

SUSRETI PEDAGOGA

NACIONALNI NAUČNO-STRUČNI SKUP

U POTRAZI ZA KVALITETNIM OBRAZOVANJEM I VASPITANJEM

IZAZOVI I MOGUĆA REŠENJA

ZBORNİK
RADOVA

Filozofski fakultet
22. maj 2023.



УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju
Pedagoško društvo Srbije

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem:
izazovi i moguća rešenja
22. maj 2023. godine, Beograd
Zbornik radova



Izdavači

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

Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Za izdavača

Prof. dr Jovan Miljković
Maja Vračar

Urednici

Doc. dr Zorica Šaljić
Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Aleksandra Pejatović

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Radovan Antonijević
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu
Doc. dr Aleksandar Bulajić
Prof. dr Miomir Despotović
Prof. dr Emina Hebib
Prof. dr Aleksandra Ilić Rajković
Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Ivana Jeremić
Doc. dr Bojan Ljujić
Doc. dr Maja Maksimović
Prof. dr Nataša Matović
Doc. dr Vladeta Milin
Prof. dr Jovan Miljković
Prof. dr Lidija Miškeljin

Nevena Mitranić, asistent
Luka Nikolić, istraživač-saradnik
Doc. dr Nataša Nikolić
Prof. dr Violeta Orlović Lovren
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Dragana Purešević, asistent
Prof. dr Lidija Radulović
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Prof. dr Vera Spasenović
Prof. dr Milan Stančić
Prof. dr Aleksandar Tadić
Prof. dr Jelena Vranješević
Prof. dr Nataša Vujisić Živković

Priprema za štampu i prelom

Dosije studio, Beograd

Dizajn korica

Mirjana Senić Ružić
Zorica Šaljić

Štampa

Pedagoško društvo Srbije, Beograd

Tiraž

100

ISBN 978–86–80712–49–9

Izdavanje zbornika radova finansirano je sredstvima Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije.

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 „U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja”. Cilj skupa bio je da se razmotre savremena saznanja o odlikama ostvarivanja i pretpostavkama razvijanja kvalitetnog obrazovanja i vaspitanja, analizira stanje razvijenosti i efekti funkcionisanja obrazovnog sistema i prakse vaspitno-obrazovnog rada, kritički razmotre aktuelne i moguće strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i da se sagledaju izazovi i teškoće u načinu ostvarivanja i održivosti promena usmerenih na razvoj kvaliteta u ovoj oblasti.

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
22. maj 2023, Beograd

U potrazi za kvalitetnim
obrazovanjem i vaspitanjem:
izazovi i moguća rešenja

Zbornik radova

Urednici

Doc. dr Zorica Šaljić
Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Aleksandra Pejatović

Programski odbor skupa

dr Radovan Antonijević, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Miomir Despotović, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Živka Krnjaja, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Emina Hebib, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Vera Spasenović, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Aleksandra Pejatović, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Jelena Vranješević, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Kristinka Ovesni, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Violeta Orlović Lovren, redovni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Biljana Bodroški Spariosu, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Nataša Matović, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Lidija Radulović, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Milan Stančić, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Aleksandar Tadić, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Aleksandra Ilić Rajković, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Lidija Miškeljin, vanredni profesor, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Saša Dubljanin, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Zorica Šaljić, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Vladeta Milin, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Nataša Nikolić, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Mirjana Senić Ružić, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Ivana Jeremić, docent, Filozofski fakultet u Beogradu
dr Maja Vračar, predsednica Pedagoškog društva Srbije
Mirjana Tomić, Pedagoško društvo Srbije
Biljana Drobnjak, Pedagoško društvo Srbije
Tijana Đokić, Pedagoško društvo Srbije
Vesna Bogičević, Pedagoško društvo Srbije
Nataša Stojanović, Pedagoško društvo Srbije
Nevenka Kraguljac, Pedagoško društvo Srbije

Organizacioni odbor skupa

Luka Nikolić, asistent, Filozofski fakultet u Beogradu
Nevena Mitranić, asistent, Filozofski fakultet u Beogradu
Dragana Purešević, asistent, Filozofski fakultet u Beogradu
Ivana Pantić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Jovana Katić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Andrea Gašić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Saška Stevanović, sekretar, Pedagoško društvo Srbije
Aleksa Eremija, tehnički urednik, urednik sajta Pedagoškog društva Srbije
Jovana Vanić, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Ivana Jovanović, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Marija Mijailović, volonter Pedagoško društvo Srbije
Tamara Injac, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Anđela Prijović, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Tamara Manojlović, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Marijana Ristić, volonter, Pedagoško društvo Srbije
Marija Milinković, volonter, Pedagoško društvo Srbije

SADRŽAJ

PLENARNA IZLAGANJA

Biljana Lungulov	
<i>Kvalitet u obrazovanju i društvene promene: ka kulturi kvaliteta</i>	11
Nataša Nikolić	
<i>Konceptualni okviri proučavanja kvaliteta u obrazovanju</i>	19
Nevenka Kraguljac i Vera Spasenović	
<i>Kako pedagozi vide svoju profesionalnu ulogu?</i>	27

OPŠTA PITANJA KVALITETA OBRAZOVANJA I VASPITANJA

Aleksandra Pejatović, Violeta Orlović Lovren i Edisa Kecap	
<i>Treća misija univerziteta i standardi kvaliteta u visokoškolskom obrazovanju</i>	37
Luka Nikolić i Lidija Radulović	
<i>Kvalitet obrazovanja ili kvalitetno rangiranje – primer Times Higher Education rangiranja univerziteta</i>	43
Nataša Jovanović Ajzenhamer	
<i>Istorijsko-teorijski sociološki pogled na meritokratiju u obrazovanju – Veberova kritika plutokratije u nemačkom obrazovnom sistemu na početku 20. veka</i>	51
Milica Marković	
<i>Kvalitet i evaluacija rada nastavnika: između dve strategije razvoja obrazovanja u Srbiji</i>	55
Aleksandra Ilić Rajković	
<i>Položaj učenika kao merilo kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa u Srbiji krajem 19. veka</i>	61
Branka Savović, Sandra Radenović i Miloš Marković	
<i>Bioetika i bioetika sporta: korak ka pedagoškoj bioetici</i>	65
Marina Semiz	
<i>Kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog i školskog uzrasta na bolničkom lečenju i mere obrazovne politike</i>	71
Simka Vukojević	
<i>Obrazovni programi u muzeju</i>	77
Nikolina Šepić	
<i>Postavljanje pedagoških sadržaja na internet slobodnoj enciklopediji kao područje rada pedagoga</i>	83

PRETPOSTAVKE RAZVOJA KVALITETNOG OBRAZOVANJA

Lidija Miškeljin i Dragana Purešević <i>Dva narativa dokumenata međunarodnih organizacija koja oblikuju predškolsko vaspitanje i obrazovanje.</i>	91
Radovan Antonijević <i>Optimizacija aktivnosti učenika u nastavi kao činilac efektivnosti obrazovanja</i>	99
Zorica Milošević i Marija Crnojević <i>Korak u susretu samovrednovanja i spoljašnjeg evaluiranja kvaliteta rada škola</i>	103
Maja Vračar i Marija Milinković <i>Profesionalni razvoj pedagoga u funkciji ostvarivanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja</i>	109
Jela Stanojević <i>Društvene okolnosti kao kontekst za razvoj kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.</i>	115
Nataša Vujisić Živković <i>ChatGPT i aktuelna pitanja pedagoške upotrebe veštačke inteligencije u podizanju kvaliteta obrazovanja</i>	119
Jovan Miljković, Vukašin Grozdić i Bojan Ljujić <i>Kako obrazovati naučni podmladak? Model doktorskih škola</i>	123
Sofija Maričić <i>Izmenjena uloga i kvalitet rada nastavnika u eri digitalizacije</i>	129
Ljiljana Vdović <i>Pedagog kao podrška nastavnicima u razvoju opštih međupredmetnih kompetencija u nastavi/učenju. . .</i>	135

RAZVOJ KVALITETA VASPITNO-OBRAZOVNE PRAKSE: OTVORENA PITANJA I MOGUĆI ODGOVORI

Živka Krnjaja, Dragana Pavlović Breneselović i Nevena Mitranić <i>Podrška stručnim saradnicima u promeni pristupa obrazovanju</i>	145
Vladeta Milin, Andrea Gašić i Anđela Vilotijević <i>Kako otkrivanje izvora podataka doprinosi unapređivanju kvaliteta nastave: primer jednog akcionog istraživanja.</i>	151
Marija Trajković, Branislava Popović Ćitić, Lidija Bukvić Branković, Marina Kovačević Lepojević i Ana Paraušić Marinković <i>Kulturalne kompetencije u obrazovno-vaspitnoj praksi: samoprocena nastavnika srednjih škola</i>	157
Nataša Simić, Nevena Živković, Emina Nikočević, Irena Vanić Vasić, Jelena Pujić i Biljana Jovanović Glavonjić <i>Kolaborativno istraživanje sopstvene prakse – efekti i iskustva nastavnika</i>	161
Aleksandar Milenković i Jelena Matejić <i>Vršnjačko vrednovanje radova studenata matematike na temu digitalnih nastavnih materijala. . . .</i>	167

Milan Stančić	
<i>Kvalitet nastave u ogledalu ispita za licencu nastavnika: šta nam otkrivaju pisane pripreme za časove?</i>	173
Saša Stepanović	
<i>Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge, kompetencije i barijere</i>	179
Ivana Stamenković	
<i>Obrazovanje vaspitača za refleksivnu praksu: podsticanje kritičke refleksije</i>	185
Ana Gardašević i Svetlana Mijajlović	
<i>Uticaj refleksivne prakse na menjanje individualističke kulture vrtića</i>	191
Marija Malović	
<i>Program uvođenja u posao pripravnika u predškolskoj ustanovi orijentisan na razvijanje zajednice učenja</i>	195



Plenarna izlaganja



KVALITET U OBRAZOVANJU I DRUŠTVENE PROMENE: KA KULTURI KVALITETA

Biljana S. Lungulov¹

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Unapređenje kvaliteta u obrazovanju u fokusu je obrazovnih reformi u prethodnih nekoliko decenija s ciljem da se obezbedi kvalitetnije, efikasnije, ali i konkurentnije obrazovanje za sve. U radu se polazi od različitih određenja kvaliteta i analiziraju se teorijski pristupi konceptualizaciji kvaliteta u obrazovanju. Cilj rada jeste da se ukaže na međuzavisnost globalnih društvenih promena i obrazovnih politika, sa posebnim osvrtom na problematiku unapređenja kvaliteta. Predstavnici kritičke pedagogije ističu sve veću prisutnost ideologije neoliberalizma u savremenim obrazovnim politikama, pri čemu se i pitanje unapređenja kvaliteta posmatra kao još jedna instanca sve veće tržišne usmerenosti obrazovanja. Ovi društveni trendovi reflektuju se u međunarodnim i nacionalnim obrazovnim politikama, obrazovnim ciljevima i ishodima, ali i konkretnim aktivnostima u okviru pojedinačne obrazovne ustanove. U tom kontekstu, uloga pedagoga u realizaciji i promociji različitih postupaka i metodologija u pravcu unapređenja kvaliteta postaje značajan preduslov za kreiranje kulture kvaliteta obrazovne ustanove.

Ključne reči: kvalitet, kultura kvaliteta, obrazovne politike, neoliberalizam

*Kvalitet u obrazovanju je na neki način problematičan:
kao i lepota, nalazi se u očima – ili više u umu – posmatrača.*

(prema: Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005, str. 11)

Uvod

Kvalitet u obrazovanju u fokusu je reformskih promena tokom proteklih decenija s ciljem da se obezbedi kvalitetnije, efikasnije i konkurentnije obrazovanje za sve i da se doprinese utemeljenju i unapređenju saradnje među različitim institucijama i zemljama. Ovakvim težnjama značajno su doprineli i društveni procesi kao što su modernizacija, globalizacija i internacionalizacija, koji su nesporo uticali na čitavo društvo, a time i na oblast obrazovanja. Kao rezultat, procesi globalizacije i internacionalizacije uticali su na pojavu sve konkurentnijeg okruženja i otvorenog tržišta (Sporn, 2003). To je posebno evidentno u kontekstu ideologije neoliberalizma koja sve više prožima međunarodne i nacionalne obrazovne politike, obrazovne ciljeve i ishode, ali i aktivnosti i delanje u okviru pojedinačne obrazovne ustanove. Shodno tome se i unapređenje i osiguranje kvaliteta u obrazovanju odnosi na sve politike, procese vrednovanja i evaluacije usmerene na to da osiguraju da institucije, kurikulumi i stečene kvalifikacije zadovoljavaju određene specifične standarde kvaliteta (Lungulov, 2022).

¹ biljana.lungulov@ff.uns.ac.rs

Sve aktuelnije težnje za uspostavljanjem jasnih procedura i metodologije za kontrolu i unapređenje kvaliteta u obrazovanju rezultiraju i kreiranjem standarda i indikatora za njegovo praćenje, ali i razvojem specifične *kulture* kvaliteta. Pojedini autori smatraju da se termin kultura kvaliteta čak uzima „zdravo za gotovo” sa namerom da se podrže procesi unapređenja i razvoja obrazovanja (Harvey & Stensaker, 2008). U skladu s tim, važno je da se što bolje razume kultura kvaliteta, ukaže na njena ograničenja, ali i da se uvidi njena povezanost sa fundamentalnim procesima kao što su nastava i učenje (Harvey & Stensaker, 2008).

Kada je u pitanju proces unapređenja i razvoja kvaliteta u okviru konkretne obrazovne ustanove, uloga pedagoga može se percipirati kao vodeća. Postoji sve više dokaza i potvrda da je liderstvo nezamenljiv element u procesu iniciranja, ali i razvoja kulture kvaliteta ustanove. Takva vrsta liderstva je od posebnog značaja za škole i druge obrazovne ustanove, gde kulturni, politički i organizacioni faktori mogu da otežaju proces upravljanja i unapređenja kvaliteta (Berry, 1997).

Namera je da se u ovom radu prikaže pluralizam shvatanja pojma kvaliteta u obrazovanju, ali i da se ukaže na međuzavisnost globalnih društvenih promena i obrazovnih politika, posebno u kontekstu neoliberalne ideologije i fenomena kulture kvaliteta.

Različiti pristupi određenju i konceptualizaciji kvaliteta obrazovanja

Kvalitet je u današnje vreme često korišćena reč u svim aspektima života i rada, međutim, evidentna je raznovrsnost različitih interpretacija, upotrebe, kao i brojnih određenja ovog pojma (Dale, 2003). Problem sa određenjem i definisanjem pojma kvalitet ogleda se u tome što ljudi uglavnom kažu da znaju šta se misli pod kvalitetom, i daju tipične izjave kao što je: „Znam šta je kvalitet kada ga vidim” (ili osetim, okusim, omirišem) (Dale, 2003, str. 4). Isti autor smatra da ovako jednostavne izjave i interpretacije nestručnih ljudi maskiraju potrebu da se kvalitet i njegovi atributi definišu na operacionalan način. Za većinu ljudi, kvalitet kao koncept, neobično je težak za razumevanje jer ga „okružuju brojne zabune i mitovi” (Dale, 2003, str. 4).

O značenju pojma kvalitet može se diskutovati *ad infinitum*, i autori smatraju da ne postoji konsenzus u shvatanju i određenju pojma kvaliteta (Doherty, 2005). Ovakve stavove najbolje ilustruju brojne definicije i konceptualizacije kojima se ukazuje na pluralizam shvatanja i razumevanja pojma kvaliteta. Pojedini autori i duhovito zaključuju: „Kvalitet... Znae šta je, ali ipak i ne znate šta je... Ukoliko niko ne zna šta je, onda za sve praktične svrhe ne postoji uopšte. Ali za sve praktične svrhe, ipak postoji” (Pirsing, 1976, prema Doherty, 2005, str. 4). Ovo se može označiti kao svojevrsni „ne možeš ga definisati, ali ćeš znati kada ga budeš video” argument i jedan od omiljenih citata za teoretičare, koji u određenim okolnostima može voditi do ekskluzivnog, ako ne i elitističkog stava, što dovodi do konfrontacije kada se daje mišljenje i procena kvaliteta (Doherty, 2005, str. 4). I drugi autori postavljaju pitanje definisanja i određenja pojma kvaliteta i navode da ključna debata o razumevanju koncepta kvaliteta u obrazovnom kontekstu jeste problem da li se on može jednostavno izvesti iz privatnog sektora koji je najviše usmeren na profit, i transformisati za uslove institucija javnog sektora (Green, 1994).

Kako bi ilustrovaio pluralizam shvatanja kvaliteta Njuton daje kratak pregled određenja pojma kvaliteta u obrazovanju navodeći različite autore i njihova shvatanja. Na taj način skicira debatu koja se razvila u celoj Evropi o tome kako koncept kvaliteta treba da bude definisan. „Becher (1989) smatra da

je kvalitet 'kreacija političke mode', Neave (1986) navodi da je 'nedostižan', Harvey i Green (1993) smatraju da je 'klizav' i 'vrednosno određen'. Scott (1994) jasno ističe da 'je merodavna definicija kvaliteta nemoguća' i navodi da 'u literaturi nedostaju teorijska razmatranja o kvalitetu u obrazovanju'. Pirsing (1990) smatra da 'ne postoji definicija kvaliteta... Značeš šta je kada ga pronadeš.'. I na kraju kako Green (1994) zaključuje 'u krajnjem određenju, kvalitet je filozofski koncept', (Newton, 2007, str. 14).

Nakon pregleda stavova o konceptu i pojmu kvaliteta u obrazovanju, može se zaključiti da i dalje ne postoji jasna i opšteprihvaćena definicija kvaliteta, a ovako različita određenja navela su autore da zaključie da je „potraga za univerzalnom definicijom kvaliteta i iskazom o uzročno-posledičnim vezama neuspešna” (Mischra, 2007, str. 12).

Evidentno je da postoji pluralizam shvatanja koncepta kvaliteta i da prihvatanje određene definicije zavisi od samog konteksta u kojem se posmatra, odnosno da od konteksta zavise i njegovo razumevanje i procena. Ono što je donekle slično različitim određenjima jeste da se kvalitet u obrazovanju odnosi kako na ishod, tako i na sam proces obrazovanja. U skladu s tim, postoje brojne procedure i postupci koji čine sastavni deo sistema unapređenja kvaliteta, kao što su: kontrola kvaliteta, osiguranje kvaliteta, povećanje kvaliteta, razvoj kvaliteta i celokupno upravljanje kvalitetom (*Total Quality Management – TQM*). Na jednom kraju tog spektra kvalitet se više posmatra u saglasnosti sa specifikacijom proizvoda, dok je na drugom kraju kvalitet u vezi sa osnaživanjem i samoopredeljenjem (Hoy et al., 2005, str. 11–12). Takođe, da bi se što bolje shvatio kvalitet u određenom obrazovnom kontekstu, potrebno je uvažiti sve zainteresovane strane i njihova očekivanja koja imaju od obrazovanja (Lungulov, 2015).

Određenje i ostala pitanja i aspekti kvaliteta u obrazovanju podrazumevaju mnoštvo različitih ideja, rešenja, brojna istraživanja i razmatranja. Shodno tome, Pirsing čak zaključuje „Nemojte defini-sati kvalitet. U tome je tajna.” (Pirsing, 1976: 213, prema Doherty, 2004, str. 4). Nijednom definicijom nije do kraja jasno predstavljen koncept kvaliteta, ali se u skladu sa preferiranim određenjem kreiraju obrazovna politika i postupci u okviru njegove kontrole i unapređenja, kao i kultura kvaliteta u okviru obrazovne i vaspitne ustanove.

Savremene društvene promene i njihov značaj za unapređenje kvaliteta u obrazovanju

Kvalitet obrazovanja predstavlja dominantan koncept u svim skorašnjim reformskim inicijativama, a njegova aktuelizacija, između ostalog, rezultat je sve veće komercijalizacije i tržišne usmerenosti obrazovanja, kompetitivnosti, promena u finansiranju i globalnoj ekonomiji. Unapređenje i kontrola kvaliteta obrazovanja koje doprinosi efikasnijem kreiranju društva znanja i konkurentnosti na globalnom tržištu ovako postaje jedan od vodećih ideoloških koncepata. Uspostavljanje uporedivih i transparentnih kriterijuma i metodologija za kontrolu i unapređenje kvaliteta predstavlja značajan preduslov ka umrežavanju obrazovnih ustanova i uspostavljanju međunarodne saradnje. Iz tog razloga, ističe se da je uspostavljanje i osiguranje kvaliteta ključna odgovornost obrazovnih institucija, kao i onih koji u njima rade (McKimm, 2009).

Globalne društvene promene, ekonomske reforme i neoliberalna politika imali su snažan uticaj na obrazovanje. Po mišljenju jednog od najuticajnijih predstavnika kritičke teorije obrazovanja, obrazovanje se sve više shvata kao proizvod koji treba procenjivati na osnovu njegove ekonomske vrednosti

(tzv. komodifikacija), i koji se može kupiti i prodati kao i sve ostalo na slobodnom tržištu (Apple, 2006). U tom smislu se i čitavo obrazovanje, ne samo u razvijenim zemljama, nego i na globalnom planu, shvata kao projekat koji treba da „zadovolji potrebe ekonomije” (Apple, 2006, str. 23). Dodatno, i aktuelna terminologija koja se sve češće koristi u obrazovanju kao što su: ljudski *kapital*, *tržište* obrazovanja, pružanje obrazovnih *usluga*, ali i kvalitet, konkurentnost, rangiranje, evaluacija i dr. gotovo su u potpunosti prožeti neoliberalnom ideologijom (Sadžakov i Antolović, 2021).

Slično tome se i „reformе u obrazovanju diskutuju putem komercijalnih termina i izraza poput ‘budući konzumenti’, ‘budući radnici’ i ‘budući poreski obveznici’, (McCarthy et al., 2009, str. 42), pri čemu se očekuje da pojedinci razviju preduzetničke veštine i da budu spremni za takmičenje u uslovima otvorenog i slobodnog tržišta. U skladu s tim, teorija ljudskog kapitala, kao i ideja da i pojedinci i društvo „profitiraju” od ulaganja u ljude i da postoji direktna ekonomska korist od stečenih veština, razvoja i diseminacije novog znanja, postaje sve dominantnija u obrazovnoj politici (Spasenović, 2019; Walker, 2010, str. 488).

Ideologija neoliberalizma i njen uticaj, značaj i efekti za obrazovanje zaokupljaju pažnju brojnih društvenih naučnika i provociraju ekstremno različite stavove i mišljenja. Kao što je poznato, neoliberalizam je utemeljen u shvatanju o superiornosti i značaju tržišta nad intervencijama države i u tom smislu inicira takve društvene promene koje jačaju uslove za takmičenje i slobodno tržište (Lungulov, 2022). Takve promene imaju značajne posledice u oblastima koje su javno finansirane, kao što su zdravstvo i obrazovanje, što je dovelo i do takmičenja među javnim ustanovama, posebno univerzitetima (Harland, 2009). Dodatno, procesi globalizacije i internacionalizacije otvorili su nova tržišta (znanja), ali su istovremeno rezultirali i u uvećanoj konkurenciji, kompeticiji i rangiranju (Hazelkorn, 2011; Milutinović i sar., 2018).

U tom smislu, dominantni ciljevi i misije u obrazovanju sve više se usmeravaju ka tržišnoj konkurentnosti, preduzetništvu, uvećanju profita, takmičenju, privatizaciji, deregulaciji i sl. (Lungulov, 2022). Takve težnje imaju značajne posledice i na dihotomiju među naučnim disciplinama, odnosno vrstama srednjih škola, pri čemu one isplativije na tržištu rada dobijaju primat i značajno veću „popularnost” u odnosu na manje isplativе nauke društvenohumanističkog usmerenja. To ima za posledicu i značajno veću zainteresovanost učenika/studenata za određene vrste srednjih škola ili studijskih programa, većе ulaganje i finansiranje projekata iz ovih oblasti i veću zapošljivost i zaradu stručnjaka ovih usmerenja. S druge strane, broj zainteresovanih na manje isplativim ili slabije konkurentnim školama ili studijskim programima konstantno opada što rezultira i smanjenim ulaganjem i finansiranjem u ovim oblastima. Iz tog razloga, opšte globalne tendencije utiču na to da se u kurikulumе sve više uključuju sadržaji koji se odnose na razvoj preduzetničkih veština, opštih i ključnih kompetencija, da utiču i promovišu zapošljivost kroz saradnju sa privredom, unapređenje kvaliteta obrazovnih usluga i dr. (Kolster et al., 2014).

Politika sve većе usmerenosti obrazovanja, nastavnih sadržaja i aktivnosti ka proizvodnji znanja, ishodima učenja i razvoju kompetencija primarno značajnijih za tržište rada iz tog razloga postaje posebno zastupljena tokom proteklih 30 godina. Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na to da ishodi učenja i kompetencije kao krajnji rezultat i proizvod, predstavljaju svojevrsan indikator kvaliteta obrazovanja (De Bruin, 2010; James i Brown, 2005; James et al., 2005; Lungulov, 2015; Tremblay et al., 2012). U tom smislu se evaluacija i procena učenja najbolje može ostvariti putem opisa ishoda (odnosno šta učenik/student zna i može da uradi kao rezultat učenja) više nego tradicionalnim pristupom

koji opisuje inpute za učenje (silabus ili sadržaj predmeta) (Otter, 1992). Ideologija neoliberalizma ima svoje posledice i na nastavni proces koje su izražene kroz usmerenost prevashodno na razvoj veština i kompetencija potrebnih za tržište rada, promociju (vrednosti) preduzetništva i preduzetničkog duha, promenu načina rada ka sve većoj upotrebi tehnologije i slično.

U skladu s tim, neki od pravaca promena u obrazovanju uključuju aktivnosti koje se odnose na: usmeravanje više pažnje na razvoj veština kao što su kritičko mišljenje i analitičke sposobnosti; uključivanje novih medija i tehnologije u obrazovne programe i aktivnosti; implementaciju nastavnih metoda koje podrazumevaju iskustveno učenje kako bi se razvile veštine kao što su sposobnost za saradnju sa drugima, grupni i timski rad; razvoj kompetencija za celoživotno i interdisciplinarno učenje (Davies et al., 2011). Prateći ovakve trendove, u okviru dominantne obrazovne politike revidiraju se ciljevi i pravci promena i definišu se novi strateški dokumenti, a obrazovne institucije se reorganizuju tako da se što bolje i brže adaptiraju promenama. Kao rezultat, kvalitet obrazovanja ogleda se, između ostalog, u ishodima učenja i kompetencijama koje ukazuju na to šta određeni obrazovni sistem nudi i koja znanja i veštine se razvijaju i stižu tokom obrazovanja. Formulisanje kurikuluma zasnovanog na ishodima i kompetencijama, kao i organizovanje nastave u skladu sa pristupom usmerenim na učenika, predstavljaju jedne od ključnih ishoda aktuelne reforme obrazovanja u Srbiji.

Ka kulturi kvaliteta

Kada se govori o kvalitetu u obrazovanju, najčešće se misli na definisane procedure i strategije za kontrolu i unapređenje kvaliteta, kao i na indikatore i kriterijume za njegovu procenu. Međutim, pojedini autori smatraju da smo trenutno u novoj eri upravljanja kvalitetom u obrazovanju koja podrazumeva da sa mehanicističkog shvatanja prelazimo na holističko i kulturno razumevanje kvaliteta (Ehlers, 2009). U skladu s tim, značajno je da se o kvalitetu razmišlja (i) u kontekstu kulture, umesto ograničavanja jedino na formalne kriterijume, procedure i propise (Ehlers, 2009, str. 346).

Kao i koncept kvaliteta, i koncept *kulture* je višeznačan i predmet nebrojenih definicija. Još sredinom 20. veka, autori Kroeber i Kluckhohn izdavaju i klasifikuju čak 164 definicije kulture (Kroeber i Kluckhohn, 1952). Sa izuzetkom antropologa, većina društvenih naučnika (sociologa, pedagoga, psihologa, ekonomista itd.) do nedavno su kulturu posmatrali jedino kao nuspojavu, epifenomen ili posledicu raznih strukturnih okolnosti, a ne kao pokretačku silu u stvaranju društvenog života. Drugim rečima, društvene institucije i organizacije mahom su posmatrane kroz prizmu društvene stratifikacije (odnosa moći i nejednakosti), a kulturni identiteti i prakse kao relativno fiksirani ili zarobljeni u strukturnim okolnostima u kojima se pojedinci nalaze. Ipak, kultura u najširem smislu uključuje i tradicionalne, svakodnevne ili „obične” prakse i akcije (Williams, 1958). Svakodnevna proizvodnja kulture odvija se na nivou međusobnog uticaja lokalnih i globalnih uticaja putem kojih individue konstruišu svoje identitete, načine života, pa i svoje organizacije i institucije (Giddens, 1991).

Krajem 20. veka, pojavljuju se nova pitanja i odgovori o odnosu kulture i društva, kao i o međudodnosu kulture i obrazovanja, što se obično naziva „kulturnim zaokretom” (Bonnell & Hunt, 1999). Istovremeno, i polja biznisa, industrije i menadžmenta usredsređuju svoju pažnju na tzv. „organizaciju” (ili „korporativnu”) kulturu, odnosno načine života i rada (jezik, ceremonije, rituale, vrednosti, norme, uverenja, znanje, simbole itd.) u određenoj kompaniji (Schein, 1992). Društvene uzroke za ovakvo interesovanje treba tražiti i u globalnom uspehu i konkurentnom kvalitetu (proizvoda) japanskih

kompanija nakon Drugog svetskog rata, a koji se zatim pripisuju i kulturnim faktorima. Logika organizacione kulture (kvaliteta) tada se prenosi i u domen obrazovanja, dakle, u svojevrsnom zaokretu od puke regulacije do pitanja kulture (Berry, 1997).

S jedne strane, postoji svojevrsni (i neoliberalni?) „pokret (ka uvećanju) kvaliteta” koji utiče i na privatni i na javni sektor, dok sa druge postoji i naglasak na kulturu u korporativnom kontekstu (Berry, 1997, str. 54). Međutim, kvalitet i kultura ne predstavljaju međusobno nezavisne entitete, već kvalitet proističe iz šire kulturne perspektive (Harvey & Stensaker, 2008). Ukoliko kulturu definišemo kao način života, „kultura kvaliteta pre svega može da postane alat za postavljanje pitanja o tome kako stvari rade, kako institucije funkcionišu, sa kim su u vezi, i kako same sebe vide” (Harvey & Stensaker, 2008, str. 438), što predstavlja jednu kritičku perspektivu. Kultura kvaliteta u obrazovanju se iz tog razloga fokusira na kulturne obrasce (obrazovnih institucija) poput rituala, verovanja, vrednosti i svakodnevnih procedura u okvirima tekućih procesa, normi i pravila (Ehlers, 2009), što je od izuzetnog značaja za istinsko unapređenje kvaliteta.

U tom smislu, važno je da se istakne centralna uloga pedagoga kao lidera u procesu kreiranja kulture kvaliteta u konkretnoj obrazovnoj instituciji. Iako je svaka obrazovna institucija specifična, i samim tim ima i relativno specifičnu („organizacionu”) kulturu, određeni naponi pedagoga mogu da stimulišu zajedničke kulturne vrednosti i verovanja svih aktera u pravcu uvećanja kvaliteta. Dakle, kultura kvaliteta u obrazovnim institucijama u praktičnom smislu podrazumeva i sledeće: ohrabrivanje i facilitaciju unapređenja kvaliteta (obrazovanja), monitoring i evaluaciju napretka u unapređenju kvaliteta, promovisanje partnerstava u kvalitetu među obrazovnim institucijama, planiranje, upravljanje i procenu sistema kvaliteta, treninge i konsultacije iz oblasti kvaliteta, kao i savete usmerene ka menadžmentu (upravi obrazovne institucije) i slično (Berry, 1997, str. 52). Najzad, uprkos određenim neoliberalnim i/ili preduzetničkim doktrinama, postoji i potreba za promocijom one kulture kvaliteta koja omogućuje da pojedinačni akteri neprekidno unapređuju svoje obrazovne prakse u skladu sa javnim, društvenim i humanističkim vrednostima. Društvena i obrazovna funkcija pedagoga se u tom poduhvatu pokazuje kao neosporna i neizbežna.

Literatura

- Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies*, 1(1), 21–26.
- Berry, G. (1997). Leadership and the development of quality culture in schools. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 52–64.
- Bonnell, V. E. & Hunt, L. (1999). Introduction. In: V. E. Bonnell & L. Hunt (Eds.), *Beyond the Cultural Turn: New Directions in the Study of Society and Culture* (pp. 1–32). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Dale, B. G. (2003). TQM: An Overview. In: B. G. Dale (Ed.), *Managing quality* (pp. 3–33). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- de Bruin, L. (2010). Foreword. In: J. Lokhoff et al. (Eds.), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles – Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes* (pp. 11–13). Bilbao: de la Universidad de Deusto.
- Davies, A., Fidler, D. & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. Available at <http://www.iftf.org/futureworkskills2020>
- Doherty, J. (2005). Introduction: The concern for quality. In: J. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp. 2–19). London: Taylor & Francis.

- Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality assurance in Education*, 17(4), 343–363.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. In: D. Green (Ed.), *What is Quality in Higher Education* (pp. 3–20). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harland, T. (2009). The university, neoliberal reform and the liberal educational ideal. In: M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. C. Morphey (Eds.), *The Routledge international handbook of higher education* (pp. 511–521). New York and London: Routledge.
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European journal of education*, 43(4), 427–442.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education. The Battle for world-class excellence*. London: Palgrave-McMillan.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C. & Wood, M. (2005). *Improving Quality in Education*. London: Taylor & Francis Group.
- James, M. & Brown, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 16(1), 7–30.
- James, M., Pollard, A., Rees, G. & Taylor, C. (2005). Researching learning outcomes: building confidence in our conclusions. *The Curriculum Journal*, 16(1), 109–122.
- Kolster, R., Westerheijden, D. F. & Frederiks, M. (2014). Learning for employability: Integrating employability into professional bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems. Paper presented at 9th European Quality Assurance Forum, Barcelona, Spain. Available at http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2014/la_3_Kolster_Westerheijden_Frederiks.sflb.ashx
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University.
- Lungulov, B. (2022). *Univerzitet u Evropi: Institucionalni razvoj, obrazovne politke i društvene promene*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- McCarthy, C., Pitton, V., Kim, S., & Monje, D. (2009). Movement and stasis in the neoliberal reorientation of schooling. In M. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 36–50). New York: Routledge.
- McKimm, J. (2009). Teaching quality, standards and enhancement. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marsha (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 186–197). New York: Routledge.
- Michra, S. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: An Introduction*. Bangalore: National Assessment and Accreditation Council (NAAC).
- Milutinović, J., Lungulov, B. i Trivunović, B. (2018). Efekti rangiranja univerziteta na koncept kvaliteta u visokom obrazovanju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 63(2), 121–133.
- Newton, J. (2007). What is Quality?. In: L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale et al. (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 14–20). Brussels: European University Association asbl.
- Otter, S. (1992). *Learning Outcomes in Higher Education*. London: Unit for the Development of Adult Continuing Education.
- Sadžakov, S., i Antolović, M. (2021). Univerzitet i sablasti tržišta – neoliberalizam, „Bolonjska reforma” i perspektive humanističkih disciplina. U: M. Antolović i S. Sadžakov (ur.), *Moderni univerzitet: Od Humboltove do bolonjske reforme* (pp. 121–160). Sombor: Pedagoški fakultet.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: Globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Sporn, B. (2003). Management in higher education: Current trends and future perspectives in European colleges and universities. In: R. Begg (Ed.), *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (pp. 97–107). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Walker, M. (2010). A human development and capabilities ‘prospective analysis’ of global higher education policy, *Journal of Education Policy*, 25(4), 485–501.
- Williams, R. (1958). Culture is ordinary. In: R. Williams, *Resources of Hope: Culture, Democracy, and Socialism* (pp. 3–14). London: Verso.

KONCEPTUALNI OKVIRI PROUČAVANJA KVALITETA U OBRAZOVANJU¹

Nataša T. Nikolić²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Potreba da se osigura kvalitet u obrazovanju je globalno prihvaćen kao jedan od osnovnih prioriteta. Iako postoji saglasnost da je neophodno osigurati kvalitet u obrazovanju, ne postoji konsenzus šta je kvalitet u obrazovanju i na koji način se postiže tako da bude jednako distribuiran i dostupan. Merila kvaliteta zavise od dominantno prihvaćenog pristupa proučavanja kvaliteta u obrazovanju. Da bi se obezbedila osnova za proučavanje i razumevanje kvaliteta u obrazovanju, neophodno je artikulirati konceptualne okvire. Konceptualna utemeljenost kvaliteta u obrazovanju olakšava razumevanje obrazovne prakse i stvara mogućnost da se uspostavi sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta u obrazovanju. U ovom radu analizirani su bihevioristički i humanistički pristup kvalitetu u obrazovanju, kao i načini na koje oni oblikuju obrazovnu praksu u različitim segmentima obrazovnog rada.

Ključne reči: kvalitet u obrazovanju, konceptualni okviri, humanistički pristup, bihevioristički pristup.

Uvod

Pravo na obrazovanje je osnovno ljudsko pravo i kao takvo predstavlja društveno dobro kojim se obezbeđuju uslovi za individualni i društveni razvoj. Obrazovanje pojedincu omogućava da stekne znanja i ovlada veštinama relevantnim za njegov svakodnevni i budući život. Sa stanovišta društva, kroz individualni razvoj njenih članova obrazovanje postaje sredstvo njenog ekonomskog i društvenog prosperiteta. Obrazovanje ima moć da oblikuje i menja, ne samo individualnu, nego i društvenu svest. Stoga, potreba da se osigura kvalitet u obrazovanju je globalno prihvaćen kao jedan od osnovnih prioriteta. Iako postoji saglasnost da je neophodno osigurati kvalitet u obrazovanju, ne postoji konsenzus šta je kvalitet u obrazovanju i na koji način se postiže tako da bude jednako distribuiran i dostupan. Kvalitet se može definisati u opsegu od minimalnih zahteva do izuzetnosti. Takođe, pridaju mu se različita značenja: kvalitet kao apsolut, kvalitet kao relativnost, kvalitet kao proces, kvalitet kao ekonomska vrednost i kvalitet kao kultura (Mitrović i Radulović, 2011). Više je razloga koji opravdavaju višeznačnost u razumevanju i tumačenju pojma kvaliteta u obrazovanju. Obezbeđivanje kvaliteta u obrazovanju je složen poduhvat jer koncept kvaliteta se kontinuirano menja, evoluira i razvija. Osim

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 natasa.nikolic@f.bg.ac.rs

dinamičnosti u razvoju treba naglasiti da jednoobrazno i univerzalno shvatanje kvaliteta u obrazovanju nije moguće zbog njegove kontekstualnosti koja se ogleda u činjenici da je obrazovanje uslovljeno društvenim, ekonomskim, kulturnim, lokalnim i drugim relevantnim kontekstima u kojem se odvija (Laurie et al., 2016). Ipak, neophodno je artikulirati konceptualne okvire, da bi se obezbedila osnova za proučavanje i razumevanje kvaliteta u obrazovanju. U ovom radu bavimo se analizom konceptualnih okvira proučavanja kvaliteta u obrazovanju, sa naročitim osvrtom na dimenzije koncepta kvaliteta u nastavnom procesu.

Konceptualni okviri proučavanja kvaliteta u obrazovanju

Kao posledica različitih teorijskih pristupa obrazovanju i nastavi izdvajaju se dva ključna okvira u proučavanju i istraživanju kvaliteta u obrazovanju: *bihevioristički* i *humanistički*. Ova dva pristupa u prethodnim godinama oblikovala su politiku i praksu kvaliteta u obrazovanju.

Bihevioristički pristup kvalitetu u obrazovanju predstavlja jedan od dominantnih načina razumevanja kvaliteta. Drugačije se naziva i ekonomski model proučavanja kvaliteta u obrazovanju (Oswald & Moriarty, 2009), zato što se obrazovanju pridaje važna uloga u ekonomskom razvoju društva i smanjenju siromaštva (Laurie et al., 2016). U središtu interesovanja je kognitivni razvoj učenika i traga se za pokazateljima stepena razvijenosti kognitivnih sposobnosti, veština i znanja. Kvalitet se vidi kao merljiva varijabla, a osnovu za merenje čine tzv. objektivna svojstva produkta obrazovanja (Mitrović i Radulović, 2011). U vezi s tim, ovaj pristup je, pre svega, usmeren na kvantitativno prikupljanje i merenje ishoda obrazovanja, koji su pokazatelji njegovog kvaliteta. Naglasak je na definisanju merljivih indikatora kvaliteta i kvantifikovanju rezultata. Zbog toga se nastoji da se definišu merljivi ishodi obrazovanja, i to najčešće u terminima kao što su: znanje, veštine, kompetencije i slično (Winch, 2010). U istraživanjima kvaliteta u obrazovanju dominira pozitivistička metodologija, prema kojoj su znanja merljiva, objektivna i dostupna čulima što samim tim implicira da su obrazovni ishodi kao rezultat obrazovanja podložni merenju i utvrđivanju stepena njihove ostvarenosti.

U procesu učenja fokus je na sticanju znanja („*learning for knowing*”). Znanje je univerzalno i kao takvo učeniku se prenosi u gotovom obliku. Obrazovanje služi kao instrument za promene u ponašanju učenika koje su unapred propisane i osmišljene. Obrazovanje se posmatra linearno (ulaz-procesi-rezultati), a kvalitet se vrednuje kroz upoređivanje ulaznih (inputs) i izlaznih (outputs) parametara. Ulaz su resursi koji se implementiraju u sistem kako bi se obezbedilo njegovo funkcionisanje, dok je izlaz ono što iz toga proizilazi, u smislu znanja, veština, stavova i drugih svojstava koja se razvijaju pod uticajem obrazovanja (Winch, 2010). Kvalitet obrazovanja je usredsređen na učeničko postignuće. U vezi s tim, naglasak je na testiranju i vrednovanju ostvarenosti nastavnih ciljeva, što dodatno učvršćuje koncepciju obrazovanja koja je zasnovana na modelu „ulaz-izlaz” (Kumar & Saranapani, 2004). U sistemu vrednovanja kvaliteta zastupljena je spoljašnja evaluacija kvaliteta, kojom se, na osnovu unapred utvrđenih standarda i procedura, nastoji objektivno proceniti kvalitet. U nastavi je naglasak na ocenjivanju, i to pre svega sumativnom ocenjivanju – koje se posmatra kao objektivno merenje u odnosu na unapred definisane kriterijume. Samim tim, testovi i ispiti imaju ključnu ulogu u vrednovanju rezultata. Stoga, vrednovanje kvaliteta obrazovanja se posmatra nezavisno u odnosu na proces i u funkciji je kontrolisanja postignuća i rezultata. Nastavnik upravlja procesom učenja. Njegova uloga je da „organizuje situaciju u kojoj učenik razvija funkcionalno ponašanje kao reakciju na

potkrepljenje iz okruženja, da na taj način upravlja ponašanjem i kontroliše rezultate tako da učenici stiču veštine koje su im potrebne u životu, a naročito u sferi rada” (Mitrović i Radulović, 2011, str. 148). Nastavnik osmišljava, inicira, usmerava i vrednuje aktivnosti u nastavi, a od učenika se očekuje da ih realizuje uz uvažavanje objašnjenja i instrukcija koje daje nastavnik. Dakle, nastavnik ima ulogu instruktora, dok učenik zauzima pasivan položaj u procesu učenja. S druge strane, treba naglasiti da nastavnik ima slobodu da deluje samo u propisanim okvirima, tj. nastavnici imaju ulogu da implementiraju ideje spoljašnjih kreatora obrazovne politike (Wals et al., 1997). Na osnovu predstavljenog opisa biheviorističkog okvira proučavanja kvaliteta u obrazovanju može se zaključiti da je za procenu kvaliteta u obrazovanju sa stanovišta ovog pristupa značajno: „da li su programi izvedeni iz ishoda koji su definisani preko opisa ponašanja učenika (u principu standardizovanih, preciznih, merljivih ishoda); da li je obezbeđeno objektivno merenje postignuća, što podrazumeva upoređivanje rezultata sa unapred spolja postavljenim standardima; kakva su postignuća učenika prema rezultatima strukturiranih testova i ispita” (Mitrović i Radulović, 2011, str. 148).

Humanistički pristup kvalitetu u obrazovanju naglašava potrebu da u središtu obrazovanja treba da bude dete, njegove individualne potrebe i razvoj. Temelji sa na idejama da je ljudska priroda dobra i da su ljudi jednaki (Mitrović i Radulović, 2011). Zasnovan je na konstruktivizmu i izveden iz radova Djuija i Pijažea (Bivens et al., 2009; Oswald & Moriarty, 2009). Humanistički pristup se opisuje terminima kao što su: usredsređen na učenika, participativan i demokratski (Laurie et al., 2016). Primarna briga o kvalitetu u obrazovanju nije motivisana ekonomskim rastom i razvojem, već činjenicom da obrazovanje predstavlja jedno od osnovnih ljudskih prava. U vezi s tim, pravednost u obrazovanju se posmatra kao jedna od ključnih karakteristika kvaliteta (Moriarty, 2019). U istraživanju kvaliteta u obrazovanju dominira kvalitativna metodologija uz primenu interpretativnih postupaka istraživanja (Barrett et al., 2015). Humanistički pristup pruža okvir za procenu u kojoj meri obrazovni sistem izlazi u susret individualnim potrebama učenika i u kojoj meri uzima u obzir osobenosti u učenju (Bivens et al., 2009). U vezi s tim, kvalitet u obrazovanju ogleda se u poštovanju i uvažavanju različitosti učenika i njihovih potreba. Pristalice humanističkog pristupa ukazuju na potrebu da učenima treba dati „aktivne”, „participativne” i „smislene” uloge u procesu učenja (Kumar & Sarangapani, 2004). Za razliku od biheviorističkog okvira prema kome se obrazovanju pristupa u velikoj meri nezavisno od kontekstualnih činioca, humanistički okvir kao merilo kvaliteta uzima procese koji se dešavaju u školi i učionici. U skladu s tim, Baret navodi da svako merenje ishoda učenja, pa čak ako je i pažljivo definisano i precizno izmereno, predstavlja samo delimično merilo kvaliteta koje se mora dopuniti praćenjem obrazovnih procesa, naročito nastave (Barrett, 2009). Kvalitet obrazovanja sa stanovišta ovog pristupa ne može se sagledati nezavisno od konteksta. Polazeći od konstruktivističkog pristupa, prema kome se obrazovanje posmatra kao kulturno konstruisana realnost različitih perspektiva i interpretacija (Babić, 2007), predstavnici humanističkog pristupa kritički se odnose prema univerzalističkom konceptu kvaliteta u obrazovanju i njegovom iskazivanju preko niza indikatora. Nasuprot tome, ističu da je razumevanje kvaliteta u obrazovanju uslovljeno okruženjem u kome se odvija, kao i da su svi podaci o kvalitetu koji se interpretiraju nezavisno od konteksta nepotpuni. Kontekstualna uslovljenost proučavanja kvaliteta u obrazovanju može se posmatrati na više nivoa. U najširem smislu, društveni kontekst oblikuje obrazovni sistem u skladu sa kulturnim, ekonomskim, političkim i drugim činiocima, dok karakteristike lokalne sredine uslovljavaju kvalitet obrazovanja koji se distribuira unutar društva. Osim toga, svaka škola ima svoj etos koji determiniše kvalitet obrazovnog iskustva u školi (Kumar & Sarangapani, 2004). Složenost proučavanja kvaliteta obrazovanja u školi ogleda se

u činjenici da svaka škola ima specifičan kontekst koji nastaje pod uticajem delovanja njenih aktera, procesa i interakcija koje se odvijaju u svakoj od njih. Iako je kvalitetno obrazovanje univerzalni cilj ka kome se teži, način na koji se postiže u praksi mora biti prilagođen osobenostima različitih konteksta u kojima se ostvaruje.

Smisao obrazovanja se ne ogleda samo u sadašnjem razvoju pojedinca, nego se posmatra i sa stanovišta kreiranja uslova za budući razvoj. U vezi s tim, naglasak je na učenju za budući razvoj. Znanja nastaju kao rezultat procesa socijalne (re)konstrukcije značenja između aktera koji aktivno i ravnopravno učestvuju u tom procesu. Odnosno, proces sticanja znanja odvija se kroz interakcije učenika sa socijalno-kulturnim okruženjem, što dalje implicira da je neophodno omogućiti učenje iz autentičnoga konteksta. To uslovljava potrebu za preispitivanjem i menjanjem postojeće prakse u pravcu primene metoda i pristupa rada koji naglašavaju poziciju nastavnika kao facilitatora i usmeravaju učenika da preuzima odgovornost za sopstveno učenje (Gover et al., 2019). Ističe se da je učenje dijaloški proces između učenika i nastavnika. Višestruke interakcije unutar i izvan učionice stvaraju i oblikuju iskustvo učenika u učenju (Schweisfurth, 2015). Obrazovanje koje je usmereno na učenika iziskuje viši nivo autonomije i fleksibilnosti u školskoj praksi. U definisanju nastavnih programa i izboru sadržaja potrebno je uvažavati osobenosti lokalne sredine. Da bi učenje za učenike bilo relevantno, potrebno je da učenici uče kroz istraživanje stvarnih i aktuelnih problema u lokalnoj zajednici. To učenike motiviše da svoja znanja koriste i prenose ih u svakodnevni život, a školsko okruženje doživljavaju kao autentične situacije za učenje. Osim toga, kod učenika se na taj način razvija odgovornost i spremnost da se aktivno uključe u život lokalne zajednice, što je sa stanovišta građanskog aktivizma potrebno osnažiti kod učenika. Okruženje za učenje treba da bude tako osmišljeno da promoviše samostalnost učenika u učenju, tj. da učenika podstiče da postavlja ciljeve, osmišljava strategije za njihovo postizanje, prati i vrednuje napredovanje i po potrebi redefiniše postavljene ciljeve. S obzirom na to da iskustvo učenika u učionici predstavlja značajno merilo kvaliteta, u okviru ovog pristupa podstiče se inkluzija, promoviše se participacija i ohrabruje prihvatanje različitosti i uspostavljanje ravnopravnosti. Javlja se tendencija da se u proces vrednovanja kvaliteta u obrazovanju uključe neposredni učesnici obrazovnog procesa. Time se jača njihova subjekatska pozicija, promoviše autonomija, ali i stimuliše prihvatanje odgovornosti za ostvarene rezultate. Fokus sa spoljašnjeg se premešta na unutrašnje vrednovanje kvaliteta, što doprinosi jačanju razvojne uloge evaluacije u sistemu obrazovanja. Vrednovanje kvaliteta nema više samo ulogu da ukaže na stepen ostvarenosti određenih standarda, već i da povratnu informaciju u kom pravcu treba u budućnosti menjati i unaprediti obrazovnu praksu. U nastavi naglasak je na formativnom ocenjivanju. Učenici aktivno učestvuju na način da zajedno sa nastavnikom kroz kontinuirano praćenje i procenu sopstvenog učenja razvijaju razumevanje ciljeva koje treba postići, stiču uvid u tempo napredovanja, kao i uvid u korake koje dalje treba preduzeti (Nikolić i Antonijević, 2022). Dominantna je uloga nastavnika kao organizatora, „nekoga ko treba da stvori uslove za učenje i razvoj učenika, da im pruži podršku u bavljenju problemima koje oni sami smatraju značajnim” (Stančić, 2011, str. 205). U tom smislu nastavnik ima ulogu i da pruži podršku učenicima i osnaži ih u procesu učenja. Za razliku od biheviorističkog pristupa u kome nastavnik traži dokaz za učenje, u humanističkom pristupu nastavnik posmatra i odgovara na napredak učenika (Kumar & Sarangapani, 2004). Na osnovu predstavljenog opisa humanističkog okvira proučavanja kvaliteta u obrazovanju može se zaključiti da je za procenu kvaliteta u obrazovanju sa stanovišta ovog pristupa značajno: „koliko su nastavni programi fleksibilni i organizovani tako da omogućavaju praćenje i odgovaranje na potrebe individualnih učenika; koliko je ocenjivanje sastavni

deo nastavnog procesa, čija je prevashodna uloga da učenik dobije povratnu informaciju o svom radu, kao i da li uključuje samoocenjivanje i međusobno ocenjivanje učenika; koliko su nastavnici organizatori i facilitatori procesa učenja, a učenje proces socijalne prakse; kakav je položaj učenika, kakva je atmosfera u učionici i u školi, koliko su učenici zadovoljni; koliko su nastavnici učesnici, ne samo u kognitivnoj, već i u afektivnoj komunikaciji i na koji način, te koliko se dete razvija u emocionalnoj sferi” (Mitrović i Radulović, 2011, str. 147–148).

Dimenzije analize koncepta kvaliteta obrazovanja u nastavnom procesu

Za potrebe analize kvaliteta obrazovanja u nastavi izdvajaju se dimenzije koje se mogu uočiti u oba konceptualna okvira. Kvalitet se analizira u odnosu na zauzimanje određene pozicije na *kontinuumu* odgovarajućih *dimenzija koje su ograničene sa dva suprotna pola*. To znači da je u praksi svaka od dimenzija u određenoj meri izražena. U nastavku kvalitet obrazovanju u nastavi biće opisan pomoću pet dimenzija (Joksimović, 2021):

- (1) univerzalnost/kontekstualnost;
- (2) standardizacija/individualizacija i diferencijacija;
- (3) nastava zasnovano na ishodima/nastava zasnovano na procesu;
- (4) individualizam/kolektivizam;
- (5) autoritarnost/podela moći.

Univerzalnost. Prihvata se stanovište o univerzalističkom konceptu kvaliteta u obrazovanju, koji se može iskazati preko niza indikatora podložnih merenju. Svi značajni segmenti nastavnog rada, poput ciljeva i sadržaja, su unapred propisani. Oni se posmatraju kao *univerzalni* i kontekstualno nezavisni. To vodi uspostavljanju jednoobraznosti i uniformnosti u obrazovanju i nastavi, koje je nezavisno od sredine i potreba pojedinca.

Kontekstualnost. Prihvata se stanovište da je kvalitet obrazovanja društveno konstruisan koncept, kao takav je relativan, zasnovan na vrednostima, verovanjima i interesima – pre nego na objektivnim, univerzalnim i merljivim karakteristikama (Mitrović i Radulović, 2011). Iz toga proizilazi da obrazovanje treba da bude kontekstualizovano i relevantno za svakodnevni život (Bivens et al., 2009). Uvažavanje konteksta treba da se odvija na svim nivoima (globalno društvo-država-grad-škola-učionica) (Joksimović, 2021) i to na način da svi segmenti vaspitno-obrazovnog rada (sadržaji, metode, ocenjivanje) uvažavaju različitosti i osobenosti koji neminovno postoje između različitih konteksta.

Standardizacija. Postavljanje standarda usmereno je u pravcu postizanja konsenzusa o ciljevima, metodama, ishodima učenja i načinima njihovog merenja (Wals et al., 1997). Standardizacija obrazovanja temelji se na modelu cilj – sredstvo, što znači da se prvo utvrđuju ciljevi (u obliku obrazovnih standarda, tj. ishoda učenja ili kompetencija), koji treba da budu merljivi, a zatim se pomoću standardizovanih postupaka merenja proverava jesu li ti ciljevi ostvareni, odnosno jesu li standardi postignuća u obliku ishoda učenja ili kompetencija dosegnuti (Palekčić, prema: Matanović, 2017). To omogućava da se rezultati obrazovanja definišu u vidu očekivanih ishoda učenja koji služe kao osnova za precizno merenje kvaliteta u obrazovanju, ali i za međusobno upoređivanje, čak i takmičenje zemalja u odnosu na ostvarene rezultate (Joksimović, 2021). Primer za to su različite studije za

procenu učeničkog postignuća kao što su PISA i TIMMS. Suština standardizacije ogleda se u postizanju univerzalno prihvatljivog kvaliteta u obrazovanju.

Individualizacija i diferencijacija. Uvažava se zahtev da u središtu nastave treba da budu individualne potrebe i osobenosti učenika. U nastavi treba omogućiti da svaki učenik napreduje u skladu sa svojim mogućnostima i potrebama. To se postiže kroz individualizaciju koja podrazumeva prilagođavanje nastave pojedinačnim učenicima ili kroz diferencijaciju koja se odnosi na prilagođavanje nastave zajedničkim svojstvima grupama učenika. Osnovu za prilagođavanje nastave predstavljaju svojstva učenika (potrebe, sposobnosti, prethodna znanja, motivacija, interesovanja), a prilagođavanje se odnosi na: metode, sredstva, sadržaje ocenjivanje i druge segmente nastavnog rada.

Nastava zasnovana na ishodima. U nastavi pažnja se usmerava na rezultate koje treba da se postignu na kraju određene programske celine. Očekivani rezultati se definišu u vidu jasnih i preciznih ishoda učenja, a koji određuju tok i očekivane rezultate obrazovnog procesa (Joksimović, 2021). Planiranje i realizacija nastave su podređeni obezbeđivanju uslova za ostvarivanje ishoda. Značajna pažnja se posvećuje uspostavljanju sistema adekvatne procene ostvarenosti ishoda (Harden, 2002).

Nastava zasnovano na procesu. Da li su ciljevi ostvarivi i kakvi su ishodi obrazovanja, uslovljeno je prirodom i kvalitetom procesa koji se odvijaju u školskoj praksi. Nastavni proces je fluidan, promenljiv i ima neočekivane obrte (Joksimović, 2021), zbog toga za dugoročno održive rezultate neophodno je obratiti pažnju na procese koji se odvijaju u toku nastave i učenja. Osiguranje kvaliteta se ne ograničava samo na kontrolu rezultata, već se uspostavlja sistem vrednovanja kvaliteta koji je usmeren na procese koji se odvijaju u obrazovnoj praksi, a koji prethode određenim rezultatima. U skladu sa tim, Mitrović i Radulović (2011, str. 144) navode indikatore vrednovanja kvaliteta u odnosu na strukturne komponente procesa obrazovanja: „(1) indikatori kvaliteta upravljanja (vođstvo, donošenje odluka); (2) indikatori kvaliteta podučavanja (metode podučavanja, efikasnost nastavnika); (3) indikatori kvaliteta procesa učenja (prisustvo na nastavi, završavanje studija)”.

Individualizam. Posebna pažnja u nastavi obraća se na stvaranje uslova da se aktuelizuju individualni kapaciteti svakog od učenika. Teži se da se kod učenika razviju znanja, umenja, navike, veštine i one predstavljaju odraz individualnog postignuća. U vezi s tim, naglasak je na vrednovanju pojedinačnog postignuća. Favorizuje se samostalnost u radu i kompeticija, a zanemaruju se odnosi saradnje i kooperativnost u radu.

Kolektivizam. U nastavi se teži da se formiraju odnosi međusobne saradnje i razvije osećaj pripadnosti grupi. Nastoji se da se formira demokratsko okruženje u školi koje odlikuje ravnopravno učestvovanje svih aktera. Proces koji se uspostavlja u takvom okruženju se temelje na međusobnoj saradnji i višestrukim interakcijama. Teži se formiranju zajedništva i pripadnosti, ne samo na nivou škole, već i uspostavljanje saradnje sa članovima lokalne zajednice (Bivens et al., 2009).

Autoritarnost (centralizovanost). Sve važne odluke o obrazovanju na nivou sistema su centralizovane i donose se prema modelu „odozgo prema dole”. Usvajaju se nastavni planovi i programi koji su eksterno definisani i kontrolisani, a zasnovani su na unapred propisanim ciljevima koji se postavljaju nezavisno od učenika i nastavnika. Donošenje odluka je hijerarhijski uređeno po principu: obrazovne institucije (ministarstva, instituti, zavodi) – lokalne institucije (školske uprave, lokalne samouprave i sl.) – škole – zaposleni u obrazovanju – deca i roditelji (Joksimović, 2021). Razvijen je sistem spoljašnje kontrole na osnovu koga se prati sprovođenje odluka donetih na višim nivoima.

Podela moći. Izražena je tendencija ka decentralizaciji i demokratizaciji, koja se ogleda u potrebi da se sve zainteresovane strane aktivno uključe u procese donošenja bitnih odluka. Na nivou školske zajednice odluke se ne donose arbitrarno, već članovi zajednice imaju jednaka prava učešća u odlučivanju i preuzimanju odgovornosti za donete odluke. U odsustvu nametanja odluka spolja, članovi školske zajednice ne osećaju pritisak spoljašnjeg nadzora, što doprinosi razvijanju osećanja pripadnosti i zajedništva (Dundar, 2013).

Zaključak

Proučavanjem konceptualnih okvira kvaliteta u obrazovanju omogućava se sagledavanje osnova na kojima počiva obrazovanje. Konceptualna utemeljenost kvaliteta u obrazovanju olakšava razumevanje obrazovne prakse i stvara mogućnost da se uspostavi sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta u obrazovanju. U ovom radu analizirani su bihevioristički i humanistički pristup kvalitetu u obrazovanju, kao i načini na koje oni oblikuju obrazovnu praksu u različitim segmentima obrazovnog rada, poput ciljeva, sadržaja, metoda, uloga nastavnika i dr. Merila kvaliteta u obrazovanju zavise od dominantno prihvaćenog pristupa proučavanja kvaliteta u obrazovanju. Pokazalo se da su odgovori na pitanja čemu obrazovanje, kako obrazujemo i zbog čega obrazujemo na nivou jednog sistema povezani sa time da li je u obrazovanju težište na kvantitativnim ili na kvalitativnim pokazateljima. Ova dva pristupa mogu se posmatrati kao dve suprotne i u velikoj meri suprotstavljene koncepcije obrazovanja. Bihevioristički pristup proučavanja kvaliteta u obrazovanju insistira na kvantitativnim, merljivim rezultatima, dok merilo kvaliteta sa stanovišta humanističkog pristupa predstavljaju obrazovni procesi koji se dešavaju u školama i učionicama. Međutim, analizom dimenzija uočeno je da su u obrazovnoj praksi, iako ne u istoj meri, oba okvira u određenoj meri prisutni i u potpunosti ne isključuju jedan drugog.

Osim očiglednih razlika koje postoje između biheviorističkog i humanističkog pristupa mogu se uočiti i izvesne sličnosti između njih. Zajednički imenitelj analiziranih konceptualnih okvira je da su u traganju za kvalitetom usmereni na pojedinačnog učenika, odnosno da nedovoljno obraćaju pažnju na vrednovanje procesa koji bi doprineli da obrazovanje bude pokretač društvenih promena, a samim tim i individualnog napretka. Bihevioristički pristup fokusira se na merenje rezultata koje ostvaruju učenici u različitim oblastima i ne uspeva da ih interpretira sa stanovišta šireg društvenog konteksta. Humanistički pristup daje okvir za procenu u kojoj meri obrazovni sistem prepoznaje i izlazi u susret individualnim potrebama i razlikama učenika. U procenjivanju kvaliteta oba okvira polaze od procena da kvalitet obrazovanja može da se tumači kroz perspektivu pojedinca, a ne sagledava se mogućnost da obrazovanje može da zauzima kritički odnos prema društvu i da na taj način stvara uslove za individualni razvoj i preobražaj. U tom pogledu, nijedan pristup nije u potpunosti prihvatljiv jer ne obezbeđuju okvir koji bi pomogao da razume da li obrazovanje doprinosi prevazilaženju nejednakosti i nepravednosti u okviru društva i u kojoj meri su učenici osnaženi da kroz obrazovanje u budućnosti menjaju takav položaj. S druge strane, treba naglasiti da bi u potpunosti bilo neprihvatljivo tvrditi da analizirani pristupi nisu odgovarajući i da ih treba u potpunosti zanemariti. Naprotiv, oba pristupa su doprinela da se aktuelizuje problem kvaliteta u obrazovanju i da se u značajnoj meri obrazovanje unapredi u različitim segmentima, npr. u pogledu dostupnosti, jednakosti, pravednosti i slično. Pojedini autori ističu da je neophodno ova dva pristupa učiniti komplementarnim na način da njihov doprinos u proučavanju kvaliteta bude objedinjen i usmeren ka postizanju viših ciljeva (Bivens et al., 2009; Moriarty, 2019). U vezi s tim, zagovara se povratak pedagoškom optimizmu prema kome

obrazovanje ima moć da transformiše društvo i vodi emancipaciji njenih članova, a kroz integrisanje transformativnog i kritičkog pristupa u obrazovnu praksu.

Literatura

- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 217–227.
- Barrett, A., Sayed, Y., Schweisfurth, M. & Tikly, L. (2015). Learning, pedagogy and the post-2015 education and development agenda. *International Journal of Educational Development*, 40(2015), 231–236.
- Barrett, A. E. M. (2009). *The education millennium development goal beyond 2015: Prospects for quality and learners*. EdQual RPC.
- Bivens, F., Moriarty, K., & Taylor, P. (2009). Transformative education and its potential for changing the lives of children in disempowering contexts. *IDS Bulletin*, 40(1), 97–108.
- Dundar, S. (2013). Students' Participation to the Decision-Making Process as a Tool for Democratic School. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 867–875.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). Student-centred learning: approaches to quality assurance. Dostupno na https://www.eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf
- Harden, R. M. (2002). Developments in outcome-based education. *Medical Teacher*, 24(2), 117–120.
- Joksimović, J. (2021). *Novi pristup analizi kvaliteta nastave/učenja i razvoj instrumenta za tehniku sekvencijalne analize kvaliteta nastave* (doktorska disertacija). Dostupno na <https://nardus.mppn.gov.rs/handle/123456789/20526>
- Kumar, K. & Sarangapani, P. M. (2004). History of the quality debate. *Contemporary Education Dialogue*, 2(1), 30–52.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), 226–242.
- Matanović, I. (2017). *Upotrebljivost didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja* (doktorska disertacija). Dostupno na <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8565/>
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135–154). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Moriarty, K. (2019). *Developing a transformative vision of global education*. Dostupno na <https://core.ac.uk/download/pdf/227453632.pdf>
- Nikolić, N. i Antonijević, R. (2022). Mogućnosti podsticanja samoregulacije u onlajn okruženju. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 168–173). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Oswald, K. & Moriarty, K. (2009). Transforming children's lives through innovation in quality education: implications for policy and practice. *IDS Practice Papers*, 2009(4), 1–29.
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259–266.
- Stančić, M. (2011). Osnovni pristupi kvalitetu rada nastavnika i njihove odlike. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 203–220). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Wals, A. E., & Van der Leij, T. (1997). Alternatives to national standards for environmental education: Process-based quality assessment. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 7–27.
- Winch, C. (2010). Search for educational quality: The dialectic of inputs and outputs. *Contemporary Education Dialogue*, 7(1), 19–40.

KAKO PEDAGOZI VIDE SVOJU PROFESIONALNU ULOGU?¹

Nevenka V. Kraguljac²
OŠ „Filip Filipović”, Beograd

Vera Z. Spasenović³
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Za izgradnju i očuvanje identiteta profesije pedagog važno pitanje je šta čini okosnicu, ali i specifičnost njegovog profesionalnog delovanja. U radu se ispituje kako pedagozi, zaposleni kao stručni saradnici u vrtiću i školi (N=158), doživljavaju svoju profesionalnu ulogu, tj. koju profesionalnu ulogu vide kao dominantnu, koje su specifičnosti profesionalnog delovanja pedagoga, šta su izazovi sa kojim se suočavaju i koja vrsta pomoći i podrške im je potrebna kako bi uspešnije obavljali svoju profesionalnu ulogu. Podaci su prikupljeni anketiranjem. Nalazi pokazuju da pedagozi svoju profesionalnu ulogu vide prevashodno kao saradničku i da procenjuju da je kompetentno ostvaruju. U radu se otvaraju pitanja za dalja promišljanja o profesionalnom delovanju pedagoga.

Ključne reči: profesija pedagog, profesionalna uloga pedagoga

Uvod

Čini se da se u profesionalnoj zajednici često postavljaju i iznova razmatraju pitanja šta čini okosnicu profesionalne uloge pedagoga i šta predstavlja specifičnost njegovog profesionalnog delovanja u odnosu na druge stručne profile u oblasti obrazovanja. Pitanje profesionalne uloge pedagoga u postojećoj praksi postalo je naročito aktuelno nakon inicijative nadležnih prosvetnih organa vezane za donošenje novih programskih osnova rada stručnih saradnika, kao i napora usmerenih na donošenje standarda kompetencija za stručne saradnike, što u slučaju osnovnog i srednjeg obrazovanja još nije usvojeno.

Jedan od mogućih, ali i uobičajenih pristupa u sagledavanju profesionalne uloge pedagoga odvija se kroz identifikovanje ključnih oblasti rada i definisanje zadataka i poslova koji se u okviru toga očekuju od pedagoga. Međutim, preispitivanju ili, ukoliko je potrebno, redefinisavanju profesionalne uloge pedagoga može se pristupiti i na drugačiji način – analiziranjem različitih dimenzija uloge

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 nenakraguljac@yahoo.ca

3 vspaseno@f.bg.ac.rs

pedagoga, tj. različitih aspekata njihovog profesionalnog delovanja, među kojima se s pravom izdvajaju saradnički, savetodavni/konsultativni i istraživački rad (Hebib, 2013; 2014).

Imajući u vidu da važnu determinantu izgradnje i očuvanja identiteta profesije pedagog čini jasna predstava o tome šta je posao pedagoga i šta je polje njegove specijalizacije (Spasenović i Hebib, 2014; Slijepčević, 2021), smatrali smo značajnim da sagledamo ova pitanja upravo iz perspektive pedagoga.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj rada bio je da se ispita kako pedagozi koji rade u predškolskim i školskim ustanovama doživljavaju svoju profesionalnu ulogu. U skladu s tim definisana su sledeća istraživačka pitanja: (a) koju profesionalnu ulogu pedagozi opažaju kao dominantnu; (b) u čemu se ogleda specifičnost profesionalne uloge pedagoga; (c) šta su izazovi sa kojim se pedagozi suočavaju u svojoj profesionalnoj praksi i (d) koja vrsta pomoći i podrške je pedagozima potrebna kako bi uspešnije obavljali svoju ulogu.

U istraživanju je učestvovalo 158 pedagoga, zaposlenih u predškolskoj ustanovi (13,9%), osnovnoj (65,2%) i srednjoj školi (20,9%). Ustanove u kojima su zaposleni pedagozi nalaze se u različitim krajevima zemlje (10 školskih uprava), pri čemu najveći broj njih pripada školskim upravama Kragujevca i Beograda. Oko trećine pedagoga ima radni staž u prosveti veći od 20 godina (34,2%) i između 11 i 20 godina (33,5%), dok je manji procenat onih koji u struci rade između 5 i 10 godina (19%) i manje od 5 godina (13,3%).

Podaci su prikupljeni anketiranjem, a link ka onlajn upitniku prosleđen je stručnim saradnicima – pedagozima preko Pedagoškog društva Srbije i preko nekoliko školskih uprava. U ovom radu predstavljeni su rezultati dobijeni na pet pitanja zatvorenog i dva pitanja otvorenog tipa. U analizi odgovora dobijenih na pitanja otvorenog tipa primenjen je induktivni pristup formiranja kategorija, što znači da se nije pošlo od unapred pripremljenih kategorija, već se do njih došlo na osnovu analize izvornih podataka. Za prikaz učestalosti pojavljivanja odgovora u okviru izdvojenih kategorija, kao i za distribuciju odgovora dobijenih na pitanja zatvorenog tipa, korišćene su frekvencije i procenti.

Upitnik je bio otvoren za popunjavanje u periodu od dve nedelje tokom u januara 2023. godine.

Rezultati istraživanja

Odgovarajući na pitanje o tome koja od ponuđenih uloga najvernije opisuje profesionalno delovanje pedagoga u postojećoj vaspitno-obrazovnoj praksi, najveći broj učesnika istraživanja se opredelio za ulogu saradnika, administratora i savetnika/konsultanta, a najmanje njih za ulogu istraživača (Tabela 1). Kada je reč o ulozima koji bi, prema mišljenju ispitanika, trebalo da bude najdominantniji u profesionalnom delovanju pedagoga, izdvojile su se uloge saradnika i savetnika/konsultanta, dok ulogu administratora niko nije naveo (Tabela 1). Takođe, pedagozi bi manje voleli da budu organizatori nego što je to sada slučaj, a u većoj meri istraživači. Kategoriju „ostalo” pretežno sačinjavaju odgovori u kojima se naglašava da je većina ili da su sve navedene uloge podjednako zastupljene, odnosno da bi tako trebalo da bude.

Tabela 1: Dominantna profesionalna uloga pedagoga (N=158)

Koja od navedenih uloga najvernije opisuje profesionalno delovanje pedagoga u postojećoj praksi?		Koja od navedenih uloga bi trebalo da bude najdominantnija u profesionalnom delovanju pedagoga u vrtiću/školi?	
Uloge	f (%)	Uloge	f (%)
Saradnik	41 (25,9)	Saradnik	73 (46,3)
Administrator	29 (18,4)	Savetnik/konsultant	35 (22,2)
Savetnik/konsultant	19 (12,0)	Istraživač	14 (8,9)
Koordinator	15 (9,5)	Inicijator	10 (6,3)
Organizator	9 (5,7)	Koordinator	9 (5,7)
Inicijator	8 (5,1)	Medijator	3 (1,9)
Medijator	8 (5,1)	Organizator	2 (1,3)
Istraživač	3 (1,9)	Administrator	0 (0%)
Nešto drugo	26 (16,4)	Nešto drugo	11 (7,0)
Ukupno	158 (100)	Ukupno	158 (100)

Učesnike istraživanja pitali smo i u čemu se ogleda specifičnost profesionalne uloge pedagoga u odnosu na stručne saradnike drugih profila u vrtiću/školi. Analizom odgovora (N=155) dobijenih na pitanje otvorenog tipa izdvojeno je šest kategorija, a tipični odgovori prikazani su u tabeli 2. Jedinicu analize činio je celovit odgovor svakog ispitanika. U slučajevima u kojima je dobijeni odgovor bio složeniji, on je kategorisan u skladu sa dominantnom porukom koju je nosio.

Skoro trećina učesnika istraživanja (31,6%) specifičnost profesionalne uloge pedagoga vidi u fokusu na koji je usmereno njihovo profesionalno delovanje. U odgovorima svrstanim u ovu kategoriju najčešće se pominju procesi planiranja i programiranja, kao i praćenja i unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. Kao bitna odrednica profesionalnog delovanja pedagoga izdvaja se pružanje podrške i pomoći različitim akterima (učenicima, nastavnicima, roditeljima). Specifičnosti na koje ukazuje veći broj školskih pedagoga odnose se i na veću usmerenost na nastavni proces i intenzivniju saradnju sa nastavnicima u poređenju sa drugim stručnim profilima u školi.

Drugu kategoriju sačinjavaju odgovori u kojima se kao specifičnost profesionalne uloge pedagoga ističe njihova kompetentnost za profesionalno delovanje u praksi (21,3%). Navodi se da pedagozi poznaju i razumeju celinu vaspitno-obrazovnog rada ustanove, da su kompetentni za oblast nastave i učenja, da poseduju znanja iz didaktičko-metodičke oblasti, da su stručni za pružanje podrške i pomoći nastavnicima, učenicima i roditeljima, da imaju kompetencije potrebne za menjanje i unapređivanje prakse vaspitno-obrazovnog rada itd.

Opseg profesionalnog delovanja, tj. spektar poslova i aktivnosti koje pedagozi obavljaju čini treću izdvojenu kategoriju (18,7%). Skoro svaki peti učesnik istraživanja ističe da se specifičnost njihove profesionalne uloge ogleda u obimnosti poslova koje obavljaju, tj. (pre)širokom spektru aktivnosti koje realizuju, njihovoj uključenosti u sve oblasti vaspitno-obrazovnog rada, raznovrsnoj saradnji sa različitim akterima u ustanovi i van nje, mnoštvu uloga koje imaju i slično.

Specifičnost profesionalne uloge pedagoga deo ispitanika vidi u *profesionalnim i ličnim osobinama* koje odlikuju rad pedagoga (14,8%). Karakteristični odgovori koji spadaju u ovu kategoriju odnose se na pedagoški takt, konstruktivno postupanje, odgovornost u obavljanju zadataka, spremnost na pružanje podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima, kreativnost i slično.

Tabela 2: Specifičnost profesionalne uloge pedagoga

Kategorije odgovora	Primeri odgovora
Fokus profesionalnog delovanja	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pedagozi se više bave planiranjem i programiranjem vaspitno-obrazovnog rada u odnosu na druge stručne saradnike.</i> 2. <i>Zato što je usmeren na unapređivanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada.</i> 3. <i>Prvenstveno kao pomoć nastavnicima u planiranju, izvođenju i unapređivanju nastave i pomoć učenicima sa poteškoćama u učenju.</i> 4. <i>Pedagozi su više orijentisani na nastavu u odnosu na druge stručne saradnike.</i>
Opseg profesionalnog delovanja	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>U raznovrsnosti i spektru poslova koje obavlja.</i> 2. <i>Svestranost, sveobuhvatnost poslova, mnoštvo uloga.</i> 3. <i>Specifičnost je ta jer je uloga opšta i nekako sveobuhvatna u odnosu na specifičnosti saradnika za fizičko, psihologa, saradnika za likovno...</i> 4. <i>U širini delovanja.</i>
Kompetentnost za profesionalno delovanje	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Bolja upućenost u oblast didaktike, metodike, u školsku dokumentaciju, proces učenja....</i> 2. <i>Specifičnost je u kompetencijama koje su potrebne za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada.</i> 3. <i>Najbolje poznaje nastavu.</i> 4. <i>Ima kompetencije da pokrene i vodi promenu, razume kompleksnost vasp-obrazovnog procesa i deluje u skladu sa tim.</i>
Profesionalne i lične osobine	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Saradnik, timski čovek.</i> 2. <i>Ta neka izražena empatija, analitičnost, kreativnost i mogućnost povezivanja i implementacije svojih ideja u različite oblasti.</i> 3. <i>U čvrstom ličnom stavu, odvažnosti, dobroj proceni situacije, smirenosti i spremnosti na pomoć.</i> 4. <i>U sposobnosti da profesionalno odgovorimo na sve izazove.</i>

Odgovori u kojima pedagozi navode da nisu sigurni šta je specifično za profesionalnu ulogu pedagoga pošto nemaju drugog stručnog saradnika u ustanovi, kao i odgovori koji se sadržinski ne uklapaju u prethodno navedene kategorije ili nisu relevantni za dato pitanje svrstani su u kategoriju *ostalo* (12,3%). Samo dvoje učesnika istraživanja navodi da *nema specifičnih razlika* u profesionalnim ulogama različitih profila stručnih saradnika.

Nalazi ovog istraživanja pokazuju da kao ključne izazove ili probleme sa kojim se suočavaju pedagozi u nameri da svojim profesionalnim delovanjem doprinesu unapređivanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada polovina učesnika istraživanja vidi u preopterećenosti administrativnim poslovima,

kao i preširokom obimu posla i prevelikim očekivanjima od uloge pedagoga u ustanovi u kojoj radi (tabela 3). S obzirom na to da je postojala mogućnost opredeljivanja samo za jedan od ponuđenih odgovora, učesnici istraživanja su u odgovorima koje su sami formulisali prevashodno isticali da im većina navedenog predstavlja izazov/problem.

Tabela 3: Ključni izazovi i problemi u radu pedagoga

Izazovi i problemi	f (%)
Preopterećenost administrativnim poslovima	47 (29,8)
Preširok obim posla i prevelika očekivanja od uloge pedagoga u ustanovi	32 (20,3)
Nemotivisanost kolega za saradnju usled neadekvatnog finansijskog i društvenog statusa zaposlenih u obrazovanju	17 (10,8)
Usložnjavanje problematike s kojim se pedagog suočava u svakodnevnom radu usled društvenih promena i života u kriznim vremenima	15 (9,5)
Nefunkcionalna i nedosledna obrazovna politika	14 (8,9)
Otpor praktičara prema promenama prakse vaspitno-obrazovnog rada	13 (8,2)
Neadekvatna pripremljenost za obavljanje posla pedagoga	3 (1,9)
Ostalo	16 (10,1)
Ukupno	158 (100)

Do uvida o vrsti pomoći i podrške koja je potrebna pedagogima kako bi uspešnije obavljali svoju profesionalnu ulogu došlo se pitanjem otvorenog tipa. Imajući u vidu da je, u zavisnosti od svoje složenosti, svaki odgovor mogao biti svrstan u jednu ili više kategorija, broj jedinica za analizu (N=169) bio je veći od broja ispitanika koji su odgovorili na pitanje (N=152). Analizom dobijenih odgovora izdvojeno je ukupno šest kategorija. Primeri odgovora prikazani su u Tabeli 4.

Podršku i pomoć koja bi im bila potrebna najveći broj pedagoga (32,0%) vezuje za pitanje *statusa profesije*. Pedagozi ukazuju na potrebu podizanja ugleda i afirmaciju profesije, prepoznavanje i uvažavanje značaja i uloge stručnih saradnika od strane nadležnih organa (što uključuje da nisu kategorisani kao nenastavno osoblje), izmene normativa kojim se utvrđuje broj stručnih saradnika u ustanovi, kao i bolji materijalni status.

Zadaci, poslovi i aktivnosti pedagoga čine drugu izdvojenu kategoriju (26,0%). Za učesnike istraživanja bi bilo značajno da se jasnije definiše uloga i preciznije formulišu poslovi i aktivnosti pedagoga u zakonskim i programskim aktima, kao i da se u svakodnevnom radu rasterete nametnutih, suvišnih i nepotrebnih poslova i aktivnosti, naročito onih administrativne prirode, kako bi imali mogućnosti da se fokusiraju na suštinska pitanja vaspitno-obrazovnog rada.

Deo učesnika istraživanja očekivanu podršku i pomoć vidi u *saradnji i zajedništvu*, što predstavlja sledeću izdvojenu kategoriju (19,5%). Intenzivnije povezivanje sa pedagogima iz drugih ustanova, stvaranje mreže podrške, bolja saradnja i timski rad sa kolegama u ustanovi, ali i van nje, čvršće povezivanje sa stručnim institucijama i udruženjima, veća podrška i razumevanje od strane

nadležnih organa, direktora i ostalih kolega u ustanovi jesu vidovi podrške i pomoći koju bi pedagozi voleli da dobiju.

Odgovori koji se odnose na *profesionalni razvoj pedagoga* obuhvaćeni su narednom kategorijom (14,2%). Pedagozi smatraju da bi im koristilo kvalitetno stručno usavršavanje, kreiranje obuka namenjenih samo za stručne saradnike, više mogućnosti za horizontalno učenje i razmenu primera dobre prakse, kao i bolja priprema za praktično delovanje kroz inicijalno obrazovanje.

Tabele 4: Primeri odgovora za izdvojene kategorije

Kategorije odgovora	Primeri odgovora
Status i položaj profesije	<p><i>Vidljivost profesije.</i></p> <p><i>Bolji status u društvu.</i></p> <p><i>Promena normativa, broj stručnih saradnika je smanjen, a poslovi povećani.</i></p> <p><i>Razumevanje postojanja pedagoga od strane MP, kao i finansijska motivacija od strane istih.</i></p>
Zadaci, poslovi i aktivnosti pedagoga	<p><i>Da se konačno donese i usvoji novi pravilnik o radu stručnih saradnika koji bi konkretizovao šta spada u delokrug rada stručnih saradnika pedagoga. Ovako je „opšte mesto”.</i></p> <p><i>Sistemske jasnije definisan opis poslova pedagoga.</i></p> <p><i>Izrazito i na razumnu meru smanjiti broj sadržaja u svim područjima rada.</i></p> <p><i>Oslobađanje od nepotrebne duple administracije.</i></p>
Saradnja i zajedništvo	<p><i>Razmena iskustva sa pedagogima iz drugih ustanova... umrežavanje pedagoga</i></p> <p><i>Jačanje savetodavne mreže i podrške u praktičnom radu...</i></p> <p><i>Povezivanje praktičara, zajedničko delovanje u cilju unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse u vrtićima i školama.</i></p> <p><i>Veća motivisanost kolega za saradnju.</i></p>
Profesionalni razvoj pedagoga	<p><i>Stručno usavršavanje u pojedinim segmentima rada.</i></p> <p><i>Više oblika stručnog usavršavanja za ciljnu grupu stručnog saradnika – pedagoga.</i></p> <p><i>Primeri dobre prakse.</i></p> <p><i>Obrazovanje na fakultetu da bude u skladu sa onim što posle radimo u praksi.</i></p>

Neznatni broj učesnika istraživanja (3,0%) je naveo da im *podrška nije potrebna*. U kategoriji *ostalo* (5,3%) našli su se odgovori koji nisu mogli biti kategorisani ni u jednu od prethodnih kategorija.

Diskusija i zaključna razmatranja

Sprovedeno istraživanje pokazuje da među više različitih profesionalnih uloga, saradnička uloga, prema mišljenju učesnika istraživanja, najbolje opisuje profesionalno delovanje pedagoga u postojećoj praksi. Ovo je istovremeno i uloga koja bi, prema oceni pedagoga, trebalo da bude najdominantnija.

S druge strane, očekivano, niko od pedagoga ne smatra poželjnom ulogu administratora, ali nemali broj njih svoju ulogu u trenutnim okolnostima vidi upravo kao takvu.

Jasno je da stručni saradnici u vrtićima/školama obavljaju slične poslove i aktivnosti i da imaju komplementarne uloge (posebno pedagozi i psiholozi), ali i da te uloge nisu identične. Specifičnosti svoje profesionalne uloge u odnosu na stručne saradnike drugih profila pedagozi vide u fokusu njihovog delovanja (npr. na planiranje i programiranje, praćenje, vrednovanje i unapređivanje), u obuhvatu delovanja (brojne uloge, raznovrsne aktivnosti, različiti akteri), u kompetentnosti za profesionalno delovanje (npr. stručnjak za nastavu, upućenost u didaktiku i metodiku) i u profesionalnim i ličnim karakteristikama (npr. timski duh, odgovornost). Treba naglasiti da iako ovim radom nisu ispitivane razlike u uverenjima između predškolskih i školskih pedagoga, uočavaju se određene razlike u odgovorima, što je i logično, s obzirom na karakteristike ovih nivoa obrazovanja, a time i posebnosti profesionalnog delovanja pedagoga u njima.

Među različitim izazovima i problemima na koje nailaze pedagozi u nameri da svojim profesionalnim delovanjem doprinesu unapređivanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada izdvojili su se opterećenost administrativnim poslovima i prevelika očekivanja koje zaposleni u ustanovi imaju od uloge pedagoga. Ovaj nalaz dobijen je i u drugim istraživanjima u kojima su učestvovali stručni saradnici, kako u našoj sredini (Marković, 2020), tako i u regionu (Gregorčič Mrvar i Resman, 2019; Karamatić Brčić i Radeka, 2020).

Podršku i pomoć koja bi pedagozima bila potrebna kako bi uspešnije obavljali svoju profesionalnu ulogu učesnici istraživanja uglavnom vezuju za ono čime su nezadovoljni i što bi voleli da se promeni, a to je društveni i materijalni status profesije, obim i karakter propisanih, zahtevanih ili očekivanih poslova i aktivnosti, ostvarivanje saradničkih i partnerskih odnosa sa kolegama iz ustanove i van nje, kao i kvalitet stručnog usavršavanja.

Na osnovu rezultata ovog istraživanja stiče se utisak da pedagozi svoju profesionalnu ulogu vide kao saradničku i da procenjuju da je kompetentno ostvaruju. Saradnja i stručnost jesu ključne odrednice profila stručni saradnik, a time i profesije pedagog (Hebib, 2014). U skladu s tim, očekivano je što se pružanje stručne pomoći i podrške različitim učesnicima vaspitno-obrazovnog rada učestalo javlja u odgovorima pedagoga. S druge strane, moglo bi se reći da pedagozi sebe ređe opažaju kao nekoga ko je proaktivan, ko pokreće i vodi promene, ko preispituje i istražuje praksu, ko doprinosi vidljivosti i afirmaciji profesije.

Takođe, na osnovu dobijenih odgovora može se zaključiti da je ono prema čemu su pedagozi kritični i što im smeta prevashodno povezano sa društvenim kontekstom i obrazovnopolitičkim rešenjima, a te okolnosti ne samo da oblikuju profesionalnu praksu pedagoga, nego je u mnogim segmentima i ograničavaju. U tom smislu, otvaraju se i neka nova pitanja za dalja promišljanja. Šta se može učiniti kako bi se doprinelo boljem položaju i afirmaciji profesije pedagog? Kako doprineti izgradnji poverenja između različitih aktera i jačanju osećaja zajedništva? Kako jačati profesionalni identitet i integritet? Kako osnaživati proaktivno delovanje i podsticati profesionalnu odgovornost? Iz prethodnog sledi još jedno pitanje – šta sami pedagozi mogu da učine u tom pogledu?

Literatura

- Gregorčič Mrvar, P. i Resman, M. (2019). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 10–33.
- Hebib, E. (2013). Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga. U: Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (str. 9–18). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga, *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.
- Karamatić Brčić, M. i Radeka, I. (2022). Poslovi pedagoga u suradnji s drugim (su)dionicima odgojno-obrazovnog procesa. U: D. Vican, J. Ledić i I. Radeka (ur.), *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 163–184). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Marković, J. (2020). *Analiza stavova stručnih saradnika o statusu i pravnom okviru kojim se propisuju oblici rada psihologa i pedagoga u školama u Republici Srbiji*. Dostupno na: <https://www.portal.edu.rs/resursi/analiza-pravnog-okvira-i-stavova-strucnih-saradnika-u-cilju-izrade-novog-pravilnika-oblicima-rada-psihologa-i-pedagoga-u-osnovnim-i-srednjim-skolama-i-domu-ucenika/>
- Slijepčević, S. (2021). *Determinante razvoja profesionalnog identiteta školskog pedagoga* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/18985).
- Spasenović, V. i Hebib, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U: N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 2–7). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.



Opšta pitanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja

TREĆA MISIJA UNIVERZITETA I STANDARDI KVALITETA U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU¹

Aleksandra P. Pejatović²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Violeta R. Orlović Lovren³
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Edisa I. Kecap⁴
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Polazeći od pojašnjavanja značenja i obuhvata sintagme Treća misija univerziteta, u radu se prezentuju rezultati analize moguće uloge tri vrste standarda u oblasti visokoškolskog obrazovanja u Republici Srbiji u razvijanju Treće misije univerziteta. Rezultati istraživanja pokazuju da u okviru sve tri vrste standarda neki od pojedinačnih standarda i indikatora otvaraju prostor za razmenu informacija, znanja, ljudskih resursa i objekata između univerziteta i lokalne i šire zajednice. Međutim, ta razmena je dominantno u funkciji zadovoljavanja potreba univerziteta za unapređivanjem njegove dve tradicionalne funkcije – nastavne i naučno-istraživačke. Dobijeni nalazi ukazuju na neophodnost uspostavljanja posebnih standarda za razvijanje i procenjivanje Treće misije univerziteta.

Ključne reči: treća misija univerziteta, društvo koje uči, standardi, indikatori, visokoškolsko obrazovanje

Uvod

Koncept „Treće misije univerziteta” intervenišući je element znatno šireg konteksta i međusobno povezanih konstrukata. Nova misija univerziteta vezuje se za „društvo koje uči”. Iako postoje donekle različita razumevanja ovog društva (Jarvis, 2003, 1990), prilikom svih pojašnjavanja ističe se značaj učenja, znanja i obrazovanja. „Znanje je identifikovano kao strateški resurs čije se upravljanje smatra ključnim za uspeh i konkurentnost pojedinačnih preduzeća, kao i čitavih društvenih i ekonomskih sistema” (Pastore, 2017, str. 313).

Razumljivo je da, nastupajući zajedno sa „organizacijama koje uče”, delujući u „zajednicama, gradovima i društvima koji uče”, u uslovima „ekonomije zasnovane na znanju”, organizacije koje pru-

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 aleksandra.pejatovic@gmail.com

3 orlovicvioleta08@gmail.com

4 edisa.kecap@gmail.com

žaju prilike za učenje nužno moraju da menjaju svoju strukturu, funkcije i delatnost. Ovakve tendencije nisu zaobišle ni univerzitete, otvarajući prostor za njihovu „treću misiju”.

Treća misija univerziteta – od značenja do vrednovanja

Dvema tradicionalnim misijama univerziteta – nastavnoj i istraživačkoj, poslednjih decenija pridodaje se i treća, koja zapravo predstavlja odgovor visokoškolskih institucija na narastajuće zahteve koji se upućuju univerzitetima da korpus znanja kojim raspolažu i rezultate istraživanja stave u funkciju rešavanja „rastućih društvenih i ekonomskih izazova” (The Third Mission, 2022). Jedan od načina dalje operacionalizacije sintagme „Treća misija univerziteta” je isticanje tri stuba u koja se smeštaju aktivnosti univerziteta, poput: 1) transfera inovacija i tehnologije; 2) pružanja usluga kontinuiranog obrazovanja različitim ciljnim grupama; i 3) zalaganja u zajednici (Grandić i Bosanac, 2018).

Kao što je jasno da treća po redu misija univerziteta nastaje na osnovu dve prethodne, dobro utemeljene, misije, takođe je jasno da obilje novih dokumenata, strategija, socijalnih partnerstava, praktičnih rešenja i aktivnosti potrebuje njeno ostvarivanje. Pored navedenih elemenata, napori usmereni na jačanje treće misije obuhvataju pitanja, probleme i rešenja vezana za evaluaciju ostvarivanja ove misije, pri čemu se značajan akcenat stavlja na pitanje formiranja indikatora za procenu. Kako, i pored brojnih sličnosti, jedinstvenog obrasca za veće uključivanje univerziteta u život zajednica nema, tako nema ni jedinstvenog rešenja kada je reč o broju i konkretizaciji indikatora za procenu kvaliteta ostvarivanja treće misije.

Cilj ovog rada je da se, u kontekstu razmatranja indikatora za procenu ostvarivanja treće misije univerziteta, analizira potencijal nekih od postojećih standarda i indikatora kvaliteta u visokoškolskom obrazovanju u Srbiji, za evaluaciju aktivnosti univerziteta/fakulteta koje mogu biti podvedene pod treću misiju univerziteta.

Indikatori za evaluaciju treće misije univerziteta – neki primeri

Stubovi, navedeni u prethodnom delu, na kojima treća misija počiva, mogu da se posmatraju i kao osnova za izdvajanje i grupisanje indikatora.

U okviru studije nastale na osnovu analiza koje je sproveo Science Policy Research Unit (SPRU) Univerziteta u Saseksu, dat je „analitički okvir i sveobuhvatan skup indikatora koji mogu da pomognu u praćenju i upravljanju aktivnostima Trećeg toka” (Molas-Gallart et al., 2002, str. iii). U okviru 12 kategorija aktivnosti „Trećeg toka” izdvojeno je 65 indikatora. Među aktivnostima su: komercijalizacija tehnologije, preduzetničke aktivnosti, savetodavni rad i ugovori, komercijalizacija objekata, ugovorna istraživanja, saradnja u akademskim istraživanjima, protok osoblja, plasiranje studenata, aktivnosti učenja, usklađivanje kurikuluma, društvena mreža i ne-akademska diseminacija (Ibidem, iv).

U okviru jednog iz korpusa projekata, posvećenih „identifikaciji, razgraničavanju i upravljanju aktivnostima koje su deo treće misije” (Laredo, 2007, str. 446), a čiji su autori Šen (Schoen) i saradnici, elementi Treće misije razvrstani su u osam dimenzija, i to su: ljudski resursi, intelektualna svojina, stvaranje preduzeća (*spin-offs*), ugovori sa „industrijom”, ugovori sa javnim službama, učešće u kreiranju politika, uključenost u društveni i kulturni život, javno razumevanje nauke (interakcija sa društvom) (prema: Ibidem, 447–448).

U okviru međunarodnog projekta „Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji” (2015–2018), i priređenog dokumenta „Individualni plan društvene uključenosti za novosadski univerzitet” (2017), sastavljena je lista od 22 indikatora za „merenje progressa ili društvene uključenosti” (Grandić i Bosanac, 2018, str. 15–16). Svi indikatori se odnose na numeričke pokazatelje, na primer, učesnika određenih dešavanja, sklopljenih ugovora, različitih događaja organizovanih od strane univerziteta.

Standardi kvaliteta u visokoškolskom obrazovanju u Srbiji kao podrška razvoju Treće misije univerziteta

Kao što smo već napomenuli, u okviru ovog rada, pokušali smo da neke od indikatora za procenu razvijenosti Treće misije univerziteta u našoj zemlji, identifikujemo među važećim standardima i indikatorima za procenu različitih elemenata visokoškolskog obrazovanja, i to visokoškolskih ustanova, studijskih programa i nastavnog kadra.

Standardi i uputstva za akreditaciju visokoškolskih ustanova sadrže 13 standarda. U različitom stepenu precizirano upućivanje ustanova ka široj zajednici, identifikovali smo u okviru pet standarda.

Tabela 1: Standardi i uputstva za akreditaciju visokoškolskih ustanova koji upućuju na saradnju sa zajednicom

Standard i uputstvo	Povezivanje sa zajednicom
Standard 4 – Studije 4.1. Uputstva za primenu standarda koji se odnose na stepen i vrstu studija	U opisu kvalifikacija na svim visokoškolskim nivoima ističe se da studenti koji steknu tu kvalifikaciju treba da budu u stanju da „prenesu znanja na druge” ili da „o svom radu i rezultatima rada obaveštavaju stručnu i širu javnost” (str. 5–7).
Standard 5 – Naučnoistraživački i umetnički rad Uputstva za primenu standarda 5: 5.5; 5.6; 5.7.	Objavlivanje rezultata naučnoistraživačkog, umetničkog i stručnog rada; Izdavačka delatnost; „...univerzitet, odnosno druga visokoškolska ustanova može biti osnivač centra za transfer tehnologije, inovacionog centra, poslovno-tehnološkog parka, start-up preduzeća, spin-off preduzeća i drugih organizacionih jedinica” (str. 8).
Standard 9 – Prostor i oprema	Obezbeđivanje dodatnog prostora za realizaciju nastave: na terenu, klinike, nastavno-naučne baze u privredi... (str. 16–17).
Standard 11 – Unutrašnji mehanizmi za osiguranje kvaliteta Uputstva za primenu standarda: 11.2	„Visokoškolska ustanova uključuje sve zainteresovane strane (predstavnike studenata, tržišta rada, strukovnih udruženja itd.) u proces kreiranja strategije obezbeđenja kvaliteta” (str. 18).
Standard 13 – Javnost u radu	„Visokoškolska ustanova objavljuje potpunu, preciznu, jasnu i dostupnu informaciju o svom radu koja je namenjena studentima, potencijalnim studentima i ostalim zainteresovanim licima” (str. 19).

Izdvojeni standardi i uputstva za akreditaciju visokoškolskih ustanova otvaraju u izvesnoj meri prostor za razmenu između visokoškolskih ustanova i zajednice u oba pravca – iz ustanove u zajednicu i iz zajednice u ustanovu. Razmenjuju se i povezuju: ljudski resursi, informacije, objekti i znanja

kao rezultat naučnoistraživačkog i umetničkog rada. Plasiranje znanja u zajednicu može da rezultuje osnivanjem različitih organizacionih jedinica. Iako je proces razmene dvosmeran, ta razmena je naglašeno u funkciji rada visokoškolske ustanove.

Naredni set standarda u okviru kojih smo razmatrali mogućnosti izdvajanja indikatora koji mogu da budu u funkciji razvijanja Treće misije univerziteta su oni koji regulišu akreditaciju studijskih programa prvog i drugog stepena visokog obrazovanja, a kojih ima 17.

Tabela 2: Standardi i uputstva za akreditaciju studijskih programa visokog obrazovanja koji upućuju na saradnju sa zajednicom

Standard i uputstvo	Povezivanje sa zajednicom
Standard 3 – Ciljevi studijskog programa	„Ciljevi se usklađuju za zahtevima određene oblasti i tržišta rada, privrednog razvoja i definisanim kvalifikacijskim okvirom”.
Standard 4 – Kompetencije diplomiranih studenata	Među opštim sposobnostima koje student treba da stekne savladavanjem studijskog programa navode se i saradnja sa „užim socijalnim i međunarodnim okruženjem”.
Standard 5 – Kurikulum	Kod nekih grupacija nauka navode se različite organizacije iz zajednice u kojima mogu da se obavljaju stručna praksa i praktičan rad.
Standard 6 – Kvalitet, savremenost i međunarodna usaglašenost studijskog programa	Uporedivost programa sa sličnim programima na inostranim visokoškolskim ustanovama, a posebno u okviru evropskog obrazovnog prostora. Usklađenost studijskog programa sa evropskim standardima.
Standard 9 – Nastavno osoblje	Deo praktične nastave koji se ostvaruje van visokoškolske ustanove može da realizuje saradnik koji je zaposlen u organizaciji u kojoj se ovaj deo nastave odvija. Među „reprezentativnim referencama” za nastavnike i saradnike u oblasti tehničko-tehnoloških nauka i u oblasti umetnosti navode se i ostvarenja koja podrazumevaju aktivnosti u zajednici (patenti, nove tehnologije, komercijalna realizacija umetničkog dela...).
Standard 10 – Organizaciona i materijalna sredstva	Za izvođenje nastave navode se prostori i objekti u zajednici (nastavno-naučne baze u privredi, ogledna dobra, kliničke baze).
Standard 15 – Studije na daljinu	Iako mogućnost studiranja na daljinu postoji, reč je ipak o radu sa „klasičnim” studentima.
Standard 17 – Studije po dualnom modelu	Otvorena je mogućnost da se program, pored nastave u visokoškolskoj ustanovi, odvija i kroz praktičnu obuku i rad kod poslodavca, odnosno „učenjem kroz rad”.

Standardima za akreditaciju studijskih programa se na više načina otvara prostor za saradnju visokoškolske ustanove sa zajednicom, međutim, u okviru svih izdvojenih standarda dominantno je reč o korišćenju resursa zajednice za koncipiranje i unapređivanje kvaliteta studijskih programa.

Poslednji set standarda koje smo obuhvatili analizom odnosi se na uslove za izbor nastavnika na univerzitetu. Reč je o setu od pet oblasti, od kojih dve čine obavezne elemente, i to su nastavni

rad i naučno-istraživački (umetnički) rad. Na ovaj način postaje jasno da se uloga nastavnika dominantno vezuje za dve tradicionalne misije univerziteta. Preostale tri oblasti (predstavljene u Tabeli 3) su takozvani izborni elementi, od kojih nastavnik mora da ispuni najmanje dva (*Minimalni uslovi za izbor u zvanja...*, 2020). Mi smo upravo iz ove tri oblasti pokušali da izdvojimo elemente koji upućuju na angažovanje nastavnika i u zajednici.

Tabela 3: Minimalni uslovi za izbor nastavnika na univerzitetu koji upućuju na saradnju sa zajednicom

Minimalni uslovi	Povezivanje sa zajednicom
Stručno-profesionalni doprinos	Na primer: inovator, autor/koautor patenta ili tehničkog unapređenja...
Doprinos akademskoj i široj zajednici	„angažovanje u nacionalnim ili međunarodnim naučnim, odnosno stručnim organizacijama, institucijama od javnog značaja, kulturnim institucijama...” (Član 4).
Saradnja sa drugim visokoškolskim, naučno-istraživačkim, odnosno institucijama kulture ili umetnosti u zemlji i inostranstvu	„mobilnost, zajednički studijski programi, internacionalizacija...” (Ibidem).

Iako ova tri seta uslova za izbor nastavnika podrazumevaju njihovo „izlaženje izvan zidova univerziteta”, ipak ga navedeni uslovi u velikoj meri vezuju za naučne i stručne institucije i druge univerzitete, i ne podrazumevaju u većoj meri kontinuirani rad sa neakademske institucijama.

Zaključna razmatranja

Sprovedena analiza tri grupe standarda u oblasti visokoškolskog obrazovanja, radi ispitivanja njihove moguće podržavajuće uloge razvijanju Treće misije univerziteta, dovodi nas do zaključka da, iako pojedini standardi otvaraju prostor za razmenu informacija, znanja, ljudskih resursa i objekata između univerziteta i zajednice, ta razmena je dominantno u funkciji unapređivanja rada univerziteta. Ovakav nalaz opravdava pokušaje, a i već u nekim zemljama veoma razvijenu praksu, uspostavljanja posebnog seta standarda i indikatora za razvijanje i unapređivanje Treće misije univerziteta.

Literatura

- Grandić, R. i Bosanac, M. (2018). Razvoj treće misije univerziteta u Srbiji. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 27, 7–27.
- Jarvis, P. (2003). Poučavanje u svijetu koji se menja. U: P. Jarvis (ur.), *Poučavanje: teorija i praksa* (str. 23–36). Zagreb: Andragoški centar.
- Jarvis, P. (1990). The Learning Society. U: P. Federighi, W. Bax, L. Bosselaers (eds.) *Glossary of Adult Learning in Europe* (pp. 21–22). Hamburg: EAEA and UNESCO Institute for Education.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*, 20, 441–456.
- Minimalni uslovi za izbor u zvanja nastavnika na univerzitetu (2020). *Službeni glasnik RS*, 101/15, 102/16, 119/17, 152/20.

- Molas-Gallart, J, Salter, A, Patel, P, Scott, A, Duran, X. (2002). *Measuring Third Stream Activities – Final Report of Russell Group of Universities*. Brighton: University of Sussex.
- Pastore, G. (2017). Paradoxes of Knowledge Society Some Considerations on the Italian Situation. *Athens Journal of Social Sciences*, 4(3), 311–326.
- Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa* (2021). Dostupno na <https://www.nat.rs/akreditacija-studijskog-programa/?script=cir>
- Standardi i uputstva za akreditaciju visokoškolskih ustanova (fakultet, visoka škola, visoka škola strukovnih studija)*. Dostupno na <https://www.nat.rs/akreditacija-ustanove/?script=cir>
- The Third Mission* (2022). Central C – Central European Network for Teaching and Research in Academic Liaison. Dostupno na <https://www.central-network.eu/outreach/the-third-mission/>

KVALITET OBRAZOVANJA ILI KVALITETNO RANGIRANJE – PRIMER *TIMES HIGHER EDUCATION* RANGIRANJA UNIVERZITETA¹

Luka Đ. Nikolić²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Lidija R. Radulović³

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt:

U radu je analizirana jedna od najpoznatijih globalno prepoznatljivih metodologija za rangiranje univerziteta – Times Higher Education (THE) metodologija. Kao okvir za analizu korišćen je model konceptualizacije kvaliteta koji su razvili Šindlerova i saradnici. Ovaj model konceptualizuje kvalitet visokog obrazovanja kroz četiri pristupa i predstavlja indikatore svakog od njih. Uporedili smo indikatore THE metodologije sa pokazateljima različitih konceptualizacija kvaliteta sa ciljem da utvrdimo koja konceptualizacija kvaliteta se nalazi u njenoj osnovi, koliko je metodologija konzistentno razrađena i validna za tu konceptualizaciju i šta su ograničenja ovakvog viđenja kvaliteta. Nalazi ukazuju na to da THE metodologiju možemo svrstati u onu grupu pristupa koja kvalitet konceptualizuje kao izuzetnost. Bez obzira na koherentnost koja postoji i koja bi ukazivala na validnost metodologije, otvaraju se pitanja ograničenja ovakvog shvatanja kvaliteta i kritičkog preispitivanja ovog problema sa pedagoškog aspekta.

Ključne reči: visokoškolsko obrazovanje, univerzitet, kvalitet kao izuzetnost

Uvod

Postojanje različitih metodologija rangiranja univerziteta (Bodroški i Matović, 2014), kao i literatura koja se bavi kvalitetom u visokoškolskom obrazovanju (Schindler et al., 2015) svedoče o različitim načinima konceptualizovanja kvaliteta visokoškolskog obrazovanja. Istovremeno, u javnom, a često i u akademskom diskursu, kao imperativ se postavlja što bolje kotiranje univerziteta na rang listama. Ne želeći *a priori* da zastupamo, a ni da dovodimo u pitanje ovo nastojanje, smatramo važnim razumeti o čemu govori pozicija na određenoj rang listi. Razumevanje metodologije rangiranja je preduslov za sagledavanje ranga univerziteta, reakcija naučne i šire javnosti, mogućnosti za

1 „Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).”

2 luka.nikolic@f.bg.ac.rs

3 liradulo@f.bg.ac.rs

napredovanje na rang listi ili za odustajanje od rangiranja. Značaj razumevanja najpoznatijih metodologija rangiranja proizilazi i iz njihovog uticaja na konceptualizovanje kvaliteta. U ovom radu fokusiraćemo se na jednu od najuticajnijih metodologija rangiranja univerziteta – Times Higher Education (THE) sa ciljem da sagledamo i kritički preispitamo shvatanje kvaliteta na kome je ovo rangiranje zasnovano.

U prikazu ćemo se osloniti na najnoviju verziju ove metodologije iz 2022. godine upoređujući je sa ranijim verzijama o kojima je u našoj sredini već pisano (Bodroški Spariosu i Matović, 2014), a analizu ćemo organizovati oko pitanja: koja konceptualizacija kvaliteta se nalazi u njenoj osnovi, koliko je metodologija konzistentno razrađena i validna za tu konceptualizaciju i šta su ograničenja ovakvog viđenja kvaliteta.

Konceptualizacija kvaliteta u osnovi THE metodologije

Times Higher Education je britanski časopis nastao početkom 70-ih godina dvadesetog veka koji se fokusirao na pitanja u vezi sa visokim obrazovanjem. U međuvremenu se razvio kao multinacionalna i multimilionska kompanija koja prati tržište visokog školstva i pruža studentima informacije potrebne za izbor univerziteta, pretendujući da postane vodeća sila u posedovanju podataka o visokoškolskom obrazovanju (*Times Higher Education*, 2023).

U fokusu rada biće njihova metodologija za rangiranje univerziteta koja sadrži opise 13 indikatora koji su grupisani u 5 oblasti: *nastava*, *istraživanje*, *citiranost*, *međunarodna saradnja* i *prihod od privrede*. U Tabeli 1 prikazani su indikatori u okviru svake od oblasti i njihov udeo u ukupnoj oceni.

Tabela 1. Prikaz THE metodologije

Oblasti	Indikatori	Udeo indikatora u oceni (2010)	Udeo indikatora u oceni (2022)
Nastava	reputacija nastave na univerzitetu dobijena na osnovu rezultata anketiranja akademske zajednice	15%	15%
	broj studenata po nastavniku	6%	4.5%
	odnos broja diploma stečenih na osnovnim i doktorskim studijama	4.5%	2.25%
	broj odbranjenih doktorskih disertacija po nastavniku	2.25%	6%
	prihod institucije po zaposlenom nastavniku/istraživaču	2.25%	2.25%
Istraživanje	reputacija koju univerzitet ima u istraživanju određene naučne oblasti	18%	18%
	prihod od istraživanja po nastavniku/istraživaču	6%	6%
	produktivnost nastavnika/istraživača merena na osnovu broja objavljenih radova u visoko rangiranim časopisima	6%	6%

Oblasti	Indikatori	Udeo indikatora u oceni (2010)	Udeo indikatora u oceni (2022)
Citiranost	Navodenje institutske afilijacije u visoko rangiranim naučnim časopisima u šestogodišnjem periodu	30%	30%
	odnos broja domaćih i stranih studenata	2.5%	2.5%
Međunarodna saradnja	odnos broja domaćih i stranih nastavnika/istraživača	2.5%	2.5%
	procenat radova objavljenih sa autorima iz inostranstva u odnosu na ukupni broj radova u oblasti	2.5%	2.5%
Prihod od privrede	prihod po zaposlenom nastavniku istraživaču koji univerzitet ostvaruje angažujući se na unapređivanju privrede	2.5%	2.5%

Adaptirano prema Bodroški Sparirosu i Matović (2014) i Times Higher Education World University Ranking Methodology 2023 (2022)

THE metodologija sadrži indikatore za različite aktivnosti univerziteta i različite odlike kvaliteta. Navedeni indikatori ustalili su se u ovoj metodologiji, dok je njihov udeo u ukupnoj oceni vremenom minimalno menjan. Menjani su i izvori podataka o objavljenim radovima i citiranosti (ranije su prikupljeni u citatnoj bazi Web of Science, a u najnoviji verziji u bazi SCOPUS). Vremenom je povećavan broj rangiranih univerziteta, tako da ih se u najnovijoj listi nalazi 1799.

Kako bismo THE pristup rangiranju i indikatore sagledali iz perspektive načina na koji je u njima konceptualizovan kvalitet, kao orijentir za analizu koristićemo model kvaliteta u kontekstu visokoškolskog obrazovanja koju su razvili Šindlerova i saradnici (Schindler et al, 2015). Analizirajući naučne članke i stručne publikacije ovi autori izdvajaju nekoliko pristupa shvatanju kvaliteta: 1) *kvalitet kao ispunjavanje svrhe* (prepoznatljiv kroz ispunjavanje kriterijuma postavljenih od strane same ustanove ili akreditacionih i regulatornih tela); 2) *kvalitet kao izuzetnost* (određen kao ekskluzivnost proizvoda i usluga koja je vidljiva kroz kredibilitet, legitimitet, reputaciju i prestiž ustanove i proverava se rangiranjem); 3) *kvalitet kao odgovornost* (efikasno korišćenje resursa u obrazovanju i razvoju ljudskog kapitala; pripremljenost studenata za svet rada) 4) *transformativno shvatanje kvaliteta* (koje se prepoznaje u holističkom pristupu razvoju studenata) (Ibid). Već i sama činjenica da THE metodologija ima za cilj da rangira univerzitete može ukazivati na shvatanje kvaliteta kao izuzetnosti. Da bismo proverili ovu pretpostavku pristupili smo analizi odnosa između indikatora THE metodologije i indikatora shvatanja kvaliteta kao izuzetnosti. U razumevanju značenja indikatora osim na eksplicitna definisanja indikatora u THE metodologiji, oslonili smo se na radove koji objašnjavaju koncepte: reputacije, legitimiteta, kredibiliteta i prestiža.

Svesni opasnosti različitih tumačenja, u postupku analize najpre je svaki od istraživača zasebno ukrstio dve grupe indikatora, a zatim se kroz konsenzus došlo do rezultata prikazanih u Tabeli 2.

Tabela 2: Odnos indikatora THE Metodologije i indikatora kvaliteta shvaćenog kao izuzetnost

Indikatori THE Metodologije	Indikatori kvaliteta shvaćenog kao izuzetnost				
	Reputacija	Kredibilitet	Legitimitet	Rangiranje	Prestiž
N.1. reputacija institucije na osnovu upitnika	+			+	+
N.2. broj studenata po nastavniku		+		+	
N.3. odnos broja diploma stečenih na osnovnim i doktorskim studijama		+		+	+
N.4. broj odbranih doktorskih disertacija po nastavniku		+		+	+
N.5. institucionalni prihod po zaposlenom nastavniku/istraživaču			+	+	+
I.1. reputacija istraživanja institucije dobijena na osnovu upitnika	+			+	+
I.2. prihod od istraživanja po nastavniku/istraživaču			+	+	+
I.3. produktivnost nastavnika/istraživača merena na osnovu broja objavljenih radova u visoko rangiranim časopisima			+	+	+
C.1. Navođenje institutske afilijacije u visoko rangiranim naučnim časopisima u šestogodišnjem periodu	+	+	+	+	+
MS.1. odnos broja domaćih i stranih studenata	+			+	+
MS.2. odnos broja domaćih i stranih nastavnika/istraživača	+			+	+
MS.3. procenat radova objavljenih sa autorima iz inostranstva u odnosu na ukupni broj radova u oblasti			+	+	+
PP.1. prihod po zaposlenom nastavniku/istraživaču koji univerzitet ostvaruje angažujući se na unapređivanju privrede			+	+	+

(N. – oblast nastava; I. – oblast istraživanje; MS. – oblast međunarodna saradnja; PP – prihod od privrede)

Prvi indikator u oblasti nastave eksplicitno je određen preko termina reputacija, te možemo govoriti o skladnosti ovih indikatora. Naredna tri indikatora u istoj oblasti mogu se smatrati pokazateljem kredibiliteta, budući da se kao jedna od dimenzija kredibiliteta vidi sposobnost da se neko dovede do uspeha i visokih zvanja (Little & Green, 2021). Budući da se univerziteti koji razvijaju veliki broj doktora nauka smatraju prestižnim (Breault & Callejo Pérez, 2012), ovi indikatori ukazuju i na prestiž. Institucionalni prihod po nastavniku/istraživaču, podrazumeva prestiž, ali svedoči i o legiti-

mitetu jer legitimna ustanova je ona koja proizvodi višak vrednosti (Miotto et al., 2020). Indikatori u oblasti istraživanja zasnivaju se na podacima iz upitnika o reputaciji. Možemo smatrati da se kroz ovaj indikator vrednuju prestiž i reputacija, budući da samo prestižni istraživači i nastavnici mogu doći u situaciju da rangiraju druge. Istraživački prihod po nastavniku i istraživaču može se smatrati pokazateljem legitimiteta, istovetno razlozima objašnjenim u argumentaciji institucionalnog prihoda. Istraživačka produktivnost govori o prestižu jer je „prestižna ustanova ona koja je posvećena stvaranju novog znanja kao i traženju načina da proširuje to znanje” (Breault & Callejo Pérez, 2012, str. 55). Citiranost možemo smatrati pokazateljem prestiža, kredibiliteta i reputacije, budući da svedoči o doprinosu novim naučnim znanjima i prepoznatljivosti univerziteta sa kojih autori dolaze. Indikatori koji se odnose na internacionalnost, mogu se uvezati sa prestižom, budući da prestižni univerziteti imaju priliku da zaposle kvalitetno osoblje (Breault & Callejo Pérez, 2012, str. 57). Kada je reč o inostranim studentima može se govoriti i o reputaciji budući da će oni birati što uglednije univerzitete (Harvey & Green, 1993). Međunarodno ko-autorstvo možemo ponovo svrstati pod legitimitet i prestiž, istovetno indikatorima produktivnosti istraživanja i citiranosti. Saradnja sa privredom ukazuje na prestiž, jer prestižni univerziteti ostvaruju različita partnerstva (Breault & Callejo Pérez, 2012, str. 57), ali kada je univerzitet sposoban da proizvodi materijalne vrednosti i saraduje sa društvom može se govoriti o njegovom legitimitetu (Cheng & Tam, 1997; Miotto et al., 2020).

Iako se neki segmenti THE metodologije mogu povezati sa drugim konceptualizacijama kvaliteta (ostvarivanje standarda – kvalitet kao ispunjavanje svrhe, ili materijalni i tehnički uslovi – kvalitet kao odgovornost) analiza je potvrdila da je ona dominantno u skladu sa shvatanjem kvaliteta kao izuzetnosti.

THE metodologija kao način merenja izuzetnosti

Prethodna analiza pokazuje da THE metodologiju možemo smatrati validnom za merenje izuzetnosti, budući da svi njeni indikatori odgovaraju shvatanju kvaliteta kao izuzetnosti i da ne postoje indikatori izuzetnosti koji njome nisu obuhvaćeni. Logika rangiranja univerziteta i ima svrhu da izdvoji univerzitete koji dostižu ekskluzivnost proizvoda i usluga što govori o kvalitetu kao izuzetnosti (Schindler et al., 2015).

Ostaju pitanja da li su indikatori dovoljno jasno izdvojeni i da li je način prikupljanja podataka odgovarajući. Takođe, nejasno je kako je izvršeno ponderisanje različitih oblasti rada univerziteta. Još jedna upitna odlika ove metodologije tiče se odnosa između pojedinih indikatora, budući da se oni međusobno preklapaju i definišu jedni preko drugih, na primer kada se prestižna institucija definiše kao ona koja ima visoku reputaciju (Breault & Callejo Pérez, 2012). Moguće je da više indikatora meri istu vrednost, što veliki broj indikatora samo zamagljuje. Problem je i što se podaci dobijaju na osnovu anketiranja predstavnika akademske zajednice čija se kompetentnost procenjuje na osnovu sličnih kriterijuma. Uz to, indikatori utiču da se mesto na rang listi teško može promeniti jer najbolji studenti i nastavnici biraju prethodno najbolje rangirane univerzitete.

Ipak, moglo bi se reći da THE metodologija predstavlja valjanu metodologiju za merenje kvaliteta kao izuzetnosti i rangiranje univerziteta, ukoliko je cilj kreirati jedinstvenu rang listu na osnovu procene proizvoda delovanja univerziteta. Konsekventno, ovakvo rangiranje nema za svrhu unapređivanje kvaliteta univerziteta, niti vrednovanje procesa koji vode do ovakvih ishoda, već izdvajanje izuzetnih univerziteta, prema predeterminisanim kriterijumima.

Kvalitet ili izuzetnost

Nezavisno od toga koliko THE metodologija valjano meri izuzetnost, potpuno je različito pitanje da li je merenje izuzetnosti isto što i merenje kvaliteta visokoškolskog obrazovanja.

Poistovećivanje metodologije rangiranja sa vrednovanjem kvaliteta zanemarilo bi postojanje različitih konceptualizacija kvaliteta, indikatora, kao i svrha evaluacije i rangiranja. Kritička analiza THE metodologije zahteva da se sagleda i čega u njoj nema, a moglo bi se očekivati ukoliko prihvatimo drugačiju konceptualizaciju kvaliteta. Ako pođemo od gorepomenute kategorizacije pristupa kvalitetu, uočićemo da i najbolje razrađena metodologija merenja izuzetnosti zanemaruje indikatore drugih konceptualizacija. Uz to, model konceptualizovanja kvaliteta Šindlerove i saradnika i sam može biti predmet kritike. Iako obuhvata različite pristupe kvalitetu i može se smatrati multimedialnim, upitno je da li obuhvata i naglašava sve perspektive i vrednosti koje stoje iza različitih shvatanja kvaliteta. Na primer, iako bi se kroz interpretaciju transformativnog shvatanja kvaliteta i shvatanja kvaliteta kao ispunjavanja svrhe moglo naći mesta za vrednosti pravednosti i participativnosti, način na koji su ona razrađena u modelu, ne upućuju na te vrednosti. Takođe, usmerenost na kreiranje indikatora za merenje kvaliteta, nosi rizik od atomizacije ovog složenog fenomena, a nastojanje da se odredi „set predefinisanih standarda” (Schindler et al., 2015, str. 5) ukazuje na zanemarivanje značaja konteksta, što je suprotno nekim savremenim tendencijama razumevanja kvaliteta (Mitrović i Radulović, 2011, 2014).

Ostajanje samo na shvatanju kvaliteta kao izuzetnosti, kao u THE metodologiji, nosi i niz drugih nedostataka i posledica po kvalitet visokoškolskog obrazovanja: zanemarivanje različitosti i onemogućavanje da univerzitet bude prepoznat kao kvalitetan na različite načine (Bodroški Spariosu, 2015), favorizovanje takmičenja umesto saradnje (Egetenmeyer & Käßlinger, 2018), promovisanje shvatanja kvaliteta isključivo kao izuzetnosti.

Sa pedagoške tačke gledanja ova metodologija zanemaruje obrazovni proces i nema formativnu ulogu. Iako se eksplicira da metodologija i samo rangiranje treba da služe studentima kao orijentir za izbor univerziteta, isključujući perspektivu studenata, stavlja ih u ulogu korisnika – potrošača na tržištu (Ibid).

Zaključak

Značajno je razumeti kvalitet kao kompleksan i dinamičan koncept na čije razumevanje utiču različiti teorijski pristupi, vrednosti, interesi, svrhe njegovog definisanja. Samim tim upitna je mogućnost njegovog merenja, a još više preko uniformnih dekontekstualizovanih indikatora. THE metodologija možda jeste adekvatna za rangiranje univerziteta, ali ne i za sveobuhvatno vrednovanje i unapređivanje visokoškolskog obrazovanja. Na pedagozima je da preispituju načine konceptualizovanja kvaliteta i vrednosti u njihovim osnovama, tragajući za odgovarajućim metodologijama i praksama.

Literatura

- Bodroški, B. i Matović, N. (2014). Metodologija rangiranja univerziteta sa stanovišta kvaliteta obrazovanja. U: D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 141–165). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bodroški Spariosu, B. (2015). Kriterijumi i indikatori kvaliteta delatnosti univerziteta: u-multirank pristup. U: E. Hebib, B. Bodroški Spariosu i A. Ilić Rajković (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (str. 79–91). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Breault, D. A., & Callejo Pérez, D. M. (2012). Why Are Prestige and Change in Higher Education So Complicated? *Counterpoints*, 401(1), 35–58.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22–31. Dostupno na <https://doi.org/10.1108/09684889710156558>
- Egetenmeyer, R., & Käpplinger, B. (2018). Professionalization and Quality Management: Struggles, Boundaries and Bridges Between Two Approaches. In: B. Käpplinger, K. Ovesni, & J. Vranješević (Eds.), *Strategies to Improve Quality of Education* (pp 41–58). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade & Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen, Germany
- Harvey, L., & Green, D. (1993) Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. Dostupno na <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Little, D., & Green, D. A. (2021). Credibility in educational development: trustworthiness, expertise, and identification. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 804–819. Dostupno na <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1871325>
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U: N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135–155). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave. U: D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 141–165). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Miotto, G., Del-Castillo-Feito, C., & Blanco-González, A. (2020). Reputation and legitimacy: Key factors for Higher Education Institutions' sustained competitive advantage. *Journal of Business Research*, 112(1), 342–353. Dostupno na <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13. Dostupno na <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Times Higher Education World University Ranking Methodology 2023 (2022). *THE World Universities Insights Limited*.
- Times Higher Education (2023, February 26). *About Us*. Dostupno na <https://www.timeshighereducation.com/about-us>

ISTORIJSKO-TEORIJSKI SOCIOLOŠKI POGLED NA MERITOKRATIJU U OBRAZOVANJU – VEBEROVA KRITIKA PLUTOKRATIJE U NEMAČKOM OBRAZOVNOM SISTEMU NA POČETKU 20. VEKA

Nataša M. Jovanović Ajzenhamer¹
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U ovom radu predstavimo kratku analizu komparacije između američkog i nemačkog (visokog) obrazovanja sa akcentom na klasnu, odnosno stalešku zatvorenost koja je posledica ustrojstva nemačkog školstva, te nedostatka birokratizacije tog sistema. Veber razlikuje američki meritokratski sistem od nemačkog plutokratskog, a cilj ovog rada je da te razlike predstavi, i da uz pomoć dodatne argumentacije, poveže analizu obrazovnog sistema sa širim društvenim (pre svega staleškim) poretkom. Istraživačko pitanje od koga počinjemo analizu je na koji način je Veberova uporedna analiza školstva relevantna za razumevanje njegovog ukupnog sociološkog programa? Takođe, Veberova analiza je dobar teorijski, ali i konkretno kontekstualni osvrt na situaciju u visokom obrazovanju na početku 20. veka što je ujedno i drugi cilj ovog rada: predstavljanje teorijsko-istorijskog pogleda na početke razvoja različitih modela obrazovanja iz sociološke perspektive.

Ključne reči: Maks Veber, sociologija obrazovanja, visoko obrazovanje, klasne nejednakosti u obrazovanju

Uvod

Veberova (Max Weber) sociološka analiza obrazovanja podrazumeva razumevanje nekoliko aspekata: etički (definiciju profesorskog poziva (*Beruf*) i analizu odgovornosti nastavnika na različitim nivoima obrazovanja), politički (oštro suprotstavljanje shvatanju učionica kao poligona za ideološku propagandu), saznajni (kako obezbediti da „činjenice govore” umesto da vrednosti ovladaju kurikulumima) i klasni, odnosno staleški (na koji način obrazovanje pomaže klasnoj reprodukciji i (ne) mogućnosti ostvarivanja klasne pokretljivosti). Nas u ovom radu zanima poslednje naveden aspekt Veberovih razmišljanja koja su formulisana u čuvenom predavanju *Nauka kao poziv (Wissenschaft als Beruf)* u Minhenu 1917. godine (za više videti u: Veber, 1998; Rao i Singh, 2018; King, 1989; Jarić i Jovanović Ajzenhamer, 2021).

Za razumevanje konteksta u kome je pomenuto predavanje održano važne su dve činjenice. Prvo, reč o je sintezi koja je rezultat Veberovog američkog iskustva 1905. godine, te komparacije

¹ natasa.jovanovic@f.bg.ac.rs

između nemačkog i američkog modela obrazovanja.² Drugo, predavanje se odigralo u zreloj fazi Veberovog stvaralaštva i sublimira širi spektar njegovih ideja o različitim procesima koji prožimaju moderno društvo. Naravno, na umu treba imati i opšti kontekstualni okvir, razlike između Humboltovog (nemačkog) i anglo-saksonskog modela obrazovanja,³ kao i burnu političku klimu za vreme Prvog svetskog rata (Jarić i Jovanović Ajzenhamer, 2021).

Predmet ovog rada je analiza samo jednog argumenta koji Veber iznosi u svojim razmišljanjima, a tiče se nepostojanja meritokratije u nemačkom obrazovnom sistemu koji povezuje sa klasnom okoštalošću čitavog nemačkog društva. *Ergo*, cilj ovog rada je da na primeru nemačkog (visokog) obrazovanja i artikulacije mehanizama pomoću kojih stasaju mladi profesori uvidimo i Veberovu kritiku nedostatka racionalizacije u pojedinim segmentima (nemačkog) društva kao što je obrazovanje.

Plutokratija u nemačkom (visokom) obrazovanju

U ovom radu, dakle, analiziramo samo jedan manji segment Veberove kritike nemačkih univerziteta: reprodukciju klasnih nejednakosti koje su se formirale još tokom nižih nivoa obrazovanja. Naime, Veber veoma jasno podvlači plutokratski karakter nemačke akademije. Mladi naučnici i profesori u akademsku zajednicu ulaze kao privatdocenti (*Privatdozent*) što u praksi znači da ne dobijaju nikakvu platu i jedini izvor finansiranja je novac koji studenti skupe, ukoliko žele to da učine (institucija pod nazivom *Kolleggeld*). U SAD je situacija bitno drugačija. U SAD mladi naučnik/ca na univerzitetu ulazi u svojstvu asistenta/kinje koji/a prima redovnu platu i ne zavisi od milosti i/ili volje studenata koji pohađaju predavanja. Veber zaključuje: „Ova razlika u odnosu na američki sistem praktično znači da je kod nas karijera naučnika potpuno zasnovana na plutokratskim načelima. Naime, za mladog naučnika bez sredstava krajnje je rizično da se suoči sa uslovima koje mu nudi univerzitetska karijera. On mora da se vlastitim sredstvima izdržava bar nekoliko godina, a da pritom nije siguran da će jednog dana dobiti mesto od kojeg će moći da se izdržava. U Sjedinjenim Državama, naprotiv, vlada birokratski sistem. Od samog početka mladi čovek dobija platu, istina dosta nisku – u najvećem broju slučajeva jedva ravnju plati priučenog radnika. Ona je međutim utvrđena, tako da on počinje u očigledno stabilnoj situaciji” (Veber, 1998, str. 56).

Veber, dakle, podvlači nekoliko aspekata i posledica različitog ulaska u akademsku zajednicu u Nemačkoj, odnosno u SAD. Dok je u nemačkoj na delu čista reprodukcija klasnog položaja usled plutokratskog sistema i nemogućnosti razvijanja univerzitetskih profesora među pripadnicima nižih staleža, u SAD imamo meritokratiju, ali sa tendencijom (savremenim rečnikom kazano) prekarizacije nastavnog podmlatka. Ako propratimo ceo karijerni put univerzitetskih nastavnika videćemo da u Nemačkoj onaj ko uspe da uđe u te (relativno zatvorene) krugove, da habilitira i finansira svoje po-

2 Veber je otišao na jedan kongres u Sent Luis 1904. godine i taj boravak dosta je uticao na njegovu teorijsku misao, posebno u domenu sociologije religije, birokratije, prava i obrazovanja. Do kraja života Veber će u svojim spisima praviti komparacije između Evrope i Amerike (za više videti u: Offe, 2005; Jarić i Jovanović Ajzenhamer, 2021).

3 Humboltov model podrazumeva model istraživačkog univerziteta. To je centralizovan model koji podrazumeva jaku autonomiju univerziteta, ali i fokusiranost na naučno-istraživački rad i upoznavanje studenata sa rezultatima tih istraživanja. Sa druge strane, anglosaksonski model odnosi se na model stručnog osposobljavanja studenata za adekvatno pozicioniranje na tržištu rada (Jarić i Jovanović Ajzenhamer, 2021, str. 1085–1086).

četke na univerzitetu, izvesno će tu i ostati do kraja karijere (i, da ponovimo, reprodukujuće svoj elitni klasni, odnosno staleški položaj). U SAD asistent ne mora nužno ostati na fakultetu: ukoliko ne ispuni kriterijume za napredak, i/ili ne postoje potrebe za njegovu/njenu specijalizaciju, on/a će morati da potraži posao negde drugde (Veber, 1998).

Spisak razlika između nemačkog i američkog modela visokog obrazovanja nipošto se ne iscrpljuje na ovom mestu, međutim, za naš rad najvažnije je da se fokusiramo na pomenute klasne preduslove o kojima Veber govori da bismo u nastavku mogli da razumemo njegovu složenu klasno-slojnu analizu koja je u neposrednoj vezi sa pričom o obrazovanju.

Staleške razlike unutar profesorskog sloja u nemačkom i američkom društvu

Osnovna razlika između američkog i nemačkog modela je u tome što je američki model obrazovanja birokratizovan, a birokratija, po pravilu, vodi meritokratiji u različitim domenima društva, pa naravno i u sferi obrazovanja. Drugim rečima, u neposrednoj vezi sa razlikama u obrazovnim sistemima u ove dve države su i posve drugačiji klasni, tačnije staleški poreci. Veber, za razliku od Marksa, pravi razliku između klasa (kao ekonomske) i staleža (kao statusne) grupacije (i partija tj. političkog izvora resursa). Ne ulazeći sada u složenu klasifikaciju razlika između ove dve, odnosno tri, analitičke grupacije, naglasimo samo to da nivo obrazovanja i nivo stečenog ugleda igraju ključnu ulogu u formulisanju staleškog položaja pojedinca i/ili grupe. Stil života i vrednosni sistemi koji definišu različite staleže (npr. profesorski stalež) takođe su bitno drugačiji ako pogledamo Nemačku i Ameriku (za više videti: Veber, 1976; Đurić, 1964, str. 303–317).

Dok su u Nemačkoj profesori (nakon što prevaziđu početne prepreke neplaćenog rada na startu karijere) svojevrsni nedostižni „mali bogovi” koji su simbolički i socijalno veoma udaljeni od svojih studenata, u Americi su profesori samo stručnjaci koji prenose znanje koje je studentima neophodno da bi mogli dobro da se pozicioniraju na tržištu rada. Neretko će ti studenti u budućnosti biti mnogo bolje plaćeni od svojih univerzitetskih profesora. U Nemačkoj je tako nešto gotovo nezamislivo. Slično kao što američki šef svog zaposlenog uveče u klubu tretira kao sebi ravnog, tako se ista logika međuljudskih odnosa prenosi i u obrazovni sistem. Sa druge strane, u Nemačkoj se ta distanca oseća na svim društvenim frontovima te je stoga ulazak na univerzitete toliko otežan. Kada jednom uđete u amfiteatre zauvek sebi obezbeđujete visok staleški položaj koji će se nanovo reprodukovati unutar porodice (Đurić, 1964, str. 310).

Veber nije bio oduševljen time što se u Americi profesori tretiraju kao „prodavci kupusa” (Veber, 1998, str. 89) i u tom ironičnom otklonu osećaju se naslage ličnog iskustva u profesorskom pozivu koje je nemački klasik imao, pa ipak, Veber je još kritičniji prema svojevrsnoj nedodirljivosti koju univerzitetski radnici imaju u Nemačkoj. Nedostatak birokratizacije nemačkih univerziteta vodi nedostatku meritokratije u kojoj na fakultete ne dospevaju najbolji (koji će se boriti za saznajnu čestitost i vrednosnu neutralnost u nauci), već oni koji to sebi mogu da priušte (a koji, samim tim, zastupaju određene buržoaske interese i u svom naučnom delanju). Podsećamo, za Vebera je „puštanje” činjenica da govore osnovni zadatak društvene nauke (Weber, 1989).

Zaključak

Osnovna razlika između nemačkog i američkog društva ogleda se u stepenu racionalizacije tj. birokratizacije različitih delova društvenog poretka. Amerika je otišla mnogo ispred Starog kontinenta u pomenutim procesima, pa ipak to za Vebera nema uvek afirmativnu konotaciju. Ostavljajući po strani tu debatu (za više videti: Schluchter, 1987), kada je reč o obrazovanju i staleškim (ne) jednakostima, situacija je prilično jasna: Veber konstatuje da je nemački model staleške reprodukcije putem visokog obrazovanja zastareo (mada ne nužno i pogrešan u nekom širem, simboličkom smislu), i da će se nedvosmisleno dogoditi proces amerikanizacije visokog obrazovanja (Jarić i Jovanović Ajzenhamer, 2021). Sa druge strane, u SAD je na delu skoro dovršen proces birokratizacije tj. racionalizacije visokog obrazovanja koji omogućava pokretljivost unutar obrazovnog sistema nezavisno od početne klasne pozicije. Ove razlike između nemačkog i američkog sistema počinju da se kristališu još na nižim nivoima školstva, ali su najjasnije kada se stigne do akademskog obrazovanja. Na kraju, naravno, treba imati na umu da su ove Veberove opservacije posledica specifičnog istorijskog trenutka, te opčinjenosti američkim društvom na kratkom putovanju u Sent Luis.

Literatura

- Đurić, M. (1964). *Sociologija Maksa Vebera*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Jarić, I, & Jovanović Ajzenhamer, N. (2021). Fenomen amerikanizacije univerziteta: Kritički osvrt Maksa Vebera. *Etnoantropološki problemi*, 16(4), 1083–1100.
- King, R. (1980). Weberian Perspectives and the Study of Education. *British Journal of Education*, 1(1), 7–23.
- Offe, C. (2005). *Reflections on America. Tocqueville, Weber and Adorno in the United States*. Cambridge: Polity Press.
- Rao, S. S., & Singh, S. (2018). Max Weber's Contribution to the Sociology of Education: A Critical Appreciation. *Contemporary Education Dialogue*, 15(1), 73–92.
- Schluchter, W. (1987). Weber's Sociology of Rationalism and Typology of Religious Rejections of the World. In: L. Scott and W. Sam (eds.). *Max Weber Rationality and Modernity*. London and New York: Routledge.
- Veber, M. (1976). *Privreda i društvo. Tom 1. Tom 2*. Beograd: Prosveta.
- Veber, M. (1998). *Duhovni rad kao poziv*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka kuća Zorana Stojanovića.
- Weber, M. (1989). *Metodologija društvenih nauka*. Zagreb: Globus.

KVALITET I EVALUACIJA RADA NASTAVNIKA: IZMEĐU DVE STRATEGIJE RAZVOJA OBRAZOVANJA U SRBIJI

Milica M. Marković¹
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu se uporedno analiziraju *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* i *Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2030. godine* koje utvrđuju ciljeve, pristupe i očekivane rezultate strategija u narednih deset godina. Cilj analize je identifikacija načina na koji se shvata kvalitet rada nastavnika i razvoj tog kvaliteta u našoj zemlji. Takođe, cilj analize je i da se utvrdi funkcija evaluacije rada nastavnika kao važnog i neizostavnog aspekta rada nastavnika. Pregled strateških dokumenata ukazuje na shvatanje kvaliteta zasnovanog na modelu dobrog nastavnika i na modelu postignuća učenika tako da se nastavnik vidi kao odgovoran za ishode učenja učenika, usled čega se teži standardizovanju kompetencija nastavnika čime se pretežno ostvaruje funkcija odgovornosti. Ovakva praksa zahteva prostor za drugačije perspektive koje bi vodile reviziji strategije tako da kvalitet i evaluacija rada nastavnika teže unapređivanju prakse, a ne njenoj kontroli.

Ključne reči: kvalitet rada nastavnika, evaluacija rada nastavnika, strategija razvoja obrazovanja.

Uvod

Kvalitet rada nastavnika, odnosno evaluacija tog rada, predstavljaju složene koncepte koji se u pedagoškoj praksi neretko razmatraju sa stanovišta prosvetne politike. S tim u vezi, u ovom radu je izvršena uporedna analiza zvaničnih dokumenata – *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* i *Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2030. godine* kao dokumenata koja su obavezujuća, a koja pri tome teže da osiguraju kvalitet obrazovanja na najvišem nivou, a time i kvalitet rada nastavnika i to u dužem vremenskom periodu. Samim tim, analiza bi trebalo da pokaže da li postoje razlike u shvatanju kvaliteta rada nastavnika i njegove evaluacije od strane prosvetnih vlasti u periodu između donošenja dve strategije. Kako bi se što bolje razumeli ovako razmatrani kvalitet i evaluacija, pre nego što se pristupi samoj analizi, neophodno je ukratko pojasniti šta se podrazumeva pod kvalitetom rada nastavnika, to jest njegovom evaluacijom.

Pregledom literature koja se bavi kvalitetom rada nastavnika mogu se uočiti dva pristupa. Prvi pristup kvalitet rada nastavnika bazira na *modelu dobrog nastavnika* tako da se teži definisanju i standardizovanju kompetencija dobrog nastavnika čime se naglašava da se te kompetencije mogu objektivno proceniti i kvantitativno izraziti (Stančić, 2011). Drugi pristup, baziran na *postignućima učenika*, ukazuje da se uspeh učenika može kvantitativno izraziti, što onda implicira i da se rad nastavnika

1 E-mail: milicamarkovic99.m@gmail.com

može na taj način izmeriti (Stančić, 2014a). O evaluaciji rada nastavnika u ovom radu će se zaključivati na osnovu prisustva *unutrašnje evaluacije*, kao vrste evaluacije, koja podrazumeva da je sprovede sami akteri, to jest kreatori i učesnici aktivnosti (Stančić, 2014a) i na osnovu *spoljašnje evaluacije* u kojoj je „evaluator po pravilu nezavisan od pojave koja se vrednuje i onih koji u njoj učestvuju” (Pešić, 1991, str. 236). Istovremeno, razmatraće se i *funkcija unapređivanja* koja se odnosi na unapređivanje prakse nastavnika usled čega je omogućeno sticanje dubljeg uvida u snage i slabosti rada nastavnika (Stančić, 2014b), kao i *funkcija odgovornosti* koja se odnosi na dokazivanje efektivnosti tako što obezbeđuje da nastavnici učine sve da poboljšaju postignuća učenika (Stančić, 2014a).

Shodno navedenom, polazeći od cilja ovog rada, a u skladu sa definisanim osnovnim pojmovima, u nastavku sledi analiza navedenih strategija na osnovu tri aspekta: 1) shvatanje kvaliteta rada nastavnika – u odnosu na navedena dva pristupa, 2) razvijanje kvaliteta rada nastavnika – šta se u strategijama predviđa kao način razvijanja kvaliteta rada nastavnika (da li se predviđa razvijanje kao podrška za veće plate, napredovanje u zvanju, ili se kvalitet rada nastavnika razvija kroz programe stručnog usavršavanja nastavnika i 3) evaluacija rada nastavnika – u odnosu na njenu vrstu i funkciju. Radi bolje preglednosti, biće data tabela u kojoj će se naći delovi strategija koji jasno ukazuju na svaki aspekt analize. Nakon tabele sledi detaljnija analiza svega što je u njoj navedeno.

Tabela 1: Kvalitet i evaluacija rada nastavnika

Aspekti analize	Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine	Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2030. godine
Shvatanje kvaliteta rada nastavnika	<p><u>Kvalitet rada nastavnika</u> je ključni faktor kvaliteta obrazovanja.</p> <p><u>Kompetencije nastavnika</u> zahtevaju definisanje standarda koji će se koristiti kao osnovni instrument za vrednovanje i napredovanje nastavnika, odnosno za prestanak rada nastavnika koji ne zadovoljavaju date standarde.</p> <p>Nastavnici obezbeđuju visoka <u>postignuća učenika</u>.</p>	<p><u>Kvalitet rada nastavnika</u> obezbeđuje kvalitet obrazovanja.</p> <p><u>Kompetencije nastavnika</u> su definisane uz pomoć standarda profesionalnih kompetencija nastavnika.</p> <p>Nastavnici su potpuno odgovorni za <u>uspeh učenika</u>.</p>
Razvijanje kvaliteta rada nastavnika	<p>Akreditacija većeg broja kvalitetnih <u>programa usavršavanja nastavnika</u> – obučavanje nastavnika je prioritet.</p> <p>Kvalitet rada nastavnika je podrška za <u>napredovanje u viša zvanja i veće plate</u>.</p>	<p>Izgradnja <u>sistema stalnog profesionalnog usavršavanja nastavnika</u> – programi su usmereni na jačanje kompetencija nastavnika.</p> <p><u>Veće plate</u> onim nastavnicima koji su stekli više zvanje.</p>
Evaluacija rada nastavnika	<p><u>Evaluacija</u> se vrši od strane prosvetne inspekcije.</p> <p>Nastavnikov rad se procenjuje preko postignuća učenika u školi i uz pomoć vrednovanja upotrebe raznovrsnih metoda nastave/učenja.</p>	<p><u>Evaluacija</u> se vrši od strane spoljašnjih evaluatora. Nastavnikov rad se procenjuje na osnovu postignuća učenika u školi i na spoljašnjim sistemima vrednovanja.</p> <p>Potrebno je razvijati samoevaluaciju nastavnika.</p>

Kvalitet rada nastavnika i način njegovog razvijanja

Polazeći od shvatanja prisutnog u obe strategije, da se kvalitet rada nastavnika nesumnjivo vidi kao važan faktor kvaliteta obrazovanja, može se reći da se kvalitet rada nastavnika zasniva na *modelu dobrog nastavnika*. To bi dalje značilo da kvalitet rada nastavnika zahteva standardizaciju koja će omogućiti lakšu procenu njihovog rada. Ističući ovakav zahtev, nameće se zaključak da obrazovni sistem kvalitet rada nastavnika operacionalizuje kroz „listu” i standardizaciju osobina i kompetencija (Radulović, 2011), tako da se identifikovanjem tih osobina rad nastavnika automatski proceni kao kvalitetan. To sa sobom povlači i tendenciju da se kvalitet njihovog rada procenjuje preko rezultata koji govore koliko i u kojoj meri su prisutne propisane kompetencije (Radulović i sar., 2010). Međutim, ono što treba ovde posebno istaći jeste i da kvalitet rada nastavnika ne podrazumeva samo profesionalna znanja i veštine, već i aspekte rada kao što su lični kvaliteti, vrednosti, stavovi, identitet nastavnika (Stančić, 2014a), što ne može biti obuhvaćeno standardizacijom.

Takođe, kvalitet rada nastavnika u analiziranim strategijama se zasniva i na *modelu postignuća učenika*, odnosno shvatanju da je kvalitet rada nastavnika najvažniji faktor školovanja koji predviđa ishode učenika (Goldhaber & Anthony, 2004; Stančić, 2011; Stančić, 2014a). Ukoliko se prihvati ovakvo viđenje kvaliteta rada nastavnika, ne možemo se ne zapitati: da li kvalitet rada nastavnika u strategijama proizilazi iz ekonomske perspektive budući da se zadržava na nivou efekata koji se postižu? U drugom smislu, može se reći da kvalitet podrazumeva „ekonomski” pogled na obrazovanje (Barrett et al., 2006) koji se oslanja na kvantitativno merljive rezultate kao merilo kvaliteta.

Naredni aspekt analize – razvijanje kvaliteta rada nastavnika – potvrđuje prisustvo *modela dobrog nastavnika*, budući da je naglašeno sticanje kompetencija i to u kontekstu stručnog usavršavanja. Dakle, može se reći da strategije dosledno teže da razvoj kvaliteta usmere ka kvantifikaciji, tačnije, teže da rad nastavnika stave pod spoljašnju kontrolu (Eliot, 2006). Takođe, može se uočiti i da obe strategije predviđaju razvoj kvaliteta kroz veće plate onima koji napreduju u zvanju. To dalje može dovesti do jednostrane usmerenosti na aktivnosti koje će maksimizovati postignuća učenika vaspitnoobrazovnog procesa tako da se celokupni obrazovni sistem usmeri ka diskursu akademskog postignuća (Armstrong, 2008).

Evaluacija rada nastavnika – zakonska obaveza ili prilika za razvoj?

Kako se može primetiti na osnovu tabele, strategije pretežno propisuju *eksternu evaluaciju*, što može navesti na zaključak da se evaluacija koristi u svrhu „selekcije” dobrih i onih manje dobrih nastavnika, tako da se dobije, već uočen, *model dobrog nastavnika*. To dalje sa sobom povlači i prisustvo *funkcije odgovornosti*, budući da je u obe strategije naglašeno da evaluacija treba da obezbedi da nastavnici kvalitetno rade kako bi osigurali uspeh učenika. Međutim, ovde je neophodno ukazati da ovakav vid evaluacije nastavnika nije pouzdan, budući da na postignuća učenika, pored rada nastavnika, mogu uticati i drugi sredinski činioци (Stančić, 2014a). Sa prethodnim razmatranjima može se povezati još jedan vrlo značajan nalaz. Naime, u novoj strategiji se predviđa i primena samoevaluacije nastavnika. Međutim, kako samoevaluacija podrazumeva „jednu od faza u procesu učenja nastavnika kao pojedinaca” (Radulović, 2016, str. 92), ne može se reći da uočeno prisustvo samoevaluacije sa sobom nosi i ovakvo određenje. Pre se može reći da je samoevaluacija deklarativno uzeta u obzir, budući

da nije definisan i način na koji se ona može sprovoditi u praksi nezavisno od eksterne evaluacije, tako da predstavlja samouvid nastavnika u sopstveni rad.

Na osnovu prethodno iznetih uvida i mišljenja pojedinih autora (Stronge & Tucker, 2003; Stančić, 2014a), evaluacija rada nastavnika se u strategijama ipak pre vidi kao *zakonska obaveza*, a ne prilika za razvoj. Istovremeno, evaluacija nedovoljno služi unapređivanju prakse, budući da se samorefleksija i samoevaluacija nastavnika ne ističu u dovoljnoj meri, čime se stiče utisak da je eksterna evaluacija „nadređena” i neka vrsta kontrole samoevaluaciji.

Zaključna razmatranja

Sumirajući prethodno, može se zaključiti da postoji težnja da se kvalitet rada nastavnika osigura uspostavljanjem kontrole nad nastavnikom. Po svemu sudeći, čini se kao da se pristup kontrole kvaliteta toliko ustalio u našoj obrazovnoj praksi da se vidi kao jedini siguran način osiguranja kvaliteta. Stoga, jedna od implikacija ove analize jeste neophodnost delovanja u pravcu uključivanja perspektive nastavnika kako bi se fokus pomerio sa kontrole ka razvoju. Treba imati na umu da su nastavnici ti koji sprovode program i da ukoliko nisu uključeni u proces donošenja odluka o stvarima koje se njih tiču, onda možda neće videti ni svrhu sve brojnijih zahteva za postizanjem novih kompetencija, usled čega se može javiti otpor prema novinama.

Takođe, zaključak ove analize se odnosi i na izraženu eksternu evaluaciju i funkciju kontrole, tako da se samoevaluacija deklarativno uzima u obzir. Shodno tome, druga implikacija ove analize jeste potreba da se samoevaluacija približi nastavniku, a to je moguće pre svega kroz inicijalno obrazovanje nastavnika, a potom i kroz njeno veće podsticanje i uvažavanje u praksi. Drugim rečima, potrebno je govoriti o izgradnji saradničke školske kulture koja će osigurati razmenu iskustava među nastavnicima, a istovremeno izgraditi i poziciju nastavnika kao autonomnog profesionalca.

Na kraju, može se zaključiti da je neophodno uspostaviti saglasnost u shvatanju kvaliteta rada nastavnika i njihove evaluacije između prosvetnih vlasti i potreba i mogućnosti nastavnika kao nosioca promena. Dakle, može se konstatovati da se ne može graditi sistem obrazovanja u dužem vremenskom periodu ne pitajući se ujedno i šta je svrha određivanja kvaliteta i evaluacije (kontrola ili razvoj) ukoliko oni koji obezbeđuju taj kvalitet ne mogu da učestvuju i u njegovom definisanju.

Literatura

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
- Barrett, A. M. et al. (2006). *The concept of quality in education*. A review of the international literature on the concept of quality in education, EdQual Working Paper No. 3, University of Bristol.
- Eliot, D. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija – da li je moguć srećan brak?. *Pedagogija*, 4, 431–440.
- Goldhaber, D. & Anthony, E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed?* Seattle: Centre on Reinventing Public Education, University of Washington.
- Pešić, M. M. (1991). Planiranje, praćenje i evaluacija sopstvenog rada. U: *Učitelj u praksi* (str. 227–245). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Centar za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta.
- Radulović, L., Pejatović A. i Vujsić-Živković N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika – Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo. *Andragoške studije*, 1, 161–170.
- Stančić, M. (2011). Osnovni pristupi kvalitetu rada nastavnika i njihove odlike. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović-Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 203–220). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stančić, M. (2014a). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Stančić, M. (2014b). Strategije razvijanja kvaliteta rada nastavnika: perspektiva nastavnika. U D. Pavlović-Breneselović, Ž. Kranjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 103–120). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stančić, M. (2015). Nastavničke refleksije o evaluaciji sopstvenog rada. *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 697–713.
- Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2030. godine (2021). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 63, 2021.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 107, 2012.
- Stronge, J. & P. Tucker (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. New York: Routledge.

POLOŽAJ UČENIKA KAO MERILO KVALITETA VASPITNO-OBRAZOVNOG PROCESA U SRBIJI KRAJEM 19. VEKA¹

Aleksandra V. Ilić Rajković²
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Zakonom o osnovnim školama iz 1882. godine uvedena je školska obaveza u Srbiji. U ovom radu razmatramo položaj učenika u vaspitno-obrazovnom procesu na primeru škola u Kruševačkom okrugu. Odnos zakonodavca prema proveru znanja učenika od strane nadzornika, kao i položaj učenika unutar razuđene školske mreže, koji za posledicu ima specifičan vid boravka učenika u školi, ukazuje na to učenici nisu posmatrani kao aktivni učesnici obrazovnog procesa i života zajednice uopšte, te da ni položaj učenika uoči, kao ni nakon velike reforme osnovnog obrazovanja koja je započeta 1882. godine, nije predstavljao merilo kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada škole. U zaključku se konstatuje da se zanemarivanje ovog važnog pitanja može smatrati jednim od uzroka usporene modernizacije obrazovanja u Srbiji krajem 19. veka, što je ostavilo značajne posledice po opšti društveni razvoj.

Ključne reči: položaj učenika, kriterijumi kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa, Novakovićeve reforme školstva

Uvod

Zakonom o osnovnim školama koji je stupio na snagu krajem 1882. godine osnovno obrazovanje u Srbiji postalo je obavezno i produženo je sa tri, odnosno četiri, na šest razreda. U ovom radu razmatramo položaj učenika kao merilo kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa na primeru škola u Kruševačkom okrugu uoči uvođenja školske obaveze. Istorijski izvor koji predstavlja osnovu za našu analizu jeste izveštaj koji je školski nadzornik Janićije Popović podneo Ministarstvu prosvete i crkvenih dela na kraju školske 1880/81. godine (Popović, 1881). Prema zvaničnim statističkim podacima o školama u Srbiji krajem 19. veka, stanje školstva u Kruševačkom okrugu može se posmatrati kao približna slika proseka (Ilić Rajković 2021; Jovanović, 1890). Položaj učenika razmatramo u okvirima procene kvaliteta rada učitelja i rada škole imajući u vidu: ulogu i poziciju učenika u procesu procenjivanja kvaliteta rada učitelja od strane nadzornika, kao i odnos prosvetnih i lokalnih vlasti prema materijalnim uslovima boravka učenika u školi. Da li su i na koji način ova pitanja tretirana u regulativama o školskom nadzoru? Kakvo je stanje na terenu bilo u vezi sa navednim pitanjima?

1 Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora br. 451-03-47/2023-01/200163).

2 avilic@f.bg.ac.rs

U trenutku kad je Popovićev izveštaj nastao, prosvetne vlasti, na čelu sa ministrom Stojanom Novakovićem, su već započele sa donošenjem niza zakonskih mera kojima je praktično započeto sprovođenje velike školske reforme koja će svoj puni zamah dobiti 1882. godine. U tom trenutku osnovne škole bile su uređene prema Zakonu ustrojstva osnovnih škola iz 1863. godine, a nastava je planirana i realizovana prema dokumentu pod nazivom Raspored predmeta za muške i ženske osnovne škole, koji je donet 1871. godine. Važno je pomenuti i da je 1880. godine ustanovljen Glavni prosvetni savet kao i da su 1881. propisane sledeće regulative: Zakon o nadziranju škola, Zakon o učiteljskim plattama i Pravila o građenju škola i nameštaju školskom.

Položaj učenika i procena kvaliteta rada učitelja

Školski nadzor u Srbiji je do početka sedamdesetih godina 19. veka bio dominantno upravnog karaktera – revizorima nije bio u fokusu nastavni rad učitelja, već se znanje koje učenici pokažu na ispitu smatralo jedinim pokazateljem kvaliteta rada učitelja (Vujisić Živković, 2011). Zakon o školskom nadziranju i Uputstva nadzornicima prema kojima je postupao i Popović predstavljaju dakle nadgradnju postojeće prakse školskog nadzora zato što se prvi put insistira na sagledavanju opšteg stanja. Popović je kvalitet rada učitelja i učiteljica, kako je to i naloženo u Uputstvu (Uputstvo, 1881) procenjivao na više nivoa: proverom učeničkog znanja, pregledom dnevnika rada učitelja, uvidom u spisak kazni koje je učitelj primenjivao u vaspitno-obrazovnom radu, pregledom stanja školske biblioteke i procenom saradničke atmosfere u nastavničkom kolektivu ukoliko u školi radi više učitelja. Popović dakle nije samo prisustvovao, već je i učestvovao u ispitivanju učenika s namerom da neveštije i „slabije učitelje” poduči veštini ispitivanja učenika.

Da li je i položaj učenika u praksi nadzornika smatran komponentom tog opšteg stanja? Kako je Popović razumeo i primenio uputstvo koje se odnosi na učešće nadzornika u ispitima može se videti iz sledećeg odlomka: „A da bih što pravičnije i sigurnije ocenio uspehe, ja sam naročito iz srpskog jezika i računa ispitivao sve đake u svim školama. Gde je bilo manje učenika tamo su ispitani svi iz sviju predmeta. Na ispitu prozivao sam jednoga po jednog učenika i opredeljivao partije iz kojih želim da učenik bude pitan. Pitao sam i sam, ali nisam imao nužde da to činim svuda, do u školama neveštijih učitelja ili sa svim malo spremnih za učiteljski posao s namerom, da prvima pokažem kako valja raditi, a kod drugih da vidim šta se radilo i brže svršim ispit” (Popović, 1881, str. 613).

Učenici su u navedenom kontekstu provere kvaliteta posmatraju kao objekti koji treba da usvoje sadržaje propisane nastavnim planom i programom, a da ih zatim i reprodukuju kako bi se procenio kvalitet rada učitelja. Nadzornik beleži da je razgovarao sa učiteljima i učiteljicama i poverenicima škola, ali ne spominje ni na jednom mestu da je sa učenicima komunicirao o nastavi i školi izvan situacije provere znanja.

Stanovanje učenika u školi kao merilo kvaliteta

Popović se zadržava i na egzistencijalnim uslovima u kojima učitelji i učenici Kruševačkog okruga pohađaju školu, žive i rade. Usled razuđenosti školske mreže, trećina od ukupnog broja učenika u Srbiji bili su putnici ili su stanovali u školi (Ilić Rajković, 2021). Do početka sedamdesetih godina 19. veka negovana je praksa da se deca hrane za zajedničkom trpezom za koju su u školi

kuvani obroci od namirnica koje su roditelji priložili. Međutim, vremenom se od te prakse odustalo, te se svaki učenik hranio za sebe onako kako je znao i umeo iz paketa koje je donosio od kuće. Na negativne posledice takve prakse Ministarstvo je ukazalo 1869. godine u opširnom raspisu koje je uputilo lokalnim vlastima i školama. U navednom raspisu se između ostalog napominje da hrana koju dete donosi od kuće „nije dovoljna da održava mlado telo, a kamoli da potpomogne potpuni razvitak detinje snage”, te su zato „deca po seoskim školama ponajviše bleđa i slaba, čemu nepremeno treba pomoć tražiti” (Školski zbornik, 1875, str. 194). Dvanaest godina nakon navednog raspisa, Popović i u Kruševačkom okrugu nailazi na nepromenjeno stanje: „Učenici, koji noćuju u školi, spavaju, gde ih je manje na opštim krevetima, a gde ih mnogo ima kao u Brusu, onda i na podu. Hrana je u opšte vrlo slaba. Kad je post, jedu hleba i luka, i retko kad skuhanu pasulja. U mrsne dane jedu hleba i sira, gde gde i slanine. Svu hranu donose im ukućani njini svakoga 4 ili 5 dana” (Popović, 1881, str. 612). Slične podatke sadržali su izveštaji i drugih nadzornika (Ilić Rajković, 2021).

U okviru priprema predstojeće školske reforme propisana su 1881. godine i Pravila o građenju škola i nameštaju školskom kojima su obuhvaćene i propozicije za gradnju tipa školske zgrade koja će obuhvatiti i spavaonice i kuhinju za učenike. Statistički podaci koji su prikupljeni u godinama koje su usledile posle 1881. godine pokazuju da su čak 1/3 od ukupnog broja učenika u Srbiji činili učenici putnici što je značajno uticalo na usporeni obuhvat učenika školom (Isto). Prikazani pokušaj rešenja materijalnih uslova za život učenika u školama ne pokazuje da je bilo volje da se izmeni postojeći mehanizam obuhvata. Naime, u diskusijama koje su o nacrtu zakona o osnovnim školama vođene u Glavnom prosvetnom savetu tokom 1881. godine predloženo je uvođenje kategorije putujućih učitelja po uzoru na Švedsku. Ovi učitelji radili bi sa učenicima u onim mestima u kojima ne postoje uslovi za osnivanje škole, a iz kojih su učenici prinuđeni da putuju do škole ili da stanuju u školi. Navedni predlog nije ni razmatran, i ostalo se pri već postojećem rešenju (Zapisnik, 1881).

Da je problem sa ishranom učenika bio aktuelan i 1899. godine ilustruje i istraživanje dr Jovanovića Batuta o ishrani učenika seoskih škola u Srbiji. Nakon analize nutritivnih karakteristika hrane koju su učenici u posmatranim školama konzumirali tokom juna 1899. godine, on je konstatovao da se „naš podmladak” hrani „lošije i neracionalnije, nego što se hrane apsenici” (Jovanović, 1899, str. 317) Ova analiza je pokazala da se 89% učenika hranilo isključivo biljnom hranom, a da je 63% učenika provodilo dan samo na suvom hlebu.

Zaključak

Bez obzira na pozitivne namere zakonodavca i nadzornika u vezi sa unapređivanjem kvaliteta obrazovanja krajem 19. veka ne može da se ne primeti njihov odnos prema učenicima, preciznije rečeno odsustvo odnosa prema učenicima kao akterima vaspitno-obrazovnog procesa. Na osnovu navedenog, može se konstatovati da je situacija u kojoj učenike mlađeg školskog uzrasta, u atmosferi formalnog usmenog ispita, ocenjuje nepoznato službeno lice, za školske vlasti i nadzornike kao njihove predstavnike, bilo nešto uobičajeno što se primenjivalo od prvih revizija škola u Srbiji. Ova okolnost, kao i odnos prema putovanju učenika do škole, zatim prema ishrani i boravku učenika u školi, kao pitanjima u koja se ne ulaže napor da se sistemski reše, navodi na zaključak da zakonodavac nije učenike razmatrao kao aktivne učesnike obrazovnog procesa i života zajednice uopšte, da ni položaj učenika uoči, kao ni nakon velike reforme osnovnog obrazovanja koja je započeta 1882. godine, nije

predstavljao merilo kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada škole. Može se konstatovati da je ovo važno pitanje, i pored postojanja relativno jednostavnih mehanizama za rešenja problema zanemarevano, te se može smatrati i jednim od uzroka usporene modernizacije (Trgovčević, 2003) obrazovanja krajem 19. veka, što je ostavilo značajne posledice po opšti društveni i ekonomski razvoj Srbije.

Literatura

- Ilić Rajković, A. (2021). Školska obaveza u Kraljevini Srbiji između propisa i prakse. U: S. Petrović Todosijević i A. Ilić Rajković (ur.), *Bez škole šta bi mi!? Oglеди iz istorije obrazovanja u Srbiji i Jugoslaviji od 19. veka do danas* (str. 23–57). Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije i Institut za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu.
- Jovanović Batut, M. (1899). Hrana naše seljačke dece u osnovnoj školi, *Prosvetni glasnik*, 18(6), 311–318.
- Jovanović, B. (1890). *Statistika nastave u Kraljevini Srbiji za četiri školske godine (og 1880–81 go 1883–84)*. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srbije.
- Popović, J. (1881). Izveštaji školskih nadzornika o ispitima u osnovnim školama za 1880–81. školsku godinu. *Prosvetni glasnik*, 2(17), 612–617.
- Školski zbornik pravila, naredaba i.t.d.* (1875). Beograd: Državna štamparija.
- Trgovčević, Lj. (2003). *Planirana elita*. Beograd: Istorijski institut.
- Upustvo gospodina ministra prosvete i crkvenih poslova za pregledawe osnovnih škola (1881). *Prosvetni glasnik* br. 10, 1881.
- Vujisić Živković, N. (2011). Razvoj institucije stalnog stručnog nadzora nad osnovnim školama u Srbiji u XIX veku”, *Andragoške studije*, 1, 157–172.
- Zakon o nadziravanju škola (1881). *Prosvetni glasnik*, br. 7, 1881.
- Zapisnik sa sastanka Glavnog prosvetnog saveta od 23. 11. 1881 – Diskusija o Predlogu zakona o osnovnim školama (1881). *Prosvetni glasnik*, 2(23), 810–814.

BIOETIKA I BIOETIKA SPORTA: KORAK KA PEDAGOŠKOJ BIOETICI

Branka B. Savović¹

Sandra S. Radenović²

Miloš M. Marković³

Univerzitet u Beogradu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja

Apstrakt

Društvo u kojem živimo je danas na pragu nove industrijske revolucije. Uz ubrzani razvoj tehnologije, pogotovo digitalizacije, genetskog inženjeringa i veštačke inteligencije (AI) menja se i čovečanstvo. Ove promene utiču na otvaranje novih naučnih problema, širenje, sistematizaciju saznanja i razvoj novih naučnih disciplina. Jedna od njih je Bioetika, sa aspektom posmatranja uticaja novih tehnoloških, genetičkih i ostalih savremenih dostignuća na etičnost života kao takvog. Iz Bioetike kao osnovne naučne discipline izdvojila se Bioetika sporta koja se po prvi put realizuje kao predmet akademskog nivoa na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu. U radu se polemše o problemima bioetike, bioetike sporta i o potrebi za zasnivanjem nove pedagoške discipline, Pedagoške bioetike.

Ključne reči: Evolucija, bioetika, bioetika sporta, vaspitanje i obrazovanje, pedagoška bioetika.

Uvod

Društvo u kojem živimo ubrzano se menja. U toku je treća industrijska, takozvana *digitalna revolucija*. Do početka prve, savremeni istoričari prepoznaju oko 8000 godina postojanja i postepenog razvoja ljudske civilizacije, sve do industrijske revolucije, sada već prepoznate kao četvorostepene. Prva industrijska revolucija trajala je čitav jedan vek, od sredine osmog do polovine devetog; sa upotrebom električne energije, započela je druga, razvijana do polovine dvadesetog veka. Treća, od kraja dvadesetog veka, obeležena je razvojem i upotrebom informacione tehnologije, a već smo na pragu traganja za novim izvorima energije, na samom početku četvrtog. Svet kakav poznajemo osvaja novu dimenziju postojanja i funkcionisanja, digitalnu. Merenje napretka tehnologije zasnovane na digitalnoj informaciji je skoro nemoguće pratiti; proizvodi se usavršavaju i plasiraju tržištu na dnevnom nivou. U svetu u kojem živimo moguće je dobiti dete bez održavanja trudnoće, decu mogu da radjaju i vaspitavaju transrodne osobe (Petros, 2012). Mediji nas svakodnevno izveštavaju o novim otkrićima

1 branka.savovic@fsfv.bg.ac.rs

2 sandra.radenovic@fsfv.bg.ac.rs

3 milos.markovic@fsfv.bg.ac.rs

(nakon spiska literature, navedeno je nekoliko reprezentativnih sajtova). Svetom hodaju prvi humano-idi, veštačka inteligencija dominira svakim segmentom života: zdravstvom, obrazovanjem, proizvodnjom, sportom, pravosuđem, svakodnevnim životom. Živimo u „vladavini ekrana”, mobilne telefonije, personalnih računara, TV prijemnika (Abramenkova, 2005). Ekрани se sve češće doživljavaju kao neiscrpni izvor informacija, kao sveznajući.

Uporedo sa digitalnom revolucijom menja se i čovečanstvo. Istraživači nastoje da utvrde kvalitet i kvantitet promena u funkcionisanju mozga čoveka (Korte, 2022) i uticaj digitalnog okruženja na razvoj dece (Abrams, 2017), njihove pažnje, mogućnosti učenja, razvoja emocija i kognicije. Stasala je generacija Zed, generacija koja ne poznaje svet pre interneta, koja ne ide na internet već je stalno ‘na mreži’. Spekuliše se o specifičnostima pažnje, socijalnih odnosa, odnosa prema obrazovanju i novootkrivenim izraženim multitasking sposobnostima nove generacije. Za potvrdu relevantnosti ovih teorija potrebno je, naravno, vreme, a potrebna su i odgovarajuća naučna polazišta, aspekti proučavanja. Stoga, u jeku digitalne revolucije, razvijaju se i relevantne naučne discipline. Jedna od takvih je Bioetika.

Bioetika

Sa razvojem društva razvija se i nauka. Na epistemološkom i gnoseološkom horizontu se, počev od 1980-ih, pojavila nova naučna disciplina, Bioetika. Istorijski posmatrano, ponikla je paralelno sa razvojem medicinskih tehnoloških dostignuća u lečenju i usavršavanju ljudskog tela. Intervencije su, počev od 1960-ih pa do današnjih dana, otvorile mnoga etička pitanja, počev od transplantacija do genetskog inženjeringa. Odgovore je trebalo tražiti u područjima filozofije, tj. etike života. U potrazi za odgovorima, u SAD se osnivaju etički komiteti sa zadatkom da odgovore na mnogobrojne, medicini nove etičke dileme, počev od izbora jednog od mnogobrojnih pacijenata koji će dobiti jedini raspoloživi organ za transplataciju pa do etike izvođenja eksperimentalnih tretmana na ljudima i životinjama i/ili opravdanosti genetičkog inženjeringa, eutanazije itd. Rezimiranjem ovakvih i otvaranjem mnogobrojnih novih dilema otvorio se prostor za nastanak nove nauke na anglosaksonskom području za čijeg se oca smatra Poter (Van Rensselaer Potter) (Giovanni, 2001). No budući da su, sa razvojem digitalizacije, novi etički problemi zahvatili gotovo sve segmente društva, došlo je do ubrzanog širenja i institucionalizacije bioetičkih udruženja (Radenović i sar., 2012) i proširenja problematike: bioetički problemi se danas shvataju kao etički problemi kompletnog biosa, života (starogr. Βίος), „...Pri čemu se bios, odnosno život, odnosi na cjelokupan svijet života, na sve razine svijeta života (na primjer, razina nerođenog života, razina svakodnevnog života svakog pojedinca, život životinja, biljaka, život budućih generacija, itd.), na život kao takav, te na život kao vrijednost po sebi” (Radenović i sar., 2012, str. 312). Ovako shvaćen pojam biosa nije nov. Upotrebljavan je još od 1926. godine u radovima Fritza Jahra (1895 – 1953), nemačkog protestantskog sveštenika, čija je namera bila da osvesti odgovornost čoveka prema sveukupnom živom svetu, biljkama i životinjama. Uz određene filozofske razlike u pristupu, (a time i polemisanje o tome ko je „otac bioetike”), Jahrova i Poterova bioetika se integriše u savremenu, integrativnu bioetiku. U poslednjim radovima teoretičara razvoja bioetike kao naučne discipline, *interdisciplinarnost* bioetike se prepoznaje kao epistemološki osvešćujući *pluriperspektivizam*. „U metodološkom pogledu integrativnu bioetiku obilježava izrazita *interdisciplinarnost, uvažavanje i uključivanje u raspravu relevantnog kruga posebnih znanstvenih disciplina, ali isto tako i kruga neznanstvenih perspektiva koje obuhvaćamo nazivom – kulturne perspektive. U tom je kontekstu*

nastao pojam pluriperspektivizma kao metodološko određenje integrativne bioetike, pojam koji u sebi objedinjuje znanstvene i kulturne perspektive” (Čović, 2011, str. 23). Na taj način, Bioetika je našla svoje mesto u sistemu savremenih nauka. Razvija se ubrzano, obogaćena mnogobrojnim saznanjima najšireg spektra naučnih disciplina i svih onih teoretičara čiji se fokus istraživanja izoštrava na etičkim problemima uticaja produkata ljudske civilizacije i novih međuljudskih odnosa, uključujući i digitalne, na život kao takav.

Bioetika sporta

Koncipiranje bioetike kao pluriperspektivne naučne discipline dovelo je do njene institucionalizacije. Pored razvoja brojnih bioetičkih udruženja i komiteta u svetu, institucionalizacija je prisutna i u Republici Srbiji. Počev od 2003. godine i osnivanja Nacionalnog komiteta za bioetiku i Komisije za saradnju sa Uneskom Republike Srbije i Bioetičkog društva Srbije osnovanog 2008. godine, pa do danas, bioetika je našla svoje mesto i među akademski proučavanim disciplinama. Osnovani su Centar za bioetičke studije i Sekcija za Srbiju Uneskove Katedre za bioetiku 2011. godine (Radenović i sar., 2012).

Nadalje, bioetika se, kao studijski predmet, izučava na Medicinskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu i na Medicinskom i Pravnom fakultetu Univerziteta u Nišu.

Počev od akademske 2022/23. našla je svoje akademsko mesto i među izbornim predmetima Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu, pod nazivom Bioetika sporta. „*Bioetika sporta u užem smislu obuhvaća najprije kritičko razmatranje dopinga, mita i korupcije u sportu, ali i problem medicinsko-etičkih principa u oblasti medicine sporta. U širem smislu, bioetika sporta se orijentira na istraživanje bioetičkih aspekata sporta kako u medicini sporta, tako i u brojnim humanističkim disciplinama kao što su sociologija i psihologija sporta.*” (Radenović & Jeremić, 2015, str. 205).

Cilj rada na predmetu definisan je kao „Osveščivanje bioetičkih problema i kritičko razmišljenje o brojnim bioetičkim i sportskim temama globalnog društva u savremenom svetu”, (Knjiga predmeta Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu – Bioetika sporta, 2021), kao osveščivanje i kritička polemika o savremenim bioetičkim problemima sporta.

Budući da je predmet nov (do sada se kao takav nije realizovao na univerzitetima Republike Srbije niti u okruženju), autori su koncipirali realizaciju predmeta u skladu sa zahtevima kvalitetnog nastavnog procesa (Mitrović i Radulović, 2014):

1. koncepcija predmeta osmišljena je sa tri stanovišta i nosi u sebi tri perspektive posmatranja bioetičkih problema sporta – etički, sociološki i pedagoški aspekt;
2. seminar je koncipiran kao akciono istraživanje studenata i nastavnika koji će zajedno tragati za najbitnijim temama iz oblasti Bioetike sporta, istraživati ih, u skladu sa njima izraditi plan sadržaja i realizacije predmeta, pristupiti realizaciji dogovorenog, a zatim revidirati plan i realizovati rad na novim sadržajima;
3. metodički pristup rada na predmetu nije unapred fiksiran i zavisice od koncipiranog sadržaja predmeta (tema) i interesovanja studenata, a okvirno je planiran istraživački rad studenata

i nastavnika sa saopštenjima, debate, diskusije, dijalozi, okrugli stolovi, pozivanje relevantnih osoba iz sveta sporta, kritički osvrti uz rezimiranja i otvaranje novih područja istraživanja;

4. evaluacija će biti višestruka – evaluacija nastavnika i nastavnog procesa kroz periodične refleksije akcionog istraživanja (nakon svake etape) uz evaluaciju rada studenata, individualizovanu, kontekstualnu i sa svrhom produbljivanja interesovanja studenata za sadržaje predmeta;
5. okvirni sadržaj predmeta (teme) su predložene u skladu sa interesovanjima studenata. Tokom novembra meseca 2022. godine, u okviru prve, početne etape akcionog istraživanja (planiranje i refleksija planiranja), kao „pogled iz helikoptera” (Sankaran, 2001, str. 11) realizovano je pilot – istraživanje interesovanja studenata za teme Bioetike sporta. Uzorak je činilo 115 studenata prve godine Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje Univerziteta u Beogradu, od toga 47 ispitanica i 68 ispitanika. Istraživanje je realizovano u prostorijama fakulteta, a rezultati obrađeni deskriptivnom statistikom i prikazani na *Međunarodnoj konferenciji nauka o sportu, fizičkom vaspitanju i zdravlju* 10.12.2022. godine (Savović i sar., 2022) (rad je u pripremi za štampu). Za potrebe ovog rada, izdvojili smo teme za koje je preko 50% studenata izrazilo interesovanje:
 - etičnost, vrednosti sporta i sportista u savremenom društvu (uključujući uticaj kladionica, veza i društvenog konteksta, problem fer – pleja u savremenom sportu),
 - transrodnost sportista (posebno, premeštanje bivših sportista muškog pola u ženske takmičarske grupe, promene pola i sport),
 - genetski inženjering i genetska istraživanja, promene gena i sport,
 - odnos e-sporta i sporta,
 - vaspitanje mladih i sportske aktivnosti (uključujući odnos preambicioznih roditelja prema deci),
 - forsiranje sportskog rada u interesu sporta, a ne deteta (izmenjena ishrana u cilju zadržavanja razvoja sekundarnih polnih karakteristika u nekim sportskim disciplinama, izostanak ciklusa, maskulinizacija i feminizacija zbog sportskih rezultata, vežbanje preko granice najboljeg interesa deteta, disciplinovanje deteta prekomernim i neadekvatnim sportskim zahtevima),
 - nasilje u sportu (svi oblici, prema sportistima i u sportu, posebno posredovano nasilje kroz medije i društvene mreže),
 - doping i upotreba dopinga u različitim sportskim situacijama,
 - pol i sport (stereotipi, medijska pažnja, predrasude, razlike u primanjima).

Pored ovog početnog istraživanja planirano je još jedno, detaljno kvantitativno istraživanje baterijom instrumenata uz analize diskursa u koje će biti uključeni zainteresovani saradnici, bioetičari iz okruženja (Republike Hrvatske i Republike Slovenije). Prvi rezultati i prva značajnija refleksija akcije nastavnog rada na predmetu Bioetika sporta biće dostupni stručnoj i naučnoj javnosti krajem akademske 2023/2024. godine.

Pedagoška bioetika

Uvidom u relevantne probleme Bioetike može se zaključiti da mnogobrojni navedeni problemi pripadaju naučnom polju pedagogije i da ih sa tog stanovišta moramo posmatrati. Prvi pokušaj na akademskom nivou skiciran je okviru predmeta Bioetika sporta, sa kursom iz još neizdiferencirane Pedagoške bioetike, uz veliki obuhvat problema, od prenatalnog perioda (genetskih modifikacija, transrodnih i vantelesnih trudnoća, uticaja digitalne tehnologije na razvoj trudnoće i dr.) preko perioda odrastanja i razvoja dece (u digitalnom, transrodnom, epigenetički diktiranom okruženju) do odraslog i zrelog doba. Na Bioetici sporta navedeni pedagoški problemi biće posmatrani prvenstveno sa stanovišta pedagogije sporta, a jasno je da pored sporta kontekstualno pripadaju svim segmentima ljudskog društva, duboko podrivajući dosadašnje domete društveno – humanističkih nauka, posebno Pedagogije. Vaspitanje i obrazovanje Zed i svih narednih generacija iziskuje nove aspekte posmatranja, drugačije pristupe, nova vaspitno – obrazovna rešenja. Stoga smatramo da je neophodno prikupiti, objediniti, sistematizovati, posmatrati ih i istraživati sa stanovišta pedagogije, u okviru nove pedagoške discipline, Pedagoške bioetike. Kao takvoj, Pedagoškoj bioetici bi na raspolaganju stajao čitav set za pedagogiju karakterističnih istraživačkih metoda, kako kvantitativnih tako i kvalitativnih, posebno analize diskursa i konteksta. Rezultati ovih istraživanja trebalo da budu objedinjeni, sistematizovani i da upućuju na dalje korake istraživanja i primene saznatog u skladu sa kontekstualnim zahtevima četvrte industrijske revolucije. Pred nama su novi izazovi, novi problemi i nova vaspitno-obrazovna rešenja, u skladu sa vaspitanjem i obrazovanjem u digitalnom kontekstu, o čemu će više reči biti napisano u našim narednim radovima.

Literatura

- Abramenkova, V. (2005). *Igre i igračke naše dece: zabava ili noćna mora. Između ljubavi i sebičnosti*. Beograd: Pravoslavna misionarska škola pri hramu Aleksandra Nevskog.
- Abrams, Z. (2022). Why young brains are especially vulnerable to social media. American Psychological Association, Dostupno na <https://www.apa.org/news/apa/2022/social-media-children-teens>
- Čović, A. (2011). Pojmovna razgraničenja: moral, etika, medicinska etika, bioetika, integrativna bioetika. U: Ante Čović i Marija Radonić (ur.), *Bioetika i dijete: Moralne dileme u pedijatriji* (str. 11–24). Zagreb: Pergamena; Hrvatsko društvo za preventivnu i socijalnu pedijatriju.
- Giovanni, R. (2001). Potter's personal history of bioethics. An examination and survey. *Global Bioethics*, 14(4), 63–71.
- Korte, M. (2020). The impact of the digital revolution on human brain and behavior: where do we stand? *Dialogues in clinical neuroscience*, 22(2):101–111.
- Knjiga predmeta Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu – Bioetika sporta (2021). Dostupno na http://www.dif.bg.ac.rs/mat/2021_22/oas2_bioetika_sp.pdf
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave. U: D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 141–165). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Petros, G. (2012). *The new transsexuals – The Next Step In Human Evolution*. Petrosideas.
- Radenović, S. i Jeremić, V. (2013). Jedan prilog bioetici sporta – Medicina, sport, bioetika. *Gradovrh, Časopis Matice Hrvatske*, 10(10), 204–208.
- Radenović, S., Turza, K., Todorović, Z. i Jeremić, V. (2012). Institucionalizacija bioetike u Srbiji. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline*, 21(3), 311–328.

- Sankaran, S. (2001). Methodology for an organisational action research thesis. *Action Research International*, Paper 3. Dostupno na <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ssankaran01.html>
- Savović, B., Radenović, S. i Marković, M. (2022). *Nacrt akcionog istraživanja na predmetu Bioetika sporta*. Zbornik sažetaka XXI međunarodne naučne konferencija Development of Integrative Fitness – DIF konferencija „Međunarodna konferencija nauka o sportu, fizičkom vaspitanju i zdravlju” (str.136–137). Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Mediji

- [EctoLife: The World's First Artificial Womb Facility EctoLife: The World's First Artificial Womb Facility – YouTube](#)
- [DETROIT BECOME HUMAN – DETROIT BECOME HUMAN – Chloe Interview @ 1080p HD ✓ – YouTube](#)
- [Generation Z | Definition, Characteristics, Trends, & Birth Years | Britannica](#)
- [RTS :: Koliko poznajemo generaciju Zed?](#)
- Četvrta industrijska revolucija, <http://ctm.fon.bg.ac.rs/2019/03/11/cetvrta-industrijska-revolucija/>

KVALITET VASPITANJA I OBRAZOVANJA DECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA NA BOLNIČKOM LEČENJU I MERE OBRAZOVNE POLITIKE

Marina Ž. Semiz¹

Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu

Apstrakt

U radu se razmatra kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog i školskog uzrasta na bolničkom lečenju iz perspektive dokumenata obrazovne politike u Srbiji. U vezi s tim, analizirani su strateški dokumenti, zakonski i podzakonski akti u oblasti predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja. Utvrđen je diskontinuitet između strateških prioriteta datih u dokumentima javnih politika, istraživačkih dokaza o značaju i pozitivnim efektima vaspitanja i obrazovanja dece na bolničkom lečenju i formulisanih obrazovnih politika. Zbog navedenog, uviđa se potreba za razradom i usaglašavanjem mera obrazovne politike sa politikom obrazovanja radi obezbeđenja i unapređenja kvaliteta vaspitanja i obrazovanja dece i učenika tokom i posle hospitalizacije.

Ključne reči: škola u bolnici, bolnička odeljenja, bolničke grupe, obrazovne politike.

Uvod

Mnogobrojni razlozi, pre svega, pravno-regulativni, naučni, društveno humanistički i medicinski, ukazuju na važnost kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja dece na bolničkom lečenju u okviru zdravstvenih ustanova. Istraživanja ukazuju da se kvalitet života hospitalizovane dece značajno unapređuje njihovim aktivnim učešćem u donošenju odluka u vezi sa zdravstvenom zaštitom i obrazovnim procesima, kao i adekvatnom pedagoškom i psihološkom podrškom (Capurso et al., 2021; Jimenez et al., 2019; Quaye et al., 2019). Značaj primene različitih oblika pedagoškog rada sa decom na bolničkom lečenju ogleda se u razvoju samopouzdanja i pozitivnih emocija deteta, stvaranju pozitivne slike o sebi, prevladavanju trauma, stresa i ostalih posledica hospitalizacije, lakšoj tranziciji iz jedne u drugu obrazovnu sredinu, u obezbeđivanju kontinuiteta u školovanju (Bučević-Sanvincenti, 2010; Loriers, 2015; Ranković, 2019). Među brojnim prednostima školovanja tokom bolničkog ili kućnog lečenja posebno se izdavaju to što dete tokom hospitalizacije zadržava „status učenika”, „člana zajednice učenika” (Loriers, 2015, str. 4). S obzirom na utvrđene efekte vaspitno-obrazovnog rada u zdravstvenim ustanovama, u ovom radu pokušaćemo da, analizom mera obrazovne politike, sagledamo kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece na bolničkom lečenju, a pre svega: (a) koncepciju vaspitanja i obrazovanja dece na bolničkom lečenju i (b) pedagoški status deteta na bolničkom lečenju.

1 semizmarina@pfu.kg.ac.rs

Od ideje do organizovanog pedagoškog rada sa decom i učenicima tokom bolničkog lečenja

Vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog i školskog uzrasta na bolničkom lečenju, kako u Srbiji, tako i u svetu, prošli su kroz nekoliko razvojnih faza tokom istorije, što je rezultiralo različitim pristupima, pedagoškim koncepcijama i pedagoškim modelima u praksi. Ono se realizuje kroz različite organizacione oblike, poput: škola u bolnici, vrtića u bolnici, bolničkih odeljenja pri osnovnim školama i bolničkih grupa pri predškolskim ustanovama. U većini država ovaj vid pedagoškog rada je uspostavljen posle Drugog svetskog rata na inicijativu lekara da se deci usled bolesti omogući školovanje tokom boravka u bolnici (Aleksić i Grumić, 2018), potom je došlo do pravno-normativnog regulisanja vaspitno-obrazovnog rada sa decom i učenicima u zdravstvenim ustanovama kroz različite mere javnih politika, obrazovne politike i zdravstvene politike (Bučević-Sanvincenti, 2010), da bi poslednje dve – tri decenije fokus bio pomeren ka politici obrazovanja dece na bolničkom lečenju i razvoju bolničke pedagogije (Jiménez et al., 2019; Fonseca, 2017). U okviru savremenih tendencija, bolnička pedagogija se razmatra kao pedagoška koncepcija koja integriše sve društvene, obrazovne i zdravstvene aktere u proces obrazovanja i socijalne inkluzije dece sa zdravstvenim problemima, u kreiranju obrazovnih programa za holističku vaspitnu i obrazovnu podršku deci (Jiménez et al, 2019) ili u značenju pedagoške akcije koja se razvija tokom hospitalizacije deteta kako bi se odovorilo na njegove biološke, psihološke i socijalne potrebe, unapredio kvalitet života i obezbedila zagarantovana prava (Fonseca, 2017).

Vaspitanje i obrazovanje dece na bolničkom lečenju integralni je deo sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji. Organizovan pedagoški rad sa decom u bolnici u nas datira od 1946. godine kada su formirana prva bolnička odeljenja pri najbližim školama, a 1969. godine osnovana je Osnovna škola „Dr Dragan Hercog” u Beogradu za obrazovanje bolesne dece koja su privremeno ili trajno onemogućena da pohađaju školu (Aleksić i Grumić, 2018). Danas ova škola organizuje nastavu za učenike u tri modaliteta: a) u kućama učenika na teritoriji grada Beograda; b) u 12 beogradskih bolnica; i kao v) nastavu na daljinu za učenike iz unutrašnjosti Srbije i iz inostranstva². Takođe, obrazovno-vaspiti rad za učenike na bolničkom lečenju u Srbiji organizuje se i u bolničkim odeljenjima pri osnovnim školama (npr. Osnovna škola „Đorđe Natošević” u Novom Sadu, Osnovna škola „Branko Miljković” u Nišu³) i u okviru bolničkih grupa pri predškolskim ustanovama (npr. PU „Radost” u Čačku, PU „Zvezdara” u Beogradu). Uprkos tradiciji staroj više od pet decenija, obrazovno-vaspiti rad u bolnicama je zanemarena istraživačka oblast u Republici Srbiji, a u dosadašnjim reformama obrazovanja ovom obliku pedagoškog rada pridavan je samo periferan značaj (Santrač, 2017). Između brojnih značenja ustaljeno je i prihvaćeno stanovište „da se obrazovna politika ogleda u onome što je sadržano u legislativi i regulativi iz oblasti obrazovanja (strategije, zakoni, pravilnici, akcioni planovi, uredbе, uputstva i sl.) – dakle, u tekstu” (Spasenović, 2019: 24), kao i da je podjednako važno u analizi sadržaja legislativnih obrazovnih dokumenata uzeti u obzir celokupni kontekst i načine njihovog kreiranja, donošenja i prihvatanja (Spasenović, 2019). U tom kontekstu, obrazovna politika obezbeđuje pravne, kadrovske i ostale uslove za ostvarivanje određene politike obrazovanja, odnosno obrazovne koncepcije, vaspitnih i obrazovnih ciljeva i strategija (Alibabić i sar., 2012). Iz tih razloga, smatramo da se problematika kvali-

2 <http://www.osdrdraganhercog.edu.rs>

3 <https://www.djordje-natosevic.edu.rs>

teta vaspitanja i obrazovanja dece i učenika tokom hospitalizacije treba najpre razmatrati sa stanovišta zakonske osnove kao mere obrazovne politike. Na taj način, posredno saznajemo, ne samo o eksplicitnim i implicitnim uverenjima na kojima počiva koncepcija vaspitanja dece na bolničkom lečenju, već i o pravnom, društvenom, kao i pedagoškom statusu dece na bolničkom lečenju.

Vaspitanje i obrazovanje dece na bolničkom lečenju u svetlu mera obrazovne politike

Analizom sadržaja dokumenata i prepoznatih mera obrazovne politike pokušali smo da mapiramo razumevanje vaspitanja i obrazovanja dece i učenika na bolničkom lečenju. Primenom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja analizirani su sledeći dokumenti: *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2030. godine* (2021), *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017), *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010), *Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2018), *Zakon o osnovnom vaspitanju i obrazovanju* (2013), *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). U ovim dokumentima nedvosmisleno su istaknuta prava deteta i učenika na: a) dostupnost vaspitanja i obrazovanja, bez razlika po bilo kom osnovu – polu, socijalnom statusu, zdravstvenom stanju itd.; b) besplatno i obavezno osnovno obrazovanje i pripremni predškolski program; c) kvalitetno obrazovanje i vaspitanje zasnovano na tekovinama i saznanjima savremene nauke i d) obrazovanje i vaspitanje usmereno na dete i učenika kroz raznovrsne oblike učenja i nastave prilagođene njihovim uzrasnim i obrazovnim potrebama. Takođe, na regulativnom nivou, predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje razmatraju se kao delatnosti od posebnog društvenog interesa za celovit razvoj svih dečijih potencijala i kao pretpostavke društvenog razvoja i napretka. U nastavku teksta dat je tabelarni prikaz eksplicitno izdvojenih mera o vaspitanju i obrazovanju dece i učenika na bolničkom lečenju u analiziranim dokumentima (Tabela 1).

Tabela 1: Mere obrazovne politike o vaspitanju i obrazovanju dece i učenika na bolničkom lečenju

Mere u odnosu na decu preškolskog uzrasta	
<i>Zakon o predškolskom vaspitanju, 2010</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Predškolska ustanova organizuje ostvarivanje programa vaspitno-obrazovnog rada u odgovarajućim zdravstvenim ustanovama za decu koja su na bolničkom lečenju 15 dana ili duže.
<i>Pravilnik o posebnom programu ostvarivanja vaspitno-obrazovnog rada u odgovarajućim zdravstvenim ustanovama, 2012</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Opšti cilj programa: održavanja kontinuiteta vaspitno-obrazovnog procesa, pripreme za polazak u školu, pružanja mogućnosti i podsticaja za igru, interakciju i razmenu i unapređivanje opštih i zdravstvenih uslova dece, tj. dobrobiti i celovitog razvoja dece predškolskog uzrasta kako bi razvila svoje sposobnosti i svojstva ličnosti, proširila iskustva i izgradila saznanja o sebi, drugima i svetu. – U ostvarivanju programa vaspitno-obrazovnog rada uvažavaju se specifičnosti: potrebe dece, karakteristike radnog okruženja i vaspitne grupe, zdravstveno stanje deteta, vrste i način pružanja zdravstvene zaštite, dužina boravka dece, tipovi kličničkog tretmana, načini uključivanja roditelja i sl. – Polazište za razvoj programa: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja i zdravstveno stanje deteta.

Mere u odnosu na učenike osnovne i srednje škole	
<i>Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2013</i>	– Organizovanje nastave za učenike sa zdravstvenim problemima ili hroničnim bolestima u osnovnoj i srednjoj školi koji su na kućnom i bolničkom lečenju duže od tri nedelje, uz saglasnost Ministarstva.
<i>Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2013</i>	– Roditelj, odnosno zakonski zastupnik je dužan da obavesti školu o potrebi organizovanja nastave za učenika na bolničkom i kućnom lečenju.
<i>Pravilnik o načinu organizovanja nastave za učenike na dužem kućnom i bolničkom lečenju, 2018</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Cilj obrazovanja i vaspitanja učenika na bolničkom lečenju: obezbeđivanje kontinuiteta u obrazovno-vaspitnom procesu, stvaranje uslova za povratak u školu i nastavak školovanja. – Obrazovno-vaspitni rad ostvaruje se u skladu sa propisanim planom i programom nastave i učenja i sa individualnim obrazovnim planom. – Obuhvata nastavu i druge oblike organizovanog rada sa učenicima: u odeljenju, grupi ili individualno. – Organizacija nastave zavisi od broja učenika, dužine boravka učenika u bolnici, prostorne organizacije bolnice – Praćenje i vrednovanje postignuća učenika, kao i vođenje evidencije ostvaruju se u skladu sa propisima kojima se uređuju ocenjivanje učenika, uz uvažavanje zdravstvenog stanja učenika

U strateškom okviru (*Strategija razvoja obrazovanja do 2030. godine, 2021*) ciljevi i prioriteti usmereni su na povećanje uključenosti, pravednosti i dostupnosti vaspitanja i obrazovanja. Osim navedenog, u fokusu nove strategije je razvoj kompetencija i ljudskih resursa, osavremenjivanje procesa nastave i učenja, povećanje postignuća učenika na završnom ispitu i smanjenje osipanja učenika. Kako se strateški prioriteti obrazovne politike na dovode u tešnju vezu sa strateškim ciljevima zdravstvene politike tim je teže proceniti dugoročnu održivost obrazovnih politika vezanih za ostvarivanja prava dece tokom hospitalizacije, kao i poštovanje vaspitnih principa koji su u funkciji unapređenja kvaliteta vaspitnog i obrazovnog rada tokom hospitalizacije deteta.

Zaključak

Na temelju sadržaja analiziranih dokumenata, može se izvesti zaključak da obrazovne politike deklarativno priznaju značaj obrazovanja i vaspitanja dece na hospitalizaciji i vrednosti jednakih prava i mogućnosti svakog deteta na obrazovanje i vaspitanje, ali da suštinski ne postoji politika obrazovanja dece na bolničkom lečenju, kao i da je upitan pedagoški status deteta na bolničkom lečenju. U formulisanim obrazovnim politikama uviđa se izostanak konzistentne, konkretne i dosledne politike obrazovanja, tj. jasno formulisanih opštih ciljeva, principa, kao i funkcija predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja u zdravstvenim ustanovama. Činjenica je i da ne postoji koncepcija vaspitanja i obrazovanja dece na bolničkom lečenju kao integralnog dela celokupnog sistema obrazovanja, što je karakteristično za zemlje sa dugom tradicijom vaspitanja u bolničkim uslovima. Sadržaji analiziranih dokumenata izraženi u ciljevima obrazovanja i vaspitanja nisu u potpunosti usaglašeni sa aktuelnom koncepcijom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, osnovnog i srednjeg obrazovanja, strateškim prioritetima, kao i rezultatima istraživanjima o značaju participacije deteta u zdravstvenim

i obrazovnim procesima. Aktuelna koncepcija predškolskog vaspitanja (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018) afirmiše holistički pristup u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta, kontekstualnu vaspitnu praksu, razvoj diversifikovanih predškolskih programa, dete prepoznaje kao celovito biće koje poseduje potencijal da učestvuje u sopstvenom razvoju i vaspitanju, koje je kompetentno, povezano sa odraslima i drugom decom. Evidentan je izostanak jasnih teorijskih polazišta na kojima se zasniva vaspitno-obrazovni rad u zdravstvenim ustanovama, kao i pedagoških modela u skladu sa različitim specifičnostima tokom i nakon hospitalizacije deteta. U oblasti ljudskih prava analizirani dokumenti promovisu uključivanje sve dece u sistem obrazovanja, njihovo pravo na jednako i kvalitetno obrazovanje i vaspitanje. Međutim, mnogim odredbama eksplicirano je da se pravo na vaspitanje i obrazovanje odnosi samo na decu na dužem bolničkom lečenju (15 dana i preko). U zdravstvenim ustanovama širom zemlje prisutna su deca koja su na kraćem bolničkom lečenju, rehabilitaciji. Navedeno, dalje, implicira da dete tokom i zbog hospitalizacije može da „izgubi” pedagoški status deteta i učenika, pošto se merama obrazovne politike afirmiše primena pedagoških strategija koje dete ne shvataju kao aktivnog subjekta vaspitnog i obrazovnog rada, već pre kao korisnika medicinske nege i određenih obrazovnih usluga. Uzimajući u obzir navedeno, uviđa se potreba za razradom i usaglašavanjem mera obrazovne politike sa politikom obrazovanja radi obezbeđenja i unapređenja kvaliteta vaspitanja i obrazovanja dece i učenika tokom i posle hospitalizacije. Utvrđivanje pravca daljeg organizovanog delovanja u ostvarivanju funkcija savremenog predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja u zdravstvenim ustanovama podrazumeva i preispitivanje paradigmi na kojima se baziraju konkretna sistemski rešenja u obrazovnom sistemu.

Literatura

- Aleksić, Z., i Grumić, T. (2018). Prikaz rada Osnovne škole „Dr Dragan Hercog” i saradnja sa Institutom za mentalno zdravlje. *Psihijatrija danas*, 50(1), 17–23.
- Alibabić, Š., Miljković, J. i Ovesni, K. (2012). Obrazovanje odraslih u regionalnim obrazovnim politikama. U: N. Vujisić Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 9–25). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bučević-Sanvincenti, L. (2010). Bolničke knjižnice i održavanje školske nastave u Zagrebu. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 53(2), 47–54.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020 i 129/2021.
- Zakon o osnovnom vaspitanju i obrazovanju (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon i 129/2021.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 95/2018 – dr. zakon, 10/2019, 86/2019 – dr. zakon, 157/2020 – dr. zakon, 123/2021 – dr. zakon i 129/2021)
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 5/2013, 101/2017, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020, 52/2021, 129/2021 – dr. zakon.
- Jiménez, N. N. V., Montes J. E. O., & Alcocer, E. C. P. (2019). Hospital pedagogy: a space of love and recognition for the oncological pediatric patient. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 28, e20180112.
- Loriers, B. (2015). L'école à hôpital, un ballon d'oxygène pour les enfants malades? *Analyse UFAPEC*, 25(15), 1–9.
- Osnovna škola „Dr Dragan Hercog”. Dostupno na <http://www.osdrdraganhercog.edu.rs>
- Osnovna škola „Đorđe Natošević”. Dostupno na <https://www.djordje-natosevic.edu.rs>
- Pravilnik o posebnom program ostvarivanja vaspitno-obrazovnog rada u odgovarajućim zdravstvenim ustanovama (2012). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 124, 2012.

- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 16, 2018.
- Pravilnik o načinu organizovanja nastave za učenike na dužem kućnom i bolničkom lečenju (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 66, 2018.
- Ranković, D. L. (2019). Obrazovno-vaspitni rad škola za decu na bolničkom lečenju. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 15, 67–78.
- Santrač, J. (2017). *Pedagoški pristupi u radu sa učenicima na bolničkom lečenju* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni proces*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine (2021). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 63, 2021.
- Fonseca, M. S. (2017). El abordaje de la Pedagogía Hospitalaria en el contexto Venezolano. *Aula*, 23, 121–134.
- Capurso, M., di Castelbianco, F. B., & Di Renzo, M. (2021). „My Life in the Hospital”: Narratives of Children With a Medical Condition. *Continuity in Education*, 2(1), 4–25.

OBRAZOVNI PROGRAMI U MUZEJU

Simka D. Vukojević¹
Prirodnjački muzej u Beogradu

Apstrakt

Muzejski programi namenjeni deci i mladima kao publici imaju izražen vaspitno-obrazovni karakter i počivaju na stvaranju situacija učenja koja su autentična i u kontekstu učenja deteta relevantna. Autentičnost i relevantnost posete muzeju se može meriti prema stepenu u kojem je poseta kao iskustvo napravila pozitivnu promenu u pogledu stvaranja novih ili menjanja postojećih osobina ličnosti (nova znanja, sposobnosti i veštine, stavovi i vrednosti). Zbog zahteva za relevantnošću i autentičnošću, svaki program ili aktivnost za publiku se u muzeju posebno planiraju i realizuju u skladu sa specifičnostima dece i mladih kao posebne grupe posetilaca, najčešće u organizaciji pedagoških ili odeljenja za komunikaciju i rad sa publikom pri muzejima. U radu se razmatra pitanje kvaliteta obrazovnih programa u muzeju, te relevantnosti koje imaju za decu i mlade.

Ključne reči: muzej, učenje u muzeju, muzejski pedagog, obrazovni program, socijalno-psihološki ciljevi izložbe

Uvod

Većina muzeja nastoji da kroz izložbe i druge programe namenjene publici ispriča priču koja će napraviti pozitivnu promenu kod posetilaca. U komunikaciji i prezentaciji sadržaja i razvijanju svoje kulturno-prosvetne delatnosti, centralne aktivnosti i programe muzeja, kustosi kreiraju tako da odgovore na (kulturne) potrebe najvećeg broja građana. Grupna ili individualna vođenja, publikacije, radionice i drugi programi koje se nude publici pored stalne postavke ili aktuelne izložbe se mogu posmatrati kao vid dodatnih prilagođavanja i nastojanja da muzej odgovori na specifične potrebe različitih grupa posetilaca, najčešće u organizaciji Pedagoških ili Odeljenja za komunikaciju i rad sa publikom. Kroz planiranje i realizaciju obrazovnih programa, muzeji nastoje da svoje znanje učine dostupnim i pristupačnim, te pokrenu dijalog o pitanjima koja su značajna za one kojima je program namenjen (Avramović, 2012). U kojoj meri muzeji u tome uspevaju? Koji uticaj različiti programi muzeja zaista imaju i koliko su u kontekstu učenja dece i mladih relevantni?

Potreba za razvijanjem obrazovnih programa u muzeju

Svesni činjenice da ne mogu biti „pasivni izlagači” (Majanović, 1994), te da „zbirke u vitrinama ne mogu govoriti same za sebe” (Bauer, 1975), muzeji širom sveta su razvili različite inovativne prakse ne bi li ostali relevantni za zajednicu i ostvarili svoju ulogu „društvenog komunikatora” (Šola, 1981). Prelaz na „novu muzeologiju”, te razvijanje različitih načina i strategija komunikacije sa publikom

1 simka.vukojevic@gmail.com

bili su pod uticajem i trendova u društveno-humanističkim naukama koji su donosili nova znanja o prirodi samog procesa učenja i položaju onih koji su u taj proces uključeni (Hein, 2006). Napuštanjem biheviorističkih teorija i prelaskom na konstruktivizam i socijalne teorije učenja, prepoznata je potreba za posebnim planiranjem komunikacije svih sadržaja koje muzej nudi – izložbe, katalogi izložbe, publikacije za decu ili mlade, radionice itd, a prema specifičnoj ciljnoj grupi posetilaca. Postalo je jasno da se upoznavanje i razumevanje muzejskog predmeta – i kao fizičkog objekata i kao nosioca znanja i ideja, ne može ostvariti jednostavnim prenošenjem činjeničnih informacijama o eksponatu, već se publici moraju ponuditi načini da ona pronade sopstvene interpretacije u vezi sa predmetom. Upravo pod ovim uticajima, u muzejima su počeli da se razvijaju „public-centred” (leaner-centred) i participativni pristupi u kojima se stvaraju prilike za dijalog i učešće publike u građanju značenja i interpretacija onoga sa čime se u muzeju sreću (Simon, 2010).

Okvir za planiranje kvalitetnih obrazovnih programa u muzeju – kurikulum muzejskog obrazovanja

Ako bilo koji oblik rada sa publikom (npr. grupno vođenje ili radionicu) posmatramo kao jedan celoviti program koji ima svoj cilj, metode rada i publiku kojoj je namenjen², postaje jasno da se on mora pažljivo planirati da bi ispunio svoju vaspitno-obrazovnu funkciju (Havelka, 1977). U cilju realizacije obrazovnih programa u praksi, muzeji su godinama unazad uzore tražili u školi (Havelka, 1977). Iako je to dalo određene rezultate, danas su sve češća istraživanja koja dovode u pitanje praksu i pogodnost „učionice” kao adekvatnog modela za organizaciju procesa učenja u muzejima (Šola, 1981). Čini se da upravo razlika, ne samo u pogledu tematske specijalizovanosti i sadržaja zbirke, već i razlika u dinamici procesa podučavanja u školi i u muzeju kao institucijama, ne dopuštaju mehaničko prenošenje raznih školskih i drugih oblika vaspitno-obrazovnog rada (Havelka, 1977). Ova razlika se odnosi na činjenicu da učenje u muzeju nije opterećeno propisanim sadržajem (nema propisani nastavni plan ili kurikulum) i strukturom (nastavni predmeti), nema vremenskog ograničenja i formalnih sistema evaluacije. Sve ovo omogućava da se razvijaju autentični pristupi, te da igra, kreativnost, učešće, participacija i interakcija, uživanje i prijatno iskustvo budu definisani kao legitimni ciljevi jedne posete.

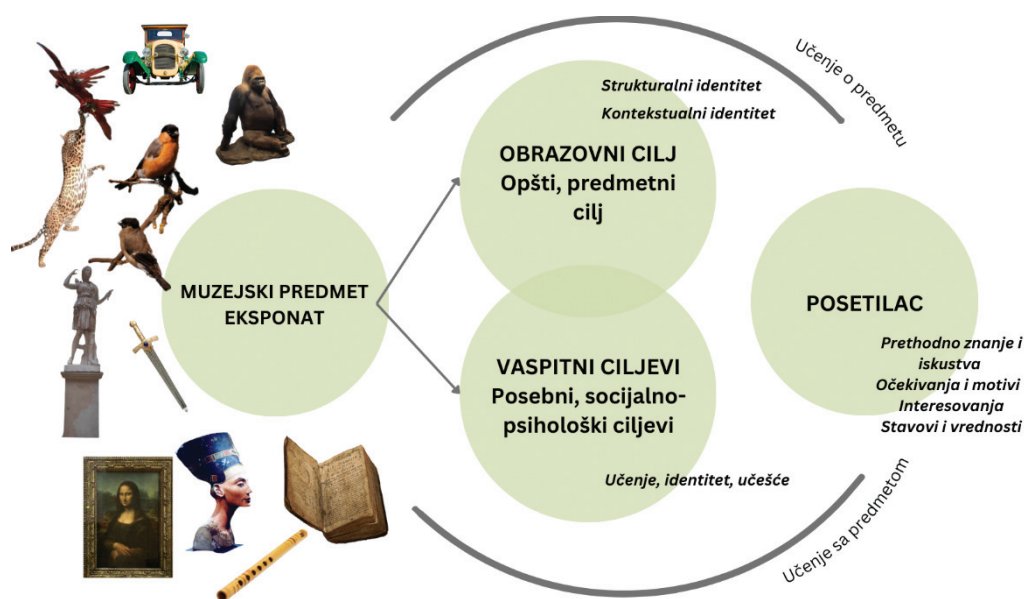
Ciljevi i svrha obrazovnih programa u muzeju

Polazna tačka u razvijanju kvalitetnih obrazovnih programa jeste definisanje ciljeva, odnosno davanje odgovora na pitanje šta muzej eksponatom, izložbom, programom želi? Da bi jedan program bio relevantan za decu i mlade kao publiku muzeja, u planiranju obrazovnih programa, pored planiranja opštih ciljeva, koji se baziraju na upoznavanju ključnih pojmova povezanih sa specifičnim muzejskim predmetom ili eksponatom, planira se i realizacija širih vaspitnih ciljeva, tj. ostvarenje socijalno-psiholoških zadataka (Havelka, 1977).

2 U muzeološkoj literaturi, unapred definisana specifična publika i planiranje ciljeva koji pored komunikacije informacije sadrže i nameru da se postigne neka promena u mišljenju, stavovima ili načinu ponašanja su neki od kriterijuma koji razlikuju edukativnu od kulturne akcije. S obzirom na to da je kulturna akcija usmerena ka opštem interesu, te stoga nedefinisanoj publici gde je komunikacija informacije jedini cilj, edukativna (obrazovna) akcija se odnosi na organizovano delovanje ili aktivnost u svrhu postizanja nekoga specifičnog (edukativnog) cilja (Laszlo Klemar & Miklošević, 2020).

U opštoj metodici nastave u školskom sistemu podela na obrazovne, vaspitne i funkcionalne zadatke treba da ukaže na isprepletenost procesa vaspitanja i obrazovanja, te njihovu međusobnu povezanost u procesu podučavanja učenika znanjima (znanja akademske discipline data kroz nastavni predmet), stavovima i vrednostima (vaspitni ciljevi povezani sa ličnošću vaspitanika) i veštinama (funkcionalni ciljevi). Oni predstavljaju praktičnu operacionalizaciju i okvir za organizaciju procesa podučavanja i nastave u institucijama formalnog obrazovanja. Zbog prirode muzeja kao institucije kojoj vaspitanje i obrazovanje nije primarna delatnost³, razlikovanje opštih, predmetnih ciljeva (povezanih sa muzejskim predmetom ili eksponatom) i posebnih ciljeva (vaspitnih, povezanih sa ličnošću posetilaca) treba da ukaže na položaj posetioca kao subjekta koji saznaje i na njegovu aktivnu ulogu u procesu učenja i saznavanja.

Opšti ciljevi jedne posete su povezani sa muzejskim predmetom, eksponatom koji se prezentuje publici i tiču se znanja akademske discipline koja taj predmet proučava i koja određuje i delatnost jednog muzeja kao takvog (istorijski, etnografski, prirodnjački). To su činjenična znanja, podaci i informacije do kojih je nauka (istorija, etnologija, biologija) došla i odnose se na ono što se u muzeologiji prepoznaje kao strukturalni identitet predmeta: sastav, materijal, izrada, tehnika, tekstura, boja, oblik i dimenzije (Mensch, 1993). Upoznavanje muzejskog predmeta, tj. upoznavanje i razumevanje strukturalnog i kontekstualnog identiteta muzejskog predmeta ili eksponata, je opšti cilj (kojim su sve posete muzejima i inicirane) koji se sa svakom novom posetom širi na promišljanje o specifičnim, vaspitnim ciljevima koji određen eksponat smeštaju u kontekst koji publici olakšava razumevanje stvarajući novu vrednost za posetioca (Slika 1).



Slika 1: Vaspitno-obrazovni ciljevi jednog muzejskog programa

Vaspitni ciljevi se tiču zadatka da „izložba treba da probudi pažnju i interesovanje publike, da podstakne publiku na intelektualnu i emocionalnu aktivnost, da prenese poruku i pomogne posetiocu

3 Insitucije kulture se u obrazovnom sistemu prepoznaju kao činioци sistema obrazovanja (Trnavac i Đorđević, 2007). Oni ne razvijaju primarno vaspitno-obrazovnu delatnost, ali utiču i deluju kao faktori koji imaju pozitivan efekat na učenje i razvoj dece i mladih i uopšte celo društvo. Kao takvi, oni pripadaju sistemu neformalnog obrazovanja.

da razume njen dublji smisao i značenje” (Havelka, 1998, str. 314). Ako govorimo o zbirkama u prirodnjačkim muzejima, dinosaurusi su možda jedini muzejski sadržaj koji ima moć da ostvari ove zadatke (sa decom kao publikom) i bez prethodnog planiranja i uokviravanja. Međutim, naročito kod predmeta koji svojom fizičkom veličinom (ekspонат medveda ili lava) ili atraktivnim bojama (ekspонат ptice), a koji su deo njihovog strukturalnog identiteta, to ne mogu da ostvare, njihova prezentacija i komunikacija se mora posebno planirati.

Razlika između dve grupe ciljeva se može predstaviti i kao razlika između učenja o muzejskom predmetu i učenja sa muzejskim predmetom (Slika 1). Učenje o predmetu je učenje o postojećim „datostima” predmeta, gde je muzejski predmet objekat saznavanja. Za razliku od učenja o predmetu, učenje sa predmetom ističe ulogu muzejskog predmeta kao medijatora koji treba da doprinese onome što neko već zna, veruje, oseća i sposoban je da uradi (Falk & Dierking, 2000). Učenje sa predmetom tiče se namerno i sistematski planiranog potencijala muzejskog predmeta da razvija neku kvalitativno novu vrednost za posetilaca. Zbog toga se u procesu planiranja, pored opštih ciljeva, planiraju i ciljevi koji jednu fiksiranu izložbu treba da učine relevantnim i smislenim doživljajem za svakog posetioca (Havelka, 1977), bez obzira na same karakteristike izloženog predmeta. Ne zato što sama informacija o muzejskom ekspонату nije važna, već zato što se fokus pomera ka onome što posetilac radi i može da uradi sa tom informacijom. Iskustvo posetioca koje je uslovljeno njihovim prethodnim znanjima, osobinama, očekivanjima i interesovanjima u tom smislu dolazi na prvo mesto, a informacija se dodaje samo onda i u onom stepenu koji ne bi remetiо prirodan i spontani tok ideja i razmišljanja.

Kako ostvariti definisane ciljeve – metode i tehnike rada

Svaka grupa u okviru školskih poseta posmatra izložbu ili jedan muzejski predmet prema svojim interesovanjima, iskustvima i sredine iz koje dolazi. Osobnosti publike istovremeno služe za stratifikaciju, tj. podelu obrazovne ponude na onu za predškolski uzrast, školski i srednjoškolski uzrast, (stručnu) javnost i odrasle. Odgovor koji se publici daje u okviru ovih poseta, nije samo „stručan”, već mora biti prenesen govorom i načinom koji će posetioci razumeti, a koji uzima u obzir karakteristike publike. U tom smislu, on se ne kreira samo prema kolektivnim osobenostima koje dele svi pripadnici članova grupe, već i prema individualnim karakteristikama svakog pojedinačnog člana te grupe. Na taj način, muzejski sadržaj može da postane platforma koja povezuje različite posetioce koji deluju ne samo kao posmatrači i konzumeri određenog sadržaja, već i kao istraživači, kritičari i stvaraoci (Simon, 2010).

Neke od specifičnih metoda koje za cilj imaju razvijanje dijaloga, interakcije i participacije u literaturi su svrstane u nekoliko kategorija (Hohenstein & Moussouri, 2017):

- strategije zasnovane na iskustvu – istraživanje, eksperimentisanje, manipulacija sa prostorom;
- kreativne strategije – mašta, intuicija, fantazija, vizualizacija, pričanje priča, igra, igranje uloga, pravljenje nečega;
- intelektualne strategije – analiza, zaključivanje, komunikacija;
- strategije društvene interakcije – diskusija, pokaži i ispričaj, podeli, imitacija, modeliranje, demonstracije.

Zaključak

Ponuđeni okvir za planiranje i realizaciju obrazovnih programa u muzeju počiva pre svega na razmatranju ciljeva muzejske komunikacije, te stvaranju autentičnih iskustava koja su relevantna za decu i mlade kao publiku muzeja. Model za razvijanje kvalitetnih obrazovnih programa u muzeju počiva na promišljanju 1. ciljeva obrazovnih programa, a zatim i 2. metoda i tehnika rada kojima se oni mogu postići i 3. uvažavanju osobnosti publike kojima je program namenjen.

Kustosima koji su zaposleni u Pedagoškim ili Odeljenjima za komunikaciju i rad sa publikom pri muzejima i drugim institucijama kulture, ovaj model može pružiti okvir za promišljanje i stvaranje relevantnih i autentičnih programa za decu i mlade koji su prilagođeni prirodi muzeja kao institucije kulture, i prirodi zbirke i kolekcija koje ti muzeji baštine.

Literatura

- Avramović, M. (2014). Pedagog kao istraživač. U: N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević, (ur.). *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 93–97). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Pedagoško društvo Srbije.
- Bauer, A. (1975). Muzejska pedagogija. *Muzeologija*, 17, 101–111. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/101345>
- Bucchi, M. and Trench, B. (2021). Rethinking science communication as the social conversation around science. *JCOM* 20 (03), Y01. Dostupno na <https://doi.org/10.22323/2.20030401>
- Laszlo Klemar, K. i Miklošević, Ž. (2020). Edukativna muzejska akcija – obilježja i mogućnosti razvoja. *Etnološka istraživanja*, 25, 49–65. Dostupno na <https://doi.org/10.32458/ei.25.4>
- Majanović, N. (1994). Dr. Bauer i... muzejska pedagogija. *Muzeologija*, 31, 29–33. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/89563>
- Mensch, P. van (1993). *Towards a Methodology of Museology*. Zagreb: University of Zagreb.
- McCall, V. & Gray, C. (2014) Museums and the ‘new museology’: theory, practice and organisational change, *Museum Management and Curatorship*, 29(1), 19–35.
- Simon, N. (2010): *Participatory museum*. California: Museum.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2007). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham (USA): Rowman and Littlefield publishers.
- Havelka, N. (1977). Psihološki efekti kao cilj muzejske izložbe i uslovi njihovog postizanja. *Zbornik Istorijskog muzeja Srbije* 13–14, 196–206.
- Hein, G. E. (2006). Museum Education. U: S. Macdonald (Ed.), *A Companion to Museum Studies*. Dostupno na <https://doi.org/10.1002/9780470996836.ch20>
- Hohenstein, J., & Moussouri, T. (2017): *Museum Learning: Theory and Research as Tools for Enhancing Practice* (1st ed.). Routledge.
- Šola, T. (1981). Disneyland kao prilog muzeološkom iskustvu. *Informatica museologica*, 12(3–4), 33–44. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/146092>

POSTAVLJANJE PEDAGOŠKIH SADRŽAJA NA INTERNET SLOBODNOJ ENCIKLOPEDIJI KAO PODRUČJE RADA PEDAGOGA

Nikolina I. Šepić¹

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Polazište rada predstavlja određenje internet enciklopedije kao enciklopedije dostupne posredstvom Interneta. Kao jedna od takvih, Vikipedija na srpskom jeziku se nalazi u središtvu ovog rada. Pitanje predstavljanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja na njoj je pitanje kako možemo kao učesnici zajednice i kao stručnjaci za obrazovanje kritički sagledati sve što se na Internetu nalazi kao osnov za promenu prakse i za transformaciju ustaljenih određenja na veb sajtovima. U nastojanju da ukažemo na koji način postavljanje pedagoških sadržaja na internet slobodnoj enciklopediji otvara novo područje rada pedagoga, u ovom radu smo analizirali kako je pojam predškolsko vaspitanje i obrazovanje predstavljen u dokumentima obrazovne politike, a kako na ovoj internet enciklopediji i izneli predloge za unapređivanje sadržaja na Vikipediji.

Ključne reči: predškolsko vaspitanje/obrazovanje, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Vikipedija na srpskom jeziku, internet, pedagog kao nosilac promene.

Uvod

Nastanak interneta i stalno povećanje broja njegovih korisnika kao i brzine pristupa omogućili su da nastanu i razvijaju se mnogi internet sadržaji koji ostavljaju posledice na mnoge segmente svakodnevnog života, pa i na obrazovanje i nauku. Internet enciklopedija, koja se drugačije naziva enciklopedija na mreži ili digitalna enciklopedija, se najčešće određuje kao enciklopedija dostupna preko Interneta. Primer takve internet enciklopedije je Vikipedija koja je peti najposećeniji veb sajt na svetu (Saznaj novo, 2021) i jedna od „najvećih kolaborativnih projekata” (Stakić, 2014, str. 30). U daljem radu će naglasak biti na Vikipediji na srpskom jeziku pod kojom se podrazumeva „enciklopedija opšteg tipa” (Stakić, 2014, str. 33).

Metodologija

Predmet istraživanja su tekstovi o predškolskom vaspitanju i obrazovanju na Vikipediji. Cilj je istražiti obrazovni potencijal tih sadržaja, a zadaci na kojima se zasniva ovo istraživanje su analiza postojećih definicija o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, usklađenosti postojećih određenja

1 sepicnina5@gmail.com

sa *Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* i *Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godinama uzleta*, uzrasta za koji se vezuje predškolsko vaspitanje i obrazovanje, nosioca delatnosti, značaja i funkcija koje se pridaju predškolskom vaspitanju i obrazovanju, kao i izvora podataka u člancima o predškolskom vaspitanju i obrazovanju na Vikipediji.

Istraživanje je nastalo iz potrebe da ukažemo na mogućnost otvaranja novog područja rada za pedagoge kroz postavljanje stručnih tekstova na Vikipediji sa pedagoškom problematikom. Korišćena je analiza sadržaja koja predstavlja „tehniku zaključivanja koja se zasniva na sistematskom i objektivnom identifikovanju karakteristika datih poruka” (Fajgelj, 2010; prema Knežević Florić i Ninković, 2012, str. 149). U ovom radu su analizirana dva dokumenta obrazovne politike u Srbiji: *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (u daljem tekstu *Zakon*) i *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (u daljem tekstu *Osnove programa*) i dva članka na Vikipediji na srpskom jeziku: *Predškolsko obrazovanje* i *Predškolsko vaspitanje*.

Predškolsko vaspitanje i/ili obrazovanje

U članku *Predškolsko obrazovanje*, objavljenom na Vikipediji, predškolsko vaspitanje i obrazovanje je definisano kao „obrazovanje i vaspitanje dece predškolskog uzrasta, odnosno uzrasta od šest meseci do polaska u osnovnu školu”, a u članku *Predškolsko vaspitanje*, objavljenom na Vikipediji, kao „formativni proces kojim se na uzrastima od rođenja deteta do polaska u školu bude i aktualizuju njegovi psihofizički potencijali, podstiču i usmeravaju pozitivne tendencije koje se ispoljavaju tokom razvoja, zadovoljavaju dečje potrebe i stvaraju uslovi za što bolje izražavanje, da bi se oformila i razvila sva pozitivna svojstva njegove ličnosti”. Kao što se primećuje, različito su definisani i predstavljeni na Vikipediji kao dva odvojena procesa. U *Zakonu* je delatnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja predstavljena kao vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta, a u *Osnovama programa* se takođe o predškolskom vaspitanju i obrazovanju govori zajedno, budući da bez obzira na koji pedagoški izvor se oslonimo, vaspitanje i obrazovanje se vide kao suštinski dva neodvojiva procesa usmerena na razvoj celokupne ličnosti.

Kome je namenjeno?

Na Vikipediji se predškolsko obrazovanje vezuje za „uzrast od šest meseci do polaska u osnovnu školu”, a predškolsko vaspitanje od rođenja. U okviru *Zakona*, pod predškolskim uzrastom se podrazumeva uzrast dece od šest meseci do polaska u osnovnu školu, kao što je navedeno i u članku *Predškolsko obrazovanje*, objavljenom na Vikipediji, što nije čudno s obzirom da se u referencama i pozivaju na njega. U *Osnovama programa* se pod predškolskim uzrastom misli na uzrast dece od rođenja do polaska u školu gde se „ovladavaju i razvijaju složeni kapaciteti od kojih će zavisiti čovekove buduće mogućnosti, njegova ličnost i uspešnost funkcionisanja u daljem životu zbog čega se predškolski uzrast prepoznaje kao „godina uzleta” (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS, 2018, str. 1). Smatra se najosetljivijom i ključnom fazom života deteta. Iz svega navedenog se zaključuje da se predškolsko vaspitanje i obrazovanje ne može ograničiti samo na uzrast od šest meseci i da je neophodno proširiti takvu definiciju.

Nosioci vaspitanja i obrazovanja

U članku *Predškolsko obrazovanje*, objavljenom na Vikipediji, se kao nosioci vaspitanja i obrazovanja navode samo predškolske ustanove iako se ističe da u „izuzetnim situacijama, delatnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja može da se obavlja i u školi, u skladu sa *Zakonom*”. Druge institucije i udruženja nisu prepoznata kao mesto gde se realizuje predškolsko vaspitanje i obrazovanje, dok u članku *Predškolsko vaspitanje*, objavljenom na Vikipediji, nosilac nije eksplicitno naveden. U *Osnovama programa* se navodi da „zajednica direktno, a preko porodice indirektno, oblikuje uslove i načine odrastanja deteta. Za dete je zajednica pre svega njegovo neposredno okruženje – porodica, susedstvo, rodbinski sistem, vrtić i druge ustanove i institucije koje ono posećuje i u njih se uključuje, poput doma zdravlja, prodavnice, otvorenih prostora (park, igralište, dvorište), igraonice, biblioteke, pozorišta za decu. Još pre nego što ovlada hodom i govorom, dete je zainteresovano za različite vrste doživljaja i iskustava koja mu pružaju nova okruženja. Time ono razvija nova znanja, osećanje pripadništva i zajedničkog socijalnog učešća, kao i vlastite vrednosti i identitet” (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS, 2018, str. 31).

Značaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja

U članku *Predškolsko obrazovanje*, objavljenom na Vikipediji, predškolskom vaspitanju i obrazovanju se pridaje značaj zbog negovanja jezika i kulture nacionalne manjine, a u članku *Predškolsko vaspitanje*, objavljenom na Vikipediji, zbog „razvoja fizičkih i psihičkih osnova i dispozicija donetih nasleđem”, iz čega se prepoznaje razvojna perspektiva, kao i zbog „pripreme dece za dalji razvoj u životu i ravnopravnosti u startu”, iz čega se prepoznaje politička i ekonomska perspektiva. Neophodno je proširiti članke sa različitim perspektivama o ranom detinjstvu. Deca nisu „primaoci usluga, korisnici zaštite ili učesnici za investiranje u korišćenju ljudskog kapitala”, kao ni „skup potencijala”, „projekat u nastajanju”, odnosno „bića u nastajanju”, već „bića koja jesu” (Vudhed, 2012, str. 9). U *Osnovama programa* se navodi da je dete „celovito i jedinstveno biće, kompetentno i bogato potencijalima, aktivni učesnik zajednice vršnjaka i odraslih, posvećeno učenju, kreativno i biće igre” (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS, 2018, str. 5–6).

Funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja

U članku *Predškolsko obrazovanje*, objavljenom na Vikipediji, se navodi da se u „predškolskim ustanovama obavlja i delatnost kojom se obezbeđuje ishrana, nega, preventivno-zdravstvena zaštita i socijalna zaštita dece predškolskog uzrasta”, dok se u članku *Predškolsko vaspitanje*, objavljenom na Vikipediji, navode funkcije „obezbeđivanja zadovoljavanja dečjih i društvenih potreba i ostvarivanja njihovih prava, obezbeđivanje aktivnog učestvovanja deteta u zajednici dece, priprema za školu, oslobađanje roditelja tokom dana od brige o deci, pružanje pomoći porodici u vaspitanju dece, kompenzatorske funkcije van porodičnog predškolskog vaspitanja, povećanje društvene pomoći i zaštite i omogućavanje obdarenoj deci da u najvećoj meri iskoriste svoje razvojne potencijale”. Kao što se primećuje, u člancima nije navedeno da se „funkcije vaspitanja i obrazovanja ostvaruju kroz celovito sagledavanje vaspitanja i obrazovanja, usmerenost na dugoročne ciljeve, a ne na kratkoročne ishode i postignuća, integrisan pristup učenju i razvoju, kontinuitet u obrazovanju i vrednovanje u funkciji

građenja kvaliteta programa usmerenošću na strukturne i procesne dimenzije programa” (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS, 2018, str. 9–10).

Izvori podataka

U članku *Predškolsko obrazovanje*, objavljenom na Wikipediji, u referencama se kao izvori nalaze *Zakon* i sajt Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a u spoljašnjim vezama link Zelene učionice sa tekstom *Šta je predškolsko vaspitanje i obrazovanje i zašto je važno?*. Za razliku od ovog članka, u *Predškolskom vaspitanju*, objavljenom na Wikipediji, u referencama se pozivaju na Kamenova „Vaspitanje predškolske dece” (Kamenov, 2006), Trnavca i Đorđevića „Opšta pedagogija” (Trnavac i Đorđević, 2005) i Guteka „The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori’s The Montessori Method” (Gutek, 2004). Kao što se primećuje, izostaju *Osnove programa* u skladu sa kojim se ostvaruje predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Važno ih je dodati u reference kako bi informacije bile pouzdanije, kao i opšte ciljeve zvaničnog programa i podrške dobrobiti, specifičnosti ključnih obrazovnih kompetencija za celoživotno učenje u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, podršku dobrobiti deteta u realnom programu kroz odnose i delanje i principe razvijanja realnog programa na kojima vaspitač razvija program.

Zaključak

Na osnovu svega navedenog zaključuje se da je neophodno preformulisati i proširiti navedene članke kao i objediniti ih u jedan pod nazivom *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje* jer odnos vaspitanja i obrazovanja se ne može tako razdvojiti. Takođe, na Wikipediji na srpskom jeziku nije napisan članak o *Osnovama programa* koji je izuzetno značajan s obzirom na to da predstavlja „dokument kojim se definiše koncepcija vaspitanja i obrazovanja predškolske dece” (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS, 2018, str. 3). Uz to, potrebno je proširiti obim članaka koji se odnose na relevantnu literaturu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Kao što se primećuje, ima dosta prostora za uključivanje pedagoga u rad na Wikipediji na srpskom jeziku, kako za pisanje novih članaka tako i za dopunjavanje postojećih i na taj način ona može da predstavlja novo područje rada pedagoga. S obzirom na to da Wikipediju može svako da uređuje, u čemu se ogleda njena sloboda, učešće pedagoga je izuzetno značajno jer tako doprinose stvaranju kvalitetnih sadržaja iz pedagogije na Wikipediji. Postavljanjem pedagoških sadržaja na ovoj internet slobodnoj enciklopediji pedagozi, viđeni kao kompetentni stručnjaci u oblasti vaspitanja i obrazovanja, svojim znanjima i umenjima mogu da doprinose promenama koje poboljšavaju shvatanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja i transformišu ustaljena verovanja.

Literatura

- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori’s The Montessori Method*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i javna sredstva.
- Knežević Florić, O. i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

- Miller, L. and Pound, L. (2010). *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. SAGE Publications.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS. Dostupno na <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Predškolsko obrazovanje* (2016). Vikipedija na srpskom jeziku. Dostupno na https://sr.m.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%81%D0%BA%D0%BE_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%9A%D0%B5
- Predškolsko vaspitanje* (2019). Vikipedija na srpskom jeziku. Dostupno na https://sr.m.wikipedia.org/sr-el/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%81%D0%BA%D0%BE_%D0%B2%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%9A%D0%B5
- Stakić, Đ. (2014). Vikipedija na fakultetima i u srednjim školama u Srbiji – iskustva i izazovi. U: D. Bulatović i V. Krsmanović (ur.), *Drugi naučni simpozijum sa međunarodnim učešćem Teorija i praksa nauke u društvu: Izazovi i perspektive* (str. 30–36). Beograd: Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2005). *Opšta pedagogija*. Beograd: Naučna kuća komerc.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Centra za interaktivnu pedagogiju.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 18, 2010.
- 50 najposećenijih sajtova na svetu (Infografik)* (2021). Saznaj novo. Dostupno na <https://www.saznajново.com/2021/01/50-najposecenijih-sajtova-na-svetu-infografik/>



Pretpostavke razvoja kvalitetnog obrazovanja

DVA NARATIVA DOKUMENATA MEĐUNARODNIH ORGANIZACIJA KOJA OBLIKUJU PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE¹

Lidija D. Miškeljin²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dragana L. Purešević³

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatra i analizira problematika kako dokumenta međunarodnih organizacija (EU, OECD, Svetska banka, T20/G20) oblikuju svrhu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Narativnom analizom aktuelnih dokumenata koja se bave pitanjem svrhe i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, fokusiranjem na jezik i terminologiju u datim dokumentima, izvedena su dva narativa sagledavanja ranog detinjstva i svrhe predškolskog vaspitanja i obrazovanja – narativ „društvene investicije” i narativ „javno dobro”. Narativ „društvena investicija” pozicionira dete kao investiciju za budućnost i ekonomsku produktivnost i, u skladu sa tim, svrhu predškolskog vaspitanja i obrazovanja definiše u odnosu na ekonomski jezik isplativosti, produktivnosti i oruđa za rešavanje različitih društvenih problema putem ranih intervencija. Nasuprot tome, u narativu „javno dobro” dete se sagledava kao bogato potencijalima, agens i kompetentni učesnik sopstvenog učenja i življenja, dok se svrha i funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja određuje kao prostor demokratske prakse, kontekstualno oblikovane, višeperspektivne, zasnovane na vrednostima i etički odgovornom delovanju svih učesnika.

Ključne reči: narativ „društvena investicija”; narativ „javno dobro”; funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Uvod

Važnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pristupačnost programima, kao i kvalitet vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu tokom poslednje dve decenije postala su centralna pitanja, kako u krugovima akademske zajednice (Anning et al, 2006; Arndt et al, 2020; Dahlberg et al. 2007; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013; Krnjaja, 2016; Miškeljin, 2017; Moss, 2009; Purešević i sar., 2019; Urban et al, 2021, Woodhead, 2006), tako i međunarodnih organizacija (OECD, 2021; OMEP, 2020; The World Bank, 2021; UNESCO et al, 2021; T20/G20, 2022).

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

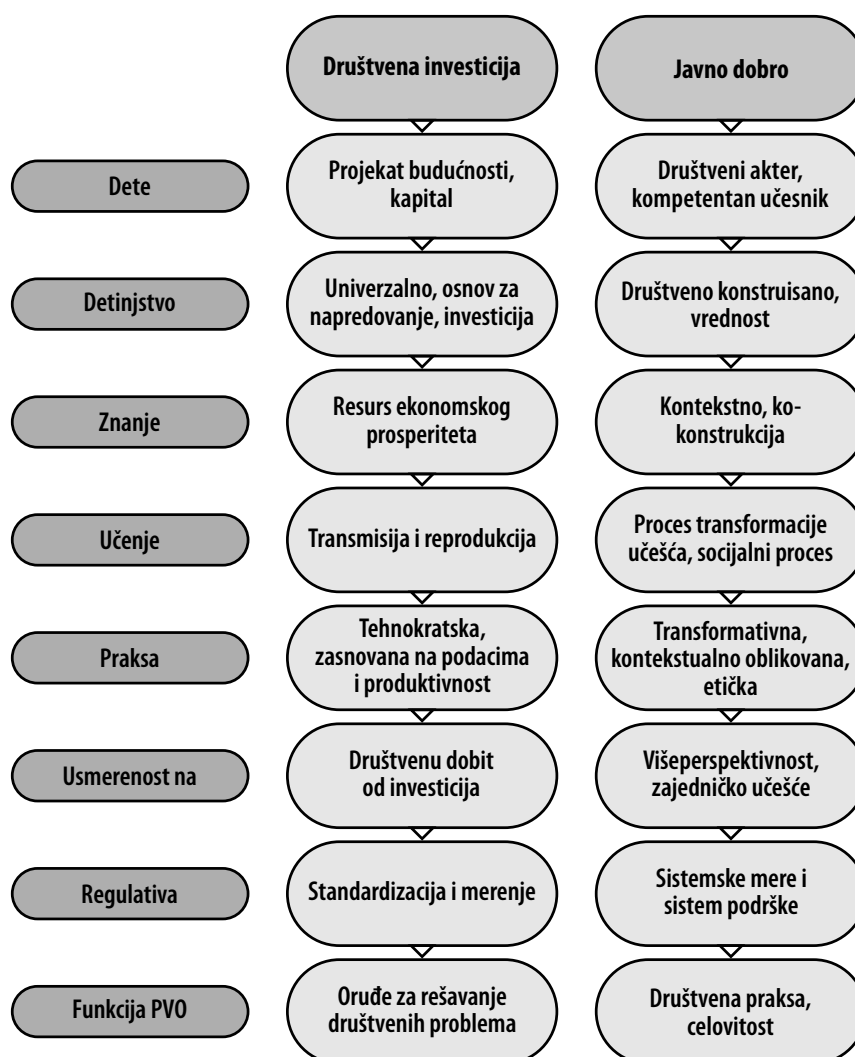
2 lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

3 dragana.puresevic@f.bg.ac.rs

Pored značajnih razlika u sistemima predškolskog vaspitanja i obrazovanja različitih zemalja, pitanja važnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja za decu i pravo deteta na obrazovanje zauzimaju značajno mesto u dokumentima međunarodnih organizacija, kao što su OECD, Svetska banka, te politikama Evropske unije. Globalno gledano u poslednjih deset godina, u narativima ovih strateških dokumenata, pravi se značajan pomak u sagledavanju funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Od funkcije pružanja „brige i nege o deci” kako bi se omogućilo veće učešće žena na tržištu rada (Council of the European Communities, 1992) ka naglašavanju brige, vaspitanja i obrazovanja dece u ranom detinjstvu kao neodvojivih procesa i sagledavanje funkcije predškolskog vaspitanja kao celovitog integrisanog sistema: „Obrazovanje i vaspitanje u ranom detinjstvu treba da budu deo integrisanog paketa političkih mera zasnovanih na pravima deteta za poboljšanje ishoda za decu i prekidanje međugeneracijskih ciklusa dece u nepovoljnom položaju” (Council of the European Union, 2019, p. 4).

S tim u vezi, polazimo od pretpostavke da narativi dokumenata međunarodnih organizacija koja se odnose na predškolsko vaspitanje i obrazovanje, kao „jedan od načina na koji ljudi deluju i komuniciraju” (Fairclough, prema: Popović i Maksimović, 2012, str. 244), predstavljaju kondenzovanu ideologiju i uverenja, konstruišu pogled na svet, kreiraju akciju, ističu probleme i promovišu rešenja (Saarinen, 2007, prema: Popović i Maksimović, 2012. str. 244), te tako oblikuju predškolsko vaspitanje i obrazovanje. U radu ćemo nastojati da, primenom analize narativa politike (Atkinson, 2000; Miller, 2020) u dostupnim dokumentima međunarodnih organizacija OECD, Svetske banke, T20/G20, kroz fokusiranje na jezik i terminologiju, pojasnimo dva prepoznata i dominantna narativa koji oblikuju razumevanje i poimanje svrhe i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja: narativ „društvena investicija” i narativ „javno dobro” (Tabela 1). Prepoznati narativi se temelje na različitom poimanju deteta, detinjstva, prirode znanja i učenja, prirode vaspitne prakse, regulative i usmerenosti i u vezi s tim grade dva, umnogome različita, poimanja svrhe i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Tabela 1: Dva narativa koja oblikuju predškolsko vaspitanje i obrazovanje



Narativ „društvena investicija”

Narativ „društvene investicije” svoje utemeljenje nalazi u oblasti ekonomije i menadžmenta, sa naglaskom na investiranje i visok povraćaj uloženog, zauzimajući hegemonističku poziciju i režim istine u politici vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu (Foucault & Rabinow, 1991, prema: Urban, 2022) jer se „ideja društvenog ne može zamisliti izvan logike tržišta i izolovanog potrošača u kome ekonomska uverenja, vrednosti i pretpostavke oblikuju kako se osećamo, mislimo i činimo” (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 3). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje se tako svodi na ekonomski jezik isplativosti i produktivnosti: „Pronađite, investirajte i primenite ispravne ljudske tehnologije – zvane „kvalitet” – tokom ranog detinjstva i dobićete visok povraćaj ulaganja, uključujući kvalitetnije obrazovanje, zapošljavanje i zarade i smanjene socijalne probleme... rana intervencija” + „kvalitet” = povećan „ljudski kapital” + nacionalni uspeh (ili barem opstanak) u globalnoj ekonomiji” (Moss, 2014, p. 3).

Narativ „društvena investicija” *dete* shvata kao „budućeg građanina”, „stalnu rezervu”, „ljudski resurs”, kao sirovinu za proizvodnju odrasle osobe i implicira „model deficita” deteta i nesavršen oblik subjektivnosti (Kennedy, 2006, prema: Miškeljin, 2022, str. 60). Tako dete nije vredno zbog toga što jeste, već radi toga što će postati; dete služi drugim ciljevima koji će opravdati investiciju. Potrebna investicija je dugoročna, jer su deca ulaganja u budućnost, sa nagradama u kasnijem životu.

Detinjstvo predstavlja osnovu za napredovanje, odnosno početak ostvarivanja od neostvarenog potencijala do produktivnog ljudskog resursa. Tako detinjstvo postaje investicija kojom se upravlja preko javnog menadžmenta jer ulaganje u ovu investiciju – detinjstvo proizvodi ljudski kapital i daje veliku stopu povraćaja u budućnosti.

Vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu karakteriše tehnicistički pristup koji *učenje* tretira kao proces koji se može spolja odrediti. Podvrgavanjem deteta metodama koje će regulisati, normalizovati, oblikovati, razviti i kontrolisati, teži se ostvarivanju unapred definisanih, merljivih ishoda. Učenje je dekontekstualizovan, izolovan proces sazrevanja. Primena sistematskih metoda proizvodi *znanje* koje je bez vrednosti i konteksta, univerzalno i replicirano, koje pruža mogućnost da se dođe do konačnog i ispravnog zaključka.

Povećanje životnog standarda i smanjenje nivoa siromaštva, prevencija ekonomskih i socijalnih nejednakosti (OECD, 2021), nadoknada izgubljenih mogućnosti i prilika za učenje (The World Bank, 2021; UNESCO et al, 2021) u narativu „društvena investicija” postiže se *regulativom* koja se fokusira na „standardizaciju” i ‘ishode’ i ‘praksu zasnovanu na dokazima’ i ‘spremnost’ i ‘intervenciju’, (Sims, 2017, prema: Roberts-Holmes & Moss, 2021, str. 1). Ovaj pristup zagovaranja režima standardizovanih procena velikih razmera, dekontekstualizovanog testiranja, menadžerstva i skupa alata za merenje (Purešević, 2020) naročito je izražen u dokumentima OECD (2021) „Perspektive globalnog razvoja 2021” i „Međunarodnoj studiji o ranom učenju i dobrobiti dece”: „studija ima za cilj da obezbedi zemljama pouzdane, validne i uporedive podatke koje mogu da koriste za određivanje i praćenje performansi svojih sistema u pružanju snažnog ranog početka svoj deci” (Phair, 2021, p. 37).

U vezi sa tim se oblikuje i *funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja* koja se ogleda u tome da se ulaganjem u vaspitanje i obrazovanje dece na ranom uzrastu mogu izležiti kako socijalne tako i ekonomske bolesti društva, pa i posledice krize, što je najviše prikazano u dokumentu Svetske banke „investicije za podršku porodicama i industriji brige o deci – kroz različite kanale – su suštinski deo napora za oporavak širom zemalja kako bi se roditeljima omogućilo da se vrate na posao i pružili deci i porodicama podršku” (Devercelli, & Beaton-Day, 2020). Time se kreira i svrha predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao „mesta efikasnog ulaganja” (Stuart, 2011, prema: Roberts-Holmes & Moss, 2021, p. 95) koje se aktivno bavi ranim formiranjem ljudskog kapitala, koja primenjuje efikasne „ljudske tehnologije” za proizvodnju standardizovanih i unapred određenih ishoda za malu decu.

Narativ „javno dobro”

Paralelno sa prethodno prikazanim narativom u dokumentima međunarodnih organizacija izranja i narativ koji prepoznaje primarnu važnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao „kritičnu i suštinsku infrastrukturu društva” (Urban et al, 2021) u „građenju društvene kohezije” (Blofield et al, 2020). Razumevanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao javnog dobra

se ogleda u njegovom celovitom, integrisanom i sistemskom pristupu praksi, (Bennet, 2010) što prepoznajemo i u narativima dokumenata međunarodne inicijative Think20, u okviru globalnog foruma G20 (T20/G20, 2016; 2018; 2019; Urban et al, 2020). Ovako vrednosno oblikovana društvena praksa se temelji na principima: prava *na* i *u* obrazovanju, demokratičnosti, participativnosti i etici brige (Broström, 2006).

Dete sagledano iz narativa „javno dobro” je bitan agent sopstvenog učenja, bogato potencijalima, prirodni istraživač, društveno biće koje učestvuje u građenju sveta u kom živi. Dete je ko-konstruktor znanja, kulture i svog identiteta postojanja (Miškeljin, 2017; Woodhead, 2006). U skladu sa ovim *detinjstvo* se sagledava, ne samo kao biološka činjenica, već i činjenica kulture (Miškeljin, 2022; Woodhead 2006). Shodno tome ne postoji univerzalno poimanje detinjstva, jer je detinjstvo uvek kontekstualizovano i zavisi od istorijskog trenutka, kulture i varira u zavisnosti o kom društvu, subgroupi govorimo, zavisi i od pola, socioekonomskog statusa... Zato je detinjstvo period koje se ne može ponoviti, jer je on „momenat u vremenu” (Pavlović Breneselović, 2015).

U ovom narativu *znanje* je proces kontekstualno oblikovane ko-konstrukcije, što znači da nastaje u kontaktu sa drugima, te da je *učenje* socijalni proces i rezultat aktivnog angažmana sa drugima (Krnjaja, 2016). Budući da se u situacijama učenja preplicu personalni, interpersonalni i društveni plan odnosa, smatra se da u tim odnosima svaki pojedinac svojim iskustvom doprinosi zajedničkom razumevanju i ko-konstrukciji značenja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014) smeštenog u konkretni kontekst.

Na osnovu ovoga se može graditi *praksa* koja je transformativna, što znači da je takva praksa otvorena da „prepozna” i „otvori” prilike za drugačije jednakosti, podršku i osnaživanje pojedinaca i zajednica (Hodgson et al., 2017). Takva podržana praksa počiva na etičkim vrednostima koje su smeštene u konkretni kontekst (Krnjaja, 2016; Pavlović Breneselović, 2015). Podržana praksa se gradi kroz odnose saradnje, višeperspektivnosti i zajedničkog učenja na temelju jasnih vrednosti i akcija, koje „moraju biti smisleno artikulisane, prihvaćene i težnja svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa” (Krnjaja, 2016, str. 65).

Regulativa koja se donosi u skladu sa ovakvim poimanjem deteta, detinjstva, znanja i prakse promoviše integrisane, multisektorske, „celosistemske” pristupe vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu i čini koherentan korpus preporuka ili smernica zasnovanih na konceptu „kompetentnog sistema” (Urban et al, 2021). Kroz kompleksno razumevanje obrazovanja i njegovu umreženost sa drugim sistemima i vrednosnu liniju uspostavljanja i etičkog odnošenja prema predškolskom vaspitanju i obrazovanju, akcenat je na sistemu podrške, a ne na kontroli i merenju uspešnosti sprovođenja predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

U skladu sa svim ovim se formira i razumevanje *funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja* kao društvene prakse, što podrazumeva da se predškolsko ne može sagledavati kao odvojen sistem koji je usamljen u nastojanju da ostvari zamišljene humanističke vrednosti obrazovanja. Te vrednosti su univerzalno važeće, zasnovane na humanističkom sagledavanju društva i čoveka: altruizam, moralnost stvaralaštvo, odgovornost, kreativnost... (Osnove programa, 2018). U svoj toj kompleksnosti predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima više veze sa meandrima, granjanjem, istraživanjem i traganjem („lutanjem”), a manje sa vraćanjem utabanim stazama.

Zaključak

Imajući u vidu da pristupi međunarodnih organizacija oblikuju razumevanje svrhe i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja i predstavljaju u isto vreme i predloge za dalje odluke i akcije obrazovne politike različitih zemalja, uključujući i našu, jedno od važnih pitanja na koje je potrebno da se osvrnemo je sledeće: Koje vrednosti podržavamo i na kojoj ideološko-koncepcijskoj osnovi se oblikuje predškolsko vaspitanje i obrazovanje? S tim u vezi, postavlja se i pitanje: Koliko smo mi, profesionalci u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, svesni implikacija na praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja koje imaju ideologije koje podržavamo sprovodeći dati pristup?

Međutim, kako bismo donosili takve odluke, neophodno je da i sama dokumenta međunarodnih organizacija promovišu koherentnost u zastupanju jedinstvenog vrednosnog razumevanja svrhe i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Nekoherentnost pristupa, kako između međunarodnih organizacija, tako i dokumenata iste organizacije, može dovesti do suprotnosti u razumevanju funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja koja se njima zastupa. Tako se u OECD publikacijama naglašava važnost sistemске podrške u predškolskom obrazovanju („...put napred je sistemška promena koja se može desiti samo uz aktivno učešće građana u novim oblicima kolektivnog delovanja na lokalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou” (OECD, 2021)), da bi se dalje kroz tekst zastupao pristup standardizacije i merenja („...posedovanje validnih, pouzdanih i uporednih podataka o deci” (OECD, 2021)), što je vrednosno kontradiktorna i neodrživa pozicija. Jasno vrednosno polazište samih međunarodnih organizacija i njihovih dokumenata može biti samo jedan od koraka ka promeni ili pak stremljenju u promovisanju određenih narativa u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. To nas opet vraća na pitanja sa početka ovog teksta, a to je da odluku u koji narativ biramo da verujemo proizilazi iz odgovora na pitanje – *čemu treba da služi predškolsko vaspitanje i obrazovanje?*

Literatura

- Anning, A., Cullen, J., Fleer, M. (2006). *Early Childhood Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Atkinson, R. (2000). Narratives of Policy: The Construction of Urban Problems and Urban Policy in the Official Discourse of British Government 1968–1998. *Critical Social Policy*, 20(2), 211–232. Dostupno na <https://doi.org/10.1177/026101830002000202>
- Arndt, S., Smith, K., Urban, M., Ellegard, T., Swadener, B., & Murray, C. (2020). Reconceptualising and (re)forming early childhood professional identities: Ongoing transnational policy discussions. *Policy Futures in Education*, 0(0) 1–18. Dostupno na <https://doi.org/10.1177/1478210320976015>
- Bennet, J.W. (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 15, 16–21.
- Blofield, M., Braunstein, J., Filguiera, F., Grimalda, G., & Urban, M. (2020). *Promoting Social Cohesion during Pandemics*. Dostupno na <https://t20saudiArabia.org.sa>
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child & Youth Care Forum*, 35(5), 391–409.
- Council of the European Communities (1992) *Council Recommendation of 31 March 1992 on Child Care*. (92 / 241 EEC). Brussels: Council of the European Communities. Dostupno na <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1992:123:0016:0018:EN:PDF>
- Council of the European Union (2019) *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. (2019/C 189/02). Brussels: Council of the European Union.

- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation*. London and New York: Routledge – second edition
- Devercelli, A. E., & Beaton-Day, F. (2020) *Better Jobs and Brighter Futures: Investing in Childcare to Build Human Capital*. Washington, DC: World Bank.
- G20. (2016). *G20 Action Plan on the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Hangzhou: G20. Dostupno na <http://www.g20chn.org/English/Documents/Current/index.html>.
- G20. (2018). *G20 Initiative for Early Childhood Development. Building Human Capital to Break the Cycle of Poverty and Inequality*. Dostupno na https://www.ecdan.org/assets/g20_initiative_for_early_childhood_development.pdf.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum Books.
- 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.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69(3), 351–360.
- Krnjaja, Ž. (2016). Vrednovanje kvaliteta vaspitno obrazovne prakse iz perspektive praktičara. U L. Miškeljin, Z. Šaljić i J. Miljković, (ur.), *Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom procesu: zbornik radova* (str. 13–18). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije.
- Miller, H. T. (2020). Policy narratives: the perlocutionary agents of political discourse. *Critical Policy Studies*, 14(4), 488–501. Dostupno na <https://doi.org/10.1080/19460171.2020.1816483>
- Miškeljin, L. (2017). U kakvo vaspitanje verujemo. U M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić (ur.). *VasPITANJE danas: zbornik radova*. (26–31) Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije – Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working Paper No. 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. London and New York: Routledge
- Phair, R. (2021). *International early learning and child well-being study assessment framework*. OECD Education Working Papers, No. 246, OECD Publishing, Paris, Dostupno na <https://doi.org/10.1787/af403e1e-en>.
- OECD (2021) *Perspectives on Global Development 2021*.
- OMEP Executive Committee (2020). OMEP Position paper: Early childhood education and care in the time of COVID-19. *International Journal of Early Childhood*, 52, 119–128. Dostupno na <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00273-5>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”, *Službeni glasnik* br.16/2018.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). Knjiga 2 – *Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića. Gde stanuje kvalitet*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). Obrazovanje i nauka u neoliberalnom lavirintu: gde stanuje kvalitet? U J. Ćirić i L. Breneselović (ur.), *Zbornik za percepciju naučnog rada i poznavanje rekvizita njegove ocene* (1–13). Beograd: Institut za uporedno pravo.
- Popović, K. i Maksimović, M. (2012) Kvalitet obrazovanja odraslih kao diskurzivna praksa – analiza pristupa međunarodnih organizacija. U: Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški-Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (str. 241–259). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Purešević, D., Mitrančić, N., Vuković, B. (2019). Zašto, kako i šta ako – mogućnosti primene impakt evaluacije u obrazovnoj politici. U: D. Pavlović-Breneselović, V. Spasenović, Š. Alibabić (Eds.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?: zbornik radova* (str. 107–115). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju; Pedagoško društvo Srbije.

- Purešević, D. (2020). Uspon i(li) pad bebi PISA testiranja. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), strp. 117–132. doi:10.5937/nasvas2002117P
- Roberts-Holmes, G., Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education* (1st ed.). Taylor and Francis.
- Think20. (2019). *T20 Summit 2019 Communiqué*. Dostupno na <https://t20japan.org/wp-content/uploads/2019/05/t20-japan-2019-communication-eng.pdf>.
- The World Bank. (2021). *Urgent, Effective Action Required to Quell the Impact of COVID-19 on Education Worldwide*. Dostupno na <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quellthe-impact-of-covid19oneducation-worldwide>
- UNESCO, The World Bank, & UNICEF (2021). *Mission to Recover Education 2021: The time to act is now*. Dostupno na <https://www.unicef.org/reports/missionrecovering-education-2021>
- Urban, M., Cardini, A., Costin, C., Guevara, J., Okengo, L., Priyono, D., & Flórez Romero, R. (2020). Post-Covid-19 to 2030: Early childhood programs as pathway to sustainability in times of global uncertainty. *G20 Support for SDGS and Development Cooperation. Policy briefs*. Dostupno na https://www.g20-insights.org/policy_briefs/post-covid-19-to-2030-early-childhoodprograms-as-pathway-to-sustainability-in-times-of-global-uncertainty/
- Urban, M. et al. (2021). *How Do We Know Goals Are Achieved? Integrated and Multisectoral Early Childhood Monitoring and Evaluation Systems as Key to Developing Effective and Resilient Social Welfare Systems*. Dostupno na <https://www.t20italy.org/2021/09/20/how-do-we-know-goals-are-achieved/>.
- Urban, M. (2022). Scholarship in times of crises: towards a trans-discipline of early childhood, *Comparative Education*, 58:3, 383–401, DOI: 10.1080/03050068.2022.2046376
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy, *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*. UNESCO

OPTIMIZACIJA AKTIVNOSTI UČENIKA U NASTAVI KAO ČINILAC EFEKTIVNOSTI OBRAZOVANJA

Radovan M. Antonijević
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Efektivnost obrazovanja, kao i efektivnost nastave i učenja, predstavljaju neke od ključnih dimenzija kvaliteta obrazovanja. Ova dimenzija obrazovanja, zajedno sa efikasnošću obrazovanja, predstavljaju dve komplementarne dimenzije kvaliteta obrazovanja. Efektivnost obrazovanja odnosi se, pre svega, na rezultat (ishod) koji se ostvaruje u nekoj oblasti funkcionisanja sistema, odnosno u realizaciji nekog procesa. Jedan od ključnih činilaca efektivnosti nastave predstavlja obim i kvalitet aktivnosti učenika u nastavi, koji predstavljaju i osnovu nivoa i kvaliteta obrazovnih postignuća učenika. U radu se razmatra značaj i mogućnosti optimizacije aktivnosti učenika u nastavi, koja bi omogućila viši nivo kvaliteta ishoda obrazovanja, odnosno postignuća učenika.

Ključne reči: proces obrazovanja, kvalitet obrazovanja, optimizacija aktivnosti učenika, efektivnost obrazovanja.

Uvod

U okviru skupa različitih dimenzija koje determinišu kvalitet obrazovanja, efikasnost i efektivnost predstavljaju komplementarne dimenzije kvaliteta obrazovanja (Kyriakides, 2006), koje su međusobno tesno povezane i koje se međusobno dopunjuju. Takav njihov odnos javlja se u različitim oblastima i nivoima obrazovanja. Nije redak slučaj da se ove dve dimenzije kvaliteta obrazovanja međusobno izjednačavaju ili je pak slučaj da, kada se zajedno navode, ne objašnjavaju se suštinske sličnosti i razlike u pojmovnom smislu.

Efektivnost obrazovanja, nastave i učenja odnosi se, pre svega, na rezultat (ishod) koji se ostvaruje u nekoj oblasti funkcionisanja sistema, odnosno u realizaciji nekog procesa (Clark, et al., 2006). Efektivnost obrazovanja sagledava se kao odnos između uloženog rada (angažovanja) i ishoda koji se javljaju kao rezultat tog uloženog rada (Antonijević, 2014). Shodno ovakvoj konceptualizaciji pojma efektivnosti obrazovanja, u bilo kojoj oblasti obrazovanja efektivnost nekog modela obrazovanja predstavlja odnos između nivoa i kvaliteta uloženog rada i ishoda koji se javljaju u procesu obrazovanja čija je potpora uspostavljeni model rada, uključujući i nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika kao ishode.

U načelu posmatrano, efektivnost obrazovanja sagledava se kao odnos između uloženog rada i ishoda koji se javljaju kao rezultat uloženog rada. Stoga, može se pretpostaviti da će rasti kvalitet efekta izražen ishodom u nekom modelu obrazovanja, sa porastom obima i osnovnih svojstava uloženog rada. Takođe, ovo se odnosi i na realizaciju nastave. Stoga, uloženi rad, izražen

kroz različite forme aktivnosti nastavnika i učenika u nastavi, treba da omogući realizaciju postavljenih zadataka obrazovanja, nastave i učenja, te je samim tim i činilac ostvarenja postavljenih ciljeva i zadataka nastave.

Optimizacija aktivnosti učenika u nastavi

Koji su načini optimizacije aktivnosti učenika u nastavi, sa ciljem postizanja što boljih efekata nastave? Pre svega, pod pojmom „optimizacija aktivnosti učenika” u ovom radu podrazumevamo potrebu da se u procesu obrazovanja omogući nivo aktivnosti učenika koji će imati najbolji moguć (optimalni) efekat na razvoj i unapređenje pojedinih kognitivnih svojstava učenika (sposobnosti, veština, znanja).

Kroz različite pedagoške koncepcije ističe se značaj prilagođavanja nivoa zahteva u nastavi mogućnostima učenika, da adekvatno reaguju na ispostavljene zahteve (postavljene zadatke, aktivnosti koje treba da realizuju i slično). Štaviše, prema osnovnim idejama koja pripadaju konceptu zone narednog razvitka (Charlotte Hua & Matthews, 2005), smatra se da je sa stanovišta efektivnog uticaja za kognitivni razvoj učenika najpodesnije da zahtevi koji se ispostavljaju budu po svojoj težini nešto iznad aktuelnih mogućnosti učenika. U tom slučaju, može se očekivati da će učenici ulagati veći kognitivni napor, te samim tim, će to biti podesno za razvoj sposobnosti i veština koje su u začetku svog intenzivnog razvoja. Polazeći od osnovnih ideja koncepta zone narednog razvitka, pored toga što zadatak koji se zadaje učeniku treba da bude po težini nešto iznad njegovog aktuelnog kapaciteta rešavanja zadatka, treba uključiti i mogućnost postavke zadatka koji može da se rešava uz pomoć koja bi došla od nekog naprednijeg učenika ili nastavnika. S tim u vezi, kroz istraživanja proučavaju se i postupci „vođenja” učenika pri rešavanju zadataka i realizacije drugih aktivnosti u nastavi (na primer, Kirschner, et al., 2006).

Prihvatanje ovih osnovnih ideja koncepta zone narednog razvitka i njihova primena u dizajnu nastavnih programa i njihove realizacije u procesu nastave, podrazumeva potrebu za određenim adaptacijama i prilagođavanjima sadržaja nastavnih programa, kao i primenjenih metoda i organizacionih oblika rada. Ključna prilagođavanja u nastavi realizuju se kroz različite postupke individualizacije i diferenciranog rada u nastavi.

U procesu nastave i učenja kada su učenici u poziciji da, koristeći svoje kognitivne kapacitete (sposobnosti, veštine, znanja) i ulažući kognitivni napor, rešavaju postavljene zadatke, odgovaraju na postavljena pitanja, a obavljaju i drugu vrstu aktivnosti, potencijalno može biti omogućeno unapređenje njihovog kognitivnog kapaciteta. Biti kognitivno aktivan na nekom višem nivou znači imati neku vrstu kognitivnog opterećenja (cognitive load). U literaturi se pored pojma „kognitivno opterećenje” koristi i pojam „kognitivni napor”, što je prisutno kod istraživača koji pripadaju teoriji kognitivnog opterećenja (cognitive load theory), a posebno kod onih autora koji su proučavali kognitivno opterećenje i njegovu ulogu u nastavi (Castro-Alonso et al., 2021; de Jong, 2010; Kalyuga & Sweller, 2004; Kirschner et al., 2006). U okviru pomenute teorije pojmovi kognitivnog opterećenja i kognitivnog napora koriste se u nekim slučajevima kao sinonimi, ali ponekad i sa različitim značenjima. I jedan i drugi koncept odnose se na objašnjenje korišćenog obima kognitivnog kapaciteta individue u situacijama rešavanja različitih zadataka.

Podrazumeva se da u procesu nastave pri realizaciji različitih aktivnosti potrebno je obezbediti da učenici ulažu određeni nivo kognitivnog napora, da bi uspešno realizovali predviđene aktivnosti, te da bi nastava bila efektivna u pogledu obrazovnih postignuća učenika. Međutim, od značaja je na kom nivou će biti kognitivno opterećenje učenika pri rešavanju nekog zadatka, te koja se najbolja moguća opcija javlja u tom pogledu. To u praktičnom smislu znači da je potrebno „podesiti” (optimizovati) kognitivni napor pri upražnjavanju aktivnosti učenika (Kalyuga & Sweller, 2004). U tom slučaju, ako je kognitivni napor optimizovan i u skladu sa zahtevom da učenik u nastavi rešava zadatke i zahteve koji su nešto iznad njegovih aktuelnih mogućnosti, može se očekivati da će povratni uticaj na razvoj pojedinih segmenata učenikovog kognitivnog kapaciteta (sposobnosti, veština, znanja) biti na optimalnom nivou, odnosno sa najboljim mogućim efektom.

Koji su načini da se ova vrsta optimizacije ostvari u nastavnim programima i u praksi realizacije nastave? Jedan od segmenata nastavnog programa bilo kog nastavnog predmeta koji se može optimizovati u odnosu na učenike jesu sadržaji nastave, koji se mogu dizajnirati na taj način da omoguće učeniku razumevanje onog što usvaja. U samoj praksi realizacije nastave, ovakva optimizacija može se na adekvatan način izvršiti prilagođavanjem težine ispostavljenih zahteva (pitanja, zadataka) kojima se učenici bave, kao i prilagođavanjem aktivnosti koje prate njihovo rešavanje i ispunjavanje drugih zahteva. Na primer, da bi u nastavi matematike kognitivni napor bio na optimalnom nivou, u bilo kojoj situaciji rešavanja zadatka od strane učenika, potrebno je da taj zadatak bude za pojedinačnog učenika na najboljem mogućem nivou težine, na optimalnom nivou, odnosno da ga učenik može rešiti, ali da za njega nije lako rešiv zadatak.

Pominju se i razmatraju u literaturi različite vrste optimizacija (adaptacije, prilagođavanja i sl.) koje se primjenjuju u procesu obrazovanja, nastave i učenja (na primer, Loi & Dillon, 2006; Paas et al., 2005), a koje bi bile u funkciji optimizacije aktivnosti učenika u nastavi. Ove optimizacije se odnose na različite aspekte složenog procesa obrazovanja, a ne odnose se samo na segment procesa obrazovanja, nastave i učenja koji neposredno determinišu obrazovna postignuća. Kao jedno od ključnih sredstava ostvarenja efikasnosti i efektivnosti nastave i učenja, javlja se primena pristupa individualizacije i diferencijacije u nastavi, da bi se omogućilo u nastavi ispostavljanje zahteva kojima bi se omogućila optimizacija aktivnosti učenika, onih aktivnosti koje predstavljaju odgovor učenika na ispostavljeni zahtev u nastavi (zadatak, pitanje i drugo). Primena ovih pristupa prilagođavanja u nastavi predstavlja i mesto ispoljavanja efikasnosti i efektivnosti kao dimenzija kvaliteta rada sa učenicima u nastavi.

Zaključak

Više je različitih činilaca u procesu obrazovanja koji predstavljaju determinante obrazovnih postignuća učenika. Pored te opšte činjenice, nesumnjivo je da obrazovna postignuća učenika u velikoj meri zavise i od prirode i osnovnih karakteristika aktivnosti učenja koje učenici upražnjavaju u nastavi i u vezi sa nastavom, te samim tim aktivnosti učenika u nastavi predstavljaju osnovu realizacije predviđenih nastavnih programa. To se odnosi na nivo i kvalitet postignuća, na znanja i veštine kojima su učenici ovladali, u skladu sa predviđenim ciljevima i zadacima nastave. Jedan od pravaca unapređenja postignuća učenika predstavlja optimizacija aktivnosti učenika u nastavi, koja bi omogućila da se aktivnostima koje upražnjavaju omoguće najbolji mogući efekti realizacije nastave, pa samim tim i unapređenje obrazovnih postignuća.

Literatura

- Antonijević, R. (2014). Efikasnost i efektivnost kao dimenzije obrazovanja darovitih. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.): *Daroviti i kvalitet obrazovanja – Zbornik 19* (88–92). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Palov”.
- Castro-Alonso, J. C., de Konning, B. B., Fiorella, L. & Paas, F. (2021). Five strategies for optimizing instructional materials: Instructor-and learner-managed cognitive load. *Educational Psychology Review*, 33, 1379–1407. Dostupno na <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09606-9>
- Charlotte Hua, L., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 386–399.
- Clark, R., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- de Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science*, 38, 105–134. Dostupno na <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0>
- Kalyuga, S., & Sweller, J. (2004). Measuring knowledge to optimize cognitive load factors during instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 558–568. Dostupno na <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.558>
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86. Dostupno na https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kyriakides, L. (2006). Using international comparative studies to develop the theoretical framework of educational effectiveness research: A secondary analysis of TIMSS 1999 data, *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 513–534.
- Loi, D., & Dillon, P. (2006). Adaptive educational environments as creative spaces. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 363–381. Dostupno na <https://doi.org/10.1080/03057640600865959>
- Paas, F., Tuovinen, J. E., van Merriënboer, J. J. G., & Darabi, A. A. (2005). A motivational perspective on the relation between mental effort and performance: Optimizing learner involvement in instruction. *Educational Technology Research and Development*, 53, 25–34. Dostupno na <https://doi.org/10.1007/BF02504795>

KORAK U SUSRETU SAMOVREDNOVANJA I SPOLJAŠNJEG EVALUIRANJA KVALITETA RADA ŠKOLA¹

Zorica B. Milošević²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Marija D. Crnojević³

Farmaceutsko-fizioterapeutska škola, Beograd

Apstrakt

U istraživanju tragamo za odgovorom na pitanje koje su sličnosti i razlike između procena spoljašnjih evaluatora o potrebama škola za podrškom radi uspešnije realizacije procesa samovrednovanja i procena članova timova za samovrednovanje o podršci koju očekuju od spoljašnjih evaluatora u tom procesu. Uzorak istraživanja obuhvata 336 spoljašnjih evaluatora i 6705 članova timova za samovrednovanje škola u Srbiji. Instrument kreiran za potrebe ovog istraživanja obuhvata sadržaje potencijalne podrške procesu samovrednovanja, grupisane u 7 oblasti, koji su procenjivani četvorostepenom skalom, od 1 – nije potrebna, do 4 – veoma je potrebna. Rezultati istraživanja ukazuju na to da postoje sličnosti i razlike u procenama spoljašnjih evaluatora i članova timova za samovrednovanje u mišljenju o potrebnoj podršci školi za realizaciju procesa samovrednovanja, što nas opravdano usmerava ka tome da samo zajedničko aktivno učestvovanje svih zainteresovanih aktera obrazovnog sistema u samovrednovanju kvaliteta rada škola, uz međusobno učenje jednih od drugih, vodi ka podizanju kvaliteta obrazovnog sistema u celini.

Ključne reči: spoljašnja evaluacija, samovrednovanje, prosvetni savetnici, savetnici-spoljni saradnici, timovi za samovrednovanje

Uvod

Pre više od dve decenije u naukama o vaspitanju i obrazovanju postavljeno je pitanje: ko govori u ime škola i zašto (MacBeath, 1999). U traženju odgovora na to pitanje, ističe se da je poznavanje tehnika samovrednovanja i korišćenje rezultata tog procesa za podizanje kvaliteta rada škole pokazatelj zdravlja obrazovnog sistema jedne zemlje, dok je oslanjanje isključivo na „stalnu rutinsku pažnju spoljnog tela da kontroliše svoje škole” (MacBeath, 1999, str. 1) karakteristika onih nezdravih. Odnos samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja kvaliteta rada škola dugo je predmet mnogih diskusija u kontekstu promišljanja o osiguranju kvaliteta u obrazovanju. Kako ističu autori Vanhof i Van Petegem

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163)

2 zorica.milosevic@f.bg.ac.rs

3 marija.crnojevic@yahoo.com

„čini se da su spoljašnje evaluacije u vidu školskih inspekcija uvek bile pomalo neobične – iako svi prihvataju potrebu za njima, način na koji se sprovode često je kritikovan” (Vanhoof & Van Petegem, 2007, str. 101).

Osiguranje kvaliteta je krovni koncept koji pokriva sve aktivnosti koje se preduzimaju u cilju istraživanja, praćenja, unapređenja kvaliteta rada škola. Otuda, svakako da je u nastojanju da se osigura kvalitetan rad škola neophodno osloniti se na oba oblika vrednovanja. „Stručnjaci koji se bave obrazovanjem i kreiranjem obrazovnih politika slažu se u tome da različite ciljeve i mehanizme vrednovanja treba shvatiti kao *komplementarne*, kao i u naporu da se razvije sveobuhvatan i koherentan sistem vrednovanja kvaliteta obrazovanja” (Blagdanić i sar., 2012, str. 520). Istraživači veruju da oba oblika vrednovanja mogu omogućiti međusobno poboljšanje oba ova procesa (Nevo, 2001): spoljašnje evaluiranje može stimulisati samovrednovanje, omogućiti širu perspektivu samovrednovanju i potvrditi valjanost rezultata samovrednovanja, dok samovrednovanje može proširiti polje delovanja spoljašnje evaluacije, uticati na kvalitetniju interpretaciju rezultata i način primene tih rezultata u unapređenje obrazovnog sistema.

Sistem vrednovanja obrazovno-vaspitanog rada škola u Republici Srbiji ostvaruje se kroz spoljašnje vrednovanje i samovrednovanje. Za razliku od prethodnog, nov *Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanove* (2019) obavezuje ustanovu da samovrednovanje sprovodi svake godine po pojedinim oblastima kvaliteta (šest oblasti), a svake četvrte ili pete godine – u celini. Nosiocima samovrednovanja smatraju se svi zaposleni u ustanovi, stručni organi, Savet roditelja, Učenički parlament, učenici, nastavnici, vaspitači, stručni saradnici, direktor i organ upravljanja ustanove – istaknut je što veći obuhvat zaposlenih procesom samovrednovanja. Takođe, jedna od novina novog Pravilnika je i to što predviđa da Tim za samovrednovanje (koji ima najmanje pet članova) treba da čine predstavnici zaposlenih, roditelja, Učeničkog parlamenta, jedinice lokalne samouprave, odnosno stručnjaka za pojedina pitanja. Dopunjeni su izvori podataka za samovrednovanje i vrednovanje. Nov *Pravilnik o ispitu i stručnom usavršavanju prosvetnih savetnika* (2020) nije doneo novine u pogledu sadržaja programa stručnog usavršavanja prosvetnih savetnika za podršku samovrednovanju rada u obrazovno-vaspitnim ustanovama u odnosu na *Pravilnik o ispitu i stručnom usavršavanju prosvetnih savetnika* iz 2013. godine, tako da se i ovim pravilnikom predviđa sledeći program koji obuhvata 2 modula (nosilac ove obuke je Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja), u ukupnom trajanju od šesnaest sati stručnog usavršavanja (Tabela 1):

Tabela 1: Program stručnog usavršavanja prosvetnih savetnika za podršku samovrednovanju rada u obrazovno-vaspitnim ustanovama

Modul	Teme
1. Uloga prosvetnih savetnika u samovrednovanju rada ustanova	<ul style="list-style-type: none"> • Podrška ustanovama u izboru predmeta samovrednovanja • Kvalitetni, pouzdani i objektivni rezultati samovrednovanja u ustanovi i upotreba rezultata samovrednovanja
2. Uloga posvetnih savetnika u izradi i sprovođenju razvojnog plana ustanove	<ul style="list-style-type: none"> • Kvalitetan razvojni plan ustanove • Praćenje realizacije razvojnog plana ustanove – interno i eksterno • Podrška prosvetnih savetnika u aktivnostima ustanove koje se odnose na sprovođenje razvojnog plana

U našem istraživanju zainteresovani smo za „obe strane” evaluacije kvaliteta rada škole, i to tako što tragamo za sličnostima i razlikama između procena spoljašnjih evaluatora (prosvetnih savetnika i savetnika-spoljnih saradnika) o potrebama škola za podrškom radi uspešnije realizacije procesa samovrednovanja i procena članova timova za samovrednovanje o podršci koju očekuju od spoljašnjih evaluatora u procesu samovrednovanja rada škola.

Metodološki pristup istraživanju

Ovo istraživanje je teorijsko-empirijske prirode, a prema metodi prikupljanja, obrade i analize podataka spada u red deskriptivnog istraživanja u kom je korišćena tehnika skaliranja. Ona nas je vodila ka utvrđivanju mišljenja spoljašnjih evaluatora o potrebama škola za podrškom radi uspešnije realizacije procesa samovrednovanja i mišljenja članova timova za samovrednovanje u školama o podršci koju u procesu samovrednovanja očekuju od spoljašnjih evaluatora.

Polazeći od cilja istraživanja i u skladu s njim odabrane metode i tehnike ovog istraživanja, razvijen je instrument istraživanja – Upitnik o potrebnoj podršci školama za uspešno samovrednovanje. Upitnik je kreiran na osnovu *Pravilnika o ispitu i stručnom usavršavanju prosvetnih savetnika* (2020) i obuhvata sadržaje potencijalne podrške grupisane u sledećih 7 oblasti:

- podrška u izboru oblasti samovrednovanja,
- Podrška u koncipiranju metodologije samovrednovanja,
- kvalitetni, pouzdani i objektivni rezultati samovrednovanja,
- upotreba rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja za unapređenje rada,
- izrada školskih dokumenata na osnovu rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja;
- sprovođenje i evaluacija razvojnog plana ustanove;
- priprema ustanove za spoljašnje vrednovanje.

Uz svaku stavku o potencijalnom sadržaju podrške ponuđena je četvorostepena skala od 1 (nije potrebna) do 4 (veoma je potrebna).

Populaciju ovog istraživanja čine spoljašnji evaluatori (prosvetni savetnici i savetnici-spoljni saradnici) i članovi timova za samovrednovanje u školama. U saradnji sa Odeljenjem za koordinaciju rada školskih uprava Ministarstva prosvete RS, upitnik je poslat svim prosvetnim savetnicima (72) i savetnicima-spoljnim saradnicima (372). Na poslatih 444 upitnika, odgovorilo je 336 spoljašnjih evaluatora, koji i predstavljaju jedan od dva poduzorka ovog istraživanja. Upitnik je poslat i članovima timova za samovrednovanje svih škola u Republici Srbiji. Intencija ovog postupka leži u promovisanju kompetencija potrebnih za uspešno, kvalitetno i objektivno samovrednovanje rada obrazovno-vaspitne ustanove. Naime, upitnik ima i funkciju osveščivanja potreba za funkcionalnim samovrednovanjem, te je zbog toga i distribuiran celoj populaciji članova timova za samovrednovanje. Navedene funkcije Upitnika opravdavaju njegovu distribuciju kroz celu populaciju članova timova za samovrednovanje. Na ovaj upitnik odgovore je poslalo 6705 članova timova za samovrednovanje iz škola Srbije.

U ovom radu prikazaćemo i analizirati podatke dobijene korišćenjem mera deskriptivne statistike, i to dobijene aritmetičke sredine i na osnovu njih utvrđene rangove.

Prikaz i analiza rezultata istraživanja

Rezultati (Tabela 2) pokazuju da spoljašnji evaluatori najpotrebnijom smatraju podršku školi u upotrebi rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja za unapređenje rada škole (AS=3,28), izradi razvojnog plana ustanove i drugih školskih dokumenata na osnovu rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja (AS=3,25) i podršku ustanovi u koncipiranju metodologije samovrednovanja (AS=3,17). Na začelju liste, kao aktivnosti za koje je školi potrebna nešto manja podrška od strane spoljašnjih evaluatora, nalaze se podrška ustanovama u izboru oblasti samovrednovanja (AS=2,82) i obezbeđivanje kvalitetnih i pouzdanih rezultata samovrednovanja u ustanovi (AS=2,06).

Tabela 2: Procena spoljašnjih evaluatora o potrebi ustanova za podrškom u procesu samovrednovanja kvaliteta rada ustanove

Rang	Aktivnost	AS
1.	Upotreba rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja za unapređenje rada škole	3,28
2.	Izrada razvojnog plana ustanove i drugih dokumenata na osnovu rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja	3,25
3.	Podrška ustanovama u koncipiranju metodologije samovrednovanja	3,17
4.	Priprema ustanove za spoljašnje vrednovanje	3,13
5.	Podrška u aktivnostima ustanove koje se odnose na sprovođenje i evaluaciju razvojnog plana	3,12
6.	Podrška ustanovama u izboru oblasti samovrednovanja	2,82
7.	Kvalitetni, pouzdani i objektivni rezultati/dokazi samovrednovanja u ustanovi	2,06

Moglo se i očekivati da će spoljašnji evaluatori najznačajnijom proceniti podršku onim aktivnostima ustanove koje se odnose na dobru metodološku pripremljenost ustanove za realizaciju procesa samovrednovanja, kao i upotrebu rezultata oba procesa (i samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja) u unapređenju kvaliteta rada škole. Za aktivnosti koje se odnose na pripremu ustanove za spoljašnje vrednovanje, sprovođenje i evaluaciju razvojnog plana ustanove, te izbor oblasti samovrednovanja, ta podrška se procenjuje nešto manje potrebnom, ali takođe važnom. Najmanje potrebnom procenjuje se podrška školama u obezbeđivanju kvalitetnih, pouzdanih i objektivnih rezultata/dokaza samovrednovanja.

Rezultati (Tabela 3) pokazuju da članovi timova za samovrednovanje najpotrebnijom smatraju podršku školi u pripremi ustanove za spoljašnje vrednovanje (AS=3,17), upotrebi rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja za unapređenje rada škole (AS=3,14) i izboru i izradi instrumenata za sprovođenje samovrednovanja (AS=3,11). Najmanje podrške im je potrebno u interpretaciji rezultata samovrednovanja (AS=1,70) i izboru oblasti samovrednovanja (AS=2,86).

Tabela 3: Procena članova timova za samovrednovanje o podršci koju u procesu samovrednovanja očekuju od spoljašnjih evaluatora

Rang	Aktivnost	AS
1.	Priprema ustanove za spoljašnje vrednovanje	3,17
2.	Upotreba rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja za unapređenje rada škole	3,14
3.	Izrada razvojnog plana ustanove i drugih dokumenata na osnovu rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja	3,08
4.	Kvalitetni, pouzdani i objektivni rezultati/dokazi samovrednovanja u ustanovi i njihova triangulacija	3,04
5.	Podrška ustanovama u koncipiranju metodologije samovrednovanja	3,02
6.	Podrška u aktivnostima koje se odnose na sprovođenje i evaluaciju razvojnog plana	3,02
7.	Podrška u izboru oblasti samovrednovanja	2,86

Kada se uporede odgovori spoljašnjih evaluatora i članova timova za samovrednovanje, rezultati o sličnostima i razlikama u proceni potrebne podrške obrazovno-vaspitnim ustanovama (Tabela 4), pokazuju da se njihove procene uglavnom slažu.

Tabela 4: Uporedni prikaz dobijenih rezultata o potrebnoj podršci obrazovno-vaspitoj ustanovi

Aktivnost	SE		TzS	
	Rang	AS	Rang	AS
Upotreba rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja za unapređenje rada škole	1.	3,28	2.	3,14
Izrada razvojnog plana ustanove i drugih dokumenata na osnovu rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja	2.	3,25	3.	3,08
Podrška ustanovama u koncipiranju metodologije samovrednovanja	3.	3,17	5.	3,02
Priprema ustanove za spoljašnje vrednovanje	4.	3,13	1.	3,17
Podrška u aktivnostima ustanove koje se odnose na sprovođenje i evaluaciju razvojnog plana	5.	3,12	6.	3,02
Podrška ustanovama u izboru oblasti samovrednovanja	6.	2,82	7.	2,86
Kvalitetni, pouzdani i objektivni rezultati/dokazi samovrednovanja u ustanovi	7.	2,06	4.	3,04

Naime, i jedni i drugi na vrh rang liste oblasti u kojima je ustanovi najviše potrebna podrška od strane spoljnih evaluatora smeštaju oblasti aktivnosti vezanih za:

- upotrebu rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja za unapređenje rada škole,
- izradu razvojnog plana ustanove i drugih dokumenata na osnovu rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja,
- koncipiranje metodologije samovrednovanja – izbor i izradu instrumenata za sprovođenje samovrednovanja.

Na začelju liste, kao aktivnost za koje oba poduzorka procenjuju da je školi potrebna nešto manja podrška od strane spoljašnjih evaluatora, nalazi se podrška ustanovama u izboru oblasti samovrednovanja. Oblasti u kojima postoje neslaganja su: priprema ustanove za spoljašnje vrednovanje i obezbeđivanje pouzdanih i objektivnih rezultata samovrednovanja – članovi timova za samovrednovanje procenjuju podršku u ovim oblastima potrebnijom nego što to čine spoljašnji evaluatori.

Umesto zaključnih razmatranja

Dobijeni rezultati vodili su nas ka kreiranju Programa obuke školskih timova za unapređivanje samovrednovanja rada škole, koji obuhvata sledeće teme:

1. interni sistem za osiguranje kvaliteta rada škola – mesto i uloga školskih timova i direktora,
2. sistem za osiguranje kvaliteta kroz jedinstvo samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja,
3. koncept i osnova spoljašnjeg vrednovanja i samovrednovanja – kvalitetna primena standarda i pokazatelja iz nacionalnog okvira kvaliteta,
4. kvalitetna metodologija spoljašnjeg vrednovanja i samovrednovanja,
5. izveštaj o samovrednovanju.

Pored dobijenih rezultata istraživanja, kreiranje ovog Programa bilo je usmeravano i uverenjem da „interakcija između internih i eksternih evaluatora treba da se zasniva na dvosmernom protoku informacija u procesu međusobnog učenja” (Nevo, 2001, str. 102), jer „obe strane nisu nužno jednake u autoritetu, ali svaka ima nešto da nauči od druge i nešto da nauči drugu” (Blok & al., 2008, str. 383).

Literatura:

- Blagdanić, S., Pešić, J. i Kartal, V. (2012). Kriterijumski testovi znanja u funkciji spoljašnjeg vrednovanja i samovrednovanja rada škole. *Nastava i vaspitanje*, 61(3), 520–533.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379–395.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves – the case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2007). How to match internal and external evaluation? Conceptual reflections from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101–119.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106.
- Pravilnik o ispitu i stručnom usavršavanju prosvetnih savetnika. (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 78/2013, 86/2013.
- Pravilnik o ispitu i stručnom usavršavanju prosvetnih savetnika. (2020). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 14/2020.
- Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanove. (2019). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 10/2019.

PROFESIONALNI RAZVOJ PEDAGOGA U FUNKCIJI OSTVARIVANJA KVALITETA OBRAZOVANJA I VASPITANJA

dr Maja Lj. Vračar¹
Pedagoško društvo Srbije, Beograd

Marija M. Milinković²
Pedagoško društvo Srbije, Beograd

Apstrakt

U radu se polazi od sagledavanja profesionalnog razvoja pedagoga kao pretpostavke razvoja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja u savremenom društvu, gde se profesionalni razvoj posmatra kao širi pojam koji obuhvata formalno, neformalno i informalno obrazovanje, ali i samoevaluaciju i samorefleksiju, odnosno iskustva pedagoga koji čine jedinstven sistem profesionalnog razvoja. U ovom radu biće prikazan deo analize istraživanja o zastupljenosti različitih oblika profesionalnog razvoja u radu pedagoga koji se odnosi na formalno obrazovanje pedagoga nakon inicijalnog obrazovanja. U istraživanju je učestvovalo 53 pedagoga iz osnovnih i srednjih škola iz cele Srbije. Cilj istraživanja se odnosio na utvrđivanje zastupljenosti različitih oblika profesionalnog razvoja u oblastima rada pedagoga. Rezultati istraživanja su indikativni i ukazuju na odnos različitih oblika profesionalnog razvoja i oblasti rada pedagoga. Takođe, rezultati ukazuju i na neophodna preispitivanja razloga kojima se rukovode pedagozi prilikom izbora oblasti rada kada je reč o stručnom usavršavanju pedagoga, jer upravo ovi razlozi iziskuju dalju analizu odnosa profesionalnog razvoja pedagoga u funkciji razvoja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Ključne reči: pedagog, profesionalni razvoj, obrazovanje, oblasti rada pedagoga, kvalitet obrazovanja i vaspitanja

Uvod

Savremeno društvo usled stalnih promena ima potrebu za kompetentnim kadrovima koji se neće samo prilagođavati novim zahtevima, nego će biti odgovorni i za rešavanje problema u društvu, što iziskuje izmene u vaspitanju i obrazovanju koje podrazumevaju konstantno učenje i usavršavanje zaposlenih u ovom sektoru. Aktivnu ulogu u ovim promenama, odnosno, u unapređivanju kvaliteta vaspitanja i obrazovanja treba da imaju pedagozi čiji se profesionalni razvoj dovodi u direktnu vezu sa kvalitetom njihovog rada, jer neposredno utiče na kvalitet obrazovnog procesa (Grandić i Stipić, 2011).

Profesionalni razvoj je složen, dugoročan i kontinuirani proces, povezan sa svakodnevnom praksom rada pedagoga, ali i dalje u stručnoj literaturi nedovoljno razgraničen od drugih pojmova,

1 vracarmaja@yahoo.com

2 marijamilinkovic11@gmail.com

pa se pojavljuje kao sinonim za stručno usavršavanje (Vračar, 2021). Pojam profesionalnog razvoja ovom radu se poima kao širi pojam od stručnog usavršavanja i odnosi se na dugotrajan proces koji uključuje razne sistemski planirane mogućnosti i iskustva da bi pospešio profesionalni rast i razvoj pedagoga (Ivić i sar., 2001). Stoga se mogu identifikovati razlike između ova dva pojma u odnosu na dimenzije kao što su tipovi aktivnosti koje obuhvataju, njihova učestalost i formalizovanost, gde se kao glavna razlika izdvaja to da stručno usavršavanje podrazumeva jednokratne aktivnosti, odnosno, programi se sprovode u kratkom vremenskom roku, a očekuju se dugoročni efekti učenja, iako se ne prate, niti postoje postupci podrške realizaciji onoga što je naučeno (Lieberman, 1996, Pešikan, 2002; prema: Džinović, 2014), dok profesionalni razvoj podrazumeva i spektar raznovrsnih organizovanih oblika i samoinicijativno preduzetih aktivnosti neformalnog i informalnog obrazovanja (Orlović Lovren i sar., 2020). Samim tim, ne može se svesti na povremene seminare i profesionalna okupljanja, već se učenjem, praktičnim radom i istraživačkom delatnošću, razvijaju i unapređuju znanja, veštine i sposobnosti pojedinca (Popović, 2010). Stručno usavršavanje, kao deo profesionalnog razvoja, sprovodi se putem odobrenih programa i učestvovanja na stručnim skupovima koje preduzima Ministarstvo, odnosno, preduzima stručni saradnik u skladu sa ličnim planom profesionalnog razvoja (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2021). O samom sprovođenju i praćenju stručnog usavršavanja nema dovoljno podataka u literaturi, ali praksa u našoj sredini govori u prilog tome da se samom procesu planiranja stručnog usavršavanja stručnih saradnika na nivou škole ne posvećuje dovoljno pažnje.

Pod pojmom kvalitet obrazovanja i vaspitanja u ovom radu podrazumevamo Uneskov pristup kvalitetu obrazovanja koji se načelno može prepoznati kao humanistički i na pravu zasnovan pristup (Mitrović i Radulović, 2011). U razradi ovog koncepta kvaliteta obrazovanja, razmatraju se zahtevi u vezi sa obrazovanjem i učenjem na dva povezana nivoa. Na nivou učenika „obrazovanje treba da prepozna učenikova predznanja i obrazovne potrebe, formalne i neformalne načine učenja, da obezbedi prakse nediskriminacije i podržavajuće okruženje za učenje” (Global monitoring report 2005, 2004; prema Mitrović i Radulović, 2011, str. 139) Na nivou sistema, neophodno je obezbediti podršku za sprovođenje politike, donošenje legislative, distribuciju resursa i merenje ishoda učenja, a sve u cilju najpovoljnijeg uticaja na učenje (Mitrović i Radulović, 2011). U sprovođenju ova dva povezana nivoa izuzetna je uloga pedagoga, jer se od njega očekuje da vodi proces obrazovanja i vaspitanja tako što polazi od savremenih naučnih saznanja, da ih kritički i stvaralački transformiše i usklađuje sa konkretnim uslovima u obrazovno-vaspitnoj ustanovi (Krnjaja, 2019).

U ovom istraživanju ispitivana je zastupljenost različitih oblika profesionalnog razvoja prema oblastima rada pedagoga imajući u vidu formalne, neformalne i informalne aktivnosti, dok će za potrebe ovog rada fokus biti na stručnom usavršavanju koje je u našem radu deo formalnih aktivnosti pedagoga nakon inicijalnog obrazovanja.

Obavezno stručno usavršavanje je definisano *Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2021) kao proces koji podrazumeva razvijanje kompetencija stručnog saradnika radi kvalitetnijeg obavljanja posla i unapređivanja razvoja učenika, odnosno, nivoa njihovih postignuća na osnovu iskazanih ličnih planova profesionalnog razvoja pedagoga, rezultata samovrednovanja i vrednovanja kvaliteta rada ustanove, izveštaja o ostvarenosti standarda postignuća i drugih pokazatelja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada.

Metodologija istraživanja

U radu su prikazani rezultati u okviru istraživanja čiji je cilj utvrditi zastupljenost različitih oblika profesionalnog razvoja u oblastima rada pedagoga. Iz kompleksa problema koje takva istraživačka namera podrazumeva, a koji su u teorijskom delu rada pominjani, i navedenog cilja istraživanja, izdvojeni su sledeći zadaci:

1. utvrditi zastupljenost različitih oblika stručnog usavršavanja kao vida profesionalnog razvoja pedagoga;
2. utvrditi iz koje oblasti rada pedagoga su najčešće zastupljeni različiti oblici stručnog usavršavanja kao vida profesionalnog razvoja;
3. utvrditi zastupljenost razloga za odabir oblasti rada pedagoga kada je reč o stručnom usavršavanju kao vidu profesionalnog razvoja.

Uzorak istraživanja je prigodan i čine ga pedagozi, stručni saradnici iz osnovnih i srednjih škola u Srbiji koji su se odazvali pozivu za učešće. Uzorak istraživanja činilo je 53 pedagoga, 50 ženskog i 3 muškog pola čiji je prosečan broj godina staža 19,5 godina. Ovaj nalaz, i pored toga što su podaci dobijeni na malom uzorku, uporediv je sa nalazima sličnih istraživanja. Naglasimo da rezultati koje je, u masovnom nacionalnom istraživanju u Srbiji, 2006. godine dobio Trnavac takođe oslikavaju činjenicu da se za profesiju pedagoga žene češće opredeljuju: tada je u Srbiji bilo 82,5% školskih pedagoga ženskog i 17,5% muškog spola (Vračar i Maksimović, 2017).

U kvantitativnom istraživanju je primenjen deskriptivni metod, a korišćeni instrument je upitnik konstruisan za potrebe istraživanja sastavljen od pitanja poluotvorenog i zatvorenog tipa sa mogućnošću izbora jednog ili više odgovora. Za obradu i analizu podataka korišćen je SPSS. Korišćena je deskriptivna statistika (frekvencije i procenti). Podaci su prikupljeni, a upitnik distribuiran na Republickoj sekciji pedagoga. Ispitanici su svoje profesionalne aktivnosti procenjivali na osnovu osam ponuđenih aktivnosti izdvojenih i definisanih prema Pravilniku o programu svih oblika rada stručnih saradnika.

Rezultati istraživanja

Tabela 1: Najčešće zastupljeni oblik stručnog usavršavanja kao vida profesionalnog razvoja prema pojedinačnim profesionalnim iskustvima pedagoga

Oblici stručnog usavršavanja kao vida profesionalnog razvoja	f	%
Izlaganje na sastancima stručnih organa i tela koje se odnosi na savladan program stručnog usavršavanja ili drugi oblik stručnog usavršavanja van ustanove	14	26,4%
Učešće u istraživanjima obrazovno – vaspitnog karaktera u ustanovi	11	20,8%
Učešće u projektima obrazovno – vaspitnog karaktera u ustanovi	5	9,4%
Učešće u programima od nacionalnog značaja u ustanovi	0	0%
Učešće u međunarodnim programima	1	1,9%
Učešće na skupovima obrazovno – vaspitnog karaktera (kongres; sabor; susreti, dani; konferencija; savetovanje; simpozijum; okrugli sto; tribina; letnja i zimska škola)	3	5,7%
Učešće u seminarima	19	35,8%
Učešće u aktivnostima pripravnčkog, odnosno mentorskog rada	0	0%
Ukupan broj ispitanika	53	100%

Kada je reč o najčešće zastupljenom obliku stručnog usavršavanja kao vida profesionalnog razvoja prema pojedinačnim profesionalnim iskustvima pedagoga (Tabela 1), najčešće je zastupljeno učešće u seminarima (35,8%), zatim izlaganje na sastancima stručnih organa i tela koje se odnosi na savladan program stručnog usavršavanja ili drugi oblik stručnog usavršavanja van ustanove i učešće u istraživanjima obrazovno-vaspitanog karaktera u ustanovi (26,4%).

Tabela 2: Oblast rada pedagoga iz koje su najčešće zastupljeni oblici stručnog usavršavanja kao vida profesionalnog razvoja pedagoga

Oblasti rada pedagoga	f	%
Praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitanog rada	20	37,7%
Rad sa nastavnicima	3	5,7%
Rad sa učenicima	20	37,7%
Rad sa roditeljima/starateljima učenika	3	5,7%
Rad sa direktorom, stručnim saradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem učenika	0	0%
Rad u stručnim organima škole i timovima	6	11,3%
Saradnja sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicama lokalne samouprave	1	1,9%
Vođenje dokumentacije, priprema za rad i stručno usavršavanje	0	0%
Ukupan broj ispitanika	53	100%

Kada je reč o oblasti rada pedagoga iz koje su najčešće zastupljeni oblici stručnog usavršavanja kao vida profesionalnog razvoja pedagoga (Tabela 2), kao najčešće oblasti javljaju se praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitanog rada, kao i rad sa učenicima (37,7%). Profesionalne aktivnosti pedagoga dominantno su usmerene na saradnju sa učenicima. U prilog tome govore i rezultati više istraživanja (Ledić i sar., 2013; Fajdetić i 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 pedagozima prostor za stvaranje prilika za razradu koncepta kvaliteta obrazovanja i vaspitanja u kome se razmatraju zahtevi u vezi sa obrazovanjem i učenjem na nivou učenika koji se odnose na prepoznavanje učenikovih predznanja i obrazovnih potreba, formalnih i neformalnih načina učenja koji obezbeđuju podržavajuće okruženje za učenje.

Kao jedan od ciljeva obrazovanja i vaspitanja postavlja se i kontinuirano unapređivanje kvaliteta procesa i ishoda obrazovanja i vaspitanja zasnovanog na proverenim naučnim saznanjima i obrazovnoj praksi, a jedan od pokazatelja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja jeste samovrednovanje, praćenje i nezavisno vrednovanje rada stručnih saradnika (*Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja*, 2021), stoga je jasno zbog čega ova oblast rada jeste kod većeg broja pedagoga u fokusu. Pedagog, u skladu sa svojim zadatkom praćenja razvoja pedagoške nauke i prakse (*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2021) i znanjima i veštinama, ima jednu od ključnih uloga u ovom procesu.

Tabela 3: Zastupljenost razloga za odabir oblasti rada pedagoga kada je reč o stručnom usavršavanju kao vidu profesionalnog razvoja pedagoga

Razlozi kojima se rukovode pedagozi	f	%
Izrađeni program stručnog usavršavanja koji je deo godišnjeg plana rada ustanove	4	7,5%
Trenutna ponuda aktivnosti	3	5,7%
Specifične potrebe ustanove u kojoj radite	8	15,1%
Refleksija i samoevaluacija sopstvenog rada	16	30,2%
Lične preferencije u okviru profesionalne uloge pedagoga	22	41,5%
Ukupan broj ispitanika	53	100%

Kada je reč o zastupljenosti različitih razloga za izbor oblasti rada u profesionalnom razvoju pedagoga (Tabela 3), najzastupljeniji razlog su lične preferencije u okviru profesionalne uloge (41,5%), a zatim i refleksija i samoevaluacija sopstvenog rada (30,2%).

Zaključak

U radu je ispitivano mišljenje pedagoga iz osnovnih i srednjih škola u Srbiji. Cilj istraživanja se odnosio na utvrđivanje zastupljenosti različitih oblika profesionalnog razvoja u oblastima rada pedagoga. Rezultati istraživanja ukazuju na to da je kod ispitanika najčešće zastupljeno učešće u seminarima, a zatim izlaganje na sastancima stručnih organa i tela koje se odnosi na savladan program stručnog usavršavanja ili drugi oblik stručnog usavršavanja van ustanove i učešće u istraživanjima obrazovno-vaspitanog karaktera u ustanovi, dok je kod najmanjeg broja ispitanika bilo zastupljeno učešće u međunarodnim programima. Kada je reč o oblastima rada pedagoga, iz kojih su najčešće zastupljeni oblici stručnog usavršavanja kao vid profesionalnog razvoja pedagoga, javljaju se praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitanog rada i rad sa učenicima. Najzastupljeniji razlozi za izbor oblasti rada kada je reč o profesionalnom razvoju su lične preferencije u okviru profesionalne uloge, a zatim i refleksija i samoevaluacija sopstvenog rada.

Ovi rezultati nužno otvaraju pitanje polazišta za izbor oblasti rada pedagoga, zastupljenih oblika stručnog usavršavanja i njihovo usaglašavanje sa potrebama savremenog društva. Predlažemo dalju analizu i istraživanja odnosa profesionalnog razvoja pedagoga u funkciji razvoja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Literatura

- Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, (154)3, 237–260.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za Psihologiju Filozofskog Fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Grandić, R. i Stipić, M. (2011). Novi kvalitet obrazovanja – šansa za bolju budućnost. *Pedagoška stvarnost*, 57(5–6), 410–425.
- Krnjaja, Ž. (2019). Učešće pedagoga u promenama koje donosi obrazovna politika. U: D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.) *Zbornik radova – Susreti pedagoga: Obrazovna politika i praksa – u skladu ili u raskoraku?* (str. 127–132). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Ledić, J. Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Orlović-Lovren, V., Pejatović, A. i Čairović, N. (2020). Kvalitet rada obrazovno-vaspitnih ustanova i profesionalni razvoj zaposlenih – od standarda za ustanove do potreba zaposlenih. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 133–150.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika. *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 6/2021.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2021). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 109/2021.
- Popović, D. (2010). Profesionalni razvoj i promijenjene uloge nastavnika. *Crna Gora u XXI stoljeću – u meri kompetitivnosti, obrazovanje*. Podgorica: CANU, 73(10), 239–256.
- Trnavac, N. (2006). Ko su školski pedagozi u Srbiji? *Nastava i vaspitanje*, 55(2), 199–209.
- Trnavac, N. (2007). Šta i kako rade školski pedagozi u Srbiji? *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 88–103.
- Vračar, M. i Maksimović, A. (2017). Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno delovanje. U: M. Turk i sar. (ur.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga, Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 214–235). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vračar, M. Lj. (2021). Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređivanja kompetencija za vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj. Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 129/ 2021.
- Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

DRUŠTVENE OKOLNOSTI KAO KONTEKST ZA RAZVOJ KVALITETA OBRAZOVANJA I VASPITANJA

Jela. S. Stanojević¹
Tehnička škola GSP, Beograd

Apstrakt:

Kada govorimo o društvenim okolnostima uglavnom mislimo na društvo koje se pod uticajem prethodnog empirijskog stanja i vizije budućeg društva, politički, ekonomski i socijalno oblikovalo. U radu želimo da ukažemo na koji način društvene okolnosti utiču na kvalitet obrazovanja i vaspitanja. Posmatraćemo obrazovni sistem kroz prizmu promena kod nas, počev od prve decenije 21. veka. Podsticanje i stvaranje povoljnih društvenih okolnosti, kod nastavnika, kao glavnog činioca organizacije nastavnog procesa i osobe odgovorne za ishode obrazovanja svojih učenika, bi povećalo verovatnoću željenih ishoda u pogledu unapređenja kvaliteta nastave u školama.

Ključne reči: društveni kontekst obrazovanja, društvene okolnosti, škola, nastavnik.

Uvod

Društveni kontekst obrazovanja podrazumeva obeležja društva kao što su: socijalna struktura društva (sistema), brzina društvenih promena, raspolaganja društvenom moći, sastav vrednosti, modernizacija škole, globalni društveni kontekst itd. i njihov uticaj na obrazovne promene (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013). Nastavnik kao glavni činilac organizacije nastavnog procesa smatra se osobom odgovornom za ishode obrazovanja svojih učenika (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013), a stvaranje povoljnih društvenih okolnosti povećalo bi verovatnoću željenih ishoda u pogledu unapređenja kvaliteta nastave u školama (Beara i Jerković, 2015).

Društvene okolnosti i razvoj obrazovanja i vaspitanja

Ako društvene okolnosti od prve decenije 21. veka posmatramo preko ekonomskih i socijalnih faktora, onda ekonomske faktore, možemo identifikovati kroz slabije državnog sektora (u koji spada prosveta), opadanje društvenog statusa nastavnika i nedovoljna plaćenost, ali i kroz negativnu selekciju studenata nastavničkih fakulteta, deprivaciju društvenog razvoja i opštu krizu vrednosti. U pogledu socijalnih faktora okruženja, dominantne su migracije, pokušaji da se popravi teška situacija

¹ jela.stanojevic@yahoo.com

marginalizovanih grupa (Roma, osoba sa invaliditetom...), starenje stanovništva, odliv mladih i obrazovanih, smanjenje broja dece (Beara, 2009b).

U periodu pre 1990. godine od obrazovanja se očekivalo da bude „reproduktivno”, odnosno vaspitanje se odnosilo na proces prenošenja društvenih (kulturnih) vrednosti na mlađe generacije. Obrazovni programi godinama se nisu menjali, nije bilo ni društvene potrebe za tim, jer se društvo sporo menjalo (Cifrić, 2017).

Međutim, obrazovanje u modernom društvu, u tranzicijskom periodu, posle 1990. godine ima karakteristike „produktivnog”, odnosno ima tendenciju da unosi u društvo stalno neke inovacije i podstiče ga na promene. Sa jedne strane, škola kao društvena institucija sa svojim funkcijama čini deo društvenog konteksta, dok sa druge strane predstavlja mikrokontekst, jer je sama za sebe dovoljno kompleksna, celovita i samostalna celina određenog sadržaja i unutrašnje strukture (Hebib, 2008). Savremeni vaspitno-obrazovni proces prepoznatljiv je po usmerenosti na učenika (Branković, 2009), a modernizacija škole se uglavnom odnosi na izlaženje u susret novim potrebama, zahtevima za kvalitetom i uvođenje novih koncepcija (novi kurikulumi, školsko razvojno planiranje, samovrednovanje i vrednovanje kvaliteta rada škola, inkluzivno obrazovanje i vaspitanje, profesionalni razvoj nastavnika ka novim ulogama, itd. (Beara i Jerković, 2015).

Ako obrazovni sistem posmatramo kao oruđe tranzicije (Beara, 2009b), onda pojam demokratizacija škola bi trebalo da obuhvati promene u odnosima aktera obrazovanja, na relacijama nastavnik – učenik, direktor – nastavnik, škola – roditelji i u svim drugim relacijama, promene u finansiranju (škole na tržištu, marketing, borba za učenike, slobodno tržište udžbenika) (Beara i Jerković, 2015). Dosadašnja praksa je pokazala da su se nastavni planovi i programi za osnovno obrazovanje retko menjali, ali da postoje pokušaji njihovog inoviranja primenom ishoda učenja, standarda znanja i razvojem kurikuluma (Branković, 2009).

Nastavnik kao glavni činilac organizacije nastavnog procesa smatra se osobom odgovornom za ishode obrazovanja svojih učenika. Od kompetencija nastavnika naročito zavisi kvalitet nastave i učenja u školama (Beara, 2009b), a ishodi im omogućavaju usmeravanje od nastavnih sadržaja (poučavanje) ka učenicima i razvoju njihovih kompetencija za (samo)učenje (Branković, 2009). Stoga je važno sagledati koliko je nastavnicima omogućeno da razvijaju i unapređuju opšte kompetencije kao što su: umeće učenja tokom čitavog života, rešavanje problema, timski rad i saradnja, komunikacija, digitalna kompetencija, odgovorno učešće u demokratskom društvu itd. (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013).

Od nastavnika se očekuje da poseduju odgovarajući nivo informatičke, informacione, digitalne i medijske pismenosti, kao i da u oblastima u kojima realizuju nastavu poznaju moderne koncepte, metode i alate koji pretpostavljaju smislenu upotrebu digitalnih tehnologija. Primenom tehnologije nastavnik može da organizuje nove, raznovrsne oblike učenja, nastave i ocenjivanja, a u skladu sa klimom u školi, uzrasnim i razvojnim karakteristikama učenika, njegovim interesovanjima i podigne nivo kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Digitalne kompetencije sve više postaju kompetencije koje su od suštinskog značaja za sve zaposlene i građane. Osnovne digitalne kompetencije, dugoročno posmatrano, stiču se prevashodno u sistemu obrazovanja koji obezbeđuje pristup sistematizovanim naučnim znanjima, a nivo posedovanja digitalnih kompetencija učenika, između ostalog, zavisi u velikoj meri od nivoa digitalnih kompetencija nastavnika (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013).

Tehnološke okolnosti koje su značajne za rad u školama su pre svega zahtev za ovladavanjem digitalnim kompetencijama i korišćenjem informatičko-komunikacijskih tehnologija u nastavi i drugim školskim aktivnostima. Možemo pretpostaviti da je pred mnogim nastavnicima dodatni izazov – kako podučavati učenike koji dolaze u školu možda i sa većim stepenom znanja i veština u korišćenju informacijsko-komunikacijskih tehnologija, nego što ga sami poseduju (Beara i Jerković, 2015).

U najskorije vreme, pandemija virusa korona je takođe pružila mogućnost da nas podseti koje veštine su učenicima potrebne u ovom nepredvidivom svetu, kao što su donošenje odluka, kreativno rešavanje problema, a možda, iznad svega, prilagodljivost, kao i koje su promene u obrazovnom sistemu nužne i neophodne (Stepanović, 2020).

Zajednički cilj svih obrazovnih sistema je smanjiti, što je više moguće, negativan uticaj koji ova pandemija ima na učenje i školovanje, izgraditi iskustvo pomoću kojeg će učenici brže napredovati u procesu učenja (Stepanović, 2020), kao i ukazati na važnost poboljšanja društvenih okolnosti za profesionalni razvoj nastavnika. Neki od elemenata poboljšanja društvenih okolnosti mogu biti: uvođenje platnih razreda koji bi pratili nivo stručnog napredovanja i kvalitet rada nastavnika; veća autonomija škola u pogledu kreiranja školskih programa; veća transparentnost i medijska pažnja posvećena pozitivnim rezultatima rada nastavnika i škola, što bi popravilo društveni ugled nastavničke profesije, ponuda seminara, dostupnost informacija, reforme i sistemska rešenja samo su neki od načina podsticanja povoljnih društvenih okolnosti (Beara i Jerković, 2015).

Zaključak

U radu smo želeli da ukažemo samo u nekim segmentima, kako i na koji način društvene okolnosti mogu da utiču na proces nastave i učenja. Takođe smo želeli da ukažemo kako digitalne tehnologije mogu da imaju ključnu ulogu, ne samo u procesu transformacije nastave i učenja, već i na društvene okolnosti i promene u društvu. Obrazovne promene (reforme) ne mogu promeniti društvo, ali mogu podstaći na nov način mišljenja o društvu. Ako društvene promene posmatramo kao stalan proces, onda i jedna reforma, ako se ne nastavi kao permenentna, neće značiti mnogo za samo društvo (Cifrić, 2017). Podsticanje i stvaranje povoljnih društvenih okolnosti povećalo bi verovatnoću željenih ishoda u pogledu unapređenja kvaliteta nastave u školama. Uvođenje platnih razreda, veća autonomija škola u pogledu kreiranja školskih programa, veća transparentnost i medijska pažnja posvećena pozitivnim rezultatima rada nastavnika i škola, ponuda seminara, dostupnost informacija i sl, samo su neki od faktora za podsticanje i stvaranje povoljnih društvenih okolnosti.

Literatura

- Beara, M. (2009b). Profesionalni razvoj nastavnika u uslovima tranzicije. U: N. Kapor Stanulović (ur.), *Efekti tranzicije na porodične i profesionalne životne procese* (str. 67–80). Novi Pazar: Državni univerzitet.
- Beara, M., Ivan Jerković, I. (2015). Društvene okolnosti i nastavnička profesija. *Sociološki pregled*, 49(2), 229–253.
- Branković, D. (2009). Ciljevi, kompetencije i ishodi vaspitanja i obrazovanja. U: K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika* (str. 79–88). Užice: Učiteljski fakultet.
- Cifrić, I. (1998). Tranzicija i transformacija. U: I. Cifrić, O. Čaldarović, R. Kalanj i K. Kufirin (ur.), *Društveni razvoj i ekološka modernizacija: prilozi sociologiji i tranzicije* (str. 47–78). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo i Zavod za sociologiju.

- Cifrić, I. (2017). Društveni kontekst obrazovanja. *Radovi Zavoda za znanstveno istraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* (11), 1–14. Dostupno na <https://doi.org/10.21857/9xn31cr32y>
- Hebib, E. (2008). Kako nastavnici procenjuju okolnosti u kojima rade? *Nastava i vaspitanje*, 57(2), 200–214.
- Jerković, I. (2001). Kvalitetno obrazovanje – razvijeno društvo (Reforma obrazovanja u Srbiji – da li je poslednja?) *Norma*, 3, 197–204.
- Nastavnik za digitalno doba (2019). Zavod za unapredjenje obrazovanja i vaspitanja RS. Dostupno na https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf
- Stepanović, S. (2020). Uticaj pandemije virusa korona na obrazovanje. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 183–196.

CHATGPT I AKTUELNA PITANJA PEDAGOŠKE UPOTREBE VEŠTAČKE INTELIGENCIJE U PODIZANJU KVALITETA OBRAZOVANJA

Nataša A. Vujisić Živković¹
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U saopštenju je predstavljeno sadašnje stanje korišćenja veštačke inteligencije u obrazovanju s ciljem da se razmotre stavovi generisani sistemom veštačke inteligencije (ChatGPT) o kvalitetu obrazovanja, mogućnostima upotrebe i zloupotrebe veštačke inteligencije u podizanju kvaliteta obrazovanja na individualnom, ali i na nivou cele škole ili čak celokupnog obrazovnog sistema. Poseban zadatak je bio da se utvrde tačke saradnje programera i pedagoga u kreiranju programa veštačke inteligencije koji se koriste u obrazovno-vaspitne svrhe.

U zaključku se naglašava da smo upotrebom veštačke inteligencije u obrazovanju došli do jednog novog perioda koji će, pored povišenja informatičkih i istraživačkih kompetencija, zahtevati naglašeniju odgovornost pedagoga za očuvanje autonomije i etičnosti sopstvenog poziva.

Ključne reči: veštačka inteligencija u obrazovanju, kvalitet obrazovanja, pedagozi i tehnološke inovacije.

Uvod

Tehnološke inovacije sve više se koriste u cilju podizanja kvaliteta obrazovanja, ili, sa skromnijim ciljem, u samom uspostavljanju komunikacije između učesnika u obrazovnom procesu. Sada već klasične tehnologije, kao televizija i radio, imale su značajnu ulogu prilikom nedavne kovid krize, a prvi put su u tom periodu masovno oprobane novije internet tehnologije i mobilna telefonija u cilju obezbeđivanja onlajn obrazovanja i e-nastave (Baker, 2021). To je, u svakom slučaju, omogućilo da se empirijskim nalazima kritički preispita ono što je dugo bilo predmet pretežno deskriptivnih koncepcija u teoriji tehnologije obrazovanja (Vujisić Živković, 2021).

Pandemija kovida sa svojim posledicama po globalno i lokalno obrazovanje još nije prošla, a već se nametnuo školama i univerzitetima, ali i roditeljima i društvenoj zajednici, drugi, visokotehnološki izazov – izazov veštačke inteligencije (*artificial intelligence* – AI, u daljem našem tekstu skraćeno: VI). Krajem prošle 2022. godine pojavio se prvi „robot za dopisivanje (ćaskanje)”, ChatGPT, za sada vrhunac u proizvodnji tekstualnih odgovora putem VI na bazi akumuliranog znanja do 2021. godine. GPT (Generative Pre-trained Transformer) jeste veliki lingvistički model VI, obučen da generiše tekst na osnovu ranijih primera. Koristi se u različitim zadacima, kao što su automatsko dopunjavanje teksta, generisanje saveta ili odgovora na pitanja.

¹ nvujisic@f.bg.ac.rs

Odmah su širom sveta uočene opasnosti od zloupotrebe VI u oblasti obrazovanja, i u toj, prilično senzacionalističkoj atmosferi, malo se govorilo o tome kako će i da li će primena VI dovesti do, od njenih kreatora obećanog, povećanja kvaliteta obrazovanja? Još manje je postavljano pitanje: kako će pedagozi saradivati sa programerima u kreiranju obrazovnih softvera, alata vizualne hiperrealnosti, robota i drugih sredstava VI? Zbog toga smo, vođeni savetima iskusnog internet navigatora Zorana Stanojevića, krenuli da o tim pitanjima razgovaramo sa samim *ChatGPT* (Stanojević, 2022).

U ovom radu predstavimo neke rezultate tog „dijaloga” vođenog od 13 do 30. januara ove 2023. godine. Cilj je bio da se upoznamo šta trenutno najsavršeniji projekat obrazovne tehnologije „misli” (odnosno, koji tekst generiše na postavljena pitanja, a na osnovu prethodno akumuliranih podataka) o pedagoškim problemima, mogućnostima i ograničenjima upotrebe VI u obrazovanju i vaspitanju i o tome kakva je budućnost kreiranja i upotrebe VI od strane pedagoga. Poseban zadatak bio je da utvrdimo kako se program VI odnosi prema pitanju kvaliteta obrazovanja. Po savetu napred navedenog novinara, čit smo vodili na ćirilici, pri čemu je GPT imao ponekad gramatičke teškoće, a nekada za neka očigledno frekventnija pitanja davao je „spremljene” odgovore na engleskom. Nekada su se na engleskom jeziku morala tražiti i pojašnjenja od robota. Na sva postavljena pitanja dobili smo odgovore, kojima smo uglavnom bili zadovoljni, i nismo propuštali da damo povratne informacije o dobijenim odgovorima robotu. Da ne bi došlo, a tih primera sve više ima, do nedozvoljenog mešanja robotskog i naučnog teksta, mi smo opširne odgovore robota kratko predstavljali, naglašavajući njihovu poentu, a onda davali naš autorski komentar.

Sadašnje stanje u korišćenju VI u obrazovanju

Pretpostavlja se da će u bliskoj budućnosti doći do intenzivnijeg korišćenja inteligentnih sistema za podršku planiranja i izvođenja nastavnog procesa, praćenje individualnog postignuća u učenju („u realnom vremenu”), pomoći nastavnicima, kao i za uspostavljanje još intenzivnije komunikacije u učenju „na daljinu”. Takođe, očekuje se da sistemi VI doprinesu većoj zainteresovanosti učenika za nastavu različitih predmeta, a kao kritični faktor upotrebe (i sprečavanja zloupotrebe) VI u obrazovanju ističe se razvoj kritičkog mišljenja učenika. Zbog toga je jasno da su mnoge zemlje zainteresovane za primenu VI u obrazovanju, ali je ova oblast najviše tematizovana u obrazovnim politikama SAD, Kanade i Japana, a velike investicije u VI u obrazovanju ima i Kina, u kojoj su nedavno uvedeni i roboti u nastavu, koji imaju ulogu nastavnikovog asistenta, pre svega u praćenju i ocenjivanju učenika. Singapur, koji je i pre ere VI imao značajne efekte korišćenja formativne evaluacije na podizanje kvaliteta obrazovanja, i sa novim informacionim sredstvima je usmeren na tu oblast.

Uporedo, sa razvijanjem sredstava VI, unapređivana je i oblast istraživanja efekata njihove primene (naročita je pažnja poklonjena eksperimentalnom utvrđivanju uspešnosti obrazovnih softvera). Ta istraživanja su uglavnom vršena u SAD, na centrima za obrazovne tehnologije pedagoških departmana, npr. na Stanfordu. Za sada nema definitivnog dokaza da inteligentni sistemi učenja efikasno pomažu kognitivni razvoj učenika, njihova obrazovna postignuća i, time, efikasnost nastave. Ni međunarodne evaluacije obrazovnih postignuća učenika, poput PISA, TIMSS, PYRLS-a i drugih testova, nisu jednoznačno odgovorila u prilog povišenoj potrebi za upotrebom VI u obrazovanju. Od pitanja *koliko* za sada je bitnije pitanje *kako* se VI koristi u obrazovanju. Kreatori sredstava VI za obrazovanje najzadovoljniji su onim rezultatima koji ukazuju na to da njihovo korišćenje u nastavi nesumnjivo

doprinosi povećanju samostalnosti i motivisanosti učenika. Zbog toga dominantna stanovišta u filozofiji i ekonomiji obrazovanja sve ozbiljnije računaju upravo na primenu obrazovnih tehnologija koje u svom središtu imaju VI.

Sam ChatGPT, na ponovljena pitanja, uporno govori o principima upotrebe VI u obrazovanju, sprečavanju zloupotreba, obuci nastavnika za korišćenje VI itd. Razume se da je ova naglašena *principijelnost* tekovina dosadašnjeg rada na teoriji obrazovnih tehnologija, i da bi je i nadalje trebalo ljubomorno čuvati. Ovo pitanje je posebno značajno iz dva aspekta: a) VI omogućava individualni nadzor nad učenikom, koji može biti zloupotrebjen u svrhu diskriminacije pojedinih učenika ili grupa učenika, ali i nadzor nad čitavim radom škole, pa i obrazovnog sistema, što može b) kreatore obrazovne politike da navede na korišćenje nedemokratske procedure u odlučivanju o školskim pitanjima (npr. isključivanjem mišljenja nastavnika) ili donošenju nedovoljno proučenih odluka. Tako bi umesto cilja s kojim se uvodi VI u obrazovanje – modernog, na učenika orijentisanog sistema obrazovanja koji doprinosi razvoju kritičkog mišljenja i rešavanja problema, dobili samo povišeni sistem školskog nadziranja i kažnjavanja.

Kvalitet obrazovanja i učešće pedagoga u kreiranju sredstava VI u obrazovanju

Na pitanja o kvalitetu obrazovanja ChatGPT konceterisao se na njegove merljive aspekte. U odnosu na tradicionalnu nastavu, VI može da doprinese podizanju kvaliteta obrazovanja kroz primenu inteligentnih sistema za podršku učenja i automatizaciju nastavnog procesa, uključujući automatsko registrovanje grešaka. Automatizacija obrazovnog procesa naročito je primenjiva u procesu ocenjivanja učenika. VI obezbeđuje da se učenici formativno evaluiraju, praktično u realnom vremenu nastave, a što je važnije, da se uoče oni sa slabijim postignućem. U drugom koraku, važna prednost VI nad tradicionalnom nastavom je omogućavanje kreiranja efikasnih individualnih planova za obrazovanje učenika.

Kvalitet obrazovanja, po GPT, može da se meri kroz *pristupačnost*, odnosno *dosupnost* obrazovanja što široj populaciji. Savremena tehnologija obrazovanja, uključujući i alate VI, može da doprinese da onlajn kursevi i distanciono učenje postane dostupno gotovo svim ljudima, bez obzira na njihov socioekonomski status (razume se i ovde je moguće da postojeće ekonomske nejednakosti utiču i na dostupnost sofisticiranih sistema za podršku učenja siromašnijim učenicima, o čemu se mnogo pisalo u vreme kovid pandemije). Drugi aspekt kroz koji može da se meri kvalitet obrazovanja jesu *rezultati učenja* (ovde smo već pomenuli ulogu VI u procenjivanju znanja i stečenih veština učenika). Treći aspekt kvaliteta obrazovanja je od najvećeg značaja za buduće obrazovanje (posebno ono u uslovima upotrebe VI), a to je razvoj *kritičkog mišljenja* i *rešavanje problema*. Najzad, s tim je povezana četvrta dimenzija kvaliteta obrazovanja, odnosno *primenljivost obrazovanja* u realnim situacijama.

Razume se, različito se karakteriše upotreba VI u obrazovanju i vaspitanju različitih uzrasnih grupa dece. Takođe, razvijeni su i različiti softverski pristupi prilagođeni nastavi pojedinih predmeta, kao i ona tehnička rešenja koja dopunjavaju prednost upotrebe VI (individualnost) kroz planiranje, ostvarivanje i evaluaciju i grupnog i timskog rada. Posebna pažnja poklanja se korišćenju sredstava VI u radu sa učenicima koji imaju teškoće u učenju.

Sam ChatGPT u svom „kulturnom kodu” razlikuje procese obrazovanja i vaspitanja, istina ne na način koji bi upotpunosti zadovoljio teorijskog pedagoga, ali ipak dovoljno jasno. Obrazovanje je, po ovom alatu VI, formalizovani proces sticanja znanja i veština u školama i na univerzitetima, dok se vaspitanje odnosi na usvajanje pravila ponašanja i vrednosti u porodičnoj i široj društvenoj sredini. Reklo bi se da robot operiše sa najčešćom kolokvijalnom upotrebom termina obrazovanje i vaspitanje. Kada se malo dublje uđe u to šta se podrazumeva pod primenom VI u vaspitanju u porodici, vidi se da tu značajno mesto zauzima podrška školskom učenju, te da se ova dva fundamentalna pedagoška procesa teško razdvajaju i pomoću VI.

Naročito nas je interesovalo pitanje saradnje programera i pedagoga u kreiranju sredstava VI. Tu smo dobili odgovor da je od kritičkog značaja razmena informacija između ove dve grupe, kao i, na višem stepenu saradnje, razmena ideja o novim mogućnostima korišćenja VI. Zbog toga je bitno da i pedagozi (i svi nastavnici), tu se ističe dobar primer skandinavskih zemalja koje imaju već na fakultetima ozbiljnu obuku o principima, metodama i praktičnom korišćenju IKT u obrazovanju, a naročito o sredstvima VI, dobiju tu priliku da kroz kasnije stručno usavršavanje budu u stalnoj razmeni materijala i ideja sa informatičarima. Za sada se kao najuspešniji primer saradnje programera i pedagoga navodi, u SAD popularni, obrazovni softver ALEKS.

Zaključna razmatranja

Upotreba sredstava VI u obrazovanju (i vaspitanju) dobijaće protokom vremena sve značajniju ulogu. Ona je sada usmerena prvenstveno na podršku individualizacije nastave i automatizacije pojedinih nastavnih radnji (u prvom redu ocenjivanja). To, međutim, ne znači, da već sada u teoriji tehnologije obrazovanja ne postoje razvijeni koncepti usmereni na povećanje efikasnosti obrazovnog procesa na nivou cele škole, pa i čitavog obrazovnog sistema (Baker, 2021).

U ovom radu podvučeno je da je razvoj kritičkog mišljenja učenika od ključnog značaja za upešno korišćenje VI u obrazovanju. Jasno je da je u praksi moguće prenebregnuti i ovaj princip, što stvara dodatnu odgovornost za pedagoge i nastavnike. Dakle, njihova uloga u održavanju autonomije obrazovno-vaspitanog rada ostaje presudna. U drugom koraku, oni će vremenom dobijati i sve veći uticaj na kreiranje obrazovnih softvera i drugih sredstava VI. Za evaluaciju njihove primene neće im biti dovoljne samo informatičke, već će morati da imaju i vrlo naglašene istraživačke kompetencije. Naravno, etički karakter pedagoških profesija moraće ljubomorno da se čuva, čak i po cenu sukoba sa moćnim koorporacijama koje sada stoje iza kreiranih sredstava VI u obrazovanju.

Web izvori i literatura

- Baker, R. (2021): Artificial intelligence in education: Bringing it all together. Paris: OECD-CERI. Dostupno na <https://doi.org/10.1787/f54ea644-en>
- ChatGPT. Dostupno na <https://chat.openai.com/auth/login>
- Stanojević, Z. (2022). Može li GPT3 da piše bolje od čoveka. Dostupno na <https://www.vreme.com/kolumna/gpt3-moze-li-robot-da-pise-bolje-od-coveka/>
- Vujisić Živković N. (2021). Pedagoški rad u vreme pandemije – dve studije slučaja. U: V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: gde smo i kuda dalje* (str. 55–66). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

KAKO OBRAZOVATI NAUČNI PODMLADAK? MODEL DOKTORSKIH ŠKOLA¹

Jovan R. Miljković²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Vukašin B. Grozdić³

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Bojan G. Ljujić⁴

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

Pitanje kvaliteta obrazovanja se postavlja na svim nivoima obrazovanja, naročito na najvišim, pošto je u njih uloženo najviše resursa, a očekivanja od stručnjaka, naročito doktora nauka, su najveća. Tendencije su, kako evropske, tako i srpske obrazovne politike, povećanje broja doktora nauka, pa ne iznenađuje što su naučna stremljenja usmerena upravo na doktorske studije. U radu, sledeći kvalitativnu istraživačku paradigmu, a u okviru nje deskriptivnu i komparativnu metodu, putem analize sadržaja, pokušano je da se dobije odgovor na dva istraživačka pitanja: kakvi su uslovi obezbeđeni dokumentima politike za uspostavljanje doktorskih škola na univerzitetima u Srbiji, kao i kakva su iskustva u primeni ovog modela na univerzitetima u Evropi? Rezultati istraživanja ukazuju na to da su doktorske škole, kao model primenljive na prilike u Srbiji, a da nose potencijal obezbeđivanja ekonomičnijeg, efektivnijeg i kvalitetnijeg sticanja opštih istraživačkih kompetencija.

Ključne reči: kvalitet obrazovanja, visoko obrazovanje, doktorske studije, doktorske škole

Uvod

Realizacija doktorskih studija širom sveta poverena je univerzitetima. Od njihovog nastanka krajem srednjeg veka pa do danas, dolazilo je do inkrementalnih promena, premda je u najvećoj meri zadržana dijada doktoranda, sa jedne strane, kao samostalnog istraživača koji ostvaruje pomak u naučnom saznanju i mentora, koji ga usmerava i nadgleda u ovom individualnom poduhvatu, sa druge strane. Tokom poslednje dve decenije, podstaknuta transformacijom visokog obrazovanja, od- vija se „tiha revolucija” odnosno nova forma dokorskog obrazovanja na univerzitetima širom Evrope.

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs, miljkovicj@gmail.com

3 vukasin.grozdic@f.bg.ac.rs, vukasin.grozdic@gmail.com

4 bojangljujic@gmail.com

Forma ovih promena su struktuirani programi doktorskih studija odnosno *doktorske škole*, u kojima se poklanja daleko više pažnje praćenju i obrazovanju studenata doktorskih studija, kako bi ovladali sposobnostima potrebnim za dalju akademsku i vanakademska karijeru (Surssock et al., 2010). Na delu je preispitivanje i napuštanje dosadašnje evropske tradicije doktoriranja, koja je podrazumevala originalno istraživanje pod nadzorom jednog profesora, sa vrlo malim naglaskom na predmete koji se predaju i bez značajnije uloge ustanove u organizaciji studija.

Sve su ovo razlozi kontinuiranog traženja mogućnosti da se doktorske studije učine kvalitetnijim. Iskustva drugih zemalja, uz oprez i veliku dozu kritičnosti svakako mogu biti od značaja na tom putu. U ovom radu je pokušano da se sagledaju doktorske škole, kao model koji neke od najrazvijenijih zemalja koriste u kreiranju svog naučnog podmlatka.

Metodološki okvir istraživanja

Kvalitativnim istraživanjem, čiju osnovu čini teorija razumevanja (Matović, 2013, str. 20), tražen je odgovor na istraživačko pitanje: Kakvi su uslovi obezbeđeni dokumentima politike za uspostavljanje doktorskih škola na univerzitetima u Srbiji? Kako bi se došlo do odgovora na postavljeno istraživačko pitanje korišćena je deskriptivna metoda, u nameri da se opiše model doktorskih škola, kao i model doktorskih studija koji se koristi u Srbiji, a radi prikupljanja podataka neophodnih za opis, korišćena je analiza sadržaja, legislativnih dokumenata i naučne literature. Komparativnom metodom je pokušano da se dođe do odgovora na drugo istraživačko pitanje: Kakva su iskustva u primeni modela doktorskih škola na univerzitetima u Evropi? Ova metoda omogućava „da smišljenim upoređivanjem vaspitnih fenomena ustanovljavamo sličnosti i razlike i izvodimo, putem sinteze, validne zaključke koji mogu koristiti i unapređivanju teorije i stvaralačke vaspitne prakse” (Savićević, 1984, str. 27), što je zapravo i krajnji cilj istraživanja – sagledavanje vrednosti i primenljivost osobenih karakteristika doktorskih škola na koncepciju doktorskih studija u Srbiji.

Legislativni okvir doktorskih studija u Republici Srbiji

U legislativnim dokumentima koji regulišu doktorske studije u Srbiji, retko je decidirano pominjanje doktorskih škola, ali i oni dokumenti koji ih ne pominju direktno daju pozitivan okvir ovom načinu organizovanja doktorskih studija.

Zakonom o visokom obrazovanju („Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 – dr. zakon, 67/2019, 6/2020 – dr. zakoni, 11/2021 – autentično tumačenje, 67/2021 i 67/2021 – dr. zakon) definisane su opšte odredbe o doktorskim studijama: to su studije trećeg stepena (član 35), obima od najmanje 180 ESPB bodova, uz prethodno ostvareni obim studija, na nižim nivoima, od najmanje 300 ESPB bodova (član 39), a univerzitet ima integrativnu ulogu, sprovodeći jedinstvenu politiku u cilju unapređivanja svih aspekata rada fakulteta koji su u njegovom sastavu (član 58). Radi ostvarenja ovih ciljeva univerzitet ima posebne nadležnosti u čitavom nizu oblasti, od kojih se za potrebe analize mogu izdvojiti: strateško planiranje, donošenje studijskih programa, obezbeđenje i kontrola kvaliteta, kao i politika upisa. Ovo ukazuje na to da univerzitet zapravo ima mogućnosti, ukoliko za tim postoji volja i potreba, da ustanovi i doktorske škole, u kojima bi se iz određenih obrazovno-naučnih, odnosno obrazovno-umetničkih polja (prirodno-matematičke nauke, društveno-humanističke nauke,

medicinske nauke, tehničko-tehnološke nauke i umetnost) zajednički držala nastava iz opštih i zajedničkih oblasti (npr. akademsko pisanje, etika i integritet, metodologija društvenih istraživanja i sl.).

U *Pravilniku o standardima i postupcima za akreditaciju studijskih programa* („Službeni glasnik RS”, br. 13 od 28. februara 2019, 1 od 11. januara 2021, 19 od 5. marta 2021.) postoje odredbe koje dalje potkrepljuju ova razmišljanja. Naime, Standardom 4 za akreditaciju studijskih programa doktorskih studija u obrazovno-naučnim poljima se kaže da „savladavanjem studijskog programa doktorskih studija student stiče opšte i specifične istraživačke sposobnosti” (*Pravilnik o standardima i postupcima za akreditaciju studijskih programa*, 2021, str. 52). Postoji osnov za promišljanje da bi upravo pomenute opšte istraživačke sposobnosti svi studenti doktorskih studija iz istog obrazovno-naučnog polja mogli zajedno, kvalitetnije i ekonomičnije da steknu na jednom mestu, nego pojedinačno rasuti po fakultetima i studijskim grupama na kojima studiraju.

Takođe je vredno pomena da Pravilnik ne predviđa monolitno-jedinstveni način organizacije doktorskih studija, već decidirano govori o diverzifikovanim načinima njihove organizacije: Standardom 14 je uređen Zajednički studijski program (ZS program), koji organizuje i izvodi više visokoškolskih ustanova, kao što je Standardom 15 predviđena mogućnost interdisciplinarnih, multidisciplinarnih i transdisciplinarnih studijskih programa (IMT studijski programi). Sve ovo otvara mogućnost i za kreiranje doktorskih škola.

Doktorske škole se decidirano pominju članom 6 *Pravilnika o doktorskim studijama* na Univerzitetu u Beogradu (Glasnik Univerziteta u Beogradu, br. 191/2016, 212/2019, 215/2020, 228/21 i 230/21), koji kaže: „Više akreditovanih studijskih programa doktorskih studija unutar Univerziteta u Beogradu iz jedne ili više naučnih oblasti može se udružiti u školu doktorskih studija radi povećanja istraživačkih i nastavničkih kapaciteta, ujednačavanja kriterijuma, podsticanja interdisciplinarnosti i veće ekonomičnosti. Senat Univerziteta daje saglasnost na formiranje doktorskih studija samo na osnovu zajedničkog obrazloženog predloga organa nosilaca studijskih programa doktorskih studija koji objedinjuju deo svojih aktivnosti u školu doktorskih studija”. Dakle, potencijal je prepoznat, ali ne i dovoljno iskorišćen. Razlozi za ovako stanje zaslužuju posebno istraživanje, ali moguće je da se radi o strahu manjih organizacionih jedinica od gubljenja dragocene autonomije i kontrole, ali i nedovoljnoj praksi interdisciplinarne saradnje na Univerzitetu.

Doktorske škole i njihov značaj

Interes za uvođenje struktuiranih programa dolazi iz uviđanja društvene i ekonomske vrednosti koju kreiraju najobrazovaniji (doktori nauka). Postoji potreba za povećanjem broja doktora nauka, što se, sa jedne strane, postiže povećanjem upisnih kvota (trenutno se ovo dešava širom Evrope), a sa druge, većom uspešnošću sticanja doktorske diplome, za šta je potrebno osnažiti raniju organizaciju doktorskih studija. U cilju proširenja perspektiva i kompetencija doktorskih kandidata, visokoškolske ustanove osmišljavaju i uvode više različitih kurseva za doktorande: istraživačka etika i integritet, metodologija istraživanja, upravljanje podacima, akademsko pisanje, naučna komunikacija, izrada disertacije, otvorena nauka, projektni menadžment, razvoj karijere, liderstvo (Hasgall, 2022), ali i stručne obuke za mentore i komisiju za izradu disertacije (Sursock et al., 2010). Univerzitet u Gentu i Univerzitet u Helsinkiju, doktorske programe srodnih naučnih disciplina grupišu u doktorske škole (d.š. društvenih nauka, d.š. prirodnih nauka i sl.) koje imaju set zajedničkih i set programski

specifičnih kurseva, a svaka doktorska škola ima svoj upravljački odbor nadležan da prati i usmerava rad doktoranada, mentora i komisije. Na ovaj način se značajno pomaže mentoru da se posveti „vođenju” studenta kroz naučnu disciplinu, a odgovornost za sticanje transverzalnih i opštih istraživačkih kompetencija se prenosi na instituciju (Hasgall & al., 2019).

Najznačajniji zagovornik i promoter reforme politike dokorskog obrazovanja u Evropi je Savet za doktorsko obrazovanje Evropske univerzitetske asocijacije (EUA-CDE), koja obuhvata više od 270 univerziteta iz 38 zemalja. Nakon donošenja Salzburških principa⁵, EUA je izradila set dodatnih preporuka za unapređivanje dokorskog obrazovanja. Univerziteti Republike Srbije jesu članice EUA, ali nijedan od univerziteta nije član Saveta za doktorsko obrazovanje (CDE). Članstvo i aktivno učešće univerziteta iz Republike Srbije mogu značajno doprineti unapređenju kvaliteta studija i njihovoj internacionalizaciji, posebno imajući u vidu da se 84,4% članica EUA izjasnilo da je uspostavilo doktorske škole (European University Association, 2014).

Zaključak

Imajući u vidu prethodnu argumentaciju, može se konstatovati da organizacija doktorskih studija u Republici Srbiji po modelu doktorskih škola može obezbediti ekonomičnije, efektivnije i kvalitetnije sticanje opštih istraživačkih kompetencija, kao i rasterećenje mentora nesrazmerno velike odgovornosti za vođenje kandidata kroz doktorske studije. Dodatno istraživanje stavova na reprezentativnom uzorku studenata, mentora i ustanova o trenutnoj formi doktorskih studija i nezadovoljenim obrazovnim potrebama, umnogome bi rasvetlilo kvalitet postojećih doktorskih studija i potencijalnu reorganizaciju po modelu doktorskih škola, ali i potencijalna ograničenja i nedostatke primene modela doktorskih škola u Srbiji, prvenstveno institucionalne i administrativne prirode, ali i potencijalni nedostatak želje i sposobnosti za udruživanjem i saradnjom na univerzitetskom nivou, uz mogućnost smanjivanja autonomije i kontrole koje bi studijske grupe i fakulteti imali primenom novog modela doktorskih studija.

Literatura

- Christensen, K. K. (2005). *Bologna Seminar. Doctoral programmes for the European knowledge society. General Rapporteur's Report*. Salzburg, Austria.
- European University Association. (2014). *Europe's universities: main drivers in achieving the European Research Area (ERA): progress report on the implementation of the actions agreed in the Memorandum of Understanding signed between the European Commission and the European University Association*. Brussels: European University Association.
- Hasgall, A., & Peneoasu, A. M. (2022). *Doctoral education in Europe: current developments and trends*. Geneva: European University Association.
- Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., & Huisman, J. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. Geneva: European University Association.
- Matović, N. (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškim istraživanjima*. Beograd: IPA.

5 Na inicijativu ministara obrazovanja i nauke Austrije i Namačke i Evropske asocijacije univerziteta, 2005. godine organizovan je Bolonja seminar na temu „Doktorski programi za evropsko društvo znanja”. Kao rezultat seminara postignuti su zaključci o deset osnovnih principa kojim se treba voditi u daljem razvoju doktorskih programa, koji su postali poznati kao Salzburški principi (Christensen, 2005).

- Pravilnik o doktorskim studijama na Univerzitetu u Beogradu. *Glasnik Univerziteta u Beogradu*, br. 191/2016, 212/2019, 215/2020, 228/21 i 230/21.
- Pravilnik o standardima i postupcima za akreditaciju studijskih programa. *Službeni glasnik RS*, br. 13/2019.
- Savićević, D. (1984). *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Prosveta.
- Sursock, A., Smidt, H., & Davies, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education* (Vol. 1). Brussels: European University Association.
- Zakon o visokom obrazovanju. *Sl. glasnik RS*, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 – dr. zakon, 67/2019, 6/2020 – dr. zakoni, 11/2021 – autentično tumačenje, 67/2021 i 67/2021 – dr. zakon).

IZMENJENA ULOGA I KVALITET RADA NASTAVNIKA U ERI DIGITALIZACIJE

Sofija V. Maričić¹

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet

Apstrakt

Pred nama su generacije koje su rođene, odrastaju i sazrevaju u digitalnom okruženju, pa shodno tome digitalizaciju ne doživljavaju kao novu tehnologiju, već kao prirodno okruženje, svakodnevicu i *zonu komfora*. Za njih izlazak u *offline* okruženje često stvara uznemiravajući, neshvaćen i ograničavajući osećaj. Kako je digitalizacija iz korena promenila obrazovno okruženje, da bi nastavnici bili uspešni u novoj ulozi vaspitno-obrazovne razmene, neophodno je da identifikuju, razumeju i iskoriste sve promene koje je digitalizacija unela u obrazovno okruženje. Cilj ovog rada je prikaz i analiza izabranih istraživanja koja se bave novom ulogom nastavnika u savremenom kontekstu. Analizom se izdvajaju i obrazlažu zajednički nalazi istraživanja s obzirom na sledeće aspekte analize: 1) uticaj digitalnih tehnologija na same nastavnike, 2) transformacija nastavnih metoda i 3) vrednovanje u digitalnom okruženju. U zaključku se iznose predlozi za podršku nastavnicima u kreiranju podsticajne sredine za učenje i razvoj učenika.

Ključne reči: digitalizacija, nastavnik, digitalne kompetencije, nove metode i alati učenja.

Uvod

Pred nastavnicima je danas veliki izazov u okolnostima kada je svaki pojam, činjenica ili informacija dostupna na računaru, a lako dostupni i besplatni softveri rešavaju složene logičke i matematičke probleme. Promenile su se navike i ponašanje učenika, promenjen je opseg i kvalitet njihove pažnje, očekivanja, potrebe, način na koji procesuiraju informacije, čitaju, gledaju, slušaju, pamte i, na kraju, uče (Martinoli, 2019). U tom kontekstu bi ulogu nastavnika lako mogla da preuzme bilo koja sofisticirana mašina sa veštačkom inteligencijom. Ipak, u realnosti nije tako, jer nastava podrazumeva razmenu među učesnicima (ličnu i društvenu) gde se sadržaji učenja, cilj i metode prilagođavaju interesima, potrebama i individualnim karakteristikama učenika.

Učenje u digitalnoj eri podrazumeva traganje za validnim informacijama, njihovu analizu, struktuiranje znanja u logičnu i sistematičnu celinu, razvoj kognitivnih operacija, ostvarivanje različitih nivoa interakcija, postavljanje pitanja i pružanje odgovora svim učesnicima nastavnog procesa (Bogdanović, 2012). Na taj način se pruža mogućnost da se nastava transformiše od procesa prenošenja znanja, u proces izgradnje i kontinuirane nadogradnje i preispitivanja neophodnih znanja. Ova savremena shvatanja se temelje na konstruktivističkim postavkama koje su dominante u teorijama

1 sofija.maricic@uf.bg.ac.rs

obrazovanja, a koje pretpostavljaju da učenik preispituje, proverava, odbacuje ili menja svoje konstrukte stvarnosti. Učenik kroz interakciju s informacijskim izvorom preispituje, proverava, odbacuje ili modifikuje svoja znanja i konstrukte stvarnosti, samostalno odabira i prerađuje informacije na osnovu kojih stvara pretpostavke i donosi odluke (Lašić Lazić et. al., 2012). Shodno tome, rad predstavlja pokušaj analize uloge nastavnika u digitalnom okruženju, kao i u redovnom okruženju podržanom tehnologijom.

Izmenjena uloga nastavnika

U središtu nove paradigme učenja i poučavanja je učenik, njegova interesovanja i potrebe i razvoj samostalnog i celoživotnog učenja. Nastavnik u tom konceptu nema više ni vremena, ni potrebe da prenosi sadržaje, jer ih učenik uz pomoć IKT-a danas lako može i sam pronaći. Uloga nastavnika se ogleda u selekciji sadržaja za učenje, osmišljavanju aktivnosti učenja i načina vrednovanja. Da bi učenik od dostupnih sadržaja i informacija konstruisao znanje, nastavnik suprotstavlja informacije, kreira izazove, pokreće razmenu, dijalog i diskusiju. Na taj način podstiče i usmerava socijalne i kognitivne procese kod učenika, motiviše ih i obezbeđuje okolnosti za učenje. Analizirajući kontekst nastave podržane tehnologijom, konstruisan je Model zajednice koja istražuje – COI – Community of Inquiry (Garrison & Anderson, 2003; Vaughan et al., 2013; Garrison, 2017) kojim se definiše važnost prisustva tri komponente u formiranju obrazovnog iskustva – socijalne, kognitivne i nastavne. Nastavnik u sve tri dimenzije ima kohezivnu ulogu jer kroz nastavu objedinjuje socijalne i kognitivne procese omogućavajući tako konstruisanje ličnog značaja obrazovno vrednim ishodima. Tako učenici konstruišu vlastito, smisleno, obrazovno iskustvo. Uloga nastavnika postaje posebno značajna za formiranje svrsishodnog, suštinskog obrazovnog iskustva unutar kolaborativne sredine za učenje. Obrazovanje mora da se oslanja na veštine međuljudskih odnosa, koje se razvijaju kroz saradnju i umrežavanje, istraživanje, kritičko mišljenje i tehničke veštine (Jenkins, et al., 2009). Ključna veština za obrazovanje podržano IKT-om je kolaboracija (saradnja). Obrazovanje se realizuje kroz saradnju svih učesnika (različitog uzrasta, predznanja, iskustva, sistema vrednosti i sl.) unutar savremenih zajednica znanja – bilo formalnih, neformalnih ili informalnih (Harasim, 2017). Kao nove veštine koje su neophodne za formiranje novih znanja, navode se sledeće: igra, performans, simulacija, aproprijacija, multitasking, distribuirana kognicija, kolektivna inteligencija, procena, transmedijalna navigacija, umrežavanje i pregovaranje (Jenkins et al., 2009). Bitno je istaći da mnoge navedene veštine nisu nepoznate tradicionalnoj nastavi, ovde su istaknute one koje su posebno identifikovane kao bitne za onlajn i obrazovanje podržano IKT-om.

Digitalne kompetencije nastavnika obuhvaćene su posebnim evropskim okvirom DigCompEdu koji podrazumeva 22 kompetencije raspoređene u šest oblasti: profesionalni angažman, digitalni izvori i materijali, učenje i podučavanje, praćenje i vrednovanje, osnaživanje učenika, omogućavanje razvoja i usmeravanje digitalnih kompetencija učenika (Senić Ružić, 2021, str. 14; Redecker, 2017). Pomenuti okvir je poslužio kao osnova za izradu Nacionalnog okvira digitalnih kompetencija nastavnika, koji je i revidiran 2019. god. (Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba, 2019). Analizom digitalnih kompetencija nastavnika uočavaju se izmenjene uloge nastavnika.

Nalazi aktuelnih istraživanja

Cilj ovog dela rada jeste prikaz i analiza izabranih istraživanja koja se bave uticajem digitalnih tehnologija na ulogu nastavnika i razne aspekte njegovog rada. Predstavljene nalazi istraživanja izdvojeni su na osnovu kvaliteta izvora, relevantnosti nalaza za problematiku uloge nastavnika u digitalnom okruženju i značaja pitanja koja otvaraju.

Pregledom i uvidom u dosadašnja istraživanja izdvajaju se kao značajna ona koja su se bavila *uticajem digitalnih tehnologija na same nastavnike* (njihovu zabrinutost mogućnošću prilagođavanja na okolnosti nastave koje se ubrzano menjaju). Rezultati istraživanja ukazuju da nastavnike najviše brine sposobnost razumevanja IKT-a i lično snalaženje u digitalnom okruženju. To što nastavnici u današnjem okruženju imaju veći pristup digitalnim tehnologijama, ne znači da raspolažu potrebnim informacijama o njihovim karakteristikama, efektima i preduslovima za njihovo korišćenje. Očekuju da dobiju više relevantnih informacija i ne prestaju da brinu o uticaju tehnologija na njih same i o tome da li imaju dovoljno znanja da ih primene u svojoj profesiji (Radulović i Sekulić, 2021). Istraživanja koja su analizirala teškoće nastavnika u onlajn nastavi izdvojila su problem uravnoteženja privatnih i poslovnih obaveza, kao i nerazvijene veštine rada sa tehnologijom (Farmer & West, 2019). U velikom istraživanju ZUOV-a nakon onlajn nastave tokom Covid-a, čak 37,4% nastavnika navodi kao otežavajuće okolnosti: povećano radno opterećenje i stres prilikom rada od kuće i nizak nivo kompetencija nastavnika (25,3%) (ZUOV, 2020). Ova istraživanja ukazuju na potrebu pružanja kontinuirane stručne podrške nastavnicima kako u primeni IKT-a, tako i u prevazilaženju ličnih poteškoća.

Druga grupa istraživanja pretežno se odnosi na *transformaciju nastavnih metoda i sredstava (alata)* koje nastavnici koriste u digitalnom okruženju, a koji unapređuju kvalitet obrazovanja. Novi trendovi u obrazovanju se mogu razvrstati prema sedam koncepata: personalizovanje, zabava, saradnja, relevantnost (mogućnost praktične primene), višemodalnost (uključenost svih čula), podrška IKT-om, otvorenost (Young Digital Planet, 2015). Shodno tome, pojavljuju se novi oblici učenja: kolaborativno učenje – učenika među sobom i nastavnika (Leigh Smith & MacGregor, 2009; Harasim, 2017); preduzetničko učenje – znanje stečeno direktnim iskustvom kroz uspehe i pogreške u praksi (Minniti & Bygrave, 2001); nevidljivo učenje – odvija se izvan nastave i nadzora nastavnika, utiče na razvoj ličnog znanja i „mekih” veština (Moravec, 2016); učenje zasnovano na pitanjima – traženje odgovora na jedno pitanje iz više različitih, suprotstavljenih perspektiva (Heick, 2019); personalizovano učenje – samoregulisano, gde učenik u zavisnosti od svojih potreba sam odlučuje o ciljevima, metodama, sadržajima svog učenja (Tomić i Juričić, 2018); gemifikacija – primena mehanike i dizajna kompjuterske igre pri rešavanju realnih problema (Juričić, 2016). Od novih alata koji se mogu koristiti u nastavi podržanoj IKT-om navode se interaktivne table (koje treba koristiti u punoj interaktivnosti, a ne kao projektne table), pametni telefoni, tableti i računari (široko su zastupljeni, a mogu se koristiti za pretraživanje, kao kalkulatori, fotoaparati, video kamere, diktafoni, navigacioni uređaji, mikroskopi, merni instrumenti, geografske karte, čitači QR kodova i sl.). Analizom novih metoda učenja može se zaključiti da navedene metode u svojoj suštini nisu nepoznate tradicionalnim nastavnim pristupima, ali ono što je specifično je otvorenost i dostupnost informacija koje je potrebno kritički selektovati i adekvatno transformisati u znanja.

U analizi je izdvojena i treća grupa problema u istraživanjima koja se bavi pitanjima *vrednovanja u digitalnom okruženju*. Istraživanja ukazuju da digitalizacija ima veću ulogu u aspektu vred-

novanja ostvarenih rezultata (Maričić, 2016), tako da će taj aspekt istraživanja vrednovanja ovde biti analiziran. Prednosti se uglavnom ističu u vrednovanju nastave podržane IKT-om: primena testova i simulacija i brzina pružanja povratne informacije koja treba da bude personalizovana i da se odnosi na konkretan problem (Maričić i Vilotijević, 2021); realnost vrednovanja se postiže samo direktnom komunikacijom na relaciji učenik – nastavnik (Kuelto i Dedić, 2014). Neizbežno je pokrenuti i pitanje varanja prilikom vrednovanja u onlajn nastavi. Istraživanja pokazuju (Kuelto i Dedić, 2014) da se ova pojava može eliminisati upotrebom alata za sinhrono vrednovanje, koji omogućuju interakciju nastavnik – učenik u realnom vremenu (veb-kamere, video konferencije i sl). Osnovna zamerka vrednovanju u onlajn nastavi jeste izolovanost, nedostatak interakcije i komunikacije i uspostavljanje površinskih i horizontalnih međuljudskih odnosa (Lasić-Lazić i sar., 2012) koji su usmereni na kvantitet dobijenih podataka. Nalazi analiziranih istraživanja upućuju na zaključak da vrednovanje u digitalnom okruženju, da bi bilo objektivno i realno, treba dopuniti podacima dobijenim u neposrednoj interakciji, komunikaciji i praćenjem celokupnog procesa formiranja znanja, što i predstavlja osnovu koncepta kompleksnog vrednovanja.

Zaključak

U predstavljenom prikazu istraživanja navedene su promene koje su uticale na obrazovanje, sa posebnim osvrtom na nastavnika. Nastavnik svoje uloge može kvalitetnije da realizuje u nastavi podržanoj IKT-om, nego u onlajn nastavi. Sama tehnologija ne garantuje kvalitet obrazovanja – važan je čovek koji na adekvatan način koristi tehnologiju. Tehnologija ne može u potpunosti da zameni nastavnika, jer ne može da osmisli i isplanira situacije za učenje, da odgovori pojedinim učenicima u skladu sa njihovim posebnostima, ne poseduje životnu mudrost, ne može da odreaguje na nepredviđeni trenutak u toku učenja, ne može da pomogne u rešavanju konflikata, da vaspitava, da pruži emociju... Pored digitalnih kompetencija, istraživanja ukazuju na važnost razvoja pedagoških kompetencija nastavnika i kritičkog preispitivanja i razumevanja koristi i ograničenja koje tehnologija donosi u radu sa učenicima. Nastavnici tragaju za podrškom na ličnom nivou, koja im se može pružiti umrežavanjem, procenom i razmenom ličnih iskustava i primera dobre prakse, podrškom stručne službe, promocijom i vidljivošću postignutih uspeha i sl. Ovakvi vidovi podrške nastavnicima podižu motivisanost, profesionalno samopouzdanje, pa tako i kvalitet obrazovanja.

Vrednovanje se ne može svesti isključivo na digitalno okruženje, već se mora upotpuniti i drugim (personalnim) aspektima – razmena mišljenja, usaglašavanje, rešavanje konflikata, prenošenje iskustava, emocija – jednom rečju, vaspitnim aspektima koje isključivo nastavnik realizuje. Ukoliko nam je cilj stvaranje humane zajednice u kojoj je čovek najviša vrednost (što nam je u savremenim okolnostima imperativ više nego ikad ranije), onda je uloga nastavnika u tome nezamenljiva.

Literatura

- Bogdanović, M. (2012). Učenje i savremena informaciono komunikaciona tehnologija. U: N. Potkonjak (ur.), *Godišnjak Srpske Akademije Obrazovanja sa Međunarodnog naučnog skupa Obrazovne inovacije u informacionom društvu* (str. 219–230). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Farmer, T., & West, R. (2019). Exploring the concerns of online k-12 teachers. *Journal of Online Learning Research*, 5(1), 97–118.

- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York: Routledge.
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. New York: Routledge
- Harasim, L. (2017). *Learning Theory and Online Technologies*. New York: Routledge
- Heick, T. (2019). *4 Phases Of Inquiry-Based Learning: A Guide For Teachers*. Dostupno na <https://www.teachthought.com/pedagogy/phases-inquiry-learning/>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. & Robison, A. (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Boston: MIT Press.
- Juričić, D. *Povratak igri. Školski portal*. Dostupno na <https://www.skolskiportal.hr/clanak/3563-povratak-igri/>
- Kuleto, V. i Dedić, V. (2014). *E learning = E učenje: razvoj, tehnologija, budućnost*. Beograd: Link group.
- Lasić-Lazić, J., Špiranec, S. i Banek Z. M. (2012). Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju. *Medijska istraživanja*. 18(1), 125–142.
- Leigh Smith, B. & MacGregor, J. (2009). *What is Collaborative Learning?*. Dostupno na https://www.researchgate.net/publication/242282475_What_is_Collaborative_Learning
- Maričić, S. (2016). *Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Maričić, S. i Vilotijević, A. (2021). Kompleksno vrednovanje studenata u digitalnom okruženju. U: S. Marinković (ur.), *Nauka, nastava, učenje u izmenjenom društvenom kontekstu* (str. 95–110). Užice: Pedagoški fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Martinoli, A. (2019). U susret izazovima obrazovanja za medije i kulturu 21. stoljeća: Nova znanja i vještine za digitalno, interaktivno i participativno okruženje. *Medijska istraživanja*, 25(2), 5–28.
- Minniti, M. & W. Bygrave. (2001). A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 25(3), 5–16.
- Moravec, J. (2016). *A Theory of Invisible Learning*. Dostupno na <https://www.educationfutures.com/blog/post/theory-invisible-learning>
- Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2019* (2019). Beograd: MPNTR/ZUOV/ZVKOV. Dostupno na https://zuov.gov.rs/wpcontent/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf
- Radulović, L. i Sekulić, J. (2021). Nastavničke brige o digitalnim tehnologijama u nastavi: pregled istraživanja. U: I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 97–102). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rezultati ankete: šta 15.000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno vaspitnog procesa putem učenja na daljinu* (2020). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Dostupno na <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitnog-procesa-putem-ucenja-na-daljinu/>
- Senić Ružić, M. (2021). Digitalna transformacija obrazovanja u Srbiji – pitanje digitalne pismenosti ili digitalne kompetencije. U: I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 11–24). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Tomić, V. i Juričić, D. (2018). *Obrazovni trendovi uz potporu digitalnih tehnologija*. Zagreb: Carnet.
- Vaughan, D. M., Cleveland-Innes, M. & Garrison, D. R. (2013). *Teaching in Blended learning environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Young Digital Planet. (2015). *The book of trends in education 2.0*. (2015). Gdynia: Poland. Dostupno na <https://www.ydp.eu/assets/pdf/The-Book-of-Trends-in-Education-2.0-YDP.pdf>

PEDAGOG KAO PODRŠKA NASTAVNICIMA U RAZVOJU OPŠTIH MEĐUPREDMETNIH KOMPETENCIJA U NASTAVI/UČENJU

Ljiljana D. Vdović¹

Apstrakt

S obzirom na značaj razvoja opštih međupredmetnih kompetencija (OMK) u nastavi/učenju, kao i ulogu školskih pedagoga u unapređenju nastave/učenja, ispitali smo samoprocenu poznavanja OMK, samoprocenu obučivosti za pružanje podrške nastavnicima u razvoju OMK u nastavi/učenju, načine pružanja podrške u razvoju OMK u nastavi/učenju, kao i učestalost podrške od školske 2021/22. do danas. Ispitano je 47 pedagoga iz osnovnih i srednjih škola iz 17 mesta u Srbiji. Neki od rezultata pokazuju da 82,98% ispitanika smatra da je dovoljno upoznato sa Standardima OMK za kraj srednjeg obrazovanja, 63,83% procenjuje da u dovoljnoj meri razume znanja, veštine i stavove koje obuhvata svaka OMK, i 59,57% smatra da je dovoljno stručno za pružanje podrške nastavnicima. Približno polovina ispitanika navodi da im je potrebna dodatna obuka na temu načina praćenja i procenjivanja razvoja OMK. Pri poseti časovima, 31,91% pedagoga povremeno prati razvoj OMK, a isti procenat povremeno pruža povratnu informaciju i sa aspekta razvoja OMK.

Ključne reči: opšte međupredmetne kompetencije, uloga pedagoga, samoprocena pedagoga

Uvod

Godine 2006. Evropski parlament i Savet Evrope usvojio je dokument *Evropski okvir ključnih kompetencija za celoživotno učenje*. Dvanaest godina kasnije, na osnovu analiza stanja, kao i potreba za adekvatnijim odgovorima na izazove savremenog društva, usvojene su preporuke za izmenama kompetencija i predloženi su načini podrške njihovog razvoja. Posebno je naglašen značaj razvoja transferzalnih veština, kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema, interkulturalne veštine, veštine saradnje, učenja i samoregulacije, koje su u osnovi svake ključne kompetencije. Ove veštine su alati i za kreiranje novih ideja, teorija, produkata i znanja (Preporuke Saveta Evrope o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje, 2018).

I u Srbiji je prepoznata važnost razvoja ključnih kompetencija za celoživotno učenje, koje su definisane kao skup integrisanih znanja, veština i stavova koji su potrebni svakom pojedincu za lično ispunjenje i razvoj, uključivanje u društveni život i zapošljavanje (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2020/2021). Na ključnim kompetencijama zasnivaju se i Opšte međupredmetne kom-

¹ ljvdovic@hotmail.com

petencije za kraj obaveznog/srednjeg obrazovanja. U Standardima OMK za kraj srednjeg obrazovanja (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013), dat je opšti opis svake kompetencije i navedeni su standardi na osnovnom nivou za svaku kompetenciju.

Razvoj OMK, posebno u nastavi/učenju, odgovornost je svih nastavnika, kao i pedagoga, čiji je jedan od zadataka praćenje i vrednovanje različitih aspekata nastave, kao i pružanje podrške nastavnicima u unapređenju nastave/učenja i usmerenosti na standarde postignuća (*Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2012/2021).

Metodologija empirijskog istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati samoprocenu pedagoga o razvoju OMK u nastavi/učenju. Formulirani su sledeći zadaci: ispitati samoprocenu pedagoga o poznavanju OMK, ispitati samoprocenu obučenosti za pružanje podrške nastavnicima u razvoju OMK u nastavi/učenju, ispitati načine pružanja podrške nastavnicima u razvoju OMK u nastavi/učenju, kao i učestalost podrške od školske 2021/22. do danas.

Metod istraživanja

Za istraživanje je kreiran onlajn upitnik, sastavljen iz dva dela. Prvi deo sadržao je pitanja o opštim podacima ispitanika, a drugi deo je obuhvatao 17 pitanja usmerenih na zadatke istraživanja. Ispitivani su i načini na koje su se pedagozi usavršavali na temu razvoja OMK u nastavi/učenju, kao i želja za daljim usavršavanjem na ovu temu. Za predstavljanje podataka korišćene su frekvencije i procenti.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja je prigodan i činilo ga je 47 pedagoga iz osnovnih i srednjih škola iz 17 mesta u Srbiji (Kraljeva i okoline, 36,96%, Beograda, 26,09%, Subotice i okoline, 8,70%, Valjeva, 6,52% Smedereva i okoline, 6,52%, Vrnjačke Banje i okoline, 6,52%, i po jedna škola iz Požarevca, Šapca, Jošaničke Banje i Novog Pazara, 2,17%). U osnovnoj školi zaposleno je 66% ispitanika, a 38,3% u srednjoj. Od 47 ispitanika, 95,7% su osobe ženskog pola, a 4,26% muškog. Kada je u pitanju veličina škola gledano iz ugla broja zaposlenih nastavnika, najveći broj ispitanika, njih 40,43% radi u školama u kojima je zaposleno od 61 do 90 nastavnika, zatim 34,04% ispitanika radi u školama u kojima je zaposleno od 31 do 60 nastavnika; slede škole sa preko 90 nastavnika, odnosno u njima radi 14,89% ispitanika. Najmanji broj ispitanika, 10,54%, zaposlen je u školama u kojima radi do 30 nastavnika. Što se tiče radnog iskustva, najveći broj ispitanika, njih 38,3% je u grupi od 11 do 20 godina staža, a 27,7% ispitanika ima od 21 do 30 godina radnog staža. Ispitanika koji imaju do pet godina radnog iskustva je 19,2%. Približan je broj onih koji imaju od 6 do 10 godina staža, njih 6,4% i kolega koji rade preko 30 godina u školi, njih 8,6%.

Prikaz rezultata

U nastavku su prikazani osnovni rezultati istraživanja u skladu sa postavljenim ciljem i zadacima.

Tabela 1: Samoprocena poznavanja opštih međupredmetnih kompetencija

Tvrđnje		f	%
a) U dovoljnoj meri sam upoznat/a sa Opštim međupredmetnim kompetencijama za kraj osnovnog obrazovanja i vaspitanja/Standardima kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja i vaspitanja.	Da	39	82,98
	Ne	2	4,26
	Neodlučan sam	6	12,77
	Total	47	100,0
b) U dovoljnoj meri razumem značaj razvoja opštih međupredmetnih kompetencija kod učenika.	Da	44	93,62
	Ne	/	/
	Neodlučan sam	3	6,38
	Total	47	100,0
v) U dovoljnoj meri mi je jasno koja su to znanja, veštine i stavovi/vrednosti koji obuhvataju svaku opštu međupredmetnu kompetenciju.	Da	30	63,83
	Ne	5	10,64
	Neodlučan sam	12	25,53
	Total	47	100,0
g) U dovoljnoj meri mi je jasno na koje načine i kojim postupcima se mogu razvijati opšte međupredmetne kompetencije u procesu nastave/učenja.	Da	32	68,09
	Ne	8	17,02
	Neodlučan sam	7	14,89
	Total	47	100,0

Podaci iz Tabele 1 pokazuju da je najveći broj potvrđnih odgovora na sve 4 tvrdnje. Nešto je manji broj potvrđnih odgovora na tvrdnje pod v) i g) u odnosu na prve dve, a) i b). Više od trećine ispitanika, zbirno gledano, dalo je odgovor *Ne* i *Neodlučan sam* na tvrdnju pod v). Slična situacija je i sa odgovorima na tvrdnju pod g). Ova dva rezultata mogu ukazivati na potrebu za dodatnim obukama u ovoj oblasti.

Na pitanje da li pedagozi treba da budu nosioci podrške nastavnicima u razvoju OMK u nastavi/učenju, 66% ispitanika dalo je potvrđan odgovor, 8,5% odričan odgovor, dok je neodlučnih bilo 25,5%.

Samoprocena stručnosti za pružanje podrške nastavnicima u razvoju OMK ispitivana je pomoću dva pitanja prikazana u nastavku.

Tabela 2: Samoprocena stručnosti u pružanju podrške nastavnicima u razvoju opštih međupredmetnih kompetencija u nastavi/učenju

Tvrđnja		<i>f</i>	%
	Da	28	59,57
U dovoljnoj meri sam stručan/na za pružanje podrške nastavnicima u podsticanju razvoja opštih međupredmetnih kompetencija u procesu nastave/učenja.	Ne	6	12,77
	Neodlučan sam	13	27,66
	Total	47	100,0

Podaci iz Tabele 2 pokazuju da je 40,43% ispitanika zbirno gledano, odrično odgovorilo na ovu tvrdnju i neodlučno je. Rezultat poređenja ovog procenta sa procentom od 31, 91% (tvrđnja pod g, zbirno gledano, Tabela 1), može ukazivati na potrebu za daljim istraživanjima u cilju dobijanja podrobnijih podataka i/ili planiranja dodatnih obuka pedagoga.

Tabela 3: Prikaz tema/sadržaja i samoprocena potrebe za dodatnom obukom, kao i učestalost odgovora

Teme/sadržaji	<i>f</i>	%
Inovativni modeli nastave i mogućnosti razvoja opštih međupredmetnih kompetencija	22	46,8
Veza predmetnih sadržaja i načina razvoja opštih međupredmetnih kompetencija	11	23,4
Nastavne metode i tehnike/tipovi aktivnosti/zadataka kojima se podstiče razvoj opštih međupredmetnih kompetencija	16	34
Načini praćenja i procene razvoja opštih međupredmetnih kompetencija	23	48,9
Operacionalizacija ishoda opštih međupredmetnih kompetencija	14	29,8
Međupredmetno/interdisciplinarno planiranje nastave/ učenja u cilju razvoja opštih međupredmetnih kompetencija	11	23,4
Nije mi potrebno dodatno usavršavanje na ove teme	6	12,8
Nešto drugo, šta:	/	/

Na osnovu Tabele 3, uočljive su dve najčešće birane teme – četvrta i prva. Poređenje odgovora pokazalo je da je 8 ispitanika odabralo 4 teme i više, u kojima im je potrebna dodatna obuka, a njih 7 navelo je po 3 teme.

Načini pružanja podrške nastavnicima u razvoju OMK u nastavi/učenju i njihova učestalost ispitivana je na osnovu 10 pitanja prikazanih u nastavku.

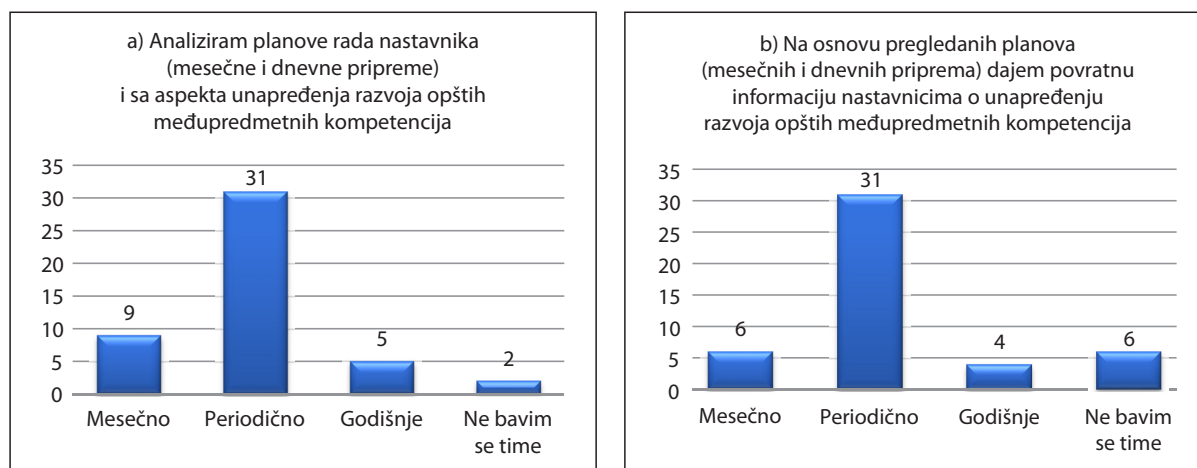
Podršku nastavnicima u razvoju OMK u nastavi/učenju, u odnosu na procenjene potrebe, 63,8% ispitanika smatra da pruža u dovoljnoj meri, 10,6% daje odričan odgovor, a 25,5% je neodlučnih.

Tabela 4: Teme/sadržaji zastupljeni na realizovanim sastancima sa nastavnicima od 21/22. do danas

Teme/sadržaji	f	%
Inovativni modeli nastave i mogućnosti razvoja opštih međupredmetnih kompetencija	17	36,2
Veza predmetnih sadržaja i načina razvoja opštih međupredmetnih kompetencija	17	36,2
Nastavne metode i tehnike/tipovi aktivnosti/zadataka kojima se podstiče razvoj opštih međupredmetnih kompetencija	24	51,1
Načini praćenja i procene razvoja opštih međupredmetnih kompetencija	10	21,3
Operacionalizacija ishoda opštih međupredmetnih kompetencija	13	27,7
Međupredmetno/interdisciplinarno planiranju nastave/ učenja u cilju razvoja opštih međupredmetnih kompetencija	22	46,8
Nisam se time bavio	7	14,9
Nešto drugo, šta:	/	/

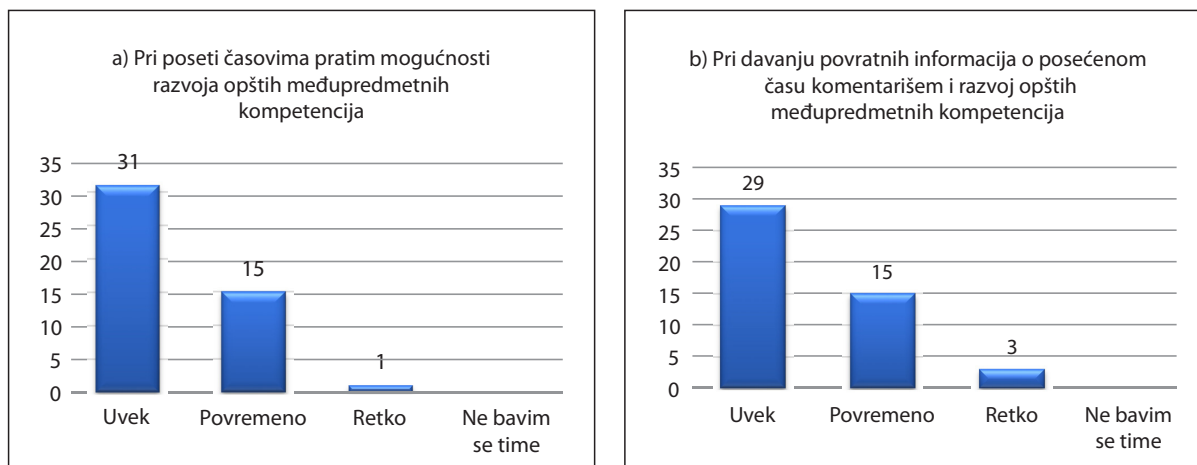
U Tabeli 4 uočavaju se treća i šesta tema kao najzastupljenije na realizovanim sastancima, a zatim prva i druga tema sa podjednakom učestalošću.

Što se tiče broja održanih sastanaka na ovu temu, 8 ispitanika nije održalo nijedan sastanak, 6 ispitanika je realizovalo po 1 sastanak, 20 ispitanika je realizovalo od 2–5 sastanaka, dok je 10 ispitanika održalo od 6–10 sastanaka. Tri ispitanika realizovala su preko 10 sastanaka.



Grafički prikaz 1: Analiza planova sa aspekta unapređenja međupredmetnih kompetencija i učestalost davanja povratne informacije o zapažanjima

Podaci iz Grafičkog prikaza 1 pokazuju da 65,96% ispitanika periodično pregleda mesečne planove i pripreme nastavnika, i isti procenat periodično daje nastavnicima povratnu informaciju. Na mesečnom nivou je značajno manji procenat za obe grupe odgovora. Češća analiza planova, kao i davanje pravovremene povratne informacije o unapređenju planiranja nastavnog procesa (uključujući i temu OMK), omogućilo bi efikasnije unapređenje kvaliteta planiranja, što utiče i na kvalitet realizacije nastavnog procesa.



Grafički prikaz 2: Praćenje razvoja međupredmetnih kompetencija na časovima i davanje povratnih informacija u cilju unapređenja

Podaci iz Grafičkog prikaza 2 pokazuju da 65,96% ispitanika uvek prati razvoj OMK pri poseti časovima, a 31,91% to radi povremeno. Povratnu informaciju nastavniku i sa aspekta razvoja OMK uvek daje 61,70% ispitanika, a povremeno 31,91%.

Kada je u pitanju broj posećenih časova u ispitivanom periodu, najmanji broj posećenih časova bio je deset, i to od strane dva pedagoga. Većina ispitanika navela je značajno veći broj posećenih časova.

Na pitanje o praćenju aktivnosti Tima za razvoj OMK i davanju preporuka za unapređenje rada, 60,9% ispitanika navelo je da se time bavi periodično, 21,7% se bavi na godišnjem nivou, a 13% se time ne bavi.

Na osnovu procenjenih potreba, 27,7% ispitanika priprema pisane materijale i/ili odabira literaturu za nastavnike na temu razvoja OMK, dok se 72,3% time ne bavi.

Po učestalosti odgovora, najčešći oblik stručnog usavršavanja na ovu temu je učešće na akreditovanim seminarima. Značajno je da 21,28% nije pohađalo ovakav vid obuka, dok 27,26% ispitanika ima 36 i više sati učešća na akreditovanim obukama. Profesionalna razmena sa kolegama je takođe zastupljeni vid usavršavanja, dok je najređe prisutno proučavanje literature na stranom jeziku (4 odgovora) i usavršavanje tokom studija na matičnom fakultetu (5 odgovora).

Umesto zaključka

Ohrabrujući je podatak da je 89,4% ispitanika zainteresovano za dalje usavršavanje na temu razvoja opštih međupredmetnih kompetencija u nastavi/učenju, posebno ako se uzmu u obzir pojedini rezultati samoprocene pedagoga, a koje bi bilo korisno detaljnije istražiti u cilju planiranja dodatnog obučavanja. Da bi pedagog zaista bio izvor stručne pomoći i podrške nastavnicima i kompetentno obavljao i druge uloge kao stručnog saradnika, važno je da ima reflektivni pristup svom poslu (Hebib, 2014), kao i da polazi od savremenih naučnih saznanja i da ih kritički i stvaralački transformiše (Krnjaja, 2019). Promene su neophodne i u formalnom obrazovanju, kao i u stručnom usavršavanju pedagoga (Hebib, 2013), što potkrepljuju i pojedini nalazi dobijeni u ovom istraživanju.

Literatura:

- European Commission (2018). Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning, Brussels.
- Hebib, E. (2013). Pedagoška teorija i školska praksa: Izazovi u radu školskog pedagoga. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Pedagog između teorije i prakse* (str. 9–17). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloga školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.
- Krnjaja, Ž. (2019). Učešće pedagoga u promenama koje donosi obrazovna politika. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Obrazovna politika i praksa – u skladu ili u raskoraku?* (str. 127–132). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta* (2013). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 5/2012.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017.



Razvoj kvaliteta
vaspitanja-obrazovne prakse:
otvorena pitanja i
mogući odgovori

PODRŠKA STRUČNIM SARADNICIMA U PROMENI PRISTUPA OBRAZOVANJU¹

Živka T. Krnjaja²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dragana J. Pavlović Breneselović³

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Nevena N. Mitranić⁴

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu smo pošli od shvatanja promene pristupa obrazovanju kao suštinske promene, koja se razvija kroz istovremeno i zajedničko delovanje kroz tri dimenzije vaspitno-obrazovne prakse. Razumevanje kompleksnosti promene pristupa obrazovanju, te promene kao kolektivnog nastojanja i odgovornosti, usmerilo nas je na osmišljavanje podrške stručnim saradnicima kao liderima u pokretanju promene. Promena pristupa obrazovanju i leaderska uloga stručnog saradnika u promeni povezani su sa primenom novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”. Kao sastavni deo podrške u procesu primene Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta” osmišljena je i realizovana obuka „SNOP – Stručni saradnici kao nosioci promene”. U ovom radu prikazaćemo rezultate evaluacije obuke „SNOP” iz perspektive stručnih saradnika i na osnovu evaluacija izvesti zaključke o podršci koja je stručnim saradnicima potrebna kako bi se osnažili kao lideri u promeni pristupa obrazovanju. U seriji obuka „SNOP” učestvovalo je 268 stručnih saradnika iz predškolskih ustanova. Njihove evaluacije obuke pokazuju da je stručnim saradnicima značajna i potrebna podrška kojom se jača profesionalni identitet stručnih saradnika kao pokretača promene i osnažuje njihova specifična profesionalna kompetentnost za razumevanje procesa promene i vođenje promene u vaspitno-obrazovnoj praksi.

Ključne reči: stručni saradnik kao nosilac promene, dimenzije promene, zajednica učenja, primena Osnova programa

O promeni pristupa obrazovanju

Pristup obrazovanju najšire određujemo kao koherentan korpus profesionalnih znanja, umenja i vrednosti koji se kolektivno uspostavlja i prenosi u obrazovanju. U savremenoj literaturi pristup obra-

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

2 zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

3 dragana.breneselovic@gmail.com

4 nevena.mitranic@f.bg.ac.rs

zovanju se tumači kao diskurzivno uobličena i kolektivno i institucionalno uspostavljena praksa (Fulan, 2006, 2007; Hargreaves & Fink, 2006), pri čemu se istovremeno uz ponuđeno tumačenje otvaraju brojna pitanja, poput: od strane koga se diskurzivno formalizuje i sa kojom svrhom se institucionalno uspostavlja praksa. Promena pristupa obrazovanju podrazumeva usklađene promene koje se donose i sprovode na više nivoa: nacionalnom, lokalnom i na nivou svake obrazovne ustanove (Fullan, 2003). Višestruki nivoi promene pokazuju da je promena pristupa složena i višedimenzionalna, te da je uspostavljanje koherentnosti promene na različitim nivoima česta teškoća koja promenu usporava. Posmatrano na nivou obrazovne ustanove, kao promene u vaspitno-obrazovnoj praksi Fulan navodi tri dimenzije duž kojih je neophodna promena (Fullan, 2007, str. 30): 1) primena novog programa; 2) korišćenje novih strategija i aktivnosti u razvijanju programa; 3) promena uverenja nosilaca vaspitno-obrazovne prakse u ustanovi (npr. pedagoške pretpostavke i teorije koje su u osnovi novog programa). Samo ukoliko se sve tri dimenzije zajedno menjaju može se očekivati da nosioci vaspitno-obrazovne prakse suštinski promene pristup obrazovanju. Ukoliko se menja samo jedna dimenzija – na primer, primena programa bez razumevanja konceptijskih polazišta i promene uverenja – do suštinske promene pristupa obrazovanju neće doći, već govorimo o inovaciji koja u najboljem slučaju predstavlja manju promenu. Suštinska promena uvek uključuje kolektivno nastojanje i odgovornost u promeni uverenja, znanja i postupanja – zbog čega je teško ostvariva (Krnjaja, 2016; Miškeljin, 2022; Pavlović Beneselović i Krnjaja, 2021; Pavlović Breneselović, 2010; Slunjski, 2018).

Od 2019. godine stručni saradnici zajedno sa vaspitačima i drugim učesnicima u vaspitno-obrazovnoj praksi u predškolskim ustanovama rade na primeni Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”, u čijoj osnovi je promena pristupa obrazovanju. Jasno je da bilo koji pojedinac ne može sam ostvariti ovu vrstu promene, te da je zbog kompleksnosti promene potrebno menjati, ne samo pojedince, nego kontekst u kojem se vaspitno-obrazovna praksa ostvaruje (Hargreaves & Fink, 2006; Hopkins, 2001; Ord et al., 2013; Pavlović Breneselović, 2009). U tom smislu, način za ostvarivanje promene je podsticanje razvoja pedagoških lidera koji su, prema Fulanu, „sistemski mislioci u akciji” (Fulan 2006, str. 113), posvećeni promeni konteksta ostvarivanja vaspitno-obrazovne prakse i nastoje da šire područje svog delovanja povezivanjem sa drugim učesnicima i obrazovnim ustanovama.

Polazeći od navedenih tumačenja, u podršci stručnim saradnicima kao liderima u promeni pristupa obrazovanju kreirana je obuka „SNOP – Stručni saradnici kao nosioci promene”. Ovom obukom fokusirali smo se na vođenje promene kulture dečjeg vrtića ka kulturi zajednice učenja. U kulturi zajednice učenja, kao kontekstu kojim se oblikuje vaspitno-obrazovna praksa, učenje se razume kao kontinuiran i socijalni proces, liderstvo je deljeno, promena je kolektivno vlasništvo, naglašen je značaj uverenja učesnika i suština promene se prepoznaje u uvidu kako svojim akcijama i uverenjima učesnici oblikuju svoju realnost (Hargreaves et al., 2010). Namera nam je bila da podržimo stručne saradnike da produbljuju razumevanje značaja promene pristupa obrazovanju u primeni novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”, kroz osnaživanje vlastitog delovanja u pokretanju i vođenju promene.

Obuka SNOP – Stručni saradnici kao nosioci promene

Program obuke „SNOP – Stručni saradnici kao nosioci promene” (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021) razvijen je sa ciljem osnaživanja stručnih saradnika za vođenje promena kroz razvijanje demokratske, inkluzivne prakse predškolske ustanove u primeni Osnova programa predškolskog

vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”. Obuka je strukturirana kroz tematske celine: 1) promena i kultura ustanove; 2) promena kroz odnose; 3) vođenje procesa promene; 4) promena kao način življenja. Tokom obuke koristi se set interaktivnih metoda: diskusije u malim grupama, rešavanje zadatka, kratka izlaganja, tehnike analize, sinteze i simboličkog predstavljanja. Refleksija nakon svakog bloka postavljena je u funkciju kritičkog sagledavanja mogućnosti promene iz uloge praktičara.

U periodu 2021–2022. godine održano je 10 dvodnevni obuka SNOP, u kojima je učestvovalo ukupno 268 stručnih saradnika iz predškolskih ustanova. Uspešnost i značaj obuke stručni saradnici su procenili na osnovu evaluacionog upitnika koji je kreirao tim istraživača Instituta za pedagogiju i andragogiju.

Evaluacija obuke SNOP iz perspektive stručnih saradnika

Iz evaluacije obuke SNOP za potrebe ovog rada izdvajamo procene stručnih saradnika grupisane u četiri kategorije: 1) najkorisnija tematika za vođenje promene; 2) tematika o kojoj bi stručni saradnici da saznaju više; 3) podrška potrebna u pokretanju promene; 4) komentari vezani za obuku kao podršku.

1. Najkorisnija tematika u vođenju promene. Od svih tema obuhvaćenih obukom stručni saradnici su kao veoma značajnu istakli „Mapu vođenja promena” (37%), kao tematsku celinu koja obuhvata detaljno razrađivanje konkretnih koraka u vođenju promene i putokaze u razvijanju promene kao konstante. U okviru ove tematske celine, kao naročito relevantnu tematiku za svoj rad u vođenju promene učesnici su izdvojili „prevazilaženje zastoja u promeni” (20%).

2. Tematika o kojoj bi stručni saradnici da saznaju više. Među tematskim celinama obuhvaćenih obukom stručni saradnici (31%) su naveli da im je potrebno da se detaljnije bave tematikom „Mapa vođenja promene”, odnosno koracima i putokazima u vođenju promene (*Postupno bavljenje ovom tematikom; Motivacija kolega; Uloga direktora; Detaljno o karakteristikama kulture zajednice učenja; Učešće stručnog saradnika kroz zajedničko delovanje u razvijanju realnog programa*), kao i problematikom pedagoškog liderstva (18%) (*Konkretno učešće stručnog saradnika u razvijanju realnog programa; Više o dokumentaciji i samom uporištu Osnova; Detaljnije o tome šta ako ne uspeš, posle svih pokušaja, da pokreneš pojedince i iskoristiš resurse, šta dalje?; Saradnja sa lokalnom zajednicom*).

3. Neophodna podrška u pokretanju promene. U isticanju od koga vide da će im biti potrebna podrška kao nosiocima promene, najučestaliji odgovori stručnih saradnika su vezani za podršku rukovodstva ustanove (45%), zatim kolega stručnih saradnika (36 %) i vaspitača (19%). Neophodnu podršku od strane rukovodstva stručni saradnici opisuju kao razumevanje suštine promene od strane rukovodstva i razumevanje uloge stručnog saradnika u vođenju promene, te u „raspodeli obaveza i poslova” unutar ustanove koja bi omogućila stručnom saradniku aktivno učešće kroz zajedničko delovanje (*Da ne radimo administrativne poslove kako bismo se posvetili promenama*). Stručni saradnici smatraju da je neophodno da postoji usaglašenost stavova rukovodstva i stručne službe „*kako bi kolektiv shvatio neminovnost promena*”, te da rukovodstvo može biti značajan faktor u savladavanju otpora i obezbeđivanju kontinuiteta promena, „*u obezbeđivanju resursa za uspešno razvijanje promene*”. Pored isticanja značaja rukovodstva, u odgovorima se javljaju i kolege stručni saradnici, čija se podrška ogleda u „*deljenom entuzijazmu*”, „*zajedničkom podsticanju kolektiva*” i „*usmeravanju prvih koraka*”, u zajedničkom radu na promeni kulture ustanove, koja za stručne saradnike koji su učestvovali na obuci

predstavlja „suštinu posla stručnog saradnika”, a na kojoj prepoznaju da ne mogu raditi sami. Potom, kao neophodnu podršku učesnici obuke navode važnost podrške vaspitača, prepoznajući „važnost deljenog razumevanja svrhe promene” i „zajedničkog delovanja”.

4. Komentari vezani za obuku kao podršku. U komentarima stručnih saradnika u najvećem broju odgovora izdvajaju se osećanja osnaženosti (54%) i podstaknutosti (38%). Kao razloge ovakvih osećanja stručni saradnici su naveli: produbljeno razumevanje uloge stručnog saradnika i novi ugao sagledavanja vlastite prakse; nova znanja i ideje uz dobijanje konkretnih resursa za dalji rad; priliku za razjašnjenje dilema i nedoumica kroz otvorene razgovore sa voditeljima obuka; priliku za razmenu sa kolegama. U svojim komentarima stručni saradnici su naročito istakli relevantnost prilike za saradnju i razmenu sa kolegama (*Međusobna saradnja i timski rad mi je bila dragocena*), te relevantnost načina na koji su zadaci tokom obuke koncipirani (*Praktični zadaci, rešavanje problem situacija*).

Nastavak podrške stručnim saradnicima u vođenju promene

Uvidom u evaluaciju obuke „SNOP – Stručni saradnici kao nosioci promene predškolske ustanove” iz perspektive stručnih saradnika, može se zaključiti da je stručnim saradnicima u predškolskim ustanovama naročito relevantna podrška kojom se: 1) jača identitet stručnih saradnika i osnažuje njihova profesionalna kompetentnost; 2) produbljuje i konkretizuje razumevanje procesa promene i njegovog odvijanja u praksi predškolske ustanove; 3) angažuju stručni saradnici u diskutovanju i rešavanju konkretnih problema iz prakse; 4) obezbeđuju prilike za okupljanje i razmenu među stručnim saradnicima iz različitih ustanova; 5) pružaju stručnim saradnicima konkretni načini delovanja i direktni oslonci za vođenje promene u njihovim ustanovama.

S obzirom na to da je promena pristupu obrazovanju višedimenzionalna i da ju je potrebno razvijati na više nivoa, obuku SNOP shvatamo kao jedan od načina podrške stručnim saradnicima u vođenju promene, a koju pruža naučno-istraživačka ustanova. Podršku stručnim saradnicima u pokretanju i vođenju promene pristupa obrazovanju u vaspitno-obrazovnoj praksi vidimo kao višestruko neophodnu. Prevažodno zbog deljenja značenja u promeni duž tri dimenzije značajne za promenu pristupa obrazovanju: primeni programa, razijanju novih strategija i aktivnosti prepoznatljivih za promenu i promeni i usklađivanju uverenja nosilaca vaspitno-obrazovne prakse sa teorijsko-vrednosnim polazištima Osnova programa. Dalje, potrebno je jačati stručne saradnike kao lidere u pokretanju promene pristupa obrazovanju produbljenim profesionalnim znanjima, kritičkim odnosom prema vlastitim profesionalnim uverenjima, transformacijom vlastitih načina učešća u vaspitno-obrazovnoj praksi na način koji doprinosi promeni kulture ka kulturi zajednice učenja, te transformacijom šireg konteksta vaspitno-obrazovne prakse. Konačno, priroda promene pristupa u obrazovanju je evoluci-ona i pretpostavlja da se kroz zajednički rad teoretičara i praktičara pristup obrazovanju na određeni način rekonstruiše i nastavlja da se razvija.

Literatura

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (4rd ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change* volume 7(2), 113–122.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. Routledge Falmer.

- Hargreaves, A., Fullan, M., Lieberman, A., Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second International Handbook of Educational Change. Part 1*. Springer.
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. RoutledgeFalmer.
- Krnjaja, Ž. (2019). Učešće pedagoga u promenama koje donosi obrazovna politika. U: D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić. (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* (127–131). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univeziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Razvijanje prakse dečjeg vrtića. Knjiga 3*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univeziteta u Beogradu.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o konceptualizacije i kontekstualizacije: Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Ord, K. et al. (2013). *Developing Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. NZ Childcare Association.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2021). *Kako voditi promenu*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univeziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, 65(2), 236–246.
- Pavlović Breneselović, D. (2009). Promene u vaspitnoj praksi: izvodljivost i/ili kompatibilnost, *Pedagogija*, 64(2), 319–324.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjene*. ELEMENT.

KAKO OTKRIVANJE IZVORA PODATAKA DOPRINOSI UNAPREĐIVANJU KVALITETA NASTAVE: PRIMER JEDNOG AKCIONOG ISTRAŽIVANJA

Vladeta D. Milin¹

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Andrea G. Gašić²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Anđela G. Vilotijević³

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet

Apstrakt

Ovaj rad je proizašao iz akcionog istraživanja usmerenog na proučavanje i unapređivanje kvaliteta nastave izbornog studijskog predmeta na osnovnim akademskim studijama pedagogije. Unapređivanje kvaliteta nastave podrazumevalo je podsticanje dodatnog angažovanja studenata u nastavi i povećavanje njihovog zadovoljstva nastavom. Istraživanje je realizovano od oktobra do decembra 2022. godine i učestvovalo je pet studenata i tri istraživača. Fokus ovog rada je na izvorima podataka u akcionom istraživanju, a osnovno istraživačko pitanje vodilo je sagledavanju uloga i doprinosa prikupljanja, korišćenja, ali i otkrivanja novih izvora podataka u ostvarivanju postavljenog cilja istraživanja. U tekstu se predstavlja značaj planiranih i otkrivenih izvora podataka i zaključuje da su upravo novootkriveni izvori podataka na pomalo neočekivan, ali posebno važan način doprineli unapređivanju kvaliteta nastave. U zaključnim razmatranjima ukazuje se na vrednost umrežavanja istraživača, deljenja istraživačkih iskustava, saopštavanja metodoloških problema i predstavljanja pronađenih rešenja.

Ključne reči: kvalitet nastave, angažovanje studenata u nastavi, zadovoljstvo studenata nastavom, akciono istraživanje, izvori podataka.

Uvod

Pregledom literature relativno brzo dolazimo do zaključka da veliki broj autora piše o kvalitetu obrazovanja i kvalitetu nastave, ističući različite aspekte, domene, nivoe i teme (npr. Glasser, 2005; Mitrović i Radulović, 2011, 2014; Stančić 2012; Teodorović, 2018). Višeznačnost pojma *kvalitet nastave* jednim delom proizilazi upravo iz različitih pristupa određivanju sadržaja i obima ovog pojma. Bez namere da tragamo za opšteprihvaćenom definicijom navedenog pojma, u ovom radu fokus je stavljen na dva specifična aspekta kvaliteta nastave – angažovanje studenata u nastavi i zadovoljstvo

1 vladeta.milin@f.bg.ac.rs

2 andreagasic1@gmail.com

3 andjela.vilotijevic@uf.bg.ac.rs

studenata nastavom. Osnovu za izbor angažovanja studenata u nastavi pronalazimo u shvatanju da „jedina autentična i validna mera kvaliteta funkcionisanja škole, a preko nje i celine vaspitno-obrazovnog sistema, jeste struktura realne učeničke aktivnosti” (Havelka, 2000, str. 90). Usmeravanje na zadovoljstvo studenata može se obrazložiti nalazima studija koje ukazuju na to da studenti visokoškolskih institucija ulažu vreme, energiju i trud u skladu sa nivoom njihovog zadovoljstva iskustvom obrazovanja koje im se nudi (Carter et al., 2014, prema: Weerasinghe & Fernando, 2017).

U nameri da doprinesemo proučavanju, ali i unapređivanju kvaliteta nastave odabrali smo istraživački pristup koji se zasniva na ključnim karakteristikama akcionog istraživanja. Akciona istraživanja su bazirana na demokratskim načelima i zajedničkom donošenju odluka, imaju potencijal za osnaživanje učesnika u nastavnoj praksi (Cohen et al., 2002), te predstavljaju povoljan kontekst za transformaciju prakse (Tindowen et al., 2019). Zbog fleksibilnosti metodologije akcionih istraživanja, naglašavanja osetljivosti na situaciju (Cohen et al., 2002), kao i isticanja velikog značaja odgovarajućeg pristupa prikupljanju podataka, ova istraživačka faza sa sobom nosi posebne izazove, dileme i pitanja. Dodatno, smatra se da faza prikupljanja podataka u akcionim istraživanjima postavlja temelj za evaluaciju akcije i planiranje narednih koraka (Pešić, 1998). Pritom, autori navode da uloga istraživača u ovakvim istraživanjima nije samo prikupljanje, već i stvaranje podataka (Popadić i sar., 2018). Imajući u vidu prethodno navedeno, odabrali smo da se u fokusu ovog rada nalazi upravo problem izvora podataka, njihovog prepoznavanja, korišćenja, ali i otkrivanja u okviru akcionog istraživanja usmerenog na unapređivanje kvaliteta nastave.

O sprovedenom akcionom istraživanju

Uvažavajući prirodu akcionih istraživanja, kao glavne istraživačke zadatke postavili smo: 1) unapređivanje nivoa i načina angažovanja studenata i 2) povećavanje njihovog zadovoljstva nastavom studijskog predmeta *Didaktičke teorije – implikacije u nastavi* koji se realizuje na četvrtoj godini osnovnih akademskih studija pedagogije. U istraživanju je učestvovalo pet studenata koji su se prijavili za ovaj izborni predmet, kao i troje istraživača – dva doktoranda angažovana u nastavi i predmetni nastavnik. Prikupljanje podataka trajalo je od oktobra do decembra 2022. godine. Metode prikupljanja podataka, kao i sami izvori podataka, opširnije su prikazani u narednom segmentu, budući da predstavljaju glavni problem proučavanja u ovom radu.

Izvori podataka u akcionom istraživanju – od planiranih ka otkrivenim podacima

Planirani izvori podataka: traganje za validnošću i obezbeđivanje sigurnosti istraživačima

Prilikom uobličavanja nacrtu istraživanja, autori su odredili planirane izvore podataka kako bi obezbedili fokus u potencijalno neograničenoj empirijskoj građi. Odluka da se istraživanje usmeri na unapređivanje kvaliteta angažovanja studenata i njihovog zadovoljstva nastavom proizvela je krupan metodološki izazov. Naime, bilo je neophodno rešiti problem selekcije validnih podataka na osnovu kojih bi se moglo zaključivati o uspešnosti istraživanja. Inicijalna ideja bila je da proces prikupljanja

podataka obuhvata dva poduzorka – podatke prikupljene od samih studenata, kao i na podatke koje su proizvodili istraživači.

Prikupljanje podataka od studenata uključivalo je odgovaranje na pitanja u uvodnom upitniku kojim su istraživani početni motivi i zainteresovanost studenata za ovaj studijski predmet, kao i njihova očekivanja od nastave. Zamisao je bila da se na kraju semestra studenti pozovu da popune završni upitnik kako bi procenili u kojoj meri su ispunjena očekivanja, koliko su zadovoljni nastavom, ali i svojim angažovanjem na nastavnim časovima.

Pored toga, planirano je da tokom realizacije nastave sami istraživači prikupljaju podatke o angažovanju studenata i njihovom zadovoljstvu. Predviđeno je da istraživači posmatraju ponašanja studenata i unose svoja zapažanja u lični dnevnik beleški. Napuštajući ideju o postizanju intersubjektivne saglasnosti koja nije prepoznata kao neizostavni uslov za ovo akciono istraživanje, a imajući u vidu dvojaku ulogu predmetnog nastavnika i jednog od istraživača (angažovanje u nastavi i istovremeno učestvovanje u istraživanju), odlučeno je da istraživači prikupljaju podatke sa ograničenim istraživačkim fokusom. Konkretno, predmetni nastavnik u svoj dnevnik beleški unosi je zapažanja o zadovoljstvu studenata nastavom, doktorand neposredno angažovan na realizovanju ovog studijskog predmeta beležio je podatke u vezi sa angažovanjem studenata u nastavi, a drugi doktorand koji je trebalo da ima naglašeniju istraživačku ulogu (a ne u tolikoj meri nastavničku ulogu) imao je zadatak da beleži što više kvalitativnih podataka, „gustih” opisa, anegdotskih beleški i slično.

Potrebno je istaći da se podaci koje su istraživači prikupljali nisu odnosili samo na ponašanje studenata, već je bilo predviđeno da svako od istraživača vodi i lični dnevnik beleški autoetnografskog tipa (Chang et al., 2013). Te dodatne beleške imale su svrhu da obezbede refleksivnost istraživača, da artikulišu pitanja i pokrenu nove teme u vezi sa najraznovrsnijim didaktičkim i pedagoškim temama. Istovremeno, ličnim beleškama bi se potencijalno pripremila dopunska perspektiva o samom procesu i kvalitetu nastave – ne bi se otkrivala samo perspektiva studenata, već i perspektiva samih predmetnih nastavnika.

Iako je početak nastave, odnosno istraživačkog procesa, bio praćen i određenim stepenom nesigurnosti istraživača u pogledu pitanja da li će se nakon semestra prikupiti validni podaci o angažovanju i zadovoljstvu studenata, postojala je i nada da će raznovrsnost izvora podataka dovesti do željenog rezultata. Pored toga, autori su se iznova podsećali na osnovnu svrhu ovog akcionog istraživanja – unaprediti kvalitet nastave kroz dva odabrana istraživačka zadatka. Time je delimično olakšano preuzimanje rizika da se doživi neuspeh u istraživačkom smislu.

Otkriveni izvori podataka: pogled u riznicu nastavne prakse

Početak nastave, po prirodi stvari, označio je i početak prikupljanja podataka u okviru našeg akcionog istraživanja. Već u toku uvodnog časa postignuta je izrazito pozitivna radna atmosfera i veoma brzo je uspostavljeno poverenje studenata i istraživača. Nakon saopštavanja osnovnih informacija o studijskom predmetu, predstavljena je i glavna istraživačka zamisao, te su studenti pozvani da iznesu svoje viđenje planiranog akcionog istraživanja. Budući da su studenti pozitivno reagovali na istraživački nacrt, pojavile su se nove ideje. Naime, studenti su pitani za saglasnost o snimanju nastavnih časova diktafonom, kako bi se olakšalo prikupljanje podataka. Dobijen je jednoglasan pristanak, što je bilo praćeno i kratkim razgovorom istraživača i studenata o značaju refleksivnog odnošenja prema

sopstvenoj praksi. Na osnovu tih odgovora, uobličen je još izazovniji predlog – ponuđeno je da i studenti vode dnevnik beleški o sopstvenom angažovanju na nastavnim časovima, kao i o stepenu zadovoljstva nastavom. Studenti su vrlo pozitivno reagovali i na taj predlog i prihvatili ovaj dodatni zadatak. U nastavku ćemo ponuditi kratak komentar na ove nove izvore podataka u našem istraživanju.

Snimanje nastavnih časova, pored nesumnjivih dobiti u istraživačkom smislu, nosi i glavne izazove u pogledu prirodnosti u radu, kao i specifične obaveze uvažavanja principa etičnosti (Derry et al., 2010). Glavna dobit koju smo imali zahvaljujući pristanku studenata da se časovi snimaju odnosila se na značajnu rasterećenost istraživača, s obzirom na to da nismo morali da brinemo da li ćemo zabeležiti sve bitne situacije na nastavnom času. Umesto toga, pažnja istraživača mogla je da se usmeri na učestvovanje u nastavi, kao i na pažljivije posmatranje odabranih fenomena ili situacija, odnosno traganje za detaljima i dubljim slojevima značenja. Potencijalni problem narušavanja prirodnosti u radu nije se pokazao kao posebno krupan izazov jer studentima nije smetalo prikupljanje audio-zapisa (moguće je da bi video kamera u većoj meri narušavala prirodnost u radu). Konačno, etičnost istraživanja je obezbeđena uveravanjem da će svi prikupljeni podaci biti korišćeni isključivo u istraživačke svrhe, uz obezbeđivanje anonimnosti studentima.

Kada je reč o dnevniku beleški studenata, može se reći da je ovaj izvor podataka bio i značajniji za naše istraživanje nego sami audio zapisi nastavnih časova. Naime, podatke o zadovoljstvu studenata, ali i informacije o proceni stepena angažovanosti na času, istraživači samo delimično mogu da obezbede posmatranjem i beleženjem spoljašnjeg ponašanja studenata. Jasno je da se najvalidnije informacije o zadovoljstvu najpre mogu dobiti od samih subjekata. Takođe, procena stepena angažovanja u poređenju sa uobičajenim aktiviranjem studenata ne može se postići bez dobijanja odgovora od njih samih (posebno imajući u vidu da pre početka semestra istraživači nisu poznavali studente). Međutim, ovde je potrebno istaći još jedno zapažanje. Naime, uočili smo da je sâmo vođenje dnevnika beleški studenata doprinelo njihovom dodatnom aktiviranju u nastavi (uključujući i misaono angažovanje nakon samih časova), kao i izvesnom povećavanju njihovog zadovoljstva svojim učešćem i studijskim predmetom u celini. Ukoliko se podsetimo glavnih istraživačkih zadataka, uvidećemo da su *izvori podataka na pomalo neočekivani način upravo doprineli ostvarivanju postavljenih ciljeva istraživanja*. Ovaj neplanirani, a izuzetno pozitivan, efekat ocenjujemo kao veoma vredan aspekt otvorenosti akcionog istraživanja koje smo inicirali.

Zaključna razmatranja

Fleksibilan nacrt istraživanja i otvorenost koju smo negovali u traganju za novim izvorima podataka u velikoj meri su prevazišli okvire uvažavanja karakteristika akcionih istraživanja, značajno doprinoseći upravo unapređivanju kvaliteta nastave. Preusmeravanje od prvobitno planiranih ka novootkrivenim izvorima podataka proizvelo je neočekivan efekat da metod prikupljanja podataka direktno podstiče ostvarivanje cilja istraživanja. Spremnost istraživača da šire lepezu metodoloških rešenja omogućila je organizovani oblik refleksije studenata, istovremeno obogaćujući oblike njihovog angažovanja u nastavi i – ispostaviće se – povećavajući nivo njihovog zadovoljstva nastavom.

Svrha ovog rada može se izraziti kroz nastojanje da se prepoznaju i otkrivaju što snažniji i što raznovrsniji oblici podrške za unapređivanje nastave, odnosno obrazovne i vaspitne prakse na svim nivoima, u svim domenima. Realizovanjem akcionog istraživanja pronašli smo mnogostruke resurse

koji nose veliki potencijal za razvijanje kvaliteta nastave odabranog studijskog predmeta. Vođeni idejom da je teško definisati kvalitetno obrazovanje, ali da se ono može prepoznati i, još bitnije, unapređivati (Glaser, 2005) zaključujemo da smo pozitivno odgovorili na taj poziv. Deljenje istraživačkih iskustava, predstavljanje metodoloških izazova i primenjenih rešenja posmatramo kao jedan od oslonaca za razvijanje pedagoške teorijsko-metodološke osnove, ali i za buduće inicijative unapređivanja vaspitnoobrazovne prakse.

Literatura

- Chang, H., Ngunjiri, F., & Hernandez, K. A. C. (2013). *Collaborative Autoethnography*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Sherin, M., & Sherin, B. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53.
- Glaser, W. (2005). *Kvalitetna škola*. Educa.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mitrović, M., i L. Radulović (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135–154). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M., i L. Radulović (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja, i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvoja kvaliteta obrazovanja* (str. 141–166). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Popadić, D., Pavlović, Z., i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača*. Klio.
- Stančić, M. (2012). Traganja za kvalitetom u obrazovanju – kako smo podigli visoka sidra i nasukali se u plitkim vodama politike. U N. Vujisić Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 289–306). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Teodorović, J. (2016). *Obrazovna efektivnost: Šta čini kvalitetnog nastavnika i kvalitetnu školu*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Tindowen, D. J., Guzman, J., & Macanang, D. (2019). Teachers' Conception and Difficulties in Doing Action Research. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1787–1794.
- Weerasinghe, I. S., & Fernando, R. L. (2017). Students' satisfaction in higher education. *American Journal of educational research*, 5(5), 533–539.

KULTURALNE KOMPETENCIJE U OBRAZOVNO-VASPITNOJ PRAKSI: SAMOPROCENA NASTAVNIKA SREDNJIH ŠKOLA¹

Marija G. Trajković²

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Branislava B. Popović-Čitić³

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Lidija S. Bukvić Branković⁴

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Marina M. Kovačević-Lepojević⁵

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Ana S. Paraušić Marinković⁶

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd

Apstrakt:

Kulturalne kompetencije nastavnika smatraju se ključnom pretpostavkom uvažavanja različitosti, kreiranja klime međusobnog razumevanja, poštovanja i ravnopravne saradnje u školi. U cilju ispitivanja samoprocene kulturalnih kompetencija, realizovano je istraživanje na uzorku od 254 nastavnika srednjih škola. Instrument koji je korišćen u istraživanju je *Skala za samoprocenu kulturalnih kompetencija osoblja škole*. Rezultati pokazuju da nastavnici, generalno, na relativno visokom nivou ocenjuju sopstvene kulturalne kompetencije. Samoprocena kulturalnih kompetencija nastavnika značajno zavisi od pola i dužine radnog staža u obrazovanju. Uz uvažavanje ključnih nedostataka istraživanja, može se izvesti zaključak o zadovoljavajućem nivou kulturalnih kompetencija nastavnika srednjih škola, ali i o jasnom prostoru za njihovo dalje unapređivanje. Istaknuto mesto na tom planu zavređuju programi stručnog usavršavanja nastavnika, kao i inkorporiranje sadržaja kojim se obrađuju teme kulturalnih kompetencija u kurikulum obrazovanja budućeg nastavničkog kadra.

Ključne reči: kulturalne kompetencije, različitost, nastavnici

1 Napomena: Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-47/2023-01/ 200018).

2 marija.stojanovic@ipi.ac.rs

3 popovb@eunet.rs

4 lidija_bukvic@yahoo.com

5 marina.lepojevic@gmail.com

6 parausicana@gmail.com

Uvod

Polazeći od činjenice da škole predstavljaju mesto susreta raznovrsnih kultura, prihvatanje i uvažavanje različitosti smatraju se imperativima savremenog obrazovanja (Buterin, 2011). Nužnost adekvatnog reagovanja aktera obrazovno-vaspitnog procesa na različitost učenika intenzivirana je povećanim migracijama stanovništva, a proizlazi iz principa ravnopravnosti, jednakih mogućnosti i aktivnog učestvovanja u demokratskom društvu (Aguado & Malik, 2001). Različiti pristupi (npr. multikulturalno i interkulturalno obrazovanje, inkluzivno obrazovanje, kulturalno responzivno podučavanje itd.) naglašavaju kulturalne kompetencije nastavnika kao jedan od ključnih aspekata uvažavanja različitosti u školi.

Kulturalne kompetencije određuju se kao skup vrednosti, znanja, stavova i veština, koji je potreban za razumevanje i poštovanje kulturalno različitih pojedinaca, kao i za uspostavljanje pozitivnih i konstruktivnih odnosa sa njima (Barret, 2018). Smatra se da kulturalno kompetentan nastavnik treba da poseduje znanja o obeležjima vlastite i kulture drugih, karakteristikama školskog okruženja i karakteristikama kulture učenika i njihovih porodica; da ima stavove koji upućuju na spremnost relativizovanja kulturalnih vrednosti, odsustvo stereotipa i predrasuda u kontaktu sa kulturalno drugačijim učenicima; da poseduje veštine interpretacije značenja mišljenja, ideja i događaja kulturalno drugačijih učenika i roditelja, te sposobnost prihvatanja njihovih očekivanja i prilagođavanja njihovim verbalnim i neverbalnim stilovima komunikacije (Bedečković, 2011). Nivo kulturalnih kompetencija nastavnika odražava se na razvoj tople atmosfere koja podržava individualne potrebe svakog deteta (Gay, 2010), a značajne su i za razvoj klime međusobnog razumevanja, poštovanja i ravnopravne saradnje, koja je utemeljena na poznavanju i poštovanju drugačijih stilova života vršnjaka iz odeljenja, njihovih vrednosti, verovanja, tradicija i običaja (Jurčić, 2014). Dodatno, akademska postignuća, kritička svest, kulturalna osetljivost i socijalna kompetencija učenika usko su povezani sa kulturalno responzivnim okruženjem za učenje (Celinska & Swazo, 2021).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je sagledavanje procene nastavnika srednjih škola vlastitih kulturalnih kompetencija u svakodnevnoj obrazovno-vaspitnoj praksi. Pored opšteg uvida, cilj istraživanja usmeren je i na ispitivanje značaja određenih sociodemografskih karakteristika nastavnika (pol, starost, dužina radnog staža u obrazovanju) za njihovu samoprocenu kulturalnih kompetencija.

Uzorak su činila 254 nastavnika (78.7% ženskog pola) iz osam srednjih škola na teritoriji Gradske opštine Stari grad u Beogradu. Starosni raspon nastavnika kreće se od 23 do 63 godine ($M = 45.7$; $SD = 9.11$), a njihov prosečni radni staž u obrazovanju je oko 16 godina.

Podaci o praktičnoj primeni kulturalnih kompetencija nastavnika dobijeni su primenom *Skale za samoprocenu kulturalnih kompetencija osoblja škole (Staff Cultural Competence Self-Assessment; Minneapolis Public Schools, n.d.)*, koju čine 24 stavke. Nastavnici su na pitanja odgovorili biranjem odgovora na trostepenoj skali Likertovog tipa (1 = retko ili nikad; 2 = povremeno; 3 = često). Stavke su grupisane u tri podskale: *Fizičko okruženje, materijali i resursi* (4 stavke: npr. „U mojoj učionici/kabinetu ističem slike, postere, umetničke radove i druge dekorativne elemente koji reflektuju kulture i etnička porekla učenika/ca koji idu u ovu školu”; „Kada koristim video snimke, filmove ili druge me-

dijske resurse u nastavi, trudim se da oni reflektuju kulture i etnička porekla učenika/ca koji idu u ovu školu”); *Komunikacija* (7 stavki: npr. „Trudim se da razumem kolokvijalne izraze koje koriste učenici/e i njihove porodice, a koji mogu da utiču na moju komunikaciju sa njima”; „Tražim pomoć prevodioca (druge osobe) za komunikaciju sa učenicima/ama ili roditeljima koji imaju ograničeno znanje srpskog jezika”); i *Vrednosti i stavovi* (13 stavki: npr. „Tražim dodatne informacije (od učenika/ca, roditelja ili drugih osoba) koje mi mogu pomoći da prilagodim svoj način rada potrebama učenika/ca iz drugih kultura”; „Trudim se da se profesionalno razvijam i obučavam najboljoj praksi kako bih unapredio/la znanja i veštine za rad sa učenicima/ama iz različitih kultura”). Verzija koja je korišćena u istraživanju predstavlja adaptiranu verziju iz materijala kreiranog 2004. godine od strane Nacionalnog centra za kulturalnu kompetentnost (Centar za dečji i ljudski razvoj pri Džordžtaun Univerzitetu, Vašington SAD) (Minneapolis Public Schools, n.d.). Instrument pokazuje dobru pouzdanost ($\alpha = .89$), a pouzdanost podskala iznosi $\alpha = .73$ (*Fizičko okruženje, materijali i resursi*), $\alpha = .80$ (*Komunikacija*) i $\alpha = .90$ (*Vrednosti i stavovi*).

Podaci su obrađeni primenom metoda deskriptivne i inferencijalne statistike.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Na osnovu nalaza istraživanja (Tabela 1) evidentno je da su prema samoproceni nastavnika njihove kulturalne kompetencije u značajnoj meri razvijene. Najviše skorove nastavnici postižu na podskali *Vrednosti i stavovi*, dok se nešto lošije pozicioniraju u pogledu komunikacije sa kulturalno različitim učenicima. Detaljnije, u odnosu na nastavnike, nastavnice bolje ocenjuju sopstvene kulturalne kompetencije u celini ($t = -2.29$; $df = 252$; $p < 0.05$), kao i vrednosti i stavove u radu sa kulturalno različitim učenicima ($t = -2.54$; $df = 69.05$; $p < 0.05$). Nalazi prethodnih istraživanja o polnim razlikama u pogledu kulturalnih kompetencija su nekonzistentni. Na primer, pojedini nalazi svedoče o odsustvu razlika (Spanierman et al., 2011), dok drugi (Mikanović i Popović, 2016) pokazuju da su nastavnice spremnije da prihvate učenike različitog kulturalnog porekla u odnosu na nastavnike, ali i da nastavnici bolje procenjuju svoje komunikacijske veštine u odnosu sa učenicima različitog kulturalnog porekla.

Tabela 1: Kulturalne kompetencije nastavnika srednjih škola (N = 254)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Polne razlike	Povezanost godina starosti i skorova	Povezanost godina radnog staža u obrazovanju i skorova
Fizičko okruženje, materijali i resursi	1.94	0.55	-1.11	0.06	0.02
Komunikacija	1.93	0.54	-1.16	-0.09	-0.13*
Vrednosti i stavovi	2.59	0.38	-2.54*	-0.09	-0.04
Ukupan skor	2.28	0.37	-2.29*	-0.08	-0.08

* značajno na nivou $p < 0.05$

Godine starosti nastavnika ne koreliraju značajno sa samoprocenom kulturalnih kompetencija, dok je dužina radnog staža u obrazovanju značajno negativno povezana sa komunikacijom kojom se izražava uvažavanje kulturalnih razlika ($r = -0.13$; $p < 0.05$). Ovakvi nalazi su iznenađujući, imajući

u vidu dosadašnje nalaze o izraženijoj kulturalnoj kompetentnosti kod starijih nastavnika (Cruz et al., 2019), odnosno nastavnika sa dužim radnim stažom u obrazovanju (Mikanović i Popović, 2016). Takođe, očekivano je da se sa dužinom radnog staža povećava iskustvo rada sa učenicima različitih kulturalnih grupa, kao i nivo kulturalnih kompetencija.

Zaključak

Na temelju dobijenih rezultata može se izvesti zaključak da nastavnici svoje kulturalne kompetencije ocenjuju na relativno visokom nivou. Pol i dužina radnog staža u obrazovanju nastavnika predstavljaju lične karakteristike koje značajno utiču na način procene kulturalnih kompetencija. Pored uvida u zadovoljavajući nivo kulturalnih kompetencija, ipak se prepoznaje i jasan prostor za njihovim daljim unapređenjem. Istaknutu ulogu na tom planu imaju programi stručnog usavršavanja nastavnika, kao i inkorporiranje sadržaja kojim se obrađuju teme kulturalnih kompetencija u kurikulum obrazovanja budućeg nastavničkog kadra.

Literatura

- Aguado, T., & Malik, B. (2001). Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a European perspective. *Intercultural Education*, 12(2), 149–162. Dostupno na <https://doi.org/10.1080/14675980120064791>
- Barret, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. Dostupno na <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Bedečković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139–151.
- Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iadertina*, 8(1), 1–9.
- Celinska, D., & Swazo, R. (2021). Multicultural curriculum designs in counselor education programs: Enhancing counselors-in-training openness to diversity. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8(3), Article 4. Dostupno na <https://doi.org/10.7729/83.1124>
- Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2020). An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 197–214. Dostupno na <https://doi.org/10.1177/08884064198751>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd edition). New York: Teachers College Press.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–91.
- Mikanović, B., i Popović, K. (2016). Interkulturalne kompetencije nastavnika osnovne škole. *Radovi Filozofskog fakulteta*, (18), 179–194. Dostupno na <https://doi.org/10.7251/FIZN1701179M>
- Minneapolis Public Schools. *Positive school climate tool kit*. Dostupno na: <https://guide.swiftschools.org/sites/default/files/documents/Cultural%20Competence%20and%20Equity%20-%20Educational%20%26%20Cultural%20Services.pdf>
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440–464. Dostupno na <https://doi.org/10.1177/0042085910377442>

KOLABORATIVNO ISTRAŽIVANJE SOPSTVENE PRAKSE – EFEKTI I ISKUSTVA NASTAVNIKA¹

Nataša Simić²

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za psihologiju

Nevena Živković

Medicinska škola „Nadežda Petrović”, Zemun

Emina Nikočević

Medicinska škola „Nadežda Petrović”, Zemun

Irena Vanić Vasić

Medicinska škola „Nadežda Petrović”, Zemun

Jelena Pujić

Medicinska škola „Nadežda Petrović”, Zemun

Biljana Jovanović-Glavonjić

Medicinska škola „Nadežda Petrović”, Zemun

Apstrakt

Kao reakcija na nedovoljno efektivne programe kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika, u okviru projekta *Illumine* kreiran je program na temelju pristupa *istraživanja zasnovanog na dizajnu*, u kome su učestvovali četiri naučnice i pet nastavnica srednje stručne škole. Tokom jedne školske godine realizovano je šest radionica, između kojih su nastavnice implementirale intervencije na svojim redovnim časovima. Na radionicama pre intervencije obrađivala se teorija – strategije podučavanja zasnovane na istraživanjima, a nakon intervencije – interpretirali su se rezultati intervencije i reflektovalo se o iskustvima i naučenim lekcijama. Fokus grupna diskusija na kraju procesa i rezultati evaluacionog upitnika pokazali su da je kolaborativno istraživanje sopstvene prakse doprinelo unapređenju kompetencija nastavnica i motivaciji da dalje inoviraju svoju praksu, boljoj saradnji sa kolegama i razvijanju ideja za dalju diseminaciju i podsticanje škole da se transformiše u pravcu zajednice koja uči.

Ključne reči: kontinuirani profesionalni razvoj, kolaborativno istraživanje, nastavnici, istraživanje zasnovano na dizajnu, kompetencije

1 Rad je nastao u okviru projekta „*Illumine – A community for exploring and sharing uses of evidence-based teaching strategies*” koji je delimično finansiran od strane Evropske unije u okviru granta projekta br. 2020–1-ES01-KA201-082504, kao i uz podršku Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. 451-03-68/2022-14/200163)

2 nsimic@f.bg.ac.rs

Uvod

Potreba za kreiranjem „društva znanja” neophodnog za socioekonomski napredak društva u vremenima brzih i velikih globalnih promena, dovela je i do potrebe za brojnim reformama obrazovnih sistema. Da bi te reforme bile uspešne, neophodno je stalno unapređivanje kompetencija nastavnika, kao glavnih subjekata, ali i „nosilaca” obrazovnih promena (Fullan, 2016; Hargreaves, 2002; OECD, 2019; Sikes, 2013). Stoga se u svim savremenim koncepcijama profesije nastavnika ističe značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja (engl. continuous professional development, nadalje skraćeno CPD) koji bi trebalo da osnaži nastavnika kako na profesionalnom, tako i na ličnom planu. On se odnosi na sve aktivnosti kojima se nastavnici bave tokom karijere, a koje su dizajnirane da unaprede njihov rad, tačnije da obezbede usklađivanje prakse sa politikama, bolja postignuća učenika i viši status profesije nastavnika (Day & Sachs, 2004). Ipak, brojna istraživanja su pokazala da tradicionalne forme kontinuiranog stručnog usavršavanja (najčešće u vidu jednokratnih seminara) ne daju željene rezultate, najčešće zbog jaza između teorije i prakse i čisto tehnicističkog pristupa (Darling-Hammond et al., 2009; Diaz-Maggioli, 2004; Radulović, 2011).

Kontekst i ciljevi istraživanja

Kao odgovor na neadekvatno koncipirane programe CPD, a zbog potrebe da se unaprede praksa nastavnika i postignuća učenika, ali i da se nastavnici osnaže za kontinuirano preispitivanje sopstvene prakse, iniciran je Erasmus+ projekat „Illumine – A community for exploring and sharing evidence-based teaching strategies”³ (na dalje ILLUMINE), koji je okupio istraživače i praktičare iz Španije, Portugalije, Estonije i Srbije. Glavna komponenta projekta bilo je sprovođenje programa CPD nastavnika koji bi se zasnivao na iterativnom i kolaborativnom istraživanju prakse. Iako potekao iz oblasti tehnologije i primenjene fizike, pristup *istraživanja zasnovanog na dizajnu* (engl. Design-Based Research, nadalje skraćeno DBR) činio se kao dobar način mirenja praktičnih potreba projektnog tima za jasnom, unapred određenom strukturom i savremenih shvatanja o efektivnim programima CPD nastavnika.

DBR predstavlja svojevrsan način povezivanja istraživanja u oblasti obrazovanja i prakse, a radi unapređivanja prakse, te i postignuća i dobrobiti učenika (Anderson & Shattuck, 2012; Coburn et al., 2013). Da bismo za neko istraživanje rekli da je *zasnovano na dizajnu*, ono treba da se odvija u realnom obrazovnom kontekstu, da se fokusira na testiranje efekata neke obrazovne intervencije, da podrazumeva učenje iz grešaka te i promene „u hodu” posle nekoliko iteracija, kao i da se odvija u saradnji više aktera – istraživača i praktičara. Ovakav vid procesa zahteva visok nivo raznovrsnih kompetencija nastavnika i istraživača, a posebno uvažavajuću komunikaciju, zatim promatranje specifičnosti i kompleksnosti konteksta i ozbiljno razmatranje etičkih pitanja (Barab & Squire, 2004). Za razliku od akcionog istraživanja, u kojima su nastavnici ti koji uviđaju problem u praksi, koji definišu istraživačka pitanja, osmišljavaju moguće načine unapređivanja prakse i kontinuirano promišljaju svoju praksu, promene i ishode i uključuju ostale aktere u sve faze istraživačkog procesa (Maksimović, 2012; Radulović, 2016), u DBR se polazi od teorije koju naučnici predstavljaju nastavnicima praktičarima sa idejom da već proverene efektivne strategije nastave i učenja prilagode svom kontekstu

3 Za više o projektu, videti <https://illumine.upf.edu/>

rada, svom predmetu i učenicima. Iako smo svesni da ovaj pristup ima ograničenja, pre svega usled postavljanja tema i rešenja unapred, on prevazilazi prepreke na koje nastavnici ukazuju kada govore o istraživanjima praktičara (videti npr. Stančić i sar., 2022), a koje se odnose na nedovoljno poznavanje metodologije istraživanja, nedostatak podrške i saradnje unutar ustanove, nedostatak spoljašnjih podsticaja i mogućnosti za prikazivanje rezultata istraživanja.

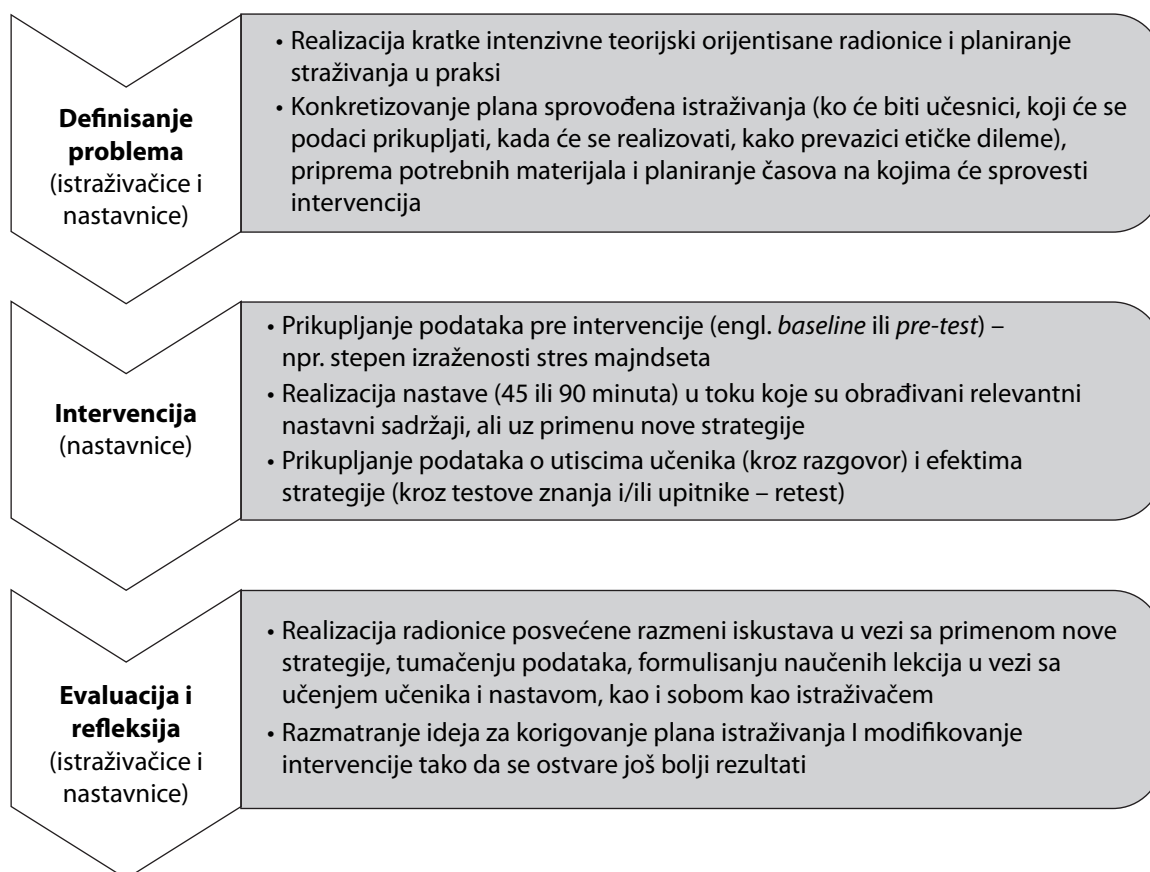
Kao teorijska osnova projekta, pa i programa CPD, uzete su nauke o učenju, tačnije principi učenja koji se zasnivaju na „izvlačenju” (engl. retrieval practice) i „preokviravanju” (engl. reframing). Strategija „izvlačenja” utemeljena je na „efektu testiranja”, podrazumeva nastavnikovo podsticanje dubinskog, trajnog učenja kroz zahtevanje od učenika da reprodukuju, „izvlače” prethodno kodirane i u dugoročnoj memoriji pohranjene informacije, najčešće kroz rešavanje kvizova i testova (sa pitanjima zatvorenog ili otvorenog tipa) ili kreiranje mapa pojmova (Agarwal et al., 2021; Karpicke & Blunt, 2011). Druga strategija – „preokviravanje” ili kognitivno ponovno procenjivanje (engl. cognitive reappraisal) podrazumeva promenu uverenja. Na projektu je dogovoreno da fokus bude na promeni uverenja o stresu (engl. stress mindset), tako da nastavnici podstaknu učenike da promene način na koji doživljavaju akademski stres. Naime, istraživanja su pokazala da čitanje ili gledanje kratkog videa o pozitivnim stranama stresa, praćeno diskutovanjem ideja za primenjivanje novih saznanja o stresu na lični život dovodi do promena uverenja o stresu, pa čak i postignuća u akademski stresnim situacijama (Jamieson et al., 2018; Liu et al., 2019). Ove dve strategije su odabrane kako bi se adresirali izazovi u nastavi koje su nastavnici, učesnici projekta iz sve četiri zemlje, isticali.

Učesnici/realizatori i proces istraživanja

Istraživački poduhvat u okviru DBR pristupa podrazumevao je saradnju četiri istraživačice, psihološkinje i pet nastavnica iz Medicinske škole „Nadežda Petrović” u Zemunu, pridruženog partnera na projektu Illumine (dve nastavnice stručnih predmeta, dve nastavnice opšte obrazovnih predmeta i nastavnica psihologije). One su zajedno tokom školske 2021/22. godine radile na unapređivanju nastavničke prakse kroz promišljanje načina na koji se strategije „izvlačenja” i „preokviravanja”, kao naučno utemeljene dobre prakse, mogu „ugraditi” u nastavu. U skladu sa principima DBR, saradnja je podrazumevala prolazak kroz faze definisanja problema, intervencije/ testiranja, evaluacije i refleksije (Collins et al., 2004).

Konkretno, prvo je obavljena fokus grupna diskusija sa nastavnicima radi boljeg razumevanja njihovih potreba, konteksta u kome rade i izazova u praksi sa kojima se susreću. Zatim je napravljen plan rada kojim su se nastojale uvažiti saopštene potrebe, a ujedno promovisati saznanja iz nauka o učenju koja je potom trebalo primeniti i o iskustvima primene i zaključcima reflektovati. Plan CPD je podrazumevao dva ciklusa od tri faze, prikazane na Šemi 1 (jedan za temu strategija „izvlačenja”, a jedan za temu „preokviravanja”). Na kraju celog procesa organizovana je još jedna evaluaciona fokus grupna diskusija i nastavnice su popunile evaluacioni upitnik u kome su na desetostepenim skalama procene Likertovog tipa procenjivale koliko su unapredile različite kompetencije.

Dakle, ukupno je realizovano osam susreta sa nastavnicama – šest onlajn radionica (u periodu oktobar 2022 – maj 2023.) i dve fokus grupne diskusije uživo (avgust 2022. i jul 2023. godine), s tim da je postojala i kontinuirana komunikacija između grupnih susreta radi detaljnijeg planiranja intervencije i obrade podataka.



Šema 1: Tok istraživanja prakse prema DBR modelu

Rezultati – Iskustva nastavnika i efekti istraživanja

Nastavnice su izrazile visok nivo zadovoljstva programom CPD. Radionice su smatrale „zanimljivim”, „jasnim” „dovoljno opširnim, ali sažetim i informativnim”. Iako je bilo šest radionica i obaveza oko planiranja i realizacije intervencije između njih, za nastavnice to nije bilo iscrpljujuće jer je tempo bio dobar tako da su imale dovoljno vremena da sve organizuju, a opet ne previše da bi se „rasplinule”. Nastavnice su, takođe, rekle da je rad u parovima i u malim grupama bio osnažujući i da im je pomogao da budu hrabrije i da izađu iz svoje zone komfora. Takođe su smatrale korisnim to što su istraživačice bile na raspolaganju između radionica za konsultacije.

Nastavnice su ukazale na pozitivne promene u svom radu – počele su da razmatraju na koje sve načine i kada mogu češće primenjivati isprobane strategije „izvlačenja” i „preokviravanja” jer su primetile da učenici postaju motivisaniji za rad, angažovaniji i da su pod manjim stresom, a da imaju i potencijal da dugoročnom primenom dovedu i do boljih postignuća učenika. Odstupanje od uobičajenog plana rada, odnosno primena dve nove strategije, ohrabrila ih je i da razmatraju uvođenje drugih inovacija u svoj rad. Predstavljanje rezultata istraživanja kolegama iz škole koje nisu učestvovala na projektu, podstakla je još neke nastavnice da istražuju i unapređuju svoju praksu. Saopštile su i da su unapredile svoje veštine prezentacije – kako je jedna nastavnica rekla: „Stalno sam razmišljala kako da svoje utiske i rezultate predstavim kolegama”.

Analiza odgovora iz upitnika pokazala je da su nastavnice značajno unapredile svoje kompetencije, pre svega svoja znanja u vezi sa efektivnim strategijama učenja i podučavanja, kao i načinima isprobavanja tih strategija na redovnim časovima (videti Tabelu 1).

Tabela 1: Samoprocena unapređenja kompetencija nastavnica kao rezultat učešća u CPD

Izraženost kompetencija (1–10)	Pre CPD		Nakon CPD	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Znanja o strategijama učenja i podučavanja zasnovanim na istraživanjima	5,50	0,577	8,25	0,957
Sposobnosti za osmišljavanje časova koji će integrisati inovativne strategije učenja i podučavanja	6,00	0,816	9,00	0,000
Kompetencije za refleksivnu praksu i za menjanje prakse na osnovu sopstvenih uvida	7,25	0,957	9,25	0,500
Kompetencije za saradnju sa kolegama na osmišljavanju aktivnosti i razmeni ideja	7,75	1,258	8,75	0,957

Nastavnice su istakle da bi volele da nastava sa ovakvim načinom CPD, ali da bi trebalo uključiti veći broj nastavnika, kao i proširiti spisak tema, tako da se, na primer, obuhvate i efektivne strategije motivisanja učenika. Predložili su i kreiranje kratkih tekstualnih i video materijala i kvizova koje bi nastavnici mogli da obrade samostalno između grupnih radionica, kao vid podsetnika na ono što se diskutovalo na radionicama.

Zaključak i preporuke

Iako je predstavljen model CPD obuhvatio mali broj nastavnika i iako su izostale objektivne mere efekata, možemo zaključiti da program stručnog usavršavanja, zasnovan na kolaborativnom istraživanju prakse kroz faze definisanja problema i planiranja intervencije, realizacije intervencije, evaluacije i refleksije, ima veliki transformativni potencijal. Saradnja nastavnica sa istraživačicama značajno je doprinela smanjenju anksioznosti u vezi sa sprovođenjem istraživanja, podstakla je nastavnice da više i međusobno saraduju, a i omogućila je da se rezultati istraživanja lakše prošire, kako unutar škole, tako i među drugim praktičarima i naučnicima, što je u skladu i sa ranijim studijama koje su ukazale na značaj saradnje naučnika i praktičara (Morrison, 2013). Uz to, nastavnice su osnažene da planiraju i sprovode istraživanja svoje prakse i promovišu rezultate svojih istraživanja, kao i da, kroz podsticanje saradnje sa ostalim kolegama i pružanje podrške njima da istražuju svoju praksu, transformišu svoju školu u *zajednicu koja uči*.

Baš kao što je i u literaturi prepoznato da jednokratni seminari usmereni na sticanje veština nemaju toliko efekata kao kontinuirani i kolaborativni programi koji su usmereni na razvoj, istraživanje i refleksiju i preoblikovanje identiteta (Day, 2017; Hammerness et al., 2005), i ovde se pokazalo da je buduće programe CPD potrebno planirati kao kompleksne i dugoročne inicijative koje podrazumevaju kontinuiranu saradnju više aktera iz sveta nauke i prakse. Takođe, poželjno bi bilo koristiti potencijale savremenih digitalnih tehnologija, te ponuditi i materijale za učenje i zadatke koje bi nastavnici mogli da rade onlajn, kao i virtuelna mesta za razmenu ideja, poput foruma. Najzad, kao što je već i

nekim ranijim istraživanjima prepoznato (videti npr. Stančić i sar., 2022), potrebno je obezbediti više prilika za predstavljanje rezultata istraživanja prakse, kako unutar škole, tako i na naučno-stručnim skupovima i u naučnim časopisima.

Literatura

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational researcher*, 41(1), 16–25. Dostupno na <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Agarwal, P. K., Nunes, L. D., & Blunt, J. R. (2021). Retrieval Practice Consistently Benefits Student Learning: A Systematic Review of Applied Research in Schools and Classrooms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1409–1453. Dostupno na <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09595-9>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. Dostupno na https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42. Dostupno na https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Day, C. (2017). Competence-based education and teacher professional development. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*, (pp. 165–182). Switzerland: Springer
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day, & J. Sachs, (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, (pp. 3–33). Berkshire: Open University Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York and London: Teachers College Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco CA: Jossey-Bass
- Jamieson, J. P., Crum, A. J., Goyer, J. P., Marotta, M. E., & Akinola, M. (2018). Optimizing stress responses with reappraisal and mindset interventions: an integrated model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 31(3), 245–261. Dostupno na <https://10.1080/10615806.2018.1442615>
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), 772–775. Dostupno na <https://doi.org/10.1126/science.1199327>
- Liu, J. J., Ein, N., Gervasio, J., & Vickers, K. (2019). The efficacy of stress reappraisal interventions on stress responsivity: A meta-analysis and systematic review of existing evidence. *PLoS One*, 14(2), e0212854. Dostupno na <https://10.1371/journal.pone.0212854>.
- Maksimović, J. (2012). Matrica planiranja akcionih istraživanja. *Norma*, 17(2), 231–246.
- Morrison, C. M. (2013). Teacher Identity in the Early Career Phase: Trajectories that Explain and Influence Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), Dostupno na <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss4/6>
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. Dostupno na <http://www.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između modern i postmoderne*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
- Sikes, P.J. (2013). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan, & A. Hargreaves, (Eds.), *Teachers Development and educational change*, (pp. 36–55). New York: Routledge.
- Stančić, M., Radulović, L., I Jovanović Milanović, O. (2022). Zašto (ne) istraživati sopstvenu praksu: perspektiva praktičara u obrazovanju, *Inovacije u nastavi*, 35(2), 16–29.

VRŠNJAČKO VREDNOVANJE RADOVA STUDENATA MATEMATIKE NA TEMU DIGITALNIH NASTAVNIH MATERIJALA¹

Aleksandar Z. Milenković²

Univerzitet u Kragujevcu, Prirodno-matematički fakultet

Jelena D. Matejić³

Univerzitet u Nišu, Prirodno-matematički fakultet

Apstrakt

Savremeni nastavnik matematike mora razvijati kritički odnos prema različitim izvorima znanja i nastavnim materijalima, kao i kompetencije da u skladu sa konkretnim nastavnim situacijama kreira nastavne materijale. U skladu sa time, studenti treće godine OAS Matematike (njih 12), na predmetu Obrazovni softver na PMF-u u Kragujevcu su u toku akademske 2021/2022. godine postavljeni najpre u ulogu kreatora nastavnih materijala, a kasnije evaluatora nastavnih materijala kreiranih od strane svojih kolega. Studenti su u pisanoj formi, pisali (dobijali) zapažanja i sugestije svojim kolegama čije su radove vrednovali, nakon čega su dobijali (pisali) odgovore od strane kolega, autora nastavnih materijala. Potom su imali mogućnost (ne i obavezu) da naprave osvrt i izmene određene delove svojih radova. Rezultati istraživanja ukazuju da su studenti zaista takve obaveze shvatili ozbiljno, da su smatrali da su uzajamnim davanjem komentara i sugestija dobili priliku da kritički razmišljaju o svom i tuđem radu, da su na osnovu napisanih/dobijenih rezultata vršili reviziju svog rada, da su neki od njih na osnovu dobijenih komentara i sugestija vršili korekcije u svom radu, a što je posledično dovelo do toga da su konačne verzije radova studenata bile kvalitetnije od njihovih prvih verzija.

Ključne reči: vršnjačko vrednovanje, kritičko mišljenje, matematika, obrazovni softver, GeoGebra

Problem istraživanja

Od savremenog nastavnika matematike se ne očekuje da kopira rad svog nastavnika, za vreme njegovog školovanja, već da u radu koristi savremene obrazovne/saznajne resurse u čijim su konstitutivnim i transakcionim osnovama nove digitalne tehnologije u cilju zadovoljavanja različitih stilova učenja. Da bi uspešno planirao i realizovao nastavu, nastavnik mora da ima razvijen kritički odnos u kontekstu odabira i primene savremenih sazajnih resursa, kao i da za potrebe nastave samostalno kreira nastavne materijale različitih formata, između ostalih korišćenjem softverskih paketa koji omogućavaju vizualizaciju nastavnih sadržaja, kao i kreiranje interaktivnih digitalnih sadržaja.

1 Istraživanje je nastalo u okviru ERASMUS+ projekta TeComp (Strengthening Teaching Competencies in Higher Education in Natural and Mathematical Sciences, 598434-EPP-1-2018-1-RSEPPKA2-CBHE-JP).

2 aleksandar.milenkovic@pmf.kg.ac.rs

3 jelena.matejic@pmf.edu.rs

U stranoj literaturi se mogu naći različiti stručni termini koji se odnose na vršnjačko vrednovanje rada učenika/studenata, poput peer review, peer assessment, peer feedback... (Calkins, 2020; Chang et al., 2012; Evans, 2013; Falchikov, 2003). Mi ćemo se u ovom radu baviti *peer feedback*-om koji smo koristili u istraživanju, a koji predstavlja saradničku aktivnost najmanje dva vršnjaka. Ono podrazumeva davanje povratne informacije u vezi sa aspektima učinka ili razumevanja vršnjaka na datu temu, koje procenjuje student. Štaviše, jedan rad može vrednovati više studenata jer na taj način autor materijala koji se vrednuje dobija različite povratne informacije, koje treba da percipira na odgovarajući način (Evans, 2013), a sa ciljem da na osnovu dobijenih komentara unapredi svoje razumevanje na datu temu i da se kritički odnosi prema svom radu. Ovaj vid vršnjačkog vrednovanja podrazumeva refleksivnu aktivnost koja bi trebalo pozitivno da utiče i na onog ko vrednuje rad svog vršnjaka, kao i na onog čiji je rad vrednovan (Falchikov, 2003). Izlaganje studenata vršnjačkom vrednovanju promoviše povećanje znanja i umenja studenata (Chang et al., 2012). Kada student analizira i vrednuje rad svog vršnjaka, on pospešuje svoje znanje (Chang et al., 2012). Pored unapređenja znanja, peer feedback pomaže studentima da razumeju kriterijume i proces ocenjivanja (Wicks et al., 2019), čime se studenti (a budući nastavnici matematike) stavljaju i u ulogu nastavnika koji ocenjuje i stručno vrednuje tuđe radove. Ovakav pristup oblikuje kritičko mišljenje i istovremeno vežba asertivnu komunikaciju među studentima (Calkins et al., 2020).

Na osnovu gore navedenih pozitivnih osobina i uticaja procesa *peer feedback*-a i pozitivnih rezultata empirijskih istraživanja, javila se ideja o implementaciji postupka vršnjačkog vrednovanja u sklopu predmeta Obrazovni softver sa ciljem da se pozitivno utiče kako na digitalne kompetencije studenata matematike, tako i na razvijanje kritičkog mišljenja kod studenata.

Metodologija istraživanja

Cilj ovog istraživanja ogledao se u ispitivanju mišljenja studenata treće godine matematike o primeni vršnjačkog vrednovanja u cilju poboljšanja kvaliteta njihovih radova, kao i u ispitivanju eventualnog napretka studenata u pogledu kvaliteta digitalnih nastavnih materijala koje su oni kreirali.

Cilj je operacionalizovan kroz nekoliko istraživačkih zadataka koji su se odnosili na ispitivanje stavova studenata o tome u kojoj meri su:

- uzajamnim davanjem komentara i sugestija dobili priliku da više promišljaju na datu temu i kritički razmišljaju o svom i tuđem radu, kao i da li su na osnovu dobijenih komentara od svojih kolega,
- vršili ponovnu reviziju svog rada i/ili
- vršili određene izmene (korekcije) u svom radu.

Takođe, kako bi se utvrdilo da li su izmene koje su studenti vršili u svom radu bile svrsishodne, dodatni istraživački zadatak se ogledao u analiziranju radova studenata pre i posle napravljenih korekcija (u radovima onih studenata koji su pravili određene korekcije u svojim radovima).

U okviru predmeta Obrazovni softver, studenti treće godine profesorskog smera na OAS Matematike Prirodno-matematičkog fakulteta u Kragujevcu, u sklopu planiranih aktivnosti, nakon što ovladaju različitim alatima u sklopu softverskog paketa GeoGebra, izrađuju seminarski rad na temu

nastavne jedinice koja im je dodeljena, a koje su preuzete iz aktuelnih nastavnih planova za predmet Matematika (za starije razrede osnovne škole). Naravno, prilikom izbora nastavne jedinice, predmetni nastavnik, kao jedan od argumenata za izbor nastavne jedinice, razmatra u kojoj meri se data nastavna jedinica može realizovati smislenom upotrebom digitalnih tehnologija, konkretno softverskog paketa GeoGebra. Studenti u okviru datog seminarskog rada treba da isplaniraju nastavni čas, mogu da izrade odgovarajuće slike dvodimenzionalnih ili trodimenzionalnih figura, da ilustruju određene postupke nizom konkretnih geometrijskih konstrukcija, da ilustruju rešenja konkretnih primera i zadataka, da ukažu na osobine određenih matematičkih pojmova, da demonstriraju kako se promenom vrednosti određenih parametara u algebarskoj reprezentaciji pojma, menja grafička reprezentacija tog pojma i slično, a sve u skladu sa karakteristikama predviđenih nastavnih sadržaja. Pored toga, studenti treba da osmisle artikulaciju datog časa, sa smislenim redosledom aktivnosti, kako nastavnika, tako i učenika. U skladu sa time, kako bi studenti znatno više promišljali na temu različitih nastavnih jedinica (sadržaja), osmišljen je metodski pristup koji se zasnivao na vršnjačkom vrednovanju radova kolega studenata.

Kao što je ranije rečeno, metodski pristup se zasnivao na implementaciji vršnjačkog vrednovanja radova studenata, pre formalnog vrednovanja od strane predmetnog nastavnika.

U prvoj fazi projekta, studenti su dobili nastavne jedinice i zadatak da za potrebe realizacije date nastavne jedinice kreiraju digitalne nastavne sadržaje u GeoGebri i osmisle artikulaciju časa. Studenti su nastavne materijale kreirali samostalno, a potom prezentovali date nastavne materijale i opisivali način na koji bi čas matematike bio realizovan. Studenti (njih 12) su svoje seminarske radove prezentovali u tri grupe, po četvoro.

U drugoj fazi projekta, studenti su vrednovali radove svojih kolega. Zaduženja su bila tako formulisana da studenti druge grupe vrednuju radove studenata prve grupe, studenti treće grupe vrednuju radove studenata druge grupe i da studenti prve grupe vrednuju radove studenata treće grupe. Nastavnik je u okviru grupe na MS Teams platformi postavio šablon u kome su se nalazili kriterijumi koje su studenti vrednovali nakon izlaganja svojih kolega i naknadnim uvidom u njihove seminarske radove. Prilikom vrednovanja radova svojih kolega (za šta je bilo predviđeno vreme od tri dana), studenti su davali komentare i sugestije na sledeća pitanja, odnosno aspekte seminarskog rada:

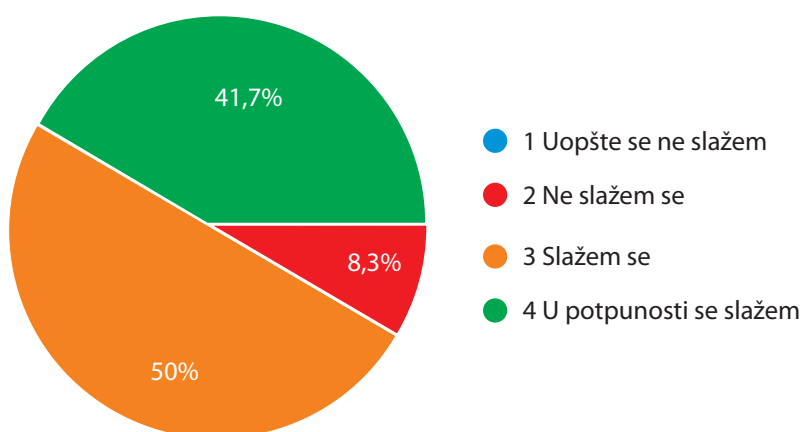
- Da li je softverski paket GeoGebra svrsishodno korišćen za izradu nastavnih materijala?
- Da li nastavni sadržaji koji je kolega (koleginica) izabrao/la odgovaraju nastavnoj jedinici?
- Da li su definicije, tvrđenja, postupci... (matematički) ispravni i precizni?
- Na koji način je korišćen softverski paket GeoGebra? Da li je bilo prostora za izradu još, dodatnih digitalnih nastavnih materijala? Da li je GeoGebra korišćena u prevelikoj meri?
- Da li je redosled izlaganja (uvođenja nastavnih sadržaja) odgovarajući?
- Osvrt na izlaganje kolege (koleginice) – tempo izlaganja, naglašavanje najbitnijih delova prezentacije, preciznost i sistematičnost u izlaganju...).

Odmah po dobijanju komentara (putem MS Teams platforme) i sugestija, studenti su mogli da naprave osvrt na svoj rad na osnovu dobijenih komentara i da ga eventualno koriguju, ukoliko bi smatrali da bi na taj način dodatno unapredili svoj seminarski rad. Za to su studenti imali četiri dana i ukoliko su menjali svoj seminarski rad trebalo je da pošalju konačnu verziju svog rada.

Što se tiče vrednovanja seminarskog rada od strane nastavnika, dogovor je bio da se vrednuje konačna verzija rada. Svi studenti su ispoštovali date propozicije, te je eksperiment sproveden bez ikakvih problema. Nakon što su svi studenti prosledili konačne verzije seminarskih radova, popunili su anketu koja je bila kreirana pomoću Google Forms-a.

Rezultati istraživanja i diskusija

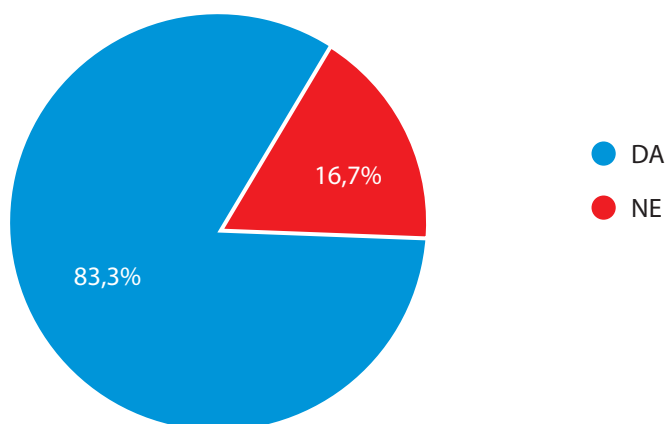
Smatram da sam na ovaj način, uzajamnim davanjem komentara i sugestija dobio/la priliku da više promišljam na datu temu i kritički razmišljam o svom i tuđem radu.



Grafikon 1: Procena studenata u kojoj meri su više promišljali o svom i tuđem radu

Kada je reč o percepciji studenata o aktivnostima koje se odnose na vršnjačko vrednovanje, polovina studenata je odgovorila da se slaže sa tvrdnjom da su uzajamnim davanjem komentara i sugestija imali priliku da više promišljaju na datu temu i da kritički sagledaju svoj i rad svojih vršnjaka. Sa datom tvrdnjom se pet dvanaestina studenata slaže u potpunosti, ne slaže se samo jedan student, dok nijedan student nije odgovorio da se u potpunosti ne slaže sa tom tvrdnjom.

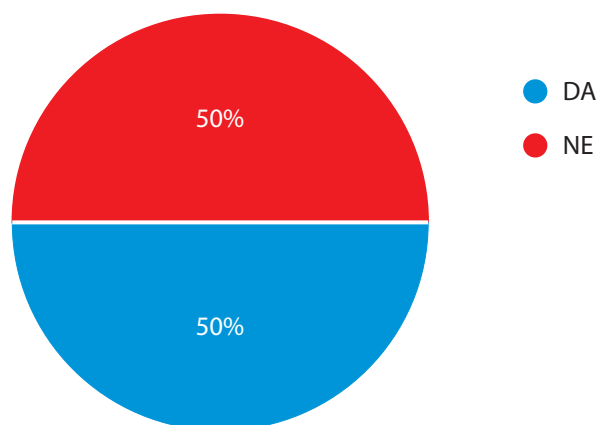
Na osnovu komentara i sugestija koje sam dobio/la od svojih koleginica/kolega sam izvršio/la reviziju (ponovnu analizu) svog rada.



Grafikon 2: Analiza sopstvenih radova studenata nakon sugestija dobijenih od kolega

Da su studenti bili svesni pozitivnih aspekata mogućnosti koja im je pružena, a to je da na osnovu komentara dobijenih od svojih kolega naprave ponovnu analizu svog rada, govore rezultati ilustrovani na Grafikonu 2 gde možemo uočiti da je 10 od 12 studenata napravilo kritički osvrt na svoj rad. Od tih 10 studenata, čak 6 (polovina od ukupnog broja studenata) je napravila određene izmene u svom seminarskom radu koji se odnosio na kreiranje digitalnih nastavnih materijala koji bi trebalo da imaju upotrebnu vrednost u realizaciji nastave matematike (Grafikon 3).

Na osnovu komentara i sugestija koje sam dobio/la od svojih koleginja/kolega sam izvršio određene izmene (korekcije) u svom radu.



Grafikon 3: Korekcija seminarskih radova studenata, nakon sugestija koje su dobili od kolega

Dakle, od 12 radova, polovina njih nije pretrpele nikakve izmene, dok je šestoro studenata napravilo određene korekcije. Izmene koje su studenti napravili odnose se na:

- korekciju u definiciji matematičkog pojma, koja je pre korekcije bila neprecizna, a samim time i netačna;
- doradu slika u cilju bolje vizualizacije nastavnih sadržaja;
- naglašavanje određenih nastavnih sadržaja;
- promenu redosleda navođenja nastavnih sadržaja, pravila, postupaka i konkretnih primera;
- tehničke aspekte seminarskog rada (kucanje teksta u Latex-u u okviru Geogebra apleta, smanjivanje/povećavanje slika u seminarskim radovima, dodavanje određenih oznaka, ispravljanje grešaka u kucanju).

Vrednovanje radova studenata od strane predmetnog nastavnika sprovedeno je u skladu sa aspektima u odnosu na koje su studenti trebali da vrednuju radove svojih kolega. Rezultati koji su studentima uračunati u predispitne obaveze predmeta Obrazovni softver, bili su rezultati ostvareni nakon njihovih korekcija, u skladu sa prethodnim dogovorom. Nijedan rad, među radovima koje su studenti korigovali, nije bio lošijeg kvaliteta nakon korekcija napravljenih na osnovu komentara drugih studenata. Od ukupno 20 poena, studenti (njih 6) su pre revizije svog rada i napravljenih korekcija na osnovu dobijenih komentara imali 14,16 poena u proseku, dok su nakon predaje konačnih verzija seminarskih radova (što im je i bilo vrednovano u okviru predispitnih obaveza) imali 16,33 poena što

znači da su u proseku za 2,17 poena popravili svoje rezultate. Najveća razlika je uočena u radu u kome je određeni matematički pojam bio nedovoljno precizno formulisan, što naravno u najvećoj meri utiče na smanjen broj poena pre napravljene korekcije. Ukoliko se pogledaju radovi studenata koji nisu menjali svoje seminarske radove (iako su 4 od njih 6 napravili reviziju svog rada), prosečan broj poena koji su oni ostvarili jednak je 17,16. Na osnovu ovih vrednosti možemo zaključiti da su, iskoristivši priliku koja im je pružena – da kritički promišljaju o radu vršnjaka, da daju smislene komentare i sugestije, da kritički razmišljaju o komentarima koje su dobili i da procenjuju njihov kvalitet i svrsishodnost tih komentara i sugestija, najviše profitirali studenti koji su inicijalno ostvarili slabije rezultate.

Zaključak

Na osnovu rezultata istraživanja, možemo reći da je vršnjačko vrednovanje kreiranih digitalnih nastavnih materijala od strane studenata bilo korisno iz dve perspektive. Najpre, posmatravši rezultate ankete, možemo zaključiti da su studenti obaveze koje se odnose na vršnjačko vrednovanje shvatili ozbiljno, da su u velikoj meri smatrali da kroz vršnjačko vrednovanje dobijaju priliku da intenzivnije razmišljaju o svom i tuđem radu, da su studenti u najvećoj meri napravili osvrt na svoj rad, te da je polovina njih napravila i određene korekcije, što govori u prilog tome da su njihovi komentari i sugestije bili kvalitetni i smisleni. Takođe, uočene su razlike u kvalitetu radova studenata koji su radove korigovali na osnovu dobijenih komentara i sugestija svojih kolega, u odnosu na prvobitne radove. Poredivši radove studenata koji nisu pravili korekcije i radove studenata koji su napravili određene izmene nakon osvrta na svoj rad, možemo konstatovati da su na ovaj način napredovali studenti koji su u manjoj meri ovladali digitalnim kompetencijama generalno i čija su postignuća iz predmeta Obrazovni softver generalno slabija. Imajući u vidu mali uzorak istraživanja, smatramo da davanje nekih uopštenih pedagoških implikacija ne bi bilo prikladno, ali svakako možemo zaključiti da vršnjačkom vrednovanju treba posvetiti više prostora i pažnje, tamo gde je realizacija takvih aktivnosti primerena.

Literatura

- Calkins, S., Grannan, S., Siefken, J. (2020). Using Peer-Assisted Reflection in Math to Foster Critical Thinking and Communication Skills. *PRIMUS*, 30(4), 475–499.
- Chang, C. C., Tseng, K. H., Lou, S. J. (2012). A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers & Education*, 58(1), 303–320.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research* (83), 70–120.
- Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102–108.
- Wicks, T., Tomas, C., Halls, J. (2019). The impact of peer assessment on mathematics students' understanding of marking criteria and their ability to self-regulate learning. *MSOR Connections*, 18(1), 46–55

KVALITET NASTAVE U OGLEDALU ISPITA ZA LICENCU NASTAVNIKA: ŠTA NAM OTKRIVAJU PISANE PRIPREME ZA ČASOVE?

Milan S. Stančić¹

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Apstrakt

O razumevanju kvaliteta nastave možemo zaključivati oslanjajući se na različite izvore podataka. U ovom radu smo se u tom poduhvatu oslonili na analizu pisanih priprema za časove koje su nastavnici kreirali prilikom polaganja ispita za licencu. Analizirana je ukupno 21 priprema za čas, a koje su preuzete sa grupe „Ispit za licencu” na Fejsbuku. Podaci su analizirani metodom analize sadržaja. Primećujemo da je reč o prazničnim priprema koje nisu deo svakodnevne prakse nastavnika, kao i da u svim priprema postoji tradicionalna artikulacija časa na uvod, središnji i završni deo. Planirani časovi su obojeni kognitivističkom koncepcijom obrazovanja, odnosno planirane aktivnosti u fokus stavljaju kognitivne aspekte nastave/učenja. Budući da u situaciji polaganja ispita nastavnici treba da pokažu svoje kompetencije na jednom času, nije začuđujuće da fokus stavljaju na efikasno do-lazjenje do predviđenih ishoda, umesto na druge aspekte razvoja učenika i na druge kvalitete nastavnog procesa.

Ključne reči: kvalitet nastave, pisana priprema za čas, ispit za licencu.

Uvod

Posmatrano iz ugla različitih koncepcija obrazovanja i didaktičkih teorija, možemo govoriti o različitim gledištima na to šta čini nastavu kvalitetnom (Mitrović i Radulović, 2014). Pored toga, zvanična prosvetna dokumenta u različitim obrazovnim sistemima mogu graditi sopstvene slike o tome šta je kvalitetna nastava, a te slike su često teorijski eklektičke. Sličnu situaciju bismo imali i ukoliko bismo kvalitet nastave posmatrali kroz vizuru razumevanja i uverenja različitih školskih aktera (nastavnika, učenika, stručnih saradnika). Stoga, ukoliko bismo želeli da dođemo do slike o tome kako se razume kvalitet nastave, imali bismo na raspolaganju vrlo različite puteve da tog cilja. Mogli bismo da analiziramo literaturu, napravimo pregled zakonskih dokumenata, posmatramo časove različitih nastavnika, pitamo različite aktere... U ovom radu želeli smo da kroz analizu pisanih priprema za časove koje su nastavnici kreirali u sklopu polaganja ispita za licencu sagledamo kako se vidi kvalitet nastave. Smatramo da bi ovaj put mogao biti plodonosan zbog toga što pomenute pisane pripreme s jedne strane reprezentuju način na koji nastavnici razumeju kvalitet nastave, a s druge strane reprezentuju i ono što je samim činom polaganja ispita za licencu verifikovano kao dobra nastava od strane ispitne komisije.

¹ E-mail: mstancic@f.bg.ac.rs

Ispit za licencu, kojim se proverava osposobljenost pripravnika za profesiju nastavnika, vaspitača ili stručni saradnik, prema *Pravilniku o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2022), sadrži dva dela – pisani i usmeni. Za nastavnike, pisani ispit predstavlja pripremu za čas, dok se deo usmenog dela ispita ostvaruje izvođenjem časa i razgovorom sa komisijom o održanom času. Realizacija časa obavlja se u školi koju odredi ministar, a kandidat se o temi časa obaveštava tri dana pre zakazanog ispita. Zvanična uputstva i obrasci za pisanje pripreme za čas nisu dati. Istraživanja pokazuju da se nastavnici nakon perioda pripravnštva često ne osećaju dovoljno pripremljeno za polaganje ispita za licencu, a upravo držanje časa u nepoznatoj sredini navode kao najveći izazov i neprijatnost (Stančić, 2015).

Pisana priprema za čas koja se prilaže kao deo polaganja ispita za licencu predstavlja, prema klasifikaciji koju nudi Mejer (Mayer, 2002), prazničnu pripremu koju odlikuje temeljnost i formalnost. Prema viđenju Mejera, ovakav oblik pisane pripreme nije široko zastupljen u nastavnoj svakodnevi, već se one sastavljaju tokom pripreme za profesiju nastavnika, kada se drže ugledni časovi i kada se rad nastavnika evaluira radi napredovanja u karijeri (Mayer, 2002). Dakle, mogli bismo reći da je prilikom kreiranja ovakvih priprema za časove fokus na demonstriranju kompetentnosti nastavnika za planiranje nastave. Ovakav oblik pripreme za čas u našem obrazovnom sistemu je, pored polaganja ispita za licencu, prisutan i kao deo zvanične školske dokumentacije koja se vodi najpre zbog mogućnosti stručno-pedagoškog nadzora i spoljašnjeg vrednovanja rada škole. Stoga ne čudi da je u našem sistemu uočen šablonski pristup u pisanju priprema za časove (Ivić i sar., 2001).

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je da se sagleda struktura časa i vrste aktivnosti u pisanim priprema koje su kreirane u sklopu polaganja ispita za licencu.

Korpus podataka

Pisane pripreme za čas su preuzete sa društvene mreže Facebook sa grupe „ISPIT ZA LICENCU (PROSVETA)”. Na ovoj grupi, nastavnici, vaspitači i stručni saradnici koji su položili ispit za licencu postavljaju svoje pisane pripreme za časove i čine ih dostupnim drugim članovima grupe. Za potrebe ovog istraživanja, preuzete su sve pisane pripreme koje su postavljene 2020, 2021 i 2022. godine.

Analizirana je ukupno 21 priprema i to 15 za časove obrade i šest za druge tipove časa (utvrđivanje, sistematizacija). Od ukupnog broja analiziranih priprema, 12 je za časove društvenih predmeta (pet iz Srpskog jezika, tri iz Geografije, dve iz Engleskog jezika, jedna iz Nemačkog jezika i jedna iz Likovne kulture), a devet za časove prirodnih predmeta (sedam iz Matematike, jedna iz Biologije i jedna iz Fizike).

Analiza podataka

Podaci su analizirani korišćenjem tehnike analize sadržaja induktivnog tipa (Elo & Kyngäs, 2008). Uz pomoć softvera MAXQDA 2022, podaci su kodirani i to tako da su u inicijalnom kodiranju

kodovi formulisani tako da budu što bliži opisima aktivnosti koji su ponuđeni u samim priprema za časove. Budući da su sve pripreme za časove sadržale artikulaciju časa koja je podrazumevala strukturalnu i vremensku podelu časa na uvodni, središnji i završni deo časa, kodovi su definisani zasebno za svaki od tri dela časa. U drugom koraku, slični kodovi su grupisani u kategorije, te je za svaku od kategorija izračunata frekventnost.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Uvodni deo časa

Među aktivnostima koje se javljaju u uvodnom delu časa nalaze se očekivane aktivnosti, kao što je predstavljanje nastavnika učenicima, što je specifično za ovu konkretnu situaciju držanja časa, i najavljuvanje teme i isticanje cilja časa, ali nam pregled aktivnosti iz Tabele 1 nudi i nekoliko zanimljivih uvida.

Tabela 1: Aktivnosti u uvodnom delu časa

Aktivnost	f	Tip časa		Vrsta predmeta	
		Obrada (N=15)	Drugo (N=6)	Društveni (N=12)	Prirodni (N=9)
Najava teme i isticanje cilja časa	17	12	5	10	7
Predstavljanje nastavnika	15	10	5	8	7
Izlaganje nastavnika	7	7	-	6	1
Frontalna razmena u formi pitanja i kratkih odgovora	7	3	4	2	5
Igrolika aktivnost	6	5	1	3	3
Upoznavanje učenika	5	4	1	5	-
Gledanje video snimka praćeno diskusijom	2	2	-	2	-
Individualni rad učenika na zadatku	2	-	2	1	1

Primećujemo da se aktivnost upoznavanja učenika javlja tek u nekoliko priprema za čas i to uglavnom u formi da učenici na papirima napišu svoja imena. Upečatljivo je i to što je ova aktivnost prisutna na svim analiziranim priprema iz stranih jezika, kao i u jednoj pripremi za čas srpskog jezika i jednoj pripremi za čas likovne kulture. U većini analiziranih priprema fokus u uvodnom delu časa je na podsećanju na gradivo sa prethodnih časova koje je relevantno za temu časa, bilo da se to realizuje kroz izlaganje nastavnika, frontalnu razmenu sa učenicima, individualni rad učenika na nekom zadatku ili neku igroliku aktivnost (lanac znanja, asocijacije). Iako većina igrolikih aktivnosti ima potencijal da razvije motivaciju učenika, one su uglavnom ograničene na aktiviranje prethodnih školskih znanja učenika. Tek u dve pripreme za čas pronalazimo aktivnosti, npr. gledanje video snimka praćeno diskusijom, čiji je fokus na tome da emocionalno aktiviraju učenike, aktiviraju njihova predznanja koja nisu nužno školskog karaktera, podstaknu njihovu radoznalost. Ovakve aktivnosti takođe pronalazimo samo u priprema za časove iz jezičkih predmeta.

Ukoliko imamo u vidu uslove u kojima se realizuju časovi u okviru polaganja ispita za licencu, s jedne strane nas može začuditi podatak da mali broj nastavnika u uvodnom delu časa planira aktivnosti koje bi im pomogle da bolje upoznaju učenike sa kojima će raditi. Ipak, sa druge strane, jasno je da takve aktivnosti ne izostaju u potpunosti, već da su fokusirane na identifikovanje školskih predznanja učenika, a ne na druge podatke o učenicima koji takođe mogu biti od značaja prilikom realizacije časa (npr. kako se učenici osećaju, koliko su motivisani za rad, šta bi voleli da saznaju o temi, kakva su im vanškolska znanja i iskustva relevantna za ono što će učiti na času).

Središnji deo časa

U središnjem delu časa (Tabela 2) dominiraju aktivnosti koje su organizovane kroz frontalni rad (predavanje nastavnika uz postavljanje pitanja učenicima; nastavnik ili neko od učenika radi zadatak ispred table, a ostali prate) i/ili individualni rad učenika na zadacima, praćen frontalnom razmenom radi provere urađenog. Rad učenika na zadacima u paru ili grupama je manje zastupljen i to samo na društvenim predmetima (jezici, geografija, likovna kultura). U planovima je predviđeno da učenici rade na zadacima koje su nastavnici pripremili na nastavnim listićima ili pak na zadacima iz udžbenika. Primećujemo i da su izlaganja nastavnika i frontalno ispitivanje učenika prisutni jedino na časovima obrade, dok na je na drugim tipovima časova (utvrđivanje, sistematizacija) zastupljeniji individualni rad učenika na zadacima.

Tabela 2: Aktivnosti u središnjem delu časa

Aktivnost	f	Tip časa		Vrsta predmeta	
		Obrada (N=15)	Drugo (N=6)	Društveni (N=12)	Prirodni (N=9)
Frontalna razmena u formi pitanja i kratkih odgovora	13	12	1	8	5
Individualni rad učenika na zadacima	11	7	4	4	7
Izlaganje nastavnika (predavanje)	8	8	-	5	3
Frontalni rad na zadacima	5	3	2	2	3
Učenici rade na zadacima u paru	5	4	1	5	-
Učenici rade na zadacima u grupi	3	2	1	3	-
Kviz	1	1	-	1	-
Zadavanje domaćeg zadatka	1	1	-	1	-

Generalno gledano, u većini planova časova pronalazimo kombinovanje različitih oblika rada, dok za nastavne metode i tehnike ne bismo mogli da kažemo da su raznovrsne, budući da dominiraju rad na zadacima ili pitanjima sa nastavnih listića ili iz udžbenika i različite forme razgovora, pri čemu prevladavaju one koje su u literaturi označavaju kao katihetički razgovor (Jurić, 1979) i tematski zatvoren dijalog (Milin, 2016).

Završni deo časa

U završnom delu časa (Tabela 3) se gotovo u svim analiziranim planovima časova javlja aktivnost zadavanja domaćeg zadatka. Kao aktivnosti učenja, najčešće uočavamo rad na zadacima vežbanja, bilo individualno ili u paru, kao i frontalne provere razumevanja onoga što je obrađivano na času i to kroz nastavnička pitanja ili diskusiju sa učenicima. Igrolike aktivnosti koje su planirane u nekim pripremama su dominantno fokusirane na utvrđivanje gradiva ili pak nisu povezane sa temom časa.

Tabela 3: Aktivnosti u završnom delu časa

Aktivnost	f	Tip časa		Vrsta predmeta	
		Obrada (N=15)	Drugo (N=6)	Društveni (N=12)	Prirodni (N=9)
Zadavanje domaćeg zadatka	17	12	5	9	8
Individualni rad učenika na zadacima	6	6	-	5	1
Igrolika aktivnost	5	2	3	1	4
Frontalna razmena u formi pitanja i kratkih odgovora	3	2	1	2	1
Diskusija	3	2	1	3	-
Evaluacija časa	3	3	-	2	1
Rad na zadacima u paru	2	1	1	-	2
Izlaganje nastavnika	1	1	-	-	1
Deljenje materijala sa sažetkom gradiva	1	1	-	-	1

Primećujemo da su planirane aktivnosti u završnom delu časa namenjene najpre proverbi naučenog, dok u vrlo malom broju priprema za časove pronalazimo aktivnosti koje su fokusirane na podršku refleksiji učenika o naučenom, povezivanje sa svakodnevnim životom ili pronalaženje primene naučenog. Upečatljivo je i da tek u tri pripreme za čas pronalazimo evaluaciju časa od strane učenika kao predviđenu aktivnost.

Zaključak

Detaljnost pisanih priprema koje smo analizirali svedoči o tome da je reč o takozvanim prazničnim pripremama. Kada je reč o razumevanju kvaliteta nastave, planirani časovi obojeni su najpre kognitivističkom koncepcijom obrazovanja, budući da planirane aktivnosti u fokus stavljaju kognitivne aspekte nastave/učenja (upoznavanje sa školskim predznanjima učenika, rad na strukturiranim zadacima, provera naučenog), dok uglavnom izostaju aktivnosti čija je svrha emocionalno aktiviranje učenika, podizanje energije, podsticanje refleksije, kao i aktivnosti koje se organizuju radi razvijanja saradničkih odnosa između učenika. Uz to, tradicionalna artikulacija časa na uvod, središnji i završni deo časa, dodatno nam svedoči da u fokusu nije toliko briga o procesu učenja, koliko je ispunjavanje očekivane forme pripreme koja se prenosi kao kulturni obrazac, između ostalog, i preko grupa na društvenim mrežama. Ipak, treba imati u vidu i sam kontekst u kome su pripreme za časove nastale.

Nastavnici treba da pokažu svoje kompetencije na jednom času, te nije začuđujuće da fokus stavljaju na efikasno dolaženje do predviđenih ishoda, dok druge kvalitete nastavnog procesa i druge aspekte razvoja učenika ostavljaju po strani. Ukoliko prihvatimo Mejerov stav (Meyer, 2002), da praznične pripreme za časove nisu deo svakodnevne nastavne prakse, ostaje pitanje da li se razlika u planiranju nastave može uočiti i u pogledu kvaliteta nastave koje nastavnici neguju.

Literatura

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. Dostupno na <http://www.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2 – priručnik za primenu metoda aktivnost učenja / nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Milin, V. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloga u nastavi* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet. Dostupno na <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7728>
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 141–165). Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 22/2005, 51/2008, 88/2015, 105/2015, 48/2016 i 9/2022.
- Stančić, M. (2015). Uvođenje u posao nastavnika i polaganje ispita za licencu – veza koja nedostaje. U S. Ševkušić, J. Radišić i D. Malinić (ur.), *Izazovi i dileme profesionalnog razvoja nastavnika i lidera u obrazovanju – Zbornik radova sa XVIII međunarodne naučne konferencije „Pedagoška istraživanja i školska praksa”* (str. 90–93). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA: ULOGE, KOMPETENCIJE I BARIJERE

Saša V. Stepanović¹

Visoka škola socijalnog rada, Beograd

Apstrakt

Razumevanje perspektive nastavnika predstavlja važnu pretpostavku funkcionalnog sprovođenja inkluzije u školama. Cilj ovog istraživanja bio je da se ispituju percepcije nastavnika o sopstvenim ulogama u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju, u odnosu na uloge školskih psihologa i pedagoga, njihove percepcije ličnih kompetencija za inkluzivno obrazovanje, kao i procene mogućih barijera u ostvarivanju vaspitno-obrazovne inkluzije. Uzorak su činila 102 nastavnika koji rade u redovnim osnovnim školama, od kojih je 60,8% izjavilo da ima profesionalno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. Primenjen je upitnik koji je razvijen za potrebe ovog istraživanja i čije su karakteristike evaluirane eksplorativnom faktorskom analizom. Prema dobijenim rezultatima, nastavnici veruju da školski psiholozi i pedagozi imaju primarnu ulogu u ostvarivanju određenih aspekata inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici takođe ukazuju na opšti nedostatak osećaja kompetentnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Kao najveće prepreke inkluzivnom obrazovanju, nastavnici su identifikovali sopstveno inicijalno obrazovanje i negativnu školsku kulturu. Implikacije istraživanja se odnose na pravce unapređivanja inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika u domenu inkluzije.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, percepcije nastavnika, uloge, kompetencije, barijere

Uvod

Razumevanje perspektive nastavnika predstavlja važnu pretpostavku kvalitetne inkluzivne nastave. Znanja i veštine, kao i uverenja i stavovi nastavnika znatno utiču na uspešnost inkluzivne prakse u školama (Stepanović, 2023; Beacham & Rouse, 2012; Forlin & Chambers, 2011; Savolainen & al., 2012). Nastavnici uglavnom pozitivno ocenjuju filozofiju inkluzivnog obrazovanja, ali su manje optimistični u pogledu praktičnog uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole. Pored toga, mnogi nastavnici inkluzivno obrazovanje podržavaju na površan način i polaze od pretpostavki medicinskog modela (Lalvani, 2013). Negativna uverenja i stavovi nastavnika u redovnim školama mogu predstavljati barijeru uspešnoj inkluzivnoj praksi (de Boer et al., 2011).

Nastavnici kao profesionalci koji imaju ključnu ulogu u implementiranju inkluzije, mogu pružiti veliki otpor, pre svega zbog zahteva da ovladaju specifičnim kompetencijama. Kvalitetno inkluzivno obrazovanje podrazumeva da nastavnici integrišu svoje uloge i da se osećaju spremno za rad sa decom sa smetnjama u razvoju (Stepanović, 2018). Percepcije nastavnika o sopstvenim profesionalnim

1 salenono86@gmail.com

ulogama, odgovornostima i kompetencijama predstavljaju značajan faktor njihove spremnosti da implementiraju filozofiju inkluzivnog obrazovanja (Jordan & et al., 2009). Međutim, rezultati dosadašnjih istraživanja sugerišu da nastavnici smatraju da stručni saradnici u školi imaju najvažniju ulogu u praksi inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović et al., 2016).

Profesionalne kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje obuhvataju kako znanja i veštine za rad s decom sa smetnjama u razvoju tako i pozitivne stavove koji podržavaju razvoj svih učenika (Stepanović, 2018; Forlin & Chambers, 2011; Macura Milovanović i sar., 2011). Nastavnici su kao kompetencije relevantne za inkluziju izdvojili uverenje da svako dete može da napreduje, razumevanje razvojnih karakteristika učenika, znanje o izradi IOP-a, poznavanje koncepta individualizovane nastave i kapacitet za timski rad (Macura Milovanović i sar., 2009). Važno pitanje je kako nastavnici procenjuju vlastite sposobnosti neophodne za rad s decom sa smetnjama u razvoju. Od opažene samoeфикаsnosti nastavnika zavisi njihova spremnost da preuzmu odgovornost za obrazovanje svih učenika (Savolainen et al., 2012).

Metodologija istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispituju percepcije nastavnika o sopstvenim ulogama u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju, u odnosu na uloge školskih psihologa i pedagoga, njihove percepcije ličnih kompetencija za inkluzivno obrazovanje, kao i procene mogućih barijera u ostvarivanju vaspitno-obrazovne inkluzije. Uzorak su činila 102 predmetna nastavnika koji rade u sedam redovnih gradskih osnovnih škola na teritoriji grada Beograda. Ispitivani nastavnici su identifikovani primenom procedure namernog uzorkovanja. Većinu uzorka su činile osobe ženskog pola (81,4%), a dužina radnog iskustva nastavnika koji su učestvovali u istraživanju bila je u rasponu od 1 godine do 40 godina ($AS = 17,32$, Medijana = 18,5). Od ukupnog broja ispitanika, njih 60,8% je u svojoj karijeri imalo profesionalno iskustvo sa decom sa smetnjama u razvoju.

Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik koji se sastoji iz dva dela. Prvi deo instrumenta obuhvata relevantne demografske karakteristike nastavnika, kao i podatke o tome na koji način su do sada razvijali kompetencije potrebne za rad s učenicima sa smetnjama u razvoju i u kojim oblastima inkluzivnog obrazovanja im je potrebna dodatna obuka.

Drugi deo instrumenta čini petostepena skala Likertovog tipa. Stavke za ovaj deo upitnika formulisane su na osnovu analize različitih instrumenata korišćenih za procenu mišljenja, uverenja i stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis & al., 2000; Sharma & Desai, 2002; Sharma & al., 2012). Eksplorativnom faktorskom analizom (EFA), metodom glavnih osa, identifikovana su četiri faktora koji imaju karakteristične korene veće od jedan. Izdvojeni faktori (osećaj kompetentnosti nastavnika, uloge nastavnika, uloge školskih pedagoga i psihologa, i barijere inkluzivnom obrazovanju) objašnjavaju ukupno 58,35% varijanse.

Za sprovođenje EFA obezbeđeni su svi preduslovi (Beavers et al., 2013). Vrednost Kajzer-Majer-Olkinove (KMO) mere bila je,77 što pokazuje da je uzorak dovoljno veliki za identifikovanje faktora. Bartletov test je takođe bio značajan ($\chi^2 = 1047,04$, $df = 153$, $p < ,001$). Realizovana EFA je ukazala na četvorfaktorsko rešenje, s tim što su u ovom koraku izbačene dve stavke koje su gotovo podjednako saturirale na više faktora. Koeficijenti unutrašnje konzistentnosti svih supskala su zadovoljavajući:

1. osećaj kompetentnosti nastavnika ($\alpha = ,81$); 2. uloge nastavnika ($\alpha = ,85$); 3. uloge školskih pedagoga i psihologa ($\alpha = ,87$) i 4. barijere u inkluzivnom obrazovanju ($\alpha = ,80$). Korelacije između supskala su bile pozitivne i nalazile su se u rasponu od,01 do,57.

Rezultati istraživanja

Nastavnici su izvestili o svom profesionalnom iskustvu s učenicima sa smetnjama u razvoju (tabela 1). Na osnovu odgovora na ovo pitanje došlo se do uvida sa kojim specifičnim smetnjama u razvoju su se ispitani nastavnici susretali. Važno je istaći da su nastavnici mogli da navedu više od jedne kategorije smetnje u razvoju.

Tabela 1: Profesionalno iskustvo nastavnika s učenicima sa smetnjama u razvoju

Vrsta smetnje	% nastavnika
Poremećaji autističnog spektra	19,6
Nizak nivo intelektualnog razvoja	8,8
Hiperaktivnost	7,8
Disleksija	6,9
Disgrafija	5,9
Slabovidost	4,9
Govorne smetnje	3,9
Slušne teškoće	2,9

Uloge nastavnika i stručnih saradnika u inkluzivnom obrazovanju

Primenom niza t-testova uparenih uzoraka ispitano je da li nastavnici različito opažaju sopstvene uloge u inkluzivnom obrazovanju u odnosu na uloge pedagoga i psihologa u školi. Kako bi se kontrolisala greška Tipa I, izvršena je Bonferonijeva korekcija (Pallant, 2007), što je rezultiralo prilagođenim nivoom statističke značajnosti od,012 ($,05/4$). Dva od ukupno četiri testa su imala značajan rezultat i izračunata je veličina efekta. Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da nastavnici u značajno većoj meri odgovornost za identifikaciju učenika sa smetnjama u razvoju i kreiranje individualnih obrazovnih planova pripisuju pedagogima i psiholozima koji rade u školi. Prema Koenovim smernicama za interpretiranje veličine efekta (Cohen, 1988), radi se o malim razlikama koje se nalaze u intervalu od 0,20 do 0,49.

Opažena kompetentnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje

Nastavnici su procenjivali sopstvena znanja i veštine za rad s decom koja imaju smetnje u razvoju. Odgovarajući na pitanje „Smatram da sam kompetentan/a za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju”, samo 3,9% nastavnika je reklo da se potpuno slaže, 16,7% se slaže, 43,1% je bilo neutralnih

odgovora, 23,5% se nije složilo, a 12,7 se uopšte ne slaže. Nastavnici su takođe odgovarali na pitanje „Verujem u svoje sposobnosti uključivanja roditelja deteta sa smetnjama u razvoju u školske aktivnosti”. Tom prilikom je 6,9% nastavnika reklo da se potpuno slažu, 37,3% se uglavnom slaže, 35,3% njih je bilo neutralno, 10,8% se ne slaže, a 9,8% se ne slaže uopšte. Kada je reč o opažanju sopstvenih veština prilagođavanja nastavnih zadataka individualnim potrebama učenika, 7,8% nastavnika uopšte ne veruje u to, 8,8% ne veruje, 18,6% nije sigurno, dok se 74,7% slaže ili potpuno slaže. Štaviše, gotovo trećina nastavnika ne smatra da mogu uspešno informisati druge o zakonskim osnovama inkluzivnog obrazovanja, dok približno isti broj nije siguran u to. Od nastavnika je traženo da navedu načine sticanja kompetencija potrebnih za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Prilikom odgovaranja nastavnici su imali mogućnost da daju više odgovora.

Od nastavnika je traženo da navedu u kojim oblastima vaspitno-obrazovne inkluzije im je potrebna dodatna obuka. Gotovo polovina nastavnika (49%) smatra da im nedostaju kompetencije za prepoznavanje i razumevanje specifičnih oblika smetnji u razvoju. Približno isti broj nastavnika (46,1%) naveo je da im je potrebno dodatno usavršavanje za rad s učenicima sa smetnjama u razvoju koji ispoljavaju agresivno ponašanje. Oko trećine ispitanih nastavnika je navelo da im je potrebno da razvijaju kompetencije za saradnju s roditeljima deteta sa smetnjama u razvoju, kao i za upravljanje odeljenjem.

Analiza odgovora na nivou pojedinačnih stavki pokazala je da je najveći broj nastavnika smatra da je najizraženija prepreka neadekvatno inicijalno obrazovanje nastavnika koji rade u redovnim školama, a zatim negativna školska kultura i nedovoljna koordinacija škole sa drugim relevantnim institucijama.

Razlike u percepcijama nastavnika u odnosu na profesionalno iskustvo

Ispitano je da li postoje značajne razlike u percepcijama nastavnika u odnosu na profesionalno iskustvo s decom sa smetnjama u razvoju i dužinu radnog staža. Godine radnog iskustva nastavnika su transformisane u kategorijalnu varijablu sa tri približno ujednačene grupe: do 11 godina, od 12 do 24 godine i više od 24 godine iskustva. Multivarijantna analiza varijanse nije pokazala značajne glavne efekte iskustva s učenicima sa smetnjama u razvoju ($F(4, 93) = 0,36; p >,05$) i dužine radnog staža nastavnika ($F(8, 186) = 0,49; p >,05$), niti je efekat interakcije bio značajan ($F(8, 186) = 1,16; p >,05$).

Dakle, na osnovu dobijenih rezultata može se konstatovati da ne postoje razlike u percepcijama nastavnika u zavisnosti od prisustva njihovog iskustva s učenicima sa smetnjama u razvoju i dužine rada u nastavi. Značajne razlike nisu pronađene ni na jednoj supskali upitnika.

Diskusija rezultata sa zaključkom

Ovo istraživanje sugerise da je neophodno raditi na tome da nastavnici u Srbiji potpuno prihvate svoju ulogu u praktičnoj realizaciji inkluzivnih aktivnosti u redovnim školama. U školama koje karakteriše inkluzivna kultura nastavnici su spremniji da prihvate sve relevantne uloge u podučavanju učenika sa smetnjama u razvoju. Prilike za kritičku refleksiju i diskusiju u podsticajnom okruženju mogu da doprinesu pozitivnim promenama uverenja i stavova nastavnika (Stepanović, 2018; Jordan et al., 2009).

Nastavnici smatraju da školski pedagozi i psiholozi imaju primarnu ulogu u identifikovanju učenika sa smetnjama u razvoju i kreiranju individualnih obrazovnih planova. Ovaj nalaz ukazuje na to da su nastavnici spremniji da implementiraju nego da kreiraju individualne obrazovne planove. Kada je reč o socijalno-emocionalnom razvoju učenika, nastavnici nisu veću odgovornost pripisali stručnim saradnicima. Rezultati ovog istraživanja sugerišu da su nastavnici svesni da njihova uloga podrazumeva ne samo podučavanje nego i razvijanje socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika. Ovaj nalaz je ohrabrujući, budući da brojni istraživači ukazuju na to da su akademski, socijalni i emocionalni razvoj učenika međusobno povezani (Brackett et al., 2012; Greenberg et al., 2003).

Važan nalaz je da svega 20% nastavnika smatra da su kompetentni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Ovaj rezultat sugeriše da postoji potreba za podsticanjem opažene samoefikasnosti nastavnika u ovom domenu. Rezultat da nastavnici u najvećem delu svoje inicijalno obrazovanje ocenjuju kao irelevantno za implementaciju inkluzije u skladu je sa ranijim istraživanjima u Srbiji (Rajović i Radulović, 2007).

Pokazalo se da ne postoje razlike u percepcijama nastavnika s obzirom na dužinu profesionalnog iskustva. Iako ovaj nalaz potvrđuje rezultate ranijih istraživanja (Chiner & Cardona, 2013; Ross Hill, 2009), treba istaći da postoje uvidi (Gal & et al., 2010) da mlađi nastavnici imaju pozitivnija uverenja o inkluzivnom obrazovanju.

Rezultat da profesionalno iskustvo s učenicima sa smetnjama u razvoju nije povezano sa percepcijama nastavnika u skladu je s nizom ranijih istraživanja (Galović et al., 2014; Forlin & Chambers, 2011; Rajović i Jovanović, 2010). Čini se da profesionalno iskustvo samo po sebi nije dovoljno, već njegovi efekti zavise od načina angažovanja i uspešnosti nastavnika u procesu inkluzivnog obrazovanja.

Ovo istraživanje ima nekoliko značajnih ograničenja, koja je neophodno pomenuti. Pošto se radi o relativno malom uzorku, dobijene rezultate je potrebno proveriti obuhvatanjem većem broja nastavnika koji rade na različitim nivoima sistema obrazovanja. Rezultate nije moguće generalizovati na sve nastavnike u Srbiji, jer su u istraživanju učestvovali nastavnici iz jednog grada, koji rade u školama koje godinama učestvuju u promociji inkluzivnog obrazovanja. Dodatno ograničenje tiče se prikupljanja podataka isključivo na osnovu samoprocena nastavnika. U tom smislu, bilo bi dobro u budućim istraživanjima obuhvatiti i druge izvore podataka, poput učeničkih i roditeljskih procena.

Literatura

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1–13.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89–99.
- Galović, D., Brojčin, B. & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262–1282.
- Greenberg, M. T., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Kovač Cerović, T., Jovanović, O. & Pavlović Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431–445.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27.
- Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti – Nacionalni izveštaj za Srbiju*. Torino: European Training Foundation.
- Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 208–222.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Open University Press.
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91–106.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–435.
- Ross Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Stepanović, S. (2023). *Organizacija nastave sa metodikom nastavnog rada*. Beograd: Visoka škola socijalnog rada.
- Stepanović, S. (2018). *Inkluzija*. Šabac: Sumatra.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88/2017.

OBRAZOVANJE VASPITAČA ZA REFLEKSIVNU PRAKSU: PODSTICANJE KRITIČKE REFLEKSIJE

Ivana M. Stamenković¹
Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija
Odsek vaspitačkih studija Kruševac

Apstrakt

Jedno od prvih pitanja koja postavljamo prilikom preispitivanja kvaliteta studijskog programa i nastavnog procesa, odnosi se na ciljeve, ali i na načine kojima postavljene ciljeve težimo postići. Budući da kompetentnost vaspitača podrazumeva kritičko-refleksivni pristup vlastitoj praksi, jedan od primarnih ciljeva u konceptualizaciji programa njihovog inicijalnog obrazovanja treba biti razvijanje refleksivnosti i kritičkog duha. S obzirom na kompleksnost profesije i uloga vaspitača kao refleksivnih praktičara, u radu se ukazuje na značaj podsticanja različitih oblika i nivoa kritičke refleksije o različitim aspektima. Cilj rada nije davanje konkretnih smernica za razvijanje refleksivnosti, već pokretanje pitanja i promišljanja o različitim mogućnostima podsticanja kritičke refleksije, ne samo u okviru različitih nastavnih predmeta, već i tokom stručne prakse.

Ključne reči: refleksivnost, samorefleksija, obrazovanje vaspitača, kompetentnost vaspitača

Uvod

Osnovu za preispitivanje ciljeva i koncepcije programa inicijalnog obrazovanja vaspitača, ali i vodilju za rekonceptualizovanje programa i prakse radi podupiranja razvoja refleksivnosti i kritičkog duha studenata, možemo naći u *Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja* (2018), u kom se ukazuje da kompetentnost vaspitača podrazumeva preispitivanje stručnih znanja, umenja i vrednosti, te na nivou vrednosti govori o kritičko-refleksivnom pristupu (vlastitoj) praksi, a na nivou umenja o preispitivanju teorije i (vlastite) prakse, preispitivanju uverenja o detetu, o učenju i o svojoj ulozi, preispitivanju vrednosti i vlastitih načela, kritičkom preispitivanju usklađenosti realnog programa sa koncepcijom Osnova programa, preispitivanju kulture i strukture vrtića, kao i o kritičkoj analizi mogućnosti i kapaciteta predškolske ustanove.

Različiti oblici i nivoi kritičke refleksije

Refleksija se smatra ključnom komponentom koja stimuliše razvoj praktične mudrosti (Berry, 2008) i podrazumeva „prožimanje političke i personalne analize”, budući da politički kontekst i diskurs u velikoj meri određuju i oblikuju ono što smatramo ličnim uverenjima i pretpostavkama

1 st.ivana@vaspks.edu.rs

(Oberg, 2004, str. 242). Posebno je važno preispitivanje pretpostavki koje se uzimaju „zdravo za gotovo” i osveščivanje i preispitivanje implicitnih pretpostavki i uverenja koja oblikuju naš način razmišljanja i ponašanja (Berry, 2008; Oberg, 2004). Spremnost studenata na refleksiju, naročito o nesvesnim pretpostavkama, zavisi i od refleksivnosti nastavnika (Oberg, 2004). Uostalom, ne možemo samo govoriti studentima o refleksiji, a zatim očekivati da će joj biti posvećeni u svojoj praksi, oni moraju videti i razumeti refleksiju i njen razvoj u „akcionim uslovima” (Loughran, 2003, str. 64). Navedeno upućuje na značaj sledećih oblika i nivoa kritičke refleksije: kritičke refleksije kao individualnog čina i kritičke refleksije kao grupnog čina; kritičke refleksije o ličnim konstrukcijama, pretpostavkama i idealima i kritičke refleksije o socijalnim konstrukcijama i dominantnim ideologijama i vrednostima; refleksije u akciji, refleksije o akciji i refleksije o refleksiji (Carr, 2008; Pavlović, 2010; Schön, 1987).

Različiti aspekti kao osnova za kritičku refleksiju

U daljem tekstu se prikazuju neki od najvažnijih aspekata koji bi trebalo da služe kao osnova za kritičko promišljanje i preispitivanje.

Predstave o sebi i dublji izvori osobenog načina funkcionisanja

Na osnovu mišljenja različitih autora (Carr, 2008; Korthagen & Verkuyl, 2007; Pavlović, 2010), možemo zaključiti da je veoma značajno kreirati takva iskustva učenja kojima se ohrabruje: kritičko samoispitivanje, preispitivanje sopstvenih snaga i slabosti, individualnih očekivanja u različitim situacijama, načina doživljavanja različitih situacija (naročito onih sa kojima se teško „izlazi na kraj”), načina doživljavanja teškoća i njihovih manifestacija, načina doživljavanja uzročno-posledičnih veza između različitih pojava, preispitivanje ličnih, eksplicitnih i implicitnih pretpostavki, konstrukcija i teorija i rasvetljavanje njihovih praktičnih implikacija, preispitivanje mišljenja, vrednosti i principa kojima se rukovodimo, odnosno preispitivanje dubljih izvora osobenog načina funkcionisanja. Kreiranje uslova za (samo)refleksiju prilikom razmatranja personalnog razvoja, sopstvenih uverenja i znanja, predstavlja osnovu za samospoznaju, ali i za dalje oblikovanje personalnog i profesionalnog identiteta (Bullough, 2003).

Životna i obrazovna iskustva, stavovi o vaspitanju i obrazovanju i predstave o profesionalnim ulogama vaspitača

Pojedini autori (Beck & Kosnik, 2006; Bullough, 2003; Carr, 2008) ističu da životna i obrazovna iskustva studenata treba da budu polazišta za refleksiju i kritičko preispitivanje. Za ispitivanje profesionalnog i personalnog identiteta smatra se neophodnim pružanje uslova da studenti preispituju celokupan proces svog obrazovanja i širi socijalni kontekst, filozofiju društva i ciljeve obrazovanja, ali i da promišljaju o sopstvenim ulaganjima u životu, odnosno da razmatraju i pozitivna i negativna iskustva, osećanja i doživljaje vezane za prethodno obrazovanje, ispituju načine na koji su obrazovni i širi socijalni konteksti omogućavali ili ograničavali kreiranje značenja i podsticali razvoj znanja, te da identifikuju važne osobe ili „kritične incidente” koji su uticali na njihovo mišljenje o ciljevima obrazovanja (Bullough, 2003, str. 23). Ističe se i značaj kritičke refleksije o sopstvenim izazovima u

obrazovanju (Carr, 2008), značaj preispitivanja sopstvenih ideala u obrazovanju (Korthagen & Verkuyl, 2007) i značaj preispitivanja doživljaja profesionalne uloge (Pavlović, 2010). Posebno značajnim se smatra preispitivanje pretpostavki, verovanja i stavova o vaspitanju i obrazovanju koji se uzimaju „zdravo za gotovo” (Ober, 2004; Beck & Kosnik, 2006). Uz to se ukazuje na potrebu uvažavanja i pozitivnih i problematičnih shvatanja o vaspitanju i obrazovanju, da bi se kroz zajedničko razmatranje pozitivna produbljivala, a problematična dekonstruisala i rekonstruisala (Beck & Kosnik, 2006). Navedena mišljenja idu u prilog činjenici da se ne mogu razdvojiti profesionalno od ličnog i akademsko od svakodnevnog, te u prilog stavu da posebnu pažnju treba posvetiti razmatranju ličnih uzora i preispitivanju predstava o ulogama vaspitača u neposrednom radu sa decom.

Priroda i kvalitet odnosa, sopstveno i tuđe ponašanje, pozadina i implikacije određenog ponašanja

Zagovornici pedagogije odnosa (Dinneen, 2008; Oates et al., 2008) ukazuju na potrebu kreiranja uslova u kojima bi studenti promišljali i preispitali odnose, kako bi razumeli kompleksnu prirodu odnosa, razvili osetljivost za odnose, sposobnost slušanja i veštine potrebne za uspostavljanje pravednih odnosa, te se osnažili da u sopstvenoj praksi samouvereno, profesionalno i spontano promovšu i grade tople odnose, uz prihvatanje i senzitivnost. Na osnovu mišljenja različitih autora (Beck & Kosnik, 2006; Berry, 2008; Pavlović, 2010; Schön, 1987), možemo zaključiti da je potrebno kreirati uslove kojima se ohrabruje: preispitivanje sopstvenog ponašanja i ponašanja drugih, refleksivno promišljanje o paradigmama, vrednostima, principima, načelima, mislima, pretpostavkama, očekivanjima, motivima, interesima, namerama, težnjama i ciljevima koji su u osnovi određenog ponašanja, o sklonostima i tendencijama u (sopstvenom) ponašanju, o implikacijama sopstvenog i tuđeg ponašanja na okruženje, ali i o kontekstu koji je povezan sa određenim ponašanjem. Značajnim se smatra i razmatranje načina doživljavanja konflikata i razlika, načina suočavanja sa konfliktima i razlikama, kao i načina rešavanja konflikata (Phelan et al., 2005). Postoje i nastojanja da se studentima omogući da istražuju konfliktna iskustva tako što bi prelazili u kontekst života onih koji su na neki način izopšteni hegemonijskim praksama, sa namerom da iskuse njihov svet i razmatraju različite perspektive (Giroux, 1996, prema: Muro, 2012). Posebno je važno razmatranje dečje perspektive prilikom refleksivnog promišljanja o načinima manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (ne)verbalnoj komunikaciji sa decom, o pravima, položaju i odgovornostima vaspitača i dece.

Predstave o detetu, detinjstvu, učenju i razvoju

Postojanje različitih konstrukcija vezanih za detinjstvo i decu (ono što deca jesu, mogu biti i treba da budu) i ukazivanje na potrebu problematizovanja, dekonstruisanja i rekonstruisanja diskursa (Dahlberg et al., 1999), vodi zaključku da se sa studentima treba baviti kritičkim preispitivanjem postojećih konstrukcija i stereotipnih uverenja. Takođe je značajno podsticati preispitivanje poimanja razvoja i učenja, kako bi studenti kritički razmatrali i dovodili u pitanje sopstvena shvatanja tih procesa, ali i naučna polazišta, posebno polazišta razvojnih teorija i koncepciju „normalnog” razvoja deteta. Navedeno naročito treba imati u vidu zbog potrebe razumevanja (identiteta) dece i promišljanja o načinima pružanja podrške učenju i razvoju dece.

Dominantne vrednosti, politike i prakse, institucionalno-kulturno-politički kontekst vaspitanja i obrazovanja

Na osnovu mišljenja različitih autora (Carr, 2008; Muro, 2012; Pavlović, 2010; Vudhed, 2012) možemo zaključiti da je veoma važno ohrabrivati kritičku refleksiju o dominantnim vrednostima, politikama, praksama i odnosima moći, o institucionalnom, kulturnom i političkom kontekstu vaspitanja i obrazovanja, i o socijalnim, kulturnim i etičkim dimenzijama vaspitanja i obrazovanja. Posebno se ukazuje na značaj problematizovanja pretpostavki koje se prihvataju kao „zdravorazumske mudrosti”, značaj razmatranja alternativnih perspektiva o idejama, akcijama i ideologijama koje se uzimaju „zdravo za gotovo” i značaj prepoznavanja hegemonijskih aspekata dominantnih društvenih vrednosti (Brookfield, 1995, prema: Pavlović, 2010, str. 228). Širenje vidika studenata može se postići kreiranjem prostora za problematizovanje onih znanja koja vode ka reprodukciji postojećih tekovina, normi, programa i praksi, i za promovisanje „filozofskog načina ispitivanja” koje omogućava problematizovanje svrhe učenja, ispitivanje odnosa između sredstava i ciljeva, te ispitivanje načina korišćenja određenih znanja za reprodukciju „hegemonijskih praksi” i statusa quo (Giroux, 1988, prema: Muro, 2012, str. 12–13). Govori se i o značaju kreiranja „provokativnih situacija učenja” koje izazivaju „stanje emocionalne nelagodnosti i dezorijentacije”, koje doprinose da se studenti uznemire i suočavaju sa neprijatnim osećanjima, da se pitaju zašto određene situacije izazivaju određene emocionalne reakcije u njima i da ispituju njihove pedagoške i teorijske implikacije, kako bi na nov način sagledali sopstevnu realnost, buduće profesionalne uloge i racionalizovane i politizovane društvene odnose koji definišu i oblikuju nas i naš život u zajednici (Smits et al., 2008, str. 68–72). Navedeno posebno treba imati u vidu prilikom kritičkog preispitivanja nepisanih pravila u vrtićima, očekivanja od dece, mogućnosti koje im se pružaju, zahteva koji im se upućuju i ograničenja koja im se postavljaju.

Struktura i ciljevi programa obrazovanja vaspitača, sadržaji koji se izučavaju i pedagoški pristup nastavnika

Studentima je potrebno omogućiti da kritički preispituju razloge koji leže iza odluka o programu njihovog obrazovanja, svrhu programa i sam program, postojeća pravila i norme, sadržaje koji se izučavaju, stil nastave i metode rada nastavnika (Bullough, 2003). Za ohrabrivanje studenata da učestvuju u refleksiji, ali i za bolje razumevanje refleksivnosti, veoma je važno da nastavnici razmišljaju naglas o sopstvenoj pedagoškoj praksi i sa studentima otvoreno razgovaraju o svom pedagoškom pristupu, omogućavajući im neposredan pristup sopstvenoj refleksiji o praksi i mislima, idejama i brigama koje oblikuju njihovu nastavu (Loughran, 2003). Uključivanje studenata u kritičko preispitivanje strukture i ciljeva studijskog programa, sadržaja koji se izučavaju, svrhe i načina njihovog izučavanja, trebalo bi da bude osnova za zajedničko promišljanje o mogućnostima restrukturiranja programa i rekonceptualizacije prakse.

Umesto zaključka

Imajući u vidu značaj kreiranja uslova za kritičku refleksiju, ali i činjenicu da kritičkim refleksivnim preispitivanjem sopstvene nastavničke prakse osnažujemo studente da prihvate kritičko-refleksivan pristup vlastitoj praksi i da razvijaju refleksivnu praksu u vrtiću, ključno je pokretanje sledećih pitanja: da li se i na koji način u koncipiranju programa inicijalnog obrazovanja vaspitača teži

i doprinosi razvijanju refleksivnosti i kritičkog duha, da li se i na koji način tokom nastave i stručne prakse teži podsticanju različitih oblika i nivoa kritičke refleksije o različitim aspektima, da li se teži i da li postoji istrajnost u nastojanju da se napušta tradicionalna transmisivna interakcija u učionici?

Literatura

- Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. Albany: State University of New York Press.
- Berry, A. (2008). *Tensions In Teaching About Teaching: Understanding Practice as a Teacher Educator*. Dordrecht: Springer.
- Bullough, R. V. (2003). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 13–31). Taylor & Francis e-Library.
- Carr, P. R. (2008). „But What Can I Do?” Fifteen Things Education Students Can Do to Transform Themselves In/Through/With Education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(2), 81–97.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dinneen, F. (2008). Does relationship training for caregivers enhance young children’s learning and language? In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 169–184). Taylor & Francis e-Library.
- Korthagen, F. & Verkuyl, H. S. (2007). Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 106–123). Taylor & Francis e-Library.
- Loughran, J. (2003). Teaching about Teaching: Principles and Practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 57–69). Taylor & Francis e-Library.
- Muro, A. (2012). Pedagogies of Change: From Theory to Practice. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 2–17.
- Oates, R., Sanders, A., Hey, C., White, J., Wood, V. & Yates, E. (2008). Making a little difference for early childhood studies students. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 185–195). Taylor & Francis e-Library.
- Oberg, A. (2004). Reflecting on Reflecting. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(1), 239–243.
- Pavlović, J. (2010). Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja. U N. Polovina & J. Pavlović (Ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 221–244). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Phelan, A. M., Barlow, C., Hurlock, D., Rogers, G., Sawa, R. & Myrick, F. (2005). At the Edge of Language: Truth, Falsity, and Responsibility in Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(2), 103–126.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 16/2018.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publication.
- Smits, H., Towers, J., Panayotidis E. L. & Lund, D. E. (2008). Provoking and Being Provoked by Embodied Qualities of Learning: Listening, Speaking, Seeing, and Feeling (Through) Inquiry in Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6(2), 43–81.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.

UTICAJ REFLEKSIVNE PRAKSE NA MENJANJE INDIVIDUALISTIČKE KULTURE VRTIĆA

Ana M. Gardašević¹
PU „Dečja radost”, Čuprija

Svetlana Lj. Mijajlović²
PU „Dečja radost”, Čuprija

Apstrakt

Rad predstavlja način menjanja kulture vrtića primenom refleksivne prakse. Istraživanje je sprovedeno kao studija slučaja u vrtiću „Šećerko” u Čupriji. Primenjena je tehnika analiza sadržaja koja je obuhvatila odgovore vaspitača iz scenarija radionica „planiranje”. Rezultati analize pokazuju da je u vrtiću prisutna individualistička kultura koja primenom refleksije počinje da se menja, a da bi prerasla u zajednicu prakse potrebno je menjati vrednosti i uverenja praktičara. Uvođenjem refleksivnog pristupa preispitali smo sopstvena uverenja, jačali kolektivnu posvećenost učenju, profesionalnom razvoju, zajedno smo dolazili do odgovora šta možemo promeniti i usaglašavali zajedničke ciljeve. „Refleksija na akciju” je dovela do sagledavanja akcije i kritičkog preispitivanja stavova i uvida.

Ključne reči: refleksija, kultura vrtića, zajednica prakse

Pristup problem

Vrtić je mesto zajedničkog življenja dece i odraslih gde se ostvaruje dobrobit svih učesnika. Kako bi razvijali vrtić kao zajednicu prakse, praktičari moraju nastojati da istraže šta čini realnost za učesnike u zajednici prakse, koja je „više višeperspektivna...razvija se kroz odnose uzajamne zavisnosti i uvažavanja, ko-konstrukcije i građenja” (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019, str. 6). „Praktičari koji razvijaju...pokazuju spremnost da istražuju i poboljšaju neki aspekt vlastite prakse, daju doprinos, diskutuju otvoreno...dele zajedničke vrednosti” (Krnjaja, 2016, str. 67).

Preispitivanjem sopstvene profesionalne uloge stvaramo sliku onoga što radimo, kako i zašto to radimo i uvida na koji način možemo vršiti promene u svojoj praksi. Istraživački pristup dovodi do refleksivne prakse „razmišljanja o njoj-prije i poslije aktivnosti i delovanja te tijekom akcije” (Šagud, 2005, str. 14). Prema Shonovom učenju proces učenja nastaje iz „refleksije u akciji”, tokom čega praktičari menjaju svoje postupke i praksu i druga „refleksija na akciju” kojom se kritički analiziraju postupci nakon akcije (Schon 1990, prema: Šagud, 2005, str. 18–19), „gledanje unatrag s ciljem kretanja unaprijed” (Borko, 1997, prema: Šagud, 2005, str. 21).

1 ana.gardasevic@gmail.com

2 svetlanamijajlovic2@gmail.com

Refleksija se najčešće ne događa istog trenutka, jer praktične probleme kasnije razjašnjavamo, pokušavamo ih interpretirati i temeljiti ih na teorijskoj osnovi, a to direktno doprinosi ličnom razvoju. Suštinska promena je uvek unutrašnja promena. Promena može biti „podstaknuta spolja, počinje kroz akciju, ali prava promena je rezultat promene naših uverenja, pretpostavki, očekivanja, zamisli i namera” (Breneselović i Krnjaja, 2018).

Uvođenje Osnova programa započeto je u vrtiću „Šećerko” koje je jezgro promena. Vaspitači nisu bili podstaknuti unutrašnjom motivacijom za promenama koje iziskuju Osnove programa. Prepoznali smo potrebu za osnaživanjem praktičara da preispituju postojeću praksu i menjaju zajednički profesionalni identitet. Važnost bavljenja ovom temom vidimo u činjenici da praktičari imaju jednu od ključnih uloga u razvijanju kulture vrtića kao zajednicu prakse.

Metodologija

Istraživanje predstavlja studiju slučaja sprovedenu u vrtiću „Šećerko”, Predškolske ustanove „Dečja radost” u Čupriji u periodu maj-decembar 2022. godine. Uzorak istraživanja čini 12 vaspitača.

Kao predmet istraživanja ističemo mogućnost promene individualističke kulture vrtića u zajednicu prakse kroz razvijanje refleksivnog pristupa praksi. Cilj istraživanja je promena odnosa praktičara u vrtiću razvijanjem zajednice prakse u skladu sa Osnovama programa i reformskog procesa.

Zadaci na kojima se koncipira istraživanje prakse su sledeći:

- mapiranje dominantne kulture u vrtiću,
- praćenje uvođenja reflektivnog pristupa u praksu vrtića,
- praćenje transformacije ličnih uverenja praktičara.

Istraživanje je zasnovano na deskriptivnoj metodi. Za potrebe istraživanja i menjanja prakse izrađeni su scenariji radionica sa vaspitačima. Korišćena je tehnika analiza sadržaja dobijenih transkribovanih odgovora od vaspitača tokom radionice, vođena pomoću matrice analize sadržaja. Teme radionica su usmerene na preispitivanje planiranja vaspitno-obrazovnog rada. Kategorija za analizu scenarija radionica „planiranje” su utvrđivanje povoda za projekat i uvažavanje ideja, predloga i inicijativa dece i porodica u razvijanju projekata.

Rezultati istraživanja

Procena aktuelne kulture vrtića-dominacija individualističke kulture

Vaspitači svoju praksu razvijaju u skladu sa svojim uverenjima, ustaljenim normama i pravilima. Na osnovu analize odgovora vaspitača možemo zaključiti da u ovom vrtiću vlada individualistička kultura, odnosi nepoverenja. Podrazumeva se nemešanje saradnika u vaspitno-obrazovni rad, očekuje se spoljašnja odgovornost, a prihvatanje zahteva je na osnovu hijerarhije moći. Ne pokazuju otvorenost za preispitivanje i dominira neupitanost postojećih pravila i normi u vrtiću. Nema prakse razmene povratnih informacija, jer skriveno narušava kolegijalni odnos, razmenu i učenje. Ne žele da menjaju postojeća pravila „*deca u mojoj grupi će spavati do septembra, do pripreme grupe*”, što ukazuje na neprihvatanje promene ustaljenog pravila dnevnog odmora dece od pet godina. Vremen-

ske-organizaciono funkcionisanje ustanove ima primat nad vaspitno-obrazovnim radom što je jedan od ključnih problema za promenu.

Vaspitači se teško odvajaju od ustaljenog načina funkcionisanja, a zapravo su oni akteri promena. Vaspitač uzrastne grupe 2,5–3,5 godina govori „*mnogo su mali da istražuju, još nose pelene*”, što nam ukazuje na teško menjanje ličnih uverenja i prakse da ne istražuju sa decom ovog uzasta, već se podučavaju deca gotovim sadržajima za koje smatraju da su važni u tom uzrastu.

U vrtiću je vladala klima neupitnosti postojećih pravila. Korišćenje materijala je zavisilo od uzrasta dece „*nestruktuirani materijal ne može se dati mlađoj deci, jer oni ne umeju da ga koriste*”, što ukazuje da ne žele da udju u rizik i dozvole deci da istražuju nove materijale.

Prisutno je individualno stručno usavršavanje, bez težnje za učenjem u zajednici. Proučavanje literature vaspitači doživljavaju kao „*domaće zadatke*”, smatraju da stručni saradnici treba da čitaju i njima prepričaju sadržaje. Nisu otvoreni za učenje „*imamo previše obaveza da bi isčitavali priručnike*”, a svaki profesionalac mora da poznaje priručnike koji mu omogućavaju nadogradnju.

Vaspitači teško menjaju ustaljene načine planiranja, smatraju da deca neće biti adekvatno pripremljena za školu, pa se van konteksta odvija proces učenja simbola. Osnove programa „*Godine uzleta*” pružaju deci mogućnost da razvijaju dispozicije za celoživotno učenje, ali vaspitači sami procenjuju da primenom projektnog pristupa „*deca neće ništa naučiti, neće biti pripremljena za školu*”. Ustaljen način planiranja koji polazi od sadržaja vaspitači ne žele da menjaju, smatraju da je to najbolji način za pripremu za školu.

Uvođenje refleksivnog pristupa u praksu vrtića

Primena Modela profesionalne zajednice učenja umesto da doprinese kvalitetu vaspitno-obrazovnog rada izazvala je otpor kod vaspitača. Otpor je nastao zbog neuviđanja potrebe za kolektivnom posvećenošću učenju, ali i zbog obaveza koje podrazumeva Model. Pitali su nas, pedagoge „*kako vi slobodoumni praktičari prihvatate sve ove novine bez kritičkog uvida*”, smatrajući da ne treba da primenjujemo novine, jer ne razumeju svoju praksu kao dinamičnu, razvojnu, već smatraju da je univerzalna i završen proces.

Koristili smo refleksivni pristup za sagledavanje i moguće načine unapređenja prakse. Vaspitači su opisali svoje iskustvo, što predstavlja deskriptivni nivo refleksije prakse. Drugi korak se odnosio na referentni nivo refleksije koji se oslanja na referentnu tačku preispitivanja sopstvenih uverenja, akcije i prakse. Kao referentnu tačku koristili smo principe razvijanja realnog programa: princip usmerenosti na odnose, životnosti, zajedništva, integrisanosti, autentičnosti, angažovanosti i partnerstva. Putem refleksivnih pitanja metastrateškog nivoa kritički smo preispitali različite perspektive i moguća rešenja, akcije, buduće korake koji bi unapredili proces planiranja sa novostečenim uvidima.

Kritička refleksija je dovela do prepoznavanja nesklada onoga što vaspitači misle da rade i onoga šta rade. Vaspitači misle da projekat zasnivaju na idejama dece, a same teme nam ukazuju da je povod ono što oni misle da je zanimljivo i korisno da deca nauče, na šta ukazuje projekat „*Moj grad nekad i sada*” i „*Četka*” koji nisu u skladu sa principima razvijanja realnog programa. Ne koriste se ideje i iskustva dece, dominiraju isplanirani, izdvojeni sadržaji, a rana pismenost se ne prožima kroz ceo projekat.

Kritičko preispitivanje je dovelo do nesigurnosti, nepoverenja i frustracije „*sve mi je jasno dok pričamo na sastanku, kad treba da odredim povod, ne znam da li radim ispravno*”, „*pisanje projekta nam je bilo teško*”.

Refleksija je dovela do zajedničkog učenja i boljeg sagledavanja problema. Kroz temu „Četka” deca su upoznala vrste četki i njihovu primenu i vaspitači su ubrzo odustali od daljeg razvijanja teme, jer nije vodila istraživanju. Zatvorenost vaspitača za upuštanje u neizvesnost i istraživanje nastaje zbog neuvažavanja dečje perspektive u istraživanju. Ovo je bio jedan od primera za učenje i osnaživanje vaspitača da misle drugačije od ustaljenog načina razmišljanja „zaključili smo da je izbor teme projekta pravio poteškoće”.

Otežavajuća okolnost za primenu refleksije u praksi je nedostatak iskustva u primeni projektnog pristupa u radu, kako bi vaspitači imali dovoljno iskustvenih situacija za primenu refleksije.

Transformacija ličnih uverenja praktičara

Transformacija ličnih uverenja nastala je prilikom reorganizacije prostora „kvalitetniji se odnosi grade među decom od izvršene promene u prostoru”. Menjanju uverenja doprineo je i projektni pristup planiranju i uočavanje da su deci „zapitne situacije poput kišomera” (sprava za merenje količine padavina), pokrenula istraživanje i učenje. Detaljnije kritičko preispitivanje je dovelo do saznanja da pitanja koja pokreću deca spajaju vaspitača sa decom i pokreću zajedničko učenje „više su se deca zadržavala na temi kada su oni donosili odluke šta da istražuju”.

Refleksija je doprinela samoproceni reagovanja na izazove u praksi „zaključivali smo šta je potrebno menjati”. Metastrateški nivo refleksije doprinosi meta-pogledu, vaspitač uviđa „nisam dovoljno istražila temu”, što nam ukazuje na sagledavanje nove perspektive u vaspitno-obrazovnom radu. Ovo je potreban uslov promene prakse, ali ne i dovoljan ako ne podrazumeva akciju.

Zaključna razmatranja

Refleksija pomera naše uloge od praktičara koji radi na ustaljen način do praktičara koji ulaže napor, promišlja i otkriva načine za bolje sagledavanje prakse i njeno menjanje.

U našoj ustanovi dominirala je individualistička kultura u kojoj se očekuje spoljašnja odgovornost, neupitnost pravila, nemešanje stručne službe, individualno stručno usavršavanje i odnos nepoverenja, koja onemogućava transformaciju vrtića u zajednicu prakse.

Refleksivna praksa je uticala na zajedničko učenje, na kritičko razmišljanje, procenjivanje naših postupaka u praksi, na dublje sagledavanje problema i samo u nekim segmentima na promene. Refleksivna praksa je potreban uslov, ali ne i dovoljan za menjanje prakse. Kako bi promenili praksu potreban je duži vremenski period za ličnu emancipaciju, jer refleksija ne dovodi do suštinskih promena. Put je dug, ali je smer pravi.

Literatura

- Breneselović D. i Krnjaja Ž. (2018). *SNOP – Stručni saradnici kao nosioci promene*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Osnove programa predškolskog vaspitnanja i obrazovanja-Godine uzleta. *Sl.Glasnik-Prosvetni pregled*, br.16/2019
- Krnjaja Ž. (2016). *Gde stanjuje kvalitet*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Šagud M. (2005). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

PROGRAM UVOĐENJA U POSAO PRIPRAVNIKA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI ORIJENTISAN NA RAZVIJAJE ZAJEDNICE UČENJA

Marija M. Malović¹
PU „Dr Sima Milošević” Zemun

Apstrakt

Polazeći od diskursa kompetentnosti, usklađenim sa vrednosnim sistemom koji je u osnovi zakonskog i programskog okvira predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, i u težnji da se promenom u modelu profesionalnog razvoja vaspitača u vrtiću pruži doprinos u naporima sveobuhvatne transformacije sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, u radu se predstavlja Program uvođenja u posao pripravnika vaspitača i medicinskih sestara – vaspitača, orijentisan na razvijanje zajednice učenja. Program je izrađen u cilju podrške profesionalnom razvoju praktičara u periodu uvođenja u posao (pripravničkog staža) u PU „Dr Sima Milošević” u Zemu- nu. U radu se najpre prikazuju osnovna teorijsko-vrednosna polazišta, a zatim se daje i prikaz Programa kroz predstavljanje oslonaca i resursa odabranih i kreiranih u cilju podrške profesionalnom razvoju i kroz prikaz načina implementacije Programa koji je osmišljen tako da se podrži razvoj zajednice učenja i građenja zajedničkih profesionalnih znanja.

Ključne reči: kompetencije vaspitača, Osnove programa PVO „Godine uzleta”, profesionalni razvoj vaspitača, re- fleksivna praksa

Uvod

Bez obzira na to što su Osnove programa PVO „Godine uzleta” u Srbiji postale zvanični program 2018. godine i što je do 2022. godine svim predškolskim ustanovama u Srbiji pružena siste- matski osmišljena i organizovana podrška u implementaciji programa, ne možemo reći da u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja danas imamo doslednu primenu ovog programa. Kultura usta- nove i profesionalni razvoj praktičara, pored drugih faktora, u najvećoj meri određuju način primene programa. Razvoj kvaliteta prakse umnogome zavisi od motivacije i znanja samih praktičara. Zbog toga je posebno važno praktičarima pružiti priliku za profesionalni razvoj koji će ih osnažiti da u praksi punoj izazova razvijaju program uvažavajući specifičnosti savremenog društva i oslanjajući se na savremene teorijske koncepcije i naučna saznanja o detinjstvu (Slunjski i Lančić, 2022).

Program uvođenja u posao pripravnika vaspitača i medicinskih sestara – vaspitača² u PU „Dr Sima Milošević” u Zemu- nu³ nastao je iz potrebe da se praktičarima koji su u ulozi pripravnika pruži

1 M.malovic@outlook.com

2 U daljem tekstu Program

3 U daljem tekstu Ustanova

adekvatna podrška u domenu profesionalnog razvoja. Program je usklađen sa Predškolskim programom i Godišnjim planom rada Ustanove za 2022/23. godinu i utemeljen je na teorijsko – vrednosnim postulatima koji su u osnovi zakonskog i programskog okvira predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji.

Teorijsko-vrednosno utemeljenje Programa

Program je koncipiran u *diskursu kompetentnosti* gde se kompetentnost gradi u akciji, a ne kroz usvajanje sume znanja i veština, a profesija vaspitača se prepoznaje kao „etička praksa odgovornog delovanja zasnovanog na vrednostima, višeperspektivnosti, demokratičnosti i kritičkom pristupu” (Pavlović-Breneselović, 2014).

U izradi Programa težilo se primeni *sistemskog modela profesionalnog razvoja* u kojem se učenje vidi kao kolaborativni proces koji se odvija u mreži odnosa, u zajednici u kojoj je profesionalni razvoj praktičara povezan sa unapređivanjem prakse vrtića (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2012). Profesionalni razvoj praktičara nije individualni proces i ne tiče se samo profesionalnog razvoja pojedinca, već se u tom procesu menja i razvija i kultura vrtića (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017) i razvija zajednica učenja.

Zajednica učenja gradi se u zajedničkim poduhvatima u kojima pojedinci imaju različite, često asimetrične uloge (Rogoff, 1994). Program podržava građenje zajedničkih znanja i uverenja praktičara (ne samo pripravnika već i svih drugih uključenih u Program) polazeći od ideje da *zajednička profesionalna znanja* i umenja ne ostaju na nivou informativnih znanja već imaju transformativni potencijal zbog toga što ih grade sami praktičari, a ne neko drugi umesto njih, i što u procesu njihovog građenja praktičari produbljuju svoja promišljanja o praksi u vrtiću i na taj način ojačavaju svoje razumevanje prakse i menjaju svoj pristup praksi (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2018).

Prikaz Programa

Oslonci i resursi – podrška profesionalnom razvoju

Program je usklađen sa zakonskim i pogramskim okvirom predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i predstavlja pokušaj iskoraka ka sveobuhvatnoj transformaciji vaspitno-obrazovnog procesa u kojem bi trebalo da dođe do dosledne konkretizacije ciljeva i principa postavljenih u *Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2017). Program je u svom teorijsko-vrednosnom utemeljenju usklađen sa teorijsko-vrednosnim postulatima *Osnova programa PVO „Godine uzleta”* (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 16/18).

Kao jedan od materijala za učenje na koji se pripravnici upućuju, koriste se video materijali postavljeni na zvaničan YouTube kanal Katedre za predškolsku pedagogiju FFUB. Pored toga, pripravnici se upućuju na materijale za učenje koji su Ustanovi stavljeni na raspolaganje u toku sprovođenja obuka za primenu *Godina uzleta* i mentorske podrške u procesu implementacije *Osnova programa*.

Pripravnici se kroz Program upućuju na preispitivanje sopstvenih kompetencija kroz prizmu znanja, umenja i vrednosti datih u *Pravilniku o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja* (Sl. RS – Prosvetni glasnik, br. 16/18). Trijada „znati, činiti i biti” (Pavlo-

vić – Breneselović, 2014) je, kroz zadatke u Programu, integrisana na način da osnažuje praktičare da kombinovanjem različitih aspekata znanja i umenja odgovaraju na situacije i izazove u kontekstu sopstvene prakse, a u skladu sa vrednosnim polazištima datim u Pravilniku.

U toku trajanja Programa praktičari se upućuju na vodiče i priručnike iz serije „Linije leta” nastale u Institutu za pedagoška istraživanja: *Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću*, *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom*, *Priručnik za dokumentovanje i Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece*. Polazeći od razumevanja kompetencija vaspitača u diskursu kompetencija (Martiner at al., 2001, prema: Pavlović, Breneselović, 2014), a kako bi se podržalo smisleno korišćenje ovih resursa (pronalaženje i korišćenje resursa u kontekstu akcije), pripravnici se podržavaju da se za potrebe realizacije konkretnih zadataka oslanjaju na konkretne celine iz navedenih vodiča i priručnika, čime se teži stvaranju odnosa prema ovim materijalima kao prema snažnim stručnim osloncima u radu.

Jedan segment zadataka koji se odnosi na iniciranje promena u prostoru upućuje pripravnike na *Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanje delatnosti predškolske ustanove* (2019), konkretno na deo koji se odnosi na materijale, igračke i sredstva koji treba da su deo prostornih celina i zajedničkih prostora u vrtiću.

Pored svega navedenog, za potrebe realizacije Programa za praktičare su pripremljeni i dodatni materijali za učenje u formi pisanih materijala, prezentacija i video prezentacija, a u izradi ovih materijala se, takođe, vodilo računa o usklađenosti sa svim do sada navedenim osloncima i resursima. Posebna pažnja posvećena je izradi radnih materijala nazvanih *Dnevnik pripravnika* i *Dnevnik mentora*. *Dnevnik pripravnika* sadrži smernice za pripravnika i seriju zadataka kojima se pripravnik bavi u toku pohađanja Programa, dok *Dnevnik mentora* sadrži smernice za mentora i seriju zadataka kojima se mentor bavi u toku trajanja Programa, kao i mogućnost beleženja uvida mentora o profesionalnom razvoju pripravnika i samoprocene mentora o podršci koju pruža pripravniku u toku trajanja Programa.

Implementacija Programa – ka kreiranju zajednice učenja

Program predviđa organizaciju uživo devet susreta – aktiva kojima prisustvuju pripravnici, mentori i stručni saradnici. Ukupno sedam sastanaka organizovano je u formi aktiva pripravnika i mentora, namenjenih onima koji učestvuju u Programu, i tematski su osmišljeni u skladu sa Programom, dok su dva sastanka tematski aktivni koji se, prema Godišnjem planu rada Ustanove za radnu 2022/23. godinu, realizuju u Ustanovi. Ovi susreti predstavljaju prostor za razmenu uživo i povezivanje na nivou grupe pripravnika i mentora, ali i na drugim nivoima – nivoima vrtića ili cele Ustanove.

Programom je predviđeno da pripravnici vode *Dnevnik pripravnika* u kojem je osmišljeno 12 zadataka, podeljenih u četiri grupe od po tri zadatka. Zadaci su tematski usklađeni sa temama koje se otvaraju na aktivima. Periodično, kroz četiri organizovana sastanka u formi fokus grupe, stručni saradnici sa manjom grupom pripravnika i mentora pristupaju zajedničkoj analizi zadataka, što omogućava razmenu i dijalog na nivou manjih grupa. U Dnevnici pripravnika nalaze se i smernice za pripremu za 3 zadatka predviđena za rad na aktivima. Smernice omogućavaju pripravnici da se pripreme za radioničarski deo rada na aktivima (jedan deo radioničarskog dela rada ne podrazumeva

prethodnu pripremu). Pored toga predviđeno je i angažovanje u realizaciji pet onlajn zadataka u čiju će analizu biti uključeni svi pripravnici i mentori, a u jednom delu zadataka i ostali praktičari na nivou Ustanove. Onlajn zadaci takođe su prilika za umrežavanje i razmenu.

U toku trajanja Programa mentori vode *Dnevnik mentora* koji svedoči o ispunjenosti njihove uloge u Programu i predstavlja: evidenciju o vidovima podrške koju su pružili pripravniku u razvijanju osnovnih znanja, umenja i vrednosti pripravnika neophodnih za kvalitetan neposredan rad sa decom, saradnju u zajednici učenja i razvijanje profesionalne prakse; zapažanja mentora o radu pripravnika u toku trajanja Programa uvođenja u posao i mišljenje mentora o unapređivanju kompetencija pripravnika u toku trajanja Programa.

Na svim prikazanim nivoima povezivanja i razmene praktičarima se otvara prostor za uključivanje u dijalog i preispitivanje vlastitih polazišta, kao i teorijskih postavki u procesu (ko)konstrukcije značenja.

Zaključak

Ovako koncipiran Program implicira pristup profesionalnom razvoju praktičara koji je usmeren na transformaciju uloge praktičara i transformaciju kulture vrtića. Program je kreiran tako da podržava oblike profesionalnog razvoja koji podrazumevaju istraživanje vlastite prakse i time afirmiše ulogu praktičara ka ulozi istraživača koji gradi pristup „u” i „prema” sopstvenoj praksi, tako da praksu ostvaruje kroz istraživanje (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2011). Transformacija kulture podrazumeva sistemske promene u kojima se stvara kultura koja podržava kontinuirano učenje kao zajedničko iskustvo kojim se menja i usavršava praksa (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2012).

Kako je vaspitno-obrazovna praksa kompleksan sistem građenja odnosa, a stoga i promenljiva, nepredvidljiva i uvek kontekstualno specifična (Pavlović-Breneselović, 2014), a sistemski model profesionalnog razvoja implicira da je profesionalno učenje vezano za specifičan kontekst (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2012), ovako postavljen Program podrazumeva da se o njegovoj primeni u praksi vrši refleksija, te da se prilagođava i menja u skladu sa stečenim uvidima.

Literatura

- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse. *Nastava i vaspitanje*, 60(2), 296–310.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57–69.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, 2, 143–161.
- Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme* 1(1–2), 25–47.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209–229.
- Slunjski, E. i Lančić, M. (2022). Elements of the Transformation of Preschool Curriculum and Educational Practices. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(6), 185–188.
- Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 1583–1595.

- Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanje delatnosti predškolske ustanove. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 1/2019.
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Osnove programa – Godine uzleta. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, broj 16/18.
- Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, broj 16/18.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, brojevi 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 95/2018 – dr. zakon, 10/2019, 86/2019 – dr. zakon, 157/2020 – dr. zakon, 123/2021 – dr. zakon i 129/2021.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091(082)(0.034.2)

37.014(082)(0.034.2)

37.018(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп Сусрети педагога (2023 ; Београд)

U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja [Elektronski izvor] : zbornik radova / Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 22. maj 2023, Beograd ; urednici Zorica Šaljić, Saša Dubljanin, Aleksandra Pejatović. – Beograd : Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju : Pedagoško društvo Srbije, 2023 (Beograd : Pedagoško društvo Srbije). – 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm

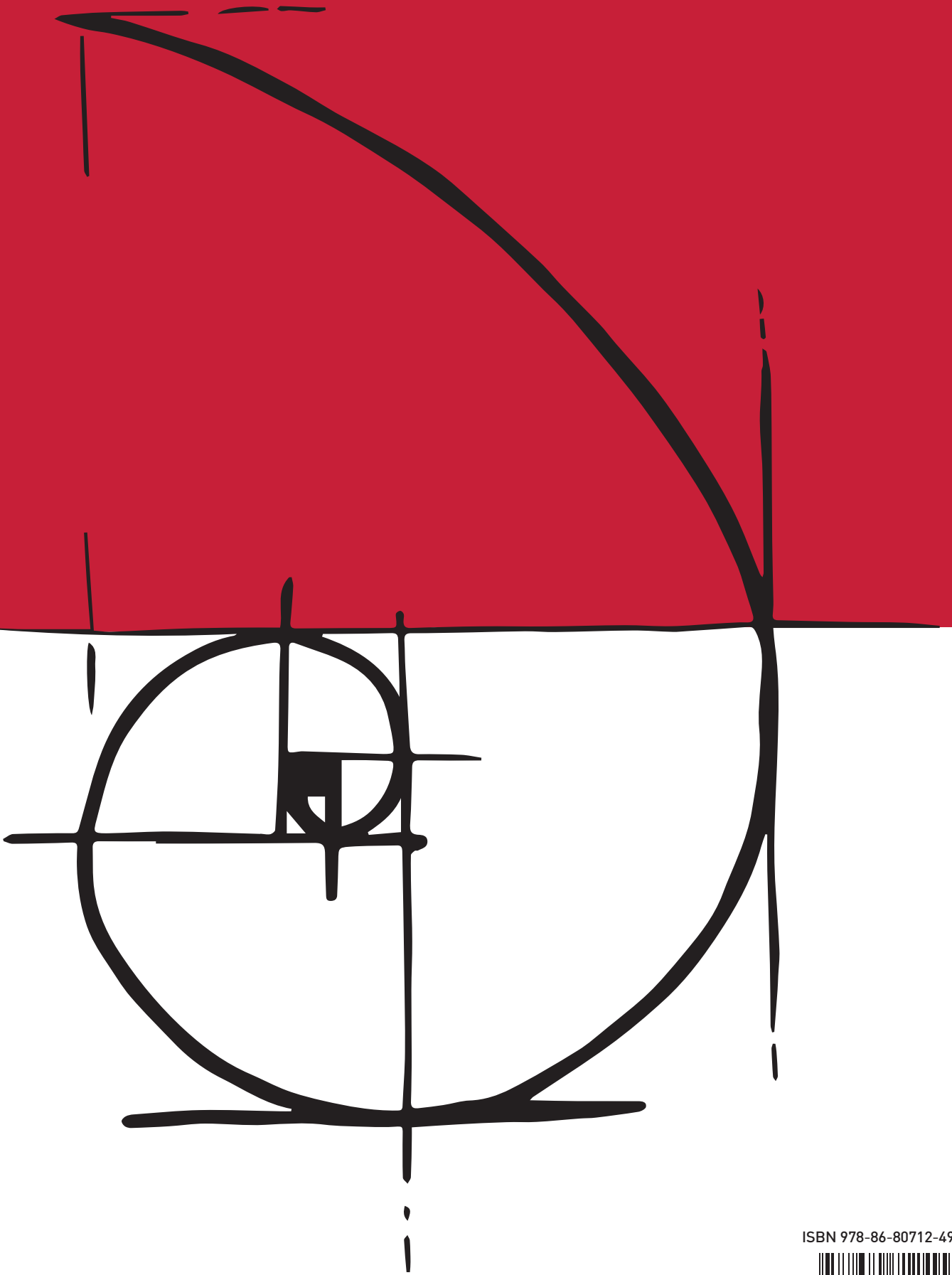
Sistemske zahteve: Nisu navedeni. – Nasl. sa naslovnog ekrana. – Tiraž 100. – Napomene i bibliografske reference uz radove. – Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-80712-49-9 (IZPIA)

1. Шалић, Зорица, 1974– [уредник]
2. Дубљанин, Саша, 1967– [уредник]
3. Пејатовић, Александра, 1961– [уредник]

а) Образовање — Квалитет — Зборници б) Васпитање — Зборници

COBISS.SR-ID 116449033



ISBN 978-86-80712-49-9



9 788680 712499