka razvoju moralne autonomije u školskom kontekstu znači omogućiti učenicima samoupravljanje, kritičko procenjivanje vrednosti i aktivno i ravnopravno učestvovanje u odlučivanju. Ovaj članak posvećen je analizi moralne autonomije kao cilja moralnog vaspitanja, sa posebnim osvrtom na školski kontekst koji podržava realizaciju ovog cilja.

Ključne reči: autonomija, moralna autonomija, moralno vaspitanje.

Uvod

Autonomija se najopštije može definisati kao pravo pojedinca ili grupe na samoupravljanje (Kamii, 1991). Biti autonoman znači biti racionalna osoba koja je sposobna da nezavisno misli i deluje. Autonomija podrazumeva slobodu da se samostalno donose odluke, bez spoljašnjeg uslovljavanja. U oblasti moralnog razvoja, autonomija je sposobnost pojedinca da, uzimajući u obzir relevantne faktore, samostalno donese odluku o ispravnom i pogrešnom, nezavisno od nagrade ili kazne (Kamii & Clark, 1993). Nasuprot moralnoj autonomiji je heteronomija, koja podrazumeva upravljanje od strane drugih, povinovanje volji autoriteta i spoljašnjoj prinudi.

Autonomija nije potpuna sloboda (Kami, 1983). Biti autonoman znači biti nezavisan u donošenju odluka, ali ne i biti u potpunosti nezavisan od drugih.

¹² *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Istovremeno, autonomija podrazumeva odgovornost za svoje delovanje. To znači delovati slobodno, nezavisno od autoriteta ali preuzimati odgovornost za svoje postupke, vodeći računa o posledicama svojih odluka. Kami (1983) ističe da biti autonoman znači razmotriti sve relevantne faktore pri odlučivanju. Autonomija ne podrazumeva slobodu da se deluje u interesu vlastitog stanovišta, već slobodu da se deluje pravično. Može se zaključiti da su sloboda i odgovornost dve nužne strane autonomije.

Tema ovog rada jeste analiza moralne autonomije kao cilja moralnog vaspitanja, sa posebnim osvrtom na školski kontekst koji podržava realizaciju ovog cilja. U radu se nastoji da se da odgovor na dva ključna pitanja, a to su: *zašto se moralna autonomija prepoznaje kao cilj moralnog vaspitanja i kako je ostvariti u školskoj praksi.*

Moralna autonomija kao cilj moralnog vaspitanja

Autonomija nije svojstvo sa kojim se pojedinac rađa, već stanje prema kome se teži. To znači da ona podrazumeva određeni nivo kognitivne, emocionalne, socijalne i moralne zrelosti ličnosti. Međutim, pogrešno bi bilo zaključiti da su autonomni oblici ponašanja svojstveni samo zrelim ličnostima. Prvi stadijum uspostavljanja autonomije javlja se u ranom detinjstvu (Đerić, 2014). U skladu s tim, Erikson ističe da je smisao za autonomiju u ranom detinjstvu povezan sa orijentacijom ka samostalnoj aktivnosti i učenju deteta da uspostavi samonadzor nad svojim ponašanjem (prema: Đerić, 2014: 46). Vremenom se autonomija u ponašanju manifestuje kao sve stabilnije, doslednije i izdiferenciranije svojstvo ličnosti. Da bi se sklonost ka autonomnim oblicima ponašanja razvila u sposobnost samostalnog i nezavisnog odlučivanja neophodan je kontekst koji prepoznaje, podržava i podstiče autonomiju kao cilj vaspitno-obrazovnog delovanja. S tim u vezi, neretko se autonomija u moralnom rasuđivanju definiše kao cilj moralnog vaspitanja (Kamii & Clark, 1993; Piaget, 1932; Schuitema et al., 2003).

U procesu moralnog vaspitanja ne teži se podučavanju određenim vrednostima, već se pažnja usmerava ka razvijanju razumevanja zašto je značajno uvažavati te vrednosti. Kroz proces moralnog vaspitanja teži se da vaspitanik dođe do odgovora na

pitanje zbog čega se uvažavaju određene vrednosti, a ne koje vrednosti treba poštovati. Cilj moralnog vaspitanja je osposobiti pojedinca da razume zašto i u kojim situacijama se nešto smatra ispravnim ili pogrešnim. Kroz moralno vaspitanja nastoji se da se razviju sposobnosti koje će pojedincu omogućiti da donosi ispravne moralne sudove i odluke.

Vaspitanje za moralnu autonomiju

Dijalog i interakcije su od ključne važnosti za razvoj moralne autonomije. U skladu sa tim, diskusija bi trebalo da bude sastavni deo svakodnevnih aktivnosti učenika u školi. Sadržaj diskusija su moralne dileme u kojima ne postoji samo jedno očigledno, prihvatljivo rešenje i u njima se po pravilu sukobljavaju dva ili više pitanja koja imaju moralne implikacije (Miočinović, 2004). Zadatak učenika je da na temelju detaljne analize dileme, a u diskusiji sa ostalim učenicima iznese svoje mišljenje o mogućem rešenju, argumentovano brani svoj stav, ali i da analizira i vrednuje tuđe argumente. Kroz diskusiju o moralnim dilemama stimuliše se razvoj kritičkog mišljenja i moralnog rasuđivanja (Schuitema et al., 2003). Da bi diskusija pozitivno delovala na moralni razvoj učenika neophodno je podsticati na času diskusiju koja se nalazi na višem stadijumu moralnog mišljenja i učenike podsticati da dublje i svestranije ispituju problem koji je predmet diskusije. Takođe, je značajno omogućiti učenicima da se na času bave problemima koji njih zanimaju (Miočinović, 2004).

Pojedini autori navode da problemska nastava, zajedno sa kooperativnom nastavom, predstavlja najčešće predlagan način nastavnog rada u oblasti moralnog vaspitanja (Schuitema et al., 2003: 23). Stavljanje učenika u problemske situacije, čiji sadržaji su moralna pitanja i dileme, a gde učenici imaju zadatak da analizom sadržaja i diskusijom dođu do zaključaka o tome kako treba prevazići situaciju, može predstavljati efikasno sredstvo u vaspitanju vrednosti i formiranju sistema vrednosti kod učenika. Za razliku od situacija u kojima su učenici izloženi neposrednom podučavanju o tome da treba da se pridržavaju određenih vrednosti, problemske situacije učenicima daju odgovor i zašto je potrebno delati u skladu s njima. Da bi se delovalo u skladu s

određenim moralnim vrednostima neophodno je jedinstvo znanja, osećanja i volje. U problemskim situacijama čiji sadržaji su moralnog karaktera, učenik u procesu rešavanja problema, upravo, angažuje kognitivni, afektivni i konativni domen njegove ličnosti. Za razliku od nastavnih situacija u kojima se učenicima govori kako izgleda demokratsko okruženje i kako treba graditi međuljudske odnose, okruženje u kome se realizuje problemska nastava predstavlja priliku da se učenici na jedan praktičan način oprobaju u tome. Dakle, problemska nastava reflektuje jedan demokratski ambijent, u kome su odnosi između učesnika ravnopravni. Nastoji se da do izražaja dođe i da bude uvaženo mišljenje svakog, a tuđa mišljenja se osporavaju samo argumentima. Takođe, problemska nastava doprinosi razvijanju nekonformističkog stava prema gradivu i određenim autoritetima.

Da bi se dosegao ideal moralne autonomije, značajno je stvoriti atmosferu uzajamne pomoći i razumevanja (Korthals, 1992), tj. formirati atmosferu koja podrazumeva aktivno uključivanje učenika u moralno funkcionisanje škole. U skladu s tim, Miočinović (2004) navodi da cilj moralnog vaspitanja ne bi trebalo da bude usmeren samo na individualni razvoj pojedinca, već bi, pre svega, trebalo da bude usmeren na promenu atmosfere u školi. Govoreći o školskoj atmosferi sa stanovišta obezbeđivanja uslova za razvoj moralne autonomije, Kolberg ističe da škola treba da postane pravedna zajednica, odnosno zajednica u kojoj članovi osećaju da pripadaju grupi koja vodi računa o njihovim individualnim potrebama i interesima i u kojoj bi istovremeno postojali jasno definisani ciljevi grupe kao i prava i obaveze članova grupe (prema: Miočinović, 2004: 100). Pravedna zajednica je zajednica koja uvažava učeničku perspektivu, time se pokazuje razumevanje i poštovanje za nju i na taj način obezbeđuje autonomija za njene učesnike. Škola treba da bude zajednica zajedničkog življenja svih učesnika, a odnosi koji se grade unutar nje treba da budu utemeljeni na uzajamnosti, saradnji i ravnopravnosti. Da bi učenik samostalno donosio moralne sudove, neophodno je da bude nezavisan od spoljašnje prinude i uslovljavanja. Učeniku se omogućava da aktivno učestvuje i oblikuje život zajednice. Ravnopravno učestvovanje u školskom životu ne znači samo učestvovanje u donošenju odluka, već i u preuzimanju odgovornosti za napravljene izbore. U školi se definišu pravila. U situaciji kada su pravila spolja

nametnuta, učenici ih uglavnom poštuju da bi izbegli kaznu ili da bi dobili nagradu, a ne zbog razumevanja značaja njihovog postojanja. Stoga, pravila ne donose i ne nameću autoriteti, već nastaju kao posledica zajedničkog života. Svaka škola, u odnosu na potrebe svojih članova, definiše pravila. Pravila podjednako važe za učenike, kao i za nastavnike. Teži se da se, kroz dijalog i uzajamne interakcije, među članovima razvije osećanje privrženosti grupi, zajedništva, međusobnog poštovanja i saosećanja.

Nametanje, opšte naredbe, prinuda, jednosmerno poštovanje autoriteta, neki su od vaspitnih postupaka koji učenike zadržavaju na nezreljim oblicima moralnog rasuđivanja. Takvi postupci ne doprinose razvijanju razumevanja razloga zašto je značajno živeti u skladu sa određenim vrednostima, pravila se uglavnom shvataju kao vid spoljašnje kontrole, a učenike činimo nesamostalnim i zavisnim od autoriteta. Vaspitati moralno autonomnu ličnost znači vaspitavati ličnost nezavisno od primene nagradi i kazni. U skladu sa tim, Pijaže navodi da odrasli podstiču dečiju prirodnu heteronomiju korišćenjem nagrada i kazni, a stimulišu razvoj autonomije razmenjujući mišljenja sa decom (Kami, 1983: 3). Primena kazni i nagradi u procesu moralnog vaspitanja kao posledicu ima prihvatanje određenih moralnih vrednosti zbog izbegavanja posledica ili sticanja koristi. Time se podržava zavisnost učenika od spoljnih autoriteta, što ne može biti oslonac u procesu formiranja moralno nezavisne osobe.

Može se zaključiti da je za postizanje moralne autonomije u školskoj praksi neophodno omogućiti aktivno i ravnopravno učestvovanje u demokratskom okruženju. Pri tom treba naglasiti da je demokratija više od prava da svi glasaju. To je proces moralne komunikacije tokom koje se procenjuju sopstveni interesi i potrebe, slušaju drugi i nastoji da se oni razumeju, a sukobljena stanovišta dovode u ravnotežu na pravičan i saradnički način (Miočinović, 2004: 96).

Zaključak

Moralnoj autonomiji, kao cilju moralnog vaspitanja, treba pristupiti sa stanovišta školske kulture. Ona nije sadržaj koji se prenosi, već svojstvo koje se gradi. Stoga,

učenici se ne mogu formalno podučavati kako da postanu moralno nezavisne osobe. Moralna autonomija se stiče kroz ravnopravne interakcije sa socijalnom sredinom, kao i aktivnim učestvovanjem u «pravednom školskom životu». Učenicima treba dati pravo da odlučuju u skladu sa ličnim vrednostima i potrebama, a da pri tome ne ugrožavaju potrebe i prava drugih. Takav pristup moralnom vaspitanju doprinosi da učenici vrednosti usvajaju i poštuju na temelju poznavanja značaja tih vrednosti za individualni, ali i kolektivni razvoj.

Literatura

- Đerić, I. (2014). *Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, doktorska disertacija.
- Kamii, C. & Clark, F.B. (1993). Autonomy: The importance of a scientific theory in education reform. *Learning and Individual Differences*, 5(4), 327–340.
- Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. *School Psychology Review*, 20(3), 382–388.
- Kami, K. (1983). Autonomija: cilj vaspitanja prema Pijažeu. *Predškolsko dete*, 13(1–2), 1–12.
- Korthals, M. (1992). Morality and cooperation. *Journal of Moral Education*, 21(1) 17–27.
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I., Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 41(2), 349–366.
- Miočinović, Lj. (2004). *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. Harmondsworth, itd: Penguin Books.
- Schuitema, J. A., ten Dam, G. T. M. & Veugelers, W. M. M. H. (2003). Teaching strategies for moral education: a review. In L. Mason, S. Andreuzza, B. Arfè, & L. Del Favero (Eds.), *Abstracts of the 10th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction* (pp. 1–41). Padova: Cooperativa Libraria Editrice Università di Padova.

UTOPIJSKE ZAJEDNICE KAO PODSTICAJ ZA PROMIŠLJANJE PARTICIPACIJE U OBRAZOVANJU

Nikola Koruga¹³
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Ovaj rad bavi se promišljanjem mogućih doprinosa utopijskih zajednica teorijama i mehanizmima participativnog stvaranja znanja u obrazovanju. Analizirane su obrazovne prakse naselja Aurovil, utopijske zajednice smeštene na jugu Indije. Podaci za analizu prikupljeni su detaljnim istraživanjem tekstova o obrazovnim praksama predstavljenih na web portalu Aurovil zajednice. Rezultati analize sadržaja ukazali su na to da utopijske prakse predstavljaju prostor u kom se mogu testirati idealtipski modeli u nastajanju proizašli iz prakse utemeljene na utopijskoj imaginaciji. Na ovaj način može doći do brisanja jasne granice između teorije i prakse, istraživača i učesnika istraživanja. Naime, koncepti se kontinuirano osmišljavaju, realizuju i preispituju.

Ključne reči: utopijska zajednica, participacija, obrazovanje, obrazovni sistem.

Teorijski okvir

Ima li mesta imaginaciji u istraživanju obrazovnih praksi? Misleći utopiju otvaramo um ne za nemoguće, već za bolje i hrabrije. Ovaj rad će se baviti istraživanjem mogućih doprinosa utopijskih prostora participativnim praksama u oblasti obrazovanja.

Naime, želim da preispitam otvorenost obrazovnih praksi u aktivnim utopijama (Jurić, 2005), koje predstavljaju žive eksperimente, tj. pokušaje da se otelotvori i isproba utopijsko mišljenje, da se ostvare želje za boljim sutra osvajanjem i stvaranjem autnomnih prostora današnjice. Halpin utopije opisuje kao „neizvodljive ideale”, odnosno „nemoguće i vizionarske perfekcije”, te ih deli na spacijalne i procesne utopije. Jedne predstavljaju procese u aktuelnim društvima kojima se ostvaruje ekonomski balans,

13 E-mail: nikola.koruga@f.bg.ac.rs

ljudska prava i sl., dok druge podrazumevaju zamišljanje, nekada čak i formiranje, zajednica u kojima se želje i maštanja mogu ostvarivati (Halpin, 199: 348).

Utopijske prakse, usko stoje u vezi sa radikalnim pedagoškim teorijama. U obrazovanju odraslih najistaknutiji su koncepti Paula Freira (Paulo Freire) i Majlesa Hotona (Myles Horton). Pedagogijom potlačenih (Freire, 1970) pozivaju se svi ka ostvarivanju pravednijeg društva osnaživanjem deprivilegovanih obrazovanjem. Podsticanjem na pismenost kojom možemo „da čitamo svet, a ne samo reči” dobijamo mogućnost da svi učestvujemo u željenim društvenim promenama. Džarvis (Jarvis) upravo funkciju utopije u obrazovanju vidi u artikulisanju želja. Učiti nekoga da želi, da želi bolje i više, a iznad svega drugačije, dovodi do formiranja novih i alternativnih skupova vrednosti. To su vrednosti kojima se komunicira putem njihovih implikacija na celokupan život, ako govorimo o utopiji kao iskustvu gde se pored kognicije stvara prostor da se oseti da stvari ne moraju biti ovakve kakve jesu (Jarvis, 1993: 143–151). Možemo pretpostaviti da takav pristup otvara prostor za mnoge aktere u zajednici da ostvaruju mnoštvo interakcija tokom realizacije obrazovnih praksi. Stvarajući kompleksnu, a sveobuhvatnu mrežu odnosa, gde svako ima svoje ravnopravno mesto u zajednici, omogućava se da participativnim tehnikama osmišljavamo, transformišemo i istražujemo obrazovne prakse sa svim zainteresovanim stranama uključenim u proces učenja.

Dakle, cilj ovog rada je da opiše moguće doprinose utopijskih zajednica participativnim praksama u obrazovanju.

Metodološki okvir

U radu je analiziran obrazovni sistem jedne od najvećih utopijskih zajednica današnjice, naselja Aurovil (Auroville) smeštenog na jugu Indije. Opis obrazovnog sistema sačinjen je sa obzirom na sledeće kategorije: opis društvenog konteksta, elementi i karakteristike obrazovnog sistema, funkcija/e obrazovnog sistema.

Slika o obrazovnom sistemu Aurovila opisana je na osnovu dostupnih podataka na zvaničnoj internet arhivi zajednice. Analizom sadržaja definisanih kategorija tragalo

se za opisima koji ukazuju na participativne obrazovne prakse u smislu kolektivnih napora u kojima su polaznici angažovani u izgradnji pravednog društva utemeljenog na socioekonomskim transformacijama, kao i ukidanjem dominacije promenom odnosa moći. Imajući u vidu da participativne obrazovne prakse bivaju utemeljene u vizijama egalitarnih društvenih odnosa, zajednici i demokratskom učestvovanju, učenje se odvija kroz deljenje ličnih iskustava, zajedničku analizu i akciju usmerenu na društvenu promenu (Campbell & Burnaby, 2001).

U nastavku teksta biće ukratko predstavljen sistem obrazovanja u Aurovillu, uzimajući u obzir istorijski razvoj obrazovnih praksi u ovoj zajednici.

Prikaz obrazovanja u Aurovilu

Aurovil je koncept idealnog grada koji je započeo kao eksperiment ostvarivanja jedinstva ljudske zajednice početkom tridesetih godina prošlog veka na području južne Indije. Istorija naseljavanja ovog mesta počela je 1968. godine. Tada je Majka, osnivačica grada, predstavila Povelju od četiri tačke, od kojih se druga direktno tiče obrazovanja: „Aurovil će biti mesto neprekidnog obrazovanja za konstantan progres i mladost koja nikada ne stari”.

Danas Auroviljani broje 2500 stanovnika iz 49 nacija. Poseban značaj za život, ali i razumevanje Aurovila je sama struktura grada koja je ciklično i radijalno raspoređena oko centra, tj. Matrimandira, što na sanskritu znači Majčin hram. Ovo svetište ne pripada ni jednoj religiji niti sekti, već ima spiritualnu vrednost. U zoni oko svetilišta nalazi se područje mira, a na njega se nastavljaju zone kulture, mira, kao i rezidencijalna, industrijska i internacionalna zona, koje su okružene zelenim pojasom. Život u Aurovilu funkcioniše po principima samoodrživosti, svi radom doprinose održavanju i poboljšanju života.

Obrazovanje je osnova ove zajednice. Čitav prostor je premrežen mestima za učenje. Obrazovni sistem se sastoji od javnih tematskih biblioteka, istraživačkih centara, kulturnih centara, ali i složenog školskog sistema koji uključuje obrazovane institucije za decu od 2–6 godina, potom od 7 do 14 i od 14 do 19 godina, u sistemu su i

centri za učenje u zajednici za decu od 7 do 14 godina, škola u prirodi, fizičko obrazovanje. Obrazovanje odraslih je u potpunosti isprepletano sa školskim sistemom, te obrazovanjem dece. Pored škole, deca se uključuju u neformalno obrazovanje. Odraslina su stalno dostupni umetnički, spiritualni i istraživački centri. Konačno sistem formalnog obrazovanja zaokružen je univerzitetima.

Filozofija obrazovanja se temelji na neprestanom obrazovanju i konstantnom napretku, te čini fundamentalnu karakteristiku života u Aurovilu. To je neophodno da bi se postiglo pomeranje fokusa sa ličnih zadovoljstava na ciljeve čitave zajednice.

Razvoj školskog sistema leži u njegovom paradoksu. Prva škola koja je osnovana od strane Majke nosila je ime Poslednja škola, a potom su usledile Neškola, Super škola, Postškola. Ideja je da se na kreativan način isprovocira ideja da škola valja biti proširena na čitavu zajednicu, te da postane sama zajednica. Misija obrazovanja u Aurovilu odnosi se na pomaganje ženama i muškarcima da svesno grade sebe na istinitim osnovama, gradeći novi svet u kom su odabrali da žive zajedno ujedinjeni oko univerzalnih ciljeva.

Dakle, cilj obrazovanja je da se deca pripreme za neprekidno učenje i konstantan napredak. Pristup čoveku je holistički, te se poštuje njegova istinska priroda i uzajamni zakon razvoja. Integralno obrazovanje podrazumeva razvoj instrumenata uma, života i tela u odnosu sa unutrašnjim bićem, kao i otvaranju ka višim nivoima svesnosti.

Učenici se spremaju na neočekivano, odnosno da iskuse ono što još uvek ne postoji, da razmišljaju izvan predodređenih ideja, da se sreću sa novim izazovima na kreativan i kooperativan način verujući da je stvaranje novog sveta moguće. Ne postoji sertifikat koji to može potvrditi.

Kultura sinteze još jedan je od obrazovnih principa u Aurovilu, koji predstavlja mikro kosmos u svetu sukobljenih interesa i ideala. Potrebno je izgraditi kapacitete za pomirljivu harmoniju, koja će sve više biti značajna za svet. Potrebno je uspostaviti dijalog između kultura.

Obrazovanje mora biti deo drugačije ekonomske paradigme gde dajemo sebe umesto što želimo da dobijemo što je više moguće. Aurovil je društvo zasnovano na znanju, a znanje je kapacitet davanja smisla zajednici. Konačno obrazovanje mora da

služi mirnom traganju za problemima i rešavanju sukoba, kroz proces “prosvećenja”, a ne kažnjavanja. Takođe, znanjem se kolektivno upravlja gradom kroz proces samootkrivanja.

Diskusija i zaključna razmatranja

Aurovil na neki način predstavlja kritiku u praksi kroz uspostavljanje samoodržive međunarodne zajednice ukazujući na kontinuirane pokušaje traganja za alternativnim političko-ekonomskim modelima. Participacija i komunikacija su ključni elementi ovog procesa.

Obrazovanje je svakako konstitutivni element ovog društva, što se jasno očituje kroz drugu tačku osnivačke povelje. Škole čine okosnicu obrazovnog sistema. Formalni obrazovni sistem je samo početak celoživotnog obrazovnog procesa. Puna participacija u obrazovnim aktivnostima ostvaruje se dvojako. Prvo, težnjom za univerzalnim, svima dostupnim celoživotnim obrazovanjem.

Drugo, zajedničkim promišljanjem obrazovnih praksi. U zajednici postoji mnoštvo škola za sve uzraste počevši čak od 2 godine, pa do univerzitetskog obrazovanja. Mreža pomenutih institucija dopunjena je sa mnoštvom tematskih biblioteka, istraživačkih centara, kulturno umetničkih centara, kao i centar za sportsko obrazovanje, ali i život u prirodi. Otvorenost sistema i spremnost na eksperimentisanje je osnovna karakteristika obrazovanja u ovoj utopističkoj zajednici, što ukazuje otvorenost za participativne prakse u obrazovanju.

Rad se definiše u suprotnosti sa tržištem, a u jedinstvu sa obrazovanjem, ličnim, ali i kolektivnim-društvenim razvojem. Učestvovanjem u obrazovnim procesima gradi se kompleksna, samosvesna, zadovoljna individua koja razume svoju poziciju u društvu, prirodi, pa čak i univerzumu. Mogli bismo reći da su ciljevi obrazovanja u Arurovilu ekumenistički postavljeni. Tri elementa čine integralni pristup životu u utopijskim zajednicama, to su: obrazovanje, duhovnost i rad, koji su usmereni samo jednom cilju, tj. samoodrživosti zajednice.

Postojeće utopije na specifičan način predstavljaju otvorene sisteme utemeljene na participativnim obrazovnim praksama, koje bi mogle doprineti kontinuiranoj transformaciji teorija obrazovanja primenjenih u specifičnom okruženju, u kom učestvuju i interaguju svi zainteresovani članovi zajednice.

Literatura

- Auroville – Education and research* (2019). Auroville. Dostupno na <https://www.auroville.org/categories/24>
- Bell, B., Gaventa, J., Peters, J. (Eds.) (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press: Philadelphia.
- Campbell, P., Burnaby, B. (Eds.). (2001). *Participatory practices in adult education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Halpin, D. (1999). Utopian realism and a new politics of education: developing a critical theory without guarantees, *Journal of Education Policy*, 14(4), 345–361.
- Halpin, D. (2003). *Hope and Education The role of the utopian imagination*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the state*. London, New York: Routledge.
- Jurić, H. (2005). Utopija, anti-utopia, post-utopia, utopija ili: utopija, filozofija i društveni život, *Arhe*, II, 3, pp. 217–225.

PARICIPACIJA NASTAVNIKA RAZREDNE I PREDMETNE NASTAVE U NAUČNIM ISTRAŽIVANJIMA¹⁴

Nataša B. Matović¹⁵
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Participacija praktičara u naučnim istraživanjima predstavlja pitanje koje je predmet razmatranja duže vreme u metodološkoj literaturi. Nastavnici razredne i predmetne nastave u istraživanje mogu da budu uključeni kao ispitanici, ali i kao istraživači. Cilj ovog istraživanja je da se ispita njihovo učešće u istraživanjima kao istraživača. Istraživanje je realizovano na uzorku od 129 nastavnika razredne i predmetne nastave. Za prikupljanje podataka korišćena je anketa i deskriptivna skala. Rezultati ukazuju na to da je većina nastavnika uključena u istraživanja, a da vlastitu pripremljenost za istraživački rad ocenjuju kao osrednju. Za participaciju nastavnika, u istraživanjima koja pokreću i realizuju u okviru škole u kojoj rade, karakteristično je da se u njima najčešće angažuju kako bi pomogli kolegama, da njihovo učešće obično iniciraju predstavnici stručne službe, da uglavnom rade na zadacima koji se tiču realizacije istraživanja. Dobijeni rezultati diskutuju se u kontekstu mogućnosti unapređenja njihove participacije u istraživanjima.

Ključne reči: vrste istraživanja, istraživanja praktičara, nastavnici kao istraživači, osnovna škola.

Uvod

Naučno istraživanje predstavlja planiran, organizovan, ali i svrsishodan proces, što znači da je ono uvek usmereno ka realizaciji određenog cilja. Na najopštijem nivou taj cilj je utvrđivanje istine, i to ne bilo koje istine, već one koja doprinosi da se upotpuni, proširi, produbi postojeće znanje o određenom problemu (Ristić, 2006). S druge strane, krajni cilj saznavanja novih istina, a u skladu s time i naučnih istraživanja, jeste unapređivanje prakse (Mužić, 1986).

¹⁴ Napomena. Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

¹⁵ E-mail: nmatović@f.bg.ac.rs

Problem participacije i uloge praktičara u naučnim istraživanjima predstavlja pitanje koje je duže vreme prisutno u razmatranjima u metodološkoj literaturi. Praktičari u oblasti vaspitanja i obrazovanja u naučnim istraživanjima mogu da učestvuju i kao ispitanici i kao istraživači. Dva su osnovna načina na koja oni mogu da se angažuju kao istraživači (Mužić, 1986). Jedan podrazumeva da se uključe u realizaciju istraživanja širih razmera, obično reprezentativnih, koje planiraju i realizuju različite institucije: fakulteti, instituti; ali i institucije prosvetnih vlasti (npr. Ministarstvo, razni zavodi, školske uprave); kao i druge institucije poput nevladinih organizacija itd. U takvim istraživanjima praktičari mogu da budu samo podrška u realizaciji istraživanja (obezbeđuju uzorak na kome će se realizovati istraživanje, distribuiraju i prikupljaju instrumente i sl.), ali mogu da budu angažovani i kao članovi istraživačkih timova koji učestvuju u ostvarivanju različitih zadataka u toku procesa istraživanja.

Drugi način podrazumeva da praktičari samostalno, ili u saradnji sa kolegama iz institucije u kojoj rade, planiraju i realizuju istraživanja. U tu svrhu mogu da se koriste različite vrste istraživanja: akciona, sociometrijska, deskriptivna, komparativna, eksperimentalna itd. (Bandur & Potkonjak, 1996). Šta je za njih karakteristično? Pre svega, radi se o istraživanjima koja mogu da se svrstaju u grupu primenjenih i malih istraživanja. To znači da su ona podstaknuta dešavanjima u praksi, na primer, potrebom praktičara da reši problem sa kojim se suočava, da kroz upoznavanje postojećeg stanja sagleda mogućnosti za njegovo menjanje u cilju unapređenja i sl. Ta istraživanja obično obuhvataju manji broj ispitanika, ređe se realizuju na uzorku, a pošto njihov cilj nije da se rezultati dobijeni na uzorku generalizuju na populaciju uglavnom koriste razne vrste neslučajnih uzoraka (npr. namerni, prigodni); za potrebe prikupljanja podataka primenjuje se manji broj instrumenata, ne tako retko, upotrebljavaju se i već postojeći instrumenti; za obradu podataka najčešće se koriste elementarni statistički postupci itd. (Bandur & Potkonjak, 1996; Bandur & Potkonjak, 1999). Ukratko, po širini zahvatanja problema istraživanja, ali i po obimu aparature koja se koristi za njihovu realizaciju, ta istraživanja su skromnija, u smislu manja, u odnosu na reprezentativna istraživanja. Ipak, da bi saznanja koja se kroz njihovu primenu obezbeđuju bila valjana i pouzdana – a što je preduslov za opravdanost njihovog korišćenja za razumevanje problema i

osmišljavanje akcija – prilikom planiranja i realizacije tih istraživanja trebalo bi poštovati osnovna pravila koja se odnose na naučna istraživanja. Sagledavanje praktičara, posebno nastavnika, kao istraživača na ovaj način, predstavlja sve aktuelniji problem (Cochran-Smith, 2005; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Radulović, 2016).

Uzimajući u obzir sve navedeno, cilj ovog istraživanja je da se ispita participacija učitelja i nastavnika osnovnih škola u istraživanjima, a posebno u istraživanjima koja nastavnici preduzimaju u okviru škole u kojoj rade samostalno, ili u sadradnji sa kolegama. Pod participacijom podrazumevaju se različiti oblici: od formalnog, zvaničnog, uključivanja u istraživanje do neformalnog angažovanja kroz pružanje pomoći u realizaciji pojedinih faza istraživanja (kao što je na primer, preuzimanje obaveze da se instrumenti podele, a zatim i prikupe, od ispitanika).

Metod

Uzorak istraživanja obuhvatio je 129 ispitanika, i to, nastavnika razredne nastave 54 (41.9%) i nastavnika predmetne nastave 75 (58.1%), iz četiri osnovne škole – dve u Beogradu (38%) i dve u Šabcu (62%). U uzorak su uključeni nastavnici koji imaju različitu dužinu radnog staža: do 10 godina – 32.0%, od 11 do 20 godina – 29.7%, od 21 do 30 godina – 25.0% i preko 30 godina – 13.3%. U delu uzorka koji čine nastavnici predmetne nastave približan je broj nastavnika koji predaje predmete svrstane u društveno-jezičku grupu predmeta (35.7%) i prirodno-matematičku grupu predmeta (37.1%), dok je nešto manje onih koji predaju predmete iz oblasti umetnosti, fizičkog, tehničkog obrazovanja (24.3%).

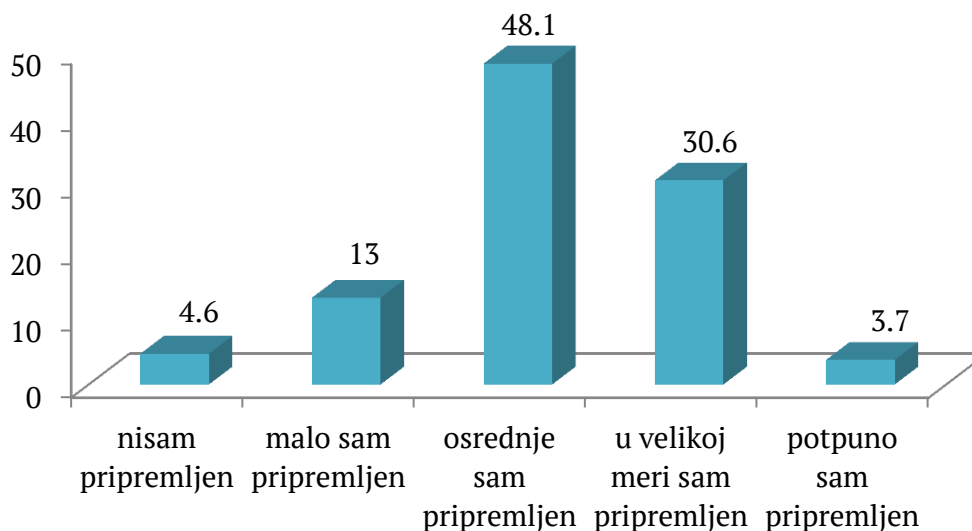
Za prikupljanje podataka korišćen je instrument koji predstavlja kombinaciju pitanja anketnog tipa i deskriptivne skale procene. Sadržajem instrumenta obuhvaćeni su sledeći problemi: uključenost u različite vrste istraživanja, procena pripremljenosti za istraživački rad, razlozi učešća, inicijatori angažovanja i zadaci koje su obavljali. Za predstavljanje dobijenih podataka krišćene su frekvencije i procenti.

Rezultati istraživanja

Većina nastavnika razredne i predmetne nastave navodi da je uključena u istraživanja (82.2%). Znatno manji broj njih ukazuje da do sada nije učestvovao ni u jednom istraživanju (17.8%).

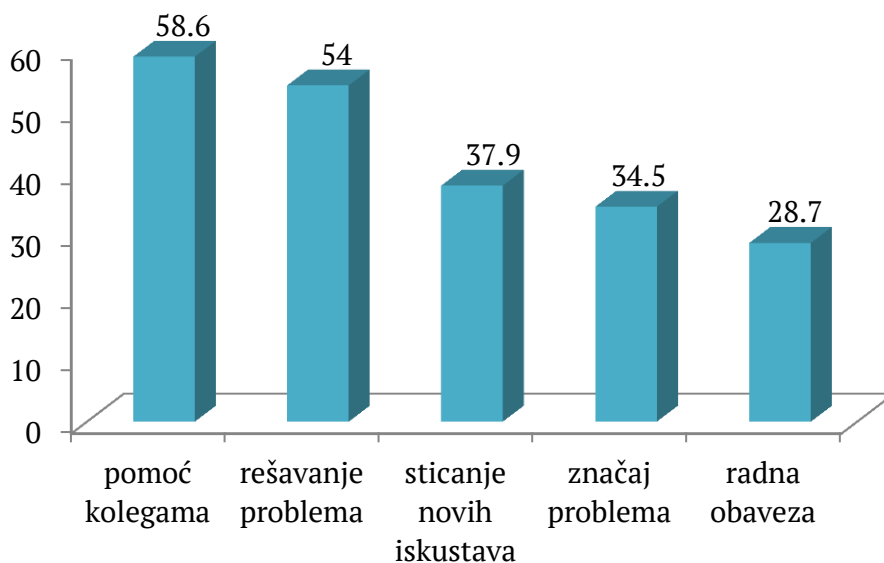
Za potrebe ovog istraživanja, pravljen je razlika između dve osnovne grupe istraživanja. Među nastavnicima koji su naveli da su do sada učestvovali najmanje u jednom istraživanju, nešto je više njih bilo angažovano u istraživanjima koje organizuju samostalno, ili u saradnji sa kolegama iz institucije u kojoj rade (89.1%), nego u istraživanjima širih razmera koje preduzimaju razne institucije (78.8%). U okviru druge pomenute grupe istraživanja izdvojene su četiri grupe institucija kao potencijalni organizatori istraživanja. Najviše nastavnika izveštava da je učestvovalo u istraživanjima koja preduzimaju naučne institucije i njihovi zaposleni (npr. fakulteti, instituti) (72.2%); zatim, u istraživanjima čiju su realizaciju podržale prosvetne vlasti, tako što ih pokreću, finansiraju i sl. (npr. nacionalna testiranja, međunarodna ispitivanja učeničkih postignuća – PISA, TIMSS) (53.5%); dok je najmanje njih do sada imalo prilike da se uključi u istraživanja koja organizuju razne nevladine organizacije (33.0%) i u istraživanja koja preduzimaju međunarodne organizacije čiji je Srbija član i sa kojima ima potpisane ugovore (npr. UNICEF) (23.0%). Zbog potencijalne heterogenosti vrsta istraživanja koje obuhvata, kao posebna, nezavisna grupa, izdvojena su istraživanja koja sprovode studenti za potrebe izrade različitih radova (npr. doktorskih disertacija, master radova), ali i predispitnih obaveza, vežbi. Interesantan je podatak da je najveći broj nastavnika naveo da je bio angažovan baš u tim istraživanjima (89.3%).

Vlastitu pripremljenost za uključivanje u istraživanje nastavnici razredne i predmetne nastave procenjivali su na skali čiji je teorijski, ali i empirijski, raspon od 1 do 5 (Grafikon 1). Dobijena vrednost aritmetičke sredine $M=3.16$ ($SD=0.87$) ukazuje da, u proseku, vlastitu pripremljenost ocenjuju kao osrednju.



Grafikon 1: Procena nastavnika pripremljenosti za istraživački rad

Na osnovu rezultata dobijenih u ovom istraživanju, za participaciju nastavnika razredne i predmetne nastave u istraživanjima koja pokreću samostalno, ili u saradnji sa kolegama, a u okviru škole u kojoj rade, može da se konstatuje sledeće. Najviše njih kao razlog za uključivanje u istraživanje navodi pružanje pomoći kolegama u obavljanju njihovog posla (Grafikon 2). Za nešto manje nastavnika motiv je sadržan u uverenju da istraživanje predstavlja način koji može da pomogne u rešavanju problema sa kojima se susreću u radu. Približan broj njih kao razlog navodi: sticanje novih znanja, iskustava, poznanstava; kao i značaj, aktuelnost, interesantnost problema koji se istražuje. Ne bi trebalo zanemariti podatak da nešto više od 1/4 nastavnika izveštava da učešće u istraživanju smatra radnom obavezom koju ne bi bilo u redu da odbije.



Grafikon 2: Razlozi uključivanja u istraživanju

U istraživanja koja zaposleni preduzimaju na nivou škole u kojoj rade, nastavnici razredne i predmetne nastave uključuju se najčešće na inicijativu predstavnika stručne službe (71.4%). Znatno ređe inicijatori njihovog angažovanja su direktor (15.7%) i kolege, tj. drugi nastavnici iz škole (14.3%). Skoro da je zanemarljiv broj nastavnika koji navodi da su oni inicijatori vlastitog učešća u istraživanju (7.1%).

Većina nastavnika razredne i predmetne nastave izveštava da je, u istraživanjima koja se planiraju i ostvaruju u okviru škole u kojoj su zaposleni, angažovano u fazi njihove realizacije. Najviše njih uključeno je u poslove koji se tiču prikupljanja podataka, odnosno oni su zaduženi da podele instrumente i iste pakuju pošto ih ispitanici popune (43.1%). U manjem broju rade i na obezbeđivanju uzorka na kome će istraživanje biti realizovano (29.4%) i učestvuju u obradi podataka (23.5%). Manje od 1/5 nastavnika navodi da je uključeno u fazu planiranja istraživanja: razrada sadržaja i metodologije istraživanja, tj. izrada projekta istraživanja (19.6%), konstrukcija instrumenta (11.8%). Skoro da je zanemarljiv broj onih koji učestvuju u realizaciji sledećih zadataka: pisanju izveštaja o istraživanju (7.8%), implementaciji rezultata u praksi (7.8%), predstavljanju rezultata (3.9%).

Diskusija i zaključak

Prema rezultatima dobijenim u ovom istraživanju preko 80% nastavnika do sada je učestvovalo najmanje u jednom istraživanju, dok vlastitu pripremljenost za angažovanje u istraživanju procenjuju kao osrednju. Navedeni podaci ukazuju na potrebu i naglašavaju značaj rada na njihovom osposobljavanju za istraživački rad, kako tokom inicijalnog obrazovanja, tako i kasnije, kroz razne oblike stručnog usavršavanja (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Pesti et al., 2018; Rukavina, 2019).

Takođe, većina nastavnika razredne i predmetne nastave uključena je u istraživanja na nivou škole u kojoj rade, a koja preduzimaju samostalno ili u saradnji sa kolegama. Međutim, u tim istraživanjima uglavnom učestvuju na inicijativu drugih (pre svega, predstavnika stručne službe) i obično se angažuju na zadacima koji se tiču više organizacije i realizacije istraživanja nego njegovog planiranja, tj. razrade sadržaja i metodologije. S obzirom na to da više od polovine ispitanih nastavnika prepoznaje potencijal istraživanja kao načina koji može da pomogne u rešavanju problema sa kojima se susreću u radu, bilo bi opravdano očekivati da pokažu više inicijative i da se na aktivniji način uključe u istraživanja.

Koncepcija ovog istraživanja podrazumevala je da se prikupe podaci koji se ne odnose na opšte, načelne procene ispitivanih problema, nego na informacije vezane za konkretna istraživanja u kojima su nastavnici učestvovali. Takav pristup od ispitanika je zahtevao da se sete tačno određenih informacija vezanih za pojedina istraživanja, što nije uvek bio lak zadatak. Ipak, dobijeni rezultati pružaju mogućnost da se stekne uvid u postojeće stanje, ali za njegovo potpunije i dublje razumevanje neophodna su dalja istraživanja.

Literatura

- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1996). *Pedagoška istraživanja u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Pesti, C., Gyori, J. G. & Kopp, E. (2018). Student Teachers as Future Researchers: How do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the issue of Teachers as Researchers? *CEPS Journal*, 8(3), 35–57.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku (između moderne i postpoderne)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rukavina, S. (2019). Preservice mathematics teachers and teacher research. U: Z. Kolar-Begović, R. Kolar-Šuper & Lj. Jukić Matić, (Eds.): *Towards New Perspectives on Mathematics Education* (pp. 261–269). Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education and Department of Mathematics.

ISTRAŽIVANJA VASPITNO-OBRAZOVNE PRAKSE – AKCIONA ISTRAŽIVANJA

Ljiljana D. Vdović¹⁶
Biljana S. Mihailović¹⁷
Osnovna škola „Jovan Ristić”, Beograd

Biljana V. Radosavljević¹⁸
Osnovna škola „Miroslav Antić”, Beograd

Apstrakt

S obzirom na značaj koji istraživanja, a posebno akciona istraživanja imaju u savremenoj pedagoškoj praksi, ispitali smo stavove nastavnika o preispitivanju svog rada, samoprocenu poznavanja akcionih istraživanja i obučenost za realizaciju, kao i učestalost i karakteristike realizovanih akcionih istraživanja od 2015/16. Do danas. Ispitano je 78 nastavnika predmetne nastave iz pet osnovnih škola u Beogradu. Rezultati pokazuju da 96,2% ispitanika smatra da bi istraživanja sopstvene prakse trebalo da budu sastavni deo rada nastavnika, 83,3% nastavnika procenjuje da u dovoljnoj meri preispituje sopstvenu praksu, pri čemu, njih 56,4% koristi različite istraživačke tehnike u ostvarenju tog cilja. Od ukupnog broja ispitanika 39,7% smatra da zna šta su akciona istraživanja, a 23,1% da je dovoljno obučeno za njihovu realizaciju. U navedenom periodu, 97,3% ispitanika nije realizovalo nijedno akciono istraživanje, dok je 7 nastavnika realizovalo 11 istraživanja. Rezultati upućuju na neophodnost uključivanja nastavnika u obuke o akcionim istraživanjima, imajući u vidu njihovu važnost u unapređivanju kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse.

Ključne reči: istraživanja vaspitno-obrazovne prakse, realizacija akcionih istraživanja, participacija, refleksija.

Uvod

Shvatanje uloge nastavnika u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu se menja. Od korisnika rezultata istraživanja profesionalnih istraživača, nastavnik postaje aktivni učesnik u istraživanju kvaliteta sopstvene prakse (Bandur i Maksimović, 2012).

¹⁶ E-mail: ljvdovic@hotmail.com

¹⁷ E-mail: biljmiha@gmail.com

¹⁸ E-mail: biljana.radosavljevic1@gmail.com

Preuzimajući aktivnu ulogu u školskim istraživanjima nastavnici postaju reflektivni praktičari (Schön, 1987; prema: Bandur i Maksimović, 2012: 23), koji tragaju za odgovorima na konkretna pitanja sa kojima se susreću u realnim, specifičnim uslovima u kojima rade. Posebno mesto u istraživanju sopstvene pedagoške prakse zauzimaju akciona istraživanja. U njima je nastavnik istovremeno i učesnik i posmatrač, ali i neko ko obično, naročito u pedagoškom kontekstu, nastoji da ga promeni (Cohen i sar. 2007; prema: Jovanović, 2015; Lewin, 1946, 1948). Akciona istraživanja usmerena su na poboljšanje postojeće prakse, i najčešće dovode do trajnog menjanja sredine u kojoj se sprovode (Carr & Kemmis, 1986; prema: Jovanović, 2015). Realizujući akciona istraživanja, nastavnik stiče znanja neophodna za rešavanje određenog problema, pitanja ili izazova i istovremeno sprovodi akciju (Stanković i sar., 2015), odnosno, deluje sa ciljem uvođenja promena (Bandur i Maksimović, 2012). Istraživanje i akcija se prepliću, smenjuju i međusobno uslovljavaju, pa se više govori o opštoj šemi akcionog istraživanja i njegovom cikličnom karakteru, nego o zasebnim fazama istraživanja (Stanković i sar., 2015). Nastavnik je u celom toku akcionog istraživanja aktivni učesnik, pa mnogi autori izdvajaju i participativni karakter kao njegovu specifičnost (Gojkov, 2007, Petrović, 2008; prema: Stamatović i Zlatić, 2019).

Metodologija empirijskog istraživanja

Ciljevi istraživanja

S obzirom na eksplorativni karakter istraživanja, formulisani su sledeći ciljevi: ispitati stavove nastavnika o preispitivanju svog rada; ispitati samoprocenu poznavanja akcionih istraživanja i obučenost za realizaciju, kao i učestalost i karakteristike realizovanih akcionih istraživanja od 2015/16. godine do danas.

Instrument istraživanja

Za ovo istraživanje posebno je sastavljen instrument istraživanja koji se sastoji iz dva dela. Prvi deo sadrži pitanja o opštim podacima ispitanika, a drugi deo sadrži 8 celina: stavovi ispitanika o istraživanju sopstvene prakse; samoprocena poznavanja i

obučenosti za primenu akcionih istraživanja; samoprocena obučenosti u primeni tehnika prikupljanja podataka; samoprocena učestalosti primene tehnika pogodnih za analizu sopstvene prakse; realizovana akciona istraživanja od 2015/16 do danas (broj realizovanih istraživanja, način realizacije, metode prikupljanja podataka, način prezentacije rezultata); načini na koje su ispitanici obučavani za realizaciju akcionih istraživanja (odgovori su ponuđeni, uz mogućnost dopisivanja); razlozi zbog kojih istraživanja nisu realizovana (od 9 ponuđenih tvrdnji trebalo je da izaberu 5 najvažnijih, uz mogućnost dopisivanja); i zainteresovanost nastavnika za usavršavanje u realizaciji akcionih istraživanja.

Pouzdanosti samog instrumenta istraživanja procenjena je kao visoka (Cronbahov koeficijent je 0,627).

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja je prigodan i činili su ga nastavnici predmetne nastave iz pet osnovnih škola u Beogradu. Od ukupno 78 ispitanika 14,1% su činili muškarci, a 85,9% žene. U istraživanju je učestvovalo 12 nastavnika iz škole u Surčinu (15,4%), 36 nastavnika iz dve škole sa Palilule (46,2%), 23 sa Čukarice (29,5%) i 7 nastavnika iz škole na Voždovcu (9,0%). Od ukupnog broja 28 ispitanika predaje jezik (35,9%), 30 ispitanika predaje grupu prirodnih predmeta (46,2%), 13 predaje društvene nauke (16,7%) i 7 ispitanika predaju umetnost i fizičko vaspitanje (9,0%). Prosečan nastavnički staž ukupnog broja ispitanika je 15 godina (*SD* 9 godina).

Prikaz rezultata i diskusija

U nastavku su prikazani osnovni rezultati istraživanja u skladu sa postavljenim ciljevima, kao i neki dodatni pokazatelji koji mogu biti osnova za dalja ispitivanja u cilju dobijanja detaljnijih podataka.

Tabela 1: Stavovi nastavnika o preispitivanju sopstvene prakse

		<i>f</i>	%
U dovoljnoj meri preispitujem sopstvenu praksu u cilju njenog unapređenja	Da	65	83,3
	Neodlučan sam	13	16,7
	Ne	/	/
	Ukupno	78	100,0
U preispitivanju sopstvene prakse koristim različite istraživačke metode i tehnike	Da	44	56,4
	Neodlučan sam	30	38,5
	Ne	4	5,1
	Ukupno	78	100,0
Istraživanje sopstvene prakse treba da bude sastavni deo rada nastavnika	Da	75	96,2
	Neodlučan sam	2	2,6
	Ne	1	1,3
	Ukupno	78	100,0

Kada su u pitanju stavovi nastavnika o preispitivanju sopstvene prakse, rezultati pokazuju sledeće: skoro svi ispitanici smatraju da ispitivanje sopstvene prakse treba da bude sastavni deo nastavničkog rada (96,2%) i značajan procenat nastavnika smatra da u dovoljnoj meri to čini (83,3%). Ipak, samo 56.4% nastavnika koristi različite metode i tehnike, što može ukazivati na potrebu dodatnog obučavanja u ovoj oblasti.

Tabela 2: Samoprocena poznavanja i osposobljenosti za realizaciju akcionih istraživanja

		<i>f</i>	%
Znam šta su akciona istraživanja vaspitno-obrazovne prakse.	Da	31	39,7
	Neodlučan sam	37	47,4
	Ne	10	12,8
	Ukupno	78	100,0
U dovoljnoj meri sam obučan da realizujem akciono istraživanje svoje prakse.	Da	18	23,1
	Neodlučan sam	41	52,6
	Ne	19	24,4
	Ukupno	78	100,0

Kada je u pitanju samoprocena poznavanja i osposobljenosti za realizaciju akcionih istraživanja, rezultati iz gornje tabele pokazuju sledeće: najveći je broj neodlučnih za oba pitanja, 47,4% i 52,6%, što ukazuje na potrebu za osmišljenim planiranjem profesionalnog razvoja ispitanika.

Tabela 3: Samoprocena osposobljenosti za primenu metoda prikupljanja podataka

		f	%
Umem da sprovodim fokus grupe	Da	22	28,2
	Neodlučan sam	35	44,9
	Ne	21	26,9
	Ukupno	78	100,0
Umem da sprovodim strukturisani intervju	Da	21	26,9
	Neodlučan sam	35	44,9
	Ne	22	28,2
	Ukupno	78	100,0
Umem da sastavim skalu procene	Da	34	43,6
	Neodlučan sam	30	38,5
	Ne	14	17,9
	Ukupno	78	100,0

U gornjoj tabeli prikazani su rezultati samoprocene osposobljenosti nastavnika za primenu nekih od metoda prikupljanja podataka. Najveći je broj neodlučnih, 44,9%, kada su u pitanju prve dve metode. Nešto je bolji rezultat kada je u pitanju primena skale procene, gde 43,6% ispitanika daje potvrđan odgovor. Istovremeno, približan je broj onih koji su neodlučni, 38,5%.

Ono što je posebno zanimljivo su rezultati dobijeni upoređivanjem odgovora, iako to nije bio cilj istraživanja. Na primer, poređenje učestalosti odgovora na pitanje – *U preispitivanju sopstvene prakse koristim različite istraživačke metode i tehnike* (Tabela 1) i *Umem da sprovodim strukturisani intervju* (Tabela 3) pokazuje da postoji statistički visoko značajna razlika ($\chi^2 = 30,096$; $p < 0,01$). Nastavnici koji su kod prvog pitanja zaokružili *da*, na drugom pitanju su bili uglavnom *neodlučni* (56,8%). Sa druge strane, nastavnici koji su na prvom pitanju bili *neodlučni*, na drugom pitanju su zaokružili *ne* (56,7%). Slaganje odgovora na ova dva pitanja bilo je vrlo skromno (kappa koeficijent 0,028). Slični rezultat, sa statistički visokom značajnom razlikom ($\chi^2 = 27,128$; $p < 0,01$) dobijen je i poređenjem učestalosti odgovora na pitanja – *U preispitivanju sopstvene prakse koristim različite istraživačke metode i tehnike* (Tabela 1) i *Umem da sprovodim fokus grupe* (Tabela 3). I u ovom slučaju slaganje odgovora je bilo vrlo skromno (kappa koeficijent 0,001). Ovi rezultati mogu ukazivati na nedovoljno promišljanje nastavnika u toku odgovaranja na pitanja, kao i na nedostatak kritičkog preispitivanja i interpretacije sopstvene prakse.

Tabela 4: Samoprocena učestalosti primene različitih tehnika istraživanja

		f	%
Koristim istraživački dnevnik	Redovno	6	7,7
	Povremeno	16	20,5
	Retko	19	24,4
	Nikad	37	47,4
	Ukupno	78	100,0
Koristim video zapise svojih časova za analizu i unapređenje svog rada	Redovno	6	7,7,
	Povremeno	10	12,8
	Retko	22	28,2
	Nikad	40	51,3
	Ukupno	78	100,0
Koristim video zapise časova kolega za analizu i unapređenje svog rada	Redovno	5	6,4
	Povremeno	26	33,3
	Retko	21	26,9
	Nikad	26	33,3
	Ukupno	78	100,0

Tehniku istraživačkog dnevnika *nikad* ne koristi 47,4% ispitanika, što je slab rezultat, ako se uzme u obzir da se ona preporučuje u realizaciji akcionih istraživanja za prikupljanje podataka, ali i za započinjanje istraživanja (Stanković i sar., 2015)

Analizu video zapisa sopstvenih časova *nikad* ne koristi 51,3% ispitanika, što je slab rezultat, posebno ako se ima u vidu pogodnost tehnike – snimak se može iznova gledati, i čas analizirati sa različitih aspekata, i u celini (Stanković i sar, 2015).

Analizu video zapisa kolega *nikad* ne koristi 33,3% ispitanika, a isti procenat ispitanika je koristi *povremeno*.

Rezultati ispitivanja realizacije akcionih istraživanja

Od ukupnog broja ispitanika, njih 71 (91,3%) nije realizovalo nijedno akciono istraživanje sopstvene prakse od školske 2015/16 do danas.

Kada su u pitanju realizovana istraživanja, 4 ispitanika (5,1%) realizovalo je jedno istraživanje u navedenom periodu, u saradnji sa učenicima, roditeljima i kolegama, korišćenjem upitnika i realizacijom jedne fokus grupe. Od tog broja, 3 istraživanja su prezentovana u okviru škole (na sednicama, sastancima i sl.), a jedno u obliku pisanog izveštaja. Zatim, 2 ispitanika (2,6%) realizovala su 4 akciona istraživanja,

u saradnji sa kolegama, učenicima i roditeljima, koristeći upitnik; jedan od ispitanika objavio je rezultate u okviru škole, na stručnim skupovima, kao i u naučnom časopisu, dok drugi ispitanik nije objavio rezultate. Na kraju, 1 ispitanik (1,3%) realizovao je 6 akcionih istraživanja u navedenom periodu, u saradnji sa različitim akterima koristeći pet tehnika, a rezultate je objavljivao u okviru ustanove.

Tabela 5: Način sticanja obuke u domenu akcionih istraživanja

Obuku iz akcionih istraživanja stekao sam:	<i>f</i>	%
Tokom studija na matičnom fakultetu	3	3,8
Na akreditovanim seminarima	5	6,4
Usavršavanjem u okviru ustanove	5	6,4
Učešćem u projektima na lokalnom i/ili nacionalnom nivou	2	2,6
Neki drugim načinom: proučavanjem literature	2	2,6

Rezultati prikazani u gornjoj tabeli pokazuju da je samo 9 ispitanika (11,5%) na jedan ili više načina obučavano u domenu akcionih istraživanja. Međutim, 18 ispitanika (23,1%) je u samoproceni (Tabela 2) navelo da su u dovoljnoj meri obučeni za realizaciju akcionih istraživanja, a njih 41 (52,6%) je bilo neodlučno. Ovi nalazi mogu biti pokazatelj nedovoljno razvijene veštine samoprocene kada je u pitanju osposobljenost za realizaciju akcionih istraživanja ili nedovoljno promišljanje pri odgovaranju na pitanja.

Kao najvažniji razlog zbog kojih nisu realizovali akciona istraživanja u navedenom periodu, 47,4% ispitanika navelo je nedovoljnu obučenosť. Sledeći po važnosti izdvaja se nedostatak vremena za realizaciju akcionih istraživanja (kod 14,1% ispitanika), a zatim stav da akcionim istraživanjima treba da se bave oni kojima je to uža struka (kod 12,8% ispitanika). Istovremeno, ova dva razloga se smatraju nebitnim kod 51,3% ispitanika, odnosno, kod 50% ispitanika. Ostalih 8 ponuđenih razloga smatraju se nevažnim kod preko 50% ispitanika.

Interesantno je da preko 90% ispitanika smatra nedostatak podrške uprave i pedagoško-psiholoških službi potpuno nebitnim razlogom zbog kojeg nisu realizovali akciona istraživanja.

Od ukupnog broja ispitanika, 61,5 % želi da se obučava u realizaciji akcionih istraživanja, 33,3% je neodlučno, a 5,1% je protiv.

Zaključak

Ohrabrujući je nalaz da skoro svi ispitanici smatraju da preispitivanje sopstvene prakse treba da bude sastavni deo svakodnevnog rada nastavnika. S druge strane, podaci o poznavanju različitih metoda i tehnika istraživanja ukazuju da je to oblast u kojoj je potrebno dodatno obučavanje.

Akciona istraživanja, kao jedan od važnih načina unapređivanja pedagoške prakse, realizuju se u veoma malom broju, na šta ukazuju i drugi autori (Maksimović i Bandur, 2013). S obzirom da značajan procenat ispitanika (88,5%) nije stekao obuke u domenu akcionih istraživanja, onda je i očekivano da ispitanici ne mogu ovu vrstu istraživanja da sagledaju kao proces učenja i promena, ostvarivanja i menjanja (Maksimović i Bandur, 2013: 598), da ne uviđaju značaj preuzimanja aktivne uloge u istraživanju svog pedagoškog rada, niti da su metodološki osposobljeni za sprovođenje istraživanja. Sami nastavnici izdvajaju nedovoljnu obučenost kao dominantni razlog zbog kojeg ne realizuju akciona istraživanja, što upućuje na potrebu za obučavanjem na nivou ustanove, kao i u okviru akreditovanih programa stručnog usavršavanja. Takođe, ukoliko nedostaje, neophodno je uvrstiti ovu temu u programe matičnih fakulteta za obrazovanje nastavnog kadra.

Literatura

- Bandur, V. i Maksimović, J. (2012). Uloga akcionih istraživanja u unapređenju vaspitno-obrazovne prakse. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 22–32.
- Jovanović, V. (2015). Nastavnici – reflektivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse. U: V. Jovanović i M. Grahovac (ur.), *Važnost akcionih istraživanja u unapređivanju inkluzivne i interkulturalne obrazovne prakse* (str. 16–28). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Maksimović, J. i Bandur, V. (2013). Savremena akciona istraživanja i metodološko obrazovanje nastavnika– reflektivnog praktičara. *Teme*, 37(2), 595–610.
- Stamatović, J. i Zlatić, L. (2019). Akciono istraživanje i predškolska vaspitna praksa. U: S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić i G. Jelovčan (ur.), *Vzgoja in izobraževanje*

predškolskih otrok prvega starosnega obdobja (str. 45–54). Kopar: Založba Univerze na Primorskem.

Stanković, D., Radišić, J., Buđevac, N., Jošić, S. i Baucal, A. (2015). *Nastavnik kao istraživač–priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

PODUČAVANJEM KA AKTIVNOM GRAĐANSTVU – IZAZOVI ZA UNIVERZITETSKE NASTAVNIKE¹⁹

Violeta R. Orlović Lovren²⁰

Maja M. Maksimović²¹

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Cilj rada je razmatranje mogućnosti i izazova koji stoje pred univerzitetskim nastavnicima u nastojanju da razviju participativnost kod studenata. Odnos između participacije u društvu i obrazovanju posmatra se u svetlu koncepta aktivnog građanstva i sučeljavanja ideoloških konstrukata neoliberalizma sa zahtevima globalne i obrazovne politike prema nastavnicima uopšte, a posebno u visokom obrazovanju. Zalažući se za prevazilaženje individualističkih koncepcija građanskog obrazovanja i za 'uvežabavanje demokratije' shodno emancipatorskim tradicijama i potencijalima obrazovanja odraslih, autorke razmatraju implikacije konstruktivističkih i transformativnih pristupa na podučavanje. Iz perspektive sopstvenog nastavničkog iskustva, izdvajaju primere i moguće pravce modelovanja refleksije i delovanja studenata, od participativnosti u obrazovanju ka aktivitetu u zajednici.

Ključne reči: participativnost, aktivno građanstvo, podučavanje, univerzitet, obrazovanje odraslih.

Uvodna razmatranja

Podučavanje osobe da postane aktivan građanin je gotovo nemoguć zadatak. Građansko obrazovanje je postalo deo obrazovnih politika i diskursa uporedo sa razvojem neoliberalne agende koja je nemilosrdno okrivila pojedinca za svoj položaj u društvu. Biesta tvrdi da je obrazovanje za aktivno građanstvo stupilo na scenu nakon

¹⁹ *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

²⁰ E-mail: violeta.orlovic@f.bg.ac.rs

²¹ E-mail: mmaksimo@f.bg.ac.rs

dijagnoze da je društvo bolesno, jer njegovi građani nisu dovoljno posvećeni: „... rezultat nedostatka individualne odgovornosti, a ne rezultat strukturalnijih uzroka kao što je nedovoljno finansiranje odredbi socijalne države ili gubitak političke kontrole proistekao iz privatizacije javnih usluga” (Biesta & Lawy, 2006: 69). Predloženo je da se kriza demokratije rešava ponovnim obrazovanjem pojedinaca, posebno mladih, jer empirijski dokazi pokazuju da se na vrednosti relativno lako utiče u ranijim godinama života (Sherrod, Flanagan & Iouniss, 2002). Samim tim, ideja rezultira obrazovnim idealom o tome šta znači biti aktivan građanin, a građansko obrazovanje se svodi na sticanje poželjnih kompetencija. Optužujući pojedinca, društvo zaboravlja na strukturalne uzroke krize demokratskog društva i modernističkih vrednosti jednakosti (Biesta & Lawy, 2006). Kako bi teorijski obuhvatio ovaj problem, Biesta (2013) predlaže razliku između građanskog učenja kao načina socijalizacije – osoba koja je uključena u proces postaje deo postojećeg društvenog uređenja, što znači usvajanje društvenog identiteta aktivnog građanina, i učenja koje se dešava angažovanjem u eksperimentu *demokratija*. Autor se oslanja na rad Ransijera (Rancière) i svoje argumente za učenje demokratije zasniva na pojmu političkog građanstva koji pluralnost i različitost shvata kao svrhu demokratskih procesa i praksi. Dakle, građanin nije poželjan identitet, već je u stalnom nastajanju uvežbavanjem demokratije. „Građanstvo nije toliko status, nešto što se može postići i održati, već ga prvenstveno treba shvatiti kao nešto što ljudi kontinuirano rade: građanstvo kao praksu” (Biesta & Lawy, 2006: 72).

Stoga, govorimo o aktivnom delovanju kao procesu, a ne o građaninu kao identitetu. Samim tim eksperimentalno delovanje ne može se podrediti obrazovnom cilju i nastavnom planu i programu, jer je kurikulum organizovan oko specifičnih, unapred definisanih linearnih ishoda učenja. Podučavanje demokratije je time nemoguć zadatak, jer taj poduhvat nije predvidljiv i dat, već je sadržan u stalnoj potrazi za jednakošću, što znači da emancipatorsko obrazovanje ne samo da teži ravnopravnosti – ono započinje principom jednakosti i emancipacije. Međutim, demokratija nikada nije okončan proces, to nije sistem, već praksa u njenom stalnom stvaranju i krizi, nikad završen, daleki cilj. Uključivanjem u demokratiju kao praksu, čovek je u procesu postajanja građaninom. Dakle, potrebno je osporiti i prevazići individualističku

konceptiju građanskog obrazovanja koja je došla do izražaja sa neoliberalnom ideologijom, i fokusirati se na kolektivni društveni i politički angažman u demokratskim procesima. Sa novom prepoznatom ulogom univerziteta da bude socijalno angažovan akter u društvu, otvara se pitanje kako se uči demokratija na visokoškolskom nivou.

Podučavanje za aktivno građanstvo u univerzitetskim okvirima

Jak akcenat na revitalizaciji odnosa individualno – kolektivno i jačanju angažmana svih u zajedničkom kreiranju demokratskog razvoja, lokalno specifičnog i globalno usklađenog, sastavni je deo većine modernih koncepata koji čine okvir za razvoj institucionalnog obrazovanja.

Moderni koncepti ‘treće misije’ i održivosti univerziteta nude prostor za otvaranje ‘gvozdениh vrata’ visokoškolskih institucija ka zajednici i zajedničkoj demokratizaciji. Pored tradicionalne, obrazovne i istraživačke funkcije, od univerziteta se očekuje da bude ‘socijalno angažovan’, ‘otvoren’, doprinoseći partnerstvu sa svim sektorima; to dalje znači ne samo širenje uticaja prema zajednici već povratno unapređenje kurikuluma i podučavanja u cilju pripreme „obrazovanih, angažovanih građana, jačanja demokratskih vrednosti i građanske odgovornosti” (*Needs and constraints analysis*, 2018: 8–9; Pejatović i Orlović Lovren, 2018).

U naglašavanju važne uloge podučavanja u ostvarenju svih ‘misija’ modernog univerziteta, leži, međutim, sledeća opasnost – od prebacivanja odgovornosti na nastavnike. Kako to, u određenim institucionalnim okvirima, nastavnici mogu da kreiraju adekvatne podsticaje aktivizmu studenata – i u kom pravcu? Kako da izbegnu moguću zamku na koju Brookfield s pravom upozorava, kada poručuje da „ima nešto suštinski pogrešno u očekivanju od učenika da uradi nešto što nastavnik nije uradio prvi” (Brookfield, 2013: 38). Da li je, dalje, dovoljno da nastavnici preispituju svoju praksu i trude se da je zasnivaju na vlastitoj filozofiji, ako su institucije visokog obrazovanja u procepu između humanističkih i neoliberalnih zahteva, koji „ugrožavaju mogućnosti akademskog sektora da doprinese kritičkom dijalogu i značajno promeni šire okruženje” (Doring, prema: White, 2015: 677).

Kakvu strategiju podučavanja da odaberu i kojoj teoriji učenja da pribegnu kao glavnoj vodilji? Sudeći prema sveprisutnim preporukama, kako u literaturi, tako i u dokumentima obrazovne politike, aktivizam „budućih građana za 21. vek” bi trebalo podsticati participacijom u procesu učenja u kome su nastavnici pre svega „facilitatori i pomagači” (UNESCO, 2012: 10). Participativne strategije i metode odnose se, pritom, ne samo na „podsticanje studenata na aktivno učešće u svom procesu učenja”, već na uvođenje „praktičnih aktivnosti, koje povezuju akademsko postignuće sa životnim pitanjima” i doprinose „razumevanju uticaja individualnih akcija na zajednicu” (Concina, 2019: 1).

Oslanjajući ovu strategiju na ideje socijalnog konstruktivizma, nastavnici mogu biti usmereni ka podsticanju studenata na aktivnost – pre svega u konstrukciji znanja. Da li se međutim, ma koliko ‘ka učeniku usmeren’ i na stvarnim problemima zasnovan, ovaj proces može posmatrati samo kao aktivno stvaranje znanja u učionici (Sterling 2001; prema: Concina, 2019) ili doprinos individualnom-kolektivnom stvaranju, ako ne i primeni novonastalog znanja u realnim životnim uslovima? Da li je zaista reč o novokonstruisanom znanju, posebno ako proces vodi ka ostvarenju kurikulom unapred određenog ishoda (Jovanović, 2018), u našem slučaju – pobrojanih karakteristika i dužnosti ‘dobrog’ i ‘aktivnog’ građanina?

Fokus teoretičara transformativnog učenja takođe je na podsticanju aktivnosti onoga ko uči, kroz negovanje i razvoj mogućnosti i prakse kritičke refleksije i na njoj zasnovanih odluka. One se, međutim, mogu ticati „neposredne akcije, odložene akcije ili misaone reafirmacije postojećeg obrasca aktivnosti” (Mezirow, 2000: 24). Aktivnost studenata se u ovom svetlu, može takođe odnositi na kritičku refleksiju sopstvenog procesa učenja ili referentnih okvira – individualnih ili kolega u grupi – a da na osnovu toga ne možemo sa sigurnošću pretpostaviti hoće li ovakvo iskustvo dalje voditi ka njihovom aktivitetu podstaknutom ovom refleksijom, van učionice ili fakulteta?

Izbor određene strategije podučavanja, dakle, uz ma kako umešnu primenu participativnih metoda, ne mora nužno da doprinese šansama za budući aktivitet studenata u zajednici: ”diskusija, rad u grupama, ‘akvarijum’ i druge često korišćene metode odvijaju se kroz interakciju ali ukoliko njihov cilj ostaje samo usvajanje znanja

ili razvoj kritičkog mišljenja, one ne doprinose stvarnoj participaciji” (Ten Dam i Volman, 2004; prema: Orlovic Lovren, Despotović i Bulajić, 2016: 57). Činjenica da neko ne učestvuje u diskusiji ne znači da aktivno ne sluša i ne reflektuje u sebi i može imati manji značaj za negovanje participativnosti kod studenata od podsticaja i prakse učešća u odlučivanju o sadržaju kursa i načinu procenjivanja postignuća (Brookfield, 2013).

Umesto zaključka: lični osvrt na ulogu univerzitetskog nastavnika u razvoju aktivizma

Podučavati studente andragogije sa ciljem da razviju aktivizam kao stav i naviku participacije u zajednici, sadrži u sebi bar dva paralelna zadatka: 1) razvijati njihov kritički stav i spremnost na participaciju i 2) doprinositi njihovom jačanju za budući profesionalni angažman u kome će oni podučavati ili facilitirati procese učenja odraslih koji vode istim ciljevima. Radeći sa studentima na sagledavanju teorijskih osnova i praktičnih dimenzija strategija i metoda podučavanja odraslih, uz sva nastojanja da savladaju karakteristike i korake u primeni participativnih metoda, često su najmoćniji i potencijalno transformativni, upravo oni momenti kada npr. izbor teme za debatu i njeno sprovođenje leži u potpunosti u njihovim rukama. Povezivanje teorijskog i praktičnog rada putem poseta institucijama za obrazovanje odraslih i susret sa realnim problemima ovog sektora drugi je najupečatljiviji momenat, sudeći prema njihovim refleksijama. Kada su, međutim, pozvani da na početku semestra utiču na sadržaj planiranih susreta i procene njihov značaj za njih, njihov je angažman veoma umeren, a uzdržanost pa i zbunjenost izgleda ima korene u navici da se radi prema utvrđenom kurikulumu, te da oni čak i kada se izjasne i daju 'svoj glas', nisu sigurni da će takve intervencije zaista biti uvažene.

Iskustva sa studentima koji biraju predmet Obrazovanje za životnu sredinu, takođe, daju zanimljivu sliku u pogledu pristupa i metoda podučavanja. Koncept akcione kompetentnosti zauzima jedno od centralnih mesta u obrazovanju za životnu sredinu, kao okvir za kritičko preispitivanje obrazovnog pristupa koji odražava vrednosti individualizma i proces podučavanja usmerava ka „modifikovanju ponašanja” (Jensen &

Schnack, 1997). Otuda se studenti usmeravaju na samostalni izbor ekoloških problema i istraživanje mogućnosti njihovog rešavanja putem obrazovanja, uključujući razgovore sa praktičarima, posete organizacijama koje se bave pitanjima životne sredine, praćenje trendova na društvenim mrežama, izlaganje umetnički izraženim pogledima na njih (putem filma, izložbe i sl.) i preduzimanje istraživanja u okruženju (stavovi studenata prema fakultetskoj životnoj sredini). Očigledan porast motivisanosti nakon svake posete 'realnom svetu' ili razgovora sa praktičarima, a takođe i sa vršnjacima (npr. nakon projekcije filma sa kolegama sa drugih fakulteta ili gostujući na susretu u okviru predmeta Obrazovanje odraslih za aktivizam i ljudska prava, sa kolegama sa svoje studijske grupe), upućuje na moguće dejstvo povezivanja sa realnošću i raznovrsnosti iskustava na njihov, makar kognitivni i emotivni, angažman. Kako bi se on transformisao u aktivitet i preduzimanje ma kako malih praktičnih koraka, iskustvo govori da su sve do kraja studija, kontinuirani podsticaji nastavnika kao modela koji i sam reflektuje i deluje – nezamenjivi.

Na Filozofskom fakultetu u okviru Grupe za andragogiju već nekoliko godina postoji i izborni predmet Obrazovanje odraslih za aktivizam i ljudska prava, i suočavamo se sa dilemom kako pojedinca podučiti da bude aktivan u zajednici i da li je takav poduhvat zapravo moguć. Aktivizam posmatramo kao kontekst učenja, ali i kao sam obrazovni cilj. U skladu sa tim, program nastave nije bio usmeren na unapred pripremljen sadržaj, već smo prigrlili ideju da kroz sam proces građenja nastave uvežbavamo demokratiju i radimo na aktuelnim problemima zajednicama kojoj pripadaju studenti. 'Razmrdavanjem' hijerarhijske strukture nastave koja svoj izraz nalazi u odgovoru na pitanje ko postavlja obrazovne ciljeve i definiše sadržaj, krenuli smo od principa jednakosti kako bi studenti razvijali agensnost i osnaživali se za delovanje. Kao značajane aktivnosti pokazali su se razgovori sa aktivistima i pripadnicima samoorganizovanih zajednica koje nude alternativu i optimizam, neophodan za pokretanje akcije. Kritičko mišljenje je podržano kroz delovanje.

Samo obrazovanje odraslih koje je izniklo iz društvenih pokreta sadrži u sebi karakteristike aktivističkog delovanja. „Razvoj demokratije i obrazovanja odraslih imaju zajedničke korene, s obzirom na to je obrazovanje odraslih uticalo na razvoj

demokratskih društava, i mnoge institucije obrazovanja odraslih su osnovane kao rezultat emancipatorskih i demokratskih pokreta” (EAEA, 2019: 4). Verujemo da upravo društveni angažman visokoškolskih institucija predstavlja oblast andragoškog delovanja i istraživanja, a međusobna, kao i saradnja nastavnika sa drugim fakultetima i organizacijama, uz otvaranje uiverziteta, podržava zajedničko kreiranje demokratskog razvoja, u isto vreme otvarajući prostore za uvežbavanje participativnih procesa. Pravljenje prostora i participacija predstavljaju i kontekst učenja koje se odvija simultano sa građenjem demokratskog okruženja. Ne učimo za demokratiju, već je praktikujemo, što podrazumeva i razgrađivanje sedimentnih i starih obrazovnih struktura i osmišljavanje novih mogućnosti za učenje i delovanje.

Literatura

- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge journal of education*, 36(1), 63–79.
- Biesta, G. (2013). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty First Century. In G. Biesta, M. De Bie & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 1–15). Springer Science & Business Media.
- Brookfield, S. D. (2013) *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey – Bass, San Francisco.
- Concina, E. (2019). Participative Teaching Methods for Sustainable Development. In W. Leal Filho (ed.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*, Switzerland: Springer Nature AG. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_411-1.
- EAEA. (2019). Adult Education and Citizenship. Retrieved from <https://eaea.org/2019/11/14/adult-education-andcitizenship/?Fbclid=iwar1n8nji22jhmpvaf7dfgxufd6h7zuq9zkqw8fh73iwcuzrvf4ymnpu>
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178
- Jovanović, A. (2018). Konstruktivizam u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih* 1/2018, str. 31–48.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow et al. (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3–33). San Francisco: Josey Bass.
- Needs and constraints analysis of the Three dimensions of third mission activities* (2018). Retrieved from https://nanopdf.com/download/needs-and-constraints-analysis-of-the-three_pdf

- Orlovic Lovren, V., Despotović, M. i Bulajić, A. (2016). Uloga nastavnika u modelovanju kritičkog mišljenja odraslih. *Andragoške studije* 1, 45–65.
- Pejatović, A. i Orlović Lovren, V. (2018). Missions of University as The Framework for Lifelong Learning. In B. Kapplinger, K. Ovesni & J. Vranješević (Eds.), *Strategies to Improve Quality of Education* (pp. 141–155). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Institut für Erziehungswissenschaft Justus-Liebig-Universität Gießen, Germany.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C. & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264–272.
- UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development Sourcebook*. Paris: UNESCO
- White, R. M. (2015). Who Am I? The Role(s) of an Academic at a 'Sustainable University'. In W. Leal Filho, L. L. Brandli, O. Kuznetsova & A.M.F.d. Paço (Eds). *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level: Making the Links* (pp. 675–686). Springer, XII.

UKLJUČENOST UNIVERZITETA U ŽIVOT ZAJEDNICE²²

Maja M. Bosanac²

Jovana J. Milutinović³

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Apstrakt

Pored naučnoistraživačke i nastavne funkcije poslednjih decenija univerziteti dobijaju i druge uloge. Kao cilj rada postavlja se sagledavanje šireg društvenog konteksta koji ukazuje na zahteve za participacijom univerziteta u društvenoj zajednici. Društvene uloge univerziteta analiziraju se u radu u okviru dva pristupa koji ukazuju na različite načine uključivanja univerziteta u život zajednice i proširivanje njegovih uloga. U radu se uključenost univerziteta u život zajednice povezuje s pojmom treće misije univerziteta i s koncepcijom kurikuluma usmerenog ka društvu. Zaključuje se da nove uloge univerziteta podrazumevaju dodatne zadatke, nova očekivanja i izazove, te da predstavljaju neminovnost funkcionisanja današnjih univerziteta. U cilju razumevanja brojnih promena značajno je sagledavanje ove tematike iz ugla pluralizma pristupa koji su često suprostavljeni. Implikacije njihovih uticaja na promene u načinima funkcionisanja savremenih univerziteta pretpostavljaju važnost uvođenja sadržaja o društvenoj uključenosti univerziteta u visokoškolske kurikulume.

Ključne reči: civilni univerzitet, doživotno učenje, kurikulum, treća misija univerziteta.

Društveni kontekst savremenih univerziteta

Društveni kontekst u okviru kojeg se ističe značaj participacije u visokom obrazovanju prvenstveno je uslovljen konceptom društva znanja i novom ekonomijom zasnovanoj na znanju. Mnoge promene koje su nastale u visokoškolskom obrazovanju poslednjih nekoliko decenija prvenstveno su posledica globalizacije i masovnosti visokoškolskog obrazovanja. U literaturi se ističe da se brojnost i složenost uloga koje se

²²Rad je nastao u okviru projekta *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

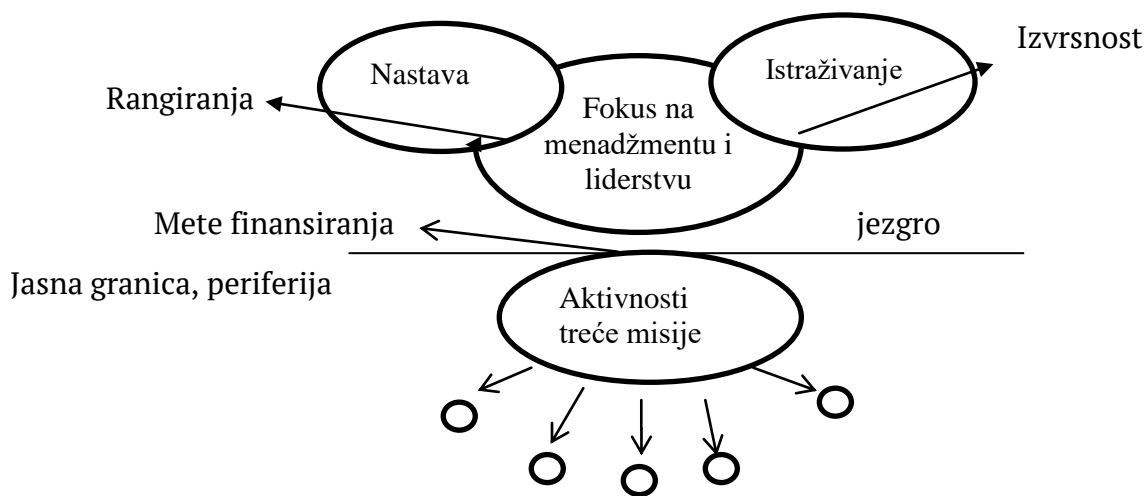
²E-mail: maja.bosanac@ff.uns.ac.rs

³E-mail: jovanajm@ff.uns.ac.rs

nalaze pred savremenim univerzitetima mogu predstaviti u okviru očekivanja različitih interesnih grupa: evropske institucije očekuju da univerziteti budu predvodnici u razvoju najkompetitivnije ekonomije; vlade očekuju veći broj visokoobrazovanih građana koji bi mogli da daju doprinos razvoju nacionalnih ekonomija; roditelji očekuju kvalitetno obrazovanje koje će njihovoj deci osigurati brzo zapošljavanje i uspešnu karijeru; tržište rada zahteva kvalitetne visokospecijalizovane stručnjake, istraživanja i inovacije; civilno društvo traži podršku u rešavanju aktuelnih pitanja od značaja za lokalnu i globalnu zajednicu; upravljачke strukture uvode tržišne mehanizme i principe delovanja kojima se podstiče konkurentnost (Ćulum i Ledić, 2011). Prethodno navedno ukazuje na sve veću participaciju mnogih društvenih aktera u procesu obrazovanja, ali i na sve značajniju ulogu uključenosti univerziteta u život zajednice. Kretanje prema društvu znanja uslovalo je pojavu koncepta doživotnog obrazovanja koji se ne posmatra kao obrazovni sistem, već kao filozofski princip na kojem se zasniva čitava organizacija obrazovnog sistema (Milutinović, 2008). Pri tome se u izveštaju UNESCO-a pod naslovom *Prema društvima znanja (Towards knowledge societies: UNESCO world report, 2005)* doživotno učenje posmatra kao proces koji obuhvati tri nivoa razvoja: (1) personalni i kulturni razvoj, koji se odnosi na značenje koje pojedinac daje vlastitom životu; (2) socijalni razvoj, koji se odnosi na ulogu pojedinca u zajednici, građanstvu, političkoj participaciji i zajedničkom životu i (3) profesionalni razvoj, koji se odnosi na postojan kvalitet zapošljivosti i njegovu povezanost za proizvodnjom, zadovoljstvom u radu i materijalnom dobiti. U tom okviru, moguće je napraviti paralelu između koncepta doživotnog učenja s tri koncepcije kurikuluma, to jest sa: *kurikulumom usmerenim na učenika* koji može da se poveže s akcentom na personalni i kulturni razvoj, *kurikulumom usmerenim na društvo* u okviru kojeg se podstiče socijalni razvoj, i *predmetno usmerenim kurikulumom* koji se povezuje s profesionalnim razvojem. Kao što proces doživotnog učenja treba da obuhvati sva tri nivoa razvoja, isto tako bi i savremeni visokoškolski kurikulumi trebalo podjednako da uvažavaju predmet, društvo i studenta, što je izuzetno složen zadatak.

S obzirom na povećan nivo interakcije univerziteta i okruženja sve su brojnije rasprave o trećoj misiji univerziteta. Pored nastave i istraživanja kao osnovnih

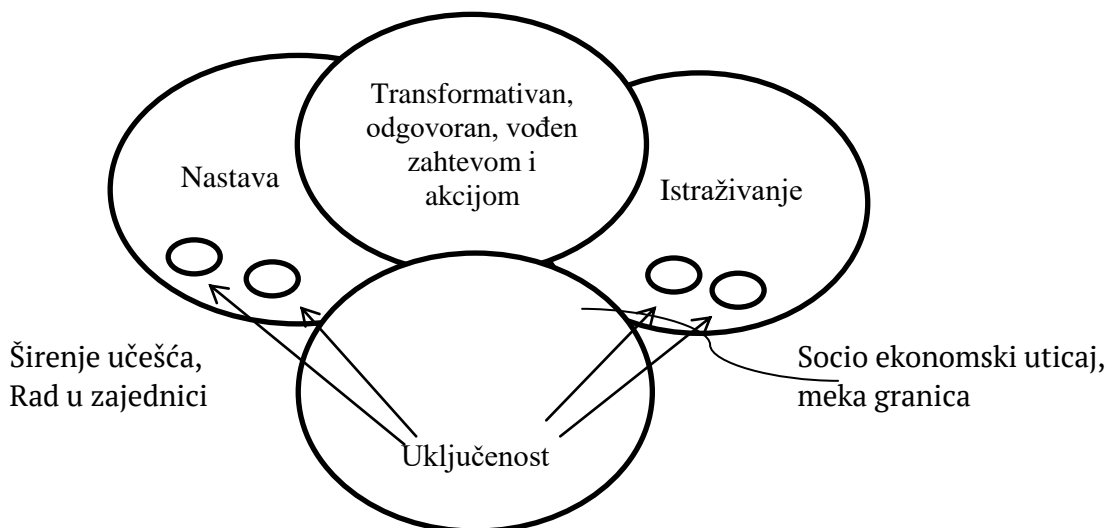
akademske delatnosti, sve više se ističe značaj treće misije univerziteta, učešća u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva i demokratskih vrednosti (Spasojević i sar., 2012). Rastuća očekivanja koja se stavljaju pred univerzitete podrazumevaju doprinos univerziteta rešavanju problema s kojima se suočava društvo (Goddard, 2017). U okviru necivilnog univerziteta (Slika 1) podržava se strogo razdvajanje nastave i istraživanja. Reč je o tome da je u okviru ovog pristupa fokus na menadžmentu i liderstvu; istraživački kapaciteti procenjuju se preko broja radova objavljenih u prestižnim naučnim časopisima, a kvalitet nastavnog procesa preko postignutih rezultata. Aktivnosti treće misije posmatraju se kao „jezgro” tamo gde su vezane za troškove finansiranja, dok aktivnosti van tih ključnih područja nisu podržane i često se posmatraju kao periferne. Takav pristup osmišljen je kako bi se pomoglo tradicionalnom modelu da postane korporativniji i usmereniji prema spoljašnjim institucijama (Goddard, 2017).



Slika 1: Necivilni univerzitet (Goddard, 2017:123)

Suprotno ovom pristupu, civilni univerzitet (Slika 2) integriše istraživanje, nastavu i uključenost kao širenje učešća i rada u zajednici: istraživanja imaju snažan socioekonomski uticaj, a nastava pretpostavlja uključenost zajednice s dugoročnim ciljem rasta participacije u visokom obrazovanju. Važno je da u okviru ovog pristupa postoji „meka” i fleksibilna granica između institucija i društva. Pri tome se u literaturi uključenost (engl. *Engagement*) posmatra kao partnerstvo koje donosi obostrano korisne

ishode (Australian Universities Community Engagement Alliance, 2008). Sam termin uključenost koristi se u institucijama visokog obrazovanja od 1994. godine kako bi označio različite odnose između visokoškolskih ustanova i zajednice (Holland, 2001). U današnje vreme uključenost podrazumeva institucionalne strategije koje imaju za cilj da povežu rad zajednice s kurikulumom i obrazovnim ciljevima institucije.



Slika 2: Civilni univerzitet (Goddard, 2017: 123)

Konačno, u literaturi se ističe da su univerziteti, primarno koncipirani kao jedinstvena zajednica univerzitetskih nastavnika i studenata, danas u obavezi da zadovolje mnoge zainteresovane strane (Kerr, 2001). Iako se, kada je reč o učešću u zajednici, prethodno opisani pristupi zasnivaju na različitim polaznim osnovama, za oba pristupa je zajedničko to što ukazuju na neminovnost nove univerzitetske paradigme koja pretpostavlja uključenost različitih interesnih grupa. U periodu kada razvoj obrazovanja više nije toliko podstican svojom unutrašnjom dinamikom obrazovanja kao što je to bio slučaj u prošlosti, već je postao puno osetljiviji prema spoljašnjim pritiscima (Milutinović, 2008), čini se da društveno usmereni kurikulum postaje posebno značajan u visokom obrazovanju.

Pojmovno određenje i razvoj društveno usmerenog kurikulumuma

Način definisanja, planiranja i ostvarivanja kurikulumuma suštinski utiče na kvalitet obrazovanja. Dok se nekada o kurikulumu pretežno razmišljalo u odnosu na predmete i sadržaje predmeta ili kao o zbirci nastavnih programa za pojedinačne predmete, u današnje vreme kurikulum se posmatra kao način za analiziranje procesa nastave i učenja, gde obuhvatanje sadržaja predstavlja samo jedan od nekoliko faktora (Milutinović, 2008). Kada je reč o polju visokog obrazovanja, pod pojmom kurikulum podrazumeva se celovit odgovor na pitanja: zašto se uči, šta se uči i kako se uči (Vukasović, 2006). Prvo pitanje – zašto se uči – odnosi se naishode učenja programa/predmeta, drugo pitanje – šta se uči – tiče se sadržaja programa/predmeta, dok se treće pitanje – kako se uči – odnosi na opis načina kojima se osigurava da studenti steknu opšte i predmetno-specifične kompetencije, ali i načina kojima se vrši njihova provera.

Kao što je već rečeno, povećani zahtevi za participacijom u visokoškolskom obrazovanju usmeravaju pažnju ka društveno orijentisanom kurikulumu. Korene razvoja kurikulumuma usmerenog ka društvu moguće je posmatrati još od antičke Grčke; Sparta predstavlja najjasniji primer korišćenja obrazovanja u svrhu oblikovanja ljudi prema potrebama šireg društva (Milutinović, 2008). Društveno orijentisani kurikulumi su nakon Drugog svetskog rata dominirali u većini zemalja OECD-a (*Škole i kvalitet*, 1998), a idanas su veoma aktuelni. Međutim, značajno je istaći da unutar društveno orijentisanog kurikulumuma ne postoji jedinstven i opšteprihvaćen pristup (Milutinović, 2008). Nekad se zastupa utilitaristički pristup u okviru kojeg se smatra da onima koji uče treba pružiti oruđa kako bi uspešno funkcionisali u postojećem društvu, a ponekad se zastupa kritički pristup gde se polazi od toga da onima koji uče treba dati mogućnost da kritički sagledavaju okolnosti u kojima žive i da deluju u pravcu unapređivanja društva (Klep et al., 2004).

Činjenica je da su potrebe društva u različitim istorijskim periodima postavljale različite zahteve pred obrazovne institucije. Kada je reč o polju visokog obrazovanja, moderni univerziteti (prvenstveno američki) aktuelizovali su značaj službe zajednici

koja podrazumeva širenje korisnog znanja i rezultata akademskog istraživanja; postmoderni univerzitet ističe sve veći značaj internacionalizacije, a podrazumeva i izazove ekonomskog instrumentalizma (Ćulum i Ledić, 2010). U okviru razmatranja implikacija Bolonjskog procesa, u literaturi se (Bodroški Spariosu, 2017: 97) naglašava kako tendencija transformacije obrazovnih sistema u sisteme visoke participacije ne znači da svi studenti stiču kvalitetno obrazovanje, dok jesuština univerzalne participacije u terciarnom obrazovanju u univerzalnom pristupu. Značaj razumevanja uticaja globalnih obrazovnih politika na univerzitete otudaimplikuje potrebu da se sadržaji na tematiku participativne kulture u obrazovnom procesu uključe u visokoškolske kurikulume.

Zaključna razmatranja

Cilj ovog rada odnosio se na sagledavanje šireg društvenog konteksta koji ukazuje na zahteve za participacijom univerziteta u društvenoj zajednici. Pri tome se uključenost univerziteta u život zajednice u ovom radu povezuje s pojmom treće misije univerziteta, kao i s učešćem u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva i demokratskih vrednosti. Takođe, uključenost univerziteta u život zajednice povezuje se i s koncepcijom kurikuluma usmerenog ka društvu. U literaturi se naglašava da iako u okviru društveno orijentisanog kurikuluma postoje različiti odgovori na pitanje šta je od najveće vrednosti za društvo i koji su najbolji obrazovni postupci za dostizanje „idealnog društva”, postoji opšta saglasnost da obrazovanje treba da služi opstanku i uspešnom funkcionisanju društva (Milutinović, 2008). U tom kontekstu, zaključuje se da obrazovanje u celini, a naročito visoko obrazovanje, ne može da ignoriše savremene društvene promene. Reč je o tome da univerziteti ne mogu da se ponašaju kao „kule od slonovače”, pri čemu je posebno važno da obrazovni proces ne bude u isključivoj službi tržišta u okviru utilitarističkog pristupa bez razvijanja kritičkog pristupa usmerenog ka društvenom razvoju.

Literatura

- Australian Universities Community Engagement Alliance (2008). *Universities and community engagement. Position Paper 2008–2010*. Dostupno na http://www.engagementaustralia.org.au/uploads/universities_CE_2008_2010.pdf
- Bodroški Spariosu, B. (2017). *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Ćulum, B. i Ledić, J. (2010). *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ćulum, B. i Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Goddard, J. (2017). The strategic positioning of cities in 21st century challenges: The civic university and the city. In F. X. Grau (Ed.), *Higher Education in the world 6. Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local* (pp. 115–127). Girona: Global University Network for Innovation.
- Holland, B. A. (2001). *Exploring the challenge of documenting and measuring civic engagement endeavors of colleges and universities: Purposes, issues, ideas*. Campus Compact, Advanced Institute on Classifications for Civic Engagement. Dostupno na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?Doi=10.1.1.530.6177&rep=rep1&type=pdf>
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Klep, J., Letschert, J. & Thijs, A. (2004) *What are we going to learn? Choosing educational content*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. Veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Spasojević, D., Kleut, J. i Branković, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *Teme*, 36(3), 1157–1172.
- Škole i kvalitet* (1998). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo MSP BK: Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.
- Towards knowledge societies: UNESCO world report* (2005). Paris: UNESCO.
- Vukasović, M. (2006). *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.

PARTICIPACIJA KAO NEIZOSTAVNI ELEMENT EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Katarina N. Jorović²³

Student master studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Participacija podrazumeva aktivno, autentično učestvovanje, holistički pogled na dete koje je kompetentno biće i aktivan učesnik, te njeni principi predstavljaju plodno tle na kojem bi se, između ostalog, gradilo ekološko vaspitanje i obrazovanje. Konvencija o pravima deteta ujedno navodi kako bi deca trebalo da budu uključena u odlučivanju o svemu što ih se neposredno tiče, te ekološke promene, kao jedan aktuelan, iminentan i globalan problem, ne bi trebalo da predstavljaju izuzetak. Akciona kompetencija kao pristup ekološkom vaspitanju i obrazovanju obuhvata namerne, promišljene radnje, autonomiju, refleksivnost i participaciju. U radu će stoga biti predstavljene pedagoške implikacije razvijanja akcionih kompetencija kroz teorijske pretpostavke i primere iz prakse, s ciljem ukazivanja na potrebu participativnog konstituisanja ekološkog vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: participacija, ekološko vaspitanje i obrazovanje, akciona kompetencija.

Uvod

Participacija predstavlja kreiranje prostora koji omogućava deci da slobodno izražavaju svoja mišljenja, polazeći od razumevanja da su deca kompetentna bića koja svoja različita iskustva i mišljenja mogu da iskažu. Takav prostor bi trebalo da podržava različite autentične vidove izražavanja dece, što bi obuhvatalo i neverbalno izražavanje, kao što je primera radi slikanje. Konvencija o pravima deteta nalaže da deca imaju inherentno pravo da izjasne svoje mišljenje po pitanju svih stvari koje ih se tiču. Dečja mišljenja bi ujedno trebalo da budu uvažena i da predstavljaju polaznu tačku prilikom donošenja odluka koje su u interesu dece. Isto tako, važno je i omogućavanje učešća dece u procesu donošenja odluka, čime se pored shvatanja deteta kao kompetentnog

²³ E-mail: jorovic.katarina@gmail.com

bića uvažava i detetov aktivan položaj u sopstvenom životu (Vranješević, 2012). Ipak, primetno je da se takvi prostori ne kreiraju, bilo zbog nepostojanja kulture participacije, bilo zbog nedostatka autentičnog interesovanja za dečjim učešćem.

Prilikom koncipiranja pristupa ekološkom vaspitanju i obrazovanju Džensen i Šnak polaze od akcionih kompetencija, koje podrazumevaju namernost, promišljenost, sa osvešćenim motivima i usmerenošću na sam koren problema, čime se zapravo doprinosi njegovom rešavanju, direktno ili indirektno (Jensen & Schnack, 2006). Takav pristup neizostavno podrazumeva participaciju dece. Prvenstveno, aktivnim i iskrenim učešćem dece dolazi se do razvijanja dečjih znanja, sposobnosti i umeća. Autori svojim pristupom žele da prevaziđu svođenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja na ponašanje i aktivnosti, odnosno nekritičko usvajanje obrazaca „pravilnog” ponašanja (Jensen & Schnack, 2006: 476) i radnje kojima pak nedostaje usmerenost ka rešavanju cilja. Krucijalan faktor procenjivanja je šta deca mogu naučiti i kako se kao ličnosti mogu razviti kroz participaciju, a ne rešavanje društvenih problema. Dalje, participacija je čin demokratskog društva u kojem bi deca trebalo da žive, ali ujedno i da ga razvijaju. Ideja participacije kao načina ostvarivanja ekološkog vaspitanja i obrazovanja, i dalje ostvarivanja ekološki motivisanih akcija, može se nadovezati na načela Ujedinjenih nacija za rešavanje klimatskih promena. Deca čine jednu od najosetljivijih grupa koje su pogođene posledicama klimatskih promena i, kako im je nepravedno oduzet i uništen svet u čijem su razaranju zapravo najmanje i učestvovala, predstavlja se ideja da se deca moraju uvažiti kao ravnopravni učesnici u iskrenoj participaciji i zajedničkom sprovođenju promena (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2015: 2). Samim tim ideja participativnog ekološkog vaspitanja i obrazovanja postaje ne samo relevantna, već i nužna.

Participacija unutar ekološkog vaspitanja i obrazovanja

U razvijanju akcionih kompetencija trebalo bi krenuti od informisanja, što Konvencija o pravima deteta među participativnim pravima navodi. Dostupnost informacija o klimatskim promenama i mogućnost njihovog preispitivanja i

promišljanja bi doprinelo razvijanju svesti o datom problemu i zasnivanju konkretnih akcija na svim potrebnim informacijama. Argumenti protiv ekološkog vaspitanja i obrazovanja iskazuju zabrinutost da sadržaji služe samo da zastraše decu. No otvara se pitanje da li je taj strah postojao pre i da li bi trebalo izbegavati diskutovanje o njemu (Jensen & Schnack, 2006: 472). Cilj informisanja nije, niti bi trebalo da bude zastrašivanje, već omogućavanje donošenja informisanih odluka i razvijanje sposobnosti suočavanja sa strahom.

Relevantne teme bi trebalo istraživati zajedno s decom, tako da su razumljiva i uz uvažavanje njihovih želja. U Australiji je osmišljen projekat konzervacije vode koji je bio realizovan na predškolskom uzrastu. Tokom participativnog istraživanja navodi se da se javila samoinicirana želja dece za razvojem i produbljivanjem znanja (Pratt, 2010, prema: Miller et al., 2014).

U identifikaciji ekoloških problema bi trebalo poći od konteksta zajednice, kako bi se pažnja mogla usmeriti na relevantne probleme i kako bi se, tokom promišljanja o potrebnim akcijama pošlo od realnih mogućnosti. Podršku za ovakav zaključak nalazimo u jednom istraživanju u Meksiku, gde su dečji odgovori na probleme u zajednici služili kao osnova zajedničkog rada (Linares Pontón & Vélez Andrade, 2007).

U grčkim školama deca su uključena u razne ekološke programe. Sprovedeno je kvalitativno istraživanje sa ciljem utvrđivanja didaktičkih principa koje bi trebalo koristiti prilikom njihovog menjanja u participativne, interdisciplinarne i emancipatorske programe. Tokom razvijanja veze kako između same dece tako i između dece i njihove okoline i zajednice primećuje se promena u dečjem percipiranju samopouzdanja (Tsevreni & Panayotatos, 2011). Uočava se ne samo uticaj participacije na emocionalni aspekt ličnosti, već se i sama fizička sredina uvodi kao važan faktor uticaja, što dodatno ide u prilog aktivnijem pristupu ekološkog vaspitanja i obrazovanja i odbacivanju simulacije životnih situacija.

Prilikom definisanja participacije pažnja je posvećena dečjem izražavanju, nadovezujući se na ideju da dete na slikovit i autentičan način izražava svoju sliku sveta i svoj unutrašnji svet (Marjanović, 1990). Tokom istog istraživanja u Grčkoj došlo je do uvida da je omogućivanje različitih vidova izražavanja doprinelo dečjem izražavanju i

samorefleksiji, iskazivanju nezadovoljstva i želji za promenom, na osnovu čega su odlučili da deluju (Tsevreni & Panayotatos, 2011).

Dečja participacija može doprineti ne samo deci, već i njihovoj zajednici. Naime, deca svojim kreativnim pristupom mogu ponuditi svež pogled na probleme s kojima se zajednica suočava. Tokom početnog razgovora sa decom o temi konzervacije vode, navodi se da su sami vaspitači bili iznenađeni nivoom znanja, zanimljivim rešenjima koja su ponudila i nivoom samoiniciranih aktivnosti (Pratt, 2010; prema: Miller et al., 2014). Možda ovaj element nepoverenja u znanja i mogućnosti dece nije bio intencionalan već posledica internalizovane slike deteta jednog društva, no ovakav vid aktivne participacije može ukazati na neosnovanost takvih uverenja i promeniti sliku o detetu.

Kroz participaciju primećujemo da se ostvarilo intergeneracijsko učenje, kontinuitet vaspitanja i povezanost porodičnog i školskog konteksta. Navodi se da su, tokom istog projekta, vaspitači primetili da su deca akcione kompetencije prenela u svoj porodični kontekst te da su sa roditeljima sprovodili samoinicirane akcije i da su proširivali znanje i svest o ekologiji (Miller et al., 2014).

Kao primer da ekološko vaspitanje i obrazovanje ne bi trebalo ostaviti samo na ponašanju i aktivnostima možemo uzeti program koji je sproveden u Bocvani, koji se bavio odlaganjem otpada u školi. Mada je problem otpada bio relevantan za školu, deca prilikom realizacije programa nisu bila dovoljno informisana o njegovom značaju, dok je škola kao neosporivi autoritet slala poruku da dečje mišljenje nije od većeg značaja. Sve je to rezultiralo time da se deca nisu osećala pozvanom da ukažu na druge probleme unutar škole, iako su možda i videla korist programa (Silo, 2011). Prilikom otvaranja dijaloga, pozivanja dece da iskažu svoje mišljenje i ukazivanja na važnost uvažavanja, među decom se razvila ne samo želja za aktivnim učešćem već i razumevanje da su drugi vredni slušanja i razumevanja – participacija se dakle navodi kao sredstvo menjanja ustaljenih odnosa unutar škole, gde su mogli da zajedno rade i grade znanje. Deca su imala šansu da osmisle alternativu postojećem programu, te je njena izmena i realizacija dovela do zajedničkog osećaja postignuća (Silo, 2011).

Zaključak

Želja rada je bilo predstavljanje jednog broja primera participativne prakse ekološkog vaspitanja i obrazovanja, s ciljem otvaranja pitanja o takvoj implementaciji unutar našeg sistema. Oblici participativnog rada se nažalost retko mogu naći u našoj praksi.

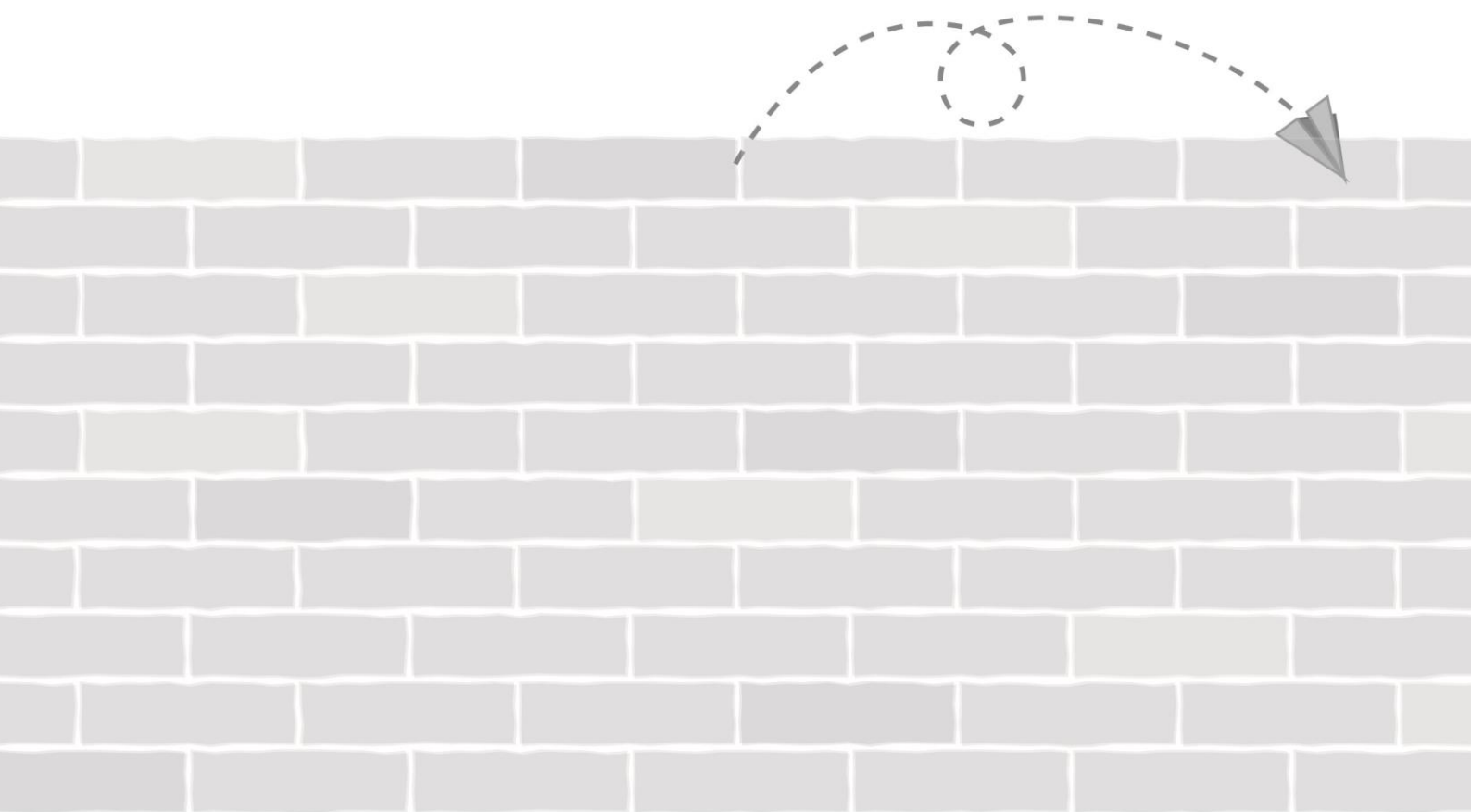
Mada primećujemo pozitivne rezultate navedenih programa i istraživanja, potrebno je sprovesti ih i unutar našeg sistema. Odstupanjem od slepe implementacije i nerazumevanju značaja, programe, istraživanja i koncepte stavljamo unutar našeg konteksta, čime bismo dobili bolji uvid u implikacije, kao i dalja polja za razvoj i jake strane. To zahteva restrukturiranje samog sistema tako da podržava i uvažava participaciju svih aktera školskog života. Ovakav koncept nije osmišljen kako bi nudio rešenja već kako bi razvio sposobnosti zauzimanja stanovišta, kritičkog mišljenja i spremnost na delovanje, te bi praktičare trebalo osnaživati za primenu takvih pristupa. Napor bi trebalo da bude uložen i u promenu zastarelih i ustaljenih shvatanja, što obuhvata shvatanje učenja kao prenošenja znanja, deteta kao pasivnog primaoca znanja, škole kao odvojene celine životnog konteksta dece. Dečjom participacijom, uvažavanjem njihovih mišljenja i zajedničkim radom ka promenama se doprinosi ideji o ekološkom vaspitanju i obrazovanju za nove stavove i akcije.

Literatura

- Jensen, B. B. & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental education research*, 12(3–4), 471–486.
- Linares Pontón, M. E. & Vélez Andrade, H. (2007). Children as agents of social change. *Children, youth and environments*, 17(2), 147–169.
- Marjanović, A. (1990). *Dečje jezičke igre*. Beograd: ZUNS.
- Miller, M. G., Davis, J., Boyd, W. & Danby, S. (2014). Learning about and taking action for the environment: experiences of children and teachers who participated in a preschool water education. *Children, youth and environments*, 24(3), 43–57.
- Office of the High Commissioner for Human Rights (2015). *Understanding human rights and climate change: submission of the office of the high commissioner for human rights to the 21st conference of the parties to the united nations framework convention on climate change*. Retrieved from <https://www.ohchr.org/documents/Issues/climatechange/COP21.pdf>

- Silo, N. (2011). Children's participation in waste management activities as a place-based approach to environmental education. *Children, youth and environments*, 21(1), 128–148.
- Tsevreni, I. & Panayotatos, E. (2011). Participatory creation of a place-based teaching and learning methodology for children's participation and citizenship in the urban environment. *Children, youth and environments*, 21(1), 293–309.
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.

**Participacija u vaspitnoobrazovnom kontekstu:
istraživački uvidi i ogledi iz prakse**



ODLUČIVANJE O OBRAZOVNOJ POLITICI: KO SE SVE PITA²⁴

Vera Z. Spasenović²⁵

Emina Dž. Hebib²⁶

Zorica S. Šaljić²⁷

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Imajući u vidu da kontinuirana i efikasna saradnja između donosilaca odluka u obrazovanju i različitih zainteresovanih aktera, naročito zaposlenih u školi, čini značajnu pretpostavku uspešnog sprovođenja reformskih napora u obrazovanju, važno je razumeti kako praktičari opažaju svoju ulogu u procesu odlučivanja o obrazovnoj politici. Cilj ovog istraživanja je bio da se sagleda kako školski pedagozi vide uključenost različitih aktera u osmišljavanje reformskih rešenja u obrazovanju, a posebno ulogu praktičara u tom procesu. Uzorak istraživanja je obuhvatio 154 pedagoga, zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na teritoriji Republike Srbije, a istraživačku tehniku je činilo anketiranje. Osnovni nalaz istraživanja je da, prema oceni školskih pedagoga, praktičari nisu u dovoljnoj meri uključeni u osmišljavanje reformskih rešenja i da se njihovo mišljenje ne uvažava u dovoljnoj meri prilikom donošenja važnih odluka u obrazovanju. Ovakvo stanje može dovesti do pojačanog nezadovoljstva i otpora onih od kojih se očekuje da odluke sprovode u praksi, a time i do teškoća u postizanju željenih ishoda reforme.

Ključne reči: obrazovna politika, proces odlučivanja, reformska rešenja, praktičari.

Uvod

Iniciranje i sprovođenje reformskih procesa u obrazovanju usmereno ka unapređivanju funkcionisanja školskog sistema i efekata školskog rada nužno je povezano sa procesom odlučivanja u domenu obrazovne politike. Iako se na obrazovnu

²⁴ *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

²⁵ E-mail: vspaseno@f.bg.ac.rs

²⁶ E-mail: ehbib@f.bg.ac.rs

²⁷ E-mail: zorica.saljic@f.bg.ac.rs

politiku može gledati kao na proces odlučivanja od strane onih koji imaju autoritet da to čine (što podrazumeva različite hijerarhijske nivoe, od vlade do obrazovnih institucija), ipak se o njoj najčešće raspravlja kao o delovanju državnih organa i institucija koji imaju moć da usmeravaju obrazovanje u određenom smeru i da formulišu mere i aktivnosti kojima bi se to ostvarilo (Spasenović, 2019: 23). Odluke koje se donose po pravilu su sadržane u odgovarajućim dokumentima – strategijama, zakonima, pravilnicima, akcionim planovima, uredbama, uputstvima i sl. Međutim, iz perspektive implementacije određenih reformskih rešenja, značajna pitanja su: šta je prethodilo donošenju određenih obrazovnopolitičkih odluka, ko je učestvovao u njihovom stvaranju, šta je uslovalo prihvatanje određenih rešenja, zašto su ta rešenja usvojena baš u datom momentu itd. Takođe, sasvim je jasno da se opredeljenja prosvetnih vlasti izražena u različitim dokumentima ne prevode direktno u praksu, tj. da često postoji raskorak između odluka koje se donose i njihove primene u praksi (Bell & Stevenson, 2006; Rizvi & Lingard, 2010).

Razvijeni kanali komunikacije i kontinuirana saradnja između donosilaca odluka u obrazovanju i različitih zainteresovanih aktera, naročito zaposlenih u školi, čine nužne pretpostavke uspešne realizacije reformskih napora. Naime, proces implementacije obrazovne politike, između ostalog, zavisi od prirode odnosa koji je postojao između različitih aktera u fazi kreiranja obrazovne politike (Kovač i sar., 2014). U tom smislu je važno razumeti kako zaposleni u školama vide proces donošenja odluka u obrazovanju i sopstvenu ulogu u tome.

Metodološki pristup istraživanju

Istraživanjem koje smo sprovedi želeli smo da sagledamo kako školski pedagozi vide uključenost različitih aktera u osmišljavanje reformskih rešenja u obrazovanju. Drugačije rečeno, namera nam je bila da ispitamo ko se sve pita u procesu donošenja odluka u obrazovanju u našoj zemlji. Pažnju smo posebno usmerili na ulogu praktičara u tom procesu.

Istraživanjem je obuhvaćeno 154 pedagoga, zaposlenih u osnovnim (93) i srednjim školama (61) na teritoriji Republike Srbije. Uzorak je činilo 92% ispitanika ženskog i 8% muškog pola. Najveći broj ispitanika, njih 60%, ima preko 15 godina radnog staža u struci, dok je onih koji rade između 5 i 15 godina (29%) i onih sa manje od 5 godina staža (12%) bilo upadljivo manje.

Podaci su prikupljeni anketiranjem. On-line upitnik, upućen na mail adrese oko 400 obrazovnih politika u našoj zemlji (Stanković i sar., 2012).

U istraživanju je primenjena kvantitativna i kvalitativna analiza podataka. Za prikaz podataka dobijenih na pitanja zatvorenog tipa korišćene su frekvencije i procenti, dok je stručnih saradnika, odnosno škola, iz gotovo svih okruga u Srbiji, bio je dostupan za popunjavanje u periodu od dve nedelje tokom novembra meseca 2019. godine. Neka od pitanja u upitniku predstavljaju prilagođenu verziju pitanja korišćenih u istraživanju koje su realizovali saradnici Instituta za pedagoška istraživanja 2012. godine, kako bi ispitali elemente i obeležja stvaranja, sprovođenja i vrednovanja. U slučaju jednog pitanja otvorenog tipa korišćen je induktivni pristup razvijanja kategorija na osnovu analize izvornih podataka.

Rezultati istraživanja

Glavni razlozi za pokretanje reformi u obrazovanju u našoj zemlji, prema mišljenju školskih pedagoga, jesu stručni tj. profesionalni (oko 60% njih), ali su to i politički uticaji, kako inostrani, tako i domaći (Tabela 1). Tek svaki četvrti pedagog smatra da su potrebe praktičara bile razlog pokrenutih reformi, a svaki osmi ispitanik vidi pritisak roditelja i šire javnosti kao značajne pokretače promena.

Tabela 1: Šta su bili glavni razlozi za pokretanje reformi u obrazovnom sistemu Srbije u proteklom periodu? (N=152)

Razlozi	f	%
Stručni/profesionalni razlozi	90	59,2
Inostrani politički uticaji	79	52,0
Unutrašnji politički razlozi	69	45,4
Potrebe praktičara (nastavnika, stručnih saradnika, direktora)	35	23,0
Pritisak roditelja i šire javnosti	18	11,8
Nešto drugo	10	6,6

Interesantno je uporediti ove nalaze sa rezultatima istraživanja do kojih su došli saradnici Instituta za pedagoška istraživanja 2012. godine (Stanković i sar., 2012). Nalazi te studije pokazuju da zaposleni u školama (nastavnici, stručni saradnici i direktori) kao najistaknutije razloge za pokretanje reformi u tri domena – inkluzivno obrazovanje, stručno usavršavanje iškolsko razvojno planiranje opažaju inostrane političke uticaje, a zatim u podjednakoj meri slede unutrašnji politički razlozi i stručni/profesionalni razlozi. Pritisak roditelja i šire javnosti, kao i potrebe i želje nastavnika su u manjoj meri izdvojeni kao činioci koji su imali uticaja na pokretanje pomenutih reformi. Moglo bi se reći da su nalazi o razlozima pokrenutih reformi prilično slični u ova dva istraživanja, što znači da se percepcija zaposlenih u školama nije mnogo promenila u odnosu na period od pre 7 godina.

Bezmalob svi školski pedagozi koji su učestvovali u ovom istraživanju, sasvim očekivano, procenjuju da nadležne institucije imaju značajnu ulogu u kreiranju aktuelnih reformskih rešenja (Tabela 2). Prema broju dobijenih odgovora slede strani konsultanti. Ovakav nalaz je u skladu sa često prisutnim stavovima praktičara o tome da su određeni reformski naponi inicirani zbog pritiska međunarodnih institucija (Stanković i sar., 2012) ili pak nastojanja prosvetnih vlasti da kopiraju tuđa rešenja u domenu obrazovne politike i prakse (Kovač i sar., 2014). Otprilike jedna trećina ispitanika smatra stručnjake sa fakulteta i iz instituta, kao i stručna društva, aktivnim učesnicima ovog procesa. Tek svaki četvrti pedagog procenjuje da su praktičari imali aktivnu ulogu u ovom procesu, dok su sindikati najređe pominjani u tom smislu.

Tabela 2: Ko je sve aktivno učestvovao u kreiranju trenutno aktuelnih reformskih rešenja u obrazovanju? (N=153)

Akteri	<i>f</i>	%
Nadležni organi i institucije (MPNTR, Zavodi...)	145	94,8
Strani konsultanti	63	41,2
Stručnjaci sa fakulteta i iz instituta	56	36,6
Stručna društva	52	34,0
Praktičari (nastavnici, stručni saradnici, direktori)	37	24,2
Sindikati	20	13,1
Nešto drugo	5	3,3

Ni u ovom slučaju se dobijeni podaci ne razlikuju mnogo od nalaza do kojih su došli istraživači iz Instituta za pedagoška istraživanja (Stanković i sar., 2012). Njihovi nalazi, kao i naši, pokazuju da su, prema oceni zaposlenih u školama, najuključeniji akteri u osmišljavanje pomenutih reformi ministarstvo prosvete i drugi državni organi, zatim slede strani i domaći stručnjaci i stručna društva, dok su nastavnici i sindikati najmanje učestvovali u stvaranju reformi.

Među onima koji nisu bili u dovoljnoj meri pitani u procesu osmišljavanja reformskih rešenja u obrazovanju, a trebalo bi da jesu, školski pedagozi ubedljivo izdvajaju praktičare, tj. zaposlene u školama (Tabela 3). S druge strane, kako pokazuje tabela 2, sindikati nisu bili aktivno uključeni u kreiranje aktuelnih reformskih rešenja, ali se ni ne opažaju kao neko ko bi trebalo intenzivnije da se uključi u taj proces (Tabela 3). Očekivani nalaz je da samo zanemarljiv broj školskih pedagoga smatra da bi strani konsultanti trebalo da su u većoj meri pitani, od onoga koliko jesu.

Tabela 3: Ko nije bio dovoljno pitan u procesu osmišljavanja reformskih rešenja u obrazovanju, a trebalo je da bude? (N=154)

Akteri	f	%
Praktičari (nastavnici, stručni saradnici, direktori)	137	89,0
Stručna društva	66	42,9
Stručnjaci sa fakulteta i iz instituta	47	30,5
Sindikati	17	11,0
Strani konsultanti	6	3,9
Nešto drugo	4	2,6

Uključivanje praktičara u proces donošenja odluka se, prema navodima školskih pedagoga, u najvećoj meri odvija kroz učešće u radnim grupama i komisijama koje formiraju nadležni organi ili institucije i putem informisanja nadležnih tela, organa ili institucija o potrebama i problemima koje škola ima u svom radu (Tabela 4). Među odgovorima koje su ispitanici imali priliku sami da dopišu dominira onaj da zaposleni u školama nisu uopšte ni bili uključeni u proces donošenja odluka.

Tabela 4: Načini na koje su zaposleni u školama bili do sada uključeni u proces donošenja obrazovnopolitičkih odluka? (N=147)

Načini uključivanja	f	%
Učešće u radnim grupama i komisijama koje formiraju nadležni organi ili institucije	55	37,4
Informisanje nadležnih tela/organa/institucija o potrebama i problemima sa kojima se škola suočava u svom radu	50	34,0
Kroz sindikalno delovanje	42	28,6
Učešće u javnim raspravama	35	23,8
Učešće u izradi predloga praktične politike	6	4,1
Nešto drugo	23	15,6

Na pitanje da li prosvetne vlasti uvažavaju stavove i iskustva zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama prilikom osmišljavanja mera i aktivnosti u domenu obrazovne politike, od 153 pedagoga, njih 40,5% je dalo odgovor „ne”, a 54,9% se opredelilo za odgovor „delimično”. Samo 4,6% školskih pedagoga smatra da stavovi i iskustva praktičara imaju odjeka u procesu donošenja odluka u obrazovanju. Ispitanike smo zamolili da obrazlože svoj odgovor. Od ukupno 102 dobijena obrazloženja, najveći broj njih može se svrstati u dve kategorije, koje ćemo prikazati u nastavku teksta, uz izdvajanje tipičnih odgovora kojima se ilustruje data kategorija.

Prvu grupu odgovora čine oni u kojima se ukazuje na to da se mišljenje praktičara ne uzima u obzir, odnosno da se njihovi predlozi ne uvažavaju prilikom donošenja odluka.

Zaposleni u vaspitno obrazovnim ustanovama se pozivaju na sastanke, obrazlažu im se promene koje slede, upitani su za mišljenje, ali se nakon toga pojave izmene koje nikako nisu bile u skladu sa predlozima sa sastanaka koji su održavani. Postoji uverenje nas, praktičara, da smo često (zlo)upotrebljeni u donošenju nekih odluka u domenu obrazovne politike. Neke odluke su već unapred donete, a mi smo reda radi pitani šta predlažemo (pedagog u srednjoj stručnoj školi).

Jos nijedan predlog koji smo slali na javnu raspravu nisam videla da je argumentovano odbijen (pedagog u gimnaziji).

Mišljenja sam da ovo malo što su nas konsultovali je više kozmetičke prirode i, nakon ovoliko godina rada u prosveti, mogu sa sigurnošću tvrditi da se naše mišljenje i predlozi

apsolutno ne uvažavaju. A imamo toliko toga korisnog da kažemo, predložimo...(pedagog u osnovnoj školi).

Radili smo proveru instrumenata za eksterno vrednovanje i uložili sugestije. Nijedna nije uvažena. Stigao je dokument kakav je bio u predlogu. Mi smo se osećeli izmanipulisano. Niko od tvoraca dokumenta nije se oglasio (pedagog u gimnaziji).

U drugu grupu odgovora su svrstani oni u kojima se ističe neprimerenost i neusklađenost odluka koje se donose sa realnim mogućnostima škola da određene odluke sprovedu u praksi. Na to se nadovezuje i stav da se u nedovoljnoj meri uvažavaju specifičnosti različitih škola i uslovi u kojima one deluju.

Ono što prosvetne vlasti propisuju uglavnom je neprimereno realnim uslovima i mogućnostima u kojima se realizuje obrazovno-vaspitni proces. Postoji veliki raskorak između onoga što je propisano, što se traži od praktičara i onoga što se stvarno dešava u praksi (pedagog u osnovnoj školi).

Da uvažavaju [stavove i iskustva] u potpunosti, ne bi pojedine reforme bile lepo zamišljene na papiru, a poprilično neprimerene praksi (pedagog u osnovnoj školi).

Prilikom osmišljavanja pomenutih mera i aktivnosti, prosvetne vlasti se u većoj meri oslanjaju na inostrana iskustva ili na opšte tendencije u obrazovanju, bez detaljnijih istraživanja i analize koliko su ta iskustva primenljiva u našoj realnoj praksi (pedagog u srednjoj stručnoj školi).

Odgovori koje su ispitanici dali obrazlažući svoj stav o uvažavanju znanja i iskustva zaposlenih u školama u procesu donošenja odluka u saglasnosti su sa njihovom ocenom stepena uključenosti praktičara u proces osmišljavanja reformskih rešenja, dobijenom u okviru prethodnih pitanja.

Zaključak

Praktičari imaju ključnu ulogu u sprovođenju određenih odluka, ali je njihovo aktivno uključivanje i u druge faze ciklusa obrazovnih politika (kao što su formulisanje rešenja, donošenje odluke, vrednovanje), takođe veoma značajno. Na osnovu nalaza ovog istraživanja može se zaključiti da praktičari nisu u dovoljnoj meri pitani u procesu osmišljavanja i usvajanja obrazovnopoličkih odluka. Ukoliko praktičari, od kojih se

očekuje da određena rešenja sprovode u praksi, nisu konsultovani o pitanjima relevantnim za implementaciju i ukoliko se njihovo znanje i iskustvo ne uvažavaju, veće su šanse da dođe do nezadovoljstva donetim odlukama i do teškoća u procesu implementacije, a samim tim i do neuspešnosti pokrenutih reformi (Kovač i sar., 2014). Osim što u takvim slučajevima može doći do otpora ili do niže motivacije članova školskog kolektiva u procesu sprovođenja određenih reformskih rešenja, veće su šanse i da oni na veoma različite načine interpretiraju određene ideje i rešenja, što efekte procesa implementacije čini vrlo neizvesnim.

Literatura

- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.
- Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I. i Močibob, M. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak*, 155(3), 161–184.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, R., Bodroža, B. i Gutvajn, N. (2012). *Izveštaj o istraživanju. Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (POPS 2)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

PODSTICANJE PARTICIPATIVNOSTI U PROGRAMIMA ZA PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE POMOĆU INFORMACIONO KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA²⁸

Vera Ž. Radović²⁹

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu

Emina Dž. Hebib³⁰

Kristinka Č. Ovesni³¹

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se raspravlja o mogućnostima podsticanja participativnosti u programima za profesionalno usavršavanje nastavnika osnovnih škola sa teritorije Republike Srbije pomoću informaciono komunikacionih tehnologija. U kvalitativnom istraživanju učestvovalo je dvadeset četiri nastavnika osnovnih škola čiji su obrazovna pripremljenost za korišćenje i odnos prema primeni informaciono komunikacionih tehnologija u sopstvenom profesionalnom usavršavanju posmatrani kroz prizmu dva modela profesionalnog usavršavanja nastavnika – modela zasnovanog na tradicionalnom korišćenju informaciono komunikacionih tehnologija i modela „umreženog profesionalnog usavršavanja”. Nalazi pokazuju da postoje prepreke u korišćenju modela „umreženog profesionalnog usavršavanja”, uzrokovane materijalno/tehničkom opremljenošću, diskontinuiranim programima i nedostatkom vremena, ali i snažno ispoljena zainteresovanost kod nastavnika koji su adekvatno osposobljeni za aktivnu participaciju u tom modelu i koji poseduju neophodnu materijalno/tehničku opremu.

Ključne reči: profesionalno usavršavanje nastavnika, informaciono komunikacione tehnologije, umreženo profesionalno usavršavanje, participativnost.

²⁸ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja” (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

²⁹ E-mail: vera.radovic@uf.bg.ac.rs

³⁰ E-mail: ehbib@f.bg.ac.rs

³¹ E-mail: kovesni@f.bg.ac.rs; kovesni@gmail.com

Uvod

Iz savremene perspektive posmatrano, profesionalno usavršavanje nastavnika (PUN) zaposlenih u osnovnim školama predstavlja dinamičan razvojni proces koji je u stalnoj interakciji sa promenama u sistemu obrazovanja i zasnovan na participaciji učesnika. PUN predstavlja proces aktivne konstrukcije znanja u vaspitnoobrazovnom kontekstu. Više autora (Hanraets, Hulsebosch, & De Laat, 2011; Ovesni, Stanojević, Radović, 2019; Pettersson, & Olofsson, In Littlejohn et al., 2019; Popović, 2019) smatra da je neophodno da nastavnici koji posao obavljaju u digitalizovanom okruženju za profesionalno usavršavanje barem delimično koriste informaciono komunikacione tehnologije (IKT). U literaturi se izdvajaju dva bazična modela PUN u kome se koriste IKT – model zasnovan na tradicionalnom korišćenju IKT i model umreženog profesionalnog usavršavanja.

Model PUN zasnovan na tradicionalnom korišćenju IKT koji je kreiran za individualno učenje, sa redukovanim mogućnostima za interakciju sa drugim učesnicima (razmena informacija elektronskom poštom, sticanje znanja pomoću interaktivnih platformi i diskusionih foruma koji su u okviru njih razvijeni, webinar, web-okupljanja). Taj model retko uključuje strukturisane forme PUN, a aktivnosti koje se u njemu realizuju pripadaju domenu neformalnog obrazovanja i najčešće su ekstenzivnog karaktera (Despotović, 2016).

Model umreženog profesionalnog usavršavanja (koji se oslanja na lično okruženje za učenje /LOU/ i lične obrazovne mreže /LOM/) u kome je interakcija među učesnicima u procesu učenja veoma naglašena (kroz saradnju sa drugim učesnicima, sa moderatorom ili zajednicom uključenom u proces učenja). Taj model PUN zasnovan je na andragoškom shvatanju učenja zbog toga što naglašava participaciju u odlučivanju o izboru sadržaja i tempu učenja, sinhronizovanosti/asinhronizovanosti pristupa sadržajima učenja, te posebno samousmerenost nastavnika kao odraslog učenika. U tom modelu posebna pažnja pridaje se kritičkom promišljanju sadržaja, strategijama samoregulisanja i pune uključenosti u proces učenja (Jaldemark et al., prema: Littlejohn et al., 2019), kao i intrinzičkoj motivaciji za uključivanje u proces sopstvenog

profesionalnog usavršavanja, prilagođavanju aktivnosti PUN potrebama nastavnika, te aktivnom uključivanju nastavnika u sve faze PUN (Kamenarac, 2011). Za razliku od modela PUN zasnovanog na tradicionalnom korišćenju IKT, model umreženog profesionalnog usavršavanja je najčešće strukturisan, a može da ispoljava intenzivni ili ekstenzivni karakter.

Metodologija istraživanja

Predmet ovog deskriptivnog, kvalitativnog istraživanja bilo je podsticanje participativnosti u programima za profesionalno usavršavanje nastavnika zaposlenih u osnovnim školama pomoću informaciono komunikacionih tehnologija. U skladu sa predmetom, osnovni cilj bio je istraživanje mogućnosti podsticanja participativnosti u programima za PUN zaposlenih u osnovnim školama pomoću IKT.

Rad je fokusiran na dva osnovna pitanja koja su postavljena za potrebe ovog istraživanja: Kakva je obrazovna pripremljenost nastavnika osnovnih škola za korišćenje IKT-a u sopstvenom profesionalnom usavršavanju? Kakav je odnos nastavnika osnovnih škola prema primeni IKT u sopstvenom profesionalnom usavršavanju?

U istraživanju je učestvovalo dvadeset četiri nastavnika osnovnih škola sa teritorije Republike Srbije. Dvanaest nastavnika radi i stanuje u Beogradu (BG), dok dvanaest nastavnika radi i stanuje u manjim gradovima (MG: Ljig, Brus, Aleksandrovac, Čačak, Pirot, Valjevo, Zrenjanin).

U prikupljanju podataka korišćen je strukturisani intervju. Intervjuisanje je trajalo u proseku od 20 do 30 minuta, obavljano je u prostorijama škole ili u prigodnom prostoru u neposrednoj blizini škole u kojoj su intervjuisani zaposleni. Sačinjeni su audio-zapisi svih intervjuja, koji su potom transkribovani. Intervjuisanima je garantovana anonimnost, tako da se njihova puna imena zamenjena slučajnim odabirom imena (sa liste objavljene na web-sajtu <http://roditelji.edukacija.rs/imena-za-decu/>). Transkripti intervjuja su podvrgnuti tematskoj analizi i tematskom grupisanju podataka. Kodiranje podataka obavljeno je u dva ciklusa pri čemu su u prvom ciklusu prikupljeni podaci grupisani u dve supkategorije:

- Obrazovna pripremljenost nastavnika osnovnih škola za korišćenje IKT-a u sopstvenom profesionalnom usavršavanju
- Odnos nastavnika osnovnih škola prema sopstvenom profesionalnom usavršavanju putem IKT.

U drugom ciklusu kodiranja dobijeni nalazi su klasifikovani, a potom je izvršena njihova prioritizacija, integrisanje, sintetisanje, apstrahovanje i konceptualizacija (Saldaña, 2015).

Rezultati istraživanja i diskusija

U okviru prve teme, koja se odnosi na obrazovnu pripremljenost nastavnika osnovnih škola za korišćenje IKT-a u sopstvenom profesionalnom usavršavanju izdvojile su se tri vrste narativa. Prva vrsta narativa (zastupljena kod 4 nastavnika) ukazuje na bazičnu obrazovnu pripremljenost za model PUN zasnovan na tradicionalnom korišćenju IKT. Nastavnici koriste samo elektronsku poštu za razmenu informacija sa kolegama, a o drugim oblicima PUN pomoću IKT nisu čak ni informisani:

Milica, 47 g., 23 g. Radnog staža, MG: „Iskreno, ne znam ni šta je to... Šta su na primer kolaborativni vebinari?”

Druga vrsta narativa (zastupljena kod 4 nastavnika) ukazuje na solidnu obrazovnu pripremljenost za model PUN zasnovan na tradicionalnom korišćenju IKT:

Gordana: 46 g., 24 g. Radnog staža, MG: „Nedovoljno sam obučena zbog nedostatka opreme. Postoji moje lično interesovanje pa se informišem preko interneta ili razmenjujem iskustva sa kolegama iz drugih škola u Srbiji.”

Treća vrsta narativa (zastupljena kod 16 nastavnika) pokazuje solidnu obrazovnu pripremljenost za model umreženog PUN:

Anđela, 51 g., 25 g. Radnog staža, BG: „U stručnom usavršavanju koristim informaciono-komunikacione tehnologije... kompletno sve resurse koje imam na internetu.”

Sandra, 55 g., 30 g. Radnog staža, MG: „Pohađala sam veliki broj seminara na kojima sam usavršavala svoje digitalne kompetencije. Kruna obuke jeste seminar upotrebe IKT alata u nastavi, platformi...”

Sve tri vrste narativa ravnomerno su zastupljene kod nastavnika osnovnih škola, bez obzira na mesto rada i stanovanja, godine starosti i dužinu radnog staža.

U okviru druge teme, koja obuhvata odnos nastavnika osnovnih škola prema primeni IKT u sopstvenom profesionalnom usavršavanju izdvojilo se četiri vrste narativa, koji su varirali s obzirom na mesto rada i stanovanja. Prva vrsta narativa (zastupljena kod 6 nastavnika, samo u manjim gradovima) ukazuje na spremnost za primenu IKT u sopstvenom profesionalnom usavršavanju, ali i izrazit nedostatak adekvatne opreme:

Željka, 47 g., 23 g. Radnog staža, MG: „Spremna sam da koristim informaciono-komunikacione tehnologije u sopstvenom usavršavanju... Naravno, kada bih prošla par dobrih seminara. Zašto da ne? Ali, jedino što posedujem je internet u učionici; do skoro nisam ni to imala...”

Gordana, 46 g., 24 g. Radnog staža, MG: „Ne mogu da zamislim u ovoj situaciji i u ovim uslovima u kojima mi trenutno radimo... Što se tiče računara, mi učitelji koristimo jedan, štampač i skener su nam takođe na raspolaganju i njih imamo po jedan, a tablete naravno nemamo.”

Druga vrsta narativa (s obzirom na mesto rada i stanovanja ravnomerno zastupljena kod 16 nastavnika) pokazuje da najviše nastavnika koji poseduju adekvatnu opremu izražava izrazitu spremnost za primenu IKT u sopstvenom profesionalnom usavršavanju:

Zdravka, 39 g., 12 g. Radnog staža, MG: „Naravno da sam spremna, pohađala bih ih čak radije nego seminare gde moram da idem lično.”

Sandra, 55 g., 30 g. Radnog staža, MG: „Nova generacija učenika zahteva novi pristup nastavi. Motivisati učenike 21. Veka koji koriste IKT je izazov. To podrazumeva uspešno osposobljavanje za doživotno učenje.”

Treća vrsta narativa (zastupljena kod 2 nastavnika iz Beograda) ukazuje na nedostatak vremena za korišćenje IKT u sopstvenom profesionalnom usavršavanju:

Branka, 50 g., 25 g. Radnog staža, BG: „Prisustvovala sam seminaru Primena IKT u nastavi... Verovatno u želji da naučimo što više, čuli smo mnogo informacija, ali pošto nismo uvežbali postupak primene brzo smo i zaboravili... Za takvo usavršavanje treba odvojiti dosta vremena posle završenog radnog dana i van radnog mesta i to mi ne odgovara.”

Četvrta vrsta narativa (s obzirom na mesto rada i stanovanja ravnomerno zastupljena kod 8 nastavnika) ukazuje na prisustvo skepticizma prema IKT u sopstvenom profesionalnom usavršavanju:

Dušica, 43 g., 12 g. Radnog staža, BG: „Smatram da se sada na tome previše instistira i bojim se da će jednog dana škola morati da obezbedi tablet za svakog učenika i da će se sve odvijati putem tehnologije. Ne treba preterivati sa time. Sve to uzima lepotu rada sa decom”.

Zaključak

Istraživanje je ukazalo da uopšteno posmatrano, za obrazovnu nepripremljenost nastavnika za korišćenje IKT u sopstvenom profesionalnom usavršavanju poseban značaj imaju neadekvatna materijalno/tehnička opremljenost osnovnih škola, posebno izražena u manjim gradovima, diskontinuiran i tradicionalan pristup realizaciji seminara o IKT, te nedostatak vremena za sopstveno profesionalno usavršavanje, koji je posebno primetan kod nastavnika u većem gradu. Osposobljenost za model PUN zasnovan na tradicionalnom korišćenju IKT prisutna je kod svih nastavnika obuhvaćenih istraživanjem, dok njihova osposobljenost za model umreženog PUN zavisi od dostupnosti informacija i programa kojima bi se nastavnici podstakli za njegovo korišćenje. Intenzivna participacija u programima za osposobljavanje za model umreženog PUN posebno se reflektuje na intenciju nastavnika da u njima aktivno učestvuju (što je posebno naglašeno u vinjetama koje opisuju iskustvo Sandre i Anđele), dok nedovoljna osposobljenost za korišćenje modela umreženog PUN podstiče otpor prema IKT u sopstvenom profesionalnom usavršavanju (što je posebno naglašeno u vinjetama koje opisuju iskustvo Branke i Dušice).

Dobijeni nalazi trasiraju su put za dalja metodološki kompleksnija proučavanja problema mogućnosti podsticanja participativnosti u programima za PUN zaposlenih u osnovnim školama pomoću IKT. Takođe, nalazi sprovedenog istraživanja ukazuju i na neophodnost intenzivnijeg investiranja u materijalno/tehničku opremljenost osnovnih škola i brižljivije pedagoški i andragoški osmišljeno kreiranje ekstenzivnih oblika osposobljavanja nastavnika za korišćenje modela umreženog PUN.

Literatura

- Despotović, M. (2016). *Obrazovanje odraslih na zapadnom Balkanu: jedan empirijski pogled*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih, DVV International.
- Floyd, J. & Fowler, J. R. (2009). *Survey research methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V., & mcconnell, D. (2004). Research on networked learning: An overview. In P. Goodyear, S. Banks, V. Hodgson, & D. Mcconnell (Eds.), *Advances in research on networked learning* (pp. 1–9). London, GB: Springer.
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & De Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85–99. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.576513>
- Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika. *Andragoške studije*, 2, 101–116.
- Littlejohn, A. Jaldemark, J., Vrieling-Teunter, E., & Nijland, F. (Eds.) (2019). *Networked professional learning: emerging and equitable discourses for professional development*. Cham, CH: Springer Nature Switzerland AG.
- Ovesni, K., Stanojević, J. i Radović, V. (2019). Informaciono-komunikacione tehnologije u usavršavanju nastavnika srednjih stručnih škola. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 61–73. <https://doi.org/10.5937/inovacije1903061o>
- Popović, K. (2019). Nastavnik u globalnoj Agendi 2030 – Značaj, uloga i profesionalni razvoj. *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 143–158. <https://doi.org/10.5937/nasvas1902143P>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

O ČEMU ZAISTA VASPITAČI ODLUČUJU – PARTICIPACIJA VASPITAČA U ODLUČIVANJU O VAŽNIM PITANJIMA SVOJE PROFESIJE

Ana S. Miljković-Pavlović³²

Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Apstrakt

Ovaj rad se bavi participacijom vaspitača u procesima odlučivanja i donošenja odluka po pitanjima koja su značajna za oblikovanje i razvijanje kvalitetne prakse vaspitanja i obrazovanja. Kvalitativan metodološki pristup ovog istraživanja, oblikovan je korišćenjem metode analize narativa. Cilj istraživanja je razumeti u kojoj meri je vaspitač zaista uključen u procese odlučivanja u praksi vaspitanja i obrazovanja i kako se profesionalna uloga vaspitača ostvaruje kroz participaciju. Formulisana su i sledeća istraživačka pitanja: Kako vaspitači razumeju profesionalnu participaciju i koji značaj imaju profesionalna participacija i autonomija u razvijanju profesionalnog identiteta i profesionalne prakse? O kojim pitanjima vaspitači učestvuju u procesu profesionalne participacije i ko su akteri ovog procesa? Rezultati analize sugerišu da je profesionalna autonomija i participacija delimično i nedovoljno zastupljena u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, da postojeći kapaciteti za proaktivno učestvovanje vaspitača u javnoj profesionalnoj delatnosti, zahtevaju sistemsku promenu i podršku širih društvenih, naučnih i profesionalnih dimenzija.

Ključne reči: profesionalna autonomija, profesionalna participacija, vaspitač, predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

Uvod

Rad razmatra pitanja profesionalne participacije vaspitača iz perspektive sagledavanja uloge vaspitača kao aktivnog činioca u procesima oblikovanja i razvijanja kvalitetne prakse vaspitanja i obrazovanja. Participaciju u ovom radu sagledavamo iz dvojake pozicije. Profesionalnu participaciju vidimo kao delovanje odgovornih aktera demokratskog društva, u pravcu razvijanja demokratskih strategija, savremenih

³² E-mail: ana.miljkovic@pefja.kg.ac.rs

trendova obrazovnih politika (Lindeboom & Buiskool, 2013). Obrazovanje za ljudska prava, između ostalog podrazumeva i „stvaranje uslova za bezbedan i nesmetan razvoj pojedinca kao slobodne samosvesne ličnosti, koja će u skladu sa svojim sposobnostima i veštinama, uticati na ukupan razvoj društva” (Jovanović i Jovanović, 2018: 863). Sa druge strane, prepoznajemo participaciju vaspitača kao društveni „natalitet” i delovanje u funkciji menjanja i razvijanja sveta kakav jeste, u pravcu oblikovanja svoje sve savršenije verzije (Arendt, 1998).

Poimanje kvaliteta u obrazovanju razumemo kao „društveno konstruisan koncept sa veoma određenim značenjima” (Dahlberg et al., 2007: 86). Po svojoj prirodi on je subjektivan i u njegovoj osnovi nalaze se određene vrednosti, uverenja i ciljevi. Pristupajući ovom pitanju, imamo u vidu tri osnovna nivoa sagledavanja kvaliteta kao socio-kulturnog konstrukta: nivo konteksta za uspostavljanje kvaliteta, nivo obezbeđivanja kvaliteta i nivo podrške za razvoj kvaliteta (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013). Profesionalna participacija reflektuje se kroz sve navedene nivoe kvaliteta. Počev od legislative koja definiše delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, a koja bi trebala da omogući aktivnu participaciju svih relevantnih učesnika u razvijanju predškolskog vaspitanja; preko mera kojima se obezbeđuje kvalitet kroz regulaciju programa kojima se ostvaruje komunikacija u mreži zajednice vrtića, porodice i lokalne zajednice; do direktnih mera podrške razvoju kvaliteta kroz profesionalno usavršavanje, istraživanja u praksi, otvaranje mreža i centara za profesionalni razvoj (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013). Stoga, profesionalnu participaciju i kvalitet predškolskog vaspitanja ne možemo posmatrati kao odvojene, već međusobno komplementarne i sinergične procese, koji su najefektivniji jedino u sadejstvu.

Participacija vaspitača – pojavni oblici i mogućnosti razvijanja

Participacija u obrazovanju može se posmatrati sa različitih pozicija. Jedan od aspekata profesionalne participacije odnosi se na procese profesionalnog usavršavanja, celoživotnog učenja i razvijanja profesionalnih kompetencija vaspitača (Bulajić i

Maksimović, 2011; Clarke et al. 2014; Marušić i Pejatović, 2013). Dalje, participaciju vaspitača možemo posmatrati sa pozicije učesnika u kreiranju kurikuluma, integracije teorijskih i iskustvenih znanja, sposobnosti i umenja (Miljak, 2005; Mulenga & Mwanza, 2019; Slunjski, 2001). Sistemski pristup profesionalnom razvoju vaspitača može se posmatrati iz višeperspektivne pozicije, prikazane kroz metaforu razboja, koja nudi okvir iz četiri perspektive: perspektiva permanentnog razvoja, transformacije i unapređivanja profesionalnog razvoja; perspektiva vaspitača kao reflektivnog praktičara; perspektiva vrtića kao zajednice učenja; perspektiva partnerstva svih zainteresovanih aktera profesionalnog razvoja. (Pavlović-Breneselović, 2012: 156). Naša orijentacija u sagledavanju profesionalne participacije bila je usmerena na proaktivnu ulogu participacije vaspitača, kao aktera „pokretačke sile” u oblikovanju etičke, višeperspektivne i višeznačne profesije vaspitanja i obrazovanja, koji diskutuju, problematizuju i preispituju vlastitu stvarnost, sa pozicije kompetentnih profesionalaca, čija je perspektiva krucijalna u (re)definisaju sopstvene uloge i profesionalne delatnosti.

Ovu poziciju razumevanja profesionalne participacije vaspitača, oblikujemo sa stanovišta kritičkog konstruktivizma, koji „... Podrazumeva nastavnika osposobljenog za samoispitivanje vlastitih uverenja i akcija, kao i za istraživanje socijalnog i kulturnog konteksta užeg i šireg društvenog okruženja” (Milutinović, 2015: 446). To nas vodi u pozicioniranje uloge vaspitača kao istraživača profesionalnog okruženja, osveščivanja i jačanja sopstvenog identiteta i aktera društvenih i profesionalnih promena, zasnovanih na reflektivnoj praksi, istraživačkim podacima i profesionalnoj participaciji. U tom smislu, polazi se od pretpostavke da bi vaspitač trebalo da, pored dominantne uloge nosioca neposrednog vaspitno-obrazovnog rada, proširi svoju ulogu i aktivnim učešćem, kroz društveni dijalog doprinese oblikovanju autonomne uloge, koja je osetljiva na specifične odlike mikro-okruženja u kojima se praksa odvija. U prilog ovome, u protekloj godini, doneta su dva važna dokumenta, koji definišu ulogu vaspitača kao istraživača. Vođen vrednostima kritičko-reflektivnog pristupa razvijanju prakse vrtića, od vaspitača se očekuje da „kritički sagledava i razvija svoju praksu kroz vlastita istraživanja i samorefleksiju” (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju

vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja, 2018). Pored ovoga, uloga vaspitača kao aktivnog istraživača sopstvene prakse, reflektuje se kroz četiri područja rada vaspitača. Tako, pored neposrednog rada sa decom, vaspitač preispituje i razvija područje razvijanja programa i planiranja vaspitno-obrazovnog rada, područje profesionalnog razvoja i kao proaktivni učesnik u razvijanju kulture vrtića, promoviše, preispituje, plasira, diskutuje u području javne delatnosti predškolskog vaspitanja (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je razumeti u kojoj meri je vaspitač zaista uključen u procese odlučivanja u praksi vaspitanja i obrazovanja i kako se profesionalna uloga vaspitača ostvaruje kroz participaciju. Formulirana su i sledeća istraživačka pitanja: Kako vaspitači razumeju profesionalnu participaciju i koji značaj imaju profesionalna participacija i autonomija u razvijanju profesionalnog identiteta i profesionalne prakse? O kojim pitanjima vaspitači učestvuju u procesu profesionalne participacije i ko su akteri ovog procesa?

U pitanju je malo kvalitativno istraživanje, dizajnirano kroz metod analize narativa. Korišćen je prigodan uzorak vaspitača, koji su se odazvali na poziv za učešće u istraživanju. Učestvovalo je 13 vaspitača, među njima 3 medicinske sestre-vaspitači, od kojih je 12-oro zaposleno u PU „Dečji dani” u Beogradu i 1 učesnica, koja u momentu sprovođenja istraživanja, ne radi kao vaspitač. Od toga, 3 učesnice ostvarile su radni staž u trajanju od 3–10 godina, 3 učesnice 10–20 godina i 7 učesnica 20–33 godine staža. Iako je narativna analiza, kao metodološka tehnika, lična i subjektivna, učesnice u istraživanju bile su anonimne. Anonimnost učešća, zastupljena je, kako bi se obezbedila iskrenost i otvorenost u pripovedanjima. Inicijali učesnica, koji će se pojaviti u prikazu rezultata, su proizvoljno dati i nemaju veze sa ličnim imenima učesnica.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Kako vaspitači razumeju profesionalnu autonomiju i participaciju

Sve učesnice slažu se da je profesionalna participacija od izuzetne važnosti, čak jedna od njih, to ističe na sledeći način: „DA, TREBALO BI! NEOPHODNO JE!” (V.K.). Isto tako, sve učesnice se slažu da je profesionalna autonomija delimično ostvarena, dok je profesionalna participacija, u znatnoj meri, zanemarena. Jedan od narativa kaže: „Nije važno da li i kako razumem ili ne razumem autonomiju vaspitača, kad su nam sa viših instanci „vezali ruke” (P.P.). Pojam profesionalnog dijaloga opisuje se kao „profesionalni monolog” (Z.G.). U analizi naracija vaspitača polarizovala su se dva stanovišta, šta profesionalna participacija jeste, a šta nije. Prema kazivanjima učesnica, profesionalna participacija određuje se na sledeći način: „Učestvovanje u donošenju nekih važnih odluka, vezanih za obrazovanje, u smislu davanja ličnog doprinosa za razvijanje obrazovne prakse” (A.A.). Dalje, participacija se shvata kao konstruktivno i razvojno sudelovanje, saradnja, planska aktivnost, promišljanje i menjanje vaspitnoobrazovne prakse, uvažavanje afiniteta i prema njima delegiranje učešća u različitim timovima. Pored navedenih određenja, participacija se shvata i kao partnerski odnos sa decom, roditeljima i drugim saradnicima, baziran na otvorenoj komunikaciji i poverenju, zajedničkim interesima, u cilju dobrobiti za decu. Pored navedenog, podrazumeva profesionalnu odgovornost i predanost, osećaj pripadnosti i želju za novim saznanjima i otkrićima.

Nailazimo i na sledeća određenja: „Profesionalna participacija je pitanje koje trebalo davno postaviti. U međuvremenu delatnost vaspitanja i obrazovanja je nazadovala, stvaranjem klime poslušnika i realizatora” (S.S.). Sledstveno ovome, nailazimo na kritička određenja profesionalne participacije. „Ono što nedostaje sistemu je verovanje u vaspitača, od strane rukovodioca, direktora, nadređenih. Verovanje da ono što radi, stvara, govori i predlaže, ima pedagošku zaleđinu, da dela za stvarnu dobrobit dece i VO prakse” (I.D.). „Svako gradi neku svoju autonomiju, ali mi se čini da tu nema nekog stvarnog dijaloga i odlučivanja, jer dobijemo „gotov materijal”... Čini mi se delujemo vrlo skućeno, u okviru svoje radne sobe, ili radne jedinice, ako imamo

sreće” (S.S.). „Odnosi zasnovani na igrama moći, sujete i želje za dominacijom” (I.D.). „Često se od vaspitača očekuje pasivno slušanje i klimanje glavama” (I.D.). „Vaspitač ne želi da dobije temu koju tog meseca treba da obradi „kako hoće” ... da pre donošenja bilo kakve odluke, mora da pita za dozvolu. Zašto i za šta smo školovani onda?” (I.D.). Kao ishode uključivanja u procese dijaloga, odlučivanja, menjanja i razvijanja pedagoške prakse, učesnice navode sledeće: oplemenjivanje, obogaćivanje, inovacije, praćenje savremenih trendova u vaspitanju. Dalje, navode da je aktivna profesionalna participacija podsticajna, izaziva na promišljanje, istraživanje, lični osećaj kompetentnosti i doprinosa kvalitativnom napredovanju profesije. Sa druge strane, ishodi odsustva uključivanja u gore navedene procese, za posledicu imaju profesionalno sagorevanje. Kao najizraženija ilustracija ovih posledica, može nam poslužiti sledeća misao, koja se kao veoma srodno formulisana, našla u dve naracije: „Prvi put shvatam da su ljudi samo brojevi u sistemu... Zamenljiva roba.” (G.R./J.J.).

O kojim pitanjima vaspitači učestvuju u procesu profesionalne participacije i ko su akteri ovog procesa

Realni problemi neposredne prakse, sadržaj vaspitno-obrazovnog rada, interesovanja dece, pitanja vezana za planiranje i programiranje vaspitnoobrazovnog rada, uključivanje roditelja i lokalne zajednice u program rada vrtića, rešavanje dilema i izazova u praksi, su pitanja o kojima vaspitači aktivno učestvuju u procesima profesionalnog dijaloga.

Učesnici u procesu profesionalne participacije, najčešće su kolegice vaspitači, koje se u naracijama opisuju kao „zainteresovane, istomišljenice,iskusnije, među najboljim, otvorenog duha, podržavajuće i negujuće”. Manji broj učesnica navodi rukovodioce i stručne saradnike kao aktivne participijente (njih 3), dok ostale navode da bi im značila konkretna podrška stručnog i rukovodećeg kadra, koji se opisuju kao „nadređeni”. Ova neravnomerna hijerarhija učesnika u profesionalnom dijalogu, jasno sugerise da ima jako malo prostora za konstruktivnu participaciju svih učesnika. Indikativno je da se predstavnici akademske zajednice, državnih i društvenih institucija

bliskih predškolskom vaspitanju i obrazovanju, dete i porodica, ne navode kao učesnici u procesu profesionalne participacije.

Takozvana „zabranjena pitanja” su ono, što je naracije u ovom istraživanju, obojilo teškim utiscima o profesiji vaspitača, koja bez sumnje, nosi snagu transformativne i visoko etične prakse, od opšteg društvenog značaja. Među tzv. „zabranjenim pitanjima” ili pitanjima o kojima se nedovoljno govori i/ili su predmet marginalizovanja, nailazimo na 4 grupe pitanja: pitanja koja se tiču delatnosti vaspitanja i obrazovanja kao profesije, pitanja legislative koja regulišu ovu delatnost, pitanja neposrednog VOR-a i pitanja koja se tiču statusa zaposlenih u predškolskim ustanovama. U prvoj grupi pitanja koja se odnosi na vaspitanje i obrazovanje dece ranih uzrasta, izdvajaju se sledeći odgovori vaspitača: (ne)kvalitetno inicijalno obrazovanje vaspitača, (dis)kontinuitet između predškolskog i školskog obrazovanja, sistemska saradnja i umreženost institucija koje ostvaruju delatnost vaspitanja i obrazovanja, kvalitet programa stručnog usavršavanja, pitanje statusa predškolskog vaspitanja kao vaspitno-obrazovne ili uslužne delatnosti, uvođenje inkluzivnih programa bez sistemske podrške u razvijanju tih programa, lični interesi pojedinaca suprotstavljeni interesu profesije i pedagoške nauke. U drugoj grupi pitanja koja se odnosi na legislativu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, izdvajaju se sledeći odgovori vaspitača: državni resor koji regulišu i finansira predškolsko vaspitanje i obrazovanje; (ne)poštovanje normativa upisane dece prema zakonskim propisima i prostornim kapacitetima vrtića; odsustvo prilike za napredovanje prema zvanju i stručnoj spremi, a koja jesu definisana pravnim aktima. U trećoj grupi pitanja koja se tiču neposrednog VOR-a, izdvajaju se sledeći odgovori vaspitača: pitanje individualizacije u prethodno pomenutim okolnostima; (ne)namenski konstruisan nameštaj za decu; pitanja struktuiranja prostora prema metodičkim zahtevima VOR-a; pitanja funkcionalnosti, bezbednosti i estetike radnih uniformi; pedagoške-problem situacije. U četvrtoj grupi pitanja, koja se tiču statusa zaposlenih u predškolskim ustanovama, izdvojili su se sledeći odgovori: profesionalni status zaposlenih u vaspitanju; pitanja koeficijenta prema stručnoj spremi; nesistematizovano profesionalno opterećenje i odgovornost vaspitača, nepravedna distribucija profesionalnog statusa zaposlenih; pitanja (ne)zaštićenosti

vaspitača i „prebacivanje” profesionalne odgovornosti; prava vaspitača kao zaposlenih na određeno i neodređeno vreme, finansiranje, isplate, slobodni dani, zdravstvena zaštita i sl.

Na kraju, ovo istraživačko pitanje ilustrovaćemo kazivanjem jedne od učesnica: „Prvo što sam naučila kada sam počela da radim kao vaspitač u vrtiću, jeste da ljudi (koleginice, rukovodioci, direktori, stručni saradnici) – ne vole pitanja. Pitanja zahtevaju odgovore, pitanja zahtevaju kritičko mišljenje, pitanja često donose i dodatni rad (mentalni i fizički), a pokazalo se da to nije nešto čemu se nadređeni (i kolege) raduju” (I.D.).

Umesto zaključka

Kako je instrument za ovo istraživanje bio dovoljno inspirativan učesnicama u istraživanju, suočeni smo sa mnoštvom podataka, koji prevazilaze obim ovog rada, te će se naše traganje za odgovorima na srodna pitanja nastaviti. Ono što je proizašlo kao posledica naše upitanosti nad pitanjima profesionalne participacije, jeste da je uključivanje vaspitača u ovaj vid pedagoških istraživanja, jedan od adekvatnih načina da se „glas praktičara” čuje, ali ujedno i da se osnaže za konstruktivno i aktivno uključivanje u procese građenja kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Pored prilike da se kroz svoja kazivanja, razreše nekih profesionalnih dilema i emotivnih tereta, istraživanje je vaspitačima pružilo mogućnost da reflektuju i međusobno diskutuju o procesima profesionalne autonomije i participacije, da otvore neka nova pitanja i uključe se u procese traganja za sagovornicima u profesionalnom dijalogu. Istraživanje je, takodje, pokazalo da su praktičari zainteresovani da se uključe (i možda čak i pokrenu) istraživanja sopstvene prakse, da su otvoreni za kritičko preispitivanje i problematizovanje ključnih pitanja svoje profesije.

Literatura

- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bulajić, A. i Maksimović, M. (2011). Kvalitet i participacija u obrazovanju: aktivno učenje kao dugoročna mera. U: K. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović i R.

- Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 39–54). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Clarke, A. Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.
- Dahlberg, G., P. Moss & A. Pence (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London and New York: Routledge.
- Davis, B. & Sumara, D. (2002). Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilities. *Educational Theory*, 52(4), 409–428.
- Jovanović, A. i Jovanović N. (2018). Obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava. U: *Senond Internacional Scientific Conference on Economics and Managment – EMAN* (str. 860–865). Dostupno na <https://doi.org/10.31410/EMAN.2018.860>
- Krnjaja, Ž. i Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1 – Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Lindeboom, G. J. & Buiskool, B. J. (2013). *Quality in Early Childhood Education and Care*. European Parliament Committees. Dostupno na <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/supporting-analyses-search.html>.
- Marušić, M. i Pejatović, A. (2013). Činioci participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju. *Andragoške studije: časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih*, (1), 117–130.
- Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 2(2), 235–249. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/139316>
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje: časopis za pedagoška pitanja*, 64(3), 437–451.
- Mulenga, I. M. & Mwanza, C. (2019). Teacher's Voices Crying in the School Wilderness: Involvement of Secondary School Teachers in Curriculum Development in Zambia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(1), 32–39.
- Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije: časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih*, 1, 145–161.
- Pravilnik o Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 88/17 i 27/18.
- Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja (2018). *Sužbeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 16/2018.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.

MIŠLJENJA UČENIKA I NASTAVNIKA O ODABRANIM ASPEKTIMA KVALITETA NASTAVE

Milica R. Vasiljević Blagojević⁵³
Akademija strukovnih studija, Beograd

Nataša V. Duhanaj⁵⁴
Osnovna škola „Veselin Masleša”, Beograd

Apstrakt

Interesovanje za prevazilažanje nedostataka tradicionalnih koncepcija nastavnog procesa traje decenijama. To je živ proces u kome se težište nastave sa nastavnika i sadržaja nastavnih programa polako pomera ka učeniku. Od nastavnika se očekuje da bude informisan o novim metodama i oblicima rada, da se stalno usavršava, pohađa seminare, da prati stručnu i metodičku literaturu i da saraduje sa kolegama, stručnim većima kao i sa stručnim saradnicima u školi. Inicijalnim istraživanjem koje smo sprovedi u jednoj osnovnoj školi u Beogradu na uzorku od 386 učenika starijih razreda i 32 nastavnika dao nam je uvid o mišljenjima učesnika u nastavi o odabranim aspektima nastavnog procesa. Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da je sprovođenje konstantanog rada na osnaživanju kompetencija nastavnika, odnosno rad na novim ulogama koje nastavnik ima u savremeno orijentisanoj koncepciji nastavnog procesa veoma važan.

Ključne reči: savremena nastava, tradicionalna nastava, kompetencije nastavnika, učenik, nastavnik.

Teorijski okvir – položaj učesnika nastavnog procesa kroz vreme

Veoma se dugo, do pojave konstruktivističkih teorija učenja i usvajanja znanja, teži prevazilaženju nedostataka tradicionalne nastave. Usmerenost nastave sa sadržaja školskih programa i uloge nastavnika, pomera se ka učeniku. Na prelazu 19. U 20. Vek javlja se čitav niz reformskih pokreta poznatijih kao „Nova škola”. U svojim delima, autori tzv. „Nove škole” utemeljenje svojih polazišta nalaze u Rusoovoj pedagogiji i

⁵³ E-mail: milica@tojo.rs

⁵⁴ E-mail: pedagogmaslesa@hotmail.com

njegovom viđenju prirode deteta. Potencijali i radoznalost deteta trebalo bi da budu smernice za vaspitne postupke kojima se omogućava podsticanje čovekove prirode. Priroda deteta trebalo bi da se ispoljava onakvom kakva jeste (Vasiljević-Blagojević i Ranković-Vasiljević, 2015).

Distancirajući se od slobodnog vaspitanja, kritiku „Stare škole” Djui usmerava na njen verbalizam i pre svega na njenu nepraktičnost (*intelektualizam*). Škola mnogo pažnje poklanja slušanju, čitanju i ponavljanju onoga što je rečeno ili pročitano. Ovde se najviše može zameriti uverenju da će drugi (knjige ili nastavnik), pružiti gotova rešenja, umesto da se shvati da oni pružaju samo materijal – koji učenik mora sam preraditi. To da vaspitanje nije stvar kazivanja i primanja onoga što se kazuje, već aktivan i konstruktivan proces, je načelo koje se u praksi gotovo isto toliko prenebregava koliko se u teoriji prihvata. Moć komunikacije među ljudima polazna je osnova za shvatanje da se znanje može neposredno prenositi od jednog do drugog čoveka, kao i shvatanju prema kome se nastava poistovećuje sa prenošenjem znanja, a učenje sa primanjem obaveštenja o nečijem tuđem iskustvu (Djui, 1966).

U kontekstu različitih pristupa nastavnom procesu postoji i razlika između tradicionalne i aktivne škole.

Tabela 1: Karakteristike tradicionalne i aktivne škole (Mandić, 2003)

Tradicionalna škola	Aktivna škola
1. Unapred definisan nastavni plan i program	1. Polazi se od interesovanja dece
2. Cilj nastave je usvajanje programa	2. Cilj nastave je razvoj ličnosti i individualnosti deteta
3. Dominantan metod je predavanje	3. Koriste se aktivne metode učenja
4. Učenik sluša, trudi se da razume, pamti i reprodukuje	4. Učenik istražuje, pita, uči učenje
5. Ocnom se meri usvojenost nastavnog plana i programa	5. Ocenjuje se: napredak, motivisanost, razvoj ličnosti, učestvovanje u radu
6. Spoljašnja motivacija za učenje: ocene, pohvale, nagrade, kazne	6. Unutrašnja, lična motivacija učenika – aktivnost je nagrada
7. Dete je u školi samo učenik	7. Dete je ličnost sa osećanjima, interesovanjima, sposobnostima

Tabela 2: Učenje u tradicionalnoj i aktivnoj nastavi (Ivić, 1997)

TRADICIONALNA NASTAVA	AKTIVNA NASTAVA
1. Mehaničko (doslovno), reproduktivno	1. Smisleno, povezivanje sadržaja sa iskustvom i realnim životom
2. Verblano	2. Multimedijско, praktično
3. Receptivno (primanje, usvajanje)	3. Aktivno – učenje putem otkrića, i sl.
4. Konvergentno (logičko, deduktivno)	4. Divergentno (stvaralačko, induktivno)
5. Učenje uz minimum pomagala	5. Samostalni rad učenika na izvorima znanja
6. Preovlađuje frontalni rad	6. Rad u malim grupama, timska nastava, individualizacija

Položaj nastavnika u savremenom nastavnom procesu se menja. Nastavnik nije više osoba koja drži časove”, navodi M. Vilotijević, „već više ličnost koja organizuje, podstiče, vrednuje, primenjuje različite procese i stilove učenja i koja ume da primeni, ako je i kada je potrebno, određene strategije kompenzacije” (Vilotijević, 1999). Od učenika bi trebalo zahtevati da objasne sopstvene odgovore, komentarišu odgovore svojih vršnjaka i sumiraju izloženo. Socijalni ambijent koji nastavnik kreira u učionici tumači se kao dijalog osmišljen da promoviše razumevanje (Good & Brophy, 2008)

Nove uloge i funkcije nastavnika su a) planera i programera; b) organizatora i realizatora obrazovno-vaspitnog procesa; c) voditelja, savetodavca i vaspitača; d) dijagnostičara i istraživača i e) verifikatora obrazovno-vaspitnog procesa (Branković i Mandić, 2003).

Od nastavnika se traži da bude informisan o novim metodama i oblicima rada, da se stalno usavršava, pohađa seminare, da prati stručnu i metodičku literaturu i da sarađuje sa kolegama, stručnim većima kao i sa stručnim saradnicima u školi.

Metodologija istraživanja

Inicijalno istraživanje koje je rađeno u jednoj beogradskoj osnovnoj školi imalo je za cilj upoznati i razumeti viđenja nastavnog procesa iz perspektive učenika i nastavnika.

Uzorak istraživanja je nameran i čine ga 386 učenika (V, VI, VII i VIII razreda) i 32 nastavnika. Istraživanje je obavljeno tokom septembra 2019. godine.

Za potrebe ovog istraživanja su formulisana dva upitnika, kojima je trebalo kroz izbor 14 tvrdnji ispitati stavove učesnika o pojedinim segmentima postojećeg nastavnog procesa. Za potrebe izrade ovog rada biće izdvojen samo deo dobijenih rezultata koji se odnosi na temu.

Rezultati i diskusija

Stavovi učenika

Tabela 3: Distribucija učenika prema nivou upoznatosti sa sadržajima predstojećeg nastavnog časa

Razred	Da	Ne	Ponekad	Ukupno
V	44%	39%	17%	100%
VI	44%	10%	46%	100%
VII	31%	19%	47%	100%
VIII	36%	11%	53%	100%
Ukupno	39%	20%	41%	100%

Ispitivanjem ove tvrdnje želeli smo da otkrijemo u kojoj meri su učenici upoznati sa sadržajima rada, 39 % učenika se izjasnilo da jesu unapred upoznati sa sadržajima onoga što će se raditi tog dana na času, 20% nije upoznata, dok 41 % učenika kaže da su PONEKAD upoznati. Odgovori učenika *da*, *ponekad* i *ne*, govore u prilog tome da 61% učenika nije adekvatno upoznat sa sadržajima rada nastave, odnosno da veći broj učenika procenjuje da ne učestvuje u kreiranju nastavnog procesa, šta svakako nije dobar nalaz. Ostaje naravno dilema o razlozima ovakvog nalaza, što bi moglo biti jedna od tema narednog istraživanja.

Tabela 4: Distribucija učenika prema stavu o tome da nastavnici na časovima koriste raznovrsna nastavna sredstva i metode rada

Razred	Da	Ne	Ponekad	Ukupno
V	54%	15%	31%	100%
VI	38%	22%	40%	100%
VII	31%	25%	44%	100%
VIII	31%	19%	50%	100%
Ukupno	39%	19%	42%	100%

Na nivou škole 39% učenika je mišljenja da nastavnici koriste raznovrsna nastavna sredstva i metode rada, dok 42% učenika smatra da nastavnici samo ponekad to čine. Mišljenja učenika se razlikuju sa uzrastom, pa zaključujemo da afirmativni stav vezano za ovu tvrdnju najviše imaju učenici V razreda, dok negativan stav najviše imaju učenici VII razreda.

Tabela 5: Distribucija učenika prema stavu da nastavnici podstiču saznavnu aktivnost i ispoljavanje njihovih mišljenja o temi na časovima

Razred	Da	Ne	Ponekad	Ukupno
V	82%	1%	17%	100%
VI	59%	7%	34%	100%
VII	47%	6%	47%	100%
VIII	47%	15%	38%	100%
Ukupno	58%	7%	34%	100%

Na nivou škole 58% učenika se izjasnilo da nastavnici podržavaju i podstiču na časovima ispoljavanje njihovog mišljenja i stavova vezanih za temu časa, što možemo označiti kao visok procenat. U petom razredu čak 82% učenika je dalo afirmativni odgovor vezano za tvrdnju, dok sa uzrastom učenika taj procenat opada, ali se čak i u osmom razredu kreće oko 50%. Ovo je ohrabrujući nalaz koji daje dobru osnovu za prelazak na aktivnu školu.

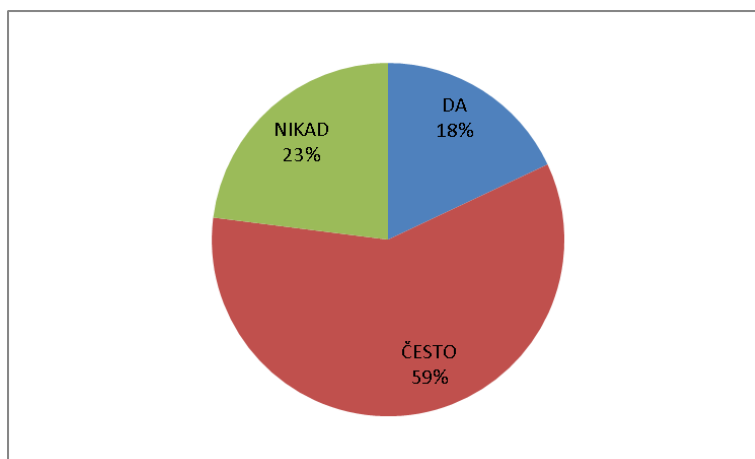
Tabela 6: Distribucija učenika prema stavu da nastavnici koriste na časovima savremena nastavna sredstva (kompjuter, video bim)

Razred	Da	Ne	Ukupno
V	54%	46%	100%
VI	40%	60%	100%
VII	32%	68%	100%
VIII	29%	71%	100%
Ukupno	39%	61%	100%

Učenici izveštavaju u procentu od 39, da nastavnici koriste savremena nastavna sredstva, dok njih 61% tvrdi da nastavnici to ne čine. I ovde se mišljenja učenika razlikuju po uzrastu pa se može zaključiti da većina petaka (54%) ima pozitivan stav o ovoj tvrdnji, dok negativan stav raste sa uzrastom.

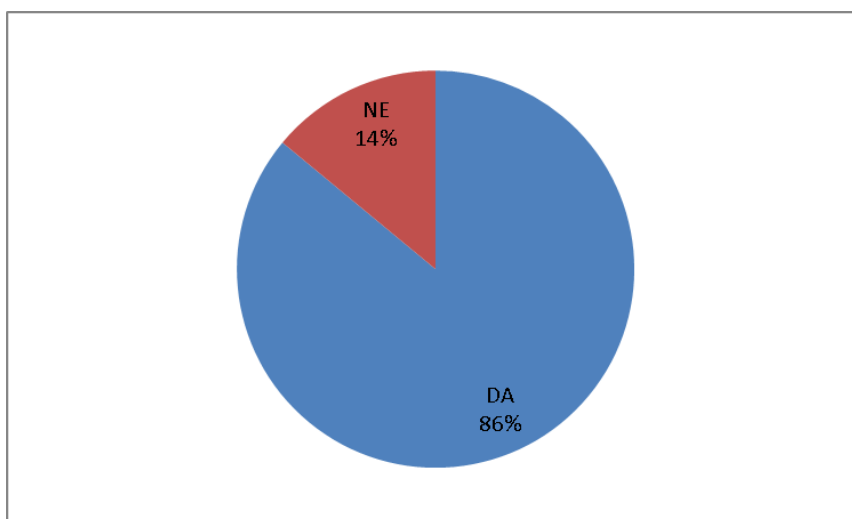
Stavovi nastavnika

Većina nastavnika, njih 59% izveštava da često uključuje učenike prilikom realizacije časova obrade novog gradiva, ali i njih 23% to ne čini nikada što je jako loše. Nije moguće usvajanje znanja na adekvatnom nivou uz razumevanje bez aktivnog učešća učenika.



Grafikon 1: Distribucija nastavnika prema stavovima o nivou uključivanja učenika prilikom realizacije časova obrade novog gradiva

Velika većina nastavnika izveštava da u nastavnom radu isključivo koristi frontalni oblik rada njih čak 77%, dok 23% nastavnika to ne radi uvek. Uprkos tome, u tvrdnji da poznaju oblike i metode koji doprinose aktivaciji učenika u nastavi njih 64% potvrdno odgovara.



Grafikon 2: Distribucija nastavnika prema tome da li koriste savremena nastavna sredstva u realizaciji nastavnog procesa (komputer, video bim)

Većina nastavnika (86%) izveštava da koristi savremena nastavna sredstva u radu, što je samostalno gledano ohrabrujući nalaz. Ali ako ga uporedimo sa stavovima učenika dolazimo do zaključka da možda situacija i nije tako dobra. Da podsetimo većina učenika se izjasnila da nastavnici ne koriste savremena nastavna sredstva u školi.

Zaključak

Iz svega navedenog možemo zaključiti da se nastava u osnovnoj školi nalazi između tradicionalnog i savremenog pristupa. Ne može se u potpunosti napustiti tradicionalan koncept nastave, jer je on osnova za buduće, savremenije pristupe. Kritički odnos učenika prema nastavnom procesu i nastavnicima, raste sa uzrastom, i u skladu sa tim veće nezadovoljstvo školom i nastavom upravo iskazuju učenici u starijim razredima (VII i VIII). S druge strane, nastavnici sebe doživljavaju kao osobe koje se trude da približe nastavne sadržaje učenicima i smataju da ne bi trebalo da isključivo vrše transmisiju znanja.

U cilju što lakšeg prevazilaženja postojećih teškoća potrebno je sprovesti kontinuiran rad osnaživanja kompetencija nastavnika, odnosno rad na novim ulogama koje nastavnik ima u savremenoj koncepciji nastavnog procesa. Potrebna je i dalja promena položaja i učenika i nastavnika u nastavnom procesu, što sigurno zahteva njihov aktivan odnos. Učenici bi trebalo da budu u ulozi subjekta nastave, a nastavnici dovoljno osnaženi i slobodni da procenjuju i manipulišu nastavnim gradivom i sadržajima u smislu selekcije i definisanja bitno-nebitno, bez stalnog pritiska da se sustigne propisana forma, fond časova, a zanemarujući suštinu učenja i razumevanja. Ovo inicijalno istraživanje već ima značaja u sagledavanju uloga učesnika nastavnog procesa. Samoevaluacija i evaluacija rada učenika i nastavnika donosi preko potrebnu objektivnost u daljem sagledavanju uloga i položaja u nastavnom procesu i njegovom daljem unapređenju. Samo kontinuiranim praćenjem učesnika nastavnog procesa, njihovog zadovoljstva i potreba, može se doći do postepenog prelaska na novi savremeni koncept usvajanja gradiva kroz saradnju i preko potrebnog suštinskog razumevanja sadržaja.

Literatura

- Branković, D. i Mandić, D. (2003). *Metodika informatičkog obrazovanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education – An Introduction to Philosophy and Education*. New York: The Free Press.
- Good, T. L. & Broophy, J. E. (2008). *Looking in Classrooms*. Boston: Pearson.
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S. i Kijevčanin, S. (1997). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Mandić, D. (2003). *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*. Beograd: Mediagraf.
- Vasiljević-Blagojević M. i Ranković-Vasiljević, R. (2015). *Opšta pedagogija*. Beograd: Visoka zdravstvena škola strukovnih studija Beograd.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 3*. Beograd: Naučna knjiga.

PARTICIPACIJA RODITELJA U PODSTICANJU RANOG RAZVOJA DETETA: PRIMER VODIČA ZA ZDRAVSTVENE RADNIKE³⁵

Biljana S. Bodroški Spariosu³⁶

Mirjana M. Senić Ružić³⁷

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatraju pedagoške implikacije modela participacije roditelja iz perspektive zdravstvene politike reprezentovane kroz *Vodič za zdravstvene radnike u primarnoj zdravstvenoj zaštiti dece* pod nazivom „Podrška uzajamnom odnosu porodice i deteta u ranom detinjstvu” Reč je o izdanju Udruženja pedijatarata Srbije, uz podršku Ministarstva zdravlja i Unicefa. Vodič je namenjen pedijatrima i patronažnim sestrama u Domovima zdravlja. Model participacije roditelja u podršci dečjem razvoju zasnovan je na trima ključnim pretpostavkama: (1) postoje dokazana stručna saznanja o „pravilnom razvoju” dece u ranom detinjstvu; (2) znanja o ranom razvoju su univerzalna, objektivna i prenosiva; (3) roditelji su implementatori ekspertskog znanja o ranom razvoju.

Ključne reči: participacija roditelja, rani razvoj deteta, primarna zdravstvena zaštita, Vodič za zdravstvene radnike.

Uvod

Oblast ranog razvoja dece je distinktivna ekspertska oblast koja, sudeći po priručniku u formi Vodiča, pod nazivom „Podrška uzajamnom odnosu porodice i deteta u ranom detinjstvu” okuplja pre svega pedijatre, psihijatre i psihologe.

Pozivajući se na preporuke savremene svetske zdravstvene politike Vodič naglašava potrebu međusobnog povezivanja sistema zdravstvene i socijalne zaštite, ali isto tako i obrazovanja, kulture, nauke i privrede u cilju razvoja društva. Ulaganjem u

³⁵ *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

³⁶ E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

³⁷ E-mail: mirjana.senic@f.bg.ac.rs

prevenciju, praćenje razvoja i u programe rane intervencije društvo investira u dobrobit svih građana. U tom smislu oblast ranog razvoja dece sadržinski se definiše izdvajanjem osam razvojnih domena: (1) fizički razvoj; (2) senzo-motorički razvoj; (3) razvoj govora i komunikacije; (4) socijalizacija; (5) emotivno stanje i reagovanje; (6) saznajne sposobnosti; (7) učenje; (8) igra. Cilj Vodiča se shvata kao „ujednačavanje doktrine i stavova stručnjaka primarne zdravstvene zaštite i unapređivanje znanja za praćenje ranog razvoja, pružanje podrške uspostavljanju kvalitetnih međusobnih odnosa roditelja i porodice i preduzimanje ranih intervencija kod uočenih poremećaja” (Vodič ..., 2016: 5). Zdravstveni radnici iz primarne zdravstvene zaštite imaju zadatak ne samo da se bave prevencijom i očuvanjem zdravlja dece već i pružanjem podrške roditeljima za odgovorno i podržavajuće roditeljstvo. Šire shvaćena uloga zdravstvenih radnika povezana je i sa činjenicom da do polaska deteta u predškolsku ustanovu pedijatri i patronažne sestre predstavljaju jedina stručna lica koja su u obavezi da u okviru zdravstvenog sistema komuniciraju sa porodicama dece ranog uzrasta. Pod ranim uzrastom u ovom priručniku podrazumeva se prvih pet godina života deteta, uključujući decu redovnog razvojnog toka i decu sa teškoćama u razvoju.

Iako se oblast vaspitanja i obrazovanja dece ne izdvaja kao razvojni domen, već se koristi samo termin „socijalizacija”, osmo poglavlje Vodiča u celini je posvećeno upravo vaspitanju dece ranog uzrasta i nosi naziv „Odnos roditelj – dete: vaspitne metode i uticaj na rani razvoj”.

Podsticanje ranog razvoja deteta: moć stručnog znanja

Najvažnija postavka Vodiča je da bi pedijatri i njihovi profesionalni saradnici trebalo da imaju jedinstvena i „ujednačena” stručna znanja o karakteristikama celovitog ranog razvoja dece. Legitimitet tog reprezentativnog skupa znanja zasnovan je na obavljenim istraživanjima u oblastima kao što su pedijatrija, psihijatrija, razvojna psihologija i defektologija. Verovatno iz praktičnih razloga ili iz težnje da se doprinese lakoj čitljivosti teksta izostaje bilo kakvo pozivanje na reference koje bi informisale zainteresovanog čitaoca o kojim istraživanjima je zapravo reč.

Implicitna pretpostavka na kojoj se bazira tekst Vodiča jeste da postoje dve vrste kodifikovanog znanja o ranom razvoju dece, koja se mogu dovesti u vezu sa podelom znanja na propozicijska i proceduralna (Mokir, 2007). Jedno je tzv. „znanje šta” ili propozicijsko znanje i uverenje o karakteristikama, pravilnostima i fazama ranog razvoja dece, kao i mogućnostima unapređenja razvojnog toka. Druga vrsta znanja je „znanje kako” ili proceduralno znanje koje se može nazvati strateškim ili tehničkim sa stanovišta onoga kome je to znanje namenjeno u formi uputstava ili smernica. Ukupno propozicijsko i proceduralno znanje o karakteristikama ranog razvoja i mogućnosti njegovog podsticanja u posedu je eksperata za rani razvoj. Sa izuzetkom četvrtog dela Vodiča koji je posvećen radu sa roditeljima dece koja imaju teškoće u razvoju i ranim intervencijama u tom kontekstu, uloga roditelja shvaćena je uglavnom kao implementacija stručnog znanja, koja zahteva konstantna podučavanja, proveravanja i stručnu arbitražu. I sam termin „participacija roditelja” pojavljuje se tek u ovom poslednjem delu knjige, koji je fokusiran na decu sa teškoćama u razvoju.

U organizaciji ekspertskog znanja o ranom razvoju naglasak je na onome što se pouzdano zna o detetu i njegovom razvoju, a ne na onome što se još uvek nedovoljno zna. Ono sadrži elemente tipa „ako-onda” ili „uzrok-posledica”. Postoji plan i procedura za rešavanje svakog problema, od toga kako „pravilno” držati, presvlačiti, hraniti, kupati i uspavati dete do preporuke korišćenja igračkaka i odgovarajućeg vaspitnog stila koji će proizvesti najpoželjnije ishode kod deteta, poput samopouzdanja, samokontrole ili spremnosti za prihvatanje rizika.

Društvo poziva roditelje na odgovornost u podizanju dece koja se definiše kao dosledna primena stručnih znanja koja su nastala van sfere roditeljskog delovanja i van konteksta njihovog ličnog iskustva sa vlastitim detetom. Reč je o znanju koje je, s jedne strane, „razmensko” poput informacija, a s druge strane „moćno” jer se poziva na legitimitet nauke i „egzaktnih” naučnih istraživanja. Najistaknutiji oblik ekspertskog znanja o ranom razvoju zasniva se na posmatranju, merenju, klasifikacijama i komparacijama (Burman, 2008). Podrazumeva se da među pojedinim elementima tog skupa znanja nema protivrečnosti. Definisani skup postojećeg znanja o ranom razvoju dece oslobođen je svake vrste ambivalentnosti ili nesigurnosti u pogledu predviđanja

mogućih ishoda ili razumevanja kauzalnih odnosa. Kao takav, on treba da dopre do potencijalnih korisnika, i zdravstveni radnici imaju zadatak da ga učine pristupačnim i razumljivim roditeljima koji imaju najznačajniju ulogu u podsticanju razvoja dece ranog uzrasta.

Univerzalnost, objektivnost i prenosivost stručnog znanja o ranom razvoju dece

Legitimitet ekspertskog znanja o ranom razvoju dece počiva na dvema osnovama. Jedna je konstruisanje i evaluacija univerzalnog znanja o ranom razvoju dece, a druga je sposobnost da se ta znanja pretoče u jezik koji korisnici generalno razumeju i prihvataju. Roditelji svih kultura i svih socijalnih slojeva treba da se obavežu na unapređenje svojih znanja i veština o roditeljstvu kako bi poboljšali razvojne ishode dece. Oni se tretiraju kao „prvi učitelji” svoje dece, koji moraju biti svesni da su prvih pet godina života od ključnog značaja za neurorazvoj čoveka. U tom smislu ističe se da svaki dodir, psihološka i komunikaciona iskustva deteta u tom uzrastu „donose podražaje u neurone i stimulišu ih na međusobno povezivanje” (Vodič ..., 2016: 29). Ekspertsko znanje o pozitivnom ili uspešnom roditeljstvu temelji se na univerzalnim kauzalnim odnosima između određene vrste ponašanja i „objektivnih” razvojnih rezultata. Zadatak odgovornih roditelja shvata se znatno šire od spontane brige za strukturiranje svakodnevnih životnih iskustava dece i uživanja u uzajamnoj razmeni nežnosti. Oni su dužni da deci osiguraju „niz pozitivnih socijalnih prilika i mogućnosti za učenje, kako bi sinapse, koje su osnova tih funkcija, trajno ostale aktivirane i podsticane na rad” (Vodič ..., 2016: 30–31). Gotovo sve svakodnevne aktivnosti roditelja i malog deteta se instrumentalizuju i shvataju kao „stimulacija razvoja mozga”, od pokazivanja ljubavi i držanja deteta u majčinom krilu do bilo kog oblika zajedničke igre. Tako se u Vodiču navodi da „ako dete sedi na krilu majke ili druge osobe koja ga drži, ta osoba treba da pokreće kolena (cupka nogama) kako bi podsticala reakcije ravnoteže kod deteta” (Vodič ..., 2016: 21). Isto tako „bogatstvo ljubavi i zdrave stimulacije omogućuju rast mozga i uspešan razvoj” (Vodič ..., 2016: 32); „pozitivno formulisani zahtevi bolje usmeravaju ponašanje deteta, jer su u skladu sa funkcionisanjem mozga deteta” (Vodič ..., 2016: 72); „odnos roditelja i deteta predstavlja faktor razvoja, a roditeljska osećanja,

misli i postupci u odnosu sa detetom, slobodno se može reći, supstancu odnosa koja se ugrađuje u neuronske mreže tokom neurorazvoja” (Vodič ..., 2016: 109); „kvalitetan razvoj mozga podstiču u velikoj meri muzika i čitanje” (Vodič ..., 2016: 32).

Znanja o ranom razvoju i podizanju dece ne shvataju se kao proizvod društvenih okolnosti i kulture. Ona ne pripadaju području diskursa ili politike, niti su istorijski konstruisana. Reč je o vrsti znanja koja „odražava objektivnu stvarnost” i zbog toga ima karakter empirijske proverljivosti i opštosti. U fokusu su činjenice i objašnjenja koja se mogu lako pretočiti u direktivne instrukcije bilo u pisanoj ili usmenoj formi. U tom smislu smernice se odnose na sintagme kao što su „objasnite roditeljima”, „informišite”, „pokažite”, „podučite”, „istaknite”, što nedvosmisleno implicira poziciju roditelja kao autsajdera čije su šanse da samostalno razume i responzivno reaguje na potrebe svog deteta neznatne. Standardni jezik roditeljstva je dominantno jezik razvojne psihologije i psihijatrije, što se jasno manifestuje u svakodnevnim jezičkim obrascima komunikacije (Furedi, 2008). Tako ne čudi kada čujemo govor roditelja dece redovnog razvojnog toka o svom hiperaktivnom, anksioznom, pasivno agresivnom ili depresivnom detetu, koji obiluje bogatom terminologijom simptoma i poremećaja tzv. *Phy* nauka (De Vos, 2013).

Na osnovu sadržaja Vodiča, zaključujemo da preventivni pedijatrijski pregled obuhvata i posmatranje ponašanja deteta i odnosa roditelj-dete. Pedijatar preporučuje korisne tekstove, knjige, emisije na radiju i televiziji, uključivanje deteta u predškolsku ustanovu ili primenu mera ranih intervencija ako je to potrebno. Prve kućne posete patronažnih sestara trebalo bi iskoristiti da se usmeno i pismeno prenesu potrebne informacije na način prilagođen mogućnostima roditelja da ih razumeju (uključujući flajere, brošure, postere i sl.). Osim toga, sugeriše se da pri kraju prve posete porodici treba ostaviti roditeljima da popune standardni upitnik za procenu razvoja deteta. Smatra se da tehnike empirijskih istraživanja daju objektivne, pouzdane i uporedive podatke o razvoju i napredovanju deteta.

Svaku narednu posetu porodici trebalo bi iskoristiti za „isporučivanje” dodatnih uputstava i informacija i proveru da li su roditelji uspeali da sprovedu sve ono o čemu je

bilo reči na prethodnoj poseti. Ako se pokaže da roditelji nisu doslovno sledili uputstva nalaže se utvrđivanje razloga zbog kojih to nisu učinili.

Roditelji kao kvazi-eksperti za rani razvoj

Roditelj se u kontekstu analiziranog Vodiča percipira kao „prvi učitelj”, obučeno lice ili kvazi-ekspert, jer ulazi u interakciju sa svojim detetom iz perspektive trećeg lica – medicinsko-psihološkog eksperta. Neuronauke su osnovni izvor roditeljskog obrazovanja (Macvarish, 2016). U skladu sa tim, roditelj bi trebalo da svesno, aktivno i sistematski gradi interakciju sa detetom imajući na umu ne neku uopštenu ideju o dečijoj/ljudskoj dobrobiti već pre svega objektivna znanja o razvoju dečjeg mozga. Pokazivati ljubav, brinuti, igrati se sa detetom, pevati, slušati, pričati, čitati detetu od začeca pa nadalje služi razvoju odgovarajućeg broja sinapsi dečijeg mozga, a ne ispunjavanju esencijalnih potreba koje proizlaze iz roditeljskog identiteta. Ako roditelj to ne čini na eksplicitno instrumentalan način postoji rizik da dete neće postići normalan neurološki razvoj. Ova tendencija instrumentalizacije roditeljskih aktivnosti deo je široko rasprostranjene scijentizacije roditeljstva (Ramaekers & Suissa, 2012).

Problemi nege i vaspitanja dece ranog uzrasta shvataju se u okvirima univerzalne objektivne istine i u kategorijama kauzalnih odnosa. Roditeljstvo se razume kao skup veština, koje preporučuju eksperti „za rani razvoj” jer je empirijskim istraživanjima „dokazano” da vode ostvarivanju unapred definisanih ishoda i unapređenju dečjeg razvoja. U skladu sa tim, vaspitni stilovi roditelja se procenjuju kao važne teme. Pretpostavlja se da između određenih roditeljskih postupaka i dečjih ishoda postoje empirijski proverljive kauzalne povezanosti koje vaspitno ponašanje definišu kao društveno odgovorno ili neodgovorno. Za sve vrste društveno neodgovornih ponašanja legitimno je zahtevati intervenciju društva. Univerzalna sumnja da roditelji nemaju sposobnost da deluju kao odgovorni akteri bez podrške profesionalaca u oblasti dečjeg razvoja postala je osnova savremene političke agende skoro svih socijalnih politika (Furedi, 2008).

Zaključak

Roditelji se u kontekstu analiziranog Vodiča, posebno u delu koji se odnosi na vaspitne postupke i stilove, shvataju više kao „klijenti” ili „korisnici” ekspertskeg znanja nego kao kompetentni partneri suštinski uključeni u proces dečijeg razvoja. Oni pripadaju kategoriji vulnerabilnih aktera, „podržavanih”, „savetovanih”, i „obučavanih”. Nosiozi znanja o podizanju i vaspitanju dece su eksperti, a implementatori tih znanja su laici – roditelji. Prvih pet godina života roditelji imaju presudnu ulogu u podržavanju razvojnih promena i podučavanju deteta. Značaj njihove uloge ne proizilazi toliko iz sfere vrednovanja identiteta ličnosti čoveka kao roditelja, već iz situacione pozicije koja roditeljima omogućava svakodnevnu interakciju sa decom ranog uzrasta. Ne samo da se ne računa na autentično individualizovano roditeljsko znanje, nego se suštinski dovodi u pitanje i njihova motivacija da sami tragaju za putevima kvalitetnog vaspitanja sopstvene dece.

Literatura

- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. Routledge.
- De Vos J. (2013). *Psychologization and the subject of late modernity*. Palgrave Macmillan
- Furedi, F. (2008). *Politika straha*. Zagreb.
- Macvarish, J. (2016). *Neuroparenting: The expert invasion of family life*. Macmillan Publishers.
- Mokir, Dž. (2007). *Atinini darovi*. Beograd: Clio.
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012). *The claims of parenting: Reasons, responsibility and society*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Lozanić, D. i Radivojević, D. Ur. (2016) *Vodič za zdravstvene radnike i saradnike u primarnoj zdravstvenoj zaštiti: Podrška uzajamnom odnosu porodice i deteta u ranom detinjstvu*. Beograd: Udruženje pedijatara Srbije. Dostupno na <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/podrska-uzajamnom-odnosu-porodice-i-deteta-u-ranom-detinjstvu>

PARTICIPACIJA RODITELJA U ŠKOLOVANJU DECE: AKTIVNOSTI RODITELJA I ŠKOLE

Aleksandra S. Jovanović³⁸
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Apstrakt

Participacija roditelja u školskom životu podrazumeva njihovu motivisanost, ali i inicijativnost škole da roditelje uključi u svoj rad i obrazovanje njihove dece. Uključenost roditelja u školovanje rezultira boljim školskim postignućem deteta. Cilj ovog istraživanja je utvrditi zastupljenost participacije roditelja u školskom životu sagledanu kroz aktivnosti roditelja i aktivnosti škole. Za potrebe istraživanja konstruisana je skala procene PRUŠŽD. Uzorak čine 197 roditelja učenika osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta sa teritorije Nišavskog okruga. Rezultati su pokazali da je potrebno raditi na uključivanju roditelja u školski život. Roditelji pokazuju motivisanost za uključivanje i uključeni su u rad sa decom kod kuće, ali je potrebno raditi na inicijativnosti škola za pokretanjem saradnje sa roditeljima. Programi saradnje škole i roditelja treba da obuhvate širok spektar aktivnosti kojima će se roditelji aktivno uključivati u život škole.

Ključne reči: participacija roditelja, školski život, aktivnosti roditelja, aktivnosti škole, programi saradnje roditelja i škole.

Uvod

Značaj istraživanja uključenosti roditelja u školski život ogleda se u osnaživanju roditelja da kroz svoju participaciju doprinesu boljem školskom postignuću svoje dece. Epštajn i Sanders (Epstein & Sanders, 2002) naglašavaju važnost istraživanja perioda školovanja dece i otkrivanja načina uticaja porodice na školsko postignuće.

Niz studija je pokazao da unutrašnja i spoljašnja motivacije dece za učenjem i napretkom svakako raste kada su roditelji uključeni u njihov rad (Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005). Huver Dempsi i Sandler (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) ističu želju roditelja da budu uključeni u život škole kroz aktivnosti koje

³⁸ E-mail: aleksandra.s.jovanovic.88@gmail.com

podrazumevaju aktivnosti kod kuće usmerene na pomoć u učenju, ali i aktivnosti u školi kao što su komunikacija sa nastavnicima, volonterizam, sastanci i radionice, saradnja sa širom zajednicom. U radu se bavimo participacijom roditelja u školskom životu kroz zastupljenost aktivnosti roditelja i aktivnosti škole.

Uključivanje roditelja u školski život

Model adekvatnog partnerstva škole i porodice prema Huver-Dempsey i Sandler (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) podrazumeva postupno uključivanje roditelja kroz nivoe i to uključivanje u kritičnim oblastima, samostalan izbor roditelja na koji će se način uključiti, i efektivnost uticaja uključenosti na školsko postignuće. Saradnja se treba planirati, i kroz davanje instrukcija i ohrabivanje roditelja i realizovati. Kroz adekvatne strategije i poklapanje očekivanja roditelja i škole prelazi se na najviši nivo partnerstva, koji rezultira njegovom pozitivnom uticaju /pozitivnim uticajem na školsko postignuće i osposobljenosti roditelja za vaspitanje i obrazovanje dece (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Kako bi uključenost roditelja bila sveobuhvatna, neophodno je da ona bude zastupljena u sledećim segmentima koje ističe Epštajnova: roditeljstvo, komunikacija, volonterizam, rad kod kuće, donošenje odluka, saradnja sa zajednicom (Epstein, 1995; Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 2002; Epstein et al., 2002). Izdvajaju se i kompetencije za roditeljstvo, osnaživanje dece da se socijalno i kulturno razvijaju i da postanu odgovorni (Gürbüztürka & Nihat Sad, 2010). Matijević, Jovanović i Jovanović (2014) izdvajaju i očekivanje školske inicijative, kao i saradnju sa nastavnicima, dok Hamlin i Flesa izdvajaju podršku blagostanju deteta koja obuhvata mentalno zdravlje, sigurnu upotrebu tehnologije; učenje kod kuće i komunikaciju roditelj – dete kao sfere potreba roditelja u participaciji (Hamlin & Flessa, 2018: 720). Hebib i Spasenović (2011) školske aktivnosti dele na nastavne, vannastavne i vanškolske, kulturno-obrazovne namenjene potencijalnim korisnicima, kao i aktivnosti koje su indirektno povezane sa svim ovim aktivnostima, te je potrebno roditelje uključiti u sve navedene oblasti aktivnosti.

Metodologija istraživanja

Cilj našeg istraživanja je ispitati participaciju roditelja u školskom životu kroz zastupljenost aktivnosti roditelja i škole. U istraživanju je učestvovalo 197 roditelja dece osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta sa teritorije Nišavskog okruga. Istraživanje je realizovano septembra 2018. godine. Za potrebe istraživanja konstruisana je skala procene PRUŠŽD (Participacija roditelja u školskom životu dece). U konstrukciji instrumenata služili smo se već postojećim instrumentom Merenje školske, porodične i saradnje sa lokalnom zajednicom (Salinas et al., 2002). Konstruisana skala se sastoji od 50 ajtema. 25 tvrdnji mere zastupljenost aktivnosti roditelja, a 25 tvrdnji aktivnosti škole. Roditelji su se na navedene tvrdnje izjašnjavali sa: Ne dešava se (1), Retko (2), Povremeno (3), Često (4), Veoma često (5).

Rezultati istraživanja

Aktivnosti čija se vrednost aritmetičke sredine kreće od 3.50 do 4.49 dešavaju se često i od 4.50 do 5 veoma često prema iskazima roditelja (Tabela 1 i 2).

Tabela 1: Participacija roditelja u školskom životu dece

Tvrdnje	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kada moje dete postiže uspehe pokažem da sam ponosan/na (pohvala, nagrada).	4.63	.60
Uvek saslušam mišljenje svog deteta u vezi događaja iz škole.	4.55	.82
Pratim aktivnosti svog deteta.	4.46	.75
Umem da prepoznam interesovanja svog deteta.	4.28	.82
Savetujem svoje dete kako da organizuje svoje slobodno vreme.	4.27	.90
Svom detetu jasno objasnim šta očekujem od njega po pogledu učenja i školskih obaveza.	4.16	.91
Savetujem svoje dete da se uključi u neku od školskih sekcija.	4.08	.92
Znam na koji način da motivišem svoje dete za izvršavanje školskih obaveza.	3.99	.95
Odlazim u školu kako bih pratio uspeh svog deteta.	3.80	.94
Na roditeljskim sastancima pokretali smo teme koje su od značaja za obrazovanje naše dece.	3.53	1.19
Konsultujem se sa odeljenjskim starešinom kako da radim sa svojim detetom.	3.46	1.14
Kada je moje dete nedisciplinovano u školi znam kako da rešim problem.	3.07	1.63
Pomažem svom detetu u rešavanju domaćih zadataka/učenju.	3.06	.99
Ukoliko moje dete često izostaje iz škole umem da rešim problem.	2.99	1.75
Znam koja je adekvatna kazna/mera za dete ukoliko pokazuje neuspehe u školi.	2.91	1.37

U školi je postojala razvijena mreža komunikacije predstavnika Saveta roditelja (međusobno su komunicirali sa ostalim roditeljima).	2.57	1.32
Konsultujem se sa stručnim saradnicima kako da radim sa svojim detetom.	2.55	1.32
Pomagao/la sam oko realizacije kulturno-umetničkih i sportskih aktivnosti u školi svog deteta.	2.42	1.34
Na roditeljskim sastancima diskutujem o problemima svog deteta.	2.32	1.37
Učestvovao/la sam u istraživanjima s ciljem unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada.	2.19	1.25
Kada primetim da je mom detetu potrebna pomoć u učenju obratim se pedagogu, psihologu za stručni savet.	2.06	1.35
Bio/la sam član Saveta roditelja.	1.96	1.42
Sarađivao/la sam sa javnim institucijama, nevladinim organizacijama s ciljem realizacije određenih aktivnosti koje su od značaja za školu.	1.57	1.05
Bio/la sam član određenih Timova koji postoje u školi.	1.51	1.02
Volontirao/la sam u školi (za bilo koju aktivnost koja se u školi dešava i doprinosi joj).	1.49	.97

Tabela 2: Inicijativnost škole u uključivanju roditelja

Tvrđnje	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zadovoljan/na sam izveštajima koje sam dobijao/la na roditeljskim sastancima o uspehu i vladanju svog deteta.	4.09	1.02
Škola mi je pružala informacije koje su jasne, korisne i usmerene na uspeh mog deteta u školi.	3.37	1.25
Informacije o školskim dešavanjima i o svom detetu dobijao/la sam od odeljenjskog starešine u usmenoj formi.	3.36	1.39
Škola mi je davala jasne informacije šta očekuje od mog deteta kako bi postiglo što bolji uspeh.	3.29	1.28
Škola mi je ukazala kako da savetujem svoje dete da sebi postavlja ciljeve i profesionalno se orijentiše.	3.23	1.31
Škola mi je ukazala kako da sa svojim detetom učim kako se uči.	3.01	1.23
Stručni saradnici ili odeljenjski starešina su mi ukazali na koji način se odvija razvoj deteta, kako bi bolje razumeo svoje dete.	2.85	1.30
U školi su se mogla organizovati razna predavanja i radionice nakon školskih časova.	2.48	1.31
U školi su se održavali sastanci na kojima roditelji, zajedno sa decom, nastavnicima i stručnim saradnicima učestvuju u raznim aktivnostima (pripreme za školska slavlja, školske novine, školske sekcije, uređenje prostora...).	2.47	1.33
Radove svoje dece dobijao/la sam na uvid jednom mesečno.	2.34	1.36
Pedagog, psiholog, odeljenjski starešina tražili su informacije o interesovanjima, talentima mog deteta.	2.31	1.33
Škola je organizovala sastanke na kojima se razmenjuju mišljenja između roditelja o nekim pitanjima od značaja za obrazovanje i vaspitanje.	2.16	1.27
Škola me je uključivala u humanitarne aktivnosti.	2.10	1.28
U školi su se realizovali programi sa edukovanim stručnjacima, koji doprinose roditeljskom razumevanju škole, i školskom razumevanju roditelja.	2.06	1.22

Pedagog i psiholog su organizovali predavanja/radionice na razne teme koje su korisne u vaspitanju dece.	2	1.21
Pedagog, psiholog, odeljenjski starešina su nas upućivali na radionice i organizacije van škole koje se bave problematikom vaspitanja dece.	1.99	1.22
Nakon datih saveta šta i kako treba odraditi sa detetom kod kuće, stručni saradnici, odeljenjske starešine proveravali su da li sam i sa kolikom uspešnošću realizovao/la zadate aktivnosti.	1.88	1.14
Škola mi je pružala mogućnost da prisustvujem časovima svog deteta.	1.79	1.19
Odeljenjske starešine i stručni saradnici prikupljali su informacije o mojoj profesiji i mojim interesovanjima, kako bi me uključili u neku aktivnost koja će doprineti razvoju škole.	1.77	1.16
Informacije o školskim dešavanjima i o svom detetu dobijao/la sam od odeljenjskog starešine u pismenoj formi.	1.77	1.18
Van škole su se realizovali programi sa edukovanim stručnjacima, koji doprinose roditeljskom razumevanju škole, i školskom razumevanju roditelja.	1.71	.98
Škola mi je pružala mogućnost da prisustvujem školskim sednicama.	1.61	1.07
U školi je postojala posebna prostorija u kojoj se roditelji zajedno sa decom mogu sastajati, raditi, biti mentori, realizovati radionice, osmišljavati projekte.	1.61	1.08
U školu sam pozivan/na zbog lošeg uspeha svog deteta.	1.55	1.77
U školu sam pozivan/na zbog nedsicipline svog deteta.	1.25	.69

Rezultati do vrednosti aritmetičke sredine 1.49 pokazuju da se aktivnosti ne dešavaju, od 1.50 do 2.49 da se dešavaju retko, i od 2.50 do 3.49 povremeno. Navedene aktivnosti nisu prisutne u zadovoljavajućoj meri, te je potrebno poboljšati određeni segment uključivanja roditelja u školski život (Tabela 1 i 2).

Na osnovu prikazanih rezultata možemo zaključiti da su roditelji uključeni u rad sa decom kod kuće (Tabela 1), ali da je potrebno da škola svojim aktivnostima podstiče participaciju roditelja (Tabela 2).

Diskusija rezultata istraživanja

Partnerstvo roditelja i škole osnova je participacije, potrebno je otkad postoji i škola, ali je neophodno preispitivati ga i unapređivati. Henderson i Mep (Henderson & Mapp, 2002) su došli do rezultata da viši nivo uključenosti roditelja, kao i visoka očekivanja roditelja od svoje dece, pozitivno koreliraju sa boljim postignućima učenika. Autor Domina (Domina, 2005) naglašava da upravo radom kod kuće s decom kod njih razvijamo vrednosti kao što su težnja znanju i usavršavanju. Naše istraživanje je pokazalo da roditelji prate aktivnosti svog deteta, umeju da prepoznaju interesovanja

svog deteta, savetuju svoje dete kako da organizuje svoje slobodno vreme, uvek saslušaju mišljenje svog deteta u vezi događaja iz škole, znaju na koji način da motivišu svoje dete za izvršavanje školskih obaveza, kada im dete postiže uspehe pokažu da su ponosni, svom detetu jasno objasne šta očekuju od njega po pogledu učenja i školskih obaveza, savetuju svoje dete da se uključi u neku od školskih sekcija, odlaze u školu kako bi pratili uspeh svog deteta. Roditelji su zadovoljni izveštajima koje su dobijali na roditeljskim sastancima o uspehu i vladanju svog deteta. Međutim, potrebno je raditi na inicijativnosti škole, jer se ostale aktivnosti javljaju povremeno i retko te je potrebno unaprediti programe saradnje roditelja i škole, odnosno obogatiti ih navedenim, kao i drugim raznovrsnim aktivnostima po želji samih roditelja. Kako bi se kreirali adekvatni programi saradnje, potrebno je ispitati roditelje na koji način žele i mogu da se uključe u školski život i ukazati na prednosti njihovog uključivanja za školsko postignuće deteta.

Zaključak

Kako se pokazalo da roditelji rade sa decom kod kuće, ali da inicijativnost škole nije prisutna u potrebnoj meri, neophodno je raditi na uključivanju roditelja iniciranog od strane škole. Postoji više dimenzija uključivanja roditelja, ali smo se u radu fokusirali na dva aspekta, aktivnosti roditelja i aktivnosti škole. Obostrano razumevanje nastavnika i roditelja, odnosno istovetna potreba za saradnjom dovode do pozitivne roditeljske uključenosti u školski život po shvatanju autora Huver Dempsey i Sandlera (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ispitivanjem stavova školskih saradnika, odnosno savetnika pokazalo se da školska klima, očekivanja škole, njihova angažovanost kao savetnika, profesionalna kompetentnost, pozitivne percepcije o saradnji utiču na uključenost roditelja, kao i da su oni pokretači saradnje i da se uvođenjem u školski kurikulum saradnja treba uspostavljati, jer u velikoj meri doprinosi učeničkim postignućima, odnosno inoviranju same škole (Bryan & Griffin, 2010). Pozitivne stavove pokazuju i nastavnici osnovne škole u Makedoniji, ali se pokazalo da su roditelji nedovoljno zainteresovani da se uključe u realizaciju planova saradnje koje škola nudi (Gulevska, 2018). Inicijativnost škole i motivisanost roditelja su jedan od uslova participacije. Ključnu ulogu u saradnji roditelja i škole, kao i njenom planiranju, imaju

odeljenjske starešine (Radosavljević, 2016: 84), i predstavljaju sponu roditelja sa školom, stručnim saradnicima, direktorom. Zuković (2013) takođe ističe da se svaka škola razlikuje po školskoj klimi i očekivanjima, kao i osposobljenošću kadra da saradnju sprovede. Saradnja ne može biti ista za sve roditelje, jer se roditelji, kao i deca, među sobom razlikuju. Rezultati istraživanja sopstvene prakse pokazatelji su na kojima treba da se baziraju programi saradnje roditelja i škole, odnosno zajedničke aktivnosti. Hebib i Spasenović ističu da svaka aktivnost mora imati cilj, vremensku dinamiku, ishode i značaj za samog pojedinca (Hebib i Spasenović, 2011: 68), odnosno potrebno je kreirati program saradnje, pratiti realizaciju i evaluirati ga. Uključenost roditelja zavisice i od tipa škole, kulture, socio-ekonomskog statusa roditelja, ciklusa obrazovanja (Hamlin & Flessa, 2018) što je potrebno uzeti u obzir prilikom kreiranja programa saradnje. Hornbi i Blekvel (Hornby & Blackwell, 2018) kao faktore kojima se mogu premostiti barijere uključivanju roditelja navode: upoznati porodične odnose; koristiti mnoštvo aktivnosti i načina uključivanja, posebno putem digitalne tehnologije; roditelji su spremniji na saradnju i njihova očekivanja od škole su sve veća te je potrebno da škola pokaže inicijativnost; škole među sobom treba da razmenjuju iskustva; kreirati adekvatne strategije uključivanja koje nailaze na odobravanje kod roditelja. Ojtol i saradnici (O'Toole et al., 2019) skreću pažnju na značaj participacije roditelja dece sa posebnim potrebama, odnosno dece koja rade po individualnom obrazovnom planu, kao posebno oblasti kojoj treba posvetiti pažnju.

Literatura

- Bryan, J. & Griffin, D. (2010). A Multidimensional Study of School-Family-Community Partnership Involvement: School, School Counselor, and Training Factors. *Professional School Counseling*, 14(1), 75–86.
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P. & Doan Holbein, M. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gulevska, V. (2018). Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Primary Education. *Inovacije u nastavi*, 31(1), 134–140. <https://doi.org/10.5937/inovacije1801134g>

- Gürbüztürka, O. & Nihat Sad, S. (2010). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 487–491. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.049>
- Epstein, J. (1995). School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Janson, R. N. & Van Voorhis, F. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, 2nd edition*. California: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.
- Epstein, J. & Sanders, M. (2002). Family, School, and Community Partnerships. In: M. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting, Volume 5, Practical Issues in Parenting, 2nd edition* (pp. 407–439). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hamlin, D. & Flessa, J. (2018). Parental Involvement Initiatives: An Analysis. *Educational Policy*, 32(5), 697–727. <https://doi.org/10.1177/0895904816673739>
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2011). Značaj razgranate strukture školskih aktivnosti. *Nastava i vaspitanje*, 60(1), 65–80.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002*. U.S.; Texas: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hornby, G. & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109–119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hoover-Dempsey K. & Sandler, M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference?. *Teachers College Record*, 95, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?, *Review of Educational Research*, 67 (1), 3–42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Matejevic, M., Jovanovic, D. & Jovanovic, M. (2014). Parenting Style, Parents' Involvement in School Activities and Adolescents' Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 288–293. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.158>
- O'Toole, L. Kiely, J. Mcgillicuddy, D., O'Brien E. Z. & O'Keefeet, C. (2019). *Parental Involvement, Engagement and Partnership in their Children's Education during the Primary School Years*. National Parents Council. Retrived from <http://hdl.handle.net/10197/9823>
- Radosavljević, B. (ur.) (2016). *Korak napred u saradnji škole i roditelja: vodič za odeljenjske starešine*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Salinas, K., Epstein, J., Sanders, M., Davis, D. & Douglas, I. (2002). Measure of School, Family, and Community Partnerships. In: J. Epstein et al. (Eds.), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, 2nd edition*, (pp. 330–334). California: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.
- Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice: teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 38(2), 55–68.

PARTICIPACIJA RODITELJA U OSNOVNOM OBRAZOVANJU I VASPITANJU UČENIKA IZ UGLA ŠKOLSKE PRAKSE

Dragana B. Radenović³⁹
Osnovna škola „Stevan Sremac”, Borča, Beograd

Apstrakt

Za uspešno ostvarivanje vaspitno – obrazovnih ciljeva i zadataka veoma je značajna saradnja porodice i škole. Cilj rada je predstaviti vrste, oblike saradnje i aktivnosti participacije i nivo participiranja roditelja u tim aktivnostima iz iskustva praktičara. Škola podstiče i neguje partnerski odnos sa roditeljima, zasnovan na principima međusobnog razumevanja, poverenja i poštovanja. Zakon je roditeljima dao ulogu jednakih partnera u realizaciji obrazovno-vaspitnog procesa. Iskustva pokazuju da postoje planovi saradnje škole sa porodicom, da je komunikacija među roditeljima i zaposlenima uspostavljena i da su roditelji informisani kako i na koji način da se uključe u rad škole. Roditelji jesu uključeni, ali kao pasivni akteri. Zadatak škole je da promeni svest roditeljima, da se prema aktivnostima u školi ne odnose samo administrativno, nego da se aktivno uključe u sve vaspitno-obrazovne tokove.

Ključne reči: participacija roditelja, saradnja, komunikacija, partnerstvo.

Kontekst i značaj problema

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja postavljen je demokratski princip prava na školovanje sve dece pod jednakim uslovima. Najveći broj razloga za donošenje novih rešenja u okviru Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja nalazi se u pokazateljima pravednosti, kvaliteta i efikasnosti obrazovanja u Srbiji, kao i u sprovođenju novih mehanizama saradnje sa roditeljima radi unapređivanja socijalizacijske uloge škole (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009). Prava roditelja u obrazovanju podrazumevaju, sa jedne strane, pravo da roditelji utiču na vaspitanje svoje dece na javnom nivou i, sa druge strane, potrebu jačanja

³⁹ E-mail: d.djurovic1187@gmail.com

odgovornosti roditelja (Pavlović-Breneselović, 2013: 186). Nastavnici i stručni saradnici, praktičari koji rade u školama, znaju da ovaj princip jednakosti i dostupnosti ne dovodi sam po sebi do ostvarivanja uspešnog obrazovanja i vaspitanja kod učenika, jer to zavisi od raznih činilaca, kao i od porodica iz kojih učenici dolaze. Porodica je složen sistem čije se funkcionisanje temelji na interpersonalnim odnosima njenih članova i normama koje propisuje socijalna zajednica (Milošević, 2004: 25). Roditelji i škola su dva ključna faktora koji utiču na obrazovanje i socijalizaciju deteta, a prirodna isprepletenost njihovih uloga predstavlja značajan izazov podele odgovornosti (Sheridan & Kratochwill, 2007). Teorija i praksa potvrđuju da je za uspešno ostvarivanje vaspitno – obrazovnih ciljeva i zadataka veoma značajna saradnja porodice i škole. Jer su porodica i škola dva osnovna faktora vaspitanja, a karakteriše ih odgovornost, permanentnost, dugotrajnost, emocionalnost i motivisanost (Ninković, 2008: 1). Saradnja porodice i škole doprinosi aktiviranju i osposobljavanju roditelja za pedagošku delatnost, omogućuje im uvid u ono što škola radi, koliko joj je i kako moguće pomoći i kako je moguće uskladiti pedagoške mere. Škola omogućuje roditeljima uvid u njene rezultate i propuste. Ujedno nalazi i pogodne oblike i sredstva rada kojima prenosi ta potrebna znanja na roditelje. S druge strane, roditelji pružaju dragocenu pomoć školi i nastavnicima u raznim oblastima vaspitno-obrazovne delatnosti. Ta pomoć se sastoji u pružanju informacija nastavniku da upozna dete, uslove u kojima ono živi i radi, probleme sa kojima se bori; da u rešavanju vaspitnih i drugih problema škole angažuje sve zainteresovane faktore i učini ih odgovornim za ono što se u njoj zbiva (Mandić, 1980: 12). Cilj rada je predstaviti vrste, oblike saradnje i aktivnosti i nivo participiranja roditelja u tim aktivnostima iz iskustva praktičara.

Participacija roditelja – pojam i značenje

Pod pojmom participacije roditelja podrazumeva se učestvovanje ili uzimanje udela u obavljanju obrazovno-vaspitnih aktivnosti. Roditelji predstavljaju važan faktor podrške razvoju učenika i škole. Participacija podrazumeva informisanost, slušanje i uvažavanje mišljenja roditelja, učestvovanje roditelja u procesu odlučivanja. Participacija roditelja u školi, tj. njihova uključenost u različite aspekte školskog života

predstavlja važnu komponentu obrazovno-vaspitnog procesa i u neposrednoj je vezi sa kvalitetom tog procesa (Vranješević, 2012: 15). Iako participacija predstavlja i zakonsku obavezu, njena implementacija zavisi od motivacije, stavova i saradnje različitih aktera u obrazovnom procesu (Vranješević, 2012).

Oblici participacije i nivo participiranja roditelja kroz teoriju i praksu

Zakonski propisi su omogućili roditeljima da u većoj meri budu uključeni u život škole i da aktivno doprinose poboljšanju uslova za sticanje što kvalitetnijeg obrazovanja, pozitivne atmosfere i da štite interese dece (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009: 17). Zakon je roditeljima dao ulogu jednakih partnera u realizaciji obrazovno-vaspitnog procesa. Posebno ističemo realizaciju kao pojam, jer se pre svega misli na sam proces odvijanja obrazovanja i vaspitanja u školama. Ima elemenata koji su nametnuti „odozgo” i na koje roditelji ne mogu uticati, kao što je na primer izrada i izbor sadržaja za nastavni plan i program ili destinacije za izlete i ekskurzije koje su unapred definisane samim pravilnikom. Ali roditelji mogu i imaju pravo da zajedno u saradnji sa zaposlenima u školi, na najbolji način realizuju ono što je zakonskom regulativom propisano.

Škola kao inicijator saradnje sa roditeljima

Škola podstiče i neguje partnerski odnos sa roditeljima, zasnovan na principima međusobnog razumevanja, poverenja i poštovanja. Programom saradnje sa porodicom, škola definiše oblasti, sadržaj i oblike saradnje sa roditeljima učenika, koji obuhvataju detaljno informisanje, savetovanje, uključivanje u nastavne i ostale aktivnosti škole i konsultovanje u donošenju odluka oko bezbednosnih, nastavnih, organizacionih i finansijskih pitanja, s ciljem unapređivanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i obezbeđivanje sveobuhvatnosti i trajnosti vaspitno-obrazovnih uticaja (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 10/2019). Cilj programa saradnje sa porodicom jeste organizovati oblike aktivnosti koji će: podići na viši nivo partnerstvo roditelja i škole i pružiti pomoć i podršku roditelju pri obavljanju pedagoške funkcije. Saradnja

škole i roditelja učenika počinje od trenutka kad dete pođe u prvi razred škole. Roditelji se tada prvi put susreću i upoznaju sa načinom rada škole. U kojoj će se meri roditelji angažovati u pojedinim sredinama, zavisi na prvom mestu od zainteresovanosti roditelja za saradnju sa ustanovom u kojoj boravi njihovo dete. Zainteresovanost roditelja za saradnju iniciraju prosvetni radnici (Prodanović, 2008: 68). Roditelj će imati koristi od saradnje ako odlazeći sa sastanka može da zaključi da mu je jasno zašto je škola preduzela određene aktivnosti i mere, da je shvatio šta dalje treba da radi i kako da vaspitno deluje na svoje dete (Prodanović, 2008).

Od organizacije pa do evaluacije saradnje porodice i škole može se izdvojiti nekoliko oblika: individualni kontakti, saradnja sa grupama roditelja, roditeljski sastanci, savetovališta za roditelje, ostali oblici saradnje porodice i škole. Ovo su tradicionalni oblici saradnje. Oblici saradnje koji od roditelja zahtevaju aktivno učešće u školi jesu aktivnosti u okviru rada Saveta roditelja, školskog odbora, stručnih organa i timova, prisustvo roditelja otvorenom danu škole, učešće roditelje u kulturnim i sportskim aktivnostima i u evaluaciji obrazovno-vaspitnog procesa. Mi ćemo u daljem radu predstaviti oblike saradnje koji po nama zahtevaju aktivno učešće roditelja i analizirati koliko se roditelji iz iskustva nas praktičara zaista uključuju u njih.

Učešće roditelja u radu Saveta roditelja

Savet roditelja je savetodavni organ škole. U Savet roditelja škole bira se po jedan predstavnik roditelja učenika svakog odeljenja. Savet roditelja svoje predloge, pitanja i stavove upućuje organu upravljanja, direktoru i stručnim organima ustanove. Savet roditelja: predlaže predstavnike roditelja dece, odnosno učenika u organ upravljanja; predlaže svog predstavnika u stručne aktive i u druge timove ustanove; predlaže mere za osiguranje kvaliteta i unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada; učestvuje u postupku predlaganja izbornih predmeta i u postupku izbora udžbenika; razmatra predlog programa obrazovanja i vaspitanja razvojnog plana, godišnjeg plana rada, izveštaje; razmatra namenu korišćenja sredstava od donacija; predlaže organu upravljanja namenu korišćenja sredstava; razmatra i prati uslove za rad ustanove; učestvuje u

postupku propisivanja mera za bezbednost učenika u ustanovi; daje saglasnost na program i organizovanje ekskurzije, odnosno programe nastave u prirodi i razmatra izveštaj o njihovom ostvarivanju (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009).

Dakle, iz prethodno navedenog možemo uočiti da Zakon prepoznaje roditelje kao jednake partnere jer im daje mogućnost uključivanja u škole i odlučivanje ali, uprkos tome, kroz praksu stičemo utisak da roditelji nerado pristaju da budu članovi Saveta roditelja iz raznoraznih razloga. Kao razloge česte navode manjak vremena i da su im sastanci Saveta roditelja monotoni.

Učešće roditelja u radu Školskog odbora

Tri predstavnika iz Saveta roditelja su članovi Školskog odbora. Oni zastupaju stavove roditelja i imaju pravo odlučivanja. Aktivnosti Školskog odbora u kojima učestvuju roditelji su sledeće: donošenje planova, usvajanje izveštaja, donošenje odluke o osiguranju učenika; usvajanje predloga finansijskog plana za narednu godinu; usvaja izveštaj o završnom računu za prethodnu godinu; odlučuje po žalbama radnika odnosno prigovoru na rešenje direktora. Uprkos činjenici da se roditelji teško opredeljuju da budu članovi Saveta roditelja, ipak na sastanke Školskog odbora redovno dolaze i rado se uključuju u rad ovog upravnog odbora.

Učešće roditelja u rad timova i stručnih organa škole

Roditeljima je data mogućnost da učestvuju u radu Stručnog aktiva za razvojno planiranje škole, kao i u raznim timovima škole. U okviru rada timova i stručnog aktiva roditelji mogu da predlažu mere i aktivnosti za poboljšanje rada škole. Bave se pitanjima nastave i praćenjem rada timova. Roditelji se u slaboj meri odazivaju na ovakav vid aktivnosti, gotovo da ne dolaze na sastanke timova i stručnih aktiva. Međutim, ovde se moramo zapitati koliko škola inicira ovu vrstu saradnje.

Otvoreni dan škole za roditelje

Zakonom je regulisano da škola organizuje svakog meseca Otvoreni dan, kada roditelji mogu da prisustvuju vaspitno-obrazovnom radu. U praksi, škola organizuje Otvoreni dan, na početku svake školske godine Godišnjim planom rada utvrdi se određeni datum svakog meseca kada roditelji mogu da prisustvuju nastavi. Na prvom roditeljskom sastanku odeljenjski starešina o tome obavesti roditelje ili se roditeljima u pisanoj formi pošalju obaveštenja o ovoj aktivnosti. Osnovni zadatak ovog oblika saradnje jeste da roditelji upoznaju kako se organizuje jednočasovna aktivnost, koje se metode i sredstva pri tome koriste, kako su učenici savladali određeno gradivo, kako se učenici izražavaju i ponašaju na nastavnom času (Prodanović, 2008: 85). Odziv roditelja na ovakav vid aktivnosti je izuzetno mali, posebno u višim razredima osnovne škole. Razlog tome vidimo u prezaposlenosti roditelja i nemotivisanosti za ovakav vid saradnje. U višim razredima osnovne škole često su učenici ti koji nemaju želju da roditelji prisustvuju nastavnom času zbog uticaja vršnjačke grupe. Možda razloge treba tražiti i u organizatorima saradnje.

Učešće roditelja u kulturnim i sportskim aktivnostima škole

Kulturne i sportske aktivnosti škole ostvaruju se na osnovu programa kulturnih i sportskih aktivnosti: proslava dana školskih praznika, priredbe, turniri, utakmice. Prema onome što nam praksa pokazuje mišljenja smo da se roditelji radije odazivaju na kulturne aktivnosti kada učestvuju njihova deca i kada se njihova uloga svodi na pasivnog posmatrača, nego na sportske aktivnosti kada i sami treba da uzmu aktivno učešće u realizaciji.

Roditelj kao evaluator obrazovno-vaspitnog procesa

Osiguranje kvaliteta rada ustanove dobija značaj kroz samovrednovanje rada škole. Radi praćenja uspešnosti programa saradnje sa porodicom, škola, na kraju svakog polugodišta, organizuje anketiranje roditelja u pogledu njihovog zadovoljstva

programom saradnje sa porodicom i u pogledu njihovih sugestija za naredno polugodište. Mišljenje roditelja dobijeno kao rezultat anketiranja, uzima se u obzir u postupku vrednovanja kvaliteta rada škole (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 10/2019). Anketa koja se sprovodi je anonimnog karaktera, pitanja su zatvorenog tipa ili napisana u obliku Likertove skale. Osim ovakvog vida anketiranja, roditelji učestvuju i u procesu vrednovanja i samovrednovanja rada škole, koje je obavezno svake školske godine, a sprovodi se po prioritarnim ključnim oblastima rada.

Prepreke za participaciju roditelja

Roditelji nisu dovoljno zainteresovani za probleme škole, rad učenika i nastavnika. Roditelji nisu dovoljno obavješteni o bitnim problemima škole, oni su usmereni na probleme svog deteta i stoga nisu zainteresovani da se uključe i rešavaju probleme škole. Roditelji sve aktivnosti smatraju školskim i za njihovo ostvarivanje smatraju da nisu odgovorni oni već zaposleni u školi. Prepreku vidimo i u nemotivisanosti roditelja. Prilikom razgovora sa roditeljima došli smo do saznanja da ih nekad ne zanimaju teme o kojima se govori na sastancima. Manjak vremena je takođe bitan faktor neuključivanja roditelja u školske aktivnosti. Društvene okolnosti koje roditelje pritiskaju da stvore materijalna sredstva za život porodice i opstanak su veći prioritet za roditelje nego aktivno učešće u školskim aktivnostima.

Zaključna razmatranja i pedagoške implikacije

Dosadašnja iskustva pokazuju da postoje procedure i planovi saradnje škole sa porodicom, da je komunikacija između roditelja i zaposlenih uspostavljena, ali i da su roditelji informisani kako i na koji način da se uključe u rad škole. Kako bi povećali motivisanost roditelja trebalo bi da ih više uključimo u kreiranje i planiranje rada, kako ne bi došli u situaciju da im teme sastanaka nisu dovoljno zanimljive. Zadatak škole je da promeni svest roditeljima, da se prema aktivnostima u školi ne odnose samo administrativno, nego da se aktivno uključe u sve vaspitno-obrazovne tokove. Potrebno je razvijati svest roditelja o važnosti dolaženja na sastanke i više uključivanja u rad

timova, stručnih organa. Roditelji jesu uključeni ali više kao pasivni posmatrači. Cilj svih nas koji se bavimo obrazovanjem jeste da u roditeljima imamo aktivne saradnike i učesnike i da zajedno menjamo i kreiramo rad škole.

Koliko god da je roditelj preokupiran životnom egzistencijom, koliko god da nema vremena ili motivisanosti, u svom detetu će pronaći snagu za sve što treba, jer samo neograničena ljubav, na vreme uloženo strpljenje i poklonjeno vreme u vaspitanju dece, oslobađa roditelje prevaspitavanja, koje je težak i dug proces čak i kad su sa njima odgovarajući stručnjaci (Despotović, 1996: 5).

Literatura

- Budimir-Ninković, G. (2008). *Saradnja porodice i škole u cilju motivacije darovitih učenika*, okrugli sto. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Despotović, J. R. (1996). *Roditeljima u razmišljanje*. Beograd: Grafema.
- Mandić, P. (1980). *Saradnja porodice i škole*. Sarajevo: Igkro „Svjetlost”, OOUR Zavod za udžbenike.
- Milošević, N. (2004): *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Pavlović-Breneselović, D. (2013). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U: Alibabić Š, S. Medić i B. Bodroški-Spariosu (ur.). *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (str. 185–207). Beograd: Zbornik Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Prodanović, Lj. (2008). *Saradnja prosvetnog radnika s roditeljima*. Beograd: Agencija za edukaciju i usluge „Profikomp”.
- Sheridan, S. M. & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Vranješević, J. (2012). Participacija roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu: mogućnosti i ograničenja. *Inovacije u nastavi*, 25(3), 15–26.
- Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni pregled*, br. 72/09, 2009.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 i 10/2019, 2019.

Pregledni naučni rad
UDK 37.015.31
37.018.1
316.624-057.874(497.11)

ODLIKE PORODIČNOG VASPITANJA KAO VAŽNA PRETPOSTAVKA U PREVENCIJI VRŠNJAČKOG NASILJA

Daliborka R. Popović⁴⁰
Državni univerzitet u Novom Pazaru

Apstrakt

Istraživanja o uticaju porodičnog sistema na pojavu vršnjačkog nasilja se akcentuju kao polazno stanovište u njegovoj prevenciji. U radu se razmatra značaj participacije porodice u prevenciji vršnjačkog nasilja, kroz analizu relevantnih teorijskih postavki, sa ciljem sagledavanja aktivnosti u porodičnom sistemu, koje imaju protektivnu ulogu u prevenciji. Polazeći od sistemskog pristupa koji razvoj deteta objašnjava kao proces i rezultat njegove stalne interakcije sa socijalnim kontekstom, naglašen je značaj kvaliteta odnosa između članova porodice, koji se može smatrati okvirom za razvijanje mehanizama inhibicije vršnjačkog nasilja. Nakon isticanja rizičnog i poželjnog modela porodičnog vaspitanja za prevenciju vršnjačkog nasilja, u zaključku se ističe i uloga škole u pružanju podrške porodici i zajedničkom delovanju. Pedagoške implikacije rada se ogledaju u razumevanju porodične funkcionalnosti svakog učenika pojedinačno i kreiranju strategija prilikom intervenisanja škole i pružanju pomoći učenicima i njihovim roditeljima da se suoče sa problemom vršnjačkog nasilja.

Ključne reči: vršnjačko nasilje, porodica, prevencija.

Uvod

Traganja za strategijama uspešnog suočavanja sa teškoćama koje globalne promene reflektuju u savremenu porodicu, zahtevaju angažovanje ne samo porodičnog sistema, već celokupnog društva. Jedino tako je moguće menjati aktuelno stanje u poželjno, definisanjem i implementiranjem najdelotvornijih načina u cilju kreiranja stabilnog porodičnog sistema koji bi obezbeđivao fundamentalnu podršku učenicima u suočavanju sa vršnjačkim nasiljem. U literaturi sa ovom problematikom u fokusu se

⁴⁰ E-mail: daliborka.p76@gmail.com

ističe: „da je porodica sistem koji se kreće u prostoru i vremenu, da je uslovljena delovanjem individualnog i grupnog ponašanja i da je veoma osetljiva na podsticaje i promene u svom unutrašnjem i spoljašnjem okruženju” (Zuković, 2008: 430). U tom smislu, neophodno je da fokus istraživačke pažnje bude usmeren i na identifikovanje mogućnosti umrežavanja interesa i zajedničkog delovanja porodice i ostalih faktora vaspitanja, pre svega obrazovnih institucija, kako bi se prenebregnule dalekosežne posledice neadekvatnih vršnjačkih interakcija koje destabilizuju individualni i društveni razvoj.

U porodici se razvija osećaj pripadnosti, razumevanja i deljenja, u njoj deca prate modele ponašanja sa kojima se identifikuju i koji u znatnoj meri određuju njihov razvoj. Navedeni stav implicira konstantnu usmerenost na sagledavanje vrednosnih orijentacija, koje dominiraju u porodicama u aktuelnom društvenom kontekstu. Izazovi sa kojima se suočava porodica kao sistem, posebno skreću pažnju na značaj porodične stabilnosti i unutar porodičnih odnosa za međuvršnjačke interakcije i građenje socijalne kompetentnosti. S obzirom na to da se kvalitetni porodični odnosi u porodici ne reflektuju samo u okviru porodičnog konteksta, već i šire (Bodroški-Spariosu, 2010), za izučavanje problematike vršnjačkog nasilja važno je imati u vidu kakvi odnosi vladaju na nivou porodičnog sistema (celine sastavljene od delova koji su u interakciji) i njegovih pod sistema (bračni, roditeljski, dečji). Deca socijalne odnose sa svojim vršnjacima grade po modelu odnosa koji imaju sa svojom braćom i sestrama, a koji su takođe jednim delom nastali i iz interakcija dece i roditelja. Kako je pojava vršnjačkog nasilja u direktnoj vezi sa porodičnim funkcionisanjem (Olweus, 1993), značajno je identifikovati poželjne obrasce ponašanja i odnose koji bi trebalo da vladaju u porodičnom miljeu, da bi deca živeći u harmoničnim porodičnim odnosima bila u stanju takve odnose da grade i sa svojim vršnjacima.

Odlike porodičnog vaspitanje kao faktor rizika za pojavu vršnjačkog nasilja

Jedno od tumačenja o vezi vršnjačkih interakcija i kvaliteta odnosa sa roditeljima prikazano je u istraživanju nekih autora (Chaux et al., 2009) koji zaključuju da su ka

vršnjacima više usmerena deca koja su ređe u sukobu sa roditeljima. Naime, pretpostavlja se da od kvaliteta porodičnih odnosa zavisi ka kojim vršnjacima će mladi više biti okrenuti. Ukoliko postoje problemi u odnosima sa roditeljima (između ostalog, i manjak roditeljske ljubavi) veća je verovatnoća da će se dete okrenuti vršnjacima sklonim antisocijalnim obrascima ponašanja i tražiti svoju pripadnost u njihovim krugovima. Takođe, u literaturi (Bowes et al., 2009) se ističu rizične varijable iz porodičnog sistema za pojavu vršnjačkog nasilja: prezaposlenost roditelja, loš socioekonomski status, zloupotreba alkohola, izloženost dece nasilju u porodici i sl. Istraživanja (Kaloudi et al., 2017) ukazuju na činjenicu da su loši interpersonalni odnosi u porodičnom okruženju ključni rizik za pojavu vršnjačkog nasilja, odnosno priroda podrške koju roditelji pružaju detetu, te roditeljska sposobnost da odgovore na socio-emocionalne potrebe dece. Autori (Dishion, 1990) takođe naglašavaju i povezanost neadekvatnih vaspitnih postupaka roditelja sa pojavom neadekvatnog funkcionisanja deteta u vršnjačkom okruženju, te zaključuju da stroga disciplina u porodici može da uzrokuje neprijateljski stav deteta prema okruženju. Dalje, nedoslednost u ponašanju roditelja, nedostatak nadzora i zanemarivanje deteta uzrokuje nesigurnost deteta i smanjenu sposobnost kontrole sopstvenog ponašanja, a preterana kritičnost, kažnjavanje i hladnoća roditelja izazivaju agresivno ponašanje deteta (Rubin et al., 1998). Uopšteno, narušena porodična stabilnost uvek nosi opasnost od opadanja nivoa motivacije deteta za učenje, slabljenja školskih postignuća i pojave niza drugih problema, što je najpre vidljivo u sferi socio-emotivnog razvoja (Denmark et al., 2005).

Poželjan model porodičnog vaspitanja za prevenciju vršnjačkog nasilja

Participacija roditelja u prevenciji vršnjačkog nasilja, delovanjem u okviru porodičnog sistema, ne odnosi se na uključivanje posebnih aktivnosti, koje treba realizovati u određeno vreme. Rešenja treba tražiti u negovanju i razvijanju tople komunikacije i plemenitih odnosa u porodici u svim životno-praktičnim situacijama, sa osvrtom na odnose koji vladaju u podsystemima. Ukoliko se na adekvatan način ne zadovoljava potreba za interakcijom u okviru podsystema koji čine braća i sestre, njeno zadovoljenje se traži van nje. Zato je važno obratiti pažnju i na kvalitet „sibling”

odnosa, jer on umnogome određuje model za uspostavljanje odnosa na vršnjačkom nivou. Vaspitnu funkciju porodice ne bismo smeli jednosmerno posmatrati i svoditi je samo na odnos i ponašanje roditelja prema deci, odnosno na primenu određenih vaspitnih mera i postupaka u razvoju ličnosti, već znatno šire, kao sistem međusobno uslovljenih i cirkularnih odnosa i uticaja svih članova porodice jednih na druge: roditelja na decu i obrnuto, uticaja braće i sestara” (Stanojlović, 1995: 57).

Ostvarivanje adekvatne roditeljske funkcije se postiže većom demokratičnošću i negovanjem skladnih odnosa u okviru porodičnog sistema, kao i doslednošću u primeni vaspitnih postupaka i modela ponašanja. Prisustvo demokratskog vaspitnog stila doprinosi razvoju sigurnosti i samopouzdanja kod dece, što određuje njihovu stabilnost u prosocijalnom razvoju. Demokratski orijentisani roditelji se angažuju u komunikaciji sa svojom decom, što utiče na razvijanje pravilne interpersonalne komunikacije deteta sa vršnjacima. Svoje i tuđe postupke objašnjavaju i analiziraju sa decom, pomažući im tako da razvijaju stav prema vrednostima, jer im ulivaju istovremeno i emocionalnu sigurnost i sl. (Spera, 2005). Demokratski vaspitni stil pozitivno utiče i na samostalnost deteta u donošenju odluka, sigurnost i samouverenost, što je dobra osnova za skladnu i kvalitetnu komunikaciju sa vršnjacima. Govoreći o povezanosti kvalitetnih porodičnih odnosa i ponašanja dece, neki autori (Bretherton, 1990; Popović i Zuković, 2019) ističu da se lična i otvorena komunikacija, smatra optimalnom za razvoj kvalitetnog odnosa i ostvarivanja adekvatnog i društveno poželjnog ponašanja. Rezultati istraživanja (Popović, 2019) pokazuju da i deca takođe procenjuju roditeljski nadzor i otvorenost u komunikaciji sa njima značajnim prediktorom za prevenciju vršnjačkog nasilja. Odnosno, ako je roditelj u komunikaciji sa detetom otvoren i ulaže napor da razume kada dete priča o sukobima sa vršnjacima i kako se pri tom oseća, to značajno može doprineti sprečavanju daljih komplikacija i razvijanju pozitivnih ishoda. Jedan od glavnih zadataka roditelja stoga bi bio da u svakom momentu teže da ostvare i unutrašnji nadzor nad detetom, odnosno da saslušaju svoje dete i pokušaju da razumeju njegova osećanja, što će biti od velike važnosti za dalji savetodavni rad. Pored egzistencijalnih, u porodici deca zadovoljavaju i potrebu za ljubavlju, pripadanjem i sigurnošću. Ukoliko je to onemogućeno, naći će se u frustrirajućoj situaciji i korišćiće

različite odbrambene mehanizme kao beg od stvarnosti u kojoj se ne snalaze. Jedan vid odbrambenog mehanizma jeste i nesvesno pribegavanje nasilju prema vršnjacima. Stoga je važno imati u vidu i značaj veće uzajamne participacije svih članova porodice u određenim aktivnostima, što uz prisustvo sadržajne komunikacije, dovodi i do veće bliskosti, poverenja i boljih međusobnih odnosa. Treba imati u vidu da sa uzrastom dece raste i njihova potreba za većom autonomijom, što zahteva pažljivu primenu kontrole kako bi je deca doživljavala kao podršku, a ne kao kaznenu meru (Pedersen & Revenson, 2005). Nesklad proklamovanih i stvarnih vrednosti može dovesti u dilemu roditelje kada je reč o tome koje osobine i vrednosti je poželjno razvijati kod dece, jer se u savremenom društvu nalaze između odgovornosti i svojih očekivanja, što često dovodi u pitanje kompetentnost roditelja za ostvarivanje vaspitne funkcije.

Zaključak

U poželjnom modelu participacije porodice u prevenciji vršnjačkog nasilja koji je preporučen u radu, očitavaju se i teškoće, sa kojima se roditelji teško sami mogu izboriti. Njihovo prevazilaženje se može uspešnije postići pružanjem intenzivnije stručne pomoći roditeljima od strane škole u vođenju vaspitnog procesa. „Da bi preventivno delovali da ne dođe do nasilja, značajno je da imamo mogućnost da tražimo pomoć stručnjaka: pedagoga, psihologa, lekara, psihijatra, socijalnog radnika...značajna je saradnja grupe profesionalaca, ali i spremnost porodice da prihvati saradnju sa njima” (Milić, 2001: 44). Za pridobijanje roditelja za saradnju posebno važnu ulogu ima pedagoško-psihološka služba u školi. Škola bi trebalo da bude pokretač podrške porodici za ostvarivanje vaspitne funkcije, putem individualnih savetovanja, predavanja ili seminara o umeću roditeljstva, ali i zajedničkog delovanja u rešavanju ovog problema. Angažovanje roditelja u određenim aktivnostima, odnosno učešće roditelja u radu i životu škole, takođe je značajna pretpostavka u prevenciji vršnjačkog nasilja. Analiza stanja u praksi međutim pokazuje da se prevenciji vršnjačkog nasilja pristupa iz aspekta izolovanih aktivnosti škole, dok je uloga porodice uglavnom zanemarena, te da nisu u dovoljnoj meri zastupljene zajedničke aktivnosti roditelja i nastavnika. Ispitivanjem

efekata programa *Škola bez nasilja*, zaključeno je takođe da je participacija roditelja u preventivnim aktivnostima u školi, veoma mala (Popović, 2019).

Doprinos nastavnika u unapređivanju porodične funkcionalnosti može se ostvarivati putem razgovara sa učenicima o značaju porodice i porodičnim vrednostima kako bi mladi bili pripremljeni za zasnivanje sopstvene porodice u kojoj bi vladali zdravi porodični odnosi, bez obzira na eventualne društvene krize. Imajući u vidu navedene postavke, ipak treba naglasiti da je porodica iako najznačajnija vaspitna sredina, svakako ne i jedina u kojoj se deca pripremaju za društveni život. Rame uz rame sa njom je škola, jer efekte vaspitnih postupaka porodice i škole nije moguće sagledati odvojeno (Darling & College 2007), te je neophodno afirmisati viziju o značaju njihovog međuzavisnog delovanja.

Literatura

- Bodroški-Spariosu, B. (2010). *Postupci roditelja i njihov međugeneracijski transfer*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors Are Associated With Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545–553.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: their role in the development of attachment relationship. In R. A. Thompson (Ed.) *Nebraska symposium on motivation: socioemotional development* (pp. 57–113). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Darling, N. & College, O. (2007). Ecological systems theory: the person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3–4), 203–217.
- Denmark, F. L., Krauss, H. H., Wesner, R. W., Midlarsky, E. & Gielen, U. P. (2005). *Violence in schools: Cross-national and cross-cultural perspectives*. New York: Springer.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boy's peer relations in middle childhood, *Child Development*, 61(3) 874–892.
- Kaloudi, E., Psarra, M. L., G Kalemi, Douzenis, J. & Douzenis, A. (2017). Violence in a family setting. *Encephalos*, 54(2), 28–32.
- Milić, A. (2001). *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pedersen, S. & Revenson, T. (2005). Parental Illness, Family Functioning, and Adolescent Well-Being: A Family Ecology Framework to Guide Research. *Journal of Family Psychology*, 19(3), 404–409.

- Popović, D. (2019). *Porodica i škola u prevenciji vršnjačkog nasilja*. Novi Pazar. Državni univerzitet u Novom Pazaru.
- Popović, D. i Zuković, S. (2019). Roditeljske aktivnosti u funkciji prevencije vršnjačkog nasilja. U: Babić, D. (ur.) *Psihologija u novom dobu: izazovi (re)humanizacije*, (str. 109). Beograd: Društvo psihologa Srbije
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement, *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146.
- Stanojlović, B. (1995). *Porodica i vaspitanje dece*. Beograd: Naučna knjiga.
- Zuković, S. (2008). Sistemski pristup u proučavanju porodice. *Pedagogija*, (3)3, 428–435.

PARTICIPACIJA UČENIKA U PREVENCIJI NASILJA – PRIMER DELOVANJA MEDIJATORSKE SEKCIJE

Maja Lj. Vračar⁴¹
Zubotehnička škola, Beograd

Saška S. Milovanović⁴²
Student master studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Ideja o značaju participacije učenika i uzimanja u obzir njihove perspektive je zastupljena kroz naučne i stručne radove, ali sprovođenje participacije učenika u školi i priprema za aktivno učešće u društvu nije prisutna u dovoljnoj meri. U oblasti prevencije nasilja u školi uloga pedagoga predstavlja važan potencijal za razvoj participacije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu kroz kreiranje povoljnih uslova za aktivno delovanje učenika. Cilj ovog rada je prikazati kako se može ostvariti participacija učenika i koje su mogućnosti delovanja pedagoga u školi kroz model medijatorske sekcije Zubotehničke škole u Beogradu. U zaključku se ističe važnost uloge pedagoga ne samo u kreiranju prostora za participaciju učenika, već i u implementiranju, evaluaciji, unapređivanju i sprovođenju participacije učenika u školi.

Ključne reči: pedagog, učenici, participacija, medijacija, vršnjačko nasilje.

Uvod

Veće uključivanje učenika u vaspitno-obrazovni proces škole je izazov za razvoj škole u savremenom okruženju. Škola bi trebalo da bude ključno mesto na kojem se uči, promovišu, ali i ostvaruju dečja prava (Car i Jeđud Borić, 2016). U kontekstu ovog rada zanima nas kako se mogu ostvarivati dečja prava, odnosno participacija učenika i koje su mogućnosti delovanja pedagoga u školi kroz model medijatorske sekcije Zubotehničke škole u Beogradu. Ono što se može zaključiti pregledom relevantne

⁴¹ E-mail: vracarmaja@yahoo.com

⁴² E-mail: saskamil2@gmail.com

literature kada je u pitanju određenje pojma participacije dece je činjenica da sve definicije počivaju na dokumentu koji je osnova celog koncepta participacije dece, a to je Konvencija o pravima deteta iz 1989. godine. Član 12. Se direktno odnosi na participaciju dece i ostvarivanje prava na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se tiču deteta, s tim što se mišljenju deteta posvećuje dužna pažnja u skladu sa godinama života i zrelošću deteta. Participacija dece ne podrazumeva nezavisno delovanje, već učestvovanje, odnosno saradnju dece sa drugom decom ili odraslima (Konvencija UN o pravima deteta, 1989).

Opredelili smo se za sledeće određenje pojma participacije po kome participacija podrazumeva da dete treba da bude u stanju da svoje mišljenje izrazi slobodno i da su odrasli u obavezi da im to omoguće, tako što će kreirati sigurnu i podsticajnu sredinu u kojoj se dete ne plaši posledica, ukoliko izrazi svoju perspektivu (Vranješević, 2012).

Značaj participacije učenika u školi

Participacija dece u školi, prema savremenim shvatanjima, nadilazi učešće dece u učeničkim parlamentima, te se odnosi na razvijanje holističkog pristupa koji omogućuje svim učenicima da učestvuju, budu pitani i uključeni u odlučivanje u sve elemente života škole kao zajednice (Cannon, 2012; prema Car i Jeđud Borić, 2016). Ako se ima u vidu interaktivni odnos škole i društva, može se pretpostaviti da će obrazovanje u budućnosti biti usmereno ka rešavanju glavnih razvojnih problema u društvu (Pastuović, 1999). Sagledavajući ovakav odnos škole i društva, škola treba da pruži obrazovanje i vaspitanje koje će pojedinca pripremati za život i rad u modernom društvu, što implicira promene u načinu sprovođenja participiranja učenika u školi. S tim u vezi, izazov koji Freire postavlja i danas je aktuelan, a odnosi se na načine vaspitanja i obrazovanja koje je potrebno uskladiti sa načinom pripreme stanovništva za aktivno učešće u društvu (Freire, 2002). Pedagoški pristup Paola Freirea može da se uporedi sa Konvencijom o pravima deteta (1989) i sa karakteristikama najvažnijih strateških dokumenata u obrazovanju koja se odnose na aktivno uključivanje učenika u školski život. Možemo da rezimiramo da najvažnija strateška dokumenata u

obrazovanju jasno opredeljuju rad škole ka participaciji i podržana su reformskim promenama u školskom sistemu i definisana relevantnim nacionalnim dokumentima koje je vlada Republike Srbije usvojila po uzoru na evropske države (Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, 2018; Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine; Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013). U skladu sa zakonskim dokumentima značaj pedagoga je da podrži i omogući uslove za sprovođenje participacije učenika u školi i time ih pripremi za aktivno učešće u društvu.

Uloga pedagoga u razvoju participacije učenika

Uloga pedagoga u oblasti rada saradnje sa učenicima predstavlja prostor za mogućnosti delovanja na pripremi učenika za aktivno učešće u savremenom društvu. Ovo polje zauzima značajan deo aktivnosti koje pedagozi obavljaju u školama. Profesionalne aktivnosti pedagoga dominantno su usmerene na saradnju sa učenicima. U prilog tome, govore i rezultati više istraživanja (Ledić i sar., 2013; Šnidarić, 2014; Trnavac, 2007; Vračar i Maksimović, 2017) u kojima je istaknuto da su aktivnosti pedagoga dominantno usmerene na saradnju sa učenicima.

Ovo dominantno usmerenje na saradnju sa učenicima, otvara pedagogima prostor za stvaranje prilika za učestvovanje učenika u radu škole, odnosno za saradnju učenika sa odraslima. Iz toga proizilazi da je školski pedagog značajan kao učesnik u kreiranju povoljnih uslova za građenje participacije učenika. Poseban doprinos razvijanju pozitivnih interpersonalnih odnosa između svih interesnih grupa sa kojima saraduje pri obavljanju redovnog rada, školski pedagog može dati podsticanjem rada medijatorske sekcije koja ima značajnu ulogu u prevenciji nasilja i koja treba da se zasniva na učešću svih značajnih aktera školskog rada.

Medijatorska sekcija kao model participacije učenika

Kako je cilj našeg rada da prikazemo kako se može ostvariti participacija učenika i koje su mogućnosti delovanja pedagoga u školi kroz model medijatorske sekcije Zubotehničke škole u Beogradu, u nastavku ćemo se prvo zadržati na pojmovnom određenju vršnjačkog nasilja i vršnjačke medijacije kao jednoj od potencijalnih aktivnosti prevencije vršnjačkog nasilja.

Izrazom *vršnjačko nasilje* (engl. *Peer violence, bullying*) označava se nasilno ponašanje koje neko dete ili grupa dece primenjuje prema drugom detetu sa namerom da se tom detetu nanese bol, strah, sramota i poniženje, jednom rečju da mu se nanese patnja (Išpanović i sar., 2016: 3). Da bi se sprečili neki oblici manifestovanja vršnjačkog nasilnog ponašanja (šamaranje, vređenje, etiketiranje) može se primenjivati medijacija. Medijacija je način rešavanja konflikta i prevazilaženje nesporazuma u kome se neutralna treća strana ili strane pojavljuju u ulozi medijatora, tj. posrednika između sukobljenih strana (Vidović i Radovanović, 2004: 33). Učenici Zubotehničke škole od 2004. godine pohađaju seminar vršnjačke medijacije, te će u nastavku biti više reči o ovom specifičnom modelu medijacije. Vršnjačku medijaciju možemo odrediti kao model posredovanja u kojem vršnjaci-medijatori (koji se prethodno obučavaju u veštinama slušanja i savetovanja, odnosno strategijama konstruktivnog rešavanja sukoba), pružaju direktnu pomoć vršnjacima koji su u sukobu (Popadić, 2009). Rad medijatorske sekcije je prilika za participiranje učenika u rešavanju problema, razvijanje samostalnosti i poboljšanje međusobne interakcije i interakcije sa drugim akterima u cilju prevencije nasilja u školi.

Radi potpunijeg razumevanja, u nastavku (Tabela 1) ćemo najpre prikazati osnovne informacije o medijatorskoj sekciji.

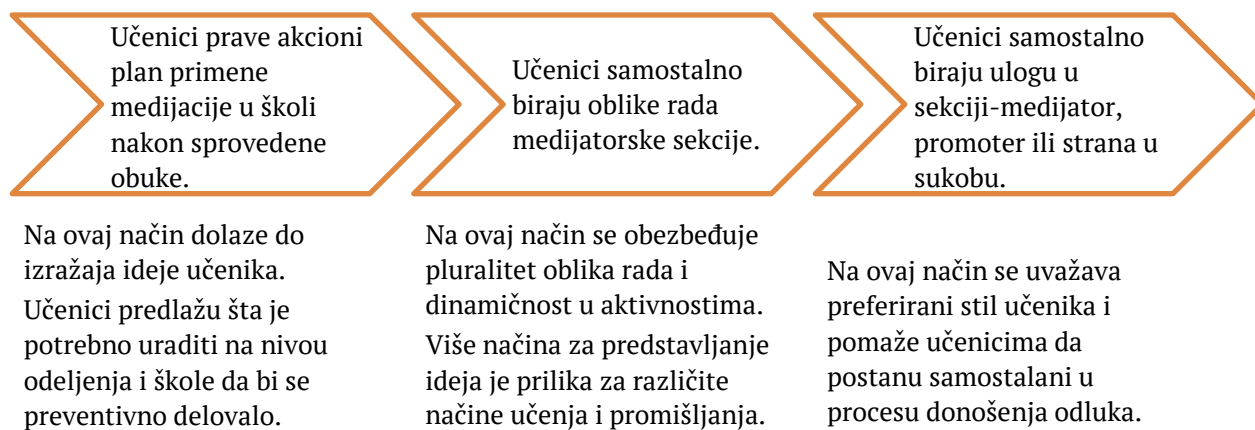
Tabela 1: Osnovne informacije o radu medijatorske sekcije

Naziv i vrsta aktivnosti	Medijatorska sekcija, vannastavna aktivnost.
Trajanje aktivnosti	Tokom cele školske godine.
Broj učenika obuhvaćenih aktivnostima	Od 24-oro do 34-oro na godišnjem nivou.
Ciljevi rada medijatorske sekcije	Osposobljavanje adolescenata za nenasilno rešavanje sukoba u cilju prepoznavanje nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i uzmanja aktivnog učešća u procesima rešavanja sukoba.
Broj zaposlenih iz ustanove uključenih u aktivnosti	Dvadeset četvero odeljenjskih starešina (predlažu učenike i prate njihovo angažovanje u rešavanju sukoba na nivou odeljenjske zajednice).
Podaci o uključenosti roditelja, predstavnika lokalne zajednice i institucija	Informisani su o rezultatima, prezentaciji i promociji medijacije, dodeli sertifikata učenicima.
Dobit od učešća u radu medijatorske sekcije	Kako bi se smanjio broj situacija nasilja u školi, učenici i tim nastavnika primenjuju znanja i veštine iz oblasti medijacije i time unapređuju vaspitnu klimu.

Kao što se vidi iz priložene tabele, medijatorska sekcija započinje sa radom kada se formira grupa učenika. Uloga pedagoga je da sve zainteresovane aktere najpre obavesti o toku i ishodima aktivnosti i dobitima od učešća u radu medijatorske sekcije, kao i da ih upozna sa sadržajima rada. Tako pedagog najpre obaveštava predstavnike učeničkog parlamenta i odeljenjske starešine o radu medijatorske sekcije. Obe strane imaju mogućnost da preporuče učenike, koji bi mogli biti članovi sekcije. Naravno, učenik dobrovoljno odlučuje, odnosno samostalno donosi odluku o učešću u ovoj vannastavnoj aktivnosti. Dalje, pedagog podstiče učenike da promišljaju o različitim načinima realizacije aktivnosti u okviru rada medijatorske sekcije, osluškujeći njihove potrebe i predloge. Vršnjački medijatori tako na primer učestvuju u istraživanju o konfliktima, sačinjavanju akcionog plana za prevenciju konflikta i prezentovanju dobijenih rezultata učenicima i nastavnicima. Učešće i inicijative medijatorskog tima su neodvojivi deo školskih i vanškolskih manifestacija – od priredbi, poetskih večeri preko humanitarnih akcija, sportskih turnira do saradnje sa učeničkim kompanijama i

parlamentom. Dakle, pedagog učestvuje u planiranju, sprovođenju i realizaciji programa medijatorske sekcije i obezbeđivanju uslove za participativno delovanje učenika u školi.

Sada ćemo preći na primere aktivnosti (Grafikon 1), koje učenicima nude mogućnost učešća u oblasti rada medijatorske sekcije.



Grafikon 1: Primeri aktivnog učešća učenika u radu medijatorske sekcije

U prikazanom grafikonu dati su primeri participacije učenika na nivou rada medijatorske sekcije. Primećujemo da je kreiran prostor za participaciju učenika i participativno učenje u svim etapama rada sekcije od informisanja učenika (i drugih aktera) o radu medijatorske sekcije, preko odluka o radu i ulogama učenika do izrade akcionog plana primene medijacije u školi. Drugim rečima, učenici imaju pravo da komuniciraju sa drugim akterima, pokrenu inicijativu za neke aktivnosti i njima upravljaju (samostalno ili uz doziranu pomoć odraslih) i učestvuju u donošenju odluka o načinu rada i prezentovanja ishoda realizovanih aktivnosti. Tako se učenici posmatraju kao nosioci prava, a ne kao izvršioци propisanih aktivnosti.

Zaključak

U radu smo nastojali da na primeru rada medijatorske sekcije prikažemo načine na koje sve učenici participiraju u aktivnostima vezanim za ostvarivanje prevencije vršnjačkog nasilja i kako pedagog svojim delanjem može kreirati uslove za njihovu participaciju. Medijatorska sekcija je jedan od modela koji promoviše razvoj

participacije učenika, tako što podržava unapređenje znanja, veština i stavova učenika za aktivno učešće u životu škole i uključivanje u proces odlučivanja i sprovođenja odluka u školi. Rad u medijatorskoj sekciji omogućava učenicima da upoznaju alternativne načine prevazilaženja konfliktnih situacija, usvajaju konstruktivne modele ponašanja, budu aktivni u procesu rešavanja problema i izgrađuju kvalitetnije odnose nakon prevazilaženja konfliktnih situacija. Uz pomoć pedagoga škola može biti mesto gde bi se promovisali načini odgovornog korišćenja participativnih prava. Uloga pedagoga u prevenciji vršnjačkog nasilja u školi ne podrazumeva samo kreiranje povoljnih uslova za participativno delovanje učenika na nivou rada odeljenske zajednice, učeničkog pralamenta i vannastavnih aktivnosti i primenu znanja i veština iz oblasti medijacije, već i neposredno učestvovanje u sprovođenju, unapređivanju i evaluaciji participacije učenika u školi.

Literatura

- Car, S. i Jeđud Borić, I. (2016). Participacija djece u školi. *Školski vjesnik*, 65(1), 117–135. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/177323>
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ.
- Išpanović, V., Stevanović, I. i Lajović, B. (2016). *O vršnjačkom nasilju iz različitih uglova*. Beograd: Centar za prava deteta.
- Konvencija o pravima deteta (1989). UNICEF Beograd. Dostupna na <https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 117, 2013.
- Rakić, J. (2015). Pojam i oblici vršnjačkog nasilja. *Pravne teme*, 3(5), 59–67.
- Šnidarić, N. (2014). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150(2), 190–208.
- Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Vlada RS. Dostupno na <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/STRATEGIJA-OBRAZOVANJA.pdf>

- Trnavac, N. (2007). Šta i kako rade školski pedagozi u Srbiji?. *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 88–103.
- Turk (prip.) (2017). *Zbornik Suvremeni izazovi u radu (školskog pedagoga)*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilište u Rijeci.
- Vidović, S. i Radovanović, M. (2004). *Spremno u sukobe, recepti za bolje bavljenje sobom, drugima, međusobnim odnosima i konfliktima*. Beograd: Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ) gmbh.
- Vračar, M. i Maksimović, A. (2017). Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U: M. Turk (ur.), *Zbornik Suvremeni izazovi u radu (školskog pedagoga)* (str. 214–236). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilište u Rijeci.
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 88/2017 i 27/2018, 2018.

PARTICIPACIJA UČENIKA U PROCESU ORGANIZACIJE I REALIZACIJE NASTAVNOG ČASA

Saša A. Dubljanin⁴⁵
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatra problem participacije učenika u procesu organizacije i realizacije nastavnog časa. Rad se temelji na nalazima istraživanja, dobijenim skaliranjem na uzorku od 103 učenika osnovne škole. Rezultati istraživanja ukazuju da nastavnici u aktuelnoj nastavnoj praksi pružaju nedovoljno prilika za participiranje učenika u procesu organizacije i realizacije nastavnog časa. U takvim okolnostima učenik nema mogućnost da pokaže inicijativnost, razvije samostalnost i kroz saradnju sa nastavnicima preuzme deo odgovornosti u nastavi, što predstavlja temelj za razvoj kompetencija nužnih za budući život i autonomno kritičko angažovanje u društvu. U radu se ističe da participacija, transformišući uloge i otvarajući prostor za podelu moći između nastavnika i učenika, može biti snažan pokretač sveukupnih promena odnosa u školi i promena koje obrazovanju daju potencijal kako za reformisanje društvenih odnosa, tako i za stvaranje novog modela demokratije.

Ključne reči: participacija, saradnja, inicijativnost, samostalnost, realizacija nastavnog časa.

Uvod

Polaskom u školu dete se uglavnom suočava sa nastavom usmerenom na prenos i reprodukciju znanja u kojoj dominantnu ulogu ima nastavnik. U takvom modelu nastave učenička samostalnost se ne stimuliše, inicijativa se češće potiskuje nego podstiče i ignoriše se njihovo lično iskustvo. Učenik je samo izvršilac planova nastavnika i objekat njegovog upravljanja. Na svim etapama nastavnog procesa učenik je neko koga vode, a nastavnik je onaj koji proverava, kontroliše i ocenjuje (Сорокоумова, 2009). Međutim,

⁴⁵ E-mail: sdubljan@f.bg.ac.rs

dete u situaciji neodređenosti ima prirodnu potrebu da se obrati odraslom za pomoć, da pozove odraslog da sarađuju. Zbog toga početna nastava ne bi trebalo da u klici uguši dečju inicijativu jer se iz te klice kasnije može razviti subjekt nastavne delatnosti, razviti učenik koji ume sam sebe da uči (Цукерман, prema Dubljanin, 2010), a učenje pojedini autori (Rogof, 1996) polazeći upravo od teorije participacije, shvataju kao proces aktivne transformacije uloga i učešća čiji je rezultat razvoj deteta.

Svaki novi stupanj u razvoju samostalnosti i emancipacije od odraslog, istovremeno predstavlja pojavu nove forme veze deteta sa odraslim. Odnos između detetove tendencije za samostalnošću i potrebe za komunikacijom sa odraslima jedna je od unutrašnjih protivrečnosti razvoja ličnosti deteta (Эльконин, prema Dubljanin, 2010). Griffiths smatra da školska politika može pomoći deci da razumeju moć kolektiviteta u razvijanju sopstvenog identiteta, te da je individualni identitet moguć samo kroz članstvo u zajednici koja zauzvrat neprekidno rekonstruiše taj identitet (Griffiths, prema Bath, 2009). Stoga je potrebno da se u aktuelnoj nastavnoj praksi obezbede uslovi i pretpostavke za veću participaciju učenika u nastavi, za više prilika da sarađuju sa nastavnicima kako u organizaciji, tako i u relizaciji nastave.

Imajući u vidu revidiranu Hartovu lestvicu participacije (Treseder, prema Tisdall et al., 2014) u kojoj je u prvom planu stepen inicijativnosti učesnika u nastavnom procesu, možemo izdvojiti 5 nivoa participacije učenika u nastavnom procesu: 1) učenici samo informisani, a nastavnik odlučuje, ali poštuje stavove učenika; 2) nastavnik inicirao aktivnost a učenici su konsultovani, informisani i njihovo mišljenje je uvaženo; 3) nastavnik inicirao aktivnost, ali su učenici uključeni u svaki korak planiranja, primene i donošenja odluka; 4) učenici iniciraju aktivnost i zajednički donose odluke sa nastavnikom koji ne usmerava već nudi svoju stručnost; 5) učenici iniciraju, odlučuju i usmeravaju aktivnost, a nastavnici su dostupni, ali ne preuzimaju vođstvo. Međutim, lestvicu participacije ne treba shvatiti pojednostavljeno kao merni instrument kvaliteta rada škole ili tumačiti kao linerani model koji podrazumeva da neko mora izgubiti moć kako bi je drugi stekao, već kao nehijerarhijski model koji omogućava da se postavi pitanje koji resursi u znanjima, veštinama i institucionalnim

strukturama postoje za rad na svakom nivou participacije i sa kojim barijerama se suočavaju zainteresovane strane i institucije.

Takođe, treba imati u vidu da participacija ne mora uvek pozitivno uticati na systemske promene. Naime, prema jednoj švedskoj studiji (Sheridan & Samuelsson, prema Bath 2009) o uticaju dece na rad njihove predškolske ustanove pokazalo se da deca često donose odluke o svojim aktivnostima, ali to retko utiče na celokupnu organizaciju koju postavljaju vaspitači, što dečju praksu demokratije ograničava na aktivnosti i strukture o kojima je već ranije doneta odluka.

Metodologija istraživanja

Istraživanje je sprovedeno s ciljem da se ispita participacija učenika u organizaciji i realizaciji nastavnog časa. Takođe, ispitano je mišljenje učenika o tome da li tokom časa nastavnici treba da im omoguće da postavljaju pitanja i iznose svoje mišljenje. Prigodnim uzorkom istraživanja bilo je obuhvaćeno 103 učenika 8. razreda OŠ „Nikolaj Velimirović” u Šapcu. Instrument je konstruisan za potrebe istraživanja i sastojao se od skale procene kojom je ispitivana participacija učenika u procesu realizacije nastavnog časa i jednog anketnog pitanja koje se odnosilo na mišljenje učenika o potrebi da im se omogući da na času postavljaju pitanja i iznose svoje mišljenje.

Participacija učenika u procesu organizacije i realizacije nastavnog procesa

U Tabeli 1 su prezentovani odgovori učenika na tvrdnje koje se odnose na mogućnost učenika da participiraju u procesu organizacije i realizacije nastavnog časa kroz konsultacije, dogovaranje sa nastavnikom i samostalan rad.

Tabela 1: Participacija učenika u procesu realizacije nastavnog procesa

Tvrdnje	1		2		3		4		M	SD
	Često f	%	Povremeno f	%	Veoma retko f	%	Nikada f	%		
Na početku časa nastavnici obaveste učenike šta je tema i na koji način će se obraditi nova lekcija.	61	59,2	30	29,1	7	6,8	5	4,9	1,60	0,86
Učenici se sa nastavnicima dogovaraju na koji će način raditi na času.	5	4,9	14	13,6	33	32	50	48,5	3,25	0,86
Učenici mogu nastavniku da predlože kako da organizuje naredni čas (rad u grupi, samostalno istraživanje, prezentacija, itd.)	2	1,9	23	22,3	39	37,9	39	37,9	3,12	0,82
Na času obrade nove lekcije učenici samostalno rade, otkrivaju i istražuju gradivo.	8	7,8	31	30,4	38	37,3	25	24,5	2,78	0,91
Tokom časa učenici mogu nastavnicima postavljati pitanja i iznositi svoje mišljenje.	72	69,9	26	25,2	1	1	4	3,9	1,39	0,70
Nastavnici zadužuju učenike da samostalno pripreme prezentaciju nove lekcije.	12	11,7	36	35	44	42,7	9	8,7	2,50	0,82

Metodički gledano nastavnik na početku časa treba da upozna učenike sa temom i načinom obrade novog gradiva, a nalazi istraživanja su to i potvrdili. Najveći broj nastavnika često ili povremeno (ukupno 88,3%) uvodi učenike u novu temu objašnjavajući im načine rada na času, što može navesti na pogrešan zaključak da je prisutan elementarni nivo participacije učenika u realizaciji nastavnog časa. Naime, učenici su u konkretnoj nastavnoj situaciji samo informisani o nastavnikovim odlukama, a izostalo je konsultovanje i uvažavanje njihovog mišljenja o čemu govore odgovori učenika na narednu tvrdnju. Od ukupnog broja, najveći procenat učenika se izjasnio da se nikada ili veoma retko (ukupno 80,5%) konsultuje sa nastavnicima o tome na koji način će raditi na času. U takvoj situaciji jasno je izražena podela uloga prema kojoj nastavnik određuje cilj časa i postavlja zadatak, a od učenika se očekuje da obave odgovarajuću aktivnost koja vodi rešenju i ostvarivanju cilja koji je bez njihovog uticaja

formulisao nastavnik. Na kraju, neizvesno je da li će učenici prihvatiti takav cilj i da li je moguće da taj cilj postane i njihov ako nisu uključeni u proces konsultacija i odlučivanja.

Naredna tvrdnja u skali se odnosi na mogućnost učenika da predlože nastavniku načine realizacije nastavnog gradiva. Rezultati su u skladu sa prethodnim nalazima i ukazuju da nastavnici nikada ili veoma retko (ukupno 75,8%) učenicima pružaju priliku da predlažući načine rada na času, iniciraju aktivnost i zajednički donose odluke sa nastavnikom, što bi bio dobar pokazatelj njihovog višeg stepena participacije u realizaciji nastavnog časa. Nespremnost nastavnika da omogući učenicima da iniciraju aktivnosti i podeli odgovornost sa njima, ima posledice i na samostalnost učenika u nastavi. Odlučujući o sadržaju i načinima rada na času, unapred planirajući i predviđajući sve učeničke reakcije, nastavnik ne stvara pretpostavke za razvoj samostalnosti. Najveći procenat učenika odgovorio je da su veoma retko ili nikada (ukupno 61,85%) u situaciji da tokom obrade novog gradiva samostalno rade, otkrivaju i istražuju gradivo. Nalaz istraživanja nije ohrabrujući, jer bez inicijativnosti i samostalnosti u organizaciji sopstvenih i zajedničkih aktivnosti sa nastavnicima i vršnjacima nema ni odgovarajuće participacije učenika u nastavi.

Pozitivan nalaz istraživanja jeste da nastavnici učenicima često (69,9%) pružaju mogućnost da postavljaju pitanja i iznesu svoje mišljenje. Verovatno je takva pozitivna praksa uticala da 94,2% ispitanih učenika potvrdno odgovori na anketno pitanje: *Učenici na času treba da imaju priliku da postavljaju pitanja i iznose svoje mišljenje*. Odgovori učenika govore o njihovoj potrebi da aktivnije učestvuju, sarađuju i budu samostalniji u nastavnom procesu. Istovremeno, nalazi govore o učeničkoj kompetenciji i spremnosti da sarađuju, zajednički odlučuju i dele odgovornost u nastavi ako im nastavnici za to pruže priliku. Jasno je da nije dovoljno učenike samo saslušati, već uvažiti njihovo mišljenje i uključiti ih u proces donošenja odluka koje se tiču organizacije i realizacije nastavnog časa.

Možda najbolji pokazatelj učeničke participacije u realizaciji nastavnog časa jeste njihovo samostalno pripremanje i realizacija nastavne jedinice. Najveći broj učenika iz ispitanog uzorka izjasnio se da veoma retko ili povremeno (ukupno 74,7%) imaju priliku

da samostalno pripreme prezentaciju za naredni čas. Navedeni nalaz je u skladu sa prethodnim rezultatima koji govore da se učenici nedovoljno konsultuju o načinima rada na času, da nemaju mogućnost da iniciraju i predlože kako da se organizuje čas, kao i da nisu često u prilici da samostalno rade i istražuju. Aktivnosti najčešće inicira i usmerava nastavnik, dok su učenici malo uključeni u proces planiranja, primene i donošenja odluka. Ako nastavnik u nastavi preuzme sve uloge na času onda će i samo njegovo prisustvo u učionici sputavati i ograničavati samostalnost učenika. S druge strane, insistiranje na učeničkoj samostalnosti ne znači poništavanje uloge nastavnika, već da on treba da bude uvek dostupan i spreman da pruži pomoć kada je ona neophodna. Participacija u nastavi podrazumeva podelu uloga zahvaljujući kojoj se artikulišu i specifični socijalni odnosi zasnovani na međusobnom poverenju nastavnika i učenika. S obzirom na to da kod učenika postoji tendencija da u sferi sadržaja ostvare interakciju i dijalog sa nastavnikom, u nastavi treba stvoriti uslove da oni preuzmu deo nastavničkih funkcija i odgovornosti koje se tiču organizacije i realizacije nastavnog časa.

Zaključak

Ako podstaknemo nastavnike i učenike da sarađuju u učionici i van nje, participacija može izmeniti dinamiku nastave u školi i uticati na sve aspekte školskog života, uključujući i poučavanje i učenje, ali i obrazovanje u celini. Koristi od efektivne participacije mogu biti neograničene, od veštijih učenika do bolje školske organizacije, od aktivnijeg građanskog angažovanja do efikasnijeg poučavanja i učenja. Participacija predstavlja moćni mehanizam i istinski potencijal pozitivnih promena u obrazovanju samo u slučaju ako glas učenika nije dodatak ili ukras u nastavnom procesu, već sastavni deo školskog etosa (Lewars, 2010). Stoga inicijativu učenika u nastavnom procesu ne treba procenjivati samo prema nivou koji zauzimaju na lestvici participacije nego i prema uticaju koji njihova participacija ima na sveukupnu organizaciju i nastavne odnose.

Participacija ne doprinosi samo promeni odnosa u školi već i u promeni društvenih odnosa, zbog čega pojedini autori (Nikson et al., prema Bath, 2009) smatraju da navedena transformacija odnosa ide od učionice i obrazovanja ka aktivnom građanstvu i da je razumljivo što mnogi nastavnici u obrazovanju vide snagu koja može transformisati dominantni model demokratije zasnovan na interesima kapitala i potrošačkom društvu u participativni model demokratije i društvo koje uči.

Literatura

- Bath, C. (2009). *Learning to Belong Exploring young children's participation at the start of school*. London and New York: Routledge.
- Dubljanin, S. (2010). Učenik u razvijajućoj nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 525–536.
- Lewars, J. (2010). Nil desperandum as long as you carpe diem, In B. Percy-Smith, N. Thomas, (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 270–276). London and New York: Routledge.
- Rogof, B (1996). COL interaktivni model učenja i vaspitanja. *Psihologija u svetu I*, 2, 111–125.
- Сорокоумова, Е.А. (2009). *Педагогическая психология – краткий курс*. Москва: Питер.
- Tisdall, E. K., Gadda, A. M., Butler, U. M. (2014). *Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential: Learning from across Countries*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.

PREFERENCIJE PREMA UČESTVOVANJU U DONOŠENJU ODLUKA I U AKTIVNOSTIMA ŠKOLSKOG UČENJA KOD MUZIČKI DAROVITIH UČENIKA I STUDENATA

Dejana N. Mutavdžin⁴⁴
Student doktorskih studija psihologije na Filozofskom fakultetu
Univerziteta u Beogradu

Blanka D. Bogunović⁴⁵
Fakultet muzičke umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu

Apstrakt

Pošavši od nalaza da muzički daroviti nisu zadovoljni ishodima visokog muzičkog obrazovanja i da uglavnom smatraju da su kompetencije koje stiču ograničene na mali broj profesionalnih opcija, otvoreno je pitanje da li bi oni „voleli” da učestvuju u donošenju odluka i u aktivnostima školskog učenja muzičkih predmeta. Kako bi se proverilo da li kod muzički darovitih ispitanika različitog uzrasta postoje razlike u preferiranju aktivnosti školskog učenja koje uključuju participaciju, reanalizirani su podaci eksplorativnog istraživanja obrazovnih preferencija muzički darovitih. Podaci prikupljeni na prigodnom uzorku (55 učenika završnih razreda tri beogradske srednje muzičke škole i 81 student osnovnih i master studija Fakulteta muzičke umetnosti u Beogradu) obrađeni su kvantitativno, a glavne metode predstavljaju *t*-test za nezavisne uzorke i *t*-test za zavisne uzorke. Dobijene indicije da su našim ispitanicima prihvatljivije obrazovne situacije koje su u većoj meri povezane sa participiranjem, mogu govoriti o potrebi da odnos nastavnika, glavnog predmeta i učenika sadrži više elemenata modela *savetnika i prijatelja*.

Ključne reči: muzički daroviti, obrazovne preferencije, participacija, školsko učenje, obrazovni sistem.

Uvod

Kod muzički darovitih, rad na razvijanju talenta počinje rano i najčešće se odvija u okviru trostepenog sistema obrazovanja (Bogunović & Mirović, 2014a; Winner & Martino, 2000). Nalazi ukazuju da u tom procesu u Srbiji primat ima sticanje

⁴⁴ E-mail: dejana.mutavdzin@f.bg.ac.rs

⁴⁵ E-mail: blankabogunovic@fmu.bg.ac.rs

kompetencija potrebnih za bavljenje „tradicionalnim” muzičkim profesijama (izvođaštvo, pedagoški i stvaralački rad), u odnosu na kompetencije potrebne za bavljenje „neklasičnim” žanrovima muzike, za rad u medijima i bavljenje muzičkom produkcijom (Bogunović, Dubljević i Buden, 2012). Gotovo tri četvrtine studenata smatra da nije steklo kompetencije za jedno od poželjnijih potencijalnih zanimanja – rad u medijima, a nešto više od jedne trećine nije zainteresovano da karijeru razvija u oblasti ka kojoj je obrazovanje muzički darovitih pretežno usmereno – solo vokalno-instrumentalno izvođenje (Bogunović & Mirović, 2014a). Pored toga, nezanemarljiv procenat učenika i studenata dodatna znanja i veštine stiče van konteksta formalnog školovanja (Bogunović i sar., 2012). Pošavši od ovih nalaza i zapažanja postavili smo pitanje da li muzički daroviti preferiraju da učestvuju u donošenju odluka i u aktivnostima vezanim za školsko učenje muzičkih predmeta (u skladu sa Ivić, Pešikan i Antić, 2001), tj. da li preferiraju da participiraju u svom školskom učenju muzičkih predmeta i da se tako, na izvestan način, pripremaju za samostalno i participativno donošenje odluka o svom obrazovanju i/ili profesionalnom razvoju.

Pri određenju participacije pošli smo od modela Rodžera Harta koji ukazuje na različite oblike i nivoe participacije mladih: informisanost (nivo 4), informisanost i konsultovanost u vezi pojedinih problema (nivo 5), učestvovanje u aktivnostima sa odraslima koje mogu inicirati odrasli (nivo 6) ili mladi (nivo 8) a gde se deli kontrola nad procesom, i samostalno pokretanje i realizovanje aktivnosti u kojima odrasli imaju ulogu facilitatora procesa (nivo 7; Hart, 1992, 1997, sve prema Vranješević, 2012).

Metodologija istraživanja

U ovom radu reanalizirani su podaci prikupljeni u eksplorativnom, neeksperimentalnom istraživanju terenskog tipa o obrazovnim preferencijama muzički darovitih, čiji je nacrt delimično zadržan (Mutavdžin & Bogunović, in press).

Cilj istraživanja je bio da se proveriti da li učenici srednjih muzičkih škola i studenti Fakulteta muzičke umetnosti preferiraju aktivnosti školskog učenja muzičkih

predmeta koje uključuju različite oblike participacije. U skladu sa tim, postavili smo sledeće istraživačke zadatke:

IZ 1: Ispitati da li kod ispitanika različitog uzrasta postoje razlike u preferiranju aktivnosti školskog učenja muzičkih predmeta koje uključuju participaciju.

IZ 2: Ispitati da li kod ispitanika koji pohađaju izvođačke i ispitanika koji pohađaju teoretske odseke postoje razlike u preferiranju aktivnosti školskog učenja muzičkih predmeta koje uključuju participaciju.

IZ 3: Ispitati da li kod ispitanika različitog roda postoje razlike u preferiranju aktivnosti školskog učenja muzičkih predmeta koje uključuju participaciju.

Varijable. Iz adaptiranog upitnika Mogućnosti za učenje učenje – Verzija 3b (*Possibilities for Learning – Version 3b*, Kanevsky, 2011; Mutavdžin & Bogunović, in press) izdvojeno je 32 ajtema čiji sadržaj ukazuje na preferiranje različitih nivoa i oblika participacije u školskom učenju (subskala participativnosti). Skor ispitanika na ovoj subskali, kao i skor na preostalih 35 ajtema navedenog upitnika, predstavljaju kontinuirane varijable. Uzrast ispitanika (srednja škola i fakultet), studijski program koji ispitanik pohađa (izvođački i teorijski), kao i kontrolna varijabla – rod ispitanika (muški, ženski i drugo) predstavljaju kategoričke varijable.

Uzorak. Podaci su prikupljeni na prigodnom uzorku sačinjenom od 136 ispitanika (55 učenika završnih razreda tri beogradske srednje muzičke škole i 81 student osnovnih i master akademskih studija Fakulteta muzičke umetnosti, Univerziteta umetnosti u Beogradu; Tabela 1).

Tabela 1: Struktura uzorka istraživanja, prema poduzorcima ispitanika (N = 136)

		Srednja škola	Fakultet
Rod [†]	Muški	14	23
	Ženski	36	55
	Drugo	1	0
Studijski program [†]	Izvođački	36	49
	Teorijski	15	29
Godina rođenja (M, SD)		2000,96 (0,66)	1995,36 (3,06)

[†]Nisu svi ispitanici ostavili podatke o rodu i studijskoj grupi.

Tehnike prikupljanja podataka. Imajući u vidu isključivo svoje muzičke predmete, ispitanici su putem sedmostepene Likertove skale izražavali stepen slaganja sa sadržajem 67 ajtema adaptiranog upitnika Mogućnosti za učenje (Kanevsky, 2011; Mutavdžin & Bogunović, in press) kojim su ispitivane njihove obrazovne preferencije. Okvir za izdvajanje 32 ajtema (subskala participativnosti) iz ove ček-liste predstavljaju merila za utvrđivanje participacije koja, oslanjajući se na model Rodžera Harta, navode Ivić i saradnici (2001: 46). Vođeno je računa da sadržaj izdvojenih ajtema zadovoljava bar jedno od ovih merila, tj. da ukazuje da muzički daroviti vole da budu obavešteni o aktivnostima školskog učenja u kojima (treba da) učestvuju; da budu obaveštavani o toku, ishodu aktivnosti i posledicama po njih same; da učestvuju u donošenju odluka o pokretanju aktivnosti i o svom učešću u njoj; da imaju mogućnost da iniciraju aktivnosti kao i mogućnost da upravljaju njenim tokom, ili delom toka. Dobrovoljnost učešća u aktivnosti (Ivić i sar., 2001) tretirana je kao nadređeno merilo i, kako smo ispitivali obrazovne preferencije, u izvesnoj meri je podrazumevana. Odgovarajući na ove ajteme ispitanik je, između ostalog, iznosio u kom stepenu preferira da pre početka rada poseduje informacije o načinu ocenjivanja, a tokom i nakon rada/izvedbe informacije o ostvarenom; da odlučuje o načinu (pr)ocenjivanja svog rada i demonstriranja naučenog; da ima mogućnost da donese odluku sa kime će raditi, čime će se baviti i do kada. Kako je reč o prigodnom uzorku ajtema iz skale koja nije namenjena ispitivanju participacije, nije bilo mogućnosti da se isti razvrstavaju prema oblicima i nivoima participacije koje opisuje Hart, a koji se dobijaju kombinacijom navedenih merila (Ivić i sar., 2001). Vrednost koeficijenta pouzdanosti, $\alpha = ,87$, govori u prilog tome da 32 izdvojene stavke mere istu dimenziju. Sadržaj preostalih 35 stavki adaptiranog upitnika ukazuje na preferencije da nastavnik inicira i donosi odluke o aktivnostima učenja („Volim da se bavim temama/sadržajima/delima koje nastavnik/profesor odabere.”) ili se, kao u slučaju velikog broja stavki, ne može zaključivati o preferencijama ka participativnim aktivnostima u školskom učenju („Rado pamtim činjenice i definicije.”).

Podaci o godini rođenja, studijskoj grupi i rodu ispitanika, prikupljeni su u okviru uvodnog dela instrumenta.

Realizacija istraživanja. Podaci su prikupljeni u decembru 2018. godine. Popunjavanje upitnika bilo je anonimno i iziskivalo je oko 15 minuta.

Način obrade podataka. Prikupljeni podaci obrađeni su kvantitativno, upotrebom programa IBM SPSS Statistics 21.0. Glavne metode obrade podataka predstavljaju *t*-test za nezavisne uzorke i *t*-test za zavisne uzorke.

Prikaz i diskusija nalaza

Primenom *t*-testa za zavisne uzorke došlo se do nalaza da su, u proseku, naši ispitanici imali viši skor na subskali participativnosti, sačinjenoj od 32 izdvojena ajtema ($M = 188,17$, $SE = 1,68$) nego na subskali sačinjenoj od preostalih ajtema ($M = 175,31$, $SE = 1,97$); skorovi su transformisani kako bi se izbalansirala dužina skale. Nađena razlika je statistički značajna, $t(115) = 9,02$, $p = ,00$, $r_{pb} = ,64$. Dobijeni nalaz ukazuje da su našim ispitanicima prihvatljivije obrazovne situacije koje su u većoj meri povezane sa participiranjem. U kontekstu muzičkog obrazovanja i individualne nastave koje karakteriše *majstor-šegrt* odnos između nastavnika i učenika, i jednosmerna komunikacija (Bogunović i Mirović, 2014b; Leman i sar., 2012), predstavljene indicije mogu ukazivati da odnos nastavnika i učenika treba da sadrži više elemenata modela *savetnika i prijatelja*, u kome učenik više doprinosi razmeni ideja sa nastavnikom koji je prijemčiviji za njegove potrebe (Leman i sar., 2012).

Sadržaj pet ajtema iz subskale participativnosti sa najvišim prosečnim skorom ukazuje da muzički daroviti vole da čuju mišljenje nastavnika o svom radu/izvođenju ($M = 6,51$, $SD = 0,77$), vole da nastavnik dopusti da nastave se bave temom/kompozicijom koja im je interesantna ($M = 6,46$, $SD = 0,71$), da uče sopstvenim tempom ($M = 6,42$, $SD = 0,96$), da imaju dovoljno vremena da razmisle o kompleksnoj temi/ideji koja im je predstavljena ($M = 6,38$, $SD = 0,80$) i da imaju slobodu pri izboru tema/dela kojima će se baviti ($M = 6,38$, $SD = 0,88$).

Prilikom ispitivanja međugrupnih razlika u prosečnim skorovima na subskali participativnosti, primenom *t*-testa za nezavisne uzorke (Tabela 2), jedina statistički značajna razlika nađena je između aritmetičkih sredina skorova ispitanika muškog i

ispitanika ženskog roda, i u korist je poslednjih, $r_{pb} = ,26$. Kao i u originalnom istraživanju (Mutavdžin & Bogunović, in press), skloni smo da nađenu razliku pripišemo izraženijoj crti otvorenosti za iskustva kod ličnosti devojaka muzičara (Bogunović, 2012, prema Bogunović & Bodroža, 2015). Činjenica da nisu nađene statistički značajne razlike u prosečnim skorovima na subskali participativnosti kod ispitanika različitog uzrasta i u odnosu na odsek koji učenici i studenti pohađaju, može biti povod za dalja istraživanja na većem uzorku, a u kojima bi se instrumentom obuhvatili svi oblici i nivoi participacije koje postulira model Rodžera Harta (Hart, 1992, 1997, prema Vranješević, 2012) i/ili u kojima bi se koristili druge istraživačke tehnike, na primer intervju ili fokus grupa.

Tabela 2: Međugrupne razlike u prosečnim skorovima na subskali participativnosti

		<i>M (SE)</i>	<i>T-test</i>	<i>P</i>
Uzrast	Učenici	186,16 (2,98)	$T(123) = -0,63$,53
	Studenti	188,33 (1,97)		
Odsek	Izvođački	186,38 (2,06)	$T(121) = -0,65$,52
	Teoretski	188,72 (2,94)		
Rod [†]	Muški	179,51 (3,04)	$T(119) = -2,95$,00
	Ženski	190,36 (1,94)		

[†] Prilikom analize podataka prema rodu ispitanika nisu uzeti u obzir podaci jedinog ispitanika koji je zaokružio opciju „drugo”, pošto nije opravdano tretirati ga kao zasebnu grupu.

Zaključak

Reanaliza podataka o obrazovnim preferencijama muzički darovitih, pri čemu su izdvojeni ajtemi gde su učenici i studenti davali procene da li vole da participiraju u školskom učenju muzičkih predmeta, pružila je indicije da su našim ispitanicima prihvatljivije nastavne aktivnosti koje uključuju participaciju i da, u pogledu preferiranja ovih aktivnosti, ne postoje statistički značajne razlike u odnosu na uzrast ispitanika ili odsek koji ispitanici pohađaju. Opšte uzevši, može se uputiti sugestija nastavnicima da muzički darovitima ostave veći prostor za odabir sadržaja na kojima se radi, da uvažavaju njihovo tempo rada, kao i da ih obaveštavaju o njegovom ishodu.

Dovođenje u vezu ovih indicija sa pozivom za razmatranje i redizajniranje kurikuluma muzičkog obrazovanja (Bogunović i sar., 2012) ukazuje na mogućnost da se

muzički daroviti konsultuju prilikom analize globalnih ciljeva učenja muzičkih predmeta i da se njihovo mišljenje uzme u obzir (uporediti sa Ivić i sar., 2001; Janevski, 2013). Navedeno bi pružilo smernice za odabir i organizovanje aktivnosti učenja (Janevski, 2013) koje bi bile smislene za njih, a što bi se moglo pozitivno odraziti na kvalitet učenja (Anderson, 2013). Istraživanja pokazuju da se transfer znanja može povećati uključivanjem učenika u proces donošenja odluka (Price & Byo, 2002, prema Leman i sar., 2012).

Ograničenja predstavljenih nalaza proizilaze iz karakteristika uzorka, zbog čega nije opravdano njihovo generalizovanje, i iz činjenice da ajtemi subskale participativnosti predstavljaju prigodan uzorak ajtema izdvojen iz ček-liste namenjene zaključivanju o obrazovnim preferencijama muzički darovitih. Dobijeni nalazi bi se mogli proveriti kroz istraživanja u kojima bi muzički daroviti bili (ko)istraživači (Vranješević, 2019) i koja bi se fokusirala na pitanje koliki se prostor za participiranjem u aktivnostima školskog učenja ostavlja muzički darovitima, te koja bi mogla da ukažu na načine na koje se taj prostor može koristiti u njihovom najboljem interesu i dodatno širiti.

Literatura

- Anderson, L., V. (2013). Nastava koja izaziva promene: Perspektive i opšti pregled. U: L., V. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje – Za nastavnike usmerene na postignuća* (str. 15–35). Solun, Grčka: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Bogunović, B. & Bodroža, B. (2015). Gender indentitiy and personality dimensions as correlates of music performance success. In J. Ginsborg, A. Lamont, M. Phillips & S. Bramley (Eds.), *Proceedings of the ninth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciencies of Music* (pp. 15–22). UK: Manchester.
- Bogunović, B., Dubljević, J., i Buden, N. (2012). Muzičko obrazovanje i muzičari: Očekivanja, tok i ishodi. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2), 402–423.
<https://doi.org/10.2298/ZIP11202402B>
- Bogunović B., & Mirović, T. (2014a). Professional competencies of musically gifted at the end of higher education in music arts. *Research in Pedagogy*, 4(1), 11–25.
- Bogunović B. i Mirović, T. (2014b). Visoko obrazovanje muzički darovitih: Studentske procene kompetencija nastavnika. *Primenjena psihologija*, 7(3), 469–491.
<https://doi.org/10.19090/pp.2014.3.469-491>
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2: Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.

- Janevski, V. (2013). Ciljevi učenja. U: L., V. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje – Za nastavnike usmerene na postignuća* (str. 75–96). Solun, Grčka: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Kanevsky, L. (2011). Possibilities for learning – Version 3b. Dostupno na <https://wa01001601.schoolwires.net/cms/lib/WA01001601/Centricity/Domain/270/HC/CP/Learner%20Inventory.pdf>
- Leman, A.C., Sloboda, Dž. i Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare*. Beograd i Novi Sad: Fakultet muzičke umetnosti i Psihopolis.
- Mutavdžin, D. & Bogunović, B. (in press). Learning preferences of the musically gifted. In: B. Bogunović & S. Nikolić (Eds.), *Proceedings of the First International Conference Psychology and Music – Interdisciplinary Encounters*. Belgrade: Faculty of Music Arts, University of Arts in Belgrade.
- Vranješević, J., D. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vranješević, J., D. (2019). Participacija kao proces uzajamnog učenja: kako do najboljeg interesa deteta? U: J. Joksimović, M. Utvić i P. Milić (ur.), *Kako gradimo ŠKOGRAD: Anatomija infrastrukture nade* (str. 130–149). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Goethe Institut.
- Winner, E., & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of visual arts and music. In: K.A. Heller, F. A. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 95–110). Oxford, UK: Pergamon.

Stručni rad
UDK 37.091.279.7-057.874(497.11)
37.016:786.8(497.11)

KAKO UČENICI VIDE POVRATNE INFORMACIJE⁴⁶

Danijela S. Mešanović⁴⁷
Muzička škola „Davorin Jenko”, Beograd

Apstrakt

U ovom radu predstavimo rezultate istraživanja novog načina praćenja i evidentiranja napretka učenika. U istraživanju koje je realizovano tokom jedne školske godine (2018/19) učestvovalo je petoro učenika iz MŠ „Davorin Jenko”. Učenici su na svakom času dobijali posebno osmišljen obrazac sa pisanim povratnim informacijama, a na kraju školske godine su intervjuisani i anketirani radi sagledavanja njihove perspektive o kontinuiranoj povratnoj informaciji, odnosno njenom doprinosu učenju. Učenici su uglavnom imali pozitivne reakcije na uvedene novine koje su ih podsticale na redovnije i kvalitetnije učenje. Primećeno je i da su učenici, u skladu sa svojim afinitetima i mogućnostima, podigli svoj nivo samoregulacije i stekli navike samoprocenjivanja, koje treba dalje razvijati. Shodno postignutim rezultatima, nastavićemo da se bavimo ovim segmentom ocenjivanja i praćenja, kao i daljim uključivanjem učenika u proces odlučivanja o ocenjivanju, a rezultate istraživanja ćemo iskoristi kao polazište za buduće unapređivanje kvaliteta povratne informacije (i samog nastavnog procesa).

Ključne reči: povratna informacija, evaluacija, uključivanje učenika, predmet Harmonika.

Teorijska polazišta

Mnogi autori ocenjivanje definišu kao skup pedagoških postupaka, koji služe da na valjan, pouzdan i precizan način utvrđuju stepen usvojenosti ciljeva, odnosno ishoda vaspitno-obrazovnog rada (Havelka, Hebib i Baucal, 2003). Ipak, veoma je važno obratiti pažnju i na proces učenja, a ne samo na njegove rezultate, tako da „evaluacija učenikovih aktivnosti i rezultata treba biti u funkciji osposobljavanja za samoevaluaciju, radi razvijanja svesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama, te o važnosti

⁴⁶ Ovaj rad predstavlja deo istraživanja koje je integrisano u master rad na temu „Povratna informacija na predmetu *Harmonika* u muzičkoj školi”, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Centar za obrazovanje nastavnika

⁴⁷ E-mail: danielamesanovic@gmail.com

stalnog učenja” (Matijević i Radovanović, 2011: 229). Dakle, pored sagledavanja ostvarenosti postavljenih ciljeva učenja, ocenjivanje treba da koristi učenicima da unapređuju veštine učenja, da razvijaju sposobnosti samoocenjivanja i samoregulacije u učenju (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, prema: Mitrović i Aleksendrić, 2013). Pored toga, formativno ocenjivanje doprinosi i razvoju motivacije i samopoštovanja učenika, odnosno vodi ka razvoju pozitivnih uverenja o učenju i pozitivne slike o sebi. Prema zakonskoj regulativi Republike Srbije, jedna od najvažnijih svrha ocenjivanja je osposobljavanje učenika za objektivno procenjivanje sopstvenih i tuđih postignuća (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2019: član 2). Stoga, učenike treba često stavljati u poziciju da analiziraju sopstveno učenje i učenje drugih sa ciljem ovladavanja kompetencijama za evaluaciju (Matijević i Radovanović, 2011). Takođe, proces ocenjivanja i nastavnicima pruža dragocenu „podlogu” za dalji rad, unapređivanje, korekciju, praćenje, planiranje, refleksiju... (Mitrović, 2012).

Formativno ocenjivanje je u velikoj meri povezano sa kontinuiranim upućivanjem *povratnih informacija* učenicima, tako što nastavnici teže da detektuju teškoće pri učenju i u skladu sa time preduzimaju pedagoške mere da se problemi prevaziđu (Matijević i Radovanović, 2011). Učenik koji dobije obrazloženje koje razume i prihvata, ima mogućnost da sagleda sopstveni rad i povećava šanse za što bolje samoprocenjivanje (Vučić i Popović, 1991). Prema mnogim autorima kod nas i u svetu, za povratnu informaciju možemo reći da je to „informacija o raskoraku između aktuelnog i željenog nivoa postignuća koje je u funkciji prevazilaženja tog jaza na određen način” (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007, prema: Mitrović i Aleksendrić, 2013: 77). Takođe, autorke Mitrović i Aleksendrić naglašavaju da „bez obezbeđivanja podrške učenicima u korišćenju povratne informacije, njen razvojni efekat ostaje samo potencijal” (Gedye, 2010, prema Mitrović i Aleksendrić; 2013: 77). Bitno je napomenuti da u realnom kontekstu, učenici uglavnom nemaju naviku da razmišljaju kako da upotrebe povratnu informaciju i ne razumeju kako im ona može doprineti u daljem učenju (Burke, 2009, prema: Mitrović i Aleksendrić, 2013).

Autorke Mitrović i Aleksendrić, u svom članku „Povratna informacija u ocenjivanju” (2013) analiziraju funkcije povratne informacije u tri prakse, odnosno paradigme ocenjivanja, i to:

- 1) *U empirijsko-analitičkoj paradigmi*, gde povratna informacija ima funkciju obaveštavanja učenika o rangu i količini iskazanog znanja, a izostaje podatak o tome šta treba popraviti do narednog ocenjivanja.
- 2) *U interpretativnoj paradigmi*, gde učenici i nastavnici sudeluju u ocenjivanju i formiranju povratne informacije, koja predstavlja važan indikator i učenicima i nastavnicima da sagledaju dokle su napredovali, ali i kako da napreduju dalje. Stoga, učenik stiče više kompetencija, a značajan deo u procesu učenja upravo predstavlja i znanje koje usvaja kroz učešće u ocenjivanju. U interpretativnim polazištima povratnu informaciju karakterišu: detaljnost, autentičnost, specifičnost i kontekstualizovanost (Kuzmanović i Pavlović Babić, 2011; prema: Mitrović i Aleksendrić, 2013).
- 3) *U kritičko-teorijskoj paradigmi*, funkcija povratne informacije je da osposobljava učenika za participiranje u ocenjivanju. Učenik se takođe potiče da gradi odgovoran odnos prema procesu ocenjivanja. Povratne informacije su konstantno prisutne „tokom procesa podučavanja, učenja i ocenjivanja, i dolaze iz vršnjačkog ocenjivanja, samoocenjivanja i nastavničkog ocenjivanja” (Mitrović i Aleksendrić, 2013: 79).

Metodološki okvir istraživanja

Predmet ovog istraživanja je bila povratna informacija na predmetu *Harmonika* u MŠ „Davorin Jenko” u Beogradu. Polazeći od stanovišta da procedura praćenja rada učenika i redovnog davanja povratnih informacija utiču na učenika, njegove aktivnosti, kao i da su komunikacija između nastavnika i učenika i dobra povratna informacija neophodne pretpostavke formativnog ocenjivanja (Havelka, Hebib i Baucal, 2003), osmislili smo proceduru praćenja učeničkog napredovanja i informisanja učenika, kroz pravovremene povratne informacije (numeričke ocene i analitička objašnjenja u

usmenoj i pisanoj formi date učeniku na kraju svakog časa) o tome šta je učenik postigao, te šta i kako treba da uči. Novine koje smo uveli u nastavu su se najviše odnosile na nov način davanja povratne informacije učenicima. Učenici su na svakom času bili ocenjivani i informisani pomoću posebno izrađenog obrasca/izveštaja, koji su dobijali na svakom održanom času, a drugi primerak izveštaja je ostajao uz pomoć indigo preslikavanja kod nastavnika, radi bolje evidencije i dalje analize.

Cilj ovog istraživanja praktičara bio je sagledavanje kvaliteta povratnih informacija, ali i njihovog doprinosa procesu učenja. Pri analizi i prikazu rezultata, služili smo se deskriptivnom metodologijom, a metode i tehnike pomoću kojih smo dolazili do podataka su bile anegdotske beleške, intervju i anketa. U istraživanju je učestvovalo petoro učenika osnovne muzičke škole „Davorin Jenko”, odsek – Harmonika⁴⁸ i to po jedan učenik od prvog do petog (pretposlednjeg) razreda. Pred kraj školske 2018/2019. godine je realizovano intervjuisanje i anketiranje učenika kako bi se došlo do podataka o perspektivi učenika o kontinuiranoj povratnoj informaciji. Ispitani učenici imali su priliku da izraze svoja zapažanja o povratnoj informaciji koju su dobijali na časovima, takođe su procenjivali koliko je povratna informacija uticala na njihovo angažovanje, na rezultate učenja i druga pitanja vezana za njihovo viđenje povratne informacije i njen značaj.

Rezultati istraživanja

Najpre ćemo prikazati koje odlike povratnih informacija su učenici prepoznali kao najvažnije za njihov angažman u nastavi i za učenje (Tabela 1). Uočili smo da, prema mišljenju učenika, najviše uticaja na njihovo zalaganje na nastavi *Harmonike* imaju delovi povratne informacije koji se odnose na *sugestije za dalje učenje/vežbanje*. Pored toga, prikupljeni podaci ukazuju na to da učenici vole i da dobiju *procenu uvežbanosti zadatka u vidu ranga ili ocene*. Pojedini učenici su izjavili i da im znači da budu pohvaljeni za ono što su dobro uradili, kao i da im ne bi prijala grdnja ili konstantna kritika. Dakle, i ova odlika povratne informacije (*podržavajuć ton*) je bila

⁴⁸Nastava u muzičkim školama na predmetima koji se odnose na učenje sviranja nekog od muzičkih instrumenata je **individualna**: jedan čas-jedan učenik

važna učenicima, kako bi se oni više posvetili vežbanju sviranja instrumenta. Shodno tome, u budućem radu, trebalo bi da posebno budemo osetljivi, pri saopštavanju ovog dela povratne informacije, bilo da je ona u usmenom ili pisanom vidu.

Tabela 1: Značajne odlike povratnih informacija iz perspektive učenika

Kategorija odgovora	Primeri odgovora učenika
Sugestije za dalji rad	„Onaj kvadratić gde mi piše šta treba za sledeći čas da vežbam.” „Pa bitno mi je ono gde mi nastavnica upiše šta treba da popravim za sledeći čas.”
Positivan ton	„Oni delovi gde je pisalo šta treba da vežbam za sledeći čas i ocena.” „Volim kada me nastavnica pohvali za ono što sam dobro naučio i kada mogu da postavim pitanja za sve što me interesuje, i onda znam zašto nešto učim da sviram.” „Ne bih voleo da me neko stalno kritikuje.” „Ne podnosim grdnju.”
Ocena u rangovima Ostalo	„Ono zaokruživanje, u potpunosti, uglavnom uvežbano, najsrećniji sam kada mi za sve kompozicije zaokružite u potpunosti.” „Sve mi je važno, ne znam šta bih izdvojio.” „Ne znam, vežbam koliko stignem, u svakom slučaju.”

Koliko je redovna povratna informacija uticala na rezultate i kvalitet procesa učenja (mišljenje učenika o nivou postignuća, osposobljenost i motivisanost za samostalno učenje) saznali smo nakon sumiranja odgovora učenika i njihovih komentara tokom nastave. Uvideli smo da je većina učenika pozitivno procenila doprinos, ovako organizovane povratne informacije, svom napredovanju, odnosno da su te školske godine bili uspešniji nego ranije. Na osnovu anegdotskih zapažanja sa nastave primetili smo da se naša perspektiva (nastavnika) o ovom aspektu, poklapa sa perspektivom učenika. Takođe, kada se osvrnemo na sve odgovore učenika zbirno, možemo zaključiti da postoje izvesne individualne razlike, ali da većina smatra da povratne informacije imaju cilj da ih nauče nečemu, motivišu, vode ka daljem napredovanju i učenju. Ali, postoje i drugačiji odgovori koji upućuju na to da učenici doživljavaju povratnu informaciju kao sredstvo kontrole, što je pokazatelj da bismo način davanja povratne informacije mogli unaprediti, kako bi ona u većoj meri postala sredstvo za podršku u učenju.

Zaključak

Smatramo da su učenici tokom ovog istraživanja unapredili svoje kompetencije samoocenjivanja i da su postali odgovorniji prema obavezama koje imaju na predmetu *Harmonika*. Na časovima, ali i nakon završetka nastave i položenih godišnjih ispita, prilikom anketiranja i intervjuisanja učenika, zaključili smo da su im bile važne skoro sve odlike povratne informacije. Bitne su im sugestije za dalje napredovanje, pohvale za trud i pokazano znanje, ocene u rangovima. Svi njihovi odgovori su se poklapali sa teorijskim shvatanjima odlika dobre povratne informacije. Shodno tome, upravo tu vidimo prostor za dalje unapređivanje prakse. Treba podsticati učenike da razmišljaju i da otkriju šta ih najviše motiviše na redovnije učenje i veće angažovanje i omogućiti im da bez ustručavanja kažu svoje mišljenje, treba ih ohrabrivati da preuzmu inicijativu, da budu samostalniji. Smatramo da je to jedini pravi način koji će učenike osposobiti za samoprocenjivanje, da će tako biti odgovorniji i spremniji da upravljaju sopstvenim procesom učenja. S druge strane, nastavnik treba da nastoji da u što većoj meri primeni ono što primeti i/ili što sazna od učenika ispitujući njihovo mišljenje o nastavnom procesu. Taj proces je „živ”, stalno se menja i ako nastavnik nema „sluha” da čuje sugestije, ako ne razmišlja reflektivno o učeničkim reakcijama i mišljenjima i ako se ne prilagođava, onda povratna informacija dobijena od učenika neće imati značenje za dalju praksu. Dakle, da bi povratna informacija bila upotrebljiva, treba da bude „dvosmerna”, kako bi pružila uvid o tome koliko smo i mi nastavnici, a i učenici bili uspešni, da li smo na dobrom putu ili nismo i kakve je korake potrebno preduzeti.

Imajući u vidu iskustvo sa ovim ispitivanjem mišljenja učenika o povratnoj informaciji, uočavamo da su učenici kompetentni da procene svoje napredovanje ako im se za to da prava prilika, kao i da mogu dati sugestije korisne za dalji rad nastavnika, te da mogu učestvovati u zajedničkom donošenju odluka o narednom učenju. Na ovaj način proces praćenja i ocenjivanja postao bi u većoj meri participativan.

Literatura

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika – priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). Unutarnja i vanjska evaluacija, U: Matijević, M. i Radovanović, D. (ur.), *Nastava usmjerena na učenika* (215–243). Zagreb: Školske novine d.o.o.
- Mitrović, M. (2012). Promene u teoriji i praksi ocenjivanja u nastavi i njihova značenja za istraživanje kvaliteta u obrazovanju, U Vujisić Živković, N., Mitrović, M. i Ovesni, K. (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 155–171). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mitrović, M. i Aleksendrić, B. (2013). Povratna informacija u ocenjivanju, U Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. i Popović, K. (ur.), *Pedagog između teorije i prakse – Zbornik radova* (str. 75–79). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019). Prosvetni glasnik, „Službeni glasnik RS”, br. 34/2019.
- Vučić, L. i Popović, N. (1991). Ispitivanje i ocenjivanje učenika, U: Pešić, M. (ur.), *Učitelj u praksi* (str. 158–168). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.

STAV PREMA SARADNJI PORODICE I ŠKOLE – PERSPEKTIVA UČESNIKA PROCESA

Nataša V. Duhanaj⁴⁹
Osnovna škola „Veselin Masleša”, Beograd

Milica R. Vasiljević Blagojević⁵⁰
Akademija strukovnih studija Beograd

Apstrakt

U kontekstu dečijeg rasta i razvoja, u svetu se poslednjih nekoliko decenija sve veći značaj pridaje saradnji porodice i škole. Polazeći od uverenja da se deca razvijaju i rastu u interakciji raznovrsnih faktora i sistema, odnos porodice i škola se prepoznaje kao presudno važan. O značaju koordinisanog delovanja dva sistema (porodice i škole), koji vodi optimalnom razvoju dece u različitim sferama svedoči naučna literatura i istraživanja. Imajući u vidu značaj teme u radu je dat prikaz inicijalnog istraživanja stavova roditelja i nastavnika prema saradnji porodice i škole. Uzorak čini 185 roditelja i 25 nastavnika jedne beogradske osnovne škole. Sa ciljem unapređenja saradnje porodice i škole, utvrđeni stavovi čine adekvatnu osnovu za planiranje i razvijanje koordinisane interakcije. Stavovi učesnika procesa su ispitani skalom Likertovog tipa. Deo dobijenih rezultata govori u prilog činjenici da su roditelji i nastavnici svesni značaja saradnje porodice i škole, ali i da je neophodno unaprediti proces u skladu sa savremenim društvenim kontekstom.

Ključne reči: porodica i škola, sistemi, saradnja, koordinisana interakcija, partnerstvo.

Uvod

Deca osnovnoškolskog uzrasta rastu i razvijaju se u interakciji raznovrsnih faktora i mikrosistema. Porodica i škola su najvažniji sistemi, a njihovo koordinisano delovanje i saradnja prepoznaje se kao važan preduslov optimalnog rasta i razvoja dece.

⁴⁹ E-mail: pedagogmaslesa@hotmail.com

⁵⁰ E-mail: milica@tojo.rs

Da su veze porodice i škole od suštinskog značaja za sveobuhvatan razvoj i socijalizaciju dece svedoče rezultati naučnih istraživanja. Naučna literatura ističe da je roditeljsko angažovanje i učešće u dečijem obrazovanju u vezi sa pozitivnim efektima razvoja dece u različitim sferama: obrazovnoj, motivacionoj i sferi socijalizacije (Gingsberg – Block et al., 2010; Pomerantz et al., 2007). Pozitivni efekti uključivanja roditelja u obrazovanje dece prisutni su i na različitim razvojnim stadijumima dece (Hill & Tyson, 2009; Jeynsen, 2005b), među porodicama različitog porekla i socio-ekonomskog statusa (Domina, 2005; Miedel & Reynolds, 1999).

Konceptualizacija saradnje

U našoj zemlji o odnosu porodice i škole se govori primenom termina saradnja. Ovaj pojam obuhvata širok spektar aktivnosti kako nastavnika, tako i roditelja, sa ciljem unapređenja rasta i razvoja dece.

U naučnoj literaturi odnos porodice i škole se opisuje različitim terminima: veze porodice i škole, roditeljsko uključivanje, roditeljsko angažovanje, porodica – škola partnerstvo, (Moorman Kim & Sheridan, 2015). Primenom navedenih termina, s jedne strane se opisuje stepen angažovanja roditelja u dečijem školskom, socijalnom, emotivnom razvoju i učenju, a s druge strane, opisuje se kvalitet i stepen interakcije porodice i škole.

Konceptualizacija odnosa porodica – škola često se u praksi i literaturi svodi na aktivnosti u kojima roditelji učestvuju i trud nastavnika da pridobiju i uključe roditelje u odnos sa školom. To su pojedinačne konceptualizacije koje zanemaruju multidimenzionalnu i složenu prirodu odnosa porodica – škola.

Kako bi se prevazišao navedeni problem, saradnja porodice i škole se razmatra u okviru sistemske bioekološke teorije autora Uria Bronfenbrenera (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Bronfenbrenerova teorija ističe značaj individualnih i kontekstualnih karakteristika u proučavanju faktora ljudskog, odnosno dečijeg rasta i razvoja. Polazeći od pretpostavke da dečiji razvoj sa uzrastom postaje sve složeniji usled delovanja različitih i preklapajućih sistema (mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem i

hronosistem), ističe se značaj mezosistemskih interakcija. Mezosistem čini neposredna sredina u životu pojedinca, kao što je porodica i škola. U skladu sa teorijskim okvirom bioekološke teorije, učenje i razvoj dece se sagledava u zavisnoj interakcijskoj vezi deteta, porodice i škole (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Reciprocitet interakcije porodice i škole se prepoznaje kao važan činilac saradnje. Saradnja se određuje pojmom partnerstva porodice i škole i vodi dobrobitima dečijeg rasta i razvoja.

Imajući u vidu Bronfenbrennerov teorijski bioekološki okvir proučavanja saradnje porodice i škole, koji naglašava značaj mezosistemskih interakcija u životu pojedinca (porodica i škola interakcije) inicirani smo da istražimo inicijalne stavove roditelja i nastavnika o saradnji.

Metodologija istraživanja

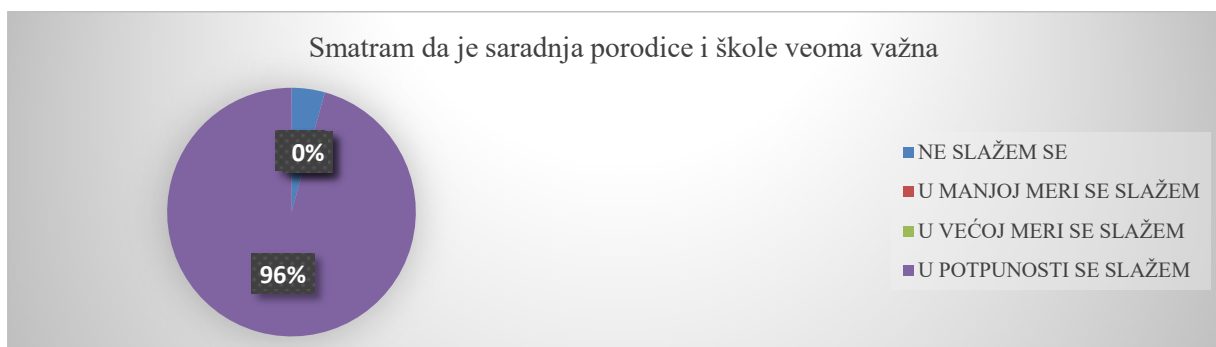
Polazeći od pretpostavke da je stav učesnika procesa prema saradnji (roditelja i nastavnika) važan preduslov za razvijanje saradnje, u radu je dat prikaz dela rezultata na osnovu kojih se mogu izvesti zaključci značajni za razvijanje recipročne interakcije porodice i škole.

Polazeći od pretpostavke da i roditelji i nastavnici imaju razvijenu svest o značaju saradnje porodice i škole koja vodi pozitivnim ishodima razvoja dece, ali da roditelji možda nemaju dovoljno vremena za saradnju sa školom, konstruisani su upitnici za roditelje i nastavnike. Upitnici su skalom Likertovog tipa ispitali stavove učesnika procesa (roditelja i nastavnika) prema saradnji, otvorenost učesnika procesa prema saradnji, uzajamni doprinos saradničkom odnosu, kao i doživljaj učesnika procesa – na čemu se saradnja najčešće zasniva. Prilikom analize podataka korišćena je deskriptivna komparativna statistika kojom su utvrđeni stavovi roditelja i nastavnika o saradnji.

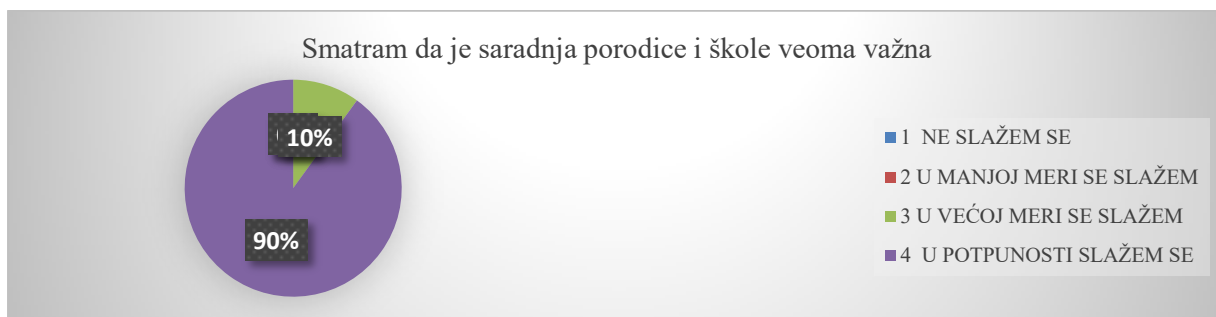
Istraživanje je sprovedeno u martu mesecu 2019. godine u beogradskoj osnovnoj školi „Veselin Masleša”. Uzorak je nameran i činilo ga je 185 roditelja učenika od trećeg do sedmog razreda i 25 nastavnika osnovne škole.

Rezultati istraživanja

Na osnovu odgovora nastavnika (Grafikon 1) i roditelja (Grafikon 1a) zaključak je da većina ispitanika ima razvijenu svest o značaju saradnje porodice i škole. Pozitivan stav roditelja prema saradnji sa školom je potvrđen i mišljenjem roditelja da se kroz saradnički odnos sa školom upoznaju sa sposobnostima i osobenostima deteta (oko 90%) i da saradnja doprinosi predupređenju neuspeha dece, kao i pravilnom razvoju i vaspitanju.



Grafikon 1: Distribucija stavova nastavnika o važnosti saradnje porodice i škole

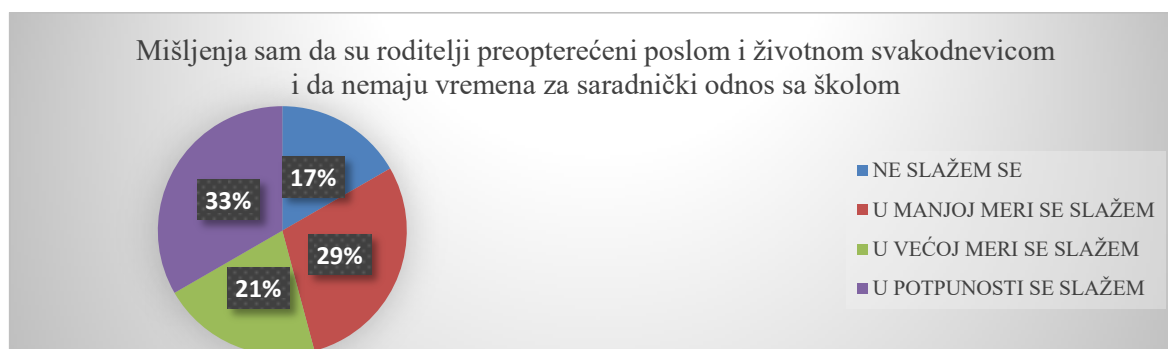


Grafikon 1a: Distribucija stavova roditelja o važnosti saradnje porodice i škole

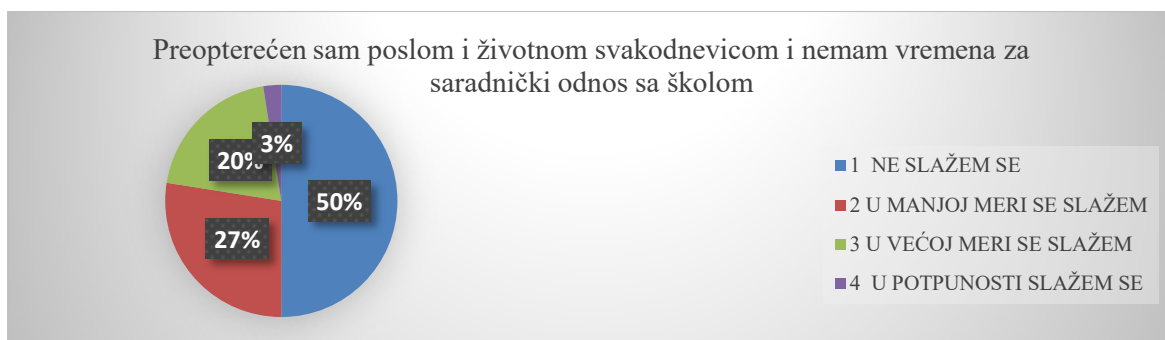


Grafikon 2: Distribucija stavova nastavnika o podeli odgovornosti za saradnički odnos roditelja i škole

Zanimljiv je podatak (Grafikon 2) koji ukazuje da se nastavnici u većoj meri i u potpunosti slažu (oko 75%) sa tvrdnjom da je veća odgovornost roditelja za saradnju porodice i škole. S druge strane, 65% nastavnika smatra da u školi vlada otvorenost i pozitivna klima prema saradnji sa roditeljima, dok 43,38% nastavnika smatra da škola nije u potpunosti otvorena prema saradnji sa roditeljima. Imajući u vidu da nastavnici prepoznaju značaj saradnje porodice i škole, postavljala se pitanje faktora koji narušavaju pozitivnu atmosferu i otvorenost za saradnju sa roditeljima, iz ugla nastavnika.

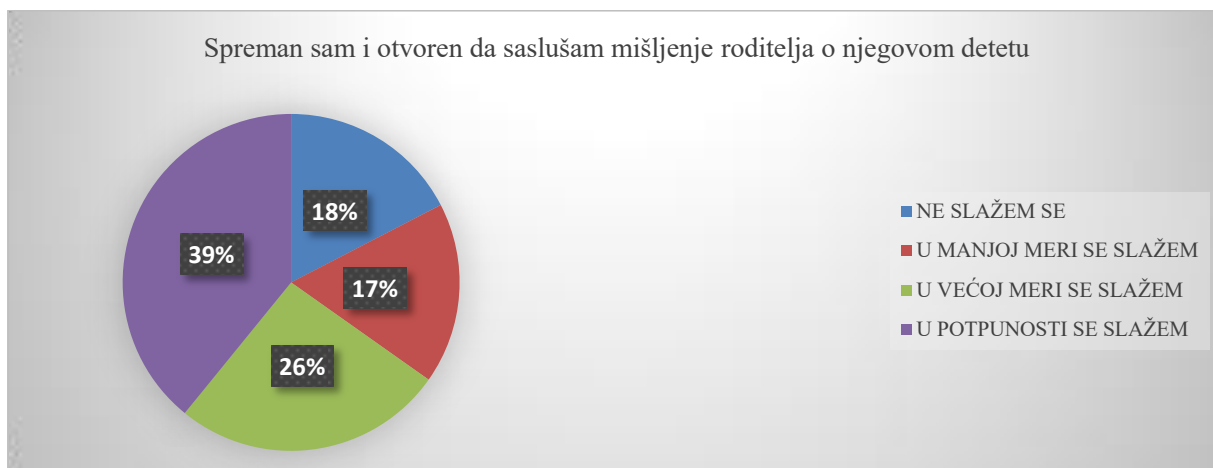


Grafikon 3: Stavovi nastavnika o roditeljskim obavezama i vremenu za saradnju sa školom

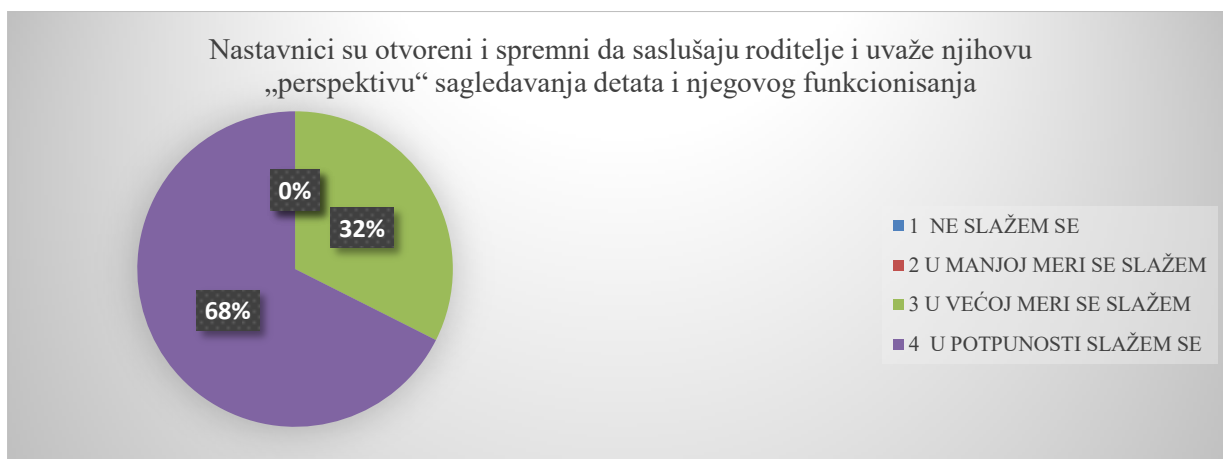


Grafikon 3a: Stavovi roditelja o životnim obavezama i vremenu za saradnju sa školom

Na osnovu distribucije odgovora nastavnika (Grafikon 3) i roditelja (Grafikon 3a) zaključak je da 54% nastavnika u većoj meri i u potpunosti smatra da su roditelji preokupirani životnim obavezama i nemaju dovoljno vremena za saradnju sa školom. Sa ovom tvrdnjom se slaže svega 23% roditelja. Oko 46% nastavnika smatra da ova tvrdnja u potpunosti i u većoj meri nije tačna. Upoređivanjem stavova nastavnika (oko 43%) da škola nije u dovoljnoj meri otvorena za saradnju i da nastavnici (oko 46%) ne prepoznaju preokupiranost roditelja poslom i životnom svakodnevicom, kao faktor koji utiče na saradnju porodice i škole postavlja se pitanje dominantnih faktora koji imaju negativan uticaj na saradnju porodice i škole iz ugla nastavnika.



Grafikon 5: Distribucija odgovora nastavnika o otvorenosti za dvosmernu komunikaciju



Grafikon 5a: Distribucija odgovora roditelja o otvorenosti za dvosmernu komunikaciju

Polazeći od uverenja da je kvalitet komunikacije veoma važan u procesu saradnje, ispitali smo stavove roditelja i nastavnika o otvorenosti nastavnika za komunikaciju sa roditeljima o detetu. Grafikon 5 ukazuje da oko 65% nastavnika smatra da su spremni i otvoreni da saslušaju mišljenja roditelja o detetu, dok 100% roditelja (Grafikon 5a) smatra da su nastavnici otvoreni za komunikaciju sa roditeljima o detetu. Opaža se da su nastavnici samokritični u proceni svoje spremnosti i otvorenosti za uvažavanje perspektive roditelja o detetu. U tom smislu, nastavnici mogu raditi na usavršavanju profesionalnih veština značajnih u procesu saradnje (slušanje, asertivnost, savetovanje, grupni rad sa roditeljima...). Rad na profesionalnim kompetencijama bi doprineo većem samopoštovanju nastavnika i unapređenju procesa saradnje.



Grafikon 6: Distribucija odgovora roditelja o otvorenosti škole za mišljenja i sugestije roditelja

Odgovori ukazuju da oko 75% roditelja nije zadovoljno „otvorenošću” škole za predloge i sugestije koje oni imaju. Navedeni stav roditelja ukazuje na potrebu za razmatranjem kvaliteta dominantnih oblika saradnje.

Zaključak

Imajući u vidu značaj saradnje porodice i škole, koja vodi pozitivnim ishodima razvoja dece, istraživanje se bazira na ispitivanju bazičnih stavova roditelja i nastavnika prema procesu saradnje. Rezultati inicijalnog istraživanja imaju funkciju indikacije, više nego izricanja konačne konstatacije ili rešavanja složene problematike. Iako je u radu dat prikaz samo dela rezultata istraživanja, mogu se izvesti zaključci koji vode sagledavanju mogućnosti za unapređenje saradnje porodice i škole.

Dobra polazna osnova za unapređenje saradnje porodice i škole čini razvijena svest učesnika procesa o značaju odnosa koji vodi dobrobitima dečijeg rasta i razvoja. Pored usaglašenosti roditelja i nastavnika o značaju saradnje, nastavnici ipak prepoznaju da škola nije u potpunosti otvorena za saradnju sa roditeljima. Stav roditelja da preokupiranost životnim obavezama nije značajan faktor koji utiče na saradnju sa školom, kao i njihovo nezadovoljstvo otvorenošću škole za mišljenja i sugestije roditelja, može se tumačiti kao poziv na drugačije oblike i formu saradnje porodice i škole.

Saradnja se na osnovu iznetih stavova nastavnika i roditelja prepoznaje kao parcijalna, uglavnom u obliku koji očekuje škola i svodi se na interesovanje roditelja za dečije ocene ili prisustvo otvorenim vratima i roditeljskim sastancima. Stavovi roditelja ukazuju da pozitivno ocenjuju komunikacijske kompetencije nastavnika, ali imajući u vidu da se saradnja porodice i škole ne zasniva isključivo na komunikaciji roditelja i nastavnika, opaža se potreba za razmatranjem različitih vidova i oblika saradnje.

Razmatrajući problem saradnje porodice i škole u kontekstu savremenih društvenih tokova (političke i ekonomske promene, globalizacija i lokalne tranzicione promene), uvereni smo da se na izazove sa kojima se susreću i porodica i škola može odgovoriti integrisanim pristupom u delovanju. Bronfenbrennerova sistemska

bioekološka teorija pruža adekvatan teorijski okvir sagledavanja procesa saradnje. Saradnju treba negovati i proučavati ne samo u kontekstu onoga što porodica i škola čine i rade kao izolovani sistemi, već i u okviru recipročnog partnerskog odnosa koji vodi pozitivnim ishodima razvoja dece. Akcenat je na uzajamnoj podršci i kontinuitetu u odnosu. Recipročne interakcije deteta, porodice i škole, određuju kvalitet interakcije i čine jedan od važnih preduslova uspešne saradnje. Profesionalne kompetencije nastavnika, aktivno učešće roditelja u životu i radu škole, preispitivanje dosadašnjih oblika, sadržaja i ciljeva saradnje, treba da čini polaznu osnovu strateškog partnerstva porodice i škole.

Literatura

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. U T. Husen & T. N. Postlewaite, *International encyclopedia of education*, 3(2), 1643–1647. Oxford: Elsevier.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249.
- Ginsburg-Block, M., Manz, P. H. & mcwayne, C. (2010). Partnering with families to foster early achievement in reading and mathematics. In S. L. Christenson & A. L. Reschly. *The handbook on school family partnerships for promoting student competence* (pp. 176–203). Oxford.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Jeynes, W. H. (2005b). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Moorman Kim, E. & Sheridan, M. S. (2015). Foundational Aspects of Family–School Connections: Definitions, Conceptual Frameworks, and Research Needs. In E. Moorman Kim & S.M. Sheridan, *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research* (pp.1–14). Nebraska: Center for Research on Children Youth, Families and Schools University of Nebraska-Lincoln.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). Patterns of family–school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426–438.

STAVOVI RODITELJA O PRVOM RAZREDU

Marina S. Antonijević⁵¹
Osnovna škola „17. oktobar”, Jagodina

Apstrakt

Novi nastavni program za prvi razred primenjuje se od školske 2018/2019. godine. Osnovni cilj ovog istraživanja je da utvrdi mišljenje roditelja o novom programu sa aspekta načina ocenjivanja i opterećenja učenika i njihove stavove prema participaciji u školskom životu. Uzorak je činilo 84 roditelja učenika ovogodišnjeg drugog razreda, koji su ispitani tehnikom anonimnog anketiranja. Izvršeno je upoređivanje rezultata sa rezultatima sličnog istraživanja iz 2004. godine. Postoje razlike u dobijenim rezultatima po pitanju opterećenja učenika. Većina roditelja u ovom istraživanju smatra da je nedeljni fond časova primeren uzrastu učenika prvog razreda, dok su mišljenja roditelja o prednosti opisnog ocenjivanja i dalje podeljena. Prisutna su i odstupanja u stavovima roditelja po pitanju participacije u životu škole. Rezultati istraživanja ukazuju da su roditelji dovoljno informisani o aktivnostima škole i spremni da učestvuju u radu stručnih timova i kao edukatori u pojedinim oblastima. Važeći propisi i nastavni program daju mogućnost aktivnog učešća roditelja u nastavne i vannastavne aktivnosti, ali kvalitet participacije roditelja zahteva inicijativu od strane škole, obezbeđivanje prilika za izražavanje mišljenja roditelja i ponudu različitih oblika konkretnih aktivnosti.

Ključne reči: prvi razred, opisno ocenjivanje, opterećenost učenika, saradnja sa roditeljima.

Uvod

Prvi talas reforme obrazovanja već je prošao školske 2003/2004. godine. U prvom razredu osnovne škole nastavni programi su izmenjeni, uvedeni su građansko vaspitanje i verska nastava, održan je veliki broj seminara za nastavnike i uvodi se opisno ocenjivanje sa ciljem da ocena bude individualizovana u odnosu na svakog učenika, da sadrži jasnu preporuku za dalje napredovanje a sve u funkciji formativnog ocenjivanja. Novi školski program dao je veliki značaj saradnji roditelja i škole, njihovom učešću u

⁵¹ E-mail: antonijevic26@mts.rs

koncipiranju posebnog dela školskog programa. Iz tog razloga realizovali smo 2004. godine istraživanje „O prvom razredu iz ugla roditelja” želeći da dobijene rezultate iskoristimo za unapređenje međusobne saradnje i da saznamo mišljenje roditelja o uvedenim novinama.

U sklopu sadašnje reforme obrazovanja novi program nastave i učenja počeo je da se primenjuje u prvom razredu od školske 2018/2019. godine. Nastavni sadržaji više nisu cilj sami po sebi, već su u funkciji ostvarivanja ishoda. Uvođenje projektne nastave i digitalne tehnologije, međupredmetno povezivanje, timski rad i oslanjanje na neposredno iskustvo učenika neke su od karakteristika novog programa. Opisno ocenjivanje ostaje, ali je način opisnog ocenjivanja od uvođenja do danas doživeo više promena. U prvom razredu se u toku školske godine opisnom ocenom izražava napredovanje u ostvarivanju propisanih ishoda a na kraju polugodišta, odnosno školske godine iskazuje se kao napredovanje u ostvarivanju ishoda, angažovanje i preporuka (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2019). Novim Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019) roditelji dobijaju značajnu ulogu kako po pitanju prava tako i obaveza. Jedna od novina je formiranje lokalnog saveta roditelja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2019, član 121), učešće roditelja u svim obaveznim timovima škole (član 120), kao i obaveza škole da organizuje jednom mesečno dan otvorenih vrata kada roditelji, odnosno drugi zakonski zastupnici, mogu prisustvovati obrazovno-vaspitnom radu (Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2019, član 48). Radi praćenja uspešnosti programa saradnje sa porodicom, škola na kraju svakog polugodišta organizuje anketiranje roditelja u pogledu njihovog zadovoljstva programom saradnje sa porodicom i u pogledu njihovih sugestija za naredno polugodište.

U pokušaju da iz ugla roditelja sagledamo efekte promena vezane za prvi razred osnovne škole u poslednjih petnaest godina opredelili smo se za komparativni pristup u ovom radu tako što smo rezultate ovog istraživanja uporedili sa istraživanjem iz 2004. godine.

Metodologija istraživanja

Osnovni cilj istraživanja je sticanje uvida u stavove roditelja o novom programu nastave i učenja sa više aspekata.

Postavili smo sledeće zadatke istraživanja:

- utvrditi teškoće koje postoje prilikom adaptacije na školsku sredinu kod učenika prvog razreda;
- ispitati mišljenje roditelja o opterećenju učenika školskim obavezama;
- ispitati mišljenje roditelja o opisnom ocenjivanju;
- saznati predloge roditelja vezane za njihovu participaciju u školskom životu.

Istraživanje je realizovano na nivou škole u septembru 2019. godine. Uzorak je činilo 84 roditelja učenika ovogodišnjeg drugog razreda.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, a kao instrument istraživanja primenjen je upitnik konstruisan za potrebe istraživanja. Opredelili smo se za anonimnu anketu želeći da na taj način povećamo stepen objektivnosti rezultata. Upitnik za roditelje sadrži pet pitanja zatvorenog tipa sa mogućnošću izbora jednog ili više odgovora i jedno pitanje otvorenog tipa.

Statistička analiza empirijskih podataka zasnovana je na metodama deskriptivne statistike. Podaci dobijeni istraživanjem obrađeni su izračunavanjem procenata i prikazani su tabelarno.

Rezultati istraživanja

Na pitanje: Da li je vaše dete u prvom razredu nailazilo na teškoće, dobili smo odgovore roditelja koji su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1: Teškoće na koje nailaze učenici prvog razreda

Vrsta teškoća:	Rezultati	Rezultati
	2004. godina %	2019. godina %
Savladavanje sadržaja nastave	25,2	19
Navikavanje na pravila ponašanja u školi	15,8	11,9
Ispunjavanje radnih i drugih obaveza prema školi (domaći zadaci i dr.)	16,5	23,8
Druženje sa vršnjacima	7,9	17,8
Odnos sa nastavnikom	4,7	5,9

Prema odgovorima roditelja, u prvom razredu su od ukupno 84 učenika, kod 76 (90,4%) bile prisutne teškoće u adaptaciji na školsku sredinu, što je za 2% više u odnosu na rezultate istraživanja iz 2004. godine. Postoje očigledne razlike i u vrstama teškoća. Sada je najveći problem predstavljalo razvijanje navike učenja i problemi u odnosu sa vršnjacima. Kao najmanji problem u adaptaciji ostaju problemi vezani za odnose sa nastavnikom.

Kada ukupne obaveze učenika nisu usklađene sa njegovim psihofizičkim mogućnostima, odnosno kada zahtevi škole iziskuju vremensku prezauzetost, govorimo o prepreopterećenosti učenika. Uzimajući u obzir sve oblike obrazovno-vaspitačkog rada u prvom razredu osnovne škole – redovnu nastavu, projektnu nastavu, dopunsku nastavu, čas odeljenskog starešine i vannastavne aktivnosti, nedeljni fond časova kreće se do 24 časa nedeljno. Interesovalo nas je da li roditelji ovaj broj časova smatraju opterećenjem za učenike (Tabela 2).

Tabela 2: Mišljenje roditelja o nedeljnom fondu časova

Mišljenje roditelja:	Rezultati	Rezultati
	2004. godina %	2019. godina %
Primeren je uzrastu učenika prvog razreda	36	57
Učenici su preopterećeni	62,4	40,4

Od 84 anketirana roditelja njih 48 (57%) smatra da je nedeljni fond časova primeren uzrastu učenika prvog razreda, 34 (40,4%) da predstavlja opterećenje za učenike dok dvoje roditelja nije odgovorilo. Upoređujući rezultate sa rezultatima iz

2004. godine uočavamo značajnu razliku u mišljenju roditelja. Nedeljni fond časova za učenike prvog razreda nije promenjen od 2004. godine – umesto 1 časa nedeljno projektne nastave realizovani su sa 1 časom nedeljno fakultativni predmeti definisani školskim programom škole. Pretpostavljamo da je način realizacije nastave – korišćenje elektronskih udžbenika, interaktivne metode i korišćenje IKT u projektnoj nastavi doprinelo razlikama u mišljenju roditelja, tj. da vreme provedeno u školi ne predstavlja opterećenje za učenike prvog razreda.

O opterećenju učenika prvog razreda pokušali smo da saznamo i preko pitanja koje se odnosi na prosečno vreme koje učenici u toku dana provode u izradi domaćih zadataka i učenju (Tabela 3).

Tabela 3: Dnevno opterećenje učenika školskim obavezama

Dnevno opterećenje učenika:	Rezultati 2004. godina %	Rezultati 2019. godina %
Do 1 sata	8,7	19
Od 1 do 2 sata	42,1	48,8
Od 2 do 3 sata	38	27,3
Preko 3 sata	11,1	4,7

Na opterećenje učenika pored obima gradiva tj. količinu informacija koju učenici treba da usvoje utiču i nastavnici i njihovi stavovi prema sadržaju i načinu praćenja postignuća učenika, obim domaćih zadataka, udžbenici kao i način realizacije nastave. Možemo zaključiti da je dnevno opterećenje učenika po mišljenju njihovih roditelja daleko manje od njihovih vršnjaka iz istraživanja u 2004. godini. Posebno je važna činjenica da je broj učenika koji preko 3 sata provode u izvršavanju školskih obaveza i učenju znatno manji, a istovremeno povećan broj učenika koji sve svoje obaveze vezane za školu završavaju u periodu do jednog sata. Prestanak dominacije tradicionalne nastave i pasivnog položaja učenika i nastava usmerena na ishode doprineli su, verujemo, da ukupno opterećenje učenika ne prelazi „normu od 40 časova nedeljno što je inače nedeljna norma za odraslog zaposlenog čoveka” (Bogosavljević, 2001).

U sklopu istraživanja posebno nas je zanimalo mišljenje roditelja o opisnom ocenjivanju (Tabela 4).

Tabela 4: Mišljenje roditelja o opisnom ocenjivanju

Opisno ocenjivanje u odnosu na brojčano:	Rezultati 2004. godina %	Rezultati 2019. godina %
Pružajući konkretnije informacije o napredovanju učenika	63	43,4
Informiše roditelja o sledećim koracima koji su potrebni za dalje napredovanje učenika	80,3	41,7
Motiviše učenika za dalji rad i napredovanje	40,2	31,5
U odnosu na brojčano ocenjivanje više uvažava individualne sposobnosti učenika	-	34

Prema rezultatima istraživanja još uvek većina roditelja ne prihvata prednosti opisnog ocenjivanja i razloge njegovog uvođenja u prvi razred osnovne škole. Činjenica je da preko 40% roditelja vidi prednost opisnog ocenjivanja u tome da pruža konkretnije informacije o napredovanju i daje preporuke za dalje napredovanje učenika ali je, u odnosu na istraživanje iz 2004. godine, manji broj (31,5%) onih koji smatraju da ovakav način ocenjivanja motiviše učenike za dalji rad i napredovanje.

U Pravilniku o standardima kvaliteta rada ustanove (2018), u delu o Standardima kvaliteta rada škole, saradnja sa roditeljima naglašena je u oblastima: Programiranje, planiranje i izveštavanje (1.1.2.), Podrška učenicima (4.1.4.) i posebno u oblasti Etos (5.3.3., 5.4.4., 5.4.5.). Participacija roditelja može da ima različite vidove, a rezultati istraživanja pokazuju da aktivno učešće roditelja u životu škole doprinosi njenom kvalitetu (Vranješević, 2012). U istraživanju iz 2004. godine samo 7,9 % roditelja iznelo je svoje predloge za unapređenje saradnje. Predlozi su se odnosili na pitanja ocenjivanja i opterećenja učenika i predloge za češće konsultacije i roditeljske sastanke. U ovom istraživanju nas je interesovao način na koji roditelji vide mogućnosti participacije, koliko je njihovo interesovanje i za koje vidove učešća u životu škole. Takođe smo želeli da saznamo njihove predloge za uspešniju saradnju. Dobili smo sledeće rezultate (Tabela 5):

Tabela 5: Aktivnosti škole u kojima roditelji žele da učestvuju

Predložene aktivnosti za učešće roditelja:	Rezultati 2019. godina %
Profesionalna orijentacija	35,7
Rad sekcija	17,8
Aktivnosti vezane za prevenciju nasilja	46,4
Realizacija sadržaja iz oblasti zaštite zdravlja i životne sredine	28,5
Član tima škole	13
Nešto drugo	-

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da su roditelji spremni da učestvuju u radu stručnih timova i kao edukatori u pojedinim oblastima. Konkretno predloge za kvalitetniju saradnju porodice i škole (pitanje otvorenog tipa) dalo je svega sedam (8,3%) roditelja. Predlozi su se odnosili pre svega na zahteve za poboljšanje materijalnih uslova rada škole, potrebe uvođenja produžne nastave i drugačije organizacije rada po smenama.

Zaključna razmatranja

Upoređujući mišljenje i stavove 84 roditelja učenika ovogodišnjeg drugog razreda sa mišljenjem roditelja iz 2004. godine možemo konstatovati sledeće:

- Većina učenika prvog razreda nailazi na teškoće u adaptaciji na školsku sredinu. Za razliku od 2004. godine kada su nastavni sadržaji predstavljali teškoću za najveći broj učenika, danas su to teškoće vezane za formiranje navika učenja i odnose sa vršnjacima;
- Postoje razlike u mišljenju roditelja o opterećenju učenika nedeljnim fondom časova. Uzimajući u obzir sve oblike obrazovno-vaspitnog rada, nedeljni broj časova za učenike prvog razreda nije promenjen od 2004. godine. Preko 60% roditelja smatralo je da 24 časa nedeljno predstavlja opterećenje za učenike, dok većina roditelja u ovom istraživanju smatra da je nedeljni fond časova primeren uzrastu učenika prvog razreda.

- Razlike su prisutne i u pogledu stavova roditelja o prosečnom vremenu potrebnom za školske obaveze i učenje u toku dana. I dalje je najvećem broju učenika potrebno od jednog do dva sata, ali je zato u ovom istraživanju znatno veći broj učenika koji svoje školske obaveze završava za manje od jednog sata i znatno manji broj onih koji provode više od tri sata dnevno u završavanju tih obaveza;
- Mišljenja roditelja o opisnom ocenjivanju i dalje su podeljenja. Preko 40% roditelja prepoznaje neke od pozitivnih aspekata opisnog ocenjivanja, ali ono što je jedna od navažnijih pretpostavki dobrog ocenjivanja – da motiviše učenike za dalje napredovanje nije karakteristika ovakvog načina opisnog ocenjivanja za čak 31,5 % roditelja;
- U odnosu na istraživanje iz 2004. godine roditelji pokazuju veću zainteresovanost za aktivno učešće u životu škole. Na školi je da podstakne i inicira njihovo učešće u različitim oblicima konkretnih aktivnosti, obezbedi uslove za izražavanje i uvažavanje mišljenja roditelja, a sve u cilju uspešnije saradnje i kvalitetnijeg rada škole.

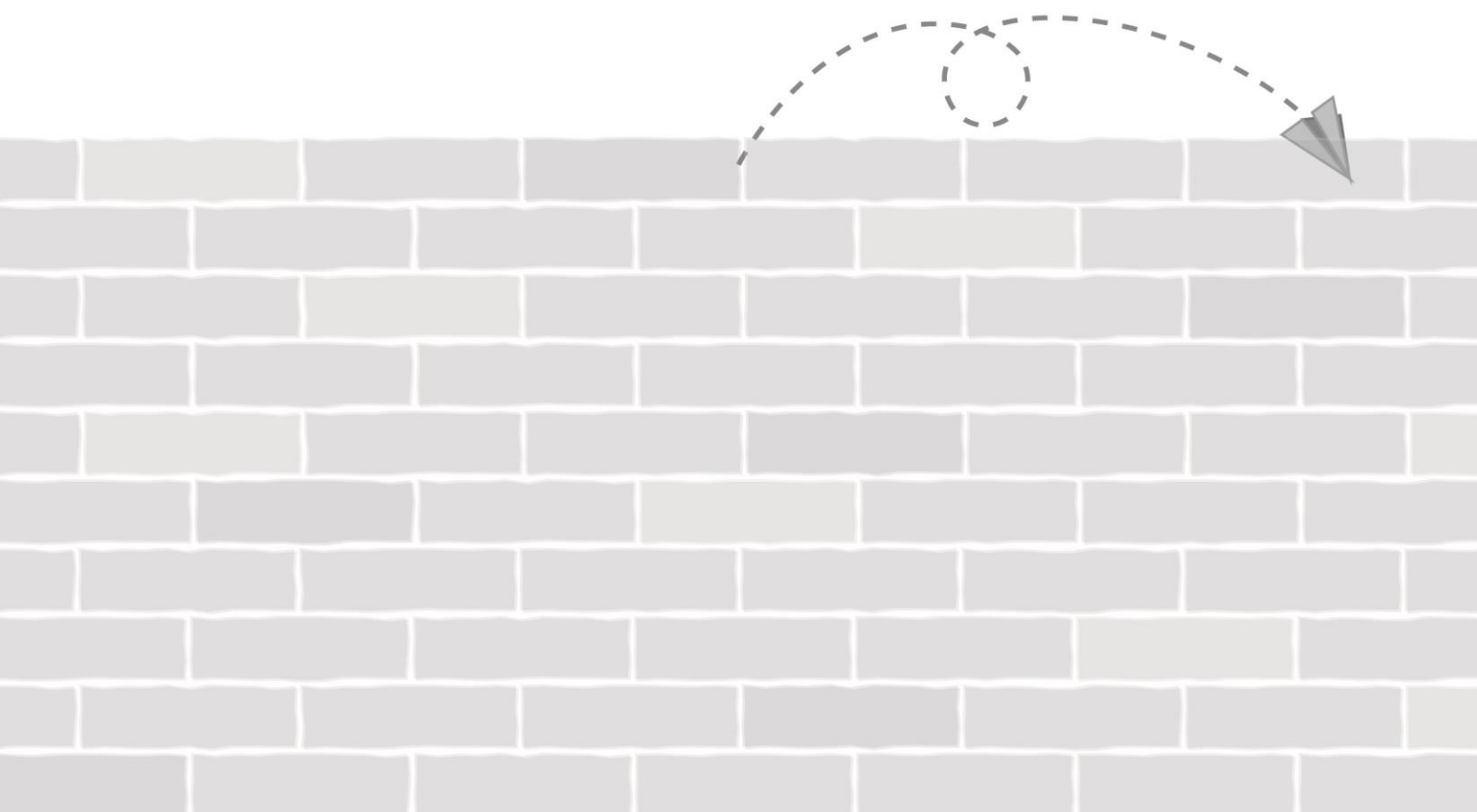
Literatura

- Antonijević, M. (2004). O prvom razredu iz ugla roditelja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 110–112.
- Bogosavljević, R. (2001). Stavovi nastavnika, roditelja i učenika o opterećenosti mladih školskim obavezama. *Norma*, 7(1–2), 13–31. Dostupno na <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2001/0353-71290102013B.pdf>
- Pravilnik o planu nastave učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br.10/2017.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br.34/2019.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br.14/2018.
- Vranješević, J. (2012). Participacija roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu: mogućnosti i ograničenja. *Inovacije u nastavi*, 25(3), 15–26. Dostupno na <https://obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/Participacija-roditelja-u-obrazovno-vaspitnom-procesu-mogucnosti-i-ogranicenja.pdf>

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88 od 29. septembra 2017, 27 od 6. aprila 2018 – dr. Zakoni, 10 od 15. februara 2019.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 55 od 25. juna 2013, 101 od 10. novembra 2017, 27 od 6. aprila 2018 – dr. Zakon, 10 od 15. februara 2019.

**Mesto i uloga pedagoga
u građenju participativne kulture u obrazovanju**



PARTICIPACIJA PEDAGOGA U PROMENI KULTURE DEČJEG VRTIĆA⁵²

Živka T. Krnjaja⁵³

Dragana L. Purešević⁵⁴

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad se bavi pitanjem učešća pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića, polazeći od razumevanja promene kulture vrtića kao uzajamno povezane sa promenom prakse vrtića. Učešću pedagoga u promeni pristupili smo na osnovu shvatanja pedagoškog vođenja kao socijalnog procesa i razumevanja promene kao kompleksnog i kontekstno određenog procesa. Učešće pedagoga sagledali smo kroz tri aspekta: usmerenost pedagoškog vođenja na ključne tačke promene u kulturi vrtića; načine učešća pedagoga kao poluge u pokretanju promene; oslonce koji su pedagogu potrebni za delotvorno učešće u promeni. Razmatranje učešća pedagoga u promeni kulture vrtića je rezultat ne samo teorijskih razmatranja, nego i našeg zajedničkog učešća sa praktičarima i promišljanja tog učešća u projektu „Pilotiranje Nacrta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta”.

Ključne reči: kultura dečjeg vrtića, participacija pedagoga, tačke promene, oslonci promene.

Promena kulture i promena prakse dečjeg vrtića

Kulturu ustanove, prema različitim autorima (Peterson & Deal, 2009; Stoll, Fink, 2000; Vujičić, 2011) možemo najšire odrediti kao relativno ustaljeni obrazac izražen kroz sistem uverenja, vrednosti i ponašanja koji dele članovi jedne ustanove. Kultura ustanove kao obrazac po kojem funkcioniše jedna zajednica obuhvata pisana i nepisana pravila, tradiciju, rituale, rutine, norme i očekivanja, koji određuju ne samo učešće

⁵² *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁵³ E-mail: zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

⁵⁴ E-mail: dragana.puresevic@f.bg.ac.rs

njenih članova nego i način i kvalitet življenja unutar ustanove (Vujičić, 2011). Polazeći od datog određenja kulture ustanove i onog što ona obuhvata, možemo uočiti da kultura dečjeg vrtića oblikuje praksu dečjeg vrtića, kao i da se kroz praksu dečjeg vrtića kultura kao obrazac održava ili menja, tako da promenu prakse dečjeg vrtića uvek vezujemo za promenu kulture (Krnjaja, 2016). Prema teoretičarima promene (Elmore, 2004; Fullan, 2007) promena prakse zahteva promenu kulture – da bismo menjali praksu moramo kreirati okruženje u kojem će učesnici moći da izražavaju, preispituju i praktikuju svoja uverenja i znanja i da grade međusobne odnose na drugačiji način. Istovremeno, promena kulture kao proces razvoja novih vrednosti, uverenja i normi, zahteva razvijanje novih uloga, struktura i mehanizama kojima se podupire nova kultura (Pavlović Breneselović, 2015).

Različiti tipovi kulture ustanove se prepoznaju po strukturalno organizacionim dimenzijama (kadrovima, organizaciji prostora, vremena,...), kvalitetu uzajamnih odnosa njenih učesnika, odnosu prema kontinuiranom učenju, kao što su na primer kontrasti – neparticipativna naspram participativne kulture ili autoritarna kultura naspram kulture kao zajednice koja uči (Peterson & Deal, 2009). Kulturu zajednice koja uči karakteriše saradnja, deljenje liderstva, zajedničko učešće, uzajamno poverenje, refleksija kroz kontinuirano preispitivanje i istraživanje sopstvene prakse.

Participacija pedagoga u građenju kulture dečjeg vrtića kao zajednice koja uči ne određuje se iz individualističke perspektive pedagoga prema autoritetu, hijerarhiji moći koja proističe iz položaja pedagoga, nego iz perspektive pedagoškog vođenja kao socijalnog procesa proisteklog iz uzajamnih odnosa učesnika koji imaju različite pozicije moći unutar ustanove (Krnjaja 2016; Slunjski, 2018).

Participaciju pedagoga u građenju kulture vrtića kao zajednice koja uči pratili smo u tri vrtića u projektu „Pilotiranje Nacrta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta”, od 2017–2018. godine. Nezanemarujući specifičnosti pedagoškog vođenja u skladu sa specifičnostima kulture svakog vrtića, naši uvidi upućuju na tri aspekta kroz koja možemo sagledati participaciju pedagoga u promeni kulture ka zajednici koja uči:

- Usmerenost pedagoškog vođenja na ključne tačke promene u kulturi vrtića
- Načini učešća pedagoga koji imaju funkciju „poluge” promene
- Oslonci koji ojačavaju delotvorno učešće pedagoga u promeni.

Usmerenost učešća na tačke promene

Pedagog doprinosi promeni kulture vrtića pružanjem ciljane podrške promeni određenih područja prakse koja postaju atraktori promene. To su: 1) struktura i opremljenost prostora u dečjem vrtiću; 2) razvijanje integrisanog pristupa učenju.

Prostor u vrtiću se u Osnovama programa shvata „ne kao nešto dato po sebi, nezavisno od programa, već obrnuto, on na najdirektniji i najkonkretniji način odražava koncepciju programa i mora biti u skladu sa koncepcijom Osnova” (Osnove programa predškolskog vaspitanja..., 2018: 32). Usmerenost na promenu u zajedničkim prostorima u dečjem vrtiću (holovi, terase, dvorište,...) i prostoru u radnoj sobi ka građenju kvalitetne fizičke sredine u vrtiću, ključna je tačka promene iz nekoliko razloga. Ona omogućava vidljivost promene prakse i time predstavlja pruženu mogućnost učesnicima u kulturi vrtića da se osećaju delotvorno i uspešno, čime se pojačava njihova motivacija za promenu, posebno na početku promene kada preovlađuju zbunjenost, nesigurnost i osećaj nedelotvornosti. Promenom u prostoru vizija promene se deli na vidljiv način između različitih učesnika, čime se podržava njihovo uzajamno razumevanje promene. Kroz promene u prostoru stvaraju se prilike za drugačije interakcije među različitim učesnicima u vrtiću, čime se menjaju njihovi uzajamni odnosi, jača osećaj pripadanja i povezanosti sa drugima i ističe ono što se smatra vrednim u kulturi vrtića. Iz ostvarene promene, posebno u zajedničkim prostorima u vrtiću, jača osećaj kolektivnog vlasništva nad promenom koji je posebno važan izvor motivacije bez kog promena nije moguća.

Razvijanje integrisanog pristupa učenju se zasniva na shvatanju učenja kao socijalnog procesa, što znači da se učenje shvata kao proces koji se razvija u interakciji, kroz odnose koje dete gradi sa vršnjacima i odraslima učešćem u zajedničkim aktivnostima sa njima (Pavlović Breneselović, 2010; Pavlović Breneselović, Krnjaja,

2017). Deca uče davanjem smisla svom iskustvu i gradeći razumevanje doživljenog kroz interakcije sa roditeljima, vaspitačima, vršnjacima, članovima lokalne zajednice (Rogoff, 2002). Deca uče kroz odnose sa drugima i okruženjem kojem pripadaju, kroz jedinstvo svojih doživljaja, misli i akcije koje povezuje smisao. Integrisano učenje je transformativno jer se njime menja način učenja, odnosi između različitih učesnika u procesu učenja, a time i zajednica dece i odraslih u vrtiću (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2017).

Ciljanom podrškom razvijanju integrisanog pristupa učenju kroz pedagoško vođenje se podržavaju osnovne vrednosti zajednice učenja kao što su zajedništvo, saradnja, angažovanost, istraživanje, detetu smisljeno učenje. „Kultura dečjeg vrtića treba da odražava osnovne vrednosti na kojima se gradi praksa vrtića kao zajedničko učešće dece i odraslih u permanentnom procesu transformativnog učenja” (Pavlović Breneselović, 2015: 272).

Načini učešća kao „poluge” promene

Određeni načini učešća pedagoga u promeni kulture vrtića su posebno značajni, jer postaju „poluge” smislenog usmeravanja zajedničkih aktivnosti kojima se promeni daje smisao i svrha. To su: 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.

U podsticanju svrsishodne i smislene saradnje pedagog se oslanja na spremnost praktičara i drugih učesnika u dečjem vrtiću da čine ono što smatraju smislenim, kao i na saznanja da svakog učesnika u promeni pokreće doživljaj sopstvenog učešća kao vrednog doprinosa promeni (Fulan, 2007). Podsticanjem svrsishodne i smislene saradnje gradi se zajedništvo, tako što se razvija poverenje i prihvatanje među učesnicima i produbljuje razumevanje šta i zašto se nešto radi u vrtiću. Negovanje neformalnih načina građenja odnosa (spontanih razgovora tokom pauza, „čavrljanja” pre sastanaka, odlazak na kafu,...) i formalnih načina građenja odnosa (sastanaka, planiranih poseta, planiranih zajedničkih događaja,...) između različitih učesnika u kulturi vrtića

omogućavaju da pedagog podstiče zajedništvo kao „kolektivni kapacitet koji je ključan za postizanje promene” (Fullan, 2006).

Učenje u praksi kroz učešće u konkretnim situacijama i refleksiju menja ulogu pedagoga od savetnika i posmatrača, ka istraživaču i učesniku promene. Učešće u konkretnim situacijama omogućava da pedagog, vaspitači i drugi učesnici u kulturi vrtića uče zajedno u kontekstu svoje prakse, suočeni sa istim problemima. Pedagog u konkretnoj situaciji učestvuje deljenjem svojih ideja kroz konkretne i praktične sugestije uz obrazloženje zašto bi to moglo voditi promeni, kao i neposrednim učešćem u restrukturiranju prostora, povezivanju vrtića sa porodicom i lokalnom zajednicom. Učenje u praksi ne ostaje samo na nivou akcije, pedagog svojim učešćem podstiče refleksiju – promišljanje o akciji čime se produbljuje razumevanje sopstvene prakse (Pešić, 2004). Razvijanjem refleksivnog odnosa *prema* i *u praksi* pedagog doprinosi da zajednica prevaziđe nivo površnog i mehaničkog korišćenja novih strategija i ojačava kapacitet zajednice da razvija meta pogled na svoje akcije i gradi „obrazac” za promenu na osnovu redefinisanih znanja i uvida (Krnjaja, 2016).

Stvaranje velikog broja prilika za deljeno liderstvo povećava kolektivnu koheziju da se pokrene i istrajava u promeni, odnosno da se kroz pedagoško vođenje podrži razvoj individualnih i kolektivnih kapaciteta za promenu (Fullan, 2006). Podsticanjem deljenog liderstva među odraslima i decom u vrtiću, pedagog podstiče integrisanje formalnih i neformalnih načina vođenja i razvija sinergiju za „vođenje usmereno na učešće” (Rinaldi, 2005: 39), kao temeljnu vrednost zajednice koja uči.

Oslonci delotvornog učešća

Pedagog u promeni kulture vrtića ka zajednici koja uči aktivno učestvuje u promeni i prihvaćen je od drugih učesnika u kulturi kao učesnik i istraživač koji podstiče zajednicu u vrtiću da povećava svoj kapacitet učeći. U svom učešću oslanja se na: 1) razumevanje savremenih teorijskih postavki i preispitivanje sopstvenih uverenja i očekivanja; 2) etičnost i unutrašnju odgovornost; 3) kontinuirano istraživanje i modelovanje istraživačkog odnosa u praksi; 4) podršku sa više različitih nivoa.

Pedagoško vođenje promene kulture vrtića pretpostavlja da pedagog poznaje i razume savremene teorijske postavke o vaspitanju i obrazovanju, detetu i detinjstvu, učenju deteta, načinu učenja praktičara, vaspitno–obrazovnom programu, kao osnov za preispitivanje sopstvenih uverenja, vrednosti, namera i očekivanja i njihovog usklađivanja sa koncepcijom Osnova programa.

Etičnost i unutrašnja odgovornost pedagoga za promenu naspram spoljašnje odgovornosti prema formalnim autoritetima, pretpostavlja upornost i fleksibilnost u pedagoškom vođenju. Fleksibilnost u pedagoškom vođenju imanentna je prirodi i nelinearnom kretanju promene, koja nije dovoljna ukoliko je ne prati upornost i čvrsta rešenost pedagoga da se održi kurs promene.

Promena kulture vrtića je zasnovana na kontinuiranom istraživanju i refleksiji tako da vodi stalnom produbljivanju razumevanja prakse. Modelovanjem istraživačkog odnosa u praksi, pedagog produbljuje sopstveno razumevanje promene i podstiče druge učesnike u kulturi da isprobavaju nove stvari, da uče kroz istraživanje i da se osećaju nadahnutim i uspešnim u stvaraju novog.

Uravnotežena podrška sa različitih nivoa sistema obrazovanja, kao što su podrška direktora, nosilaca obrazovne politike, istraživača i stručnjaka iz naučno istraživačkih institucija, kolega u praksi, značajan je oslonac za participaciju pedagoga. Podrška sa različitih nivoa podrazumeva integrisano delovanje svih učesnika sa različitih nivoa sistema u smislu njihove usklađenosti u vrednostima i očekivanjima od obrazovanja i stalnu međusobnu interakciju unutar i između tih nivoa usmerenu na podršku promeni kulture ka zajednici koja uči.

Participacija pedagoga kao proces pedagoškog vođenja

Ukratko predstavljeni aspekti participacije pedagoga odnose se na pedagoško vođenje u promeni kulture dečjeg vrtića u projektu „Pilotiranje Nacrta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta”. Funkcija njihovog predstavljanja je najmanje dvostruka: da se razmotri i učini jasnijom participacija

pedagoga kao proces pedagoškog vođenja u promeni kulture vrtića, kao i da se postavke participacije pedagoga izlože preispitivanju i daljem istraživanju u praksi dečjeg vrtića.

U praćenju participacije pedagoga u promeni kulture vrtića mi smo pokazali da participacija pedagoga kroz pedagoško vođenje kao socijalni proces, zasnovan na uzajamnim odnosima sa različitim učesnicima u kulturi vrtića, doprinosi promeni sa vidljivim ishodima značajnim za zajednicu učenja. Znamo da se kultura vrtića kao zajednica koja uči ne može graditi kao tehnički proces, gradi se promenom postojećih normi, struktura i procesa zajedničkim učešćem svih učesnika u kulturi vrtića. Polazeći od ovog saznanja, ostaje nam da kao pedagozi predloženi model učešća pedagoga u promeni kulture vrtića, proveravamo i preispitujemo u sopstvenoj praksi.

Literatura

- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2006). Change theory: A force for school improvement. Center for Strategic Education, *Seminar Series Paper, 157*, 3–14.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Teachers College Press.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet: Razvijanje prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 3). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS. Dostupno na: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje, 59*(2), 251–264.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, reaserchung and learning*. London: Routledge.

- Rogoff, B. (2002). *Learning together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press Inc.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Menjamo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3. Vođenje: prema kulturi promene*. Zagreb: Element.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.

POBEĆI SA PETROM: KONTURE PARTICIPACIJE NA MAPI JEDNOG DOGAĐAJA⁵⁵

Nevena N. Mitranić⁵⁶

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom radu nastojimo da izmestimo pitanje participacije iz ustaljenih okvira tumačenja i podstaknemo nove mogućnosti razumevanja vaspitno-obrazovne prakse i kultivisanja učešća različitih aktera u njoj. Isprovocirana konkretnim događajem iz istraživanja sprovedenog u vrtićkoj grupi, autorka rada poziva se na filozofske ideje Žila Deleza i Feliksa Gatarija kako bi osvetlila različitost načina na koje dete učestvuje i višeslojnost uslova kojima se oblikuje život i rad vrtićke grupe, te kako bi postavila pitanje nad aktuelnim praksama kojima se učešće deteta podržava. Mapirajući događaj – odnosno, skicirajući *molarne*, *molekularne* i *linije bega* kao različite prirode i pravce kretanja višestrukih sila koje događaj oblikuju, autorka rada sugerise mogućnost razumevanja participacije kao eksperimentalne, afektivne, kontekstualne i relacione prakse, koja zahteva kritički i kreativan angažman teoretičara i praktičara jednako, i u čijem ostvarenju uloga pedagoga može biti od ključnog značaja.

Ključne reči: participacija, Žil Delez, linije bega, društvo kontrole.

Uvod

„Petre Vujisiću!”⁵⁷

Preseče vrtićku sobu glas i svi se napeto okrenuše. Shvatajući da uzvik nije njima upućen, deca su se vraćala svojim poslovima.

Sva osim Petra.

⁵⁵ *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁵⁶ E-mail: nevena.mitranic@f.bg.ac.rs

⁵⁷ Ovaj rad je zasnovan na događaju zabeleženom tokom istraživanja u vrtiću. U skladu sa istraživačkim etičkim kodeksima i saglasnostima za korišćenje podataka, imena dece koja se pojavljuju kroz ovaj događaj su izmenjena.

Zakolutavši ka vaspitačici ne samo očima, već celim telom, Petar u tresku sede na tepih i ostade tu, natmuren i nepomičan.

U nastavku žamora oko mene, shvatam da, nakon četiri meseca provedena u ovoj vrtičkoj grupi, ja Petra ne poznajem.

(Izvod iz istraživačkog dnevnika)

Ovo je priča o jednom Petru koji je pobjegao iz projekta.

Bekstvo se odvijalo u vrtičkoj grupi koja radi po koncepciji Osnova programa PVO⁵⁸ *Godine uzleta*. Prema Osnovama programa (MPNTR, 2018), razvijanje projekta sa decom je okosnica planiranja vaspitno-obrazovnog rada sa decom i razvijanja realnog programa. Uvažavajući dete kao bogato potencijalima i kompetentnog učesnika sopstvenog učenja i življenja, projekat sa decom polazi od problematike koja je deci smisljena i izazovna za istraživanje i predstavlja stvaralački proces u kom deca i odrasli zajedno otkrivaju, igraju se i kreiraju nova iskustva i saznanja.

Ali Petar nije bio učesnik projekta.

Mada je istraživač već dugo boravio u vrtičkoj grupi i nastojao da bude na žarištu zbivanja, nakon što je Petra opazio, shvatio je da dečaka nema ni na jednoj slici, snimku, zabelešci, čak ni sećanju na različite situacije kojima je istraživač svedočio. Poznajući nove Osnove programa, kao i konkretne vaspitače i njihovu umešnost u zajedničkom razvijanju realnog programa, istraživač se zapitao: da li je Petar jedno od one „nemoguće dece”, za koju se tešimo da se u svakoj grupi moraju naći, ili se razlog što Petar ne učestvuje krije negde mimo samog Petra?

Ovaj rad proističe iz potrebe da ispratimo liniju promišljanja proisteklu iz susreta Petra i istraživača i da prepoznamo različite sile dejstva koje su oblikovale sam susret, razmišljanje o njemu i pitanje participacije koje u ovom radu postavljamo.

U koncipiranju ovog rada snažno se oslanjamo na filozofske ideje Žila Deleza (Gilles Deleuze) i Feliksa Gatarija (Felix Guattari), koje ćemo spram ograničenja rada

⁵⁸ U daljem radu, skraćenicom PVO označavaće se predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

pojašnjavati samo koliko je neophodno – počevši od ovog trenutka i pojašnjenja mape događaja.

Mapirati događaj znači mapirati različite linije kretanja koje oblikuju konkretne situacije, daju im intenzitet, ali i koje kriju potencijal živih zbivanja da budu nešto više i drugačije. Mapirati linije znači odmotati ih, pratiti ih, razmišljati sa njima i sa vezama koje prave (Zdebik, 2012) i, kao što sa mapama to obično biva, pitati se gde bi još mogle da nas odvedu. U daljem radu, pokušaćemo da uobličimo pitanje participacije mapirajući priču o Petru i linije u njoj.

Konture participacije u *molarnim linijama*⁵⁹

Kada vaspitačice menjaju smenu, cela grupa se okupi na tepihu. Deca izlože čime su se tokom dana bavila i dogovore šta će raditi dalje. Svakoga dana to je ozbiljan sastanak, sa ozbiljnim pitanjima i javljanjima za reč, ozbiljnim predlozima i razmatranjima, ozbiljnim izrazima lica.

Svi su „na nivou zadatka”.

Kao da, sedajući na tepih, preuzimamo uloge i pravila igre o kojoj ništa nismo rekli, ali svi znamo da traje i učestvujemo u njoj – bilo da ćutimo na ivici tepiha, ili da iznova dižemo dva prsta.

(Izvod iz istraživačkog dnevnika)

Konvencijom o pravima deteta, participacija je propisana kao pravo „...slobodnog izražavanja mišljenja o svim pitanjima koja se tiču deteta” (Vučković Šahović, 2016: čl.12). Načini na koje omogućavamo ostvarivanje ovog prava omeđeni su uzrasnim razlikama, specifičnostima neposrednog okruženja, društvenog konteksta i društvene grupe kojoj dete pripada (Vranješević, 2018), ali i u velikoj meri potrebom da se *glas deteta* čuje (I’Anson, 2013).

⁵⁹ *Molarne linije* usmerene su ka uređivanju masovnog, stvarajući kategorije kao što su socijalne klase, polovi, političke partije, nacije, pa i identiteti (Windsor, 2015). *Molarne linije* okupljaju tokove sila u režime i obrasce kojima se može upravljati, pripisujući im vrednost i smisao (Ibid).

U zapadnoj kulturi, reći da neko ima glas podrazumeva da taj neko ima identitet, pravo i moć (Ibid). Savremeni politički diskurs odlikovan je naratokratijom – privilegovanjem naracije kao načina izražavanja ideja i privilegovanjem onih koji su u racionalnom, narativnom diskursu vešti (Panagia, 2009; prema Pires, 2014). Osnažiti dete da ostvari svoja prava znači podržati ga da uobliči svoje ideje u racionalnu, narativnu misao, i otvoriti mu prostor za učešće u dominantnom diskursu (Pires, 2014). Od dečjeg samita Ujedinjenih nacija, preko javnih obraćanja dece sa skupštinske govornice, pa do vaspitačice koja pita: „... A šta biste želeli da znate o tome?“, naratokratija boji razumevanje dečje participacije i moguće prostore za njeno ostvarivanje. Određenje slobode izražavanja – ideja svih vrsta, u ma kojoj formi, putem bilo kog sredstva koje dete odabere (Vučković Šahović, 2016: čl.13) ne spori potrebu narativnog diskursa za gotovom, racionalnom mišlju koju treba izraziti.

Međutim, dete svet promišlja delajući – čime misao nije preduslov izraza, niti iskustvo preduslov adekvatnog mišljenja, već se misao i akcija odvijaju uporedo (Krnjaja, 2010). Mi odrasli smo ti koji, spram sopstvenog referentnog sistema, određene izraze legitimišu kao „mišljenje“ i postavljaju kriterijume za određivanje njegove težine (na primer, uzrast i zrelost deteta).

Da li je pitanje participacije pitanje prihvaćenosti deteta u svetu odraslih, oslobođanja deteta od kolonijalne sile odraslosti, ili postoji nešto između? Možemo li (pre)oblikovati pitanje o participaciji ako zaobiđemo binarne podele i zapitamo se u živom odnosu i procesu?

Konture participacije u *molekularnim linijama*⁶⁰

Petar je brz.

Okupira prostor nepredvidivo i gde god se zatekne, dominira.

Štrči.

⁶⁰ Tehnika mapiranja koju predlažu Delez i Gatar sluzi se *molekularnim linijama* kako bi pomerila fokus sa statičnih formi i funkcija koje određenim telima pripadaju na pitanje procesa u kojima tela postaju određena, procese kojima se oblikuju mogućnosti tela da delaju i trpe (Windsor, 2015). *Molekularne linije* su kretanja u prostoru između - pojedinosti i pojedinaca, različitih veza i odnosa, često na daljinu i presecajući kroz različite nivoe (Thornton, 2018).

Zavrti sve oko sebe.

Ruke i noge su mu tu i nisu tu, kao da su već krenule drugde.

Gledajući Petra, nisam sigurna šta radi, ali osećam da

„...samo što nije...”.

Petar je glasan.

Malo-malo pa prostor probije zvuk njegovog smeha, uzvika, negodovanja, dozivanja.

Njegov glas me svaki put preseče. Šta god da radim, probode me pomišlju

„Šta li je sada...”

Nisam videla da je Petar naudio nekome. Nisam čula od njega lošije reči od onih kojima su se dobacivala druga deca. Niti je kaos za njim mogao biti pečat baš njegovog prolaska.

Ipak, Petar dođe, i tu je, i kreće se...

... I „samo što nije...”

Učestalo se u sobi čuje tresak ili žamor i: „Petre Vujisiću!”

Razbarušena glava izvire iz gomile koja se komeša i jurca i: „Petre Vujisiću!”

Petar sedi za stolom, a nad njim su naše oči, naša ruka, naše grlo već spremni.

Petru ništa ne drži pažnju.

Petru svašta može pasti na pamet.

Petar je operisao oči i mora da se čuva da se ne povredi.

(Izvod iz istraživačkog dnevnika)

Kako pitanje participacije izgleda u sred institucije vrtića i ideje projekta, vaspitačica, istraživača, dece i (neprisutnih) porodica, zbijene kvadrature vrtićke sobe, tempera, kamenčića, panoa i mobajla, praznih prostora, alata, koraka i odjeka, tila i mašni, kamere i naočara, bola u kičmi, yu-gi-oh karata i priče o projektu koja čeka da bude napisana?

Naslućuje se tenzija.

Ono što se „tek sluti” a nikad do kraja ne spozna oblikuje odnose u koje stupamo, mogućnosti nas i drugih da činimo i trpimo, stvarnost koju zajedno živimo i budućnost deteta, koja...

„...samo što nije...”

... Nasilnik iz škole koji se kliberi u poslednjoj klupi, navijač iz kraja koji se bahato širi trotoarom, neodgovorni sin, bezobzirni muž, šef koji se izživljava nad zaposlenima, pijan ispred trafike što zviždi za ženama. U budućnosti, Petar može biti sve od navedenog. Neko ko je glasan, upadljiv i „nemiran” u feminiziranu kulturu vrtića unosi senku „opasnog” ponašanja (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2016).

Pretnja stiže iz budućnosti. Čak i kada razlog ne postoji, pretnja je stvarna jer je osećamo kao takvu, legitimišući preduzimanje preventivne akcije (Masumi, 2017). Stvarnost koju živimo oblikovana je slutnjom nečeg što bi *moglo biti* i nastojanjem da brojne moguće ishode stavimo pod kontrolu.

Savremena društva oslanjaju se na „upravljanje rizicima”, napuštajući potrebu da pojedinca identifikuju i uklope u predodređeni okvir, već ga lome u set podataka, uzoraka, merljivih riziko faktora kojima umesto identiteta dodeljuju „lozinku” (Deleuze, 1992). Sve što jesi i sve što možeš biti dobrodošlo je kao podatak kojim se mašinerija revidira i nudi ti – novi kredit, novu jaknu, novi kviz da rešiš, restoran da posetiš, uslugu „samo za tebe” da kupiš. Čineći sve pitanjem ličnog izbora i promovišući beskonačne mogućnosti da „budeš deo”, savremeno društvo postavlja participaciju kao marketinšku strategiju i podstiče nas da učestvujemo u mehanizmima koji nas apsorbuju i zatvaraju (Ott, 2018). Učešće u aktuelnim društvenim praksama postaje ne samo mogućnost, već prećutna prisila – da se pojaviš, izraziš, postaviš, odrediš, kako bismo znali šta sa tobom dalje da činimo.

Pitanje participacije „...više nije kako omogućiti ljudima da se iskažu, već kako otvoriti pukotine tišine u kojima bi, možda, ljudi našli nešto vredno kazivanja” (Bell, 2003).

Konture participacije u *linijama bega*⁶¹

Obazrivo smo koristili gopro kameru u vrtiću. Najpre sam snimala ja, potom i deca, pažljivo, po mom uputstvu.

Jednog dana, Petar je pitao može li da snimi decu koja igraju šah. Nisam izražavala sumnje, ali nesvesno sam odlučila da držim četvore oči otvorene.

... I jesam.

Jer Petar je mahao, skakao, uzvikivao i smeja se, sa sve kamerom na ruci. Smejala su se i deca pored njega, pa nisam prilazila.

Nešto kasnije, došla sam po kameru i Petar je neosporno negodovao. Namrštio se, ućutao, potom svalio beživotno na sto, mlitavom rukom usporeno gaseći kameru.

Udahnula sam duboko i zahvalila mu se.

(Izvod iz istraživačkog dnevnika)

Želja je, mada nevidljiva, uvek prisutna u pedagoškim procesima (Zembylas, 2007). Prema Delezu i Gatariju, želja nije lični nedostatak, niti nedostajanje, već socijalna i radoznala težnja (Olsson, 2009; Parr, 2010). Želeti, znači slutiti *još nešto* moguće – nešto može biti drugačije u konstelaciji u kojoj se nalazimo i time što želimo već smo na tragu načina da stvarnost bude nešto više. To ne znači da imamo nedostatak zbog kog se ne možemo prilagoditi, niti da sanjamo mimo sveta i uslova u kojima se nalazimo. Želja nije lična odluka. Želeti znači slutiti prostor drugačije realnosti, prostor koji trenutna situacija (realno) nosi u sebi.

Kakve nove realnosti deca slute i, želeći, u svetu otvaraju, pitanje je koje najčešće ne postavljamo. „Detinjstvo” krojimo željama koje pred dete postavljaju porodica, obrazovna ustanova i kultura, zanemarujući da dete *uvek već* izmiče i želi šire, dalje i drugačije (Olsson, 2009). Potencijal i ostvarenost ovog izmaka nije u tome „da jedan

⁶¹ Pored *molarnih* i *molekularnih linija*, Delez i Gatari navode i treću prirodu kretanja - *linije bega*. Ove linije nisu „bekstvo od...”, već „beg izvan” propisanih putanja, utvrđenih okvira, ustaljenih ideja i reprezentacija, stvaranje radikalno drugačijeg iskustva postajanja (Windsor, 2015). *Linije bega* nose duh želje kao produktivne i revolucionarne sile (Ibid).

pobegne preko horizonta, već da izmesti sam horizont” i postavi novu perspektivu za većinu (Thronton, 2018).

Te večeri, pustila sam Petrov snimak i bila zatečena. Najpre sam se zbunila, potom kikota, a do kraja snimka i brisala oči preplavljena olakšanjem i grizom savesti.

Petar je sportski komentator i izveštava o: „Super šahu”.

Njegov glas je pompezan, karakterističan, entuzijastičan, izraz lica komičan, ali šahovski dvoboj u koji je upao gubi oštrinu i, uz sve više osmeha i spontanih dobacivanja, postaje prijateljski susret. Petrovo mahanje rukama i užarenost komentara okupljaju decu sa drugih krajeva prostorije i mnogi se i sami upuštaju u igranje televizijske emisije. Šahovska tabla, toliko puta do sada korišćena, vibrirala je novim životom.

Vreme za snimanje ističe i Petar to zna. Glasom podiže tenziju, ubrzavajući igrače:

„Brzo Milane! Milan će izgubiti! Izgubiće!” (diše ubrzano na kameru)

„Kakav potez, kakav potez! Oni se bore do kraja života!”

„Dolazi konj, Milane! Konj, Milane! Šta će da se desi, ljudi, šta će da se desi...”

... Wow. Čujte mog druga Andrejeva.”

„Ne znam šta će da se desi, ne znam kako će da odigraju i ne znam ko će da pobeđi”, ozbiljno izjavljuje Andrejev za medije.

... Tada se na snimku čuje moj glas.

„Uh, prošlo ti je 5 minuta. Hoćeš da ugasim?”

(Izvod iz istraživačkog dnevnika; Transkript razgovora sa snimka)

Pitanje participacije nije gde sve pojedinac može ići, već hoće li iko krenuti za njim. Participacija je čin zajedničkog izmeštanja, oslonjenog na otvorenost za drugoga i veru da svet može biti nešto više. Participacija je konstelacija – eksperimentalna, afektivna, kontekstualna, uvek u pregovaranju između kreativnosti želje i mehanizama moći koji nastoje da je oblikuju (Pugh& Grove, 2017).

Zaključak

Nakon Petrovog snimka, pustila sam da se kamera otrgne od mene.

Rađali su se intervjui, avanturističke emisije, dramski prikazi. Snimci različitih glasova i kretanja, različitih senzibiliteta, različitog intenziteta.

Bili su divlji. Bili su nežni. Bili su euforični. Bili su da se naježiš.

Bili su posebni.

Deca su retko bila raspoložena da govore o njima. Uvek su bila raspoložena da snime nešto novo.

Prebacili bi snimke na laptop i uvek bi neko bio zainteresovan da ih gleda iznova. Gledala sam sa njima, pratila čemu se vraćaju, šta snimaju i komentarišu, šta je to što im znači. Snimci nisu bili vezani za projekat, ali su često nalazili način da uliju nove ideje i život u njega.

(Izvod iz istraživačkog dnevnika)

Ovaj rad ne traži od nas da pustimo Petra da pobjegne. Niti je opravdanje da mi pobjegnemo od svojih profesionalnih uloga i odgovornosti. Ovaj rad je poziv na ono najteže – da pobjegnemo sa Petrom i zajedno izmestimo horizont pedagoške teorije i prakse.

Promišljati kritički je neophodno, ali nije dovoljno. Da bismo stvorili nešto drugačije i oslobodili život u vaspitno-obrazovnim ustanovama, neophodno je da budemo kreativni, odvažni, i pre svega da *budemo tu*. Na nama kao pedagozima je da budemo osetljivi za žive odnose kojima se neposredna praksa odvija, prepoznamo norme i procedure kojima se prilika za drugačije prakse suzbija, da prepoznamo prostore mogućeg koje akteri prakse otvaraju i da ih negujemo i povezujemo na način koji vaspitno-obrazovnu praksu čini vitalnom, radosnom i etičnom.

Literatura

Bell, J. (2003, October 17). *Between Individualism and Socialism: Deleuze's Micropolitics of Desire*. Presented at the Association for Political Theory, Inaugural Conference, Grand Rapids, Michigan.

Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59 (Winter), 3–7.

l'Anson, J. (2013). Beyond the Child's Voice: towards an ethics for children's participation rights. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 104–114.

Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem – šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264–277.

- Masumi, B. (2017). Buduće rođenje afektivne činjenice. U: J. Blagojević, M. Stošić, i J. Timotijević (ur.), *Periferije političkog: o afektima, stvarima i zajednicama* (str. 237–260). Beograd: Fakultet za medije i komunikacije Univerziteta Singidunum.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2018). *Pravilnik o Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*. Dostupno na <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Olsson, L. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning*. London: Routledge.
- Ott, M. (2018). *Dividuations: Theories of Participation*. Berlin: Palgrave Macmillan.
- Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2016). Discourses on gender in early childhood education and care (ECEC) setting: Equally discriminated against. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 51–77.
- Parr, A. (2010). *The Deleuze Dictionary: Revised Edition*. Edinburgh: University Press.
- Pires, M. (2014). *De-territorializing the child: towards a theory of affect in educational philosophy and research* (Unpublished doctoral dissertation). Montclair State University: Department of Educational Foundations. Retrieved from <https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?Article=1065&context=etd>
- Pugh, J. & Grove, K. (2017). Assemblage, Transversality and Participation in the Neoliberal University. *Environment and Planning D: Society and Space*, 35(6), 1134–1152.
- Thornton, E. (2018). *On Lines of Flight: A Study of Deleuze and Guattari's Concept* (Unpublished doctoral dissertation). University of London: Royal Holloway.
- Vranješević, J. (2018). Konvencija o pravima deteta i slika o detetu: uvažavanje individualnih i društveno-kulturnih specifičnosti. U K. Skubic Ermenc (ur.), *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?* (str. 77–80). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Vučković Šahović, N. (2016). *Konvencija o pravima deteta*. Dostupno na <https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>
- Windsor, J. (2015). Desire Lines: Deleuze and Guattari on Molar Lines, Molecular Lines, and Lines of Flight. *New Zealand Sociology*, 30(1), 156–171.
- Zdebik, J. (2012). *Deleuze and the Diagram: Aesthetic Threads in Visual Organisation*. London: Continuum International Publishing Group.
- Zembylas, M. (2007). Risks and Pleasures: A Deleuzo-Guattarian Pedagogy of Desire in Education. *British Educational Research Journal*, 33(3), 331–347.

PARTICIPACIJA DECE I ODRASLIH U MENJANJU ZAJEDNIČKIH PROSTORA VRTIĆA

Jelena K. Paić⁶²

Zorica M. Pantović⁶³

Marija T. Belenzada⁶⁴

Predškolska ustanova „Rakovica”, Beograd

Apstrakt

Fizičko okruženje na najdirektniji način oblikuje položaj deteta i praktičara u vrtiću. Prostor dečjeg vrtića (otvoreni i zatvoreni) najneposrednije reflektuje kulturu vrtića – vrednosti na kojima se grade praksa i odnosi, sliku o detetu i razumevanje procesa učenja. U radu se posebno razmatra pitanje vrednosti na kojima se vaspitava i njihove vidljivosti u zajedničkim prostorima vrtića. Rad prikazuje proces istraživanja i menjanja zajedničkih prostora vrtića „Kanarinac” (holove, terase i dvorišta) imajući u vidu perspektive dece različitog uzrasta, vaspitača i porodica u svakodnevnom životu vrtića. Vidljivi su i opisani različiti krugovi promene koji su međusobno isprepletani i proizlaze jedan iz drugog zbog podataka koji se javljaju i menjaju praksu. Kroz čitav proces istraživanja je prikazana uloga stručnog saradnika kao pokretača i aktivnog učesnika u vođenju promene i građenju kulture participacije.

Ključne reči: vrtić, zajednički prostor, istraživanje, participacija, promena.

Uvod

Fizičko okruženje vrtića na direktan način oblikuje položaj deteta i praktičara u programu (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018) baš kao što i program doprinosi tome kako će fizičko okruženje biti razmatrano. Prostor dečjeg vrtića ne obuhvata samo prostor sobe već i zajedničke prostore unutar vrtića – holovi, hodinici i spoljašnje prostore – terase, atrijske, dvorišta (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). Svi ovi prostori su prostori zajedničkog učenja i

⁶² E-mail: paicjelena@gmail.com

⁶³ E-mail: zorica@pantovic.rs

⁶⁴ E-mail: belenzadam@sbb.rs

življenja dece, vaspitača i porodica, kao i različitih aktera iz lokalne zajednice. Prostor se obično shvata kao nešto dato samo po sebi i gotovo, nezavisno od programa, kao mesto na kome se realizuje vaspitno-obrazovni rad. Međutim, on na najneposredniji način reflektuje kulturu vrtića – vrednosti na kojima se grade praksa i odnosi, odlike slike o detetu i shvatanje učenja. Zato što se prostor razume kao treći vaspitač važno je da mu praktičari posvećuju naročitu pažnju, stalno ga restrukturiraju, razvijaju, obogaćuju i osmišljavaju (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). Promene u prostoru vaspitač treba da razvija zajedno sa decom i porodicom, jer jedino tako one za njih imaju smisao.

Formulisanje istraživačkih pitanja

U ovom istraživanju promene su zasnovane na podacima koji su prikupljeni u praksi. Praksa se razume kao proces koji izgrađuju i rekonstruišu praktičari, deca i porodice u svakodnevnom životu dečjeg vrtića (Krnjaja, 2016).

U ovako shvaćenoj praksi istraživanje obuhvata sledeće korake: 1) formulisanje pitanja; 2) preispitivanje sopstvene prakse, uverenja, znanja; 3) konsultovanje sa kolegama, drugim učesnicima, konsultovanje drugih, različitih izvora saznanja; 4) usmerenost praktičara na bolje razumevanje zašto se to dešava, istraživanje, kritička refleksija i uočavanje obrazaca; 5) promena konceptualnog okvira/obrazaca; 6) promena u praksi i praćenje (Krnjaja, 2016: 60).

Istraživanje smo započeli u vrtiću „Kanarinac”, jednom od 13 vrtića PU „Rakovica”, od maja 2018. godine i još uvek se odvija. Vrtić obuhvata 3 jaslene i 9 vrtićkih grupa sa oko 300 dece. Istraživanje koje ćemo prikazati je bilo fokusirano na tri istraživačka pitanja:

- 1) Kako deca sagledavaju zajedničke prostore vrtića/svoje učešće u zajedničkim prostorima?
- 2) Kako se menja perspektiva vaspitača o načinima učešća dece u zajedničkim prostorima?
- 3) Kako roditelji sagledavaju zajedničke prostore vrtića?

- 4) Takođe, ćemo prikazati i promene koje su proistekle iz rezultata istraživanja.

Preispitivanje sopstvene prakse, uverenja i znanja kao polazište istraživanja

Početak istraživanja bila je inicijativa rukovodioca vrtića i stručnog saradnika da se na ulazu, u holu vrtića formira likovni atelje kako bi deca u manjim grupama dolazila sa vaspitačima i u tom prostoru slikala, crtala i vajala. Namera je bila da se svi prostori vrtića koriste za igru i istraživanje. Prostor ateljea su opremili vaspitači i roditelji različitim materijalima i sredstvima: sto za slikanje, štafelaji, različite vrste podloga za crtanje, boja, pribora za slikanje i crtanje i masa za oblikovanje. Poseban deo bio je prostor za izlaganje dečjih radova.

Ipak, deca su u ovaj prostor, koji naizgled pruža dovoljno mogućnosti za različite načine izražavanja, nerado dolazila i prema rečima vaspitača – *kada dođu, požure da nešto naslikaju i ostave rad; prostor ih ne podstiče na stvaranje; kažu da je dosadno i da žele da idu u sobu ili u dvorište.*

Na sastanku smo razgovarali zašto je to tako – da li je problem u materijalima, da li ga je dovoljno, možda deca ne vole da slikaju... Zaključili smo da je najbolje da pitamo decu zašto ne vole da odlaze u prostor likovnog ateljea. Njihovi odgovori (*Zato što stalno neko prolazi i ne možemo tad da crtamo*) i predlozi (*Bolje da ovde sviramo kada neko dolazi i odlazi iz vrtića*) su nam otvorili novu perspektivu – da kreiranje prostora treba da se odvija SA decom, a ne ZA decu. To je bila glavna prekretnica u našem istraživanju. Postavili smo sebi pitanje kako vidim dete i u vezi sa tim, kako sagledavam praksu dečjeg vrtića? Dete je na početku našeg istraživanja viđeno kao nekompetentno, pasivno biće, a praksa sagledavana pojednostavljeno bez uvažavanja konteksta i značaja zajedničkog učešća i istraživanja.

Konsultovanje sa vaspitačima, decom i porodicama i istraživanje obrazaca kao polazište planiranja promene

Kako bismo bolje razumeli prostor kao dimenziju realnog programa koja je oblikovana našim uverenjima, vrednostima, stavovima, a ne kao datost samu po sebi, na sastanku sa vaspitačima razgovarali smo o značaju vrednosti i razmenjivali na kojim vrednostima vaspitavamo u vrtiću. Naveli smo različite vrednosti: timski rad, zajedništvo, humor, igra, demokratičnost, kreativnost, uvažavanje različitosti. Razgovor o vrednostima je bio značajan, jer smo se međusobno čuli, istakli značaj ekspliciranja i usaglašavanja vrednosti na kojima želimo da vaspitavamo.

Potom smo analizirali prostor hola i dvorišta tako što smo gledali gde su i koliko u zajedničkim prostorima vidljive ove vrednosti. Zaključili smo da vrednosti nisu vidljive u prostoru hola, terasa i dvorišta i da postoji veliki raskorak između onoga što verujemo da radimo i onoga što se zaista dešava. Nakon ove analize vaspitači su predlagali kako prostor može da se uredi. Ipak, u boljem razumevanju prostora i pre uvođenja bilo kakve promene bilo važno je sagledati perspektivu dece i porodica.

Zato smo odlučili da se konsultujemo sa decom i porodicama o tome kako sagledavaju zajedničke prostore u vrtiću. Deca su uz pomoć različitih tehnika izražavala svoj doživljaj prostora hola, terasa i dvorišta (analiza fotografija i video materijala koji su snimila, tura, mapiranje, kao i crtanje omiljenih i neomiljenih prostora), a zatim i vrlo konkretno predlagala šta bi želela da promene i šta da rade u tom prostoru (npr. *da se naprave ljuljaške između dva drveta; da zid vrtića bude šaren; da ima guma na terasi; da se napravi dinosaurus od guma; da se penjemo; da se napravi kuhinja za igre lišćem i blatom u dvorištu; da se u holu voze autići i da se svira; da postoje magneti, kompjuter, čarobne bojice za crteže i sl.*). Polazeći od toga da se iza dečjih predloga kriju različiti obrasci pokušali smo da uočimo šta zaista deca žele, šta im je potrebno. Zaključili smo da deca žele više slobode u prostoru, da mogu da menjaju sredinu kao i da imaju izazovne, prema oceni odraslih, rizične aktivnosti – da se penju, hodaju po ivicama zidića u dvorištu, da trče i valjaju se niz nizbrdicu u dvorištu, da hodaju po kanapu i sl.

Ukupno 12 roditelja, predstavnika Saveta roditelja svake grupe, su tokom mesec dana fotografisali vrtić tako što su se fokusirali na to šta im se dopada, a šta ne u zajedničkim prostorima vrtića. U cilju boljeg razumevanja perspektive roditelja na zajedničkom sastanku smo analizirali fotografije. Iz analiza fotografija smo uočili sledeće karakteristike perspektiva roditelja:

- Vrtić se sagladava kao mesto informisanja o dečjem razvoju i učenju, a ne kao mesto učešća i življenja;
- Važno im je da njihovo dete ima lični prostor (ormarić, čiviluk);
- Primećuju tehničke nedostatke u prostoru (šta je pokvareno, polomljeno i nebezbedno);
- Terasu i dvorište sagledavaju kao nedovoljno podsticajnu za igru i istraživanje (*Sve deluje tužno i prazno*);
- Vole da vide da su uvaženi i uključeni (da su zajednički produkti izloženi, da vide šta je urađeno sa materijalom koji su prikupili sa decom, da vide proces svog rada);
- Roditelji uglavnom ne vide vrednosti koje su vaspitači naveli, da se za njih zalažu.

Roditelji su takođe predlagali izmene u prostoru hola i dvorišta donoseći različite fotografije sa interneta.

Promene u zajedničkom prostoru

Nakon sagledavanja sve tri perspektive na sastanku stručnih saradnika i vaspitača dogovoreno je da se započne proces menjanja zajedničkih prostora. Značajan aspekt toga bilo je definisanje kriterijuma kojima ćemo se rukovoditi prilikom unošenja promena u prostoru. Na sastanku smo naveli kriterijume koje smatramo važnim, a potom smo ih poredili i usaglašavali sa kriterijumima kvalitetnog prostora datim u Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta koje su u ovom trenutku našeg istraživanja tek stupile na snagu.

Deca su u holu na ulazu u vrtić nacrtala mapu vrtića za lakše snalažanje posetilaca vrtića i novoupisane dece. Takođe, predložila su i izradila flajer za novoupisanu decu „Vodič kroz vrtić Kanarinac”. Na ulazu, u holu vrtića je na inicijativu roditelja formiran prostor gde mogu da sednu, pročitaju različite tekstove, pogledaju fotografije i zvučne table sa različitim predmetima koji proizvode zvuke kao odgovor na predlog dece da sviraju svima koji dolaze i odlaze iz vrtića (kao znak pozdrava, dobrodošlice).

Takođe, u holu vrtića roditelji su izrađivali senzorne table koje sadrže različite vrste tkanina, mehanizme otvaranja/zatvaranja, odvrtnja/zavrtanja i sl. Interesantno je da su table – didaktička sredstva nastajale uporedo sa donošenjem različitih predmeta, struktuiranog i polustruktuiranog materijala, od strane roditelja. To je bilo drugačije u odnosu na raniju praksu kada su se materijali, predmeti za table najpre sakupljali i tek potom postavljali na zid kao gotov proizvod. Ove tkzv. „nastajuće table” predstavljaju odgovor na zapažanje roditelja da vole da u vrtiću vide da su uvaženi i da se predmeti i materijal koji donose koriste za igru, a ne da kako kaže jedan roditelj *ne znamo zašto skupljamo i da li moje dete to koristi*.

Kako su deca predložila, holovi vrtića su se koristili za vožnju autića i igru sa magnetnim tablama. Na predlog jedne porodice kojoj se nije dopadalo što se u vrtiću osećaju različiti mirisi iz kuhinje postavljen je mirisni pano sa začinicima i osušenim citrusima.

Na otvorenim prostorima (dvorište i terase) postavljene su različite skrivalice, kuhinja od paleta za igru zemljom, lišćem, blatom, staze za automobile, ziplajn, kanap koji je na određenoj visini zavezan između dva drveta po kome deca hodaju, različiti peščanici, zvučne igračke i veći broj guma. Značajnu ulogu u osmišljavanju izazovnih aktivnosti u dvorištu imao je stručni saradnik za fizičko vaspitanje. Na spoljašnjem zidu vrtića započeto je oslikavanje velikog generacijskog murala – svaka generacija dece koja polazi u školu oslikava zid predstavljajući šta im je najvrednije u vrtiću.

Uvidi vaspitača i stručnih saradnika

Tokom zajedničkog sastanka vaspitača i stručnih saradnika kao i tokom neformalnih razgovora vaspitači su analizirajući unete promene primetili razlike u odnosu na raniju praksu **sagladavanja materijala** (*Sad koristimo jednostavnije materijale koji su laki za upotrebu, više su otvoreni, nestruktuirani i tako omogućavaju deci stvaralaštvo, istraživanje, razvijanje mašte*), **načina korišćenja prostora hola i dvorišta kao postora za igru i istraživanje** (*Zanimljivo je deci, slobodno se kreću kroz vrtić, sami traže da idu u hol, pokazuju nam šta su smislili da sviraju, Izazov je ziplajn. Deca vole da su sprave uzbuđljive, a kod nas postoji strah zbog bezbednosti*). Kod pojedinih vaspitača značajna je **promena slike o detetu** (deci) koje se sagladava sve više kao kompetentno biće (*Kad im daš slobodu pokazuješ poverenje. Slobodu ne možeš oduzeti kada je deca osvoje. Najvažnije je poverenje vaspitača u decu i roditelje – da deca mogu mnogo više, da verujemo u njihove ideje i predloge, da razumemo i uvažimo predloge roditelja; deca mogu da se igraju i sa materijalom koji im nije „uzrasno namenjen” – sitni predmeti, kukuruz u jaslama*). Većina vaspitača je prepoznala **značaj zajedništva u unošenju promena u prostore vrtića** (*Odnosi su najvažniji i od njih zavisi izgled fizičke sredine za učenje, ona ne može biti podsticajna ako nije dobra socijalna sredina – međuljudski odnosi, poverenje, način komunikacije, uvažavanje svih*).

Nakon što su bili inspirisani rezultatima istraživanja promena u zajedničkim prostorima vrtića, vaspitači su posmatrajući na koji način se deca igraju u dvorištu i terasama (*Ne žele da uđu u sobu, žele da su na terasi, Traže da kotrljaju gume u dvorištu i na terasi, Stalno traže da idu u dvorište i igraju se zemljom u kuhinji*), započeli preispitivanje i promene zajedno sa decom i unutar radnih soba.

Čitav proces istraživanja i menjanja zajedničkih prostora vrtića nam je pomogao da razumemo značaj sopstvenih vrednosti i njihove vidljivosti u prostoru, složenost procesa vođenja promene, značaj učešća dece i porodice i uloge stručnih saradnika u građenju kulture participacije.

Literatura

Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet: Razvijanje prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 3). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni Glasnik, br.16/2018.

HORIZONTALNO UČENJE U USTANOVU KAO POKRETAČ U IMPLEMENTACIJI NOVIH OSNOVA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Jasmina Z. Vuletić⁶⁵

Marina B. Aleksić⁶⁶

Nađa A. Radučić⁶⁷

Predškolska ustanova „Naše dete”, Šabac

Apstrakt

Implementacija novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta” je za našu ustanovu veliki profesionalni izazov. Sa preispitivanjem svojih stavova i uverenja o promenama koje će se dešavati započeli smo ranije nego što se Osnove programa zvanično u našoj ustanovi primenjuju. Tokom 2018. godine otvorili smo temu vezanu za inspirativan prostor u dečjem vrtiću i bavili se analizom prostora različitih vrtića sa fokusom na pitanju šta prostor poručuje deci. Na prvim sastancima aktiva u avgustu i septembru, vaspitači su pokrenuli razgovore o promenama u prostoru svojih vrtića, formirali viber grupu i razmenjivali komentare i fotografije. Obuke koje smo realizovali iz Plana stručnog usavršavanja, doprinele su da ojačamo refleksije vaspitača i stručnih saradnika. Kontinuirano smo gradili spremnost da promišljamo, menjamo i delimo ideje. Vaspitači su često inicirali razmene uz podršku stručnih saradnika. Horizontalno učenje je značajno doprinelo pokretanju promena i formiranju pozitivnih stavova i uverenja.

Ključne reči: horizontalna razmena, proces promena, zajedničko učenje.

Pokretanje promena kroz horizontalne razmene

Nove Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta” donete su septembra 2018. godine, a njihova primena je postavljena ciklično u predškolskim ustanovama u Srbiji. U nameri da se „pripremimo” za primenu novih Osnova programa i da menjamo postojeću praksu u našoj ustanovi smo razvili različite

⁶⁵ E-mail: vuleticjasmina@gmail.com

⁶⁶ E-mail: marina.aleksic.logoped@gmail.com

⁶⁷ E-mail: nraducic@gmail.com

nivoe i načine stručnog usavršavanja kroz horizontalne razmene, koje nam omogućavaju da učimo u kontekstu sopstvene prakse, delimo ideje i uvide, menjamo sopstevnu praksu i jačamo svoj profesionalni status (Krnjaja, 2016). U novembru 2018. godine u našoj predškolskoj ustanovi organizovali smo prve horizontalne razmene između vaspitača iz dva vrtića i razmenu ideja među praktičarima preko „viber grupe”, koje su nas inspirisale da tragamo dalje. Na sednici Vaspitno-obrazovnog veća, u decembru 2018. godine, predstavljene su nove *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta i Kompetencije za rad vaspitača*, kroz prezentacije i kratke promotivne filmove. Tako smo pokrenuli „točak promene”: razgovaramo u vrtićima kako razumemo promene; upoznajemo se sa legislativom; obezbeđujemo za svakog praktičara primerke novih *Osnova programa*. Dokumenta smo postavili na sajt naše ustanove kao jedan od načina njihovog promovisanja i informisanja roditelja i drugih učesnika. Time što smo svakom vaspitaču i stručnom saradniku obezbedili primerak dokumenta *Osnova programa* omogućili smo da ga stalno iznova čitamo i zajedno analiziramo sa kolegama. Nastaju nove viber grupe za različite razmene (primena obuka iz *Plana stručnog usavršavanja*, „Vrtić u šumi”, razmenjujemo fotografije kako menjamo prostor u vrtiću, kako različita iskustva dece u promenjenom prostoru otvaraju nova pitanja za razmene među praktičarima). Na sastancima timova i aktiva, pedagoškog kolegijuma, diskutujemo, predlažemo kako da se „povežemo” oko pokrenutih pitanja, izazova, planiramo podrške.

Suočili smo se sa problemom da značajan broj kolega ne pokazuje interesovanje za promene. Jedno od rešenja pronalazimo u tome da u svim vrtićima kolege koje su aktivne u „deljenju” svojih promišljanja, pokreću razmene u svom vrtiću, u vremenskom terminu koji odgovara većini kolega. Informacije o terminima održavanja razmena među vaspitačima su bile dostupne svima na nivou ustanove preko vibera i plana stručnog usavršavanja u ustanovi. Horizontalna razmena na nivou aktiva vaspitača dece određenog uzrasta povezuje kolege iz različitih vrtića na zajedničku analizu tema vezanih za prostor i otvaraju se nova pitanja. Primer iz jednog vrtića, otvara ideje u drugom. Širi se krug onih koji su aktivni u razmeni.

U saradnji sa Centrom za stručno usavršavanje Šabac, u njihovom prostoru, organizujemo horizontalne razmene za sve vaspitače. Najaktivniji vaspitači koji su pokrenuli promene u svojim grupama su realizatori horizontalnih razmena. Akcenat stavljamo na predstavljanje procesa promene radnih soba i na uvide vaspitača. Stručni saradnici zajedno sa vaspitačima pripremaju prezentovanje procesa promene kao i materijale, poput fotografija i zabeleški. Za tu priliku organizujemo vreme za relaksirajuće igre, koje su simbolizovale odnos prema promeni i koristimo pauze za neformalnu razmenu među kolegama. Promena mesta zajedničkog učenja za kolege je bila upečatljiva za razliku od redovnih razmena u vrtiću tokom uvođenja u promenu. Nakon toga održana je horizontalna razmena pripremni predškolskih grupa u Centru za stručno usavršavanje (05.02.2019.) Sa temom: „Kreiranje podsticajne sredine za učenje i razvoj dece”. Takođe smo organizovali horizontalnu razmenu vezanu za primenu obuke Centra za interaktivnu pedagogiju (19.02.2019.) „Značaj fizičke sredine za razvijanje programa u skladu sa savremenom koncepcijom predškolskog vaspitanja i obrazovanja” (Horizontalna razmena Aktiva jaslenih i grupa uzrasta 3–4 godine). Realizovano je šest okupljanja u prepodnevnom i popodnevnom časovima kako bi svi vaspitači učestvovali u horizontalnoj razmeni.

Promene i uvidi kroz horizontalne razmene

Tokom zajedničkog učenja kroz horizontalne razmene započeli smo za nas značajne promene.

Na početku horizontalnih razmena zajedno smo napravili ček liste za analizu korišćenja prostora i kreirali Upitnik o razumevanju karakteristika prostora (u skladu sa novim *Osnovama programa*), a zatim ih u svojim vrtićima primenjivali i analizirali. Organizujemo nakon svake dve nedelje sastanke ova dva aktiva (odvojeno). Razmenjujemo kako smo analizirali koje prostore koristimo, šta deca biraju, šta nam poručuju deca u vezi prostorom u vrtiću, kakve uvide imamo i šta smo mogli da menjamo odmah, za šta nam treba vreme, ko nam može biti pomoć. Sa oba aktiva, zajednički spremamo prezentaciju procesa, koju ćemo predstaviti aktivima mešovitih i

grupa uzrasta 4–5,5 godina. Pored ček lista i upitnika oslanjamo se na konsultovanje sa decom (Pavlović Brneselović, 2015) i pažljivo analiziranje šta nam deca poručuju o prostoru.

Novi oblik horizontalnih razmena u Centru za stručno usavršavanje vezan za proces promena u prostoru (kako se dešava, šta nam je potrebno da se promena pokrene i uspostavi) omogućio nam je da sagledamo šta možemo odmah, za šta nam je potrebna podrška.

Kolege kroz zajedničke sastanke jedni kod drugih u vrtićima zajedno analiziraju ostvarenost indikatora u *Standardima kvaliteta rada predškolskih ustanova*. Tako upoznajemo i analiziramo nove *Standarde kvaliteta*, realizujemo neke zadatke iz područja samovrednovanja i prolazimo kroz proces izrade novog *Razvojnog plana* naše ustanove. Tokom zajedničkih sastanaka vaspitača i stručnih saradnika iz dva vrtića, takođe, razgovaramo o mogućnostima uzajamne podrške i o tome kako u vrtiću gradimo partnerstvo sa roditeljima i analiziramo novi *Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanje delatnosti predškolske ustanove*, koji se primenjuje od 2019. godine posebno njegov deo o opremi, sredstvima, igračkama i materijalima u predškolskoj ustanovi. Otvaraju se pitanja šta imamo od resursa, zajedno planiramo i nabavljamo nove materijale i sredstva da pokrenemo promene.

Kroz horizontalne razmene vaspitača smo uočili potrebu za stručnim usavršavanjem vaspitača u korišćenju informaciono komunikacionih tehnologija (IKT) u dokumentovanju vaspitno-obrazovnog procesa. Vaspitačima je potrebno da dokumentuju svakodnevne promene u prostoru, kao i da dokumentovane promene predstavljaju svojim kolegama. Organizujemo obuku za rad na računaru (prijavljujemo se, formiramo grupe za obuke) 120 vaspitača i medicinskih sestara vaspitača je prošlo IKT obuku, ali je i dalje većini njih potrebna podrška kroz zajedničku primenu sa kolegama.

Horizontalne razmene u našoj ustanovi su nam oslonac i pokretač saradnje sa drugim predškolskim ustanovama i udruženjima. Tako su podstakle vaspitače da proces promena u prostoru u svom vrtiću predstavljaju na stručnim susretima (medicinskih sestara, vaspitača), kao i susret sa kolegama u vrtiću „Mladost” u predškolskoj ustanovi

„Moje detinjstvo” u Čačku. Planiramo da sa kolegama iz Loznice organizujemo horizontalne razmene tokom cele naredne godine.

Povratne informacije koje imamo od vaspitača vezane su za pozitivne utiske vaspitača o ovom načinu stručnog usavršavanja i preporukama za njegovu dalju podršku u našoj ustanovi.

U ovoj radnoj godini čekaju nas obuke za nove osnove programa za 210 kolega, implementacija uz mentorsku podršku (MPNTR), širenje od vrtića „jezgra” na celu ustanovu i dalje aktivnosti u horizontalnom učenju. Podržavanje implementacije je integrisano u *Predškolski program ustanove, Godišnji plan rada i Razvojni plan*, kako bi se i kroz opremanje, stručno usavršavanje, saradnju sa lokalnom zajednicom gradila kultura zajedničkog življenja dece i odraslih u vrtiću.

Zaključak

„Nivo zapitanosti” koje smo prepoznali u ovom procesu možemo predstaviti na sledeći način:

Šta? Na početku nas interesuje primer iz prakse, šta su realizovale kolege, fotografije... To je fokusiranje na rezultat, a ne na proces. Zajedničkim tumačenjem, analiziranjem različitih rešenja prostora u vrtićima krenuli smo u zajedničko istraživanje, evaluaciju, samoevaluaciju, čime se promena proširuje na zajedničko razumevanje procesa promene i na promenu kulture i strukture zajednice. A tada se dešava suštinski važno, fokus sa produkta se prebacuje na proces.

Kako? S kim? Kad počnemo da se bavimo procesom, pokrećemo upitanost kroz koju se menjaju uverenja i pristup praksi. Pokretanje promena fokusiranjem na manji broj elemenata promene u samom početku, olakšava praćenje, sagledavanje efekata i jača uverenje da je promena moguća. Promene kreću od samih praktičara što je, uverili smo se, produktivnije i kvalitetnije od pokretanja promene kroz hijerarhijsko uspostavljanje, gde organizacione elite određuju vrednosti i uspostavljaju promenu prakse kao tehnički proces u kojoj su praktičari samo realizatori.

Literatura

- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet: Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju* (Knjiga 1). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet: Razvijanje prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 3). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). *Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije*.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

UČEŠĆE RODITELJA I PEDAGOGA U SPREČAVANJU RANOG NAPUŠTANJA ŠKOLOVANJA UČENIKA: DOMETI I OGRANIČENJA

Siniša Đ. Milak⁶⁸
Tehnička škola „Ub”, Ub

Apstrakt

Rano napuštanje školovanja (engl. *Early school leaving*) prisutna je pojava u mnogim zemljama. Ova tendencija prekida školovanja od strane učenika, pored tog što predstavlja ozbiljan pedagoški problem, sa sobom povlači i niz teškoća i otpora, kako od strane pojedinih zaposlenih u školama, tako i od strane samih roditelja tih učenika, koji su im često podrška na planu prekida daljeg obrazovanja i napuštanja škole. Saradnja između roditelja učenika koji se reše na prekid obrazovanja i pedagoga vidi se kao korak koji bi mogao da otkloni deo ovog problema i da pomogne u sprečavanju ili smanjivanju ove negativne pojave u sistemu obrazovanja. Sama saradnja između ova dva aktera otežana je zbog otpora od strane roditelja, njihove nedovoljne informisanosti o benefitima završetka obrazovanja, ali i nedovoljne podrške od strane nadležnih državnih organa. Promovisanje različitih uloga pedagoga doprinelo bi boljem međusobnom razumevanju između pomenuta dva aktera i posredno dovelo do pozitivnih efekata na planu sprečavanja ranog napuštanja školovanja.

Ključne reči: rano napuštanje školovanja, uloga pedagoga u sprečavanju ranog napuštanja školovanja, saradnja roditelja i pedagoga.

Uvod

Proces sprečavanja ranog napuštanja školovanja učenika prožet je mnogim problemima. Ova pojava prekida školovanja daleko je prisutnija u srednjim školama nego u osnovnim, mada ta činjenica ne čudi s obzirom na to da je osnovno obrazovanje obavezno u našoj zemlji. Ovim procesom osipanja učenika naročito su pogođene srednje stručne škole u kojima se svake školske godine znatan broj učenika odluči na prekid daljeg školovanja (Krstić i sar., 2016b). Malo je intencionalnih koraka učinjeno u našoj zemlji na planu prevencije ovog negativnog trenda osipanja učenika. Malo je i

⁶⁸ E-mail: sinisa.milak@gmail.com

istraživanja ranog prekida školovanja u koja su uključeni sami učenici koji napuštaju školu, što je i razumljivo, uzevši u obzir sve otežavajuće faktore koji bi se javljali prilikom sprovođenja istraživanja ovog tipa (izbor i traženje ispitanika, formulacija pitanja, etiketiranje identifikovanih učenika i slično). Zbog toga je timski rad pedagoga, kao stručnjaka iz oblasti obrazovanja i vaspitanja, i roditelja učenika koji se reše na prekid daljeg školovanja od izuzetnog značaja za sprečavanje ili makar smanjivanje ove pojave. Saradnja između ova dva aktera od presudnog je značaja u radu sa učenicima koji su u riziku od prekida daljeg školovanja. Stoga, potrebno je navesti i ko su učenici koji se najčešće odlučuju na prekid obrazovanja i napuštanje škole. U praksama naših škola na ovakav korak često se odlučuju oni učenici koji imaju niska očekivanja od škole i obrazovanja u celini, zatim učenici Romi, deca iz depriviranih sredina i porodica koje su materijalno ugrožene, a ponekad i učenici sportisti koji se na ovakav korak odluče zbog prevelikih obaveza prema treninzima i sportu. Primetno je da se deca iz ruralnih sredina češće odlučuju na prekid daljeg školovanja nego deca koja stanuju u urbanim krajevima, što potvrđuju i mnoga istraživanja i studije iz ove oblasti (Freeman & Simonsen, 2015; Krstić i sar., 2016a; Krstić i sar., 2016b; Stepanović-Ilić i sar., 2014).

Naš školski sistem godinama se unazad suočava sa problemom osipanja učenika, a taj problem je naročito vidljiv u ruralnim i siromašnim, odnosno manje razvijenim sredinama. Razlozi za prekid školovanja kod učenika, kada govorimo o našoj zemlji, vrlo su brojni. Individualni razlozi svakako imaju najvećeg uticaja i najčešće su vezani za nedostatak motivacije za nastavak školovanja, niska predznanja iz osnovne škole (ako govorimo o učenicima srednje škole), niže intelektualne sposobnosti, loše radne navike i drugo. Međutim, najčešći razlog kod učenika za ranim prekidom školovanja jeste vezan za nedostatak podrške od strane porodica tih učenika (Krstić i sar., 2016a).

Upravo iz tog razloga, bilo bi korisno tražiti načine za povećanim učestvovanjem i uključivanjem roditelja učenika koji su u riziku od ranog napuštanja škole u aktivnosti koje doprinose promociji nastavka školovanja i sticanja obrazovanja. Međutim, prakse naših škola, a naročito srednjih stručnih škola, pokazuju da roditelji učenika koji se reše na prekid daljeg školovanja pokazuju vrlo nisku zainteresovanost za nastavkom obrazovanja svoje dece. Tu se onda uloga pedagoga nameće kao presudna na planu

motivacije i osveščivanja roditelja tih učenika, jer samo zajednički rad roditelja učenika koji se reše na prekid daljeg školovanja i pedagoga na planu sprečavanja ranog napuštanja škole ima pozitivan efekat.

Roditelji često igraju odlučujuću ulogu u procesu sprečavanja prekida daljeg obrazovanja svoje dece (Stepanović-Ilić i sar., 2014). Tu se njihova saradnja sa pedagogima i drugim akterima iz školskog života nameće kao presudna. Međutim, potrebno je naglasiti da tu saradnju koče mnogi faktori. Obično su roditelji učenika koji se odluče na prekid školovanja i sami sa niskim obrazovnim aspiracijama, te stoga ne vide korist od obrazovanja i sticanja zvanja, ako se radi o učenicima u srednjem obrazovanju (Stepanović-Ilić i sar., 2014). Zbog toga je nedostatak podrške sa njihove strane razumljiv, ali svakako ne i opravdan. Još ako se na sve ovo doda činjenica da takvi učenici mahom dolaze iz ruralnih sredina, situacija se dodatno pogoršava, s obzirom na to da roditelji učenika koji se reše na prekid školovanja vide školu i obrazovanje kao kočnicu na putu uključivanja njihovog deteta u rad i druge poslove.

Uloga pedagoga u procesu sprečavanja ranog napuštanja školovanja učenika

Stručno osoblje u školama ima višestruke uloge u svom opisu zanimanja, a jedno od njih podrazumeva praćenje rada i razvoja učenika. Na tom planu, pedagozi provedu veliki deo svog radnog vremena. Upravo oni, zajedno sa odeljenjskim starešinama, prvi na vreme prepoznaju učenike koji se odluče na prekid daljeg školovanja, pa tako mogu na vreme da osmisle plan aktivnosti sa njima u cilju njihovog zadržavanja u školi (Williams White & Kelly, 2011). Mogli bismo aktivnosti pedagoga u ovom procesu sprečavanja ranog napuštanja školovanja podeliti na nekoliko segmenata u zavisnosti od toga da li se te aktivnosti sprovode zajedno sa učenicima koji su u riziku od ranog napuštanja školovanja, njihovim roditeljima ili kolegama nastavnicima. Sve te delatnosti pedagoga ciljaju ka istom, a to je prevencija osipanja učenika. Stoga uloge pedagoga na ovom planu odgovaraju krajnjem ishodu – ostanku učenika u sistemu obrazovanja (Blount, 2012). U radu sa učenicima, pedagog pre svega dela savetodavno, kako bi bolje upoznao učenika, njegove težnje i motive za prekidom školovanja, uslove

stanovanja i porodične prilike. Nakon toga, pedagog u radu sa učenicom ima isključivo informativnu, ali i motivacionu ulogu (Williams White & Kelly, 2011). On treba učenicima da pruži sve potrebne informacije u vezi sa benefitima od nastava školovanja, dobijanja diplome, sticanja karijere, ali i benefitima na ličnom planu. S obzirom na to da takvi razgovori imaju vrlo često motivacioni karakter, nije ni čudo što se upravo motivaciona uloga pedagoga najviše ističe na ovom planu. Najčešći razlog za prekidom daljeg školovanja, bilo da se radi o učenicima ili njihovim roditeljima, jeste vezan za nedostatak znanja o posledicama koje prekid školovanja sa sobom nosi (Blount, 2012; Weihua & Walters, 2014). Takve informacije upravo pedagozi, ali i drugi zaposleni u školi, treba da ponude svim učenicima koji se reše na ovakav korak. Na kraju, pedagog mora da dela saradnički i ta njegova uloga mora da bude prisutna u svim segmentima procesa prevencije osipanja učenika iz sistema obrazovanja. On treba da bude saradnik, deo tima i da zajednički donosi odluke sa svojim kolegama nastavnicima, roditeljima i učenicima.

Faktori koji koče proces sprečavanja ranog napuštanja školovanja od strane učenika

Iako je motivišuća uloga stručnog osoblja u školama od velike koristi na planu prevencije osipanja učenika (Somers et al., 2009), postoje faktori koji koče ovaj proces i dodatno otežavaju ostanak učenika koji se reše na prekid školovanja i napuštanje škole. Nažalost, često ti otežavajući faktori dolaze i iz samih škola, odnosno od nastavnika koji rade sa učenicima koji se reše na prekid školovanja. U sistemu obrazovanja, identifikacija neke grupe učenika obično dovodi do dve krajnosti. Sa jedne strane, olakšava se jasnije sagledavanje ciljne grupe (u ovom slučaju grupe učenika koja se reši na prekid školovanja), što dalje omogućava izbor aktivnosti i mera na planu rada sa njima. Sa druge strane, ova identifikacija dovodi i do negativne selekcije i stvaranja negativnih stereotipa o identifikovanim učenicima u očima određenog broja nastavnika, koji pomenute učenike vide kao „problem učenike” i one koji će svakako pre ili kasnije napustiti školu, pa stoga nema smisla investirati sebe u dalji rad sa njima. U radu sa takvim nastavnicima, uloga pedagoga na planu osveščivanja i razvijanja motivacije

može da ima pozitivan efekat, ali se to u praksi nažalost retko dešava, jer su otpori dela nastavnog osoblja veliki. Oni ne vide korist od zadržavanja učenika koji se reše na prekid obrazovanja u školi. Zbog toga se u saradnji između pedagoga i tog dela nastavnog osoblja javljaju brojne teškoće, kako u samom odnosu, međusobnom razumevanju, tako i u komunikaciji.

Otpori koji dolaze iz sredina iz kojih potiču učenici koji se odluče na prekid školovanja takođe nisu zanemarljivi. Već je napred pomenuto iz kakvih sredina u većini slučajeva dolaze deca koja se reše na prekid školovanja, pa zbog toga ne iznenađuje previše činjenica da sredina, odnosno porodica iz koje takvi učenici dolaze, nema razumevanja za benefite od sticanja obrazovanja.

Potrebna su konkretnija rešenja, kako na državnom, tako i na institucionalnom planu, ne bi li se proces sprečavanja ranog napuštanja školovanja učenika iz sistema srednjeg obrazovanja sveo na minimum ili makar smanjio. Do sada, uvedene su određene mere za stimulisanje nastavka školovanja u vidu dobijanja stipendija za učenike, prelaska na vanredno školovanje, omogućavanje procesa prekvalifikacije i dokvalifikacije za pojedine atraktivne obrazovne profile i drugo. Međutim, i pored ovih mera, srednje škole, a posebno srednje stručne škole, suočavaju se sa brojnim izazovima na planu ranog napuštanja školovanja. Nažalost, ne postoje uslovi za praćenje onih učenika koji izađu iz sistema (srednjeg) obrazovanja, onda kada napuste školu (Somers et al., 2009). Uvođenje jednostavnijih procedura za prelazak učenika na vanredno školovanje umnogome bi rešio probleme vezane za zadržavanje učenika u sistemu obrazovanja. U *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2019), kao i u *Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2018), jasno je navedeno da učenik može da stekne pravo na vanredno školovanje tek kada navršši 17 godina.⁶⁹ Upravo izmena ovog člana *Zakona* (2018) otklonila bi deo teškoća u vezi sa ranim prekidom školovanja od strane pojedinih učenika, jer prakse u našim školama pokazuju da se većina učenika odluči na prekid školovanja u prvom ili drugom razredu srednje škole ili sa nenavršenih

⁶⁹ U izuzetnim uslovima, pravo na vanredno školovanje stiče lice koje je u prvom razredu mlade od 17 godina, pod uslovom da potiče iz osetljivih društvenih grupa ili je sa izuzetnim sposobnostima, ako opravda nemogućnost redovnog pohađanja nastave, uz saglasnost Ministra (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2019).

17 godina. U tim situacijama, školama, odnosno njenim zaposlenima, preostaje samo da motivacionim merama pokušaju da zadrže učenike u školi. Ukoliko ne uspeju, a to se nažalost najčešće dešava, učenici se odluče na potpun prekid obrazovanja i napuštanje škole jer ne postoji pravna mogućnost prelaska na vanredno školovanje. Na kraju, potrebno je istaći da prelazak učenika na vanredno školovanje ne znači prekid školovanja, kako se to obično kategoriše. Vanredno školovanje ima istovetan cilj kao i proces redovnog školovanja, a to je, ako govorimo o srednjem obrazovanju, sticanje diplome i zvanja i završetak srednjoškolskog obrazovanja.

Zaključna razmatranja

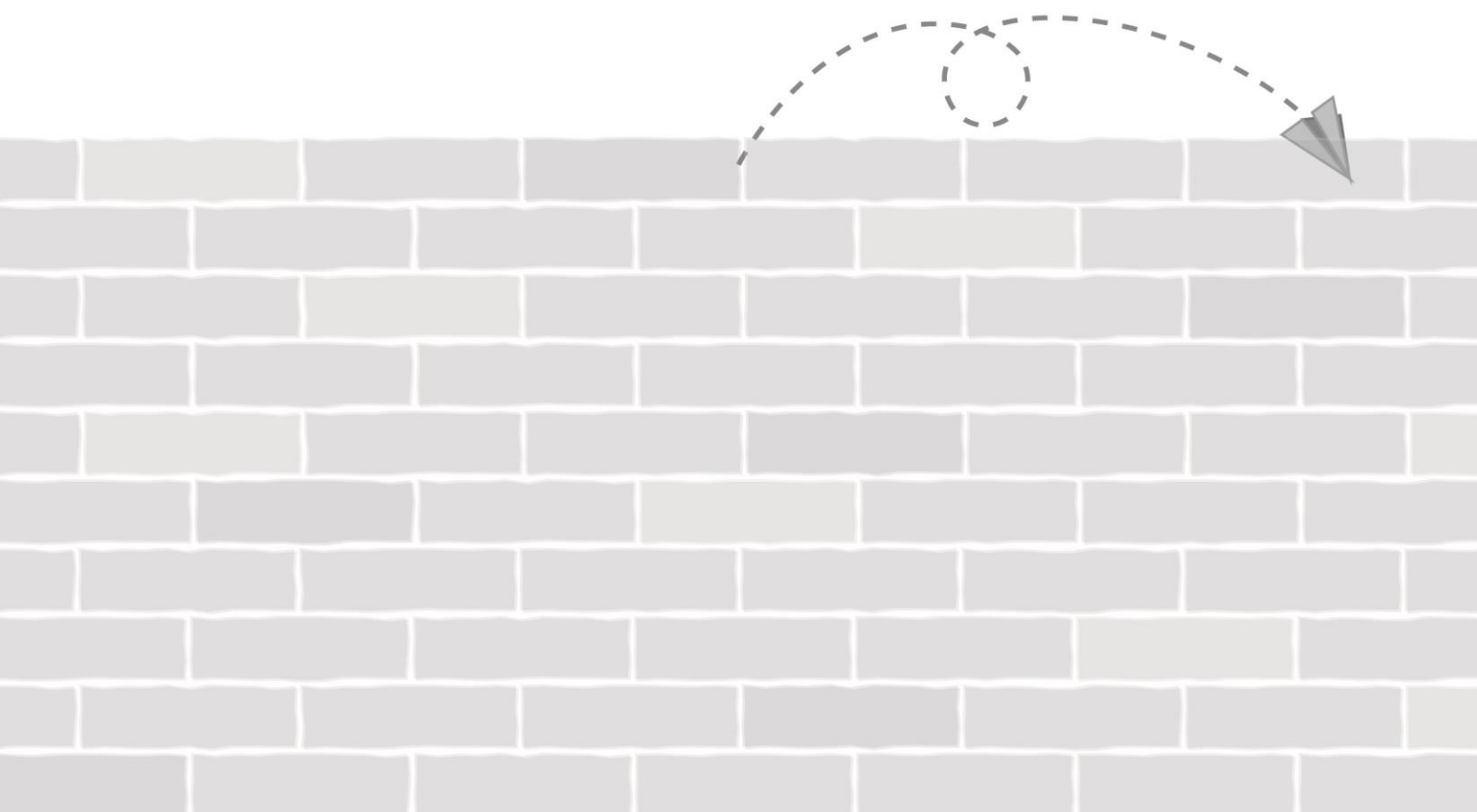
Evidentno je da su u procesu sprečavanja ranog napuštanja školovanja stručni saradnici, ali i drugi zaposleni u sistemu obrazovanja i vaspitanja, prepušteni sami sebi, bez jasne podrške od strane države i konkretnih strategija u radu sa učenicima koji se reše na prekid školovanja. Onda ne čudi podatak da se proces prevencije osipanja učenika vrlo često sprovodi bez jasnih idejnih koraka od strane samih škola i njenih zaposlenih. Nažalost, uspešnost realizacije ovog procesa prevencije osipanja učenika vrlo često se oslanja na inicijativu zainteresovanih pojedinica u školama i na njihovu ličnu motivaciju i veru u koristi od rada na ovom polju. Zbog toga je postizanje saradnje između roditelja učenika koji se reše na prekid obrazovanja i pedagoga prvi uslov ukoliko se želi postići pozitivan ishod, a to je sprečavanje ranog napuštanja školovanja od strane učenika.

Literatura

- Blount T. (2012). Dropout Prevention: Recommendations for School Counselors. *Journal of School Counseling*, 10(16), 1–33.
- Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248.
- Krstić, K., Stepanović-Ilić I. i Lazarević Lj. (2016a). Faktori rizika za osipanje iz obrazovnog sistema – školski, porodični i lični faktori. U: D. Pavlović-Babić i O. Jovanović (ur.),

- Dijalozi u obrazovanju – zbornik radova* (str. 77–84). Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji.
- Krstić, K., Simić N. i Videnović, M. (2016b). Osipanje učenika iz obrazovnog sistema u Srbiji – sistemski faktori i mere prevencije. U: D. Pavlović-Babić i O. Jovanović (ur.), *Dijalozi u obrazovanju – zbornik radova* (str. 85–92). Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji.
- Somers, C., Owens, D. & Piliawsky, M. (2009). A study of high school dropout prevention and at risk ninth graders' role models and motivation for school completion. *Institute of Education sciences*, 130(2), 348–356.
- Stepanović-Ilić, I., Lazarević Lj. i Krstić, K. (2014). Odustajanje od školovanja: porodica kao deformativni kulturno-potporni sistem. U: S. Marković, O. Tošković, D. Pavlović Babić i Lj. Lazarević (ur.), *Empirijska istraživanja u psihologiji, Zbornik radova sa XX Naučnog skupa* (str. 96–102). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Weihua, F. & Walters, C. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22–39.
- Williams White, S. & Kelly, F.D. (2011). The School Counselor's Role in School dropout prevention. *Journal Of Counseling and Development*, 88(2), 227–235.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019). *Službeni glasnik RS*, br. 88/17, 27/18 i 10/19.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 55/13, 101/17 i 27/18.

**Participacija u zoni narednog razvoja:
od postojeće ka budućim praksama**



PARTICIPACIJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA U PROSTORU DIGITALNIH TEHNOLOGIJA KROZ ČETIRI DISKURSA⁷⁰

Jelena N. Stojković⁷¹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Digitalni kontekst odrastanja dece otvara važno pitanje participacije u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Osnovna pretpostavka od koje polazimo u ovom radu jeste da se prostor digitalnih tehnologija hipotetički gradi kroz ukrštanje dveju ključnih dimenzija (dimenzije učešća iskazane kroz značenje digitalne kompetentnosti i dimenzije odnosa prema potencijalu digitalnih tehnologija). Kroz ukrštanje ovih dveju dimenzija identifikovana su četiri diskursa deteta (diskurs instrumentalizovanog deteta, diskurs kontrolisanog deteta, diskurs podržanog deteta, diskurs avatar deteta). Pitanjem participacije bavimo se kroz sagledavanje načina na koji se, u okviru diskursa, shvataju dete, digitalne tehnologije i njihova funkcija u vaspitanju i obrazovanju. Takav način sagledavanja participacije u prostoru digitalnih tehnologija nas upućuje na sistemski pristup razmatranju različitih prostora koji se mogu identifikovati na različitim planovima bavljenja digitalnim tehnologijama i na potrebu da se projektuje mogući prostor koji bi podržavao transformativnu kulturu upotrebe digitalnih tehnologija.

Ključne reči: participacija, prostor digitalnih tehnologija, četiri diskursa deteta, predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

Uvod

Digitalne tehnologije posreduju odnose koje deca uspostavljaju i grade sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem (Chaudron, 2015; Fleer, 2018; Masoumi, 2015; Roos & Olin-Schiller, 2018). Otuda možemo govoriti o postojanju realnosti koja je digitalna, a o digitalnim tehnologijama kao socijalno konstruisanom fenomenu čije forme i značenja variraju u različitim socijalnim grupama (Selwyn, 2012: 87). S obzirom na to da digitalne

⁷⁰ *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁷¹ E-mail: jelas29@gmail.com

tehnologije ne postoje *per se*, odnosno ne postoje izvan odnosa koje posreduju, otvara se pitanje prostora koje zauzimaju u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. U literaturi nalazimo na različite načine na koje se pristupa njihovom mapiranju. Neki autori (Mertala, 2018: 20) govore o mapiranju „*trećeg prostora*” digitalnih tehnologija kao težnje da se prevaziđe opozitno „*ili/ili*” gledište kada je reč o njihovom korišćenju u različitim okruženjima (formalnim i neformalnim) i pronalaženja „*među-prostora*” odnosno *trećeg prostora* kao onog u kom dolazi do pregovaranja različitih okruženja (formalnih i/ ili neformalnih, stvarnih i/ ili virtuelnih). To nas navodi na promišljanje prostora digitalnih tehnologija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju kao dinamičnog prostora u kom se ljudi, ideje i prakse različitih zajednica susreću, sudaraju i spajaju (Engeström, 2005: 46; Mertala, 2018: 20; Moje et al., 2004: 41). U tako shvaćenom prostoru digitalnih tehnologija predškolskom vaspitanju i obrazovanju, otvara se pitanje *participacije*.

Polazeći od socio-kulturnog stanovišta o kontekstualnom oblikovanju društvenih praksi kroz odnose i načine učešća (Anning, Cullen & Fleer, 2004; James & Prout, 1997; Malaguzzi, 1998; macnaughton, 2003; Pavlović Breneselović, 2010; Pavlović Breneselović, 2012b; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2013; Pavlović Breneselović, 2015; Vudhed, 2012), pod prostorom digitalnih tehnologija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju podrazumevaćemo svaki mogući prostor koji se hipotetički gradi kroz ukrštanje dve ključne dimenzije njihovog korišćenja: *dimenzija učešća* iskazana kroz *značenje digitalne kompetentnosti* i *dimenzija odnosa prema potencijalu digitalnih tehnologija*.

Pod participacijom u prostoru digitalnih tehnologija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju podrazumevaćemo otvaranje prostora za aktivno i kompetentno učestvovanje u zajedničkim aktivnostima koje su posredovane digitalnim tehnologijama (Pavlović Breneselović, 2012b: 142) i građenje adekvatnog, kritičkog odnosa prema njihovoj upotrebi. Pitanje participacije biće razmotreno kroz identifikovanje i izlistavanje karakteristika dominantnih diskursa kroz koje se oblikuju mogući prostori

digitalnih tehnologija u PVO⁷². U okviru identifikovanih diskursa bavićemo se načinom na koji se *shvata dete, digitalne tehnologije i funkcija digitalnih tehnologija u PVO*.

Pod digitalnim tehnologijama podrazumevaćemo različite kompjuterske sisteme, tačnije programske aplikacije i uređaje, koji mogu da se koriste za proizvodnju, korišćenje, čuvanje, komunikaciju i širenje informacija. Ovim terminom nisu obuhvaćeni samo različiti uređaji i aplikacije, već i aktuelni proces digitizacije kulture, politike, ekonomije i društva (Selwyn, 2011: 6).

Prostor digitalnih tehnologija u PVO: Participacija deteta kroz četiri diskursa

Oslanjajući se na socio-kulturni pristup u razumevanju detinjstva, načina učenja i razvoja deteta, u ovom radu polazimo od pretpostavke da se prostor digitalnih tehnologija u PVO može sagledati kroz presek ključnih dimenzija, a da se na osnovu toga mogu identifikovati četiri diskursa: *diskurs instrumentalizovanog deteta, diskurs kontrolisanog deteta, diskurs podržanog deteta i diskurs avatar deteta*. U tako shvaćenom prostoru digitalnih tehnologija, koji se sagledava kroz četiri moguća diskursa, pitanje participacije se razmatra kroz *shvatanje deteta, shvatanje digitalnih tehnologija i shvatanje funkcije digitalnih tehnologija u PVO*.

U okviru *diskursa instrumentalizovanog deteta* prepoznajemo vrednosti neoliberalne paradigme. Dete se sagledava kao resurs, projektovan prema potrebama društva za privrednim rastom i napretkom. Shvaćeno kao nemoćno i biće zavisno od odraslih, ono se kroz proces vaspitanja i obrazovanja, priprema za svet rada u budućnosti. S obzirom na to da se digitalne tehnologije shvataju kao neizostavni deo konteksta u kom deca odrastaju, deca se osposobljavaju „setom veština” za njihovo korišćenje. Prepoznaje se njihova funkcija u postizanju i procenjivanju ishoda učenja i podučavanja i efektivnom sprovođenju unapred propisanog programa (Livingstone, 2012). Digitalna pismenost, odnosno kompetentnost, shvata se kao *Pismenost 1.0* odnosno praksa koja angažuje jedinku koja sama radi, a čime se promoviše sposobnost da se kroz upotrebu tehnologija ovladava tradicionalnim, štampanim tekstem

⁷² Skraćenica za *predškolsko vaspitanje i obrazovanje*

(Lankshear & Knobel, 2003: 77). Takav instrumentalni pristup vodi sagledavanju predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao tehničke strategije kojom bi se takvi resursi iskoristili (Vudhed, 2012: 36). Ujedno, to pretpostavlja sagledavanje digitalnih tehnologija u datom procesu kao „benignog dodatka” postojećim resursima (Cuban, 2001: 67). Tako shvaćene one su dostupne i sagledavaju se kao važne, ali njihova upotreba se didaktizuje i svodi na upotrebu različitih obrazovnih programa, platformi i uređaja.

Diskurs kontrolisanog deteta zasniva se na sagledavanju deteta kao kompetentnog korisnika digitalnih tehnologija. Kompetentnost se shvata kao kombinacija znanja, veština i stavova, a često se izjednačava sa terminom pismenost. Biti pismen znači posedovati funkcionalna znanja koja bi doprinela rešavanju problema svakodnevnog života (Kuzmanović i sar., 2019). Važnost ovladavanja digitalnim tehnologijama prepoznata je kroz isticanje digitalne pismenosti kao jedne od osam ključnih kompetencija za celoživotno učenje i aktivno učešće u društvu (EC, 2019). Ističe se socijalna i kulturna uslovljenost upotrebe digitalnih tehnologija i neophodnost uvažavanja prethodnih znanja i iskustava dece (Hague & Payton, 2010). Digitalna kompetentnost shvaćena je kao jedna od *bazičnih veština* (matematička, jezička...). Tako shvaćena kompetentnost stiče se kroz proces vaspitanja i obrazovanja, povezana je sa drugim bazičnim veštinama, predstavlja međupredmetnu kompetentnost i doprinosi povećanju motivacije i pozitivnim ishodima učenja (Hague & Payton, 2010; Karpati, 2011: 4). Odnos prema digitalnim tehnologijama karakteriše razvijena svest kako o potencijalima, tako i mogućim ograničenjima, rizicima i nedostacima njihovog korišćenja. To pokazuju nalazi brojnih istraživanja (Cordes, 2000; Kardefelt-Winther, 2017; Lissak, 2018; Tomopoulos et al., 2010; Thompson & Christakis, 2015) i preporuke svetskih organizacija (Svetska zdravstvena organizacija; Američka akademija pedijatarata) koje upućuju na potrebu za kontrolisanim korišćenjem digitalnih tehnologija upravo zbog razvijene svesti o potencijalnim rizicima i negativnim efektima njihove upotrebe. Kontrola se najčešće ogleda u preporukama da se ograniči vreme koje deca provode u korišćenju tehnologija, posebno kada je reč o onoj koja su mlađa od 2 godine.

Diskurs podržanog deteta pretpostavlja sliku o detetu kao o aktivnom, kompetentnom i agensnom korisniku digitalnih tehnologija. Korišćenje tehnologija ne razmatra se odvojeno od odnosa koje dete gradi sa drugima, niti od socio-kulturnog konteksta u kom odrasta. Ovi kulturni artefakti deo su svakodnevnog života deteta, porodičnog ili šireg okruženja (Pavlović Breneselović, 2012a). Zato se o digitalnim tehnologijama govori kao o kompleksnim fenomenima (Monteiro & Osório, 2016: 139) koji posreduju odnose, mesta, procese i strukture (Livingstone & Blum-Ross, 2017: 2). One predstavljaju jedan od brojnih načina izražavanja i zamišljanja dece (Malaguzzi, 1998) na koji ona, zajedno sa drugom decom i odraslima, otkrivaju sebe i svet oko sebe. Za razliku od diskursa instrumentalizovanog deteta, u okviru diskursa podržanog deteta funkcija digitalnih tehnologija u vaspitanju i obrazovanju prepoznata je kao transformišuća, pre nego kao dopuna postojećim resursima i funkcijama. To pokazuju nalazi brojnih istraživanja u kojima su digitalne tehnologije prepoznate kao izvori učenja koje je smisleno i stimulišuće kao za decu, tako i za odrasle (Fleer, 2018; Garvis, 2018; Jack & Higgins, 2019; Yelland, 1999). Sagledavanje procesa učenja kao zajedničke aktivnosti dece i odraslih, koja je posredovana nekim digitalnim artefaktom, doprinosi građenju prostora digitalnih tehnologija kao prostora susreta, deljenja, mogućnosti i participacije koja podrazumeva agensnost koja podržava glas dece (Craft, 2012: 180). U takvom prostoru digitalna kompetentnost shvata se kao građenje kulture upotrebe digitalnih tehnologija, koja se razvija kroz smisleno korišćenje tehnologija i razvijanje adekvatnog odnosa (Osnove programa, 2018). Tako shvaćena kompetentnost ne zanemaruje moguće negativne efekte korišćenja digitalnih tehnologija već ih razume u okviru složene mreže odnosa koje posreduju i šireg društveno-kulturnog kontekstu.

Diskurs avatar deteta pruža sliku o detetu kao potpuno uronjenom u kontekst posredovan digitalnim tehnologijama. Zato se u literaturi često govori o *digitalnom detinjstvu* (Danby et al., 2018) i *digitalnom kontekstu odrastanja* (Livingstone & Blum-Ross, 2017). U takvom prostoru razlikovanje *virtuelnog* od *stvarnog* je veštačko. Na odnos virtuelnog i stvarnog gleda se kao na odnos stalnog preplitanja (Monteiro & Osório, 2016: 147). Time se otvara važno pitanje, u kome se fokus ne stavlja na prethodno ukazanu veštačku razliku, već na način na koji *virtuelno* proširuje, naglašava ili

transformiše fenomen koji se nekada javljao samo u *realnom* ili *oflajn* (engl. *Offline*) okruženju (Livingstone, 2013: 2). Realnost odrastanja dece je mnogostruka, a vera u digitalne tehnologije i njihovu ekspanziju neupitna. Zato je upitno kakav se odnos prema upotrebi digitalnih tehnologija gradi u okviru ovakvog diskursa. Neosporno je da takva kultura afirmiše više identiteta i realnosti (Leaver, 2015). Zato neki autori ukazuju na to da procesi građenja identiteta i način učešća dece bivaju posredovani različitim avatarima odnosno da se deca igraju aspektima svog identiteta u onlajn svetovima (Wohlwend 2010; Marsh, 2010). Međutim, otvara se pitanje koliko je, zapravo, zastupljen kritički odnos prema funkciji digitalnih tehnologija odnosno prema kontekstu koji, uslovno rečeno, ne poznaje granice. Tačnije, kakve implikacije može imati apologetsko-afirmativni odnos u mnogostruko shvaćenoj realnosti. Prednosti takvog sagledavanja deteta i digitalnih tehnologija u vaspitanju i obrazovanju prepoznata je u afirmisanju inkluzivne prakse. Brojna istraživanja (Fleer, 2018; Roos & Olin-Scheller, 2018) ukazuju na to da upotreba digitalnih tehnologija doprinosi, ne samo transformisanju vaspitno-obrazovne prakse, već rekonceptualizaciji inkluzivnog obrazovanja. Invaliditet se ne shvata kao svojstvo deteta već kao socijalni konstrukt. Digitalne tehnologije se shvataju kao deo odnosa koji se gradi između dece i odraslih i njihovog socijalnog i materijalnog sveta a ne kao kompenzatorni uređaji. Na taj način otvara se prostor za suštinsko povezivanje porodice i vaspitno-obrazovne ustanove kao važnog aspekta podržavanja inkluzivne prakse. Iz tog razloga, u okviru diskursa avatar deteta, shvatanje kompetentnosti u korišćenju digitalnih tehnologija je bliže građenju kulture njihove upotrebe ali je odnos više apologetski nego kritički.

Participacija u *prostoru* ili *prostorima* digitalnih tehnologija kroz četiri diskursa: zaključci i implikacije

Iako deca odrastaju u digitalnom kontekstu i sve ranije počinju da koriste digitalne tehnologije, čini se da i dalje stojimo na raskrsnici kada je u pitanju njihova upotreba (Clements, Nastasi & Swaminathan, 1993) u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – da li će se upotreba digitalnih tehnologija svesti na dodatak postojećem

programu i aktivnostima ili će se iskoristiti njihov transformativni potencijal, da li će se pitanje upotrebe tehnologija svesti na tenzično razmatranje pozitivnih i/ili negativnih efekata ili će se efekti upotrebe razmatrati neodvojivo od odnosa koje digitalne tehnologije posreduju i tome slično (Hatzigianni, 2017; Kalamatianou & Hatzigianni, 2018; Yelland, 1999).

Diskursi koje smo teorijski identifikovali u radu ukazuju na različita shvatanja deteta, digitalnih tehnologija i njihove funkcije u vaspitanju i obrazovanju, samim tim i na različita shvatanja participacije. Takvi teorijski uvidi nas upućuju na promišljanje u kom pravcu želimo da se krećemo kada se otvori pitanje digitalnih tehnologija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Sagledavanje participacije kroz četiri identifikovana diskursa (diskurs instrumentalizovanog deteta, diskurs kontrolisanog deteta, diskurs podržanog deteta i diskurs avatar deteta) nas upućuje na potrebu da se sistemski pristupi istraživanju pitanja prostora digitalnih tehnologija u PVO na različitim planovima ispoljavanja (plan istraživanja o upotrebi digitalnih tehnologija u PVO, plan dokumenata međunarodne obrazovne politike, plan obrazovne politike na kros-nacionalnom planu, sistemski plan PVO i plan prakse vrtića u našoj zemlji). Takav pristup istraživanju prostora digitalnih tehnologija u PVO ukazuje na postojanje više različitih prostora, a ne samo jednog. Zato se javlja potreba da se identifikuju postojeći i projektuje mogući prostor digitalnih tehnologija u PVO koji bi podržao transformativnu kulturu upotrebe digitalnih tehnologija i participaciju dece shvaćenu kao aktivno i agensno učešće kroz kritičko odnošenje prema datoj upotrebi.

Literatura

- Anning, A., Cullen, J. & Flear, M. (2004). *Early childhood education: Society and culture*. Sage Publications.
- Chaudron, S. (2015). *Young children and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Clements, D. H., Nastasi, B. K. & Swaminathan, S. (1993). Young children and computers: Crossroads and directions from research. *Young children*, 48(2), 56–64.
- Cordes, C. & Miller, E. (Eds.). *Fool's gold – A critical look at computers in childhood*. Alliance for childhood: College Park, MD.

- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: Creative challenges for educational futures. *London review of education*, 10(2), 173–190.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Danby, S., Fleer, M., Davidson, C. & Hatzigianni, M. (2018). *Digital childhoods: Technologies and children`s everyday lives*. Springer.
- European Commission (2019). *Key competencies for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice* (Vol. 12). Berlin, Germany: Lehmanns Media.
- Fleer, M. (2018). Digital bridges between home and preschool: Theorizing conceptually inclusive practice in digital environments. In: S. Danby, M. Fleer, C. Davidson & M. Hatzigianni (Eds.), *Digital childhoods: Technologies and children`s everyday lives* (pp. 33–49). Springer.
- Garvis, S. (2018). Digital narratives and young children. In: S. Danby, M. Fleer, C. Davidson & M. Hatzigianni (Eds.), *Digital childhoods: Technologies and children`s everyday lives* (pp. 183–197). Springer.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. *Futurelab*. Dostupno na <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>
- Hatzigianni, M. (2017). Transforming early childhood experiences with digital technologies. *Global studies of childhood*, 8(2), 1–11.
- Jack, C. & Higgins, S. (2019). Embedding educational technologies in early years education. *Research in Learning Technology*, 27, <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2033>
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- Kalamatianou, M. & Hatzigianni, M. (2018). Teaching visual arts with digital technologies. In: S. Danby, M. Fleer, C. Davidson & M. Hatzigianni (Eds.), *Digital childhoods: Technologies and children`s everyday lives* (pp. 197–213). Springer.
- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?* Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Karpati, A. (2011). *Digital literacy in education*. UNESCO, Dostupno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214485>
- Kuzmanović i sar. (2019). *Deca u digitalnom dobu: Vodič za bezbedno i konstruktivno korišćenje digitalne tehnologije i Interneta*. Užice: Užički centar za prava deteta.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). New technologies in early education literacy research: A review of research. *Journal of early childhood literacy*, 3(1), 59–82. London: Sage Publication.
- Leaver, T. (2015). Born Digital? Presence, Privacy, and Intimate Surveillance. In: Hartley, John & W. Qu (Eds.), *Re-Orientations: Translingual Transcultural Transmedia. Studies in narrative, language, identity, and knowledge* (pp. 149–160). Shanghai: Fudan University Press.

- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental research*, 164, 149–157.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9–24.
- Livingstone, S. (2013). Children's internet culture: Power, change and vulnerability in twenty-first century childhood. In: D. Lemish(Ed.), *The Routledge international handbook of children, adolescents and media* (pp. 111–119). London: Routledge.
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2017). Researching children and childhood in the digital age. In: P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 54–70). London: Routledge.
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of icts: Towards a typology of practice. *Contemporary issues in early childhood*, 16(1), 5–17.
- Macnaughton, G. *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas & basic philosophy. In: C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children*. Norwood: Ablex Publication.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual world. *Journal in early childhood education research*, 8(1), 23–39.
- Mertala, P. (2018). *Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education*. [Doctoral dissertation]
- Moje, E. B., McItosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading research quarterly*, 39(1), 38–70.
- Monteiro, A. F. & Osório, A. J. (2016). Digital childhood, risks and opportunities: Why is it important to listen to children? In: Í. Pereira, A. Ramos & J. Marsh (Eds.), *Digital literacy and multimodal practices of young children: Engaging with emergent research*. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410 (pp. 135–152). Braga: Centro de investigação em educação (cied).
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS. Dostupno na <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u program naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–263.
- Pavlović Breneselović, D. (2012a). (Ne)postojeći digitalni prostor u predškolskom vaspitanju u Srbiji. U: D. Golubović (Ur.), *Zbornik radova, Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 319–325). Čačak: Tehnički fakultet.
- Pavlović Breneselović, D. (2012b). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece na ranim uzrastima u Srbiji* (str. 133–150). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2013). *Gde stanuje kvalitet: Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju* (Knjiga 1). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Roos, C. & Olin-Schiller, C. (2018). Digital participation among children in rural areas. In: S. Danby, M. Fleer, C. Davidson & M. Hatzigianni (Eds.), *Digital childhoods: Technologies and children`s everyday lives* (pp. 49–65). Springer.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. London: Routledge.
- Selwyn, N. (2012). Making sense of young people, education and digital technology: the role of sociological theory. *Oxford review of education*, 38(1), 81–96.
- Thompson, A. D. & Christakis, A. D. (2015). The association between television viewing and irregular sleep schedules among children less than 3 years of age. *Pediatrics*, 116(4), 851–856.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Berkule, S., Fierman, A. H., Brockmayer, C. & Mendelsohn, A. L. (2010). Infant media exposure and toddler development. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 164(12), 1105–1111.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Wohlwend, K. (2010). A is for Avatar: Young children in literacy 2.0 worlds and literacy 1.0 schools. *Language arts*, 88(2), 144–152.
- Yelland, N. (1999). Reconceptualising schooling with technology for the 21th century: Images and reflections. *Information technology in childhood education*, 1,39–59.

PARTICIPACIJA ODRASLIH U DOKOLIČARSKOM OBRAZOVANJU PUTEM INTERNETA^{73, 74}

Bojan G. Ljujić⁷⁵
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Proučavanju andragošskog aspekta upotrebe Interneta u slobodnom vremenu, u okviru ovog rada, pristupili smo uz uvažavanje aktuelnog razmatranja Interneta u funkciji obrazovne delatnosti, sagledavanje upotrebe Interneta kao potencijalne dokoličarske aktivnosti i shvatanje obrazovanja kao komponente korišćenja slobodnog vremena odraslih. Cilj empirijskog istraživanja koje je predstavljeno u radu bio je ispitivanje participacije odraslih u dokoličarskom obrazovanju putem Interneta, uz fokusiranje na izraženost obrazovne funkcije upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih i intenzitet participacije odraslih u različitim vrstama dokoličarsko-obrazovnih aktivnosti putem Interneta. U ovom deskriptivnom istraživanju sprovedenom tokom 2015. i 2016. godine, učestvovalo je 605 ispitanika iz opšte populacije odraslih u Srbiji. Rezultati istraživanja govore da je obrazovna funkcija upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih najizraženija, kao i da odrasli najintenzivnije participiraju u stručnom obrazovanju putem Interneta u slobodnom vremenu. U skladu sa tim, dokoličarsko obrazovanje odraslih bi trebalo učestalije da se sprovodi putem Interneta uz orijentisanje prema stručnom usavršavanju.

Ključne reči: dokoličarsko obrazovanje, obrazovanje odraslih, obrazovanje putem Interneta, funkcije upotrebe Interneta u slobodnom vremenu, vrste dokoličarsko-obrazovnih aktivnosti.

⁷³ *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁷⁴ U ovom radu se termini *slobodno vreme* i *dokolica*, kao i *obrazovanje u slobodnom vremenu* i *dokoličarsko obrazovanje* posmatraju kao sinonimi.

⁷⁵ E-mail: bojanglejujic@gmail.com

Dokoličarsko obrazovanje odraslih putem Interneta: teorijsko-empirijska polazišta

Proučavanju andragošskog aspekta upotrebe Interneta u slobodnom vremenu tj. dokolici pristupili smo uz tri pretpostavke zasnovane na rezultatima ranije realizovanih teorijskih i empirijskih istraživanja. Prvo, budući da je u bliskoj vezi sa potrebama savremenog čoveka, Internet se razmatra u funkciji različitih individualnih i društvenih delatnosti (Adomi, 2011; Anderson & Van Weert, 2002; D’Atri et al., 2011; Kranzmuller & Toja, 2011; Kundishora & Phil, 2006), od kojih je za nas primarna obrazovna (Aldrich, 2005; Anderson, 2004; Antonijević, 2012; Fee, 2009; Gillani, 2003; Jovanović i sar., 2012; Kačavenda-Radić, 2007; Kačavenda-Radić i sar., 2012; Leiner, 2009; Nikolić-Maksić & Ljujić, 2010).

Drugo, imajući u vidu specifičnosti slobodnog vremena prepoznatljive u njegovim naučno-empirijski dokazanim *opštim* karakteristikama, kao što su društvena uslovljenost, imanentnost sa ljudskog aspekta, sadržajnost, vrednosna obojenost i sloboda izbora (Kačavenda-Radić, 1989), jasno je da se upotreba Interneta može javiti kao *sadržaj*, tj. *aktivnost* slobodnog vremena odraslih.

Treće, obrazovanje odraslih posmatrano generalno, javlja se kao *komponenta* korišćenja slobodnog vremena (Kaplan, 1975; Kačavenda-Radić, 1997; 1992; Sivan & Ruskin, 2000; Stebbins, 2006), što uz prethodne dve pretpostavke opravdava razmatranje obrazovanja kao *komponente* upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih.

Sledeći navedene teorijsko-empirijske pretpostavke, u ovom radu, *obrazovanje kao komponentu* slobodnog vremena ograničili smo na proučavanje upotrebe Interneta kao aktivnosti slobodnog vremena odraslih, posebno kada ona ima obrazovnu svrhu.

Metodološki okvir istraživanja

Predmet naših empirijsko-istraživačkih interesovanja bila je participacija u obrazovanju putem Interneta onda kada je ona potpuno u skladu sa slobodnim izborom odraslog čoveka. Istraživački cilj ispitivanja participacije odraslih u dokoličarskom

obrazovanju putem Interneta konkretizovali smo kroz dva istraživačka zadatka: 1) ispitati *izraženost funkcija* upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih, u pokušaju da se utvrdi kako se pozicionira obrazovna funkcija u odnosu na druge funkcije, i 2) ispitati *intenzitet participacije* odraslih u konkretnim vrstama obrazovnih aktivnosti putem Interneta u slobodnom vremenu. Pošli smo od hipoteza da odrasli u svom slobodnom vremenu upotrebljavaju Internet u obrazovne svrhe, da je obrazovna funkcija upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih dominantna, kao i da intenzitet participacije odraslih u kontekstu različitih vrsta obrazovnih aktivnosti putem Interneta u slobodnom vremenu varira.

U empirijskom istraživanju sprovedenom od sredine 2015. godine do sredine 2016. godine, uz primenu deskriptivnog metoda i istraživačkih tehnika anketiranja i skaliranja, ispitano je 605 ispitanika iz opšte populacije odraslih u Srbiji, sa različitim dokoličarsko-obrazovnim iskustvima. Bitno je istaći nekoliko karakteristika uzorka: ispitanici su bili gotovo ujednačeni prema aktuelnom dokoličarsko-obrazovnom statusu – 49% ispitanika je bilo uključeno u dokoličarsko obrazovanje, a 51% nije; 65.3% ispitanika je bilo zaposleno tokom realizacije istraživanja, dok 34.7% nije; najviše ispitanika bilo je iz starosne kategorije između 26 i 45 godina (54%), ispitanici starosti između 46 i 65 godina činili su 26.8% uzorka, dok su oni između 15 i 25 godina starosti činili 18.3% uzorka.

Rezultati istraživanja: prikaz i interpretacija

Funkcija upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih

Po uzoru na opšte funkcije slobodnog vremena (Dumazdier, 1967), ali i na novija istraživanja koja se odnose eksplicitno na funkciju upotrebe Interneta u slobodnom vremenu (Leung & Lee, 2005; Lu & Chen, 2009), ona se može razmatrati kroz funkcije:

- Odmora ili kako Lu i Čen (Lu & Chen, 2009) navode, relaksacije i obnove;
- Zabave, gde se može uvrstiti igranje kompjuterskih igara (Leung & Lee, 2005; Liang, 2011; Ruzgar, 2005), surfovanje radi razonode (Leung & Lee,

2005), slušanje muzike i gledanje filmova putem Interneta (Lebo, 2013; Leung & Lee, 2005; Liang, 2011; Ruzgar, 2005);

- Razvoja ličnosti u koju se mogu svrstati različiti oblici e-učenja, onlajn obrazovanja, pretraživanje baza podataka, traženje informacija koje su u funkciji učenja i obrazovanja (Lebo, 2013; Leung & Lee, 2005; Liang, 2011; Lu & Chen, 2009; Ruzgar, 2005).

Takođe, imamo u vidu i istraživanja (Kačavenda-Radić i sar., 2011; Lazarević, 2007) u okviru kojih su se kao funkcije slobodnog vremena izdvojile sledeće:

- Obrazovna funkcija – odnosi se na učenje, obrazovanje, informisanje, usavršavanje i lični razvoj. Rezultati realizovanih istraživanja su pokazali opravdanost razmatranja obrazovne funkcije upotrebe Interneta u slobodnom vremenu (Lebo, 2013; Leung & Lee, 2005; Liang, 2011; Lu & Chen, 2009; Ruzgar, 2005; Sinha, 2012; Stebbins, 2006). U tim istraživanjima, Internet se najpre sagledava u funkciji pronalaženja i provere naučnih činjenica, objavljivanja naučnih radova, obrazovno istraživačkog rada, izrade projekata, razmene ideja, pristupanja elektronskim resursima;
- Lukrativna funkcija podrazumeva obezbeđivanje neke koristi – materijalne, emocionalne, duhovne i sl. U kontekstu upotrebe Interneta, ova funkcija bi mogla da se odnosi na elektronska ulaganja i investiranja u različite fondove i projekte od kojih se očekuje zarada (Lebo, 2013) ili kupoprodajna aktivnost (Leung & Lee, 2005);
- Socijalna funkcija se tiče društvenog umrežavanja (Leung & Lee, 2005) i komunikacije putem Interneta (Lebo, 2013; Liang, 2011);
- Hedonistička funkcija se odnosi na korišćenje sadržaja koji obezbeđuju izvesno uživanje – posećivanje Internet stranica sa seksualnim sadržajem ili onlajn kockanje (Lebo, 2013); i
- Rekreativna funkcija kojoj je bliska funkcija odmora, relaksacije i obnove (Lu & Chen, 2009).

Rezultati do kojih smo došli (Tabela 1) nedvosmisleno govore o dominantnosti obrazovne funkcije upotrebe Interneta u slobodnom vremenu u odnosu na ostale funkcije. U prilog tome ide i dobijena vrednost aritmetičke sredine $M=3.82$ ($SD=1.40$), koja govori o visokoj izraženosti obrazovne funkcije upotrebe Interneta u slobodnom vremenu.

Tabela 1: Izraženost funkcija upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih

Izraženost funkcija upotrebe Interneta u slobodnom vremenu	Veoma niska izraženost		Niska izraženost		Osrednja izraženost		Visoka izraženost		Veoma visoka izraženost	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Obrazovna	85	14.0	21	3.5	85	14.0	143	23.6	271	44.8
Zabavna	82	13.6	81	13.4	144	23.8	158	26.1	140	23.1
Lukrativna	273	45.1	147	24.3	101	16.7	56	9.3	28	4.6
Socijalna	126	20.8	84	13.9	123	20.3	158	26.1	114	18.8
Hedonistička	217	35.9	132	21.8	146	24.1	61	10.1	49	8.1
Rekreativna	108	17.9	92	15.2	176	29.1	166	27.4	63	10.4
Odmor	87	14.4	67	11.1	167	27.6	210	34.7	74	12.2

Kod skoro polovine ispitanika je obrazovna funkcija upotrebe Interneta u slobodnom vremenu veoma visoko izražena, a kada se ovim ispitanicima pridodaju i oni kod kojih je obrazovna funkcija visoko izražena, dolazimo do procenta od 68.4% ispitanika kod kojih obrazovna funkcija dominira u odnosu na ostale funkcije upotrebe Interneta u slobodnom vremenu. Moguće je da smo do ovakvih rezultata došli zbog toga što je oko polovine naših ispitanika trenutno uključeno u obrazovanje u slobodnom vremenu, što ukazuje na njihovu dokoličarsko-obrazovnu orijentisanost, kao i na to da kod odraslih postoji svest o obrazovnim mogućnostima Interneta, što može služiti kao podsticaj da se poveća obim obrazovne ponude u slobodnom vremenu čija je realizacija primarno zasnovana na upotrebi Interneta. Prepoznati potencijal upotrebe Interneta u obrazovanju u slobodnom vremenu odraslih mogao bi da utiče na povećanje broja dokoličarsko-obrazovnih programa koji se realizuju kroz različite oblike onlajn obrazovanja.

Intenzitet participacije odraslih u dokoličarsko-obrazovnim aktivnostima putem Interneta

Kako je obrazovanje blisko povezano sa kvalitetom življenja u slobodnom vremenu (Kačavenda-Radić, 1992), posebno nas je interesovalo koje obrazovne sadržaje odrasli vrednuju, pa samim tim i biraju putem Interneta u slobodnom vremenu. Naš fokus je bio na tome koliko često odrasli participiraju u sledećim obrazovnim aktivnostima putem Interneta u slobodnom vremenu: fizičko-rekreativno-obrazovnim, kulturno-obrazovnim, umetničko-obrazovnim, manuelno-obrazovnim i stručno-obrazovnim aktivnostima (Kačavenda-Radić, 1989). Ono što čini još značajnijim ispitati navedeno je činjenica da u dostupnoj literaturi nismo naišli na istraživanja koja bi nam dala odgovor na pitanje o tome koje konkretne obrazovne sadržaje putem Interneta odrasli vrednuju i biraju u slobodnom vremenu.

Rezultati do kojih smo došli (Tabela 2) ukazuju na dominantnost stručnog obrazovanja putem Interneta. Preko polovine ispitanika veoma često participira u stručno-obrazovnim sadržajima u slobodnom vremenu putem Interneta (aritmetička sredina učestalosti odabira stručno-obrazovnih sadržaja putem Interneta u slobodnom vremenu iznosi $M=3.80$, $SD=1.50$). Ispitanici koji često ili veoma često učestvuju u pomenutim sadržajima obrazovanja u slobodnom vremenu putem Interneta čine čak 67.6% od ukupnog broja ispitanika.

Tabela 2: Intenzitet participacije odraslih u dokoličarsko-obrazovnim aktivnostima putem Interneta

Intenzitet participacije odraslih u dokoličarsko-obrazovnim aktivnostima putem Interneta	Veoma retko		Retko		Osrednje		Često		Veoma često	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fizičko-rekreativno obrazovni	255	42.1	212	35.0	58	9.6	38	6.3	42	6.9
Kulturno-obrazovni	102	16.9	89	14.7	158	26.1	145	24.0	111	18.3
Umetničko-obrazovni	141	23.3	153	25.3	115	19.0	101	16.7	59	15.7
Manuelno-obrazovni	189	31.2	177	29.3	91	15.0	69	11.4	79	13.1
Stručno-obrazovni	98	16.2	35	5.8	63	10.4	104	17.2	305	50.4

Nalazi do kojih smo došli govore o tome da odrasli verovatno u prvom planu imaju svoj profesionalni i karijerni razvoj, što je logično imajući u vidu da uzorak istraživanja čine mahom ispitanici koji su u godinama kada bi trebalo da su radno aktivni ili se pripremaju za budući poziv (18.3% ispitanika je starosti između 15 i 25 godina, a 54.0% ispitanika je starosti između 26 i 45 godina). Ovi rezultati ukazuju na dominantnost zahteva koji dolaze iz savremene sfere rada prilikom odabira obrazovnih sadržaja u slobodnom vremenu i potvrđuju nalaze nekih ranijih istraživanja. Naime, slobodno vreme je integralni deo čovekovog života i ne predstavlja suprotnost radu, već kao i rad predstavlja entitet čoveka neodvojiv od ostalih ljudskih aktivnosti među kojima je i obrazovanje (Kačavenda-Radić, 1989). U njemu se on, na osnovu sopstvenog slobodnog izbora, može stručno usavršavati i pripremati za radni poziv. Odgovori naših ispitanika nedvosmisleno nam to predočavaju i još jednom ukazuju na neraskidivu vezu i složenu međuzavisnost koja postoji između slobodnog vremena, rada i obrazovanja.

Zaključak i implikacije na dokoličarsko-obrazovnu praksu

Empirijskim ispitivanjem participacije odraslih u dokoličarskom obrazovanju putem Interneta, ustanovljeno je da je dominantna funkcija upotrebe Interneta u slobodnom vremenu odraslih *obrazovna funkcija*, kao i da odrasli najčešće biraju *stručno-obrazovne sadržaje* putem Interneta u svom slobodnom vremenu, čime su potvrđene hipoteze istraživanja.

Rezultati nedvosmisleno ukazuju na to da bi dokoličarsko obrazovanje (bilo da se ono odvija unutar obrazovnih institucija ili izvan njih) trebalo da bude zasnovano na upotrebi Interneta. Takođe, čini se da je bitno ulagati praktične napore u orijentisanje delatnosti dokoličarskog obrazovanja putem Interneta u pravcu stručnog usavršavanja, što nameće nove naučno-istraživačke zadatke u relevantnoj oblasti. Dakle, značajno bi bilo kroz naredna istraživanja utvrditi u kojoj su meri stručno-obrazovni sadržaji zastupljeni u institucijama čija je obrazovna delatnost orijentisana ka sferi slobodnog vremena i ustanoviti konkretne dokoličarsko-obrazovne aktivnosti, posebno u sferi stručnog obrazovanja, u okviru kojih je upotreba Interneta posebno izražena.

Literatura

- Adomi, E. E. (2011). *Frameworks for ICT Policy – Government, Social and Legal Issues*. Hershey/New York: Information Science Reference.
- Aldrich, C. (2005). *Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in e-Learning and Other Educational Experiences*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
- Anderson, J. & Van Weert, T. (2002). *Information and Communication Technology in Education: A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development*. Paris: UNESCO.
- Anderson, T. (2004). Toward a Theory of Online Learning. In: T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.
- Antonijević, R. (2012). *Osnove procesa vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- D'Atri, A., Ferrara, M., George, J. F. & Spagnoletti, P. (2011). *Information Technology and Innovation Trends in Organization*. Berlin/Heideberg: Springer – Verlag.
- Dumazdier, J. (1967). *Toward a Society of Leisure*. New York: The Free Press.
- Fee, K. (2009). *Delivering e-Learning: A complete strategy for design, application and assessment*. London/Philadelphia: Kogan Page.
- Gillani, B. B. (2003). *Learning Theories and the Design of E-Learning Environments*. New York: University Press of America.
- Jovanović, B., Vučinić, D. i Antonijević, R. (2012). Uticaj interneta i kompjuterskih igara na vaspitanje i razvoj dece. *Pedagogija*, 67(4), 484–494.
- Kačavenda-Radić, N. (2007). Komunikacije i mediji: andragoški interes. U: A. Klapan i M. Matijević (ur.), *Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja* (str. 79–88). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- Kačavenda-Radić, N. (1989). *Slobodno vreme i obrazovanje*. Beograd: ZUNS i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Kačavenda-Radić, N. (1992). *Refleksije o/i slobodnog vremena*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Kačavenda-Radić, N. (1997). Obrazovanje kao faktor kvaliteta življenja u slobodnom vremenu. U: V. Matejić (ur.), *Tehnologija, kultura i razvoj* (str. 142–154). Beograd: Institut 'Mihajlo Pupin'.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2012). Obrazovanje u paradigmi humanističke refleksije informacionih i komunikacionih tehnologija. U: N. Vujisić-Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 77–97). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2011). Igra odraslih: Da li kompjuterska igra obrazuje u slobodnom vremenu? *Andragoške studije*, (2), 147–169.
- Kaplan, M. (1975). *Leisure: Theory and policy*. New York: John Wiley and Sons.

- Kranzmueller, D. & Toja, M. (2011). *Information and Communication on Technology for the Fight against Global Warming*. New York: Springer.
- Kundishora, S. M. & Phil, M. (2006). *The Role of Information and Communication Technology (ICT) in Enhancing Local Economic Development and Poverty Reduction*. Harare: Zimbabwe Academic and Research Network.
- Lazarević, B. (2007). *Obrazovanjem do rekreacije*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- Lebo, H. (2013). *The Digital Future Project 2013: Surveying The Digital Future (Year eleven)*. Los Angeles: University of Southern California.
- Leiner, B. M. (2009). A Brief History of the Internet. *ACM SIGCOMM Computer Communication Review*, 39(5), 22–31.
- Leung, L. & Lee, P. S. N. (2005). Multiple determinations of life quality: the roles of Internet activities, use of new media, social support, and leisure activities. *Telematics and Informatics*, 22(3), 161–180.
- Liang, T. H. (2011). Association between Use of Internet Services and Quality of Life in Taiwan. *Journal of Data Science*, 9(1), 83–92.
- Lu, L. & Chen, S. J. (2009). Internet/PC Use as a Leisure Activity for Adults in Taiwan. *Journal of Sport and Recreation Research*, 3(4), 1–14.
- Nikolić-Maksić, T. & Ljujić, B. (2010). The Use of Learning Log in Online Education. In: R. Penkova, V. Mircheva, N. Tsvetkova & M. Legurska (Eds.), *ICT in the Education of the Balkan Countries* (pp. 109–112). Varna: BASOPED.
- Ruzgar, N. S. (2005). A research on the purpose of Internet usage and learning via Internet. *The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET*, 4(4), 27–32.
- Sinha, M. K. (2012). Internet literacy skills and Internet usage patterns to access e-resources by Assam university library users: an evaluative study. *International Research Journal of Library, Information and Archival Studies*, 1(1) 10–26.
- Sivan, A. & Ruskin, H. (2000). Introduction. In: A. Sivan & H. Ruskin (Eds.), *Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs* (pp. 1–12). Wallingford, New York: CABI Publishing (a division of CABI International).
- Stebbins, R. A. (2006). *Serious Leisure: A perspective of Our Time*. New Brunswick (NJ): Transaction Publishers.

PARTICIPACIJA NASTAVNIKA U PROCESU KONCIPIRANJA STRUČNOG USAVRŠAVANJA: MOGUĆNOSTI I DOMETI⁷⁶

Jelena D. Sekulić⁷⁷

Student doktorskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Stručno usavršavanje nastavnika nalazi se visoko na listi nacionalnih i međunarodnih prioriteta. Od nastavnika se očekuje da kontinuirano razvijaju svoja znanja i veštine, jer se smatra da inicijalno obrazovanje ne može da zadovolji sve njihove obrazovne potrebe tokom profesionalne karijere. U radu se razmatra da li se i na koji način ostvaruje participacija nastavnika u odlučivanju o pitanjima u vezi sa stručnim usavršavanjem u našoj zemlji. Važno je omogućiti učešće nastavnika u tom procesu, jer se na taj način stvara prostor za „glas” nastavnika o njihovim obrazovnim potrebama i prioritetima. Na početku ćemo pristupiti određenju pojma participacija, prikazivanjem jednog modela participacije. U skladu sa razumevanjem pojma participacija u nastavku rada se, na osnovu uvida u legislativu koja reguliše stručno usavršavanje nastavnika, razmatra kako je predviđeno učešće nastavnika u procesu odlučivanja u tom domenu. Takođe, biće dat pregled rezultata istraživanja o percepcijama nastavnika o njihovom učešću. Dobijeni nalazi pokazuju da postoji potreba za razvojem podržavajućeg konteksta na nivou škole i sistema u celini u cilju uspostavljanja viših nivoa participacije nastavnika.

Ključne reči: nastavnici, stručno usavršavanje, proces odlučivanja, model participacije.

Uvod

Obrazovanje nastavnika i njihovo stručno usavršavanje predstavlja jedno od ključnih pitanja u svakoj državi i važan deo njihovih strategija koje se donose u cilju unapređivanja kvaliteta školskog sistema. Imajući u vidu brzinu promena u društvu i

⁷⁶ *Napomena.* Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁷⁷ E-mail: jelena.sekulic.pancevo@gmail.com

školi, kao i potrebu za „osavremenjivanjem” znanja i veština, stručno usavršavanje je potrebno posmatrati iz perspektive celoživotnog učenja. Inicijalno obrazovanje predstavlja temelj za dalji razvoj nastavnika, jer ono ne može da zadovolji obrazovne potrebe nastavnika i školske institucije u savremenom društvu, „društvu koje uči” (OECD, 2005). Stručno usavršavanje omogućava nastavnicima da kroz određene aktivnosti na nivou škole ili van nje, samostalno ili kroz odnos saradnje unaprede postojeća i razviju nova znanja i veštine u oblasti odgovarajućih akademskih disciplina, pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke grupe predmeta (Sekulić, 2019). Pitanje koje se postavlja jeste da li je nastavnicima omogućeno učešće u procesu odlučivanja o pitanjima u vezi sa stručnim usavršavanjem.

Veoma je važno obezbediti aktivnu ulogu nastavnika, jer se na taj način smanjuje rizik da se odluke dožive kao spolja nametnute i nerelevantne, ali i da se ne javi „otpor” u njihovom prihvatanju (Stančić, 2011). Usaglašenost i relevantnost donetih odluka sa stvarnim potrebama prakse može osigurati da će nastavnici u većoj meri nastaviti da uče i stručno se usavršavaju tokom čitave profesionalne karijere (OECD, 2005).

Na samom početku pristupićeemo određenju pojma participacija, sagledavajući objašnjenja različitih autora, a u skladu sa problematikom kojom se bavimo. Da bismo stekli uvid da li se i na koji način ostvaruje participacija nastavnika u odlučivanju o stručnom usavršavanju u našoj zemlji u nastavku ćemo dati pregled legislative koja reguliše stručno usavršavanje nastavnika i rezultata dosadašnjih istraživanja o percepcijama nastavnika o njihovom učešću u ovom domenu.

Kako se razume pojam participacija?

Određenje pojma participacija (*lat. Participare* – imati učešća ili udela u nečemu, dobiti udeo ili učestvovati u delu) otvoreno je za različite interpretacije autora što se uočava proučavanjem literature (Arnstein, 1969; Cornwall, 2008; White, 1996). U pokušaju njegovog potpunijeg razumevanja često se pristupa definisanju različitih modela participacije. U osnovi svakog modela nalazi se implicitna vrednosna pretpostavka koja „razdvaja” različite nivoe participacije duž kontinuuma između dva

polu, ukazujući na višestepeni napredak ka onim nivoima participacije koji se mogu smatrati „pravim” (Cornwal, 2008: 270), počev od onih koje predstavljaju „zloupotrebu” ovog pojma (White, 1996: 144).

Model participacije od koga se polazi u radu obuvata četiri nivoa između kojih se pravi razlika u pogledu uključenosti aktera i dometa njihovog uticaja u procesu odlučivanja (Arnstein, 1969; Cornwall, 2008; White, 1996). Prvi nivo participacije se može odrediti kao *informativni* i podrazumeva informisanje nastavnika i drugih prosvetnih radnika, praktičara, o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima. Ovaj nivo predstavlja prvi korak ka obezbeđivanju viših nivoa participacije. Međutim, može se odnositi na jednosmeran proces komunikacije, „tok informacija” od strane nadležnih institucija na centralnom nivou ka nastavnicima, stručnim saradnicima i drugim prosvetnim radnicima. U tom slučaju reč je o prividnoj participaciji i podeli moći (moć „nad”), koja implicira ekspertski autoritet nadležnih institucija na centralnom nivou i zauzimanje pasivne pozicije od strane nastavnika.

Drugi nivo participacije označava se kao *konsultativni*. Navedeni nivo podrazumeva uključivanje nastavnika i drugih relevantnih aktera školske institucije u proces donošenja odluka. Konsultativni proces ne mora nužno uključivati razmenu ideja i potencijalnih rešenja, iako za to postoji prilika. Ako nije praćen višim nivoima participacije, postoji mogućnost da vodi nedovoljnom uvažavanju „glasa” nastavnika i kontroli njihovog uticaja.

Treći nivo se odnosi na *delegiranje odgovornosti*. Delegiranje odgovornosti podrazumeva prenos ovlašćenja sa višeg nivoa odlučivanja na niže nivoe, koji deluju van kontrole na centralnom nivou (Hebib, 2013). Smatra se da postoje određene poteškoće koje mogu umanjiti značaj ovog nivoa participacije (na primer nizak nivo razvijenosti materijalno-tehničkog stanja škole, nedostatak finansijskih sredstava). Posledica toga može biti nedovoljno uspostavljena usaglašenost u donošenju odluka što doprinosi stvaranju razlika između školskih institucija.

Četvrti i najviši nivo participacije jeste *partnerski*. Na ovom nivou participacija podrazumeva deljenje nadležnosti i odgovornosti između institucija na centralnom nivou i nižih nivoa upravljanja, uključujući nivo škole i same nastavnike. Proces

odlučivanja zasnovan je na demokratskim principima. Obe strane se sagledavaju kao kompetentne u procesu donošenja odluka o važnim pitanjima. Reč je o „transformativnom procesu participacije” (White, 1996: 146) koji podrazumeva razvoj odnosa zasnovan na podeli moći (moć „sa”).

Uočava se da među nivoima postoji međusobna povezanost i zavisnost. Svaki prethodni nivo participacije potrebno je posmatrati kao preduslov za sledeći. Jedino na taj način možemo govoriti o participaciji u pravom značenju ove reči, koja je u okviru ovog modela označena kao partnerska. Međutim, ovakvim podelama se upućuju i kritike da su neadekvatne. Pojedini autori smatraju da se samo četvrti nivo može smatrati „pravom” participacijom, dok prethodni predstavljaju „(zlo)upotrebu” ovog pojma (White, 1996).

Propisi o stručnom usavršavanju – gde su nastavnici?

U ovom delu našeg rada sagledaćemo ključne segmente zakonskih i podzakonskih dokumenata koji „oblikuju” stručno usavršavanje nastavnika i propisuju da li je i na koji način predviđeno učešće nastavnika u tom procesu.

Plan stručnog usavršavanja nastavnika, koji čini sastavni deo godišnjeg i razvojnog plana škole, donosi se u skladu sa potrebama i prioritetima ustanove i prioritetnim oblastima koje utvrđuje Ministar (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2018, članovi 3, 21; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2019, član 151). Donosi ga organ upravljanja ustanovom, školski odbor, čiji članovi mogu da budu i nastavnici (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2019, članovi 116, 151). Potrebe i prioriteti na nivou školske institucije donose se na osnovu plana profesionalnog razvoja nastavnika koji se zasniva i na samoproceni nastavnika o razvijenosti definisanih standarda kompetencija (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2018, član 3; Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011). Prikazani postupak planiranja stručnog usavršavanja

ukazuje na to da nastavnici mogu, samostalno ili kao članovi organa upravljanja, u procesu konsultovanja da zauzmu poziciju aktivnog subjekta i iskažu mišljenje o svojim obrazovnim potrebama i prioritetima. Međutim, definisane prioritetne oblasti od strane Ministarstva u velikoj meri ograničavaju autonomiju nastavnika i drugih praktičara u pogledu mogućeg izbora sadržaja stručnog usavršavanja. Tako nastavnici, informisani o svojim mogućnostima odabira, postaju samo korisnici usluga „proizvedenih” od strane nadležnih institucija na centralnom nivou.

Uvid u određene izvore upućuje na to da su nastavnici i predstavnici relevantnih institucija imali priliku za učešće u procesu definisanja standarda kompetencija nastavnika. „Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja izradio je Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i usvojio ga je Nacionalni prosvetni savet” (Gošović i Petrović, 2016: 71), koji „obavlja konsultacije sa relevantnim društvenim grupama prilikom pripreme propisa” (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2019, član 48). Participacija predstavnika školskih institucija, a pre svega nastavnika, je od velike važnosti kako bi se postigla usaglašenost standarda sa potrebama prakse. Prepoznaju se elementi konsultativne participacije, ali da li je u praksi uvažena perspektiva nastavnika ostaje otvoreno pitanje. Standardima se često upućuju kritike, jer se smatra da ograničavaju autonomiju nastavnika i da služe spoljašnjoj kontroli (Vizek Vidović, 2013). Utvrđeno je da nastavnici mogu na osnovu sopstvene inicijative da realizuju određene aktivnosti na nivou škole (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2018, članovi 4, 6). Tako je učinjen značajan doprinos stvaranju prostora da se „čuje glas” nastavnika o njihovim obrazovnim potrebama. Međutim, pojedine škole mogu naići na teškoće (na primer nedostatak finansijskih sredstava, nemotivisan kolektiv itd.) što može uticati na produbljivanje razlika između škola. Za aktivnosti stručnog usavršavanja na nivou škole ne dobijaju se bodovi koji se prikupljaju u cilju napredovanja u zvanja. Na ovaj način definisani uslovi za napredovanje od strane Ministarstva (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2018, član 24)

sugerišu da je pohađanje programa (obuka) značajniji oblik stručnog usavršavanja od onih koji su inicirani od strane nastavnika.

Participacija u odlučivanju o stručnom usavršavanju – šta kažu nastavnici?

U ovom odeljku pokušaćemo da stvari sagledamo iz perspektive nastavnika, tako što ćemo dati pregled rezultata istraživanja sprovedenih u našoj sredini.

Nastavnici smatraju da su nedovoljno uključeni u proces donošenja odluka o pitanjima reforme obrazovanja, što ukazuje na njihovu potrebu za većom autonomijom i participacijom (Đerić i Džinović, 2011). Korisno je osvrnuti se i na rezultate istraživanja Talis iz 2013. godine (Srbija nije učestvovala u istraživanju koje je realizovano 2018. godine) koji govore da postoji neusaglašenost između obrazovnih potreba nastavnika i ponuđenih aktivnosti stručnog usavršavanja. U odnosu na prosek dobijen za zemlje učesnice (39%) procenat nastavnika koji je naveo ovu barijeru kod nas je veći (47.7%) (OECD, 2014). To je dokaz o nedovoljnoj uključenosti nastavnika i škola u proces definisanja obrazovnih potreba i prioriteta i mogućoj uniformnosti ponude. U prilog tome govore rezultati nešto ranije realizovanog istraživanja, u kome se navodi da „nastavnici smatraju da bi trebalo sami da biraju odgovarajuće programe ili da budu konsultovani pre ugovaranja seminara”, kao i da „komunikacija između škole i nadležnih institucija bude kvalitetnija” (Stanković, Đerić i Milin, 2013: 99–101). Rezultati pokazuju da je uglavnom zastupljen prvi nivo participacije – informisanje. Nastavnici pokazuju želju da imaju viši stepen kontrole kada je u pitanju odlučivanje o svojoj profesiji. Međutim, nastavnici ne opažaju sebe kao subjekte sa dominantnim uticajem na proces donošenja odluka i pokretače „promena” (Stanković, Đerić i Milin, 2013: 102). Moguće objašnjenje nalazi se u lošem društveno-ekonomskom položaju nastavnika i njihovom nedostaku poverenja u sopstvene sposobnosti i moć uticaja. Potencijalno rešenje jeste razvijanje odnosa partnerstva između nastavnika i drugih aktera vaspitno-obrazovne delatnosti u cilju stvaranja podržavajućeg konteksta da se čuje „glas” nastavnika (Đerić i Džinović, 2011). Dakle, nalazi ukazuju na potrebu za

uspostavljanjem viših nivoa participacije, ali i na postojanje određenih teškoća na tom putu.

Zaključak

Očigledno je da različiti nivoi participacije impliciraju značajno različit nivo (ne)uključenosti nastavnika u proces donošenja odluka. Veoma je važno osigurati da prvi nivo participacije predstavlja samo prvi korak ka stvarnoj uključenosti nastavnika, tj. dostizanja najvišeg nivoa – koji je u okviru navedenog model označen kao partnerski. Razvoj legislative koja ima afirmativne odredbe u pogledu obezbeđivanja viših nivoa participacije u procesu odlučivanja o stručnom usavršavanju može imati veliki doprinos. To podrazumeva stvaranje podržavajućih uslova za osmišljavanje različitih oblika i sadržaja aktivnosti stručnog usavršavanja koje će nastavnici i školske institucije smatrati relevantnim. Međutim, pored toga što dokumenta obrazovne politike treba da stvaraju prostor da se „čuje glas” nastavnika od velike je važnosti da postoji razvijena kultura školske institucije, odnosno spremnost i otvorenost nastavnika i drugih praktičara za dijalog u pogledu određivanja daljih pravaca i prioriteta sopstvenog razvoja i delovanja. Proces „prevođenja” glasa nastavnika u konkretan uticaj nije jednostavan postupak, već zahteva planski i sistemski pristup u cilju uvođenja promena. Pored pitanja šta obuhvata dozvoljen domet uticaja, sledeća važna pitanja jesu šta se nalazi van njegovih granica i zašto. Ova pitanja ostaju otvorena za dalja promišljanja.

Literatura

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of American Planning Association*, 35(4), 216–224.
- Cornwall, A. (2008). Unpacking participation models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269–283.
- Đerić, I. i Džinović, V. (2011). Testiranje scenarija 3: Nastavnik kao ugledni profesionalac. U: M. Vujačić i saradnici (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 139–156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gošović, R. i Petrović, D. S. (2016). Standardi za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. U: D. S. Petrović i T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u*

- Srbiji. *Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 71–75). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, 5/2011.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, 48/2018.
- Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86–107.
- Stančić, M. (2011). Osnovni pristup kvalitetu rada nastavnika i njegove odlike. U: N. Kačavenda Racić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 203–221). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Sekulić, J. (2019). *Komparativna analiza stručnog usavršavanja nastavnika u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji* (neobjavljen master rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Vizek Vidović, V. i Domović, V. (2013). Teachers in Europe – main trends, issues and challenges. *Croatian Journal of Education*, 1(3), 219–250.
- White, S. C. (1996). Depoliticising development: the uses and abuses of participation. *Development in Practise*, 6(1), 6–15.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019). *Službeni glasnik Republike Srbije Prosvetni glasnik*, br. 10/2019.

KOOPERATIVNA NASTAVA KAO KONTEKST ZA OSTVARIVANJE PARTICIPACIJE UČENIKA

Jelena S. Medar⁷⁸

Jelena J. Janjić⁷⁹

Studenti doktorskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu
Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Kooperativna nastava je složen fenomen koji osvaja veliku pažnju poslednjih nekoliko decenija kako u svetu, tako i kod nas. Imajući u vidu značaj i prednosti kooperativne nastave, u ovom radu će biti reči o kooperativnoj nastavi kao kontekstu za ostvarivanje participacije učenika u nastavi. Rad sadrži pregled teorijskih saznanja o kooperativnoj nastavi, kao i prikaz rezultata dva empirijska istraživanja koja su se bavila razumevanjem perspektiva nastavnika srednjeg i visokog nivoa obrazovanja. Kooperativna nastava otvara prostor za participaciju, međutim prikazani rezultati u ovom radu svedoče o njenoj neadekvatnoj primeni, što dovodi u pitanje zastupljenost kooperativne nastave u praksi, a samim tim i ostvarivanje participacije u toj nastavi.

Ključne reči: kooperativna nastava, kooperativno učenje, participacija učenika.

Uvod

U obrazovno-vaspitnom kontekstu, nastava, kao najorganizovanija i centralna aktivnost, ima veliki potencijal da kod učenika razvija veštine, sposobnosti i vrednosti koje su neophodne za uspešno funkcionisanje u društvu. U ovom radu govoriće se o kooperativnoj nastavi kao jednom od savremenih modela nastave koja je sve zastupljenija u obrazovnoj praksi zbog dobrobiti koje pruža, stavljajući akcenat na njen potencijal u ostvarivanju prava na participaciju učenika.

⁷⁸ E-mail: jelenamedar95@hotmail.com

⁷⁹ E-mail: jelenajanjic1995@gmail.com

Kooperativna nastava

Pojava kooperativne nastave nije sa sobom donela nekoliko novih nastavnih metoda i tehnika, već je pokrenula lavinu promena na polju obrazovanja, otkrivajući drugačiji pogled na položaj učenika i nastavnika, te proces učenja i podučavanja. Danas se, kooperativna nastava i kooperativno učenje, koriste kao opšteprihvaćeni termini iza kojih se krije čitav niz njihovih varijacija i modela (Antić, 2010). Za potrebe ovog rada, biće korišćena definicija prema kojoj je kooperativna nastava ona nastava koja dovodi do kooperativnog učenja ili ga podstiče (Pavlović Breneselović, Radulović, 2016), a koju, osim rada u grupi, odlikuje:

- 1) Pozitivna međuzavisnost učenika – svi učenici veruju da samo zajedničkim radom mogu doći do zajedničkog cilja;
- 2) Interakcija se odvija „licem u lice” – razmenjuju se ideje, objašnjenja, stajališta, perspektive;
- 3) Individualna odgovornost – svaki član grupe daje svoj doprinos, i na taj način se individualno razvija;
- 4) Razvoj socijalnih veština – učenici aktivno slušaju jedni druge, komuniciraju međusobno, konstruktivno rešavaju konflikte, razmenjuju perspektive;
- 5) Evaluacija grupnog rada – svaka grupa se osvrće na svoj rad, članovi grupe raspravljaju o tome koliko dobro postižu svoje ciljeve i osvrću se na grupne procese (Johnson & Johnson, 1999).

Navedene odlike proizilaze iz radova Džonson i Džonson (Johnson & Johnson, 1999), najpoznatijih istraživača kooperativnog učenja.

Participacija učenika

Ostvarivanje prava na participaciju se reguliše Konvencijom o pravima deteta, koja predstavlja međunarodni ugovor koji se tiče zaštite dečjih prava, a članovi 12, 13 i

14 tiču se participacije, odnosno prava slobodnog izražavanja mišljenja, u skladu sa godinama života i zrelošću, o svim pitanjima koji ga se tiču (Dejanović i sar, 1999).⁸⁰

Participacijom učenika se ne teži uvažavanju njegove perspektive kao jedine značajne, već uravnotežavanju odnosa moći nastavnik – učenik. Odgovornost nastavnika je da prepozna svoju ulogu i odgovornost u negovanju atmosfere u kojoj će se podsticati glas učenika, ali i osnaživanje sopstvenih potencijala da učestvuje u nastavnom procesu na takav način. Kooperativna nastava upućuje na aktivan položaj učenika i pruža prostor za participaciju svih aktera u nastavnom procesu, što bi značilo da i nastavnici i učenici razmenjuju ideje, odlučuju o načinu rada, sadržaju, načinu vrednovanja, definisanju kriterijuma i vrednosti.

Hart prepoznaje da se mnogi pozivaju na demokratiju, dok u učionicama i dalje vlada autokratija. Neretki su argumenti kojima se opravdava nepoštovanje prava na participaciju, a kao glavni se ističe posmatranje deteta kao nekog ko ne može da pruži tačne informacije (Hart, 1992). Ovakvim pristupom gubi se iz vida da se autonomnost ne razvija spontano u određenim godinama života, kada se to od dece očekuje, već je potrebna podrška odraslih za stvaranje uslova kojima će se omogućiti participacija. Ističe se da je svako dete sposobno da pruži vredne informacije ukoliko je metod pristupa detetu prilagođen kulturi, uzrastu i trenutnom nivou zrelosti (Hart, 1992). Na osnovu iznetog, postavlja se pitanje da li je participacija zastupljenija na višim obrazovnim nivoima i kojim argumentima bi se opravdalo njeno eventualno odsustvo.

Analizirajući definiciju kooperativne nastave, uviđa se potencijal za ostvarivanje participacije učenika kroz sve elemente kooperativnog učenja. Kooperativna nastava kojom se nastoji obezbediti kooperativno učenje, pružiće mogućnost učenicima da, kroz svoju aktivnost i individualni doprinos, utiču na sopstveni, ali i razvoj grupe. U ovom slučaju, naglasak nije na grupnim produktima, već i na grupnim procesima kako kroz određene zadatke, tako i kroz celokupan nastavni pristup. Nastavnici bi trebalo da budu svesni da iako se neki oblici participacije sporo uspostavljaju, neophodna je kontinuirana praksa participacije učenika, koja se neće razviti sama po sebi (Ivić,

⁸⁰ Srbija se obavezala na poštovanje osnovnih principa participacije *Zakonom o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta (1990)*.

Pešikan, Antić 2001), već kroz nastojanje nastavnika da obezbedi učenje na ovakav način.

Prikaz i diskusija relevantnih rezultata istraživanja

O tome koliko je participacija prisutna zaključuje se na osnovu relevantnih rezultata dva istraživanja, nastala prilikom izrade master radova. Cilj istraživanja koje se bavilo perspektivom univerzitetskih nastavnika, bio je razumevanje njihovih iskustava u vezi sa kooperativnom nastavom, pri čemu je intervjuisano njih 20 (Medar, 2019). Cilj drugog istraživanja je bio ispitivanje perspektive gimnazijskih nastavnika o vaspitnoj funkciji nastave. Tim putem, intervjuisano je 22 nastavnika (Janjić, 2019). Navedena istraživanja se nisu bavila direktno pitanjima participacije, ali pojedini rezultati pružaju osnovu za tumačenje u kontekstu date problematike.

U istraživanju koje se bavilo perspektivom univerzitetskih nastavnika, nastojalo se uvideti šta oni prepoznaju kao najveći izvor podrške u realizaciji kooperativne nastave. Najveći broj odgovora odnosio se na razgovor sa kolegama, dok je 7 od 20 intervjuisanih nastavnika navelo konsultovanje sa studentima kao značajan izvor podrške. Kada se govorilo o načinima podele u grupe, veliki broj nastavnika, čak njih 18, istaklo je da najčešće prepuštaju studentima izbor koji se tiče načina formiranja grupa za rad. Prilikom razgovora sa nastavnicima o načinima evaluacije u kooperativnoj nastavi, 11 nastavnika je navelo da studenti učestvuju u procesu međugrupne evaluacije gotovih produkata, međutim, njihova evaluacija često nema uticaj na konačnu ocenu koju studenti dobijaju (Medar, 2019).

Navedeni rezultati ukazuju na prisustvo participacije u pojedinim segmentima nastavnog procesa. Međutim, daljim istraživanjem se dolazi do podatka koji govori da ispitani visokoškolski nastavnici prepoznaju otpor studenata kao najveću poteškoću za realizaciju kooperativne nastave. Ostaje otvoreno pitanje koju funkciju ima prethodno navedeno konsultovanje studenata i da li im se ostavlja prostor da izraze mišljenje i donose odluke koje se tiču načina rada. Takođe, veliki broj intervjuisanih nastavnika prepušta studentima odluku o načinima formiranja grupa, ali ostaje nejasno da li na

ovaj način zaista dolazi do procesa participacije, ili je u pitanju prebacivanje odgovornosti. Ostavljanje mogućnosti da studenti učestvuju u procesu evaluacije jeste jedan od načina za ostvarivanje participacije, ali ukoliko ocena pružena od strane učenika nema značaj za konačnu ocenu, ne može se govoriti o ostvarivanju participacije.

U istraživanju sa univerzitetskim nastavnicima, kao i u istraživanju sa gimnazijskim nastavnicima, razgovaralo se i o kriterijumima odabira načina rada na času (Janjić, 2019; Medar, 2019). Podaci koji su tom prilikom dobijeni ukazuju na odsustvo participacije učenika, jer se nijedan kriterijum za odabir načina rada na času ne odnosi na uključivanje učenika u donošenje ove odluke. Takođe, u istraživanju kojim se ispitala perspektiva gimnazijskih nastavnika, najveći broj intervjuisanih nastavnika, navodio je kao glavni kriterijum kojim se rukovode pri izboru nastavnih metoda mogućnost metode da doprinese aktivnom položaju učenika (Janjić, 2019). Ipak, aktivnost učenika sama po sebi ne obezbeđuje njihovu participaciju. Tačnije, mora se imati u vidu kojim ciljem se rukovodi nastavnik kada podstiče aktivnost učenika, odnosno da li je nastavniku prioritet stvaranje dinamične atmosfere na času ili kreiranje konteksta koji obezbeđuje ostvarivanje prava na participaciju.

Pedagoške implikacije

Na osnovu navedenog, uviđa se potreba za promenama u načinima rada nastavnika na različitim obrazovnim nivoima. Kooperativna nastava je kontekst u kojem se može negovati participacija učenika, ali ukoliko se ona ne sprovodi na adekvatan način, dobrobiti kooperativne nastave neće biti vidljive i participacija neće biti na visokom nivou. Kada je reč o ulozi nastavnika u nastavnom procesu, nastavnik bi trebalo da usmerava rad učenika na osnovu međusobne saradnje sa njima, da prima sugestije i predloge učenika, da omogući zajedničko odlučivanje i rešavanje problema učenja i rada u nastavi (Peašinović, 1976). Još jedna uloga nastavnika se vidi u pružanju modela učenicima, tako što sopstvenim ponašanjem ukazuje na tolerantnost, uvažavanje različitih mišljenja i demokratičnost. Za ostvarivanje participacije učenika važniji je

podržavajući pristup koji će negovati principe na kojima se participacija ostvaruje, nego obezbeđivanje materijalno-tehničkih uslova kojima na taj način može biti dat prioritet. Na tom putu, odgovornost za uspeh nastavnog procesa dele nastavnici i učenici. Takođe, nastavnici bi trebalo da ostavljaju prostor za participaciju učenika kroz sve segmente nastavnog procesa, tako što pružaju mogućnost učenicima da biraju teme, načine rada, načine evaluacije svojih produkata i nastave u celini.

U skladu sa navedenim, potrebno je obezbediti nastavnicima sistemsku podršku koja bi im omogućila da uče o pojmu, značaju, metodama i tehnikama kooperativne nastave; značaju participacije, načinima njenog ostvarivanja uvažavajući uzrasne karakteristike učenika; sopstvenoj ulozi u nastavnom procesu. Na taj način, nastavnici bi razvijali pozitivan odnos prema kooperativnoj nastavi i svest o njenom značaju za ostvarivanje participacije. Takva podrška, vodila bi ka podeljenoj odgovornosti svih aktera u obrazovno-vaspitnom sistemu.

Zaključak

Kooperativna nastava može pružiti prostor za ostvarivanje participacije učenika, ali ukoliko se ne sprovodi na adekvatan način, javlja se dilema da li se u tom slučaju uopšte i može govoriti o prisustvu kooperativne nastave, koja bi ujedno obezbedila podržavajući kontekst za ostvarivanje participacije. S obzirom na to da je u našem obrazovno-vaspitnom sistemu i dalje dominantna paradigma akademskog postignuća, ne čude navedeni rezultati koji upućuju na odsustvo kooperativne nastave i participacije u praksi. Važno je uvažavati participaciju i učenika/studenata i nastavnika jer oni zajednički kreiraju nastavni proces. Na kraju, kooperativna nastava i participacija su međusobno povezani procesi, pri čemu ne samo da kooperativna nastava omogućava ostvarivanje participacije, već i ostvarena participacija doprinosi uspešnijem kooperativnom radu.

Literatura

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Dejanović, V. (1999). Participacija mladih – uvodna razmatranja; u V. Dejanović i sar. (ur.): *Participacija mladih pod lupom* (str. 9–44). Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Ivić, I., A. Pešikan i S. Antić (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Janjić, J. (2019). *Vaspitna funkcija nastave iz perspektive nastavnika* (neobjavljeni master rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Johnson D. & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73.
- Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Medar, J. (2019). *Kooperativna nastava iz perspektive univerzitetskih nastavnika* (neobjavljeni master rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Pavlović Breneselović D., i Radulović L. (2014). *Interaktivna nastava – praktikum*. Beograd: Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Peašinović, R. (1976). *Pedagoška funkcija nastavnika u moralnom razvoju učenika*. Beograd: Prosveta.
- Zakon o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta (1990). *Službeni list SFRJ – Međunarodni ugovori*, br. 15/90 i *Službeni list SRJ – Međunarodni ugovori*, br. 4/96 i 2/97.

STUDENTSKI PROCESFOLIO U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI STRUČNO-APLIKATIVNIH PREDMETA TEHNIČKO-TEHNOLOŠKE OBLASTI

Milica D. Petrović⁸¹

Nikola M. Macut⁸²

Arhitektonski fakultet Univerziteta u Beogradu

Marija M. Bulatović⁸³

Student doktorskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Karakteristika savremenog trenutka je ubrzan razvoj tehnoloških dostignuća, ali i njihova brza distribucija u polje masovne upotrebe. Nasuprot tome, fakulteti su institucije kojima je potrebno vreme za refleksiju o novim pojavama. Kurikulumi koje fakulteti razvijaju prate ovu osobenost visokoškolskih institucija. Međutim, savremene generacije studenata mogu biti „brže” od savremenih kurikuluma. U ovom radu postavlja se pojam procesfolija kao proširenog repertoara korišćenja portfolija u nastavnim procesima koji postaje podloga za transformaciju unapred planiranog kurikuluma. U domaćoj pedagoškoj literaturi studentski portfolio koji se koristi u nastavi posmatra se kao nastavna metoda, način učenja i alternativna praksa ocenjivanja. Portfolio postaje procesfolio u procesu umrežavanja sa kurikulumom koji se u ovom radu posmatra kao proces, umesto kao produkt/dokument. U susretu nastavnika, studenata i procesfolija kurikulum gubi linearan unapred zadat tok već postaje fenomen u nastajanju, jedinstven događaj vezan za suživot nastavnika i studenata u učionici i njihov odnos prema vanučioničkom kontekstu.

Ključne reči: portfolio, procesfolio, kurikulum kao proces, kurikulum kao događaj, visokoškolska nastava.

Uvod

Nema ničeg prirodnijeg za osobu koja je stekla inicijalno obrazovanje na Arhitektonskom fakultetu od razmatranja pitanja upotrebe portfolija. Reprezentativni portfolio arhitekta i studenti arhitekture koriste pri apliciranju na različite nivoe studija,

⁸¹ E-mail: milica.petrovic.ml@gmail.com

⁸² E-mail: nikola.macut@gmail.com

⁸³ E-mail: marijabulatovich@gmail.com

pri zapošljavanju, u razgovoru sa klijentima. Međutim, u nastavi portfolio se koristi kao nastavna metoda, strategija učenja i način vrednovanja rada i učenja. S obzirom na ovakvu upotrebu portfolija u procesu učenja, izvesni autori uvode termin procesfolio (Silveira et al., 2017). Cilj ovog rada je sagledavanje načina upotrebe procesfolija u visokoškolskoj nastavi stručno-aplikativnih predmeta tehničko-tehnološke oblasti. Pod stručno-aplikativnim predmetima u nastavnom programu Arhitektonskog fakulteta podrazumevani su oni koji obezbeđuju kompetencije budućih inženjera za projektovanje i izvođenje objekata. U našoj sredini u pedagoškoj literaturi uvreženo je tumačenje portfolija kao izvora podataka za samog studenta u cilju boljeg razumevanja sopstvenog učenja i usmeravanja daljeg procesa saznavanja, kao i u svrhu nastavničkog procenjivanja studentskog rada (Radulović i Stančić, 2012). U radu se sagledava upotreba studentskog procesfolija kao participativne prakse studenata pri kreiranju kurikuluma koji predstavlja realni proces koji se odvija u učionici.

Pogled na portfolio

Pojam portfolio potiče od latinske reči *portafoglio* što u direktnom prevodu znači nositi papire. Jedna od podela podrazumeva četiri kategorije portfolija: 1) reprezentativni portfolio, 2) portfolio u vidu elaborata; 3) ugledni portfolio i 4) procesfolio (Robinson 1995, prema Silveira et al., 2017). Reprezentativni portfolio predstavlja skup radova najvišeg kvaliteta, koji se može podnositi na uvid/evaluaciju u prilikama od visoke važnosti. Portfolio u vidu elaborata podrazumeva skup završnih radova u okviru jedne teme, oblasti, projektnog zadatka. Ugledni portfolio sadrži niz uglednih primera sakupljenih od strane nastavnika sa ciljem modelovanja rada studenata generacija koje slede one čiji radovi čine sadržaj ove zbirke. U preuzetoj podeli procesfolio je definisan kao kolekcija studentskih radova nastalih u različitim fazama nastavnog procesa, sa naglaskom da se u vrlo širokoj literaturi na ovu temu procesfolio preklapa sa pojmom procesualni portfolio (Ibid.). U ovom radu, postavljanjem razlike između procesualnog portfolija i procesfolija koji se koriste u nastavnim procesima, fokus će biti na primeni procesfolija u nastavnom procesu.

Socio-konstruktivističke teorije ističu da pojedinci uče kroz aktivan pristup, odnosno punu uključenost u procese saznavanja, kroz međusobnu interakciju, te korišćenje, ali i kreiranje, različitih resursa (Bonk & Cunningham, 1998). U domaćoj literaturi pojam portfolio vezuje se za načine rada u nastavi – nastavne metode; načine učenja – strategije učenja; i načine vrednovanja rada i učenja – studentska samoevaluacija i eksterna evaluacija (Radulović i Stančić, 2012). Učenička samoevaluacija i nastavnička evaluacija praćenjem procesa učenja, a ne samo krajnjeg produkta učenja, postavljeni su kao alternativni načini ocenjivanja umreženi sa nastavnim procesima (Mitrović, 2017). Portfolio kao alternativna praksa praćenja i ocenjivanja u nastavi smatra se podlogom za razvoj reflektivnog mišljenja, analizu sopstvenih potencijala i ograničenja i uspostavljanje ličnih razvojnih ciljeva (Bauer & Dunn, 2003; Radulović i Stančić, 2012). Izvesni autori su došli do zaključka da je glavni nedostatak klasičnog portfolija koji se koristi u nastavnom procesu studentski pristup kreiranju ovog materijala kao hronološkog pregleda informacija umesto refleksije o procesima učenja i sinteze znanja kroz vreme, odnosno, nedostatak podrške pri kreiranju ovog materijala koja bi istakla važnost ličnog pristupa koji rezultira različitim produktima na nivou jedne studentske grupe (Silveira et al., 2017). Kao neke od načina prevazilaženja ove teškoće autori koji su istraživali sopstvenu praksu korišćenja portfolija u nastavi navode zadavanje obaveznih priloga kao i zajedničke diskusije na nivou čitave studentske grupe (Radulović i Stančić, 2012; Silveira et al., 2017; Živković, 2016). Za razliku od procesualnog portfolija koji se prema domaćoj literaturi u nastavi koristi kao nastavna metoda, strategija učenja i način vrednovanja rada i učenja u ovom radu postavlja se definicija procesfolija kao zbirke procesa koji se koristi kao podloga za unošenje promena u studijskim programom unapred predviđenih sadržaja i procesa u nastavi.

Pregled teorijskih pristupa kurikulumu

Poreklo reči kurikulum seže iz latinskog pojma *currere* i označava tok ili pravac odvijanja neke aktivnosti – trčanje kroz neku aktivnost, dok je izvedena reč *curriculum* u obrazovanju imala značenje – tok i redosled učenja (Despotović, 2010). U savremenoj

pedagoškoj praksi je moguće razlikovati četiri pristupa koncipiranju i izradi kurikuluma: kurikulum kao program koji treba preneti – sadržaj koji nastavnici prenose učenicima; kurikulum kao produkt – skup ishoda koje studenti treba da postignu; kurikulum kao proces – stalna interakcija nastavnika, studenata i znanja; i kurikulum kao praksa – kritičko preispitivanje procesa koji se razvijaju u nastavi (Smith 2000; prema: Aleksendrić, 2009). Prva dva pristupa tretiraju kurikulum kao unapred propisani dokument „odozgo naniže”, dok druga dva pristupa tretiraju kurikulum kao realni proces koji se odvija u učionici. Kontekst ovog rada vezuje se za razmatranja autorke Zaret, koja definiše kurikulum kao jedinstven događaj, zajednički život nastavnika i studenata u učionici (Zaret, 1986). U ovim zajedničkim procesima dolazi do kreiranja prostora mogućnosti za poštovanje individualnih iskustava, potreba i razlika kako studenata tako i nastavnika, njihovo preispitivanje i bogaćenje (Pavlović-Breneselović i Pavlovski, 2000). Na našim prostorima u pedagoškoj literaturi kao jedna od mogućnosti za unošenje promena u kurikulum navodi se prikupljanje relevantnih podataka analizom studentskih portfolija od strane nastavnika, te unošenje promena u kurikulum tek za narednu generaciju studenata (Radulović i Stančić, 2012).

Procesfolio kao podloga za transformisanje kurikuluma

Pogled na portfolio kao na strategiju učenja i izvor podatka za samoevaluaciju i planiranje daljeg rada i učenja i eksterno nastavničko procenjivanje studenata je značajan pomak u kreiranju nastavnih procesa. Izazovno je ispitati mogućnosti proširenja repertoara upotrebe portfolija u životu nastavnika i studenata u učionici u cilju približavanja kurikuluma interesovanjima studenata i njihovom životu van učionice i fakulteta, ali i kao približavanje kurikuluma savremenim dostignućima u nastavnoj oblasti. Kurikulum koji kreira nastavnik na početku semestra mogao bi se koristiti kao skup opštih smernica za realizaciju nastave podložnih transformaciji, dok bi se studentski procesfoliji mogli koristiti za tu transformaciju.

U nastavnim procesima učestvuju dve generacije, nastavnici i studenti, koje tokom rada treba da ostvare kontakt i da sarađuju radi upoznavanja i razvijanja dubljeg

osećaja poštovanja strana koje se ne poznaju usled generacijskih razlika. Generacije koje u ovom trenutku studiraju su generacije rođene i odrasle u digitalnom dobu (engl. *Digital natives*) do kojih dolaze određena znanja i veštine, uključujući i najsavremenije naučne inovacije, komercijalnim neakademske tokovima (Stiegler, 2010). Autor na drugom mestu ističe da su fakulteti „spore” institucije kojima je potrebno vreme za refleksiju o jednoj inovaciji (Stiegler, 2015). U pitanju je situacija u kojoj se po prvi put nalaze i studenti i profesori u kojima studenti u pojedinim oblastima mogu biti informisaniji od profesora (Ibid.). Ovakva situacija najizraženija je na fakultetima tehničko-tehnološke oblasti, jer su današnje inovacije uglavnom iz ove oblasti i direktno iz laboratorija ulaze u masovnu upotrebu, a osnovna ciljna grupa je generacija današnjih studenata. Nadalje, predviđeno je da znanja i iskustva stručno-aplikativnih predmeta budu upotrebljena kao inovativna praksa odmah nakon završetka fakulteta. Postavlja se pitanje da li je poželjno ostaviti generacije u sukobu ili težiti upoznavanju snaga i slabosti jedne i druge strane, te umrežavanju njihovih potencijala. Procesfolio studenta, uz uvid u inovacije, omogućava nastavniku uvid u lične afinitete studenata u kontekstu zadate teme, ali i otvara mogućnost da se čuje lični glas svakog pojedinog studenta, dok promena trajektorije celog kurikuluma potvrđuje da je taj glas i uvažen.

Međugeneracijska razlika ogleda se i u pristupu učenju dve različite generacije – studenata i nastavnika. U stručnoj literaturi, ali i u kolokvijalnom jeziku mogu se naći dve velike metafore o učenju – dubinsko i površinsko (Godor, 2016; Stančić i Bulatović, 2017). Generacije nastavnika su sebe formirale na dubinskom pristupu učenju, dok je za današnje generacije studenata karakterističan površinski pristup. Međutim, u današnjem svetu postoje velike količine znanja koje su zabeležene na takav način da se ne mogu sagledati površinskim pristupom, što dovodi generacije nastavnika u prednost (Hayles, 2012). Zajedničko angažovanje studenta i nastavnika u kreiranju procesfolija kroz redovne dijaloge ove dve strane omogućava studentima da prepoznaju važnost ove prednosti i razviju sklonost i motivaciju da uče na takav način. Ovakav proces može se interpretirati kao situacija u kojoj se glas i veštine nastavnika uvažavaju i to ne samo zbog kulturološki i sistemski postavljenog asimetričnog odnosa.

Istraživanja pokazuju da postoje intencije u visokoškolskoj praksi da se studentska interesovanja i razmišljanja predstavljena u portfoliju uključe u proces nastave, ali najčešće transverzalno u pojedinim tačkama nastavnog procesa koji je jasno određen po broju časova unapred osmišljenim kurikulumom (Živković, 2016). U ovom radu ističe se da kreiranje procesfolija pomaže u transformaciji unapred postavljenog kurikulumu mapiranjem procesa učenja, saznavanjem kroz primere, istraživanja i analize u kontekstu zadate teme, a na osnovu ličnih afiniteta studenata koji bivaju uvaženi i na osnovu kojih se transformiše prvobitni kurikulum. Na taj način kurikulum nema linearni unapred zadati tok, već dobija interaktivni karakter. Izvesni autori postavljaju pitanje o mogućnosti kreiranja kurikulumu za nepoznatu grupu ljudi, razvijajući stav da je proces odvijanja nastave na jednom času i na čitavom kursu nepredvidiv i spontan događaj (Zaret, 1986). U kontekstu teorijskog istraživanja predstavljenog u ovom radu proces odvijanja nastave tokom čitavog kursa zavisi od susreta nastavnika, studenata i procesfolija. Ovakav pristup kontinualnog razmatranja procesfolija pri transformaciji kurikulumu kroz vreme razlikuje se od ustaljenih praksi, kada nastavnik analizom studentskih portfolija dolazi do podataka za planiranje daljeg rada pri čemu samostalno kreira kurikulum za narednu generaciju njemu nepoznatih studenata.

Zaključak

Pristupi kurikulumu menjali su se kroz vreme, te se uočavaju dva najzastupljenija – kurikulum kao dokument i kurikulum kao proces. U pedagoškoj teoriji portfolio je definisan kao reprezentativni portfolio, portfolio u vidu elaborata, ugledni portfolio i procesfolio. Dovodeći u vezu portfolio i kurikulum postavlja se pitanje njihovog umrežavanja i međusobnih relacija. Uvodi se pojam procesfolio sa idejom kontinuiranog praćenja nastavnog procesa u cilju kreiranja kurikulumu kao fenomena koji je u neprestanom nastajanju. Na ovaj način podstiče se interakcija studenata i nastavnika koja vodi intergeneracijskom upoznavanju, produbljivanju međusobnog poštovanja, uvažavanju kvaliteta pristupa učenju one druge generacije i razvijanju motivacije da se

sadržaji koji više nisu fiksirani i mogu se koristiti u praksi odmah nakon završetka fakulteta uče na druge načine. Razmatranja u ovom radu su na teorijskom nivou i najava su za nastavničko istraživanje sopstvene prakse.

Literatura

- Aleksendrić, B. (2009). Shvatanja i pristupi teoriji i praksi kurikuluma. *Nastava i vaspitanje*, 58(3), 331–347.
- Bauer, W. I. & Dunn, R. E. (2003). The Electronic Portfolio in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 7–20.
- Bonk, C. J. & Cunningham, D. J. (1998). Searching for Learner-centered Constructivist and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. In C. J. Bonk, & K. S. King (Eds.), *Electronic Collaborators: Learner-centered Technologies for Literacy, Apprenticeship and Discourse* (pp. 25–50). New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Godor, B. P. (2016). Moving Beyond the Deep and Surface Dichotomy: Using Q Methodology to Explore Students' Approaches to Studying. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 207–218.
- Hayles, N. K. (2012). *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitrović, M. (2017). *Reformski potencijal ocenjivanja u nastavi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović-Breneselović, D. i Pavlovski, T. (2000). *Interaktivna obuka*. Beograd: IPA.
- Radulović, L. i Stančić, M. (2012). Portfolio kao sredstvo evaluacije iskustva učenja u nastavi. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški-Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (str. 259–282). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Silveira, J. M., Beauregard, J. & Bull, T. (2017). Development of the Processfolio: Promoting Preservice Music Teacher Reflection Through Authentic Assessment. *Journal of Music Teacher Education*, 27(1), 11–23.
- Stančić, M. i Bulatović, M. (2017). Kako razvijati učeničke pristupe učenju: iskustva iz realizacije programa zasnovanog na koregulisanom učenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 170–190.
- Stiegler, B. (2010). *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2015). *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*. Cambridge: Polity Press.
- Zaret, E. (1986). The Uncertainty Principle in Curriculum Planning. *Theory into Practice*, 25(1), 46–52.

Živković, M. (2016). *Učenička participacija u nastavnom procesu – primer aktivnosti vođenja dnevnika* (neobjavljeni master rad). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.018(082)(0.034.2)

371(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп Сусрети педагога (2020 ; Београд)

Participacija u obrazovanju - pedagoški (p)ogledi [Elektronski izvor] :
zbornik radova / Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, Filozofski fakultet
Univerziteta u Beogradu 24. i 25. januara 2020. ; [urednici Lidija Radulović ,
Vladeta Milin , Bojan Ljujić]. - Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta, Institut
za pedagogiju i andragogiju : Pedagoško društvo Srbije, 2020 (Beograd :
Pedagoško društvo Srbije). - 1 USB fleš memorija : tekst

Sistemske zahteve: Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Napomene i
bibliografske reference uz radove. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-80712-34-5 (IZPIA)

а) Васпитање -- Зборници б) Образовање -- Зборници

COBISS.SR-ID 282533132