

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju

ISTRAŽIVANJA I RAZVOJ KVALITETA OBRAZOVANJA U SRBIJI – STANJE, IZAZOVI I PERSPEKTIVE

Beograd, 2015.

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu | 2015



1838

ISTRAŽIVANJA I RAZVOJ KVALITETA OBRAZOVANJA U SRBIJI –
STANJE, IZAZOVI I PERSPEKTIVE

Izdavač

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet,
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18–20, Beograd 11000, Srbija
www.f.bg.ac.rs

Za izdavača

Prof. dr Aleksandra Pejatović

Urednici

Prof. dr Emina Hebib
Doc. dr Biljana Bodroški Spariosu
Doc. dr Aleksandra Ilić Rajković

Recenzenti

Prof. dr Šefika Alibabić, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Prof. dr Nataša Matović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Tehnički urednik

Irena Đaković

Priprema

Dosije studio, Beograd

Štampa

JP Službeni glasnik, Beograd

Tiraž

200

ISBN

978-86-82019-91-6

Izdavanje ovog tematskog zbornika finansirano je sredstvima
Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju

ISTRAŽIVANJA I RAZVOJ KVALITETA OBRAZOVANJA U SRBIJI – STANJE, IZAZOVI I PERSPEKTIVE

Beograd, 2015.

SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	7
----------------	---

I Kvalitet predškolskog vaspitanja

Lidija Miškeljin

DIMENZIJA KVALITETA – DOSTUPNOST PREDŠKOLSKOG VASPITANJA ...	11
--	----

Nevena Mitranić

KVALITET VASPITANJA NA RANIM UZRASTIMA KROZ PERSPEKTIVU DRUŠTVENE PODRŠKE DEČJOJ IGRI: ANALIZA PRAKSE OBRAZOVNE POLITKE U SRBIJI.....	25
---	----

Dragana Pavlović Breneselović, Živka Krnjaja

ISTRAŽIVANJE KVALITETA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA U SRBIJI: ANALIZA OSNOVA PROGRAMA.....	39
--	----

II Kvalitet školskog (osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog) obrazovanja

Slađana D. Anđelković, Zorica Stanisavljević Petrović, Maja Vračar

PERCEPCIJA ODELJENJSKIH STAREŠINA O OBLICIMA I SADRŽAJIMA RADA SA RODITELJIMA	55
--	----

Radovan Antonijević, Nataša Vujisić Živković

UNAPREĐIVANJE OBRAZOVNOG POSTIGNUĆA	67
---	----

Biljana Bodroški Spariosu

KRITERIJUMI I INDIKATORI KVALITETA DELATNOSTI UNIVERZITETA: U-MULTIRANK PRISTUP	79
--	----

Emina Hebib

EFEKTIVNO UPRAVLJANJE ŠKOLOM KAO PRETPOSTAVKA RAZVOJA KVALITETA ŠKOLSKOG OBRAZOVANJA	93
---	----

Lidija Radulović, Milica Mitrović

NASTAVNICI I NASTAVA U NAŠIM ŠKOLAMA – PERSPEKTIVA NASTAVNIKA.....	105
---	-----

Mirjana Senić Ružić

UPOTREBA INFORMACIONO-KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA U OBRAZOVANJU – JEDAN OD MOGUĆIH ODGOVORA NA OBRAZOVNE POTREBE XXI VEKA	123
--	-----

III Kvalitet obrazovanja odraslih

Dubravka Mihajlović, Kristina Pekeč, Edisa Kecap

OBRAZOVANJE I KARIJERNI RAZVOJ ODRASLIH – ISTRAŽIVANJE KVALITETA	141
---	-----

Zorica Milošević, Snežana Medić

INTEGRISANA OBRAZOVNA PODRŠKA STARIJIMA: KA NOVOM KVALITETU OBRAZOVANJA STARIJIH	155
---	-----

PREDGOVOR

Pitanje osiguranja i razvoja kvaliteta obrazovanja javlja se poslednjih godina kao tema sve većeg broja naučno-istraživačkih projekata i naučnih i stručnih radova. Pored toga, osiguranje i razvoj kvaliteta obrazovanja prepoznato je i kao deklarirana tendencija razvoja obrazovanja i ključni cilj reformskih i razvojnih procesa u oblasti obrazovanja u savremenim školskim sistemima. Stoga se, kao sadržaj zvaničnih dokumenata kojima se u praksu implementiraju određena politička rešenja u oblasti obrazovanja, često javljaju pitanja strateških mera za osiguranje i razvoj kvaliteta obrazovanja, kao i mehanizama procenjivanja nivoa njegove ostvarenosti.

Institut za pedagogiju i andragogiju je u poslednjih pet godina realizovao projekat pod nazivom *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* (br. 179060, 2011–2015) koji je finansiralo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

U okviru navedenog projekta, objavljeno je šest tematskih zbornika. U prvom zborniku, *Kvalitet u obrazovanju* (2011), predstavljeni su različiti pristupi u sagledavanju kvaliteta u obrazovanju i dimenzija koje ga sačinjavaju. U drugom zborniku pod naslovom *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (2012), pojedini pristupi kvalitetu u obrazovanju razmatraju se iz različitih perspektiva – pedagoške, andragoške, istorijske, etičke, obrazovno-političke itd. *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (2012), treći po redu objavljeni zbornik, sadrži radove u kojima se analiziraju, neposredno ili posredno, neki od brojnih izazova i perspektiva kvaliteta u obrazovanju. Zbornik *Contemporary Issues of Education Quality* (2013) nastao je kao rezultat saradnje Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Instituta za obrazovanje odraslih Univerziteta u Pečuju. Prilozi u navedenom zborniku (čiji su autori istraživači iz Srbije, Mađarske, Slovenije, Nemačke, Austrije, Finske, Turske, Crne Gore i Hrvatske) su, prema sadržaju, grupisani u sledeće četiri celine: kvalitet predškolskog, osnovnoškolskog i visokog obrazovanja; kvalitet obrazovanja odraslih; reforma obrazovanja i obrazovna politika; metodološki pristupi i rešenja u proučavanju kvaliteta obrazovanja. U trećoj fazi realizacije projekta objavljena su dva zbornika: *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (2014) i *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (2014). Tematika radova u navedena dva zbornika obuhvata pitanja rekonceptualizacije kvaliteta u području obrazovanja; mehanizama praćenja i procenjivanja kvaliteta obrazovanja; mogućih strategija unapređivanja

kvaliteta obrazovanja i kritičkog preispitivanja aktuelne politike obrazovanja u Srbiji.

Zbornik *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* predstavlja još jednu publikaciju koju je Institut za pedagogiju i andragogiju pripremio u okviru istog istraživačkog projekta, a u završnoj fazi projektnog ciklusa. Zbornik sadrži ukupno 11 priloga saradnika na projektu i saradnika Instituta za pedagogija i andragogiju. Pojedinačni radovi su, prema temi i sadržaju, grupisani u tri poglavlja: kvalitet predškolskog vaspitanja; kvalitet školskog (osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog) obrazovanja; kvalitet obrazovanja odraslih. U okviru poglavlja tekstovi su raspoređeni po abecednom redosledu prezimena prvog autora.

Koristimo priliku da izrazimo zahvalnost recenzentima, prof. dr Šefiki Alibabić, prof. dr Nataši Matović i prof. dr Milici Andevski, koji su svojim konstruktivnim sugestijama i zapažanjima doprineli kvalitetu ovog zbornika.

Prof. dr Emina Hebib
Doc. dr Biljana Bodroški Spariosu
Doc. dr Aleksandra Ilić Rajković

I Kvalitet predškolskog vaspitanja

DIMENZIJA KVALITETA – DOSTUPNOST PREDŠKOLSKOG VASPITANJA

Lidija Miškeljin
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Kao društveno konstruisani koncept kvalitet u sebi nosi određena značenja i vrednosti, a vrednovanje kvaliteta postaje snažna alatka društvenih izbora i akcija koje se preduzimaju u oblasti javnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Svi vodeći dokumenti, od Konvencije o pravima deteta Ujedinjenih nacija, Generalnog komentara broj 7 na Konvenciju o pravima deteta Ujedinjenih nacija, do Evropske deklaracije o pravima deteta, preporuka Evropske komisije za investiranje u decu i Strategije Evropske Unije 2020, direktno ili indirektno postavljaju zahtev državama da obezbede dostupno i kvalitetno vaspitanje i obrazovanje za rani razvoj dece. Prepoznajući značaj društvenog konteksta u identifikaciji mesta i uloge predškolskog vaspitanja i obrazovanja, otvara se mogućnost razmatranja njegove dostupnosti u integrisanom sistemu. Pitanje dostupnosti predškolskog vaspitanja je veoma aktuelno, ali i kompleksno pitanje, jer u sebe uključuje i pitanja raspoloživosti i pristupačnosti, ali i socijalne inkluzije i različitosti odnosno diversifikacije. Kompleksnost se ogleda upravo u načinu konceptualizovanja društvenih praksi i javne politike. U radu je dat osvrt na politike i implementaciju integrisanog pristupa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i implikacije na diversifikaciju, u okviru dostupnosti kao jedne od dimenzije kvaliteta.

Ključne reči: dostupnost, integrisani sistem, diversifikacija

Uvod

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje i rano vaspitanje i obrazovanje su tema koja se iznova pojavljuje na političkom dnevnom redu još od Preporuka Saveća EU o brizi o deci iz 1992. god. U početku interesovanje za rano detinjstvo bilo je uglavnom uslovljeno socio-ekonomskim interesima kao što su povećanje zaposlenosti, konkurentnost na tržištu rada i rodna ravnopravnost, dok se danas sve više, u politikama EU govori o poštovanju prava deteta i unapređivanju društvene kohezije (EC communication, 2011; Europe 2020, 2010a; Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training, 2010).

Znanja i inovacije, održivost i društvena kohezija se ne mogu razvijati nezavisno jedni od drugih. Prioriteti su međusobno zavisni i zato se koherentni pristupi obrazovanju, obukama i celoživotnom učenju smatraju posebno važnim za „unapređivanje stanovnika, zapošljavanje, socijalnu inkluziju, lično zadovoljstvo i ispunjenost“ (Council of EU, 2010a). Rastuće zanimanje u EU, kao i u Srbiji, za uvažavanjem različitosti i diversifikacijom u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu zasnovano je na shvatanju deteta kao „osobe bogate potencijalima, kompetentne i povezane sa odraslima i vršnjacima“ (Malaguzzi, 1993), i principima participativnih prava dece i roditelja i zauzima sve značajnije mesto u javnom diskursu predškolskog vaspitanja. Detinjstvo više ne predstavlja „univerzalno iskustvo odrastanja u 'srećnoj, homogenoj porodici'“ (Yelland, 2008, prema Miškeljin 2014), već se deca posmatraju i teže da razumeju kao članovi različitih tipova porodica i kao građani svojih lokalnih svetova.

Svi vodeći dokumenti, od Konvencije o pravima deteta Ujedinjenih nacija, Generalnog komentara broj 7 na Konvenciju o pravima deteta Ujedinjenih nacija, do Evropske deklaracije o pravima deteta, preporuka Evropske komisije za investiranje u decu i Strategije Evropske Unije 2020, direktno ili indirektno postavljaju zahtev državama da obezbede dostupno i kvalitetno vaspitanje i obrazovanje za rani razvoj dece. Obezbeđivanje dostupnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja visokog kvaliteta je i jedan od prioriteta u Predlogu ključnih principa za „Okvir za kvalitetno predškolsko vaspitanje i obrazovanje“ koji je pripremila radna grupa Evropske komisije Odeljenja za obrazovanje u oktobru 2014 (EC, 2014).

Prepoznajući značaj društvenog konteksta u identifikaciji mesta i uloge predškolskog vaspitanja i obrazovanja, otvara se mogućnost razmatranja njegove dostupnosti u integrisanom sistemu, kakav je u Srbiji. Pitanje dostupnosti predškolskog vaspitanja je veoma aktuelno, ali i kompleksno pitanje, jer u sebe uključuje i pitanja raspoloživosti i pristupačnosti, ali i socijalne inkluzije i različitosti odnosno diversifikacije. Kompleksnost se ogleda upravo u načinu konceptualizovanja društvenih praksi i javne politike. U radu je dat osvrt na politike i implementaciju integrisanog pristupa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i implikacije na diversifikaciju, u okviru dostupnosti kao jedne od dimenzije kvaliteta.

Kvalitet kao društveno konstruisan koncept

Sve veći broj istraživanja ukazuje da predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima potencijal za stvaranje različitih pozitivnih efekata kao što su: veća dobrobit deteta; bolji uspeh u učenju; spremnost za celoživotno učenje; pravičniji ishodi za decu i smanjenje siromaštva; povećana međugeneracijska socijalna mobilnost; više ženskog učešća na tržištu rada; povećana stopa nataliteta; i bolji socijani i ekonomski razvoj za društvo u celini. Ali, sve ove dobiti zavise od „kvaliteta“ predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Ostaje otvoreno pitanje – šta čini visok

kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja? U svakom slučaju to je kompleksno i često zbunjujuće pitanje zato što definicije kvaliteta i strategije za njegovo građenje bitno variraju od zemlje do zemlje (Penn, 2009). Definisanje i osiguranje kvaliteta, kako se navodi u OECD publikaciji „Početi snažno“, treba da bude učesnički i demokratski proces koji obuhvata različite grupe, uključujući i decu, roditelje i profesionalce koji rade sa decom. (OECD, 2006.)

Zbog toga svaka diskusija o kvalitetu predškolskog vaspitanja i obrazovanja mora da se kontekstualizuje i da u sebi sadrži kontinuirano preispitivanje razumevanja, značenja i praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u okviru društvenih uslova koji se stalno menjaju (Dahlberg i Moss, 2005, Penn, 2009).

Kvalitet treba posmatrati kao neprekidni *proces* a ne nešto što je postignuto ili nije. Pre svega, o kvalitetu se treba dogovarati sa svim zainteresovanim učesnicima u procesu (deca, roditelji, vaspitači, direktori, finansijeri, kreatori politika itd.) i sve te perspektive uzeti u obzir. Oslanja se na participativnu evaluaciju kojom se povezuju interesi i uzajamna podrška na svim nivoima sistema. Suština za kvalitet je koja pitanja otvaramo a koja ignorišemo, čije perspektive uzimamo u obzir a čije isključujemo, koje vrste znanja i čiju stručnost i iskustvo smatramo relevantnim (Urban, 2014). „Pitanje kvaliteta u obrazovanju je pitanje koje se odnosi na vrednosti i značenja koja dajemo deci i detinjstvu i stoga je to filozofsko i etičko pitanje.“ (Woodhead, 2006)

Pristup unapređivanju i građenju kvaliteta zasniva se na:

Strukturalnom kvalitetu koji se odnosi na to kako je sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja osmišljen i organizovan kroz: 1) kvalitet fizičke sredine za decu ranog uzrasta (zgrade, prostor, spoljašnju sredinu, pedagoške materijale); 2) kvalitet i nivo obuke zaposlenih; 3) odgovarajući kurikulum koji je adekvatno osmišljen i koji holistički pristupa razvoju deteta; 4) povoljne normative (odnos broja deca i zaposlenih) i 5) adekvatna primanja zaposlenih itd. Ovaj aspekt kvaliteta je definisan kroz jasnu formulaciju i primenu zakona i podzakonskih akata (Litjens i Taguma, 2010).

Procesnom kvalitetu koji se odnosi na praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja – uloga igre u kurikulumu, odnosi između vaspitača i porodice, odnosi i interakcije između vaspitača i dece, i između dece; integrisanost nege i obrazovanja, uključenost roditelja u rad sa vaspitačima u kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U okviru ovog pristupa kvalitetu, pažnja se posvećuje kontinuiranom profesionalnom razvoju zaposlenih zasnovan na individualnim snagama svakog pojedinca i mentorisanje koje podstiče nezavisno donošenje odluka i pokretanje promena (Urban et al, 2011).

Kvalitet može da definiše i kao sinergija između međusobno povezanih elemenata kao što su: *orijentacioni kvalitet* (nivo pažnje koju vlada posvećuje poli-

tici iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja), *strukturni kvalitet* (sveobuhvatne strukture koje su potrebne za osiguranje kvaliteta u vaspitno-obrazovnim programima: jasna formulacija i primena zakona i podzakonskih akata, kvalitet fizičke sredine za decu ranog uzrasta, kvalitet i nivo obuke zaposlenih i slično), *vaspitna praksa i koncepcija vaspitanja* (nacionalni programski okvir), *kvalitet interakcije ili procesa* (interakcije između dece i vaspitača i interakcije između same dece u procesu učenja; saradnja u timu predškolske ustanove; nivo participacije i saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom; inkluzivnost sistema), *operativni kvalitet* (menadžment koji je responsivan na lokalne potrebe, unapređenje kvaliteta i delotvorno stvaranje timova). (Litjens i Taguma, 2010)

U „Okviru za kvalitetno predškolsko vaspitanje i obrazovanje“ (EC, 2014) kvalitet ima sledeće dimenzije: *pristupačnost*, koja obuhvata pristup predškolskom vaspitanju (shvatanje detinjstva i funkcije predškolskog vaspitanja izraženih kroz legislativu), učešće porodice i lokalne zajednice (ohrabruje se i podstiče participacija, jača se socijalna inkluzija i promoviše različitost); *zaposleni*, koja obuhvata regulaciju (veličina grupa, odnos odrasli – dete), kadar (stručna sprema i nivo obrazovanja), profesionalno usavršavanje i profesionalne mreže; *monitoring i evaluacija*, koja obuhvata sistematično i sistemsko praćenje i evaluaciju, kao i povratne informacije na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou i *upravljanje i finansiranje*, koja obuhvata sistemsko upostavljanje inkluzivnog predškolskog vaspitanja (jasna očekivanja o značaju saradnje svih zainteresovanih strana u lokalnoj zajednici; promovisanje univerzalnog prava na kvalitetno inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje) kroz nadležnost, finansiranje i mrežu predškolskih ustanova.

Pažljiva analiza navedenih aspekata kvaliteta pokazuje da „kvalitet nije objektivna datost, svojstvo koje postoji samo po sebi, već konstrukt koji razvijamo sa određenih društvenih, kulturnih i teorijskih polazišta u konkretnoj društvenoj praksi (Woodhead, 1996, prema Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2013).

Upravo iz svih navedenih razloga pitanje dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja moramo posmatrati unutar konstrukta građenja kvaliteta, sa posebnim osvrtoom na strukturalnom kvalitetu u okviru koga se pažnja posvećuje ulaganju napora da se ostvari društvena raznovrsnost kroz povećanu fleksibilnost, pojednostavljivanje administrativnih procedura i ulaganje napora da se stvori atmosfera dobrodošlice za svu decu i porodice (Vandenbroeck i Lazzari, 2014).

Dostupnost – dimenzija kvaliteta

Izlažući različita filozofska razumevanja o razvoju predškolskog vaspitanja i obrazovanja Dahlberg i Mos (Dahlberg, Moss, 2005) pokazuju kako institucionalizacija deteta donosi dilemu praktičarima koji se bave negom, vaspita-

njem i obrazovanjem dece ranog uzrasta i drugim institucijama koje se direktno ili indirektno odnose na decu preko političkih i etičkih instrumenata. Dok je ranije bilo rasprostranjeno shvatanje da je porodica jedino prirodno mesto i pogodna sredina za odrastanje male dece, danas, ne samo što se u javnom vaspitanju male dece više ne vidi nužno zlo, već se ono proglašava neophodnim za dobar emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj u ranom detinjstvu. Pedagoška literatura o predškolskom vaspitanju često sadrži ili otvoreno izlaže tezu po kojoj je institucionalizacija vaspitanja predškolske dece posledica napretka u saznanju o razvoju i vaspitanju ili stvar društvenog progressa (Miškeljin, 2013).

Ideja i koncepcija „društvenog vaspitanja male dece“ (Marjanović, 1987) pretvara institucionalno u društveno vaspitanje, što podrazumeva promenu bazične funkcije predškolskog vaspitanja: umesto „zamene i dopune“ porodičnom vaspitanju bazirane na potrošačkom odnosu, predškolsko vaspitanje treba da bude prilika za upražnjavanje roditeljske funkcije na društvenom planu i mesto zajedničkog življenja i ravnopravnog odlučivanja dece i odraslih (Marjanović, 1987, prema Miškeljin, 2013).

Istraživanje faktora koji utiču na dostupnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja detetu i problema nejednake dostupnosti u periodu koji nije zakonom obavezan, uglavnom se bavilo odnosom roditelja prema potrebi, korisnosti i priuštivosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Rezultat ovakvog pristupa, gde se roditelj posmatra kao izdvojeni, i od okruženja nezavisni, činilac, bio je da se nejednakost u dostupnosti dominantno razume kao „izbor roditelja“, što indirektno vodi prevođenju društvenih problema na individualne odgovornosti, odnosno volji roditelja da upiše dete u neki vid organizovanog predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Hofferth i Wissoker, 1992; Peyton at all. 2001; Shlay at all. 2005, prema Vandenbroeck i Lazzari, 2014). „Koncept izbora pozicionira roditelje kao korisnike/potošače i može da prikrije praksu prisile u jeziku izbora, jer podrazumeva ravnopravan pristup tržištu kojim se negira stvarna strukturalna pozicija marginalizovanih porodica“ (Burman, 1994, prema Vandenbroeck i Lazzari, 2014:4). U poslednjih petnaestak godina primenjuje se ekološki pristup i u istraživanju dostupnosti koji prepoznaje širu ekološku perspektivu i uzima u obzir različite faktore na raznim nivoima. Autori istražuju razloge nejednake dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja na mikro nivou porodice, mezo nivou usluga, makro nivou okruženja i egzo nivou politika, kao i njihove međusobne odnose (Pungello i Kurtz-Costes 1999, 2000; Sylva at all. 2007). Danas je jasno da mnoga ograničenja utiču na odluke roditelja da upiše dete u predškolsko vaspitanje i obrazovanje i da je širi, ekološki model u analizi prepreka neophodan. Stav roditelja o potrebi za predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem, njegovoj korisnosti i priuštivosti jeste bitan za obuhvat dece. Međutim, na stavove roditelja da upiše dete u vrtić utiču društvene okolnosti i politike koje promovišu prava deteta na obrazovanje *per se*, različite pristupe i raznovrsnu

ponudu programa i olakšavaju pristup (Vandenbroeck i Lazzari, 2014). Vandenburg (Vandenbroeck, 2012) definiše pet suštinskih kriterijuma strukturne dostupnosti, koja se ne odnosi samo na upisivanje dece u predškolsku ustanovu, već i na ostajanje u njoj zato što se deca i roditelji osećaju dobrodošlo i sigurno i kada „pređu prag“ vrtića. Ovi kriterijumi imaju ključnu ulogu u promovisanju diferencijacije i inkluzije sve dece i porodica u predškolsko vaspitanje i obrazovanje i u kome je posebno naglašena veza između kvaliteta programa i inkluzije sve dece i porodica. Reč je o sledećih pet kriterijuma:

Raspoloživost: odnosi se na mesto pružanja usluga (fizička dostupnost ustanove/programa – neophodno je da bude dostupna svim roditeljima), dostupnost informacija o postojanju određenih usluga i programa, zatim i na dostupnost informacija o stanovništvu na teritoriji opštine/naselja, i konačno na dostupnost zaposlenih.

Priuštivost: odnosi se na troškove u vezi sa organizovanjem predškolskog vaspitanja i obrazovanja i diversifikovanih programa, sa ciljem da se postigne potpuni obuhvat dece (100%) uz uvažavanje društvenih različitosti.

Dostupnost: odnosi se na poštovanje razlika, ulaganje napora da se ostvari društvena raznovrsnost kroz povećanu fleksibilnost i pojednostavljivanje administrativnih procedura, ulaganje napora da se stvori atmosfera dobrodošlice za svu decu i porodice.

Korisnost: odnosi se na osećanje da je predškolsko vaspitanje i obrazovanje korisno za roditelje, vaspitače i predstavnike lokalne samouprave, tj. da sistem ispunjava očekivanja svih zainteresovanih strana.

Razumljivost: odnosi se na potrebu da sve zainteresovane strane međusobno pregovaraju kada je reč o razumevanju značenja predškolskog vaspitanja i obrazovanja i diversifikovanih programa, sa posebnim fokusom na poštovanje razlika.

Ovi kriterijumi imaju ključnu ulogu u promovisanju diferencijacije i inkluzije sve dece i porodica u predškolsko vaspitanje i obrazovanje i u kome je posebno naglašena veza između kvaliteta programa i inkluzije sve dece i porodica.

Društvena praksa i javna politika predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji

„Politika je više od ‘zvaničnog’ teksta donešenog od strane autoriteta, vlade ili izvršne vlasti. Politika ima više dimenzija u bilo kojoj oblasti delovanja, bilo da je to obrazovanje, zdravstvo ili socijalna zaštita. Za javnu politiku se može reći da je tekst, proces, diskurs, odluka, program, pa čak i ishod. Politika je ‘oblik

društvenog delovanja koji je namenjen i stvaran, koji je 'neizbežno nepotpun dok se ne preslika u praksi'. Politika je, takođe, normativ. Kreatori politike nastoje da promene ponašanja kroz distribuciju oskudnih resursa i na taj način menjaju vrednosti. Bilo da je na državnom ili institucionalnom nivou, politika je autoritativna raspodela vrednosti" (Blackmore and Lauder, 2005:97).

U današnjem, modernom i postmodernom društvu, veliki broj debata se vodi o odnosu brige i obrazovanja u ranom detinjstvu: da li je važnija briga, odnosno zaštita i bezbednost deteta ili obrazovanje. Pitanja koja se nameću su: da li predškolsko vaspitanje treba da ima samo jednu funkciju i da li on može da zadovolji obe funkcije? U današnje vreme većini dece je potrebna briga van porodice, najčešće zbog toga što su im roditelji zaposleni i dečji vrtić treba da obezbedi takvu vrstu zbrinjavanja. Važnije pitanje koje se nameće je kako ga situiramo kroz državni, ekonomski, društveni i/ili kulturni aspekt? U čemu je osnovna svrha vaspitanja i obrazovanja dece ranog uzrasta?

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji je određeno kao javna delatnost od neposrednog društvenog interesa, organizovana pri ustanovama za predškolsko vaspitanje, drugim institucijama (kulture, prosvete, sporta), takođe u privatnom sektoru, pri društvenim organizacijama i udruženjima, kao deo integralne društvene brige o deci, paralelno i povezano sa drugim delatnostima kao što je zdravstvena i socijalna zaštita. (Zakon o predškolskom vaspitanju u obrazovanju, 2010)

Integrisani pristup sistema predškolskog vaspitanja proističe iz promene paradigme, u kojoj odgovornost za brigu i socijalizaciju deteta više nije samo na porodici, već društva u celini, predstavlja pomak sa modela deficita na model zasnovan na ljudskim pravima. To rezultira time da značajan deo procesa vaspitanja postaje javna stvar, dakle potpada u domen ljudskih prava, sa ogromnim implikacijama za razvoj politika i programa predškolskog vaspitanja.

Značaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja na društvenom nivou može se ilustrovati i kroz njegove različite funkcije: *pedagoška*: predškolsko vaspitanje može da ponudi deci prostor za društveni razvoj i učenje, za igru, za stimulaciju; *socijalna ili društvena*: predškolsko vaspitanje može da doprinese socijalnoj integraciji i većoj koheziji, da pomogne u izgradnji pravednijeg društva, tako što se osmišljava i primenjuje u skladu sa načelima jednakosti, uvažavanja različitosti, dijaloga i saradnje; *ekonomska*: predškolsko vaspitanje omogućava roditeljima da se uključe u rad ili dalje obrazovanje, ima kapacitet da doprinese unapređivanju obrazovnog i socioekonomskog statusa građana i samim tim ono treba da bude deo infrastrukture u cilju dugotrajnog razvoja svakog društva (Urban et al. 2011). Vrlo često dobar balans između pedagoške, društvene i ekonomske funkcije se koristi za definisanje kvaliteta predškolskog vaspitanja: ako jedna od tri funkcije dominira, ili nedostaje, ukupni kvalitet je u opasnosti (Urban et al. 2011).

U pokušaju da se sagleda stanje sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, tokom izrade Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji sačinjena je anali-

za sistema, bazirana na dostupnim statističkim podacima o deci ovog uzrasta (Republičkog zavoda za statistiku, Ministarstva prosvete i tehnološkog razvoja, Tima vlade Republike Srbije za socijalnu uključenost i smanjenje siromaštva i drugih izvora). Analiza je ukazala da je sistem nedovoljno razvijen i da je obuhvat dece ne samo nedovoljan već i socijalno nepravedan, kao i da značajno zaostaje u odnosu na obuhvat dece u zemljama Evropske unije. Za povećanje obuhvata dece Strategija je preporučila čitav niz različitih kratkotrajnih ali kvalitetnih programa i usluga prilagođenih potrebama dece i porodica, uz korišćenje postojećih kapaciteta ustanova i uz uključivanje svih relevantnih aktera u planiranje i realizaciju ovih programa. Strategija razvoja obrazovanja predložila je takođe da predškolske ustanove, kvalitetne i raznovrsne programe za decu i porodice koja nisu obuhvaćena postojećim programima razvijaju koristeći postojeće kapacitete i resurse (materijalne i ljudske).

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, zasnovan na Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, je usvojen u martu 2010. god. sa ciljem da uskladi sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji sa sistemom predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Evropskoj uniji. Zakon je definisao načela i ciljeve predškolskog vaspitanja i obrazovanja; procedure osnivanja predškolskih ustanova; procedure za upis, vrste i karakteristike programa, funkcionisanje predškolskih ustanova; pravila i procedure za prikupljanje podataka u predškolskim ustanovama; uloge, odgovornosti, kvalifikacije i opis zadataka zaposlenih u predškolskim ustanovama i finansijske obaveze i finansijska kretanja koja su relevantna za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Zakonom se zahteva od predškolskih ustanova da osiguraju pravičniji obuhvat dece (član 13) i upis (prioritet se daje deci iz osetljivih grupa); reguliše se obavezni pripremni predškolski program za svu decu; omogućava se realizacija posebnih i specijalizovanih programa za decu koja nisu uključena u sistem; definišu se normativi; predviđa se sprovođenje kvalitetnih programa zasnovanih na modernoj teoriji i praksi, UN Konvenciji o pravima deteta i kvalitetnom praćenju efekata programa uz učešće roditelja i dece.

Kao podrška zakonskim rešenjima doneti su i brojni pravilnici, od kojih ćemo da navedemo samo one koji se odnose na diversifikaciju: Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, Standardi uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku, Pravilnik o bližim uslovima za utvrđivanje prioriteta za upis dece u predškolsku ustanovu i drugi.

I pored svega toga, konceptualna integracija, koja dečji vrtić posmatra kao javni forum, mesto različitih mogućnosti i mesto etičke i demokratske prakse, u Srbiji izostaje. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje ostaje u domenu strukturalne integracije, odnosno u okvirima načina organizovanja: donošenjem re-

gulative, definisanjem pristupa, načina finansiranja, radnih uslova, vrsta uslova i slično. Ovako konceptualizovan integrativni sistem predškolskog vaspitanja predstavlja sliku o dečjim vrtićima kao prvenstveno tehničkim i disciplinarnim poduhvatima, zauzetim regulativom, praćenjem i normiranjem, (koji su) instrumentalni u svojoj racionalnosti i svrsi. To govori i o neraskidivoj povezanosti sa načinom na koji razumemo detinjstvo i našoj slici (koju imamo) o detetu. (Moss, 2005:2)

Implikacije na diversifikaciju u okviru dostupnosti i građenja kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Rastuće zanimanje u EU, kao i u Srbiji, za uvažavanjem različitosti i diversifikacijom u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu zasnovano je na shvatanju deteta kao „osobe bogate potencijalima, kompetentne i povezane sa odraslima i vršnjacima“ (Malaguzzi, 1993), i principima participativnih prava dece i roditelja i zauzima sve značajnije mesto u javnom diskursu predškolskog vaspitanja. Detinjstvo više ne predstavlja „univerzalno iskustvo odrastanja u 'srećnoj, homogenoj porodici“ (Yelland, 2008), već se deca posmatraju i teže da razumeju kao članovi različitih tipova porodica i kao građani svojih lokalnih svetova. S druge strane, ne retko, u merama javne politike pitanje diversifikacije se izjednačava sa povećanjem dostupnosti vaspitno-obrazovnih usluga za decu iz etničkih manjina i porodica sa niskim prihodom očekivano je i iskazano u međunarodnim dokumentima koji se bave politikama iz ove oblasti, kao i u međunarodnim izveštajima.

Rastući uvidi o značaju ranog detinjstva, uvažavanju i isticanju različitosti kao vrednosti i diversifikacije u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu u evropskom i nacionalnom kontekstu doprineli su donošenju značajnih zakonskih dokumenata u Srbiji. Pokušaćemo da sagledamo kako ta zakonska rešenja pozicioniraju dete i, u odnosu na to, koja značenja pridodaju procesu diversifikacije.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji svojom misijom, vizijom, funkcijama predškolskog vaspitanja i isticanjem diversifikacije, na prvi pogled polazi od paradigme dečjih prava:

„Do 2020. godine dograđen je diversifikovani sistem kvalitetne društvene brige o deci predškolskog uzrasta i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (od rođenja deteta do polaska u osnovnu školu).

Svaka porodica i svako dete, u skladu sa njihovim potrebama, obuhvaćeni su tim sistemom u obimu koji je ostvariv na osnovu mogućnosti Republike Srbije i odgovarajuće lokalne samouprave.

Svaka porodica i svako dete uzrasta od šest meseci do polaska u školu imaju dostupan neki vid diversifikovanog sistema DBPVO koji odgovara njihovim potrebama“

Strategija razvoja obrazovanja, 2012:14

Međutim, ono što nedostaje samoj Strategiji je doslednost u zastupanju te paradigme. U daljim predloženim rešenjima dete i obrazovanje se shvataju kao resursi („Periodično (svake tri godine) analiziraju se troškovi sistema DBPVO da bi se ispitalo da li se resursi troše racionalno i u skladu sa strateškim planom, kako bi se obezbedilo unapređivanje kvaliteta i dostupnosti ustanova, programa i usluga“, (Strategija, 2010:26), čime se promoviše ekonomska paradigma i u njoj prepoznat diskurs deficita. U cilju povećanja obuhvata, Strategija je, takođe, preporučila čitav niz različitih kratkotrajnih, kvalitetnih programa i usluga prilagođenih potrebama dece i porodica, uz korišćenje postojećih kapaciteta ustanova i uz uključivanje svih relevantnih aktera u planiranje i realizaciju ovih programa. Strategija razvoja obrazovanja predložila je da predškolske ustanove, kvalitetne i raznovrsne programe za decu i porodice koja nisu obuhvaćena postojećim programima razvijaju koristeći postojeće kapacitete i resurse (materijalne i ljudske) (Strategija razvoja obrazovanja, 2012). Svođenje diversifikacije na povećanje obuhvata dece, naročito iz osetljivih društvenih grupa, ukazuje na razumevanje i koncipiranje diversifikacije u funkciji realizacije državne politike i povećanja ekonomske isplativosti i efikasnosti sistema. Lokalnu zajednicu, značajan akter u koncipiranju i razvijanju diversifikacije, Strategija shvata kao resurs još više pojačavajući ekonomsku paradigmu, a predloženi veliki broj raznovrsnih (diversifikovanih) programa, naročito za decu iz osetljivih grupa, u sebi krije opasnost fokusiranja na ciljne pristupe u razvijanju programa.

Paradigma prava deteta zastupljena je u principima datim u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Navešćemo samo neke: **dostupnost**: jednako pravo i dostupnost svih oblika predškolskog vaspitanja i obrazovanja, bez diskriminacije i izdvajanja; **demokratičnost**: uvažavanje potreba i prava dece i porodice, uključujući pravo na uvažavanje mišljenja, aktivno učešće, odlučivanje i preuzimanje odgovornosti; **razvojnost**: razvijanje različitih oblika i programa u okviru predškolske delatnosti u skladu sa potrebama dece i porodice i mogućnostima lokalne zajednice, kontinuirano unapređivanje kroz vrednovanje i samovrednovanje, otvorenost za pedagoške inovacije. (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010:4). Shvatanjem deteta kao osobe i nosioca prava sa posebnim interesovanjima i iskustvima, čija dobrobit zavisi od odnosa sa bliskim osobama i od **nastojanja zajednice da obezbedi mogućnosti za dostupno i raznoliko vaspitanje** i obrazovanje; promovisanjem partnerskog odnosa sa porodicama, lokalnom samoupravom i širom društvenom sredinom (Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih specijalizo-

vanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, 2013:1) kao i „shvatanje predškolske ustanove kao otvorenog sistema, inicijatora i jednog od učesnika u različitim programima u predškolskom vaspitanju i obrazovanju“ kroz „**razvijanje različitih oblika i programa predškolskog vaspitanja** i obrazovanja koji su zasnovani na zajedničkom delovanju kulturnih, obrazovnih i naučnih institucija, organizacija i udruženja, institucija koje učestvuju u donošenju politike predškolskog vaspitanja i obrazovanja, porodica i svih drugih činilaca koji mogu doprineti diversifikaciji oblika i programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja“ (Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2012:1) razumevanje diversifikacije je zasnovano na modernoj teoriji i praksi, UN Konvenciji o pravima deteta po kojoj diversifikacija programa treba da doprinese većoj pravednosti sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Međutim, daljom razradom i predloženim zakonskim rešenjima koja se odnose na diversifikaciju uočava se da se pitanje diversifikacije posmatra kroz kreiranje i razvijanje posebnih i specijalizovanih programa koji su u funkciji povećanja dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece koja nisu uključena u sistem, uključujući i decu iz osetljivih grupa „povećanje dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja za svu decu, bez diskriminacije ili segregacije po bilo kojem osnovu. Ne smatraju se diskriminacijom programi koji su usmereni ka postizanju pune ravnopravnosti, zaštite i napretka lica, odnosno grupe lica koja se nalaze u nejednakom položaju.“ (Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, 2013:1).

Partikularnost u pristupu tumačenja socijalne pravde i pravičnosti, zasnovana na diskursu deficita a koja je prisutna u prikazanim politikama, u sebi nosi opasnost zanemarivanja prava svakog deteta na obrazovanje kao univerzalnog prava, dok izjednačavanje deteta sa „korisnikom programa“ (Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, 2013:4) i dalje promoviše i, na neki način, pojačava dominantan „market model“ (Moss, 2009).

Ukoliko se ideologije i politike vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu zadrže na povećanju obuhvata i „nadomešćivanja“ nedostataka (što je u osnovi ciljanih usluga) i dalje će se zadržati na, još uvek dominantom, diskursu deficita, razvijajući „biznis/market model“ (Moss, 2009) i kombinujući model „dečje brige“ sa programima namenjenim da obezbede ranu intervenciju za manjine (Romi, siromašni, pripadnici drugih manje razvijenih društava, hendikepirani...). Tako se vrtić ne vidi samo kao mesto transmisije znanja, već i kao mesto gde socijalni i psihološki problemi mogu da budu rešeni pažljivom primenom naučnih saznanja. Deca postaju instrumenti društvene potrebe za sopstvenim

unapređenjem, a detinjstvo vreme tokom koga se ti problemi rešavaju (droga, alkohol, zlostavljanje, zanemarivanje, različitost, siromaštvo).

Diversifikacija predstavlja kvalitativan skok, pomak sa ekonomske isplativosti ka uvažavanju vrednosti konkretne zajednice, pomak sa isključivo tehničkih pitanja ka pitanjima koja vode zajedničkom konstruisanju kulture zajednice. Samo ako zaista razmišljamo o diversifikaciji možemo da govorimo o jednakom pravu i dostupnosti programa za decu i roditelje, bez diskriminacije i kontinuiranom unapređivanju i razvijanju prakse.

Literatura

- Blackmore, J. & Lauder, H. (2005) Researching policy. U: Somekh, B., Lewin, K. (ed.) *Researching methods in the social sciences*. (pp. 97–104) London: Sage Publication
- 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> (preuzeto Maja 2014).
- Council of the European Union (2010). *Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training*.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: New York: Routledge Farmer
- European Commission (2009) *Study on competence requirements of staff in early childhood education and care. Annex 1. Terms of reference*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2010) *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (COM(2010) 2020). Brussels: European Commission. Dostupno na: http://eunec.vlor.be/detail_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf (preuzeto Maja 2014).
- European Commission (2011) *Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- European Commission (2014). *Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brisel: European Commission
- European Council (2000) *Presidency conclusions*. Brussels: European Council. dostupno na: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.html (preuzeto Maja 2014).
- Kaga, Y., Bennett, J., Moss, P. (2010) *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris, France: UNESCO
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013) *Gde stanuje kvalitet – politike građenja kvaliteta u predškolskom obrazovanju, knjiga 1*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

- Litjens, I., Taguma, M. (2010) *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD
- Malaguzzi, L. (1993) History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 41–89). Norwood, NJ: Ablex.
- Miškeljin, L. (2013) Integrated policies for early childhood education and care – challenges and possibilities, *Zbornik radova Contemporary Issues of Education Quality*, Beograd: Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
- Miškeljin, L. (2014) Diversifikacija – značenja i politike u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, *Zbornik radova Pedagoške implikacije modela procene i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja*, Beograd: Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
- 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.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Penn, H. (2009), *Early childhood education and care, Key lessons from research for policy makers*, Nezavisan izveštaj dostavljen Evropskoj komisiji od strane NESSE mreže stručnjaka. Dostupno na: http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks (preuzeto jula 2013)
- Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2012) *Službeni glasnik RS*, br. 61/12
- Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova (2013) *Službeni glasnik RS*, br. 26/13
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 (2012) *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012
- UNICEF Innocenti Research Centre (2008). *Report Card 8. The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Urban M (2012a) Early childhood education and care in Europe: Re-thinking, re-searching and re-conceptualising policies and practices. Editorial. *European Journal of Education* 47(4): 477–481. doi: 10.1111/ejed.12011.
- Urban M (2012b) Researching early childhood policy and practice: A critical ecology. *European Journal of Education* 47(4): 494–507. doi: 10.1111/ejed.12012.
- Urban M (2014) Not solving problems, managing messes: Competent systems in early childhood education and care, *Management in Education*, Vol. 28(4) 125–129, Reprints and permission: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/0892020614547315
- Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture
- Vandenbroeck, M., Cousse'e, F., Bradt, L. (2010) The social and political construction of early childhood education. *British Journal of Educational Studies* 58(2): 139–153.

- Vandenbroeck, M., Lazarri, A. (2012): Accessibility of ECEC for children from ethnic minorities and low-income families. Background paper for TFIEY
- Vandenbroeck, M., Lazzari, A. (2014) Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:3, 327–335, DOI: 10.1080/1350293X.2014.912895
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*, Paris: UNESCO
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Beograd: Prosvetni pregled

THE DIMENSION OF QUALITY – ACCESS TO PRESCHOOL EDUCATION

Lidija Miškeljin
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Abstract

As a socially constructed concept, quality contains within itself certain meanings and values, and the appreciation of quality becomes a strong tool of social elections and actions that are being taken within the public preschool education. All the leading documents, from the UN Convention on the Rights of the Child, The General Comment 7 on the said Convention, to the European Declaration on the Rights of the Child, recommendation of the EU Commission for investment in children and the Europe 2020 strategy, directly or indirectly set requests for the states to provide accessible and quality education for early childhood development. By recognizing the importance of social context in identifying the place and the role of preschool education, we open the possibility of its availability in an integrated system. The question of accessibility of preschool education is current, but is also complex because it contains questions of availability and affordability, as well as social inclusion and diversification. Complexity is seen through the very method of conceptualizing social practices and public policies. The paper reflects on the policies and implementation of integrated approach of preschool education in Serbia and implications on the diversification, within the concept of availability as one of the dimensions of quality.

Key words: availability, integrated system, diversification

KVALITET VASPITANJA NA RANIM UZRASTIMA KROZ PERSPEKTIVU DRUŠTVENE PODRŠKE DEČJOJ IGRI: ANALIZA PRAKSE OBRAZOVNE POLITIKE U SRBIJI

Nevena Mitranić, master pedagogije

Apstrakt

Igra je svestremenski, sveprožimajući i višestruko značajan aspekt ljudskog života i ima ključnu ulogu u razvoju i učenju dece na ranim uzrastima. Kompleksnost društvenog konteksta i savremenih uslova življenja često je stavljaju u ugrožen i zapostavljen položaj i ova tendencija postaje sve prisutnija u svetu današnjice. Otud se na nivou međunarodne obrazovne politike kao i na nivou obrazovnih politika pojedinih zemalja ulaže poseban napor za definisanje društvene podrške dečjoj igri. Sa ciljem da identifikujemo koliko se kroz praksu obrazovne politike u Srbiji dečja igra podržava, sproveli smo istraživanje primenom matrice analize sadržaja na odabranim dokumentima zvanične obrazovne politike i analizu sadržaja delatnosti nevladinog sektora usmerenog na decu i obrazovanje. Rezultati istraživanja pokazuju da na nivou obrazovne politike problematika dečje igre ostaje svedena na program predškolskog vaspitanja i obrazovanja i predškolske ustanove, a da društvena podrška dečjoj igri ostaje „ničiji prostor“, kao i na nekonzistentnost u razumevanju deteta i detinjstva i prirode njegovog učenja i razvoja pa time i dečje igre. Nedovoljna posvećenost podrške dečjoj igri izostaje i u nevladinom sektoru gde ne postoji niti jedna organizacija kojoj je to primarna delatnost, pa su mere svedene na nekontinuirane, pojedinačne i parcijalne akcije. Ovaj rad može biti povod za promišljanje i preuzimanje odgovornosti za položaj igre i njenu plansku društvenu podršku.

Ključne reči: dečja igra, obrazovna politika, shvatanje deteta i detinjstva, shvatanje učenja i razvoja

Uvod

Rad je zasnovan na pristupu igri u svoj širini i kompleksnosti date i zadate pojave, igri kao aspektu celokupnog ljudskog življenja, bogatoj i neizvesnoj koliko je i život sam. Sve dalje pomenuto u ovom članku ne može biti razmotreno i diskutovano u potpunosti ukoliko se ne zaigramo sa samim ograničenjima koja

na polju shvatanja igre vladaju. Razumemo li igru kao isključivo „dečju“ stvar i aktivnost „razonode“ bez svrsishodnosti i smisla – jednostavnije rečeno, kao „samo“ igru, ne možemo zauzeti perspektivu iz koje će nam se igra sama po sebi učiniti značajnom kao tema razmatranja za kvalitet vaspitanja i obrazovanja. Zapitamo li se dublje, možemo makar osetiti da igri nikada nije pristajala ta reč „samo“ i da su sve igre koje smo lično igrali i sva poigravanja sa granicama u kojima smo uživali i kojima smo se izazivali snažno oblikovale naše vlastite živote i bile, kako odraz, tako i svojevrсно promišljanje naših konteksta življenja.

Brojni argumenti savremenih naučnih istraživanja otvaraju prostor za priznavanje višestrukog značaja igre za življenje, pa time i učenje i razvoj kako dece, tako i odraslih. Igra, kao „oslobađajuća“ (Gordon, 2014) i kao „teška“ (Bodrova, Germeroth and Leong, 2013), kao svesno započeta i kao spontana, kao rušenje i otkrivanje pravila (Marjanović, 1987), kao lična interpretacija i kao zajedničko značenje (Henricks, 2014), snažno je isprepletana sa uživanjem i razvojem ljudskog kapaciteta fleksibilnosti (Marjanović, 1987), a dalje i dobrobiti (Krnjaja, 2010; Lester and Russel, 2008) i rezilijentnosti svake osobe (Lester and Russel, 2008). Međutim, pri razmatranju važnosti dečje igre, možda je najvažnije imati na umu da je igra važna samoj deci. Ona zaokuplja najveći deo detetovog vremena i interesovanja i dominantan je način na koji dete sebe i svoj svet razumeva, razvija i izražava (Lester and Russell, 2008). Otud, podržati igru znači podržati i dete samo, kao i podržati njegovu aktivnu ulogu i perspektivu u ostvarivanju vlastitih prava (Northern Ireland Executive, 2008: 3). Podržati igru znači podržati dete kao ravnopravnog člana društva i podržati demokratičnost kao, čini se, vrhovnu vrednost za koju se savremena društva opredeljuju.

Igra i kvalitet vaspitanja

Pitanju kvaliteta društvene brige o deci sve više se pristupa iz perspektive prava deteta (Vudhed, 2012). Podržavanje igre kroz obrazovnu politiku osim što direktno podržava ostvarivanje člana 31 Konvencije o pravima deteta, odnosno prava deteta na igru, slobodno vreme i kulturne aktivnosti (UN, 1989), implicitno podupire ostvarivanje drugih članova Konvencije, poput prava deteta na slobodu izražavanja i prava na najbolji interes deteta.

Pristupimo li pitanju kvaliteta u obrazovanju sistemski, kao kompleksnom procesu, a ne univerzalno predodređenom ishodu, uvidećemo i da razvijena podrška igri, osim što odražava odgovornost države prema detetu, otvara nove prilike i pristupe za uvažavanje aspekata kvaliteta poput dinamičnosti, multiperspektivnosti i kontekstualnosti, i podržava diskurs *građenja* kvaliteta otvarajući prilike za preispitivanje temeljnih vrednosti, razvijanje kulture ustanove i uvažavanje svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa kao aktivnih učesnika (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013).

Značaju podržavanja igre može se pristupiti i sa šireg plana. Sistemska društvena podrška igri može postati pitanje od naročite važnosti ukoliko se uzmu u obzir neki od aspekata savremene kulture življenja koji ostvarivanje igre, pa i kvalitet života deteta, ograničavaju – ubrzane promene kao sastavni deo svakodnevnice i faktor izraženijeg straha od rizika (Lester and Russell, 2008), intenzitet tehnološkog razvoja kao podstrek takmičarskog duha među nacijama i implicitni povod visokih očekivanja koja se postavljaju već na najranijim uzrastima (*Ibid*; Elkind, 2001), i pojačana komercijalizacija svih aspekata življenja, pa tako i detinjstva i igre, a usled koje i igra i detinjstvo bivaju izloženi banalizovanju i stereotipima i potencijalno ograničeni u svom ostvarivanju (Lester and Russell, 2008). Otud zalaganje za igru i potreba za društvenom podrškom igri postaju sve prisutniji, kako na nivou međunarodne obrazovne politike, tako i u praksama obrazovne politike pojedinih zemalja. Donose se preporuke i zasebna zvanična dokumenta usmerena na igru i utemeljuje društvena podrška njenog ostvarivanja (UN, 2013; National Children's Office, 2004; Department for Children, Schools and Families, 2008...). Igra postaje uzeta u obzir i promovisana i u dokumentima koja se u širem smislu bave kvalitetom života deteta i kvalitetom života zajednice (UN, 1989, 2003, 2005; European Commission, 2011; Department for Children, Schools and Families, 2008; National Children's Office, 2004; Office of the Minister for Children, 2007...), i osnivaju se nevladine organizacije na međunarodnom i nacionalnom nivou, posvećene isključivo promovisanju i poboljšanju položaja dečje igre i uslova za njeno ostvarivanje (*International Play Association, Fair Play For Children, Childs Play Charity, KaBOOM!, Play England, Sugrath...*).

Metodološki okvir istraživanja

Cilj našeg istraživanja je bio da identifikujemo mere i akcije usmerene na podržavanje dečje igre u praksi obrazovne politike Republike Srbije. Za sagledavanje položaja igre, i mera i akcija podrške, korišćena je metoda teorijske analize, tehnika analize sadržaja i matrica analize kao instrument. Matrica je imala je sledeće kategorije:

- Shvatanje deteta i detinjstva
- Shvatanje učenja i razvoja
- Shvatanje igre
- Zašto treba podržati igru, odnosno koja je funkcija podrške igri
- Kako treba da se igramo, odnosno na kojim principima je zasnovana podrška igri
- Šta sve činimo kako bi igru podržali, odnosno koje konkretne aktivnosti podrške su predviđene

- Ko treba da bude uključen u podržavanje i ostvarivanje igre
- Kada treba da se igramo, odnosno u kom uzrastu i kom „vremenskom rasporedu“
- Gde igra treba da se ostvaruje, odnosno postoje li jasno predviđena i ograničena mesta za igru

Analizom su obuhvaćena relevantna dokumenta zvanične obrazovne politike Republike Srbije koja se odnose na decu i obrazovanje, kao i sajtovi nevladinih organizacija koje se bave podržavanjem deteta i detinjstva.

Dokumenta obuhvaćena analizom su: *Nacionalni plan akcije za decu* iz 2004. godine; *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine: Sistem društvene brige, vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta* i *Osnovno obrazovanje i vaspitanje* iz 2012. godine; *Obrazovanje u Srbiji: Kako do boljih rezultata. Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog i opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010–2020*, iz 2011. godine; *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* iz 2013. godine; *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* iz 2013. godine; *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* iz 2010. godine.

Kako je pregledom spiskova organizacija navedenih na sajtovima Mreže organizacija za decu Srbije i *Centra za razvoj neprofitnog sektora*, kao i publikacije „Pregled mreža OCD u Srbiji“ zapaženo da ne postoji ni jedna koja bi se fokusirala isključivo ili primarno na podržavanje dečje igre, nevladine organizacije obuhvaćene analizom su: *Prijatelji Dece Srbije* (PDS); *Centar za prava deteta* (CPD), i *Centar za pozitivan razvoj dece i omladine* (CEPORA).

U daljem tekstu, nalazi istraživanja biće predstavljeni po navedenim kategorijama.

Rezultati istraživanja

Shvatanje deteta i detinjstva

Kroz analizirana zvanična dokumenta provlači se pozivanje na Konvenciju o pravima deteta, ali ne i na shvatanje deteta kao aktivnog, odgovornog i kompetentnog nosioca vlastitog života i razvoja, koje Konvencija promoviše. Jedino se u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju naglašava uvažavanje prava na mišljenje, aktivno učešće, odlučivanje i preuzimanje odgovornosti (Zakon o predškolskom..., 2010: 2), koje dalje nije eksplicirano niti razrađeno. Pitanje participacije, kao ključno za pomenuta prava deteta, ostaje svedeno na učešće učenika „primereno uzrastu i statusu“, u ulogama definisanim prema razvojnom planu škole (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 51), čiji su kreatori odrasli. Stiče se utisak da iz nedovoljnog bavljenja temeljnim pitanjima i vrednostima Kon-

vencije o pravima deteta sama prava svodimo na nešto što se dodeljuje deci i što samo odrasli mogu dati, a samo dete na pasivnog korisnika vaspitno-obrazovnih „usluga“.

Dokumenta obuhvaćena ovim istraživanjem ne polaze od deteta i njegovih prava i potreba, već od potrebe za društvenim i ekonomskim razvojem i konkurentnošću, i potrebe „sistema“ samog po sebi, nevezanog za aktere koji ga čine, da se modernizuje. Ovako postavljeni sistem, društvo i država, kao nezavisni i nadređeni entiteti, postavljaju pred pojedinca zahteve kako bi svojim delanjem odgovorio njihovim potrebama, te se kvalitet obrazovanja procenjuje na osnovu usaglašenosti detetovih postignuća sa očekivanim ishodima (Zakon o osnovama sistema..., 2013: član 5), umesto na osnovu usaglašenosti sistema sa očekivanjima i potrebama aktera koji ga čine, čime su dete, pa i odrasli, i njihove potrebe bačeni u senku „društvene važnosti“, a time i iz društva, apstraktno i „nadjudski“ shvaćenog, izuzeti. Sva pominjanja i pokušaji slušanja i uvažavanja deteta (Zakon o osnovama sistema..., 2013: član 3; Vlada Republike Srbije, 2004: 9...) ostaju na načelnom nivou. Čini se da, koliko god se u dokumentima na prava deteta pozivali, upravo nerazjašnjenost slike o detetu, pa i ulozi odraslog u dokumentima, ne pruža prostor za istinsko uvažavanje deteta kao aktivnog i kompetentnog člana društva.

Shvatanju deteta i detinjstva analizirane nevladine organizacije pristupaju nešto drugačije, te mada ovo pitanje nije izdvojeno kao zasebna tema i eksplicitno dato na svim sajtovima, o njemu se može zaključivati na osnovu iskaza kojima nevladine organizacije na svojim sajtovima pojašnjavaju vlastitu namenu i praksu, a koji se na dete odnose. Dete je shvaćeno kao autonomna ličnost sa specifičnim potrebama i pravima i aktivni nosilac sopstvenog života i razvoja. Mada su analizirane organizacije po ovom pitanju usaglašene, stepen u kom je navedeni stav izražen i kroz dalje aktivnosti potkrepljen se razlikuje i možda je najesklipitnije iznet kroz izjavu na sajtu *Prijatelja Dece Srbije* kojom se delatnost organizacije opisuje kao organizovanje „aktivnosti za decu i sa decom“.

Shvatanje učenja i razvoja

O učenju se kroz analizirana zvanična dokumenta mahom govori u kontekstu formalnog obrazovanja, shvaćenog pre kao društvene delatnosti (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 47), nego kao društvene vrednosti. Obrazovanje je viđeno kao resurs (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 8) koji može unaprediti proizvodni sistem i dovesti ga na zavidan nivo konkurentnosti (Ministarstvo prosvete..., 2012: 9), ali se od obrazovnog sistema očekuje da takav status dokaže ostvarujući dobre rezultate (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 8). Time ni samo učenje nije prepoznato kao pravo i put samoostvarenja, već kao obaveza građana, ali ne čak ni radi aktivnog i promišljenog učešća, već radi doprinosa ekonomskom napretku.

Izražena orijentisanost na rezultate prožeta je shvatanjem učenja kao prostog sticanja „fundusa znanja, umenja i sistema vrednosti“ (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 14) kao gotove datosti i stavljanjem onoga ko uči u pasivnu ulogu. Svo prilagođavanje obrazovnih programa onima koji uče ogleda se u prilagođavanju „razvojnim karakteristikama dece“ (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 59; Ministarstvo prosvete..., 2012: 22), čime se na razvoj ukazuje kao na uniforman proces koji se odvija po predodređenim stadijumima i čime se dalje identitet samog učenika stavlja u drugi plan. Obrazovanje kao značajno van konteksta ekonomskog razvoja i njegov potencijalan doprinos ličnom razvoju i blagostanju, kao i kulturnom i demokratskom razvoju društva ostaju na načelnom nivou (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 29). Time se stiče utisak da zvanična obrazovna politika Republike Srbije prepoznaje trendove razvoja obrazovanja i želi da ih prati, ali ne uspeva da se udalji od konzervativnih shvatanja znanja i učenja, kao ni uloge autoriteta. Problem podrazumevanosti značenja „modernih“ termina kojima se služi ostaje, te čak i kada se dokumentima propiše učenje kao aktivan istraživački proces i prostor građenja demokratije, u praksi će se on svesti na „transmisiju znanja“ i hijerarhijske odnose, ako se dalje ne konkretizuje i ako se ne upustimo u dijalog o samim značenjima demokratije i istraživanja.

Preispitivanjem učenja i razvoja nevladine organizacije se eksplicitno ne bave, te nas sama ova činjenica može podstaći da pretpostavimo shvatanje učenja i razvoja kao nečeg što se „ne dovodi u pitanje“ i što je već određeno i svima razumljivo. Osvrnuvši se na shvatanje deteta za kakvo se analizirane organizacije zalažu, moglo bi se takođe pretpostaviti i da nevladine organizacije ne uviđaju koliko dominantan stav o učenju i razvoju može zatvoriti prostor detetu da ostvari ulogu aktivnog nosioca vlastitih prava u svim oblastima življenja, ne samo u školi.

Shvatanje igre

Za razliku od shvatanja učenja kao kategorije analize, igra se pominje, ali nije u srži obrazovne politike, niti je kroz dokumenta detaljnije razjašnjena. Jedino *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* igru označava kao autentični način izražavanja i učenja predškolskog deteta, koji se mora negovati (*Zakon o predškolskom...*, 2010: član 4). Nedostatak isticanja igre u periodu osnovne škole sugerise da je igra aktivnost „male dece“, koju vremenom zamenjuju neke druge aktivnosti i neke druge, možda čak „naprednije“, forme učenja.

Dalje nedoumice javljaju se u *Strategiji razvoja obrazovanja* pri akcentovanju neophodnosti stvaranja dobrih uslova za „slobodnu igru i igru usmerenu ka učenju“ na predškolskom uzrastu (Ministarstvo prosvete..., 2012: 38), te ovakva podela igre na dva oblika ukazuje da igra sama po sebi nije priznata kao učenje, iako je u predašnjem primeru tako rečeno, niti je prepoznata kao aktivnost koja nužno nosi princip slobode u sebi. Takođe u *Strategiji*, igra se odvajala od soci-

jalnih, kreativnih i istraživačkih aktivnosti (Ministarstvo prosvete..., 2012: 59), čime se ukazuje da ona nije ni zajedništvo, ni stvaralaštvo, ni učenje, ni istraživanje, a naslućuje da jeste ništa više do „prosta zabava“. Mada je *Strategijom o obrazovanju* stvaranje pomenutih uslova za igru postavljeno kao prva funkcija sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Ministarstvo prosvete..., 2012: 38), i mada su igrovne aktivnosti pomenute kao ključne za kvalitetan vaspitno-obrazovni program (Ministarstvo prosvete..., 2012: 49), pri razmatranju aktuelnih problema u predškolskom vaspitanju i obrazovanju o igri nije bilo reči, te se može zaključiti da je njeno aktuelno stanje u praksi shvaćeno kao zadovoljavajuće. Potreba daljeg razvoja prakse podrške igri prepoznata je jedino u kontekstu potrebe za diversifikacijom programske ponude, gde je među mogućim oblicima predškolskog vaspitanja i obrazovanja predloženo i otvaranje igraonica i igroteka, čije funkcije nisu detaljnije pojašnjene (Ministarstvo prosvete..., 2012: 46).

U kontekstu osnovne škole, igra je pomenuta kao jedna od „usluga“ obezbeđenih u okviru celodnevne nastave i produženog boravka (Zakon o osnovnom..., 2013: član 36). Osim što se time sugerise da je igra nešto što se može dati, ukazuje se takođe i da ona nije deo učenja koje se u obaveznoj nastavi dešava, te i da je aktivnost „luksuza“ i razonode koju sebi možemo priuštiti kada imamo višak slobodnog vremena.

U kontekstu nevladinih organizacija, igra se takođe pominje, ali nije u srži njihovog delovanja, niti je kroz njihove sajtove detaljnije razjašnjena. Jedino eksplicitno pojašnjenje igre dobijeno je kroz usmeni razgovor sa izvršnom predsednicom organizacije *Prijatelji Dece Srbije*, pri čemu je igra viđena kao vrednost sama po sebi i pravo sve dece, prožeta kroz sve aktivnosti koje organizacija sa decom i mladima razvija. Napomenuto je, takođe, da u radu sa starijom decom sam termin „igra“ često nailazi na otpor dece same, ali im igrovni pristup postaje blizak kroz radioničarski rad.

Funkcija podrške igri

Kako zvanična dokumenta obrazovne politike igru ne prepoznaju kao prioritet podrške, nema ni eksplicitno datih razloga iz kojih bi igru trebalo podržavati. Pretpostavka je da igra treba da ima svoje mesto u obrazovanju usled toga što je „razvojno važna aktivnost“ (Ministarstvo prosvete..., 2012: 38) i „način učenja“ (Zakon o predškolskom..., 2010: član 4), ali ne bi se moglo zaključiti više od toga.

Potreba za razvijanjem podrške dečjoj igri u okviru obrazovne politike mogla bi se naslutiti iz drugih stremljenja koja su u analiziranim dokumentima pomenuta, poput stremljenja da se odgovori na potrebe za preispitivanjem temeljnih vrednosti u obrazovanju (Ministarstvo prosvete..., 2012: 64), za zasnivanjem obrazovanja na savremenim naučnim tekovinama (Zakon o osnovama sistema..., 2013: član 3), fleksibilnijim i inovativnijim pristupom u nastavi (Vlada Republi-

ke Srbije..., 2004: 20; Ministarstvo prosvete..., 2012: 62), uvažavanjem svih prava deteta (Zakon o osnovama sistema..., 2013: član 3), razvijanjem pozitivne atmosfere u ustanovi (Zakon o osnovama sistema..., 2013: član 26) i razvijanjem same škole kao mesta po meri deteta (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 11; Vlada Republike Srbije, 2004: 22), mesta prema kom dete oseća pripadnost (Ministarstvo prosvete..., 2013: 71) i koje otvara više prostora za slobodu i stvaralaštvo (Nacionalni prosvetni savet, 2011: 47). Međutim, u kontekstu svih u dokumentima identifikovanih i ovde navedenih potreba sami kreatori politika nisu prepoznali igru kao relevantnu, što po sebi može biti pokazatelj krutog pogleda na igru i ograničenosti njenog shvatanja kakvo je u obrazovnoj politici Republike Srbije dominantno.

Analizirane nevladine organizacije eksplicitno ne iznose stavove o mogućim razlozima iz kojih bi dečju igru bilo važno podržati, te se jedino kroz razgovor o delatnosti *Prijatelja Dece Srbije* dolazi do značaja podržavanja igre kao vrednosti same po sebi, kao prava i preduslova dobrog razvoja i bezbednog, srećnog detinjstva.

Principi podrške igri

Kako u zvaničnoj obrazovnoj politici i delatnosti nevladinih organizacija igra nije u fokusu, nema ni definisanih principa na kojima bi se podrška igri ostvarivala.

Iz pregleda dokumenata, moglo bi se zaključiti da kvalitetna obrazovna politika uopšte treba da se temelji na ravnopravnosti, dostupnosti prilika svoj deci, kao i na kvalitetu i efikasnosti javnih službi, te su ovo neke smernice koje bi se i na igru mogle odnositi kada bi se akcije podrške na nju fokusirale. Prema sajtovima nevladinih organizacija, uopšteno se može zaključiti da ostvarivanje aktivnosti sa decom mora biti zasnovano na pravima deteta, poštovanju njegovog identiteta, participaciji, inkluzivnosti i spremnosti za istraživanje i inovacije, te bi se ovako izvučene smernice sa lakoćom mogle odnositi i na aktivnosti podržavanja igre.

Mere podrške igre

Zvanična obrazovna politika se igrom ne bavi, te ne predviđa konkretne mere koje bi se na njeno podržavanje fokusirale. Prostor za podršku igre donekle je ostavljen pominjanjem igrovnih aktivnosti kao okosnice kvalitetnog predškolskog vaspitno-obrazovnog programa (Ministarstvo prosvete..., 2012: 49), kao i promovisanjem razvoja vannastavnih aktivnosti i primene inovativnih metoda u nastavi (Nacionalni prosvetni savet, 2011:11; Vlada Republike Srbije, 2004: 20; Ministarstvo prosvete..., 2012: 62), ali bez daljeg razrađivanja. Prostor za podržavanje igre može se takođe ukazati u jednom od specifičnih ciljeva *Nacionalnog plana akcije za decu*, kojim se predlaže pokretanje inicijativa za izradu projekata zakona i podzakonskih akata specifičnih za zaštitu prava deteta (Vlada Repu-

blike Srbije, 2004: 44), čime se može sugerisati i pokretanje inicijative za izradu dokumenta obrazovne politike kojim bi se razradile akcije podrške ostvarenju prava na igru.

U kontekstu nevladinih organizacija koje direktno rade sa decom, najčešće se kao vid ostvarivanja aktivnosti „igre“ može susresti radioničarski rad, te je on tačka u kojoj se preklapaju i dve analizirane organizacije (CEPORA i PDS), mada se o shvatanju igre i o položaju deteta u ovim radionicama iz raspoloživih informacija ne može zaključivati. Radionice mogu biti ne samo prostor uživanja prava na igru, već i informisanja deteta o njemu, što je posebno naglašeno kroz delatnost *Prijatelja Dece Srbije* i radioničarski rad zasnovan na „Bukvaru dečjih prava“, objavljenom pod pokroviteljstvom ove organizacije, a koji kao radni materijal omogućava kreativan i „razigran“ pristup pitanju prava deteta uopšte.

Najkonkretniji i najočigledniji prostor ostvarivanja i podržavanja dečje igre CEPORA otvara osnivanjem i vođenjem razvojno-preventivne igraonice namenjene deci uzrasta od 7 do 12 godina, a *Prijatelji Dece Srbije* uspostavljanjem i dodeljivanjem nagrade „Dobra igračka“, kao eksplicitnom promovisanju prava na igru i vrednosti kreativno osmišljene dečje igre. Igračke pristigle na konkurs za ovu nagradu bivaju poklonjene ustanovama za brigu o deci, što se dalje može tumačiti kao podsticanje ostvarivanja prava na igru dece u institucionalnom smeštaju. Promovisanje prava na igru i uključivanje elemenata igre sastavni je deo i svih festivala koje PDS organizuje, poput „Dečje nedelje“ i brojnih festivala koji se organizuju na lokalnom nivou, poput „Zmajade“ koju realizuju *Prijatelji Dece Voždovca*.

Obe u ovom odeljku pomenute organizacije, osim direktnog rada sa decom, organizuju i neki vid rada sa odraslima koji utiču na kontekst življenja i razvoja deteta, te CEPORA obučava volontere za „pružanje edukativnih i kreativnih usluga“, dok PDS organizuje radionice i seminare za roditelje, stručnjake i medije, uglavnom ih informišući o pravima deteta i njihovom značaju. Ovaj oblik rada mogao bi biti prilika promovisanja prava na igru, kao i značajne uloge koju odrasli u igri mogu imati, ali iz dostupnih informacija ne možemo zaključivati da li se ta prilika i koristi. Organizacija *Prijatelji Dece Srbije* nastoji da utiče na kontekst življenja i razvoja deteta i aktivnim učešćem u izradi politika podrške deci i razvoju programa za decu, pri čemu između ostalog promoviše i podržava pravo na igru dece i mladih.

Akteri podrške igre

U kreiranju zvanične obrazovne politike okuplja se veliki broj različitih aktera, počevši od Vladinih i nevladinih agencija i organizacija, nacionalnih saveta i zavoda, preko fakulteta, istraživačkih institucija i eksperata, pa do predstavnika lokalnih samouprava i udruženja građana, medija, porodica i roditelja i pojedinačnih stručnjaka čiji je rad usmeren na decu. Deca sama ostaju najčešće zapostavljena u ovom procesu, te je jedini primer njihovog konsultovanja izrada

Nacionalnog plana akcije za decu. „Glavna reč“ u ovakvom zajedničkom planiranju politika i dalje, čini se, ostaje na ekspertima, te se svrha okupljanja različitih aktera i kvalitet odnosa koji među njima vladaju može dovesti u pitanje, ali je činjenica da je uključivanje različitih perspektiva u obrazovnu politiku postojeća praksa te da se, kao postojeća, može i razvijati. Igra, čini se, nije prepoznata kao deo ove politike, već je podrazumevana kao briga svih pomenutih aktera, dok u praksi ostaje prepuštena „sama sebi“.

Slično se stanje može zapaziti i u sektoru nevladinih organizacija, koje u podržavanju prava deteta uopšte okupljaju roditelje, nastavnike, naučnike, umetnike, stručnjake i javne ličnosti, i nastoje da svi akteri na svim nivoima prepoznaju decu kao aktivne učesnike u ostvarivanju sopstvenih prava i dobrobiti, kao i da samu decu i mlade aktivno uključe u delovanje organizacije. S druge strane, podržavanje dečje igre moglo bi se implicitno podrazumevati kroz delatnost svih analiziranih organizacija, ali ni jedna ovaj zadatak ne postavlja kao sopstveni prioritet.

Kada je vreme za igru

Po pitanju uzrasta, kroz dokumenta zvanične obrazovne politike igra se najčešće spominje, a kao važna jedino promoviše, na predškolskom uzrastu. Na potrebu za promenom atmosfere osnovnih škola, za inovativnijim pristupima, većom fleksibilnošću, kao ni na potrebe pojačane rekreacije i prilika za kulturno i javno aktivno angažovanje dece i mladih, nije ukazano terminom „igra“, te se stiče utisak da na starijim uzrastima i zabava i sloboda postaju „nešto ozbiljno“ i tako se manifestuju i podržavaju, za razliku od predškolskog uzrasta, na kom je sve „samo igra“.

Aktivnosti analiziranih nevladinih organizacija mahom su namenjene deci osnovno-školskog uzrasta. Dok se određeni vid radioničarskog i kreativnog rada organizuje i za učenike srednjih škola, deca predškolskog uzrasta najčešće ostaju neobuhvaćena ovakvim aktivnostima.

O samom preciziranju vremena za igru nema mnogo pomena, ali u dokumentima zvanične obrazovne politike aktivnosti igre izdvajaju se od socijalnih, kreativnih i istraživačkih aktivnosti (Ministarstvo prosvete..., 2012: 50), što ne samo da je indikativno za shvatanje igre u obrazovnoj politici, već ukazuje da je igra nešto za šta mora postojati posebno vreme, a najverovatnije i da je igra aktivnost koju ćemo podržavati „u pauzi“ od „ozbiljnog rada“. Imajući u vidu dati odnos zvaničnih dokumenata prema ovom pitanju i osvrnuvši se na ranije predstavljene kategorije, sama činjenica da je podrška igri izraženija u neformalnom kontekstu i kroz rad nevladinih organizacija nego kroz obrazovni sistem potkrepljuje pretpostavku o igri kao aktivnosti koju treba ostvarivati i podržati onda kada nemamo „preča posla“.

Gde se podrška igri ostvaruje

Zvanična obrazovna politika vrednost igre priznaje najpre u predškolskim ustanovama, a eventualno i u osnovnoj školi, ali kroz vannastavne aktivnosti i slobodno vreme učenika. Ograničavanje dokumenata obrazovne politike isključivo na formalne institucije dovodi do toga da se ni o detetu, ni o učenju, a kamoli o igri, van konteksta škola i predškolskih ustanova ni ne govori.

Nevladine organizacije, samom prirodom svog delovanja, ovom pitanju pristupaju nešto drugačije, te se fokusiraju dominantno na vannastavni kontekst. Usmerivši se na igru, jedini fizički prostor njenog podržavanja i ostvarivanja na koji eksplicitno možemo ukazati jeste igraonica koju vodi nevladina organizacija CEPORA, dok *Prijatelji Dece Srbije* naglašavaju da sve svoje aktivnosti sprovede gde god deca žive, odnosno u školama, predškolskim ustanovama, institucijama, naseljima i mesnim zajednicama, te da ni aktivnosti igre nisu izuzete.

Zaključak

Analiza prakse obrazovne politike Republike Srbije, zasnovana na zvaničnim dokumentima i sajtovima nekih od najistaknutijih nevladinih organizacija usmerenih na decu, dovela nas je do sledećih zaključaka:

Ne postoji osmišljena politika podrške igri. U Srbiji ne postoji ni jedan dokument obrazovne politike koji se posebno bavi podrškom dečje igre, niti jedna nevladina organizacija koja se primarno bavi igrom i njenim podržavanjem i koja je uključena u asocijacije međunarodnih nevladinih organizacija usmerenih na dečju igru, poput asocijacije *International Play Assosiation*. Ni jedan analizirani zvanični dokument, niti jedna analizirana nevladina organizacija ne pokreće pitanje razvoja prakse podrške igri, te bi se mogao izvući zaključak da ovo pitanje nije ni osvešćeno kao značajno.

Ne postoji jasno pozicioniranje u odnosu na igru. Igra biva predmet pomena, kako u pojedinim dokumentima, tako i u radu nevladinih organizacija, ali bez dubljeg razmatranja njene prirode, njenih funkcija i značaja, i bez opredeljivanja za potencijalno značenje pojma igre kojim bi se stvarao okvir za akcije podrške.

Ne postoje konkretizovani principi i mere podrške igri. O principima na kojima bi se mogla utemeljiti podrška igri može se samo posredno zaključivati iz uopštenih smernica razvoja kvalitetne obrazovne politike i smernica za podršku ostvarenju prava deteta, a koje ni same nisu eksplicitno date, već protkane kroz analizirana dokumenta i sajtove nevladinih organizacija. O konkretnim merama podrške igri u analiziranim dokumentima i na analiziranim sajtovima nevladinih organizacija nije bilo reči.

Ne postoje konkretni nosioci podrške igri. Analiziranim dokumentima zvanične obrazovne politike ni jedno telo niti služba državnog sektora nije prepo-

znata kao odgovorni nosilac promišljanja, podsticanja i obezbeđivanja podrške dečjoj igri. Takođe, mada analizirane nevladine organizacije podržavanje igre delom uključuju u polje svog delovanja, ne postoji organizacija koja bi podržavanje igre postavila kao svoj prioritetni cilj i odgovornost.

Iza navedenih zaključaka stoji najkompleksnija prepreka građenju politike podrške igri, a koja se naslućuje već u prvim kategorijama analize i ogleda u paradigmi iz koje se pristupa ne samo kreiranju obrazovne politike, već detetu i detinjstvu uopšte. Republika Srbija svoju zvaničnu obrazovnu politiku dominantno gradi na političko – ekonomskoj perspektivi, posmatrajući dete i njegovo obrazovanje kao društvene resurse koji treba da doprinesu ostvarenju društvenih potreba u skladu sa unapred postavljenim, ekspertski određenim merilima (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013). Dominacija sistema i eksperata koji se „na čelu“ sistema nalaze nad kontekstom življenja i akterima koji ga čine, dovodi do ograničenog prostora za konsultovanje i dijalog u kreiranju obrazovne politike, te ne postoji usaglašenost oko suštinskih pitanja i vizije ka kojoj se praksa podrške učenju i razvoju kreće. Nesklad Vladinog i nevladinog sektora u Republici Srbiji pokazatelj je nedostatka dijaloga i pretnja održivosti koraka koje nevladine organizacije na polju podrške igre za sada ostvaruju, a ozbiljna prepreka razvoju kvalitetne i obuhvatne politike o igri. Pri tom, veći značaj koji se institucionalnom kontekstu nad vaninstitucionalnim pridaje, odražava i suženo shvatanje učenja i razvoja, a koje je samo po sebi nemogućnost prepoznavanja igre u njenoj punoj širini i kompleksnosti razloga iz kojih je značajno podržati je.

Promena položaja igre u obrazovnoj politici otud podrazumeva proces preispitivanja dominantnih paradigmi vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, te može biti shvaćena i kao put ka temeljnoj obrazovnoj reformi, ali i kao svojevrsan društveni pokret, reforma individualnih uverenja, institucija, i zajednica i njihovih ustaljenih načina funkcionisanja. Ovaj proces ne može biti kratak, ili jednostavan, ali to ne znači nužno da mora biti neprijatan. Ne treba izgubiti iz vida da otvaranje prostora za igru otvara prostor u kom smo svi na svoj način kompetentni i u kom svi na svoj način uživamo, za perspektive, prava i potrebe svih nas, te i za pronalaženje novih rešenja na čije oblikovanje svi možemo imati uticaja. Time možemo reći i da „pokret“ za priznavanje i podržavanje igre ujedno sluti i prostor za transformaciju vaspitno-obrazovne prakse, razvijanje kvaliteta življenja, i lični razvoj svih aktera, kako dece, tako i odraslih.

Literatura

- Bodrova, E., Germeroth, C. & D. J. Leong (2013): Play and Self-Realization: Lessons from Vygotsky, *American Journal of Play*, Vol. 6, No. 1, 111–123.
- Department for Children, Schools and Families (2008): *The Play Strategy*. Nottingham: DSCF Publications.
- European Commission (2011): *An EU Agenda for the Rights of the Child*, preuzeto u martu 2015. sa: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011DC0060>

- Gordon, G. (2014): Well played: The Origins and Future of Playfulness, *American Journal of Play*, Vol. 6, No. 2, 234–266.
- Henricks, T. (2014): Play As Self-Realization: Toward a General Theory of Play, *American Journal of Play*, Vol. 6, No. 2, 190–213.
- International Play Association: <http://ipaworld.org/>
- KaBOOM!: <http://kaboom.org/>
- Krnjaja, Ž. (2010): Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, God. 59, Br. 2, 264–277.
- Krnjaja, Ž. (2012): Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih, *Etnoantropološki problemi*, Vol. 7, No. 1, 251–267.
- Krnjaja, Ž., D. Pavlović-Breneselović (2013): *Gde stanuje kvalitet*, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Beograd: Čigoja štampa.
- Lester, S., W. Russel (2008): *Play for a Change: Play, Policy and Practice: A review of contemporary perspectives*. London: Play England.
- Marjanović, A. (1987): Dečja igra i stvaralaštvo, *Predškolsko dete* 1–4, 85–101.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2012): *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine – nacrt za diskusiju*.
- Nacionalni prosvetni savet (2011): *Obrazovanje u Srbiji: Kako do boljih rezultata, Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog i opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010–2020*. Beograd: Nacionalni prosvetni savet.
- National Children's Office (2004): *Ready, Steady Play! A National Play Policy*.
- Northern Ireland Executive (2008): *Play and Leisure Policy Statement for Northern Ireland*.
- Play England: <http://www.playengland.org.uk/>
- Prijatelji dece Srbije: <http://www.prijatelji-dece-srbije.com/>
- Sugradh: <http://sugradh.org/>
- UN Committee on the Rights of the Child (2003): *General comment no. 5: General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child*.
- UN Committee on the Rights of the Child (2005): *General comment No. 7 (2005): Implementing Child Rights in Early Childhood*.
- UN Committee on the Rights of the Child (2013): *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*.
- UN General Assembly (1989): *Convention on the Rights of the Child*.
- Vlada Republike Srbije (2004): *Nacionalni plan akcije za decu*, Beograd: Savet za prava deteta Vlade Republike Srbije.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013), Službeni glasnik Republike Srbije, 25. jun.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013), Službeni glasnik Republike Srbije, 25. jun.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010), Službeni glasnik Republike Srbije, 26. mart.
- Zakon o ratifikaciji Kovencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta* (1990) „Sl. list SFRJ – Međunarodni ugovori“, br. 15/90 i „Sl. list SRJ – Međunarodni ugovori“, br. 4/96 i 2/97.

QUALITY OF EARLY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SUPPORTING CHILD'S PLAY: ANALYSIS OF THE EDUCATION POLICY AND PRACTICE IN SERBIA

Nevena Mitranić, master of pedagogy

Abstract

The play is timeless, pervading and multiple important aspect of human life and plays a key role in the development and learning of children at early ages. The complexity of the social context and contemporary living conditions often places it in a vulnerable and neglected position and this tendency is becoming more and more present in the world today. Hence, at the level of international education policy as well as on the level of educational policies of individual countries special effort is being invested to define social support for child's play. With an aim to identify measures and actions through which educational policy and practice in Serbia supports the child's play, we conducted research using a matrix of content analysis on selected documents of official educational policy and content analysis of activities of non-governmental sector aimed at children and their education. The research results show that on the level of educational policy problem of child's play remains reduced to a preschool education program and preschool institutions, and that supporting child's play remains 'nobody's area', as well as the inconsistency in the understanding of child and childhood and the nature of their learning and development and thus child's play as well. Insufficient commitment to supporting child's play also lacks in the NGO sector where there is no organization who's primary activity is play, so the actual measures have been reduced to non-continuous, individual and partial actions. This article may be cause for reflection and taking responsibility for the state of play and planning social support for it.

Key words: child's play, educational policy, understanding child and childhood, understanding learning and development

ISTRAŽIVANJE KVALITETA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA U SRBIJI: ANALIZA OSNOVA PROGRAMA*

Dragana Pavlović Breneselović i Živka Krnjaja
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Osnove programa predškolskog vaspitanja prepoznaju se u obrazovnim politikama danas kao važna dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Predmet našeg istraživanja bio je analiza kvaliteta Osnova programa predškolskog vaspitanja u Srbiji u dimenzijama interne i eksterne umreženosti programa. Analiza sadržaja programskog dokumenta je sprovedena na osnovu matrice analize koja obuhvata četiri kategorije interne umreženosti (slika o detetu, razumevanje prirode razvoja i učenja, značaj kolaboracije i partnerstva, odnos učenja, podučavanja i vrednovanja). Analiza dimenzije eksterne umreženosti bila je usmerena na kontekst donošenja i primene Osnova programa.

Rezultati ukazuju na neusklađenost između pojedinih celina Osnova u pogledu konceptijskih polazišta i nekoherentnost unutar svake celine; nedovoljnu zastupljenost pojedinih aspekata programa koji se prepoznaju kao ključne za kvalitet savremenih programa, kao što su teme različitosti, usmerenost na dobrobiti odnose, kolaboracija; odsustvo eksterne umreženosti.

Time Osnove ne predstavljaju jasno polazište za građenje kvaliteta prakse predškolskog vaspitanja idonekle su vremenski prevaziđene jer se ne zasnivaju na savremenim shvatanjima pristupima predškolskom vaspitanju i programskim orijentacijama koje se danas u svetu prepoznaju kao programi visokog kvaliteta.

Ključne reči: eksterna umreženost, interna umreženost, kvalitet, program.

Uvod

U savremenom predškolskom vaspitanju sve je veći broj istraživanja i primera prakse različitih zemalja koji u fokus stavljaju kvalitet osnova programa predškolskog vaspitanja (Anning, 2004; Mena, Stonehouse, 2008; OECD, 2004;

* Rad je deo projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Pramling Samuelsson et al., 2006; Taguma et al., 2012). Kao razlozi takvih nastojanja najčešće se navode: povećanje društvene odgovornosti prema deci i shvaćanje značaja predškolskog vaspitanja; sagledavanje osnova programa kao važne dimenzije kvaliteta predškolskog vaspitanja; uspostavljanje kontinuiteta u sistemu vaspitanja i obrazovanja; stvaranje zajedničke koncepcije vaspitanja za različite društvene i kulturne zajednice kao pretpostavke ostvarivanja njihovih prava; prihvatanje detinjstva kao perioda vrednog po sebi i kao temelja budućeg razvoja sa jasnim doprinosom pojedincu, porodici i široj zajednici (Bennett, 2008; Cochran-Smith, Zeichner, 2005; Dahlberg et al., 2007; OECD, 2006). Promene u načinu porodičnog života u savremenom svetu takođe su podstakle promene u pristupu predškolskom vaspitanju, posebno u odnosu na različite oblike i programe koji se nude porodici i deci (Moss, Urban, 2010). Istraživanja u oblasti neuronauke potvrđuju značaj kvaliteta predškolskog vaspitanja za razvoj deteta, posebno u prve tri godine života, kao vremena u kom su značajna kvalitetna iskustva dece, odnosno kvalitetni predškolski programi kojima se takva iskustva neguju i podstiču (OECD, 2010). Postojanje i kvalitet nacionalnih osnova programa predškolskog vaspitanja se analizira kao jedan od relevantnih pokazatelja kvaliteta obrazovne politike (OECD, 2006; OECD, 2012).

Baveći se pitanjima kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji, u ovom radu smo analizirali Osnove programa kao polazište za obezbeđivanje i podršku kvalitetu predškolskog vaspitanja.

Metod

Predmet našeg istraživanja bio je kvalitet Osnova programa sa ciljem da sagledamo umreženost Osnova programa kao pretpostavku kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji. Zadaci istraživanja bili su usmereni na analizu Osnova programa u dimenzijama interne i eksterne umreženosti. Osnove programa predškolskog vaspitanja u Srbiji (Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, 2006) čini dokument izdvojen na tri celine: Osnove programa nege i vaspitanja dece uzrasta od 6 meseci do 3 godine, Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 godine do uključivanja u program pripreme za školu i Pripremni predškolski program. U okviru navedenih celina dato je pet programskih dokumenata: 1. Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 godine; 2. Model A programa vaspitanja i obrazovanja dece do uključivanja u program pripreme za školu; 3. Model B programa vaspitanja i obrazovanja dece do uključivanja u program pripreme za školu; 4. Model A pripremnog predškolskog programa; 5. Model B pripremnog predškolskog programa. (Pravilnik..., 2006). Interna umreženost analizirana je na osnovu supkategorija grupisanih u četiri kategorije: slika o detetu, razumevanje prirode razvoja i učenja, značaj kolaboracije i partnerstva, odnos učenja, podučavanja i vrednovanja. Dimenzija eksterne umreženosti analizirana je na osnovu sedam kategorija koji odražavaju kontekst

donošenja i primene Osnova programa, odnosno strategije i procese za podršku implementaciji programa: kontinuitet predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja; resursi; inicijalno obrazovanje kadrova; refleksivna praksa; implementacioni proces; primeri dobre prakse. Kategorije i supkategorije analize postavljeni su na osnovu ključnih karakteristika kvalitetnih programa predstavljenih u studiji *Analysis of Curriculum/Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8)*, do kojih su istraživači došli krosnacionalnom analizom sedamnaest programa predškolskog vaspitanja (Wilks, 2008).

Interna umreženost Osnova programa

Slika o detetu Osnovama programa analizirana je na osnovu dve supkategorije: a) dete se shvata kao moćno i kompetentno; b) dete se prihvata kao nosilac prava.

Dete se shvata kao moćno i kompetentno. Moć i kompetentnost deteta se nedovoljno prepoznaje u slici o detetu u Osnovama programa u Srbiji. Podaci analize Programa nege i vaspitanja dece uzrasta do tri godine, Modela A Programa predškolskog vaspitanja od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu, kao i Modela A pripremnog predškolskog programa, pokazuju da je dete sagledano kaobiće sarazvojnim i individualnim karakteristikama primere-nim određenom razvojnem stadijumu. Iz analize se može uočiti da je moć deteta „uslovna“, jer je interpretirana i tumačena naosnovupraćenja i procene odraslog u skladu sa razvojnim stadijuma deteta. U Modelu B Programa predškolskog vaspitanja dece od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu i Modelu B pripremnog predškolskog programa dete je shvaćeno kao biće u nastajanju do zrele ličnosti i biće „koje treba da postigne intelektualnu, socijalnu, emocionalnu i motivacionu gotovost za ono što ga očekuje u školi, uz razvoj saznavnih interesovanja potrebnih za školski način učenja“ (Pravilnik..., 2006:74), tako da se moć prepoznaje kao razvijanje spremnosti deteta da odgovori zahtevima obrazovnih institucija koji se ne dovode u pitanje.

Dete se prihvata kao nosilac prava. Analiza Osnova programa pokazuje da su one usmerene na razvojne potrebe više nego na prava deteta. U Programu nege i vaspitanja dece do 3 godine dete se sagledava isključivo na osnovu razvojnih potreba, dok se u Modelu A programa vaspitanja dece od tri godine do uključivanja u pripremni predškolski program i Modela A pripremnog predškolskog programa prava shvataju u funkciji izražavanja interesovanja i potreba deteta i svode se na pravo izbora ponuđenih aktivnosti. Model B programa vaspitanja dece od tri godine do uključivanja u pripremni predškolski program se načelno poziva na funkciju predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao „uvažavanja osnovnih prava sve dece na vaspitanje i obrazovanje, zdravstvenu zaštitu i socijalnu ravnopravnost, zasnovanih na principima Konvencije o pravima deteta“ (Pravilnik...,

2006:45) ali se ova funkcija dalje ne konkretizuje u programu. U Modelu B pripremno predškolskog programa o pravima deteta se ne govori.

Razumevanje prirode razvoja i učenja deteta analizirana je na osnovu sup-kategorija: a) usmerenost na dobrobit i odnose; b) igra kao okosnica programa; c) kulturne različitosti kao vrednosti i izvori situacija učenja; d) okruženje za učenje putem istraživanja i životno/praktična iskustva.

Usmerenost na dobrobit i odnose. Razlozi zbog kojih se kvalitetni programi bave konceptom dobrobiti su „holističko sagledavanje deteta; pomeranje fokusa sa objektivnih faktora na aktere delanja i vlastiti doživljaj; podvlačenje snaga i kapaciteta deteta pre nego potreba i deficita“ (Pavlović, Breneselović, 2010; Pavlović Breneselović, 2015). U svih pet celina Osnova programa se govori o značaju odnosa, ali je fokus više na odnosu koji vaspitač gradi prema detetu, a ne na njihovom uzajamnom odnosu i odnosima među decom koje bi vaspitač trebalo da podržava i podstiče. U Osnovama programa nege i vaspitanja dece uzrasta od 6 meseci do tri godine dete se sagledava kroz pojedine aspekte razvoja tako da se razvijanje sigurnosti i građenje odnosa sagledava parcijalno, kao deo socijalno emocionalnog razvoja (Pravilnik..., 2006:5). U Modelu A programa vaspitanja dece do uključivanja u pripremni predškolski program dete se opisuje na osnovu razvojne teorije pri čemu se okruženje posmatra kao podsticajna sredina „naspram“ deteta koja ga podstiče i ojačava (Pravilnik..., 2006:26). Model A odražava dualizam između pozivanja na holističku prirodu razvoja i učenja s jedne strane i sa druge strane, izdvajanja pojedinih vrsta aktivnosti kroz koje se razvija psihološka sigurnost deteta i pripadnost grupi vršnjaka. Tako program razdvaja „interakcijske aktivnosti i aktivnosti u kojima deca prihvataju neke obaveze i uloge u negovanju sredine i zajednice, aktivnosti za upoznavanje lokalne sredine“ od npr. „aktivnosti eksperimentisanja, stvaralačkih aktivnosti...“ (Pravilnik..., 2006:31). U Modelu A pripremno predškolskog programa o odnosima se govori kroz uloge vaspitača u kreiranju socijalne sredine i planiranju saradnje sa porodicom i društvenom sredinom (Pravilnik..., 2006:72), ali ne i kroz uloge vaspitača u različitim vrstama aktivnosti, odnosno oblastima vaspitno-obrazovnog rada sa decom. U Modelu B pripremno predškolskog programa, dobrobit se sagledava kroz spremnost za školu, a građenje odnosa se svodi na jednu vaspitno-obrazovnu oblast, odnosno „socijalnu gotovost za školu“ (Pravilnik..., 2006:75)..

Igra kao okosnica programa. Kvalitetni programi se bave konkretizacijom strategija podrške igri jer se igra sagledava kao pravo deteta i posebno vredno područje razvijanja kapaciteta fleksibilnosti i dobrobiti deteta (Krnjaja, 2012; Pavlović Breneselović, 2010). U Osnovama programa u pet programskih celina postoje različiti pristupi igri. Program nege i vaspitanja dece u jaslicama bavi se opisom vrste igara primerenih svakom razvojnom stadijumu deteta ali ne i načinima kultivisanja igre. U Modelu A programa vaspitanja dece do uključivanja u pripremni predškolski program se govori o očuvanju potencijala i kul-

tivisanju dečje igre u posebnom poglavlju „Modelovanje procesa obrazovanja“ (Pravilnik..., 2006:36), pri čemu dominira razvojna orijentacija u pristupu igri. Data je konkretizacija uloga vaspitača u igri i odgovornosti vaspitača za igru, što je doprinos operacionalizaciji polazišta programa da je igra važna za dete. Jedno od načela u ovom programu je „načelo organizacije učenja kroz igru i otkriće“ (Pravilnik..., 2006:29) u kojem se igra opisuje kao poseban oblik učenja i naglašava važnost očuvanja autentičnosti igre. U Modelu A pripremnog predškolskog programa se iznose shvatanja o igri kao vodećoj aktivnosti i posebnom obliku učenja ali se takva shvatanja ne konkretizuju dalje u programu.

U Modelu B programa vaspitanja dece do uključivanja u pripremni predškolski program načelno je izneta ideja „vaspitanja igrom“ (Pravilnik..., 2006:54). Može se uočiti da je ona kontradiktorna celoj programskoj koncepciji u kojoj je izneta, a koja je zasnovana na razvijanju pojedinačnih aspekata razvoja kroz određene aktivnosti. Termin „igrolike aktivnosti“ nije konkretizovan u odnosu na razliku između igre i drugih aktivnosti u koje se unose elementi igrovnog. Pošto su nedovoljno određene u programu, igrolike aktivnosti mogu postati osnov za didaktizaciju igre, u kojoj odrasli preuzima vođenje igre i igru podređuje ostvarenju unapred postavljenih ciljeva. U Modelu B pripremnog predškolskog programa se pravi razlika između aktivnosti kojima se dete priprema za školu i igre (Pravilnik..., 2006:79).

Kulturne različitosti se vrednuju kao bogatstvo iz kojeg nastaju situacije učenja. Odnos prema kulturnim različitostima u Osnovama programa odražava uvažavanje kulturnih različitosti samo na nivou određenih sadržaja i aktivnosti, dokse o uvažavanju različitih jezika i kulturnih praksi kao interkulturalnosti ne govori. Nedovoljna otvorenost Osnova prema kulturnim različitostima može se uočiti na primer u sagledavanju deteta i porodice kao pripadnika većinske kulture ili izostajanju tumačenja i konkretizacije interkulturalnosti u vaspitanju. U tom smislu nedostaje shvatanje procesa učenja dece kao integralnog dela kulturnog identiteta njihovih porodica i zajednice iz koje dolaze.

U programu nege i vaspitanja dece uzrasta do tri godine se ne govori o vaspitanju u predškolskoj ustanovi kao kontinuitetu u odnosu na kulturnu zajednicu iz koje dete dolazi. U Modelu A programa vaspitanja dece do uključivanja u pripremni predškolski program učenje se shvata kao „zavisno od kulture u kojoj se realizuje, kao vid socijalizacije“ (Pravilnik..., 2006:20), ali se dalje ne konkretizuje. U Modelu A pripremnog predškolskog programa, Modelu B programa vaspitanja dece do uključivanja u pripremni predškolski program kao ni u Modelu B pripremnog predškolskog programa ne mogu se pronaći primeri osetljivosti programa za pristup podrške pismenosti deteta u dečjem vrtiću u skladu sa kulturom zajednice iz koje ono dolazi.

Građenje okruženja za učenje kroz istraživanje i životno/praktična iskustva. Program nege i vaspitanja dece do tri godine više se bavi opisivanjem aktivnosti i igre dece kao i odraslih sa decom, nego što se bavi pitanjem kreiranja okruženja

kao „bezbedne neizvesnosti“ u kojem deca istražuju i stiču raznovrsna iskustva (Krnjaja, 2012).

U Modelu A programa vaspitanja dece do uključivanja u program pripreme za školu okruženje se shvata u okviru koncepcije dečjeg vrtića kao otvorenog sistema, u kojem je dečji vrtić mesto susreta dece i odraslih i mesto povezivanja zajedničkog životnog iskustva u okruženju, kroz različite oblike i programe vaspitanja (Pravilnik..., 2006:23;37). Model A pripremnog predškolskog programa govori o okruženju kao planiranju „sredine za učenje i razvoj“ pri čemu se više usmerava na značaj koji okruženje ima za učenje nego kako se takvo okruženje gradi (Pravilnik..., 2006:72). U Modelu B se govori više o usmerenosti vaspitača na dete i aktivnosti nego na okruženje, „usmeravanje svih vrsta dečjih saznanjnih aktivnosti kojima se stiče, usavršava, uobličava, i proširuje iskustvo dece i prenose im se odabrana znanja...“ (Pravilnik..., 2006:43). Zadaci vaspitaču za organizovanje okruženja u ustanovi su predstavljeni uopšteno, npr. „da se uspostavi udoban, prijatan i opušten režim dana“ (Pravilnik..., 2006:51) ili „da prostori u kojima se deca kreću budu jednostavni, prisni i funkcionalni...“ (Pravilnik..., 2006:51). Model B pripremnog predškolskog programa usmeren je na spremnost deteta za polazak u školu i opisivanje sposobnosti deteta potrebnih za školski program, tako da se o okruženju ne govori. Ni jedan od pet programskih dokumenata u Osnovama programa se ne bavi prostorom na otvorenom kao podjednako značajnim mestom učenja dece, kao ni principima prema kojima se on planira i organizuje.

Razumevanje značaja kolaboracije i partnerstva analizirano je na osnovu supkategorija: a) podrška osnaživanju dece, porodice i zajednice; b) shvatanje vaspitača kao kokonstruktoru u učenju; c) prihvatanje i integrisanje različitosti.

Osnaživanje dece, porodice i zajednice. U programu nege i vaspitanja dece uzrasta do tri godine nema delova koji se odnose na osnaživanje porodice i lokalne zajednice za razvijanje partnerstva sa predškolskom ustanovom. Koncept partnerstva sa porodicom i zajednicom se u Modelu A Osnova programa za decu do uključivanja u pripremni predškolski program navodi kao jedna od dimenzija otvorenosti programa (Pravilnik..., 2006:22), ali sa istovremenim shvatanjem roditelja kao „korisnika usluga“ (Pravilnik..., 2006:23) i shvatanjem funkcije predškolskog vaspitanja kao „dopune porodičnom vaspitanju“ (Pravilnik..., 2006: 23), što je daleko uži odnos od partnerstva. Model B programa vaspitanja i obrazovanja saradnja sa porodicom nema jasan koncept i on se kreće od ekspertske uloge predškolske ustanove (Pravilnik..., 2006:47), do odnosa karakterističnih za otvoreni sistem (Pravilnik..., 2006:47). U saradnji predškolske ustanove i škole se naglašava neophodnost kontinuiteta u obrazovanju ali se kontinuitet shvata kao usklađivanje sa razvojnim karakteristikama deteta, umesto kao pitanje koncepcijske usaglašenosti ova dva nivoa sistema (Pravilnik..., 2006:48). U Modelu B Pripremnog predškolskog programa se posebno naglašava spremnost ili gotovost deteta za polazak u školu, pri čemu se odgovornost za spremnost za školu svo-

di na dete umesto na pitanje odnosa institucija i zajednice i njihovu zajedničku spremnost da obezbede uslove za obrazovanje (Pravilnik..., 2006:75).

Shvatanje vaspitača kao kokonstruktoru u učenju. U Programu nege i vaspitanja dece uzrasta do tri godine sestra-vaspitač ili vaspitač su predstavljeni kao profesionalci koji poznaju razvojne karakteristike dece i usmereni su na priređivanje uslova za aktivnosti dece (Pravilnik..., 2006:5). U Modelu A programa vaspitanja dece do uključivanja u program pripreme za školu, kao i u Modelu A pripremnog predškolskog programa vaspitač se shvata kao kreator sredine, pomoćnik, posmatrač a učesnik u učenju samo kada deca to zatraže (Pravilnik 2006:27). Uloge vaspitača i njihova konkretizacija u programu više odgovaraju razvojno primerenoj praksi u kojoj je vaspitač „ekspert“ koji posmatra, prati, procenjuje učenje dece i pruža pomoć kada se pojavi problem nego što je učesnik u građenju zajedničkog značenja. U Modelu B programa vaspitanja dece do uključivanja u program pripreme za školu se govori o vaspitaču kao profesionalcu koji vodi i utiče na razvoj i učenje (Pravilnik..., 2006:55) što odgovara akademskoj orijentaciji programa (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2014). U Modelu B pripremnog predškolskog programa vaspitač priprema dete za školu realizujući predložene sadržaje kroz različite oblasti vaspitno-obrazovnog rada (Pravilnik, 2006:79).

Prihvatanje i integrisanje različitosti. O značenju i konkretizaciji inkluzivne prakse u smislu uključivanja i integrisanja različitosti u Osnovama programa se ne govori. U Programu nege i vaspitanja dece uzrasta do tri godine različitost je svedena na razlike među decom u dostignutom razvojnom nivou. Model A programa vaspitanja dece od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu različitost se sagledava u okviru funkcija predškolske ustanove, pri čemu se naglašava preventivna i kompenzatorna funkcija predškolskog programa u zaštiti dece sa smetnjama u razvoju i dece iz osetljivih grupa (Pravilnik..., 2006:14). Program daje preporuke o neophodnosti integracije „dece sa posebnim potrebama“ (Pravilnik..., 2006:14) ali se ove preporuke dalje ne konkretizuju u programu. U Modelu B programa vaspitanja dece do uključivanja u program pripreme za školu ne govori se o različitostima među decom, kao ni u Modelu A i B pripremnog predškolskog programa. Shvatanje multikulturalnosti u programima ostaje na nivou određenih sadržaja i aktivnosti kroz koje se upoznaju druge kulture, dok se kao što je rečeno, o interkulturalnosti ne govori ni u jednom od pet programskih dokumenata.

Odnos učenja, podučavanja i vrednovanja analiziran je prema supkategorijama: a) preplitanje učenja, podučavanja i vrednovanja; b) integrisanje iskustva u razvijanju multipismenosti; c) kvalitet rada vaspitača.

Preplitanje učenja, podučavanja i vrednovanja. Podaci o odnosu učenja, podučavanja i vrednovanja u Osnovama programa pokazuju da je njihov odnos u svakoj od pet programskih celina različit. U Programu predškolskog vaspitanja dece uzrasta do 3 godine, podučavanje prati sopstveni program učenja

deteta a dete se procenjuje na osnovu određenog stadijuma razvoja (Pravilnik, 2006:2). U modelu A Programa predškolskog vaspitanja do uključivanja u program pripreme za školu učenje, podučavanje i procenjivanje se predstavljaju u spiralnom ciklusu, u kom proizilaze jedno iz drugog. U modelu A Programa predškolskog vaspitanja kao i u Modelu A pripremnog predškolskog programa odnos učenja, podučavanja i vrednovanja sveden je na praćenje deteta, odnosno pojedinih aspekata razvoja i samopraćenja od strane deteta, što odgovara razvojno orijentisanim programima (Pravilnik..., 2006:34). U Modelu B Programa predškolskog vaspitanja do uključivanja u pripremni predškolski program odnos učenja, podučavanja i vrednovanja usmeren je na zadatak za vaspitača da vaspitno-obrazovni rad procenjuje na osnovu napredovanja svakog deteta (Pravilnik..., 2006:55), tako da se odgovornost za napredovanje pripisuje detetu a ne načinu razvijanja programa. U Modelu B pripremnog predškolskog programa, učenje i podučavanje se predstavljaju kroz izdvojene oblasti vaspitno-obrazovnog rada, kroz izdvojene aktivnosti, sadržaje, metodičke postupke karakteristične za tradicionalni pristup učenju u školi (Pravilnik..., 2006:79).

Integrisanje iskustva u razvijanju multipismenosti. Podaci pokazuju da nema pristupa multipismenosti i da su aktivnosti u pojedinim vrstama pismenosti predstavljene kao izdvojene aktivnosti. U modelu A programa predškolskog vaspitanja dece do uključivanja u pripremni predškolski program i pored naglašavanja značaja integrisanog učenja o vrstama pismenosti se govori kao o posebnim aktivnostima (Pravilnik, 2006:31). U modelu A pripremnog predškolskog programa je napravljena podvojenost u pristupu pismenosti prema aspektima razvoja i obrazovnim područjima. Tako su na primer, govor i komunikacija i matematička pismenost odvojeni od saznavnog razvoja (Pravilnik, 2006:63). U Modelu B pripremnog predškolskog programa pismenost i matematičko obrazovanje su odvojeni u dve različite vaspitno obrazovne oblasti sa unapred isplaniranim ciljevima, sadržajima i aktivnostima (Pravilnik..., 2006:80). Može se uočiti da u svim celinama Osnova programa nedostaje pristup multipismenosti koja se razvija ne samo kroz izdvojene aktivnosti, nego i kroz rutine, rituale, igre različitih kultura, situaciono učenje. O digitalnoj pismenosti se ne govori u Osnovama programa što se može smatrati neusklađenošću Osnova programa sa vremenom u kom se ostvaruju.

Shvatanje kvaliteta rada vaspitača kao ključne dimenzije razvijanja programa. Od načina na koji će vaspitači razumeti i ostvarivati program zavisi njegov kvalitet, zbog toga je važno da se program obraća vaspitaču i nudi jasne smernice za razvijanje programa.

U programu nege i vaspitanja dece uzrasta do 3 godine nema opisa uloga vaspitača niti načina na koji dokumentuje vaspitno-obrazovni proces. U programu su navedeni postupci vaspitača kojima se podstiču razvojne sposobnosti dece (Pravilnik, 2006:11).

Model A programa vaspitanja dece do uključivanja u pripremni predškolski program shvata vaspitača kao kreatora programa, istraživača i refleksivnog prak-

tičara i posebno se bavi značenjima refleksivne prakse (Pravilnik..., 2006:40). Od vaspitača se očekuje da kritički preispituje program i prilagođava konceptijske predloge konkretnim uslovima u kojima se program ostvaruje. U Modelu A pripremnog predškolskog programa uloga vaspitača u ostvarivanju programa je postavljena kontradiktorno. Sa jedne strane konkretizuje se pristup kreiranja programa na osnovu posmatranja dece, vrednovanja i samovrednovanja, a sa druge strane, vaspitaču se zadaju ciljevi, sadržaji i aktivnosti za pojedine vaspitno-obrazovne oblasti (Pravilnik, 2006:62). U Modelu B programa vaspitanja dece do uključivanja u program pripreme za školu od vaspitača se očekuje da ostvaruje ciljeve, zadatke i zahteve koje program propisuje, tako što pravi izbor u redosledu njihovog ostvarivanja (Pravilnik, 2006:50). Model B pripremnog predškolskog programa vaspitača sagledava kao realizatora metodičkih postupaka u razvijanju gotovosti deteta za školu (Pravilnik, 2006: 74).

Eksterna umreženost programa

Eksterna umreženost Osnova programa, odnosno strategije i procesi za podršku implementaciji programa analizirani su kroz kategorije: kontinuitet predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja; resursi; inicijalno obrazovanje kadrova; implementacioni proces; razvijanje refleksivne prakse; strategija podrške širenju „dobre prakse“; odnos prema programu kao procesu i kao praksi.

Kontinuitet obrazovanja. Jedna od dimenzija spoljašnje umreženosti kvalitetnih programa jeste odnos prema konceptualnoj povezanosti predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja i vaspitanja. Osnove programa predškolskog vaspitanja i program osnovnog obrazovanja u Srbiji se ne zasnivaju na istim konceptijskim osnovama i ne postoji kontinuitet predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. Pokušaj povezivanja načinjen je koncipiranjem pripremnog predškolskog programa kao prelazne etape kojom se predškolsko vaspitanje „približava“ koncepciji školskog programa i modelu učenja u školi, ali tako što se predškolsko vaspitanje „školarizuje“ prema modelu tradicionalnog osnovnoškolskog obrazovanja. Na osnovu toga se kao osnovni cilj i svrha predškolskog obrazovanja u godini pred polazak u školu postavlja zrelost ili „gotovost deteta da zadovolji zahteve koji će mu biti postavljeni u školi“ (Pravilnik..., 2006:59), pri čemu se slabosti tradicionalnog pristupa osnovnoškolskog obrazovanja ne dovode u pitanje, kao ni vrednosti kojima je ono određeno.

Resursi. Ni pri izradi Osnova programa kao dokumenta niti tokom njegove primene nije rađena studija izvodljivosti kojom bi se identifikovali neophodni resursi (ljudski i materijalni) za primenu i razvijanje programa. To se pre svega odnosi na pitanja, da li koncepcija programa zahteva restrukturiranje prostora, reorganizaciju rada, nove prostore i dodatno opremanje, redefinisane profila predškolske ustanove, (npr. rad po centrima interesovanja zahteva ulaganja u restrukturiranje i opremanje prostora).

Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje kadrova. Između donošenja Osnova programa na nacionalnom nivou i inicijalnog obrazovanja vaspitača i stručnih saradnika i njihovog stručnog usavršavanja mora da postoji usklađenost u odnosu na pristup razvijanju programa. Konceptcija Osnova programa predškolskog vaspitanja nije predstavljala osnovu za preispitivanje svih studijskih programa u inicijalnom obrazovanju kadrova kao ni procesa njihovog stručno usavršavanja. Odsustvo zajedničkog rada donosilaca politike obrazovanja, kreatora osnova programa predškolskog vaspitanja, kreatora profesionalnog usavršavanja i kreatora studijskih programa za vaspitače i stručne saradnike, kao i odsustvo usaglašene orijentacije u vrednostima i pristupu vaspitanju i obrazovanju uticali su na to da mnoge programske postavke u Osnovama programa ostanu na nivou pisanog dokumenta.

Značaj implementacionog procesa nastajanja i razvijanja programa. Donošenje programa predstavlja višegodišnji zajednički rad nosilaca politike obrazovanja, istraživača, praktičara. Podjednako je važno za kvalitet programa da je razvijen na osnovu konsultovanja prakse, stručnjaka, istraživača, kao i da obezbeđuje stalnu podršku praktičarima u razvijanju programa. To znači da nije dovoljno napisati program kao dokument bez osmišljenog implementacionog procesa koji postaje deo programa. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji napisane su kao ekspertski dokument koji je promovisan kroz nekoliko uvodnih seminara, organizovanih od strane Ministarstva prosvete, tokom 2006/2007. godine i jednokratnu obuku prosvetnih savetnika za praćenje realizacije pripremnog predškolskog programa. Nedostaci u podršci programu pokazali su se u nedostatku literature i priručnika kada je u pitanju Model A Osnova programa, nepostojanju model centara za diseminaciju dobre prakse, odsustvu razvojnih projekata kao podrške razvijanju programa i malom broju istraživanja praktičara. Model B Osnova programa je pratila literatura i priručnici za vaspitače, ali je imao iste nedostatke u podršci primene programa.

Akcentovanje refleksivne prakse. Kvalitetni predškolski programi daju okvir i promovišu autonomni profesionalizam kojima se podržava kompetentnost vaspitača i stručnih saradnika kroz jačanje kompetentnosti sistema. Podrška vaspitaču kao refleksivnom praktičaru (o kojem se govori u Modelu A Programa predškolskog vaspitanja dece do uključivanja u pripremni predškolski program i Modelu A pripremnog predškolskog programa), nije osmišljena kroz ulogu nadzorne službe kao podrške u identifikovanju teškoća i pitanja vezanih za razvijanje programa, niti kroz integrisanje i rešavanje tih problema kroz regionalne ili nacionalne projekte. Podrška refleksivnoj praksi nije pružena ni kroz sistem stručnog usavršavanja, koji nije uzeo u obzir da refleksivni praktičari grade znanja u praksi, u kokonstrukciji sa svojim kolegama u kontekstu prakse, decom, porodicom i zainteresovanim članovima zajednice i da je njihovo zajedničko učenje vredno koliko i drugi oblici usavršavanja.

Širenje „dobre prakse“ – razvijanje model centara. Na razvijanje kvalitetnih programa imaju mnogo više uticaja „dobre prakse“, kroz koje praktičari sagle-

davaju različite mogućnosti razvijanja programa iz perspektive prakse, a ne kroz apstraktne teorijske postavke, propisane norme, merenja i kontrole. Model centri bi predstavljali konkretizaciju nacionalnih osnova programa u odnosu na kontekst u kojem se program ostvaruje i doprinosili bi saradnji i učenju studenata, praktičara, kreatora politike obrazovanja i istraživača. Nažalost, u Srbiji je tek Zakonom o predškolskom vaspitanju iz 2010. godine predviđena mogućnost osnivanja model centra ali bez konkretizovane procedure i uslova rada model centra, tako da oni još uvek ne postoje.

Program kao proces i praksa. Kvalitetan program predškolskog vaspitanja je proces koji se razvija i menja u skladu sa pravima i potrebama dece, porodice i lokalne zajednice i praksa koja se stalno podržava i dalje usavršava a ne ostaje na nivou jednom napisanog dokumenta, koji se realizuje ponavljanjem istih koraka i akcija. Za kontinuirano razvijanje programa potrebno je planirati resurse stručnog usavršavanja vaspitača i stručnih saradnika za usklađeno sa polazištima programa kao i kontinuirano umrežavanje praktičara, kreatora politike obrazovanja i naučnoistraživačkih centara. Argumentaciju za neophodnost takvog pristupa pokazala su ranija istraživanja prema kojima Osnove programa kao zvanični dokument predstavljaju samo jednu od dimenzija razvijanja vaspitno-obrazovnog procesa u dečjem vrtiću, kao i da odnos programa kao modela i prakse nije konstantan već da zavisi od konteksta u kojem se ostvaruje (Pešić, 1987). Razvijanje programa kao procesa u određenom kontekstu prakse i kao refleksivne prakse podržava se planiranjem razvoja na nivou predškolske ustanove koja Osnove programa konkretizuje kroz različite programe i planove ustanove. Kontekstualno razvijanje osnova programa u tom smislu ne bi trebalo da bude svedeno na odgovornost predškolske ustanove bez podrške sa različitih nivoa nadležnosti u sistemu obrazovanja. Umrežavanju Osnova predškolskog programa sa planiranjem razvoja predškolskih ustanova potrebna je sistemaska podrška koja uključuje podršku stručnom usavršavanju u planiranju razvoja, povezivanje predškolskih ustanova, podršku istraživanjima, strategijama praćenja razvoja i podršku implementaciji planiranih aktivnosti u ustanovi.

Zaključak

Analiza Osnova programa predškolskog vaspitanja u Srbiji rađena je na osnovu analize svake celine pojedinačno, zatim su one upoređivane i procenjivane u odnosu na polazišta i principe savremenih kvalitetnih programa u svetu.

Analiza Osnova programa prema dimenziji interne umreženosti pokazala je:

- 1) pet programskih celina su neusklađene i variraju u odnosu na orijentaciju/ pristup vaspitanju i obrazovanju – sliku o detetu, vaspitaču i predškolskoj ustanovi, predložena načela, ciljeve, pristup učenju, odnosu porodice i predškolske ustanove. Neusklađenost pristupa odražava razlike

u percepciji i razumevanju šta program predškolskog vaspitanja jeste ili šta program predstavlja. Sam naziv dokumenta upućuje više na pravnu osnovu kojom se reguliše određeno područje nego što se stvaraju pretpostavke njegovog razvoja i pokreću učesnici da se okupe oko ključnih vrednosti vaspitanja i obrazovanja.

- 2) Model A i Model B kao dve različite koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja odražavaju neusaglašenost nacionalnog pristupa predškolskom vaspitanju i obrazovanju, vrednostima na kojima se zasniva i očekivanjima od predškolskog vaspitanja. Zbog toga Osnove programa ne predstavljaju jasno polazište za inicijalno i stručno usavršavanje vaspitača, koncept kvaliteta, organizaciju predškolskih ustanova kao i za razvijanje posebnih programa.
- 3) Osnove programa ne bave konkretizacijom tema/područja relevantnih za savremene programe predškolskog vaspitanja kao što su: prihvatanje detinjstva kao perioda od rođenja do osme godine; mogućnosti za uključivanje porodice i dece iz kulturno i jezički različitih sredina i sa različitim obrazovnim potrebama – razvijanje inkluzivne prakse na osnovu socijalne pravde, prava i pravičnosti; shvatanja partnerstva u vaspitanju i obrazovanju; razumevanja tehnološkog uticaja na razvoj i učenje dece;

Iz analize eksterne umreženosti Osnova programa se može zaključiti:

- 1) pisane su kao „tehnički dokument“ bez širokog konsultovanja i zajedničkog rada svih učesnika u predškolskom vaspitanju;
- 2) ne predstavljaju koncepcijsku osnovu za kontinuitet vaspitanja dece od rođenja do 8 godina;
- 3) ne ekspliciraju osnovu za programeu različitim oblicima predškolskog vaspitanja koje pokreću različiti osnivači;
- 4) nisu predstavljale jedno od polazišta za reformu studijskih programa vaspitača i stručnih saradnika, kao ni planiranja stručnog usavršavanja i stalne podrške praktičarima;
- 5) izostala je podrška državne i lokalne uprave u obezbeđivanju resursa (opremanju dečjih vrtića, reorganizaciji prostora, kadrova, nabavke i izdavanja pratećih priručnika,...);
- 6) doprinose svojom koncepcijom „veštačkom“ izdvajanju pripremnog predškolskog programa od predškolskog vaspitanja i školarizaciji čitavog predškolskog vaspitanja.

Ukoliko Osnove programa prihvatimo kao pretpostavku kvaliteta predškolskog vaspitanja, sledi da je neophodno kontinuirano preispitivanje sveukupnog procesa donošenja ovog dokumenta – od stvaranja uslova za njegovo razvijanje u praksi do pisanja samog dokumenta. Prakse zemalja koje imaju visoki kvalitet

predškolskog vaspitanja pokazuju da se izrada i razvijanje Osnova programa zasniva na velikom broju istraživanja, konsultovanju i usklađivanju različitih nivoa i učesnika u cilju obezbeđivanja višeperspektivnosti i uzajamne podrške u predškolskom vaspitanju. Iz njihovog iskustva možemo izvući smernice relevantne za praksu u Srbiji u pokušaju da odredimo svoj pristup donošenju Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Literatura

- Anning, A., Cullen, J., Fleeer, M. (2009). *Early childhood education: Society and culture*. London: SAGE Publications.
- Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*, Innocenti Working Paper 2008–02. Florence, UNICEF: Innocenti Research Centre.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, New York: Routledge.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima, U A. Baucal (ured.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, 113–132. Beograd: Institut za psihologiju FF Beograd i UNICEF.
- Mena, J. & Stonehouse, A. (2008). *Making links: A collaborative approach to planning and practice in early childhood services*. New South Wales: Persimmon Press.
- Moss, P., Urban, M. (2010). *Democracy and Experimentation: two fundamental values for education*. The Hague: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- OECD (2004). *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines* OECD Publishing.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education And Care*. OECD Publishing.
- OECD (2010). *Razumeti mozak: Rođenje nauke o učenju*. Beograd: Centar za obrazovna istraživanja i inovacije.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit, *Nastava i vaspitanje*, 59(2): 251–264.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2): 212–225.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., Williams, P. (2006). Five preschool curricula: Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38:11–29.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Nacionalni prosvetni savet RS. Prosvetni glasnik br. 14/2006.
- Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014). Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission.
- Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand*. OECD Publishing.
- Wilks, A., Nyland, B., Chancellor, B., Elliot, S. (2008). *Analysis of Curriculum/Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8)*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.

EXAMINING A QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION IN SERBIA: CURRICULUM FRAMEWORK ANALYSIS

Dragana Pavlović Breneselović and Živka Krnjaja
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Abstract

The contemporary education policies recognize preschool education curriculum as an important dimension of the preschool education quality. We have focused on the analysis of the quality of the preschool education curriculum framework by looking at it through the dimensions of its internal and external networking. The curriculum framework document content analysis has been done by the analysis matrix which covered the four internal networking categories (picture of a child, understanding the nature of development and learning, the importance of collaboration and partnership, relation between teaching and learning). The analysis of external networking dealt with the context of developing and implementing curriculum framework.

The results indicate a lack of coordination between some curriculum chapters/areas in respect of the conceptual backgrounds and incoherence within each chapter; insufficient coverage of some curriculum aspects that are considered crucial for the contemporary curriculum quality, such as respect of differences, focus on wellbeing and relationships, collaboration; absence of external networking.

Therefore, the Curriculum framework does not provide clear basis for building a quality of preschool education practice. It is also somewhat outdated because it is not underpinned by the contemporary understanding and approaches to the preschool education and programmatic orientations which characterize worldwide recognized high quality preschool curricula.

Key words: external networking, internal networking, quality, curriculum.

II Kvalitet školskog (osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog) obrazovanja

PERCEPCIJA ODELJENJSKIH STAREŠINA O OBLICIMA I SADRŽAJIMA RADA SA RODITELJIMA

Sladana D. Anđelković

Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu

Zorica Stanisavljević Petrović

Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju Univerziteta u Nišu

Maja Vračar

Zubotehnička škola, Beograd

Apstrakt

Važan korak u procesu profilisanja moderne škole je stvaranje saradničkog, partnerskog odnosa na relaciji roditelji – škola koji se razvija u pravcu veće funkcionalnosti, kontinuirane komunikacije, komplementarnosti, ravnopravnosti i međusobnog uvažavanja. U radu smo pokušali da ovaj problem sagledamo iz ugla odeljenjskog starešine kao kreatora, ključnog nosioca i odgovornog aktera za sadržinu, kvalitet i održivost saradnje. U tom smislu, onovni cilj ovog istraživanja je utvrđivanje učestalosti primene tradicionalnih i savremenih oblika saradnje kao i sadržaja rada odeljenjskog starešine i roditelja u školskoj praksi u Srbiji. Rezultati istraživanja na uzorku od 242 nastavnika ukazuju da se u saradnji sa roditeljima najčešće koriste tradicionalni oblici saradnje, dok se savremeni oblici primenjuju u znatno manjoj meri. Sadržaji rada najčešće su vezani za uspeh učenika, a najmanje zastupljene teme vezane su za vaspitne stilove roditelja i prevenciju u ponašanju. Dobijeni podaci potvrđuju stav da u našim školama preovladava tradicionalni pristup saradnji nastavnika i roditelja. Shodno ovoj tvrdnji kao i rezultatima istraživanja, javlja se potreba za učestalijom primenom savremenih oblika i sadržaja saradnje u skladu sa novonastalim potrebama učenika, roditelja i nastavnika. U tom kontesktu razumevanje percepcije odeljenjskih starešina može biti od koristi u kreiranju strategija podrške i osnaživanju starešina u koncipiranju strategija i bogaćenju oblika i sadržaja saradnje sa roditeljima.

Ključne reči: saradnja, odeljenjski starešina, roditelji, oblici i sadržaji saradnje

Uvod

Kao sastavni deo novonastalih tranzicijskih društvenih, ekonomskih i političkih odnosa i promena u Srbiji, iniciranih globalnim promenama i zahtevima pokrenuta je 2000. godine reforma školskog sistema sa ciljem unapređivanja

i usaglašavanja obrazovnog sistema u Srbiji sa sistemima razvijenih evropskih zemalja. Reforma se sprovodi po principima decentralizacije, demokratizacije i profesionalizacije obrazovnog sistema (Macura Milovanović i sar., 2010). Važan korak u procesu demokartizacije i decentralizacije obrazovanja je stvaranje saradničkog, partnerskog odnosa na relaciji roditelji škola čije ostvarivanje predstavlja merilo za procenu kvaliteta vaspitno obrazovnog rada u pravcu otvorenosti, kontinuirane dvosmerne komunikacije, komplementarnosti, ravnopravnosti i međusobnog uvažavanja. U tom kontekstu saradnja škole i porodice postaje jedna od vodećih ideja reforme školstva (Lickona, 1992 prema: Milošević, 2002). U tom procesu saradnja škole i porodice, dobija novo značenje i okvire te se na nju gleda kao na „ne samo pedagoško već i socijalno i političko pitanje“ (Maleš, 1996: 76). U tom smislu aktualizuje se pitanje saradnje škole i porodice kao bitne odrednice kvaliteta vaspitno obrazovnog procesa gde se dobrobit deteta i podsticanje i podržavanje razvoja javlja kao centralni interes i cilj obeju strana što i dokazuju rezultati većeg broja istraživanja (Daniel, 2011; Henderson, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2010; Jeynes, 2005; Rosić i Zloković, 2003).

Polazne teorijske osnove istraživanja

Veliki broj autora koji se bave saradnjom porodice i škole (Epstein, 1987, 2009; Lickona, 1992; Milošević 2002; Pavlović Breneselović, 2012; Pahić i sar., 2010; Polovina, 2007, 2008) ističu značaj saradnje ova dva faktora i ukazuju na potrebu menjanja paradigme u procesu saradnje škole i roditelja ukazujući na prednosti sistemskog pristupa koji akcenat stavlja na holističko, procesno i kontekstualno sagledavanje saradnje, kroz uvažavanje presonalnih karakteristika nastavnika i roditelja (Pavlović Breneselović, 2012). Saradnja škole i porodice predviđena je u programskim i zakonskim dokumentima, gde se ističe potreba za efikasnijom saradnjom i aktivnijim participacijom roditelja učenika (Službeni glasnik RS, 72/2009). U skladu sa novonastalim promenama i potrebama saradnja ova dva faktora postaje „sastavna komponenta standarda kvaliteta pretežno predstavljena kroz ključnu oblast ETOS i njene pokazatelje: komunikaciju sa roditeljima i uključivanje roditelja u život i rad škole“ (Maksimović, 2006: 22). Cilj saradnje porodice i škole je usaglašavanje stavova, delovanja i mera koje nastavnici i roditelji preduzimaju prema detetu bilo radi boljeg školskog uspeha, bilo radi rešavanja sazajnog ili vaspitnog neuspeha (Avramović, 2007). Iako se u dokumentima i teorijskim polazištima jasno ukazuje na važnost saradnje, komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope ukazuje da škole u Srbiji nedovoljno uključuju roditelje u školske aktivnosti i volontiranje (Kovač Čerović i sar., 2012).

Polazeći od stava da su nastavnici, ključni nosioci u uspostavljanju, građenju i unapređivanju saradnje sa partnerima u vaspitno obrazovnom radu: učenicima, roditeljima/starateljima, lokalnom i širom zajednicom (Kovač Cerović i Levkov,

2002), naša pažnja je usmerena na ispitivanje mišljenja odeljenjskih starešina, koji osim organizacione i administrativne imaju i pedagošku (interakcijsko-komunikacijsku) ulogu. U okviru svojih zaduženja odeljenjski starešina planira i saradnju sa roditeljima, pa je stoga on prva i osnovna karika odgovorna za sadržinu, kvalitet i održivost saradnje. Analiza postojećeg stanja saradnje sa roditeljima u Srbiji pokazuje da su u normativno-pravnom legislativu pitanja saradnje definisana sa tendencijom afirmacije raznovrsnih oblika učešća roditelja u život škole (Pavlović, Breneselević, 2010). S druge strane, praksa saradnje porodice i škole u Srbiji i okruženju pokazuje da još uvek preovladavaju tradicionalni oblici saradnje (Kovač Cerović i sar., 2012; Pahić i sar., 2010; Polovina, 2007). U našoj školskoj praksi najzastupljeniji su roditeljski sastanci, koji se često dešavaju sa nekim konkretnim povodom, u cilju rešavanja već nastalih problema (Janković i Rodić, 2007).

Oblici i sadržaji saradnje odeljenjskog starešine sa roditeljima

Roditelji treba da budu detaljno informisani o svim aspektima školskog života i obrazovnog procesa koji se posredno ili neposredno tiču njihove dece i njih, kao i o mogućnostima na koje sve načine mogu da se uključuju u rad škole i da daju svoj doprinos unapređenju kvaliteta vaspitno obrazovnog procesa. U tom smislu, aktualizuje se pitanje izbora sadržaja i oblika rada sa roditeljima koji predstavljaju kariku u uspostavljanju partnerskog odnosa na relaciji škola roditelji. Tokom istorije menjali su se oblici i sadržaji saradnje, čime se ukazuje na dinamičan karakter procesa i na potrebu stalnog preispitivanja postojećeg stanja i inoviranja procesa, novim saznanjima i implementaciji praktičnih rešenja. Tendencija je da se razvijaju i razgranaju oblici saradnje u cilju stvaranja partnerstva zasnovanog na poštovanju, ravnopravnosti, zajedničkoj odgovornosti, kontinuiranoj komunikaciji, uvažavanju kulturnih različitosti i komplementarnosti (Sheridan & Kratochwill, 2007). U dosadašnjim istraživanjima (Epstein & Jansorn, 2004; Guskey et al., 2006; Redding et al., 2004; Waden & Westat, 2006 prema: Polovina, 2008) „utvrđena je korelacija između različitih oblika roditeljskog povezivanja sa školom/nastavnicima od dolazaka na roditeljske sastanke i vođenja individualnih razgovora sa nastavnicima do volontiranja u školi i školskog postignuća, urednog pohađanja škole i razvijenosti obrazovnih aspiracija učenika“ (Polovina, 2008: 153).

Izbor sadržaja i oblika saradnje, koji se propisuju programom rada škole, umnogome zavise od kontekstualnih činioca kao što su: društveni, istorijski, ekonomski kontekst sredine, karakteristike škole i pojedinačnih svojstva nastavnika i roditelja (Polovina, 2008). U skladu sa tim pred starešinom stoji ozbiljan zadatak da se na osnovu sadržaja koji su se izdvojili kao relevantni izabere oblike rada sa roditeljima kojima će najbolje postići željeni cilj, pri čemu se akcenat stavlja na kvalitet interakcije. Najčešće oblici saradnje se dele na individualne i grupne. Od individualnih oblika najčešće se primenjuju individualni razgovori,

otvorena vrata, posete, različiti oblici elektronske razmene informacija (preko mobilnog telefona, društvenih mreža, web sajtova, blogova), kontakt pisanim putem (brošure, uputstva, preporuke), kontaktiranje putem mejla, sms poruka, elektronski dnevnik, ankete i upitnici, savetovalište. Grupni oblici saradnje su: roditeljski sastanci (opšti, razredni, odeljenjski, grupni, tematski, u prisustvu učenika), rad sa grupom roditelja, škola roditeljstva, oglasna table, biblioteka za roditelje, priredbe, posete, ekskurzije, organizacija sportskih i drugih aktivnosti, radionice i tribine za roditelje, uključivanje u proces nastave, projekti, zajednički javni nastupi, druženja sa roditeljima.

Razumevanje percepcije odeljenjskih starešina vezano za saradnju je od velike važnosti, te u tom kontekstu, u ovom radu želimo da skrenemo još jednom pažnju na izazove i probleme u saradnji iz njihovog ugla, što predstavlja samo inicijalno kapsulu u otvaranju i sagledavanju ove teme iz više uglova (roditelja, učenika, aktera iz loklanog okruženja).

Metodologija istraživanja

Cilj i hipoteze istraživanja: Osnovni cilj istraživanja je utvrđivanje oblika saradnje i sadržaja rada odeljenjskih starešina i roditelja. U skladu sa datim ciljem postavljene se sledeće hipoteze:

Opšta hipoteza: Pretpostavlja se da odeljenske starešine uglavnom koriste tradicionalne oblike saradnje i da su sadržaji rada vezani za uspeh i ponašanje učenika. *Posebne hipoteze:* 1. Odeljenske starešine u praksi najčešće koriste individualne razgovore, Otvorena vrata i roditeljske sastanke u saradnji sa roditeljima; 2. Sadržaji rada, odnosno teme koje se realizuju vezane su za uspeh učenika i probleme u ponašanju; 3. Postoji statistički značajna razlika u stavovima odeljenjskih starešina u odnosu na nivo škole u kojoj nastavnici rade: osnovna i srednja škola.

Metod i instrumenti: U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, a osnovni instrument istraživanja primenjen je upitnik namenski konstruisan za potrebe istraživanja. Upitnik je sastavljen od 21 pitanja kombinovanog tipa (otvorena pitanja, zatvorena pitanja sa mogućnošću izbora jednog ili više odgovora). Za potrebe ovog rada korišćeni su ajtemi koji se odnose na oblike i sadržaje rada u saradnji odeljenjskog starešine i roditelja.

Uzorak istraživanja Uzorak istraživanja je nameran i čine ga 242 nastavnika odeljenjskih starešina zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Struktura uzorka u odnosu na nivo škole je sledeća: 169 nastavnika zaposlenih u osnovnim školama i 73 nastavnika u zaposlenih u srednjim školama. Istraživanje je realizovano tokom školske 2013/2014. godine u osnovnim i srednjim školama na teritoriji Srbije.

Statistička obrada podataka: Statistička analiza empirijskih podataka zasnovana je na metodama deskriptivne statistike i statističkog zaključivanja. Statistič-

ka obrada izvršena je pomoću kompjuterskog statističkog programa SPSS (ver, 16.0). U predstavljenom radu su korišćene frekvencije, procenti, hi kvadrat test i z-test (uz Bonferonijevu korekciju, u okviru opcije Custom Tables, radi poređenja multiplih odgovora).

Rezultati istraživanja i diskusija

Rezultati istraživanja strukturirani su u tri oblasti u skladu sa ciljevima istraživanja: 1. Prikaz i interpretacija najčešće korišćenih oblika saradnje odeljenskih starešina i roditelja; 2. Prikaz sadržaja, odnosno tema koje su predmet saradnje odeljenskih starešina i roditelja; 3. Prikaz statistički značajnih razlika u stavovima odeljenskih starešina u odnosu na nivo škole u kojoj nastavnici rade: osnovna i srednja škola.

Tabela 1. Najčešće korišćeni oblici saradnje odeljenskih starešina i roditelja

Oblici saradnje	Frekvencije odgovora	%
Individualni razgovor	112	46.3%
Otvorena vrata	42	17.4%
Opsti roditeljski sastanak	37	15.3%
Roditeljski sastanak sa grupom roditelja	22	9.1%
Posete odeljenskih starešina porodici	20	8.3%
Roditeljski sastanci deca i roditelji	4	1.7%
Razgovor telefonom	3	1.2%
Angazovanje roditelja u realizaciji vaspitno-obrazovnih zadataka škole	1	0.4%
Skola roditeljstva	1	0.4%
Ukupno	242	100%

Podaci prikazani u Tabeli 1. pokazuju da odeljenske starešine u saradnji sa roditeljima najčešće koriste tradicionalne oblike saradnje, među kojima dominatno mesto zauzimaju individualni razgovori, otvorena vrata i roditeljski sastanci, čime je potvrđena prva hipoteza istraživanja. Za individualne razgovore se izjasnilo 112, odnosno 46,3% ispitanika, sledi oblik saradnje poznat pod nazivom Otvorena vrata koji preferira 42, odnosno 17,4 % ispitanika i opšti roditeljski sastanci za koje se izjasnilo 37, odnosno 15,3% ispitanika odeljenskih starešina. Podaci ukazuju da su pored individualnih razgovora sa roditeljima koji su praksi

zastupljeni gotovo svakodnevno, otvorena vrata kao oblik saradnje veoma zastupljena u praksi odeljenskih starešina. Pretpostavlja se da popularnost ovog oblika saradnje u praksi sve više raste, pre svega zbog savremenih tendencija u školi koje su usmerene ka otvaranju škole kao ustanove prema društvenoj sredini, posebno prema roditeljima. Takođe, otvorena vrata su oblik saradnje koje je usklađen sa potrebama roditelja, koji mogu u skladu sa svojim obavezama, da planiraju posetu školi, znajući unapred da će im toga dana nastavnici biti dostupni i da će moći da dobiju sve potrebne informacije u vezi svog deteta. Grupne roditeljski sastanci, kao jedan od tradicionalnih oblika saradnje, zagovara 22, odnosno 19,1% ispitanih odeljenskih starešina, što je u skladu sa očekivanjima, jer je ovo oblik koji ima dugogodišnju tradiciju. Interesantni podaci dobijeni su kada je reč angažovanju roditelja u realizaciji vaspitno-obrazovnih zadataka škole. Naime, prema nalazima istraživanja ovaj oblik saradnje se veoma retko praktikuje u školskoj praksi, jer ga primenjuje svega 1 nastavnik, odnosno 0,4% ispitanika. Slično tome u veoma maloj meri zastupljeni su i drugi oblici saradnje, ispod 2%, koji se percipiraju kao savremeni, a kojih je, kako pokazuju rezultati istraživanja u našoj školskoj praksi veoma malo: roditeljski sastanci u prisustvu učenika 1,7%; razgovori telefonom, kao i škole za roditelje. Budući da je vrednost hi kvadrata ($\chi^2=374.909$) statistički značajna ($p<0.01$), možemo zaključiti da raspored empirijski dobijenih frekvenci statistički značajno odstupa od rasporeda frekvenci koje bismo očekivali kada bi svi oblici saradnje bili podjednako zastupljeni.

Tabela 2. Najčešće korišćeni sadržaji/teme u saradnji odeljenskih starešina i roditelja

Sadržaji/teme	Frekvencija odgovora	%
Analiza školskog uspeha	196	81.0%
Ponašanje učenika	13	5.4%
Analiza izostajanja sa nastave	12	5.0%
Druženje u skoli sa vršnjacima	9	3.7%
Predstavljanje školskih projekata	4	1.7%
Higijenske i zdravstvene navike učenika	4	1.7%
Teme po izboru roditelja u skladu sa njihovim interesovanjima	2	0.8%
Preventivne teme– narkomanija, alkoholizam	1	0.4%
Vaspitni stilovi roditelja	1	0.4%
Ukupno	242	100%

Podaci iz Tabele 2. prikazuju dominantne sadržaje u saradnji roditelja i odeljenskih starešina. Kao najdominatnija tema izdvaja se analiza školskog uspeha, za šta se izjasnilo 196 ispitanika, odnosno 81% odeljenskih starešina, što je u skladu sa očekivanjima, jer je uspeh učenika podjednako važna tema i za roditelje i za odeljenske starešine. Roditelji su svakako veoma zainteresovani za školski uspeh svoje dece, jer u tome vide njihovu budućnost i mogućnost za dalje školovanje. S druge strane, nastavnici odeljenske starešine brinu o uspehu ne samo pojedinaca, već i odeljenja u celini, veoma često oni uspeh odeljenja vide i kao sopstveni uspeh i potvrdu da dobro obavljaju svoje profesionalne zadatke. Kao drugu veoma značajnu temu za saradnju sa roditeljima nastavnici navode ponašanje učenika, za šta se izjasnilo 13 (5,4%) ispitanika. Navedeni podaci pokazuju da je i druga hipoteza u potpunosti potvrđena. Ponašanje učenika je svakako značajna tema, posebno ako je poznato da je danas u školama sve više prisutno vršnjačko nasilje, agresivno ponašanje mladih i razni drugi oblici asocijalnog ponašanja. S obzirom na značaj prosocijalnog ponašanja učenika u školskom kontesktu ne čudi što je ova tema jedna od najzastupljenijih u saradnji sa roditeljima. Međutim, iznenađuje podatak da se uprkos tome, veoma mali broj odeljenskih starešina izjasnio za teme koje su usmerene ka prevenciji nepoželjnog ponašanja, alkoholizma, narkomanije i slično, za šta se opredelilo manje od jednog procenta, tačnije samo jedan nastavnik ili 0,4% ispitanih. Sa šireg aspekta ovo je svakako zabrinjavajući podatak, jer ukazuje da nastavnici u školskoj praksi ne koriste u dovoljnoj meri programe i mere prevencije u cilju suzbijanja nepoželjnog ponašanja i bolesti zavisnosti.

Takođe, veoma mala pažnja se posvećuje sadržajima koji se odnose na razvoj prosocijalnog ponašanja učenika, razvoju prijateljskih odnosa među vršnjacima, druženju, na šta ukazuje podatak da se nastavnici u veoma malom broju, svega njih 9, odnosno 3,7% opredeljuje za ove sadržaje u saradnji sa roditeljima. Veoma retko se koriste sadržaji i teme koje su usmerene ka predstavljanju školskih projekata (1,7%), teme vezane za razvoj higijenskih i zdravstvenih navika učenika (1,7%), kao i teme vezane za vaspitne stilove roditelja (0,4%).

Premda je nastavnicima poznata tendencija razvoja partnerskog odnosa sa roditeljima i potreba za aktivnim uključivanjem roditelja u proces saradnje, podaci pokazuju da su roditelji veoma malo uključeni kao aktivni partneri u izboru sadržaja, odnosno tema u saradnji sa odeljenskim starešinama. Naime, zabrinjavajuć je podatak da se teme po izboru roditelja, odnosno teme za koje su oni zainteresovani realizuju u veoma maloj meri.

Testiranje hipoteze o razlikama u stavovima o saradnji sa roditeljima između nastavnika iz osnovnih i srednjih škola u pogledu oblika prikazano je podacima u Tabeli 3. Ta analiza nije mogla biti izvršena na tabeli koja prikazuje najčešće korišćene oblike saradnje (pitanje na kom su nastavnici mogli dati samo jedan odgovor) budući da primena hi kvadrat testa zahteva da (kada je reč o varijablama sa više od dve kategorije), očekivane frekvence nisu manje od 5 u 20%

kategorija i da nijedna očekivana frekvencija nije manja od 1. Stoga smo analizu izvršili na tabeli sa multiplim odgovorima (Tabela 3) u kojoj su prikazani svi oblici saradnje sa roditeljima koje nastavnici koriste). Za analizu je korišćeno poređenje proporcija (z-test) u okviru Custom Tables, uz korišćenje Bonferonijeve korekcije.

Tabela 3. Razlike u stavovima nastavnika u odnosu na nivo škole

Oblik saradnje	Osnovna škola		Srednja škola	
	Frekvencija odgovora	%	Frekvencija odgovora	%
Individualni razgovor	161	95.3%	72	98.6%
Otvorena vrata	134	79.3%**	49	67.1%
Posete odeljenskih starešina porodici	123	72.8%	54	74.0%
Razgovor telefonom	105	62.1%	48	65.8%
Opsti roditeljski sastanak	104	61.5%	41	56.2%
Roditeljski sastanci deca i roditelji	79	46.7%	33	45.2%
Roditeljski sastanak sa grupom roditelja	74	43.8%	33	45.2%
Angazovanje roditelja u realizaciji vaspitno-obrazovnog rada	23	13.6%	7	9.6%
Roditeljski sastanci u vidu radionice	18	10.7%**	2	2.7%
Učešće roditelja u društveno korisnom radu	7	4.1%	1	1.4%
Roditelji predavaci	7	4.1%	2	2.7%
Prisustvo roditelja časovima	5	3.0%	1	1.4%
E-mail	3	1.8%	3	4.1%
Učenici vode roditeljski sastanak	3	1.8%	0	0.0%
Biblioteka za roditelje	2	1.2%	1	1.4%
Elektronski dnevnik	1	0.6%	1	1.4%
Komunikacija e-mailom sa roditeljem u inostranstvu	1	0.6%	0	0.0%
Skola roditeljstva	1	0.6%	0	0.0%
Ukupno ispitanika	169	–	73	–

Rezultati prikazani u Tabeli 3 pokazuju statistički značajnu razliku ($p < 0.05$) u odgovorima nastavnika osnovnih i srednjih škola kada je reč o samo dva oblika o saradnje: Otvorena vrata i roditeljski sastanci u vidu radionica, čime je naša hipoteza delimično potvrđena. Nastavnici koji rade u osnovnoj školi značajno

više od nastavnika u srednjoj školi koriste Otvorena vrata kao oblik saradnje, koja su u osnovnoj školi zastupljena sa 79,3%, dok je zastupljenost ovog oblika u srednjim školama 67,1%. Mada ne postoji statistički značajna razlika razgovori telefonom su zastupljeniji kod nastavnika srednjih škola škola sa 65,8% u odnosu na primenu u osnovnim školama 62,1% što se može protumačiti pre svega uzrastom učenika, jer je na srednješkolskom uzrastu dovoljno da se nastavnik javi telefonom roditelju, dok je kod učenika mlađih uzrasta prisutnija potreba za susretom i dodatnim objašnjenjima. Opšti roditeljski sastanci su zastupljeniji u srednjim školama 56,2%, dok su manjoj meri karakteristični za osnovne škole. Naime, poznato je se na opštim roditeljskim sastancima razmatraju pitanja vezana za ekskurzije učenika za sve razrede i druga opšta pitanja informativnog tipa, te je s toga ovaj oblik zastupljeniji u srednjim školama. Za razliku od toga, nastavnici u osnovnim školama više praktikuju roditeljske sastanke na nivou odeljenja i to najčešće u vidu radionica, gde je i pokazana statistički značajna razlika. Međutim, i pored postojeće razlike na nivou škola, važno je napomenuti da roditeljski sastanci u vidu radionice predstavljaju oblik rada koji nije u velikoj meri zastupljen među nastavnicima osnovnih i srednjih škola (koristi ga 10.7% nastavnika u osnovnim i 2.7% nastavnika u srednjim školama), ali je svakako karakterističniji za saradnju roditelja i nastavnika u osnovnim školama.

Savremeniji oblici saradnje su međutim, nedovoljno zastupljeni i kod nastavnika osnovnih i kod nastavnika srednjih škola. Mada su i ovde primetne procentualne razlike uglavnom u korist nastavnika osnovnih škola, može se konstatovati da je opšta zastupljenost savremenijih oblika saradnje nastavnika odeljenjskih starešina i roditelja još uvek na veoma niskom nivou.

Zaključak

Polazeći od značaja saradnje porodice i škole u radu smo pitanje oblika i sadržaja saradnje sa roditeljima razmatrali iz ugla odeljenjskog starešine kao najneposrednijih aktera saradnje sa roditeljima. Istraživanja (Bogensneider & Olson, 1998; Henderson, 1997; Rosić i Zloковиć, 2003) ukazuju na pozitivne efekte uključenosti roditelja u životu škole na celokupni razvitak učenika i postizanje boljeg uspeha u školi što ukazuje na aktuelnost problema i njegovo sagledavanje iz različitih uglova kao i osmišljavanju strategija poboljšanja saradnje koja u mnogome zavisi od odeljenjskih starešina.

Podaci dobijeni istraživanjem potvrdili su opštu hipotezu da odeljenjske starešine uglavnom koriste tradicionalne oblike saradnje sa roditeljima i da su sadržaji, odnosno teme u saradnji uglavnom vezane za uspeh i ponašanje učenika. Naime, kada je reč o najčešće korišćenim oblicima saradnje, podaci pokazuju da se nastavnici uglavnom opredeljuju za tradicionalne oblike poput individualnih razgovora, otvorenih vrata i roditeljskih sastanaka, koji u praksi zauzimaju dominantno mesto. U znatno manjoj meri su zastupljeniji savremeniji oblici saradnje

poput škole za roditelje ili učešće roditelja u vaspitno obrazovnim aktivnostima u školi. Rezultati istraživanja u skladu su sa rezultatima sličnih studija (Kovač Cerović, Vizak Vidović & Pael, 2012; Marušić i sar., 2006; Polovina 2007) kojima je ustanovljeno da u praksi i dalje preovladavaju tradicionalni oblici saradnje.

Prema podacima dobijenim istraživanjem najprisutnije teme, odnosno sadržaji u saradnju sa roditeljima su teme vezane za uspeh učenika i njihovo ponašanje, čime je potvrđena i druga hipoteza istraživanja. Rezultati pokazuju da su sve druge teme u praksi znatno manje zastupljene, što se na žalost odnosi i na teme vezane za prevenciju i vaspitne stilove roditelja. U tom kontekstu može se konstatovati da se nastavnici-odeljenske starešine više bave rešavanjem urgentnih problema, vezanih za uspeh i ponašanje, nego merama prevencije koje mogu ublažiti ili sanirati postojeće problematične situacije. Zabrinjavajuća je i činjenica da se nedovoljno pažnje posvećuje krucijalnim temama poput prevencije alkoholizma, narkomanije i agresivnog ponašanja, premda je poznato da su ove pojave prisutne, posebno u srednjim školama.

Treća hipoteza istraživanja je delimično potvrđena, s obzirom da se statistički značajna razlika u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema pojedinim oblicima saradnje javlja kod samo dva oblika: otvorena vrata i roditeljski sastanci u vidu radionica. Kod drugih oblika saradnje i stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola nema statistički značajnih razlika, a indikativno je da se u gotovo podjednako maloj meri savremeni oblici saradnje primenjuju i u osnovnim i u srednjim školama.

Sticanje kompetencija nastavnika iz oblasti saradnje sa roditeljima u inicijalnom obrazovanju i preko sturučnog usavršavanja jedan je od načina prevazilaženja trenutnog stanja u oblasti saradnje sa roditeljima u Srbiji. U tom smislu, pretpostavlja se da će dobijeni podaci pridoneti boljem razumevanju stanja saradnje roditelja i odeljenjskih starešina u Srbiji i da će osigurati značajan izvor podataka za dalja istraživanja ove teme i pružanje podrške odeljenjskim starešinama u koncipiranju strategija i bogaćenju formi i oblika saradnje sa roditeljima.

Literatura

- Avramović, Z. (2007). Školska saradnja u uslovima krize porodice. U N. Polovina i B. Bogunović (prir.), *Saradnja porodice i škole* (str. 28–40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović Breneselević, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu porodice i škole*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Daniel, G. (2011). Family-school partnerships: towards sustainable pedagogical practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 39, No. 2, 165–176.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, Vol. 19, No. 2, 119–136.
- Guskey, T., C. Ellender & S. Wang (2006). *Evaluating a Community-Wide Parent/Family Involvement Program, Paper presented at the Annual meeting of the American educational association*. San Francisco, C.A.: College of Education, University of Kentucky.

- Henderson, A. (1997). *Urgent Message: Families Crucial to School Reform*. Washington DC: Education Watch.
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. G. & Whitaker, M. W. (2010). Motivation and commitment to partnerships for families and schools, In S. L. Christenson & A. L. Reschly (eds.) *Handbook of School-Family Partnerships* (str. 30–60). New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Janković, P. (2008). Pretpostavke uspešne saradnje škole i porodice. *Norma*, Vol. 13, Br. 3, 37–48.
- Janković, P. i Rodić, R. (2007). *Školska pedagogija*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, Vol. 40, No. 3, 237–269.
- Kovač Cerović, T., Levkov, Lj., (Eds.), (2002). *Quality education for all*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovač – Cerović, T. Vidović i V. Pael (2012). *Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope*. Ljubljana: CEPS.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character*. New York: Bantam Books
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., Kovačević, M. (2010). European Training Foundation, Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity – Serbia country report, Working document, Turin: ETF.
- Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između roditelja i škole. *Društvena istraživanja*. Vol. 5, No. 1, 21
- Marušić, I. i sar. (2006). *Roditeljska suradnja sa školom: Pogledi roditelja i učitelja*. Istraživački izveštaj. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- Maksimović, B. (2006). Saradnja škole i porodice kao komponenta osiguranja kvaliteta obrazovanja u Srbiji. U N. Polovina (ur.), *Saradnja porodice i škole– Zbornik rezimea* (str. 22). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N. (2002). Effects of the family-school cooperation on student social behavior and academic achievement. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 34, No. 1, 193–212.
- Pantić, N., Closs, A., Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future – Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. European Training Foundation (ETF). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pahić, T., Miljević-Ridički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*. Vol. 12, No. 2, 329–346.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U: Š. Alibabić, S. Medić, B. Bodroški-Spariosu (prir.), *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (str. 185–208). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Polovina, N. (2007). Sistemaska analiza saradnje škole i porodice; U N. Polovina i B. Božunović (prir.), *Saradnja škole i porodice* (str. 91–113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Polovina, N. (2008). Doprinosi škole građenju psrtnerstva sa roditeljima. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. Vol. 40, Br. 1, 152–171.
- Rosić, V. i Zloković J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.
- Sheridan, S. M. i Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions*. London: Springer.
- Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja* (2009). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik RS, Br. 72/09.

CLASS TEACHERS' PERCEPTION ON FORMS AND CONTENT OF COLLABORATION WITH PARENTS

Slađana D. Anđelković

Faculty of Geography, University of Belgrade

Zorica Stanisavljević Petrović

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, University of Niš

Maja Vračar

Dental School, Belgrade

Abstract

An important step in the process of profiling a modern school is creation of collaborative, partner relationship between parents and schools that enables development of greater functionality, continuous communication, complementarity, equality and mutual respect. In the paper, we have tried to view this problem from the point of view of a class teacher who acts as a creator, a key participant and the main responsible person for the content, quality and sustainability of collaboration. In this sense, the main objective of the study is to determine the frequency of implementation of traditional and contemporary forms of collaboration as well as the content of collaboration between class teacher and parents in schools across Serbia. The results of the research based on a sample of 242 teachers indicate that the most frequently used forms of collaboration are traditional ones, while the contemporary forms are used to a much lesser extent. The content of collaborative activities is usually associated with the success of students, while the least discussed topics are related to the educational styles of parents and prevention of behavior. The obtained data confirm the view that in our schools the traditional approach of collaboration between teachers and parents still prevails. With regard to this claim and the research results, it is evident that a need for more frequent implementation of contemporary forms and content of collaboration has emerged so that new needs of students, parents and teachers can be catered for. In this context, the understanding of the perception of class teachers may be useful in creating strategies for the support and empowerment of class teachers in designing strategies and enriching the forms and content of collaboration with parents.

Key words: collaboration, class teacher, parents, forms and content of collaboration

UNAPREĐIVANJE OBRAZOVNOG POSTIGNUĆA*

Radovan Antonijević i Nataša Vujisić Živković
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Obrazovno postignuće učenika osnovne škole i srednje škole javlja se kao ishod realizacije predviđenih nastavnih programa, kroz nastavu pojedinačnih nastavnih predmeta, a uslovljeno je nizom različitih činilaca, koji pripadaju najširem kontekstu uslova u kojima se odvijaju nastava i učenje u školi. Ovi činioци u okviru međunarodnih studija obrazovnog postignuća učenika osnovne i srednje škole (PISA i TIMSS) označavaju se kao kontekstualni činioци nastave i učenja. Činioци postignuća mogu se razvrstati kroz određene oblasti, u kojima se javljaju činioци koji na različite načine i u različitoj meri determinišu nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika osnovne i srednje škole. Javlja se potreba za dubljim i obuhvatnijim sagledavanjem složenog delovanja konteksta činilaca obrazovnih postignuća učenika koja se ostvaruju u pojedinim oblastima nastave, uz nastojanje da se eventualno istraže i specifičnosti kauzalnog delovanja pojedinih činilaca obrazovnog postignuća. U ovom radu razmatraju se mogućnosti unapređivanja obrazovnog postignuća učenika u sledećim oblastima: (1) inoviranje sadržaja nastave, (2) primena inovativnih oblika rada u nastavi, i (3) primena modela problemski orijentisane nastave.

Ključne reči: obrazovno postignuće, činioци postignuća, sadržaj nastave, inovativni oblici rada, problemska nastava.

Uvod

Obrazovno postignuće učenika na svakom nivou osnovnoškolskog i srednješkolskog vaspitanja i obrazovanja javlja se kao skup ishoda realizacije predviđenih programskih sadržaja. Ono se javlja kao opšte obrazovno postignuće i kao obrazovno postignuće u posebnim predmetnim oblastima (na primer, obrazovno postignuće u oblasti matematike). Takođe, obrazovno

* Rad je deo projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

postignuće ostvaruje se i na svakom posebnom uzrastu učenika, odnosno na završetku svakog pojedinačnog razreda osnovne i srednje škole. Termin školsko postignuće često se koristi kao sinonim za svaku vrstu obrazovnog postignuća koja se ostvaruje u okviru osnovne i srednje škole, odnosno u okviru školskog sistema.

Obrazovno postignuće ima svoj kvantitativni i kvalitativni aspekt, odnosno može se govoriti o *nivou i kvalitetu obrazovnog postignuća*. Kvantitativni aspekt postignuća odnosi se na način njegovog iskazivanja kroz meru postignuća. Kao mera postignuća može se javiti školska ocena, rezultat na testu znanja, rezultat na završnom ili prijemnom ispitu, rezultat u okviru testiranja za standarde postignuća, rezultat ostvaren u okviru neke od međunarodnih studija obrazovnih postignuća, i slično. Svaka mera postignuća odnosi se na određeni segment postignuća (postignuće u okviru neke nastavne teme, postignuće na završetku razreda, postignuće na završetku osnovnog vaspitanja i obrazovanja, i slično). Za potpunije i preciznije sagledavanje kvantitativnog aspekta obrazovnog postignuća neophodno je uzeti u obzir više različitih mera postignuća (Mirović & Antonijević, 2014). U pojedinim slučajevima razlog za to nalazi se u postojanju nedovoljno pouzdane posebne mere postignuća, za ispitivani segment postignuća. Na primer, ako se za pojedine oblasti ocenjivanja u nastavi javlja mogućnost delimičnog odstupanja od principa objektivnosti u slučaju usmenog ispitivanja učenika, kao korektivni činilac javlja se rezultat učenika na testu znanja u referentnoj oblasti ispitivanja znanja.

U sistemu vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji ustanovljena je koncepcija standarda obrazovnih postignuća. U ovoj koncepciji standardi obrazovnog postignuća definišu se za sve oblasti realizacije nastave i na svim nivoima školskog obrazovanja, na tri nivoa postignuća, a to su osnovni nivo, srednji nivo i napredni nivo. Na svakom od ovih nivoa postoji tendencija preciznog definisanja obrazovnih ishoda, koji suštinski određuje osnovne karakteristike ostvarenih standarda na svakom od ovih nivoa.

Postoji više oblasti unapređenja nivoa i kvaliteta obrazovnog postignuća učenika osnovne i srednje škole, kroz različite intervencije i unapređenja koja se mogu ostvariti u pogledu delovanja određenih činilaca obrazovnog postignuća. Sve te intervencije potencijalno mogu da omoguće ostvarenje višeg nivoa efikasnosti i efektivnosti u okviru osnovnoškolskog i srednješkolskog vaspitanja i obrazovanja, što posledično treba da omogući i ostvarenje višeg nivoa i kvaliteta obrazovnog postignuća učenika, u predmetnim oblastima u kojima se ova unapređenja ostvaruju.

U pogledu činilaca unapređivanja obrazovnih postignuća, javljaju se različite mogućnosti razvrstavanja oblasti unapređivanja. Ove oblasti mogu se razvrstavati prema različitim kriterijumima, u skladu sa značajem određenih oblasti činilaca obrazovnog postignuća učenika. Na primer, u okviru međunarodne studije

obrazovnih postignuća učenika TIMSS kontekstualni uslovi obrazovnog postignuća učenika na završetku osnovne škole svrstani su u sledeće oblasti (Mullis *et al.*, 2005): (1) *kurikulum*, (2) *škole*, (3) *nastavnici i njihovo obrazovanje*, (4) *karakteristike aktivnosti u učionici* i (5) *učenici*. U ovim različitim oblastima javljaju se činioci koji na različite načine i u različitoj meri determinišu nivo i kvalitet obrazovnih postignuća učenika osnovne škole. U radu koji je posvećen činionicima koji određuju nivo i kvalitet obrazovnog postignuća učenika osnovne škole (Antonijević i Vujisić Živković, 2014), kao pedagoške implikacije navode se sledeće grupe činilaca: (1) inoviranje sadržaja nastave, (2) rasterećenje sadržaja nastave, (3) primena modela problemski orijentisane nastave i učenja putem otkrića, i (4) obučavanje nastavnika.

U ovom radu posebna pažnja posvećuje se mogućnostima unapređenja obrazovnog postignuća učenika, kroz tri oblasti činioaca postignuća, i to sledećim oblastima: (1) inoviranje sadržaja nastave, (2) primena inovativnih oblika rada u nastavi, i (3) primena modela problemski orijentisane nastave.

Inoviranje sadržaja nastave

U okviru nastavnih programa i kroz neposrednu realizaciju nastave neophodno je učiniti napore u pravcu stvaranja uslova da učenici u nastavi usvajaju znanja, da im se omogući razumevanje različitih fenomena koji su predmet učenja i saznavanja, kao da na adekvatnom nivou ovladavaju i različitim veštinama primene znanja. Drugim rečima, u nastavi treba da se omogući usvajanje znanja, razumevanje i razvijanje kapaciteta primene znanja. Inoviranja i unapređivanja sadržaja nastave imaju svoju ulogu ako omogućavaju povećanje nivoa efikasnosti i efektivnosti u nastavi, pa samim tim i nivoa i kvaliteta postignuća učenika. Na to ukazuju i rezultati međunarodnih studija obrazovnog postignuća učenika (Olson *et al.*, 2008; OECD, 2005; Антонијевић и Спасенович, 2007; Antonijević, 2012), gde je ustanovljeno da je postignuće učenika u Srbiji karakteristično po slabosti u oblasti kapaciteta primene naučenog. Zbog toga, javlja se potreba da se inoviranjem sadržaja nastave kod učenika razviju kapaciteti primene određenih znanja, kapaciteti rezonovanja i zaključivanja i slično. Da bi se to omogućilo, neophodno bi bilo da se u okviru posebnih nastavnih predmeta u značajnoj meri promeni i odnos fonda časova obrade novog nastavnog gradiva u odnosu na fond časova obnavljanja, utvrđivanja i drugih, u smislu da u nastavi budu u većem obimu zastupljeni časovi obnavljanja i utvrđivanja.

Jedan od ključnih problema u vezi sa *obimom nastavnih sadržaja* na svim nivoima osnovnoškolskog i srednješkolskog obrazovanja, javlja se preobimnost sadržaja, koja je prisutna u većini nastavnih predmeta. Pored činjenice da je neophodno da učenici svih uzrasta budu opterećeni određenim fondom

nastavnih predmeta i časova rada, na dnevnom, mesečnom i godišnjem nivou, takođe, neophodno je obratiti pažnju i na potrebu da učenici budu optimalno opterećeni i određenim obimom nastavnih sadržaja, kroz različite nastavne predmete, kao i nastavne teme koje se javljaju unutar njih. Ako se uzme u obzir činjenica da su sadržaji u smislu kvantiteta već pravilno raspoređeni kroz nastavne predmete, javlja se problem kvaliteta tih sadržaja. S tim u vezi, javljaju se određene mogućnosti rasterećenja učenika suvišnih sadržaja, tako da se to javlja kao činilac koji u određenoj meri može unaprediti nivo i kvalitet obrazovnog postignuća učenika, u oblastima u kojima bi se ova vrsta rasterećenja učenika ostvarila.

U okviru nastavnog programa većine nastavnih predmeta javljaju se određene mogućnosti, koje podrazumevaju da se na odgovarajuće načine ostvari suštinsko *rasterećenje sadržaja nastave*. To se odnosi na eliminisanje u značajnoj meri onih elemenata sadržaja do kojih učenici mogu i sami doći, sopstvenom aktivnošću učenja i saznavanja, izvan nastave i izvan škole (House, 2002; McCain, 2004). Kao jedna od karakteristika savremenih nastavnih programa za sve razrede osnovnoškolskog i srednjoškolskog vaspitanja i obrazovanja postoji pojava da su nastavni programi zasićeni velikom količinom različitih sadržaja, na osnovu kojih se javlja u nastavi usvajanje znanja činjenica, kao preovladavajući oblik učenja i saznavanja.

Nesumnjivo je da iz tih razloga učenici veliku količinu vremena u nastavi, kroz realizaciju predviđenih aktivnosti nastave, učenja i saznavanja, koriste na neproduktivan način, kroz usvajanje znanja činjenica. Takva nastava usmerena je uglavnom ka reprodukciji znanja koja su data u gotovom vidu. Rasterećenje sadržaja nastave u ovom segmentu omogućilo bi da se u nastavi u značajno većem obimu budu prisutne produktivne aktivnosti učenja i saznavanja.

Prema rezultatima različitih istraživanja, posebno onih realizovanih na osnovama teorije razvijajuće nastave (Matusov, 2001), došlo se do određenih otkrića u pogledu uloge koju imaju naučni pojmovi i *sistem naučnih pojmova* u okviru sadržaja nastave. Ako je sadržajima nastave predviđeno usvajanje pravih naučnih pojmova, već i na mlađem školskom uzrastu, to potencijalno može da omogući stvaranje čvrstog, postojanog i logički doslednog sistema znanja kod učenika, čije jezgro predstavlja sistem naučnih pojmova. To se omogućava na osnovu ključnih karakteristika naučnih pojmova, koji uvek postoje kroz postojane veze i odnose, te na taj način omogućavaju dublje i obuhvatnije povezivanje znanja, samim tim i održivost i postojanost znanja kod učenika. S druge strane, posedovanje naučnih pojmova u sistemu znanja ojačava kapacite razumevanja i primene znanja, što predstavlja jedan od ključnih segmenata kvaliteta postignuća učenika. Posedovanje znanja činjenica kao izdvojenih i nepovezanih znanja svakako ne doprinosi jačanju kapaciteta razumevanja i primene znanja kod učenika.

Primena inovativnih oblika rada u nastavi

Savremene teorijske orijentacije u okviru didaktike kao nauke, ukazuju na potrebu da se u nastavi na svim nivoima obrazovanja primenjuje različiti organizacioni oblici rada, nastavne metode i postupci, modeli učenja i drugo. To podrazumeva potrebu i mogućnost da se u nastavi, u skladu sa postavljenim zadacima nastavne jedinice, svrsishodno varira primena različitih načina rada. Raznovrsnost u primeni različitih načina rada u nastavi javlja se kao opšta preporuka i načelo, koje se uzdiže i na nivo opšteg principa nastave, što znači da se pridaje veliki značaj ovakvom modelu realizacije nastave u okviru bilo kog nastavnog predmeta.

Polazište za ovakvo viđenje značaja nalazi se u činjenici da je učenicima od značaja „šta uče“ u nastavi, ali to na koje načine se to odvija, odnosno „kako uče“ u nastavi. Takođe, do izražaja dolazi i psihološka i pedagoška činjenica da se ne može duže vreme zadržati motivacija i pažnja učenika u odnosu na određeni predmet učenja i saznavanja, pri upražnjavanju određenih aktivnosti na jedan te isti način (House, 2002). U takvim slučajevima stvaraju se uslovi za pojavu elemenata monotonije i gubitka interesovanja za rad kod učenika. Ova pojava se javlja kao činilac koji u manjoj ili većoj meri deluje u pravcu umanjenja nivoa obrazovnog postignuća učenika, a učenje se odvija na osnovu potrebe učenika da izbegnu slabe ocene.

Od organizacionih oblika rada koji se u nastavi primenjuju, najširi obim primene javlja se u slučaju frontalnog oblika rada (frontalna nastava). Pored ovog oblika primenjuju se grupni rad, rad u parovima i individualni rad. U okviru nekih od savremenih shvatanja u okviru pedagoške psihologije i didaktike ukazuju na potrebu da frontalni rad u najvećoj mogućoj meri bude zamenjen drugim organizacionim oblicima rada, što bi trebalo, prema tim shvatanjima, u značajnoj meri da unapredi obrazovna postignuća učenika. I pored činjenice što ima i preterivanja u ovakvom viđenju uloge frontalnog organizacionog oblika rada u nastavi, nesumnjivo je da i sama frontalna nastava mora biti unapređena, čime bi se prevazišli neki od osnovnih nedostataka ovog oblika rada u nastavi, kao što je pasivna pozicija učenika. Jedan od načina jeste transformacija frontalne nastave u frontalno-interaktivnu nastavu, što bi učenicima omogućilo značajno aktivniju poziciju.

Ostvarivanje *optimalne raznovrsnosti* u primeni različitih načina rada u nastavi svakako je uslov koji nastavu može učiniti značajno dinamičnijim procesom, pa samim tim i značajno zanimljivijom učenicima, za razliku od nastave u kojoj preovladava određeni način rada. Svakako da od nivoa dinamičnosti nastave u značajnoj meri zavise i interesovanja učenika za rad i njihova motivacija, tako da se ovaj fenomen javlja bar kao posredan činilac obrazovnog postignuća učenika.

Kod učenika se pod određenim uslovima u značajnoj meri mogu razviti elementi unutrašnje motivacije. Pored činjenice da se to može omogućiti izborom zanimljivih sadržaja, sadržaja koji su povezani sa saznavnim sklonostima i interesovanjima koja kod učenika postoje, kao značajno polje uticaja javlja se i oblast osmišljavanja različitih zanimljivih aktivnosti u procesu nastave i učenja (Antonijević i Mitrović, 2013). Upražnjavanje ovakvih aktivnosti može da omogući efikasniju realizaciju svih predviđenih programskih sadržaja, a kao ishod javlja se viši nivo i kvalitet obrazovnog postignuća, u oblastima u kojima se takve aktivnosti osmišljavaju i realizuju. U tom smislu, varijacijom u primeni različitih oblika rada u nastavi treba da se omogući da do izražaja dođe upražnjavanje zanimljivih aktivnosti od strane učenika, u meri u kojoj je to u okviru različitih segmenata nastave pojedinih nastavnih predmeta moguće i izvodljivo.

Jedan od načina da se aktivnosti učenja i saznavanja u nastavi učine zanimljivijim učenicima, odnosi se na primenu *modela učenja iz različitih izvora*. U savremenim uslovima realizacije nastave javlja se širok spektar mogućnosti primene ovakvog modela učenja. Kada se za određene programske sadržaje u okviru pojedinih nastavnih tema i nastavnih jedinica omogući učenicima učenje iz različitih izvora, to praktično znači da se učenicima pruža prilika da uče iz izvora koji im najviše odgovara, na način koji je u skladu sa onim na koji oni preferiraju da upražnjavaju aktivnosti učenja.

Smisao svrsishodne varijacije u primeni različitih oblika rada i nastavnih metoda u nastavi ogleda se u mogućnosti da učenici zauzmu što aktivniju poziciju u nastavi. To se posebno odnosi na omogućavanje upražnjavanja operacija naučno-teorijskog mišljenja, koje se nalaze u osnovi procesa usvajanja i razvoja pravih naučnih pojmova u nastavi. I u ovoj oblasti učenja i saznavanja javljaju se određene mogućnosti primene različitih modela aktivnosti učenika, što može značajno doprineti razvoju interesovanja učenika za usvajanje naučnih pojmova u nastavi.

Primena modela problemski orijentisane nastave

Savremena proučavanja osnovnih karakteristika problemske nastave, odnosno problemski orijentisane nastave, problemskog učenja, rešavanja problema i slično, ukazuju na značajne prednosti koje nosi primena ovakvog modela rada u nastavi. Rezultati istraživanja u oblasti proučavanja efikasnosti određenih oblika učenja i saznavanja u nastavi ukazuju na činjenicu da problemska nastava, odnosno nastava koja je *problemski orijentisana* ili *problemski zasnovana*, predstavlja jedan od efikasnijih modela rada u nastavi (Tuma & Reif, 1980; McCain, 2004; Sutman, Schmuckler & Woodfield, 2008). Na osnovu toga, nameće se i ključno pitanje, koje ima i praktični i istraživački

značaj: šta doprinosi efikasnosti rada učenika u problemskoj nastavi, odnosno koje su ključne karakteristike problemske nastave koje omogućavaju njenu maksimalnu efikasnost?

Da bi se ispostavio adekvatni odgovor na ovo pitanje neophodno je usmeriti pažnju na samu prirodu ishoda procesa rešavanja problema, što podrazumeva da je učenik putem otkrića kao fenomena koji se javlja u procesu rešavanja problema (Sutman, Schmuckler & Woodfield, 2008), unapredio neku postojeću misaonu sposobnost ili veštinu, kroz unapređenje neke kognitivne strukture (bar u elementarnom vidu), ili stekao novu veštinu ili primenljivo znanje. Kada se pri rešavanju problemskih zadataka javi ovakav ishod, onda se može govoriti o visokoj efikasnosti procesa intelektualnog vaspitanja u problemskoj nastavi i adekvatnosti postavljenih ciljeva i zadataka takve nastave.

Nivo i kvalitet misaone aktivnosti koji se ostvaruje u problemskoj nastavi čini jedan od ključnih činilaca efikasnosti koja se postiže u ovom modelu nastave. U svakoj problemskoj situaciji u nastavi, u kojoj se učenik susreće sa problemom koji postoji u problemskom zadatku, da bi mogao uspešno da reši postavljeni problem, često mora da upotrebi sva raspoloživa sredstva mišljenja, kao i da pokaže visok nivo snalažljivosti u problemskoj situaciji (...). Nesumnjivo je da se različite kognitivne sposobnosti i veštine najbolje razvijaju upravo u situacijama njihove neposredne upotrebe u problemskim situacijama. Zbog toga, problemska nastava predstavlja jedan od najpodesnijih modela realizacije procesa intelektualnog vaspitanja u školi.

U savremenoj pedagogiji poklanja se značajna pažnja mogućnostima koji pruža model problemske nastave. Osnovna pitanja, problemi i dileme u ovoj oblasti tiču se pedagoškog osmišljavanja procesa rešavanja problema u nastavi, polazeći od pozitivnih efekata procesa rešavanja problema na razvoj misaonih sposobnosti i sticanje veština i znanja kod učenika. To se može uočiti i kroz uputstva za realizaciju nastavnih programa na svim nivoima školovanja, kada je u pitanju uloga rešavanja problema u sticanju matematičkih znanja, u preporukama Nacionalnog saveta nastavnika matematike u SAD, koje se odnose na programe nastave matematike od predškolskog nivoa pa do završetka osnovne škole. U tim preporukama naglašeno je da treba obratiti pažnju na sledeće (National council of..., 2000): (1) izgradnja novog matematičkog znanja treba da se odvija kroz rešavanje problema, (2) omogućavanje učenicima rešavanje problema koji se javljaju u matematici i u drugim oblastima, (3) omogućavanje učenicima da primenjuju i prilagođavaju različite raspoložive strategije pri rešavanju problema, (4) nadgledanje i usmeravanje na suštinu procesa rešavanja matematičkih problema. Polaznu osnovu predstavlja stanovište da rešavanje problema ne treba da bude izolovani deo nastavnog programa, već treba da čini deo standarda u svim delovima sadržaja programa, kao i da većinu matematičkih pojmova učenici mogu da usvoje kroz problemske zadatke koji su

bliski njihovom iskustvu, koje se formira u svakodnevnom životu ili iz različitih matematičkih konteksta.

Pri rešavanju problemskih situacija, upotrebom različitih misaonih operacija i ulaganjem kognitivnog napora uopšte odvija se i *proces poimanja*, što se odnosi i na razvoj i unapređenje naučnih pojmova kod učenika. To se odvija u nastavi kada učenik rešava neki pravilno osmišljen problemski zadatak, čije rešenje nužno vodi otkrivanju nekog novog principa, zakonitosti ili pravila u određenoj oblasti saznavanja (poimanja). Dosezanje u saznavanju do nečeg novog kao rešenja putem otkrića u problemskoj situaciji (rešavanje problemskog zadatka) odvija se u procesu koji je istovremeno i *proces poimanja* (i razumevanja) (Turner & Meyer, 2000). U procesu rešavanja problemskog zadatka učenik koristi sva raspoloživa misaona sredstva koja već poseduje (operacije mišljenja), u susretu sa kognitivnom preprekom koju u zadatku treba da savlada. Misaone operacije se koriste u svim fazama rešavanja problemskog zadatka, počev od identifikacije problema, uočavanja šireg konteksta problemske situacije, uočavanja veza i odnosa u okviru problemske situacije, kao i prilikom verifikacije ispravnosti rešenja do kojeg se došlo. Iz tih razloga, omogućavanje učenicima u nastavi da rešavaju zadatke problemskog tipa predstavlja jedan od najboljih modela formiranja pojmova i intelektualnog vaspitanja.

Zaključci i pedagoške implikacije

Uzimajući u obzir koja se potencijalna unapređenja mogu ostvariti u prethodno razmatranim oblastima, mogu se ispostaviti različite pedagoške implikacije, koje bi ocrtavale opšte pravce delovanja u odnosu na školsku praksu realizacije postavljenih ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, sa svrhom dostizanja predviđenih obrazovnih standarda u različitim oblastima rada u nastavi (nastavnim predmetima). Stoga, ispostavljamo neke opšte pedagoške implikacije, koje se tiču oblasti inoviranja sadržaja nastave, primene različitih inovativnih oblika rada u nastavi i primene modela problemski orijentisane nastave.

(1) *Inoviranje sadržaja nastave*. Za ostvarenje određenog nivoa i kvaliteta obrazovnog postignuća učenika i njihovo unapređenje u određenim oblastima rada u nastavi, značajnu ulogu imaju različite mogućnosti inoviranja sadržaja nastave, što je oblast aktivnosti autora nastavnih programa. Jedna od orijentacija koja se može ostvariti u takvim nastojanjima, jeste potencijal koju određena vrsta sadržaja nastave ima u pogledu misaone aktivizacije učenika u procesu nastave i učenja. Takođe, kao orijentacija u izboru sadržaja nastave javlja se i izbor sadržaja na osnovu potencijala da se na osnovu izabranih sadržaja nastave inicira u procesu nastave i učenja upražnjavanje različitih *zanimljivih aktivnosti*, odnosno aktivnosti koje su u skladu saznajnim sklonostima i interesovanjima učenika.

Određenu ulogu u oblasti inoviranja sadržaja nastave imaju i sami nastavnici. Bez obzira na činjenicu da nastavnici ne mogu menjati sadržaje nastave u smislu zamene neke nastavne jedinice nekom drugom, koja bi bila zanimljivija učenicima, nastavnici mogu sadržaje interpretirati na načine koji će ih učenicima učiniti zanimljivijim, u značajno većoj meri. Takođe, i kada nastavnik omogućava učenicima povezivanje različitih sadržaja, kada ih upućuje na učenje iz različitih izvora, kada od učenika traži da ostvare kritičko sagledavanje određenih sadržaja, u situacijama kada je to moguće, sve to može doprineti unapređivanju kvaliteta znanja i razumevanja kod učenika, pa samim tim to omogućava i unapređenje obrazovnog postignuća.

(2) *Primena inovativnih oblika rada u nastavi.* U odnosu na nastavnu praksu mogu se ispostaviti različite opšte i specifične preporuke, koje mogu unaprediti efikasnost rada u nastavi. Jedna od tih preporuka jeste da je poželjno *svaku narednu nastavnu jedinicu realizovati na drugi način*, u odnosu na onu koja joj prethodi, odnosno primenom nekog drugog raspoloživog oblika rada na času. Varijacija organizacionih oblika rada, nastavnih metoda, nastavnih postupaka, modela učenja i slično, što se najopštije može označiti kao *varijacija oblika rada u nastavi*, odnosi se na realizaciju niza nastavnih jedinica, u okviru nekog nastavnog predmeta. Takođe, specifičnija preporuka odnosi se na mogućnost, koja se potencijalno može primeniti pri realizaciji svake nastavne jedinice, da se i pri realizaciji jedne nastavne jedinice može primeniti varijacija u primeni različitih oblika rada, što se može označiti kao *sukcesivno menjanje oblika rada*. Pored toga, kao specifična preporuka javlja se i mogućnost da na jednom te istom času (nastavnoj jedinici) aktivnosti budu organizovane na taj način da u isto vreme bude primenjeno više oblika rada, što se može označiti kao *simultana primena različitih oblika rada*. Ovakva organizacija rada na času javlja se kao oblik diferencirane nastave, pošto se diferencijacija u ovom slučaju odnosi na primenjene oblike rada na času, na koji način se omogućava učenicima da određene aktivnosti realizuju u skladu sa svojim preferencijama u ovoj oblasti, na osnovu činjenice da za svakog učenika u nastavi postoji za njega najpodesniji oblik rada, koji najviše odgovara njegovim razvojnim potrebama.

U pogledu svrishodne varijacije u primeni različitih oblika rada u nastavi, postavlja se pitanje šta se sve javlja kao kriterijum izbora određenog oblika rada, za realizaciju jedne, odnosno niza nastavnih jedinica. Nesumnjivo je da ključnu ulogu u tome ima nastavnik. Polazni kriterijum izbora jesu određena uputstva o realizaciji nastave koja se ispostavljaju u okviru nastavnog programa, a koja imaju za cilj da olakšaju nastavniku izbor najpodesnijih oblika rada na nekom času. Pored toga, kriterijum izbora predstavljaju i karakteristike razreda (odeljenja), kao što su broj učenika, karakteristike sastava odeljenja u pogledu kapaciteta za učenje i saznavanje kod pojedinačnih učenika, karakteristike interesovanja, motivacije i obrazovnih aspiracija učenika, karakteristike socijalnih odnosa u odeljenju, kao i druge karakteristike. Nastavnik obično ne može u svakom

trenutku uzeti u obzir sve ove karakteristike odeljenja i pojedinačnih učenika, ali će na osnovu svog iskustva u primeni različitih oblika rada u nastavi biti u mogućnosti da napravi optimalan izbor i optimalnu varijaciju u primeni različitih oblika rada u nastavi. To će neposredno ili posredno uticati i na nivo i kvalitet obrazovnog postignuća učenika u određenoj oblasti nastave.

(3) *Primena modela problemski orijentisane nastave*. Na osnovu ključnih prednosti koje omogućava rešavanje problema u nastavi, može se zaključiti da kroz svaki organizacioni oblik nastave treba da budu u optimalnoj meri zastupljeni elementi problemske nastave. Na taj način, putem nastave može se ostvariti potpuniji, sadržajniji i efikasniji doprinos intelektualnom vaspitanju.

Efekti problemske nastave u oblasti intelektualnog vaspitanja mogu se sagledati kroz njene ključne karakteristike koje omogućavaju njenu veću efikasnost u odnosu na druge modele rada u nastavi. To su sledeće karakteristike (Antonijević, 2008): (1) aktivna i produktivna pozicija učenika u procesu rešavanja problemskih zadataka i pitanja, (2) specifični i nespecifični transfer misaonih sposobnosti, veština i znanja, (3) unapređenje različitih sklonosti i interesovanja učenika, (4) formiranje i unapređenje unutrašnje motivacije učenika, (5) jačanje svesti učenika o sopstvenim mogućnostima, (6) samoaktuelizacija učenika, (7) razvoj pozitivne i stimulativne kompetitivnosti kod učenika, (8) razvoj različitih crta ličnosti učenika, kao što su upornost, snalažljivost i fleksibilnost u mišljenju.

Ključni efekat primene ovakvog načina rada u nastavi ogleda se u ostvarenju višeg nivoa i kvaliteta obrazovnih postignuća učenika, u oblastima nastave u kojima se primenjuje. Izborom sadržaja nastave neophodno je omogućiti širi obim zastupljenosti *problemski orijentisane nastave i učenja putem otkrića*. Na osnovu toga, neophodno je da u okviru sadržaja i aktivnosti u nastavi budu zastupljeni u širem obimu elementi problemski orijentisane nastave, kroz rešavanje problemskih zadataka i pitanja, rešavanje različitih problemskih situacija, bavljenje različitim problemima, i slično.

Ovo su neki od ključnih mogućnosti, u okviru tri izabrane oblasti realizacije potencijalnih promena, koje bi trebalo da omoguće unapređivanje nivoa i kvaliteta obrazovnog postignuća učenika. To se može ostvariti na nivou nastavnog predmeta, ali i u okviru delova nastavnog predmeta (nastavnih tema), u zavisnosti od toga koji se deo obima nastavnog predmeta zahvata kroz realizovane promene.

Literatura

- Антонијевић, Р. и Спасеновић В. (2007). Образовательные успехи учеников восьмилетних и средних школ в Сербии; в Н. К. Сергеева, Н. М. Боритко, С. Гашич-Павишич и С. Максич (ред.): *Образование в эпоху перемен – Сборник научных статей* (65–76). Волгоград – Белград: ВГПУ „Перемена“.

- Antonijević, R. (2008). Inteliktualno vaspitanje u problemskoj nastavi, u Š. Alibabić i A. Pejatović (prir.): *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija* (23–34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Antonijević, R. (2012). Relationship between problem solving in mathematics teaching and students' achievement observed by quality of outcomes; in R. Nikolić, M. Kundačina & V. Nikolić (Eds.): *International scientific conference „Teaching and Learning – Goals, Standards and Outcomes“* (525–534). Užice: Teacher-Training Faculty.
- Antonijević, R. i Mitrović M. (2013). Nivo i kvalitet aktivnosti u procesu intelektualnog vaspitanja, *Nastava i vaspitanje*, vol. 62, br. 3, 465–478.
- Antonijević, R. i Vujisić Živković, N. (2014). Činioci nivoa i kvaliteta obrazovnog postignuća učenika osnovne škole; u D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (prir.): *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (125–140). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- House, J. D. (2002). Instructional practices and mathematics achievement of adolescent students in Chinese Taipei: results from the TIMSS 1999 assessment, *Child Study Journal*, Vol. 32, No. 3, 157–178.
- Kiamanesh, A. R. (2004). Factors affecting Iranian students' achievement in mathematics; in C. Papanastasiou (Ed.): *IEA International Research Conference – Proceedings of the IRC-2004 TIMSS, Volume 1* (157–169). Nicosia: Cyprus University Press.
- Matusov, E. (2001). The theory of developmental learning activity in education: dialectics of the learning content, *Culture & Psychology*, Vol. 7, No. 2, 231–240.
- National council of teachers of mathematics (2000). *Principle and standards for school mathematics*. Reston, VA: National council of teachers of mathematics.
- McCain, T. D. E. (2004). *Teaching for tomorrow: Teaching content and problem-solving skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mitrović, M. & Antonijević, R. (2014). Scientific paradigm as a frame of reference for the study of assessment in teaching, *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, Vol. 29, br. 1, 19–32.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, Ch. Y., Arora, A. & Erberber, E. (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OECD (2005). *Assessing scientific, reading and mathematics literacy: A frameworks for PISA 2006*. Paris: OECD.
- Olson, J. F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A. & Galia, J. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Sutman, F. X., Schmuckler, J. S., & Woodfield, J. D., (2008). *The science quest: Using inquiry/discovery to enhance student learning, Grades 7–12*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass (Wiley).
- Tuma, D. T. & Reif, F., (1980). *Problem solving and education: Issues in teaching and research*. Philadelphia, PA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Turner, J. C. & Meyer, D. K., (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: using our past to forge our future, *Educational Psychologist*, Vol. 35, No. 2, 69–85.

IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT

Radovan Antonijević & Nataša Vujisić Živković
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

Educational achievement of primary and secondary school students appears as a result of realization of the planned educational programs, through the teaching of individual subjects, and is conditioned by a number of different factors, which belong to the broadest context of the conditions in which teaching and learning take place in school. These factors within the framework of international studies of educational achievement of primary and secondary school students (PISA and TIMSS) are referred to as contextual factors of teaching and learning. Factors of achievement can be classified through certain areas that exhibit them in different ways which in varying extent determine the level and quality of educational achievement of students in primary and secondary school. There is a need for a deeper and more comprehensive understanding of complex influence of contextual factors of educational achievement that appear in certain areas of teaching, with efforts to explore the potential and specificity of the causal influence of these factors towards educational achievement. This paper discusses the opportunities of improvement of student' educational achievement in the following areas: (1) innovation of teaching content, (2) applying of innovative forms of work in teaching, and (3) applying model of problem solving teaching.

Key words: educational achievement, factors of achievement, teaching content, innovative forms of teaching, problem solving teaching.

KRITERIJUMI I INDIKATORI KVALITETA DELATNOSTI UNIVERZITETA: *U-MULTIRANK* PRISTUP*

Biljana Bodroški Spariosu
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Tema ovog rada su karakteristike *U-Multirank* projekta rangiranja univerziteta sa stano-
višta kriterijuma i indikatora kvaliteta. Rangiranje je zasnovano na dva osnovna princi-
pa: multidimenzionalnost (nastava i učenje, istraživanja, transfer znanja, internacionalna
orijentacija i regionalna saradnja) i usmerenost na potrebe korisnika. Transparentnost u
profilisanju institucionalnih karakteristika omogućava komparaciju međusobno sličnih
institucija po tipu delatnosti i opštim karakteristikama. Uključivanjem velikog broja in-
dikatora i odustajanjem od kompozitnog krajnjeg skora nastoje se prevazići ograničenja
ostalih globalnih rangiranja univerziteta, kao što su hijerarhijska stratifikacija, pristra-
snosti disciplina i jezika. Izvori podataka su trostruki: samoizveštaji na osnovu upitnika
za univerzitet u celini i upitnika za Odeljenje ili studijsku grupu, javni bibliometrijski
podaci i samoizveštaji studenata na osnovu servera istraživanja. Najveći izazov za *U-Mul-
tirank* projekat je da obezbedi poverenje velikog broja univerziteta.

Ključne reči: *U-Multirank*, rangiranje univerziteta, dimenzije i indikatora kvaliteta, viso-
koškolsko obrazovanje

Uvod

U-Multirank je novi pristup internacionalnom rangiranju kvaliteta visokoškol-
skog obrazovanja (u daljem tekstu VŠO). Nastao je na inicijativu Evropske komisije
koja je 2. juna 2009. godine pokrenula i finansirala studiju izvodljivosti za razvi-
janje multidimenzionalnog i personalizovanog globalnog rangiranja univerziteta.
Izrada projekta i realizacija studije poverena je konzorcijumu pod rukovodstvom
holandskog profesora Fransa Vuhta (Frans van Vught, *Center for Higher Education*

* Rad je deo projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Policy Studie – CHEPS, University of Twente) i nemačkog profesora Franka Ziegela (Frank Ziegele, *Centre for Higher Education – CHE*). Partneri u projektu su bili holandski Centar za nauku i tehnološke studije u Lajdenu (CWTS, *Leiden University*), belgijski Katolički univerzitet u Luvenu (*Catholic University Leuven*), akademski izdavač Elsevier, neke firme za proizvodnju softvera i drugi. Termin *univerzitet* i *institucija* VŠO u ovom projektu koriste se kao sinonimi.

Na osnovu rezultata studije izvodljivosti koja je obuhvatala 150 univerziteta i trajala dve godine, Evropska komisija je odlučila da nastavi finansiranje daljeg razvoja *U-Multirank* projekta. Prvo prikupljanje podataka za potrebe rangiranja obavljeno je u periodu od juna do decembra 2013. godine, a prvi rezultati objavljeni su početkom 2014. godine. Ovaj prvi ciklus rangiranja (*U-Multirank 2014*) obuhvatao je 850 institucija VŠO iz više od 70 zemalja sveta. Obezbeđeno je rangiranje na dva nivoa: (a) na nivou institucije kao celine, i (b) na nivou studijskog programa ili studijske discipline. U okviru *U-multirank 2014*, rangiran je kvalitet studijskih programa iz oblasti elektrotehnike, mašinstva, poslovnih studija i fizike.

U-Multirank projekat razvijen je sa ciljem prevazilaženja glavnog nedostatka ili ograničenja postojećih međunarodnih rangiranja (npr. *Academic Ranking of World Universities – ARWU*; *Times Higher Education – THE*, *Quacquarelli Symonds ranking – QS*) a to je – jačanje hijerarhijske (vertikalne) stratifikacije umesto horizontalne raznovrsnosti. Oslanjajući se najvećim delom na istraživačku funkciju univerziteta međunarodna rangiranja ne samo da postavljaju i kreiraju određeni standard kvaliteta i očekivanja koja su po meri intenzivno istraživačkih visoko selektivnih univerziteta, već povratno legitimizuju takva očekivanja u celini sektora VŠO, bez obzira na profil ili misiju institucije. Medijski veoma popularne, međunarodne rang-liste, prema tome, od istraživačkih univerziteta čine „jedinstveni globalni statusni model“ generalno sugerišući da postoji samo jedan način da se bude kvalitetna institucija – gledajte šta čini ona koja je na vrhu liste – „No 1“. Kao što Hazelkorn piše „institucije se suštinski rangiraju prema tome koliko su daleko od najboljeg, drugim rečima u kom stepenu odstupaju od Harvarda“ (Hazelkorn, 2011: 78). Postavljajući implicitne globalne standarde kvaliteta postojeća rangiranja podstiču „akademski zaokret“ u pravcu usklađivanja sa zadatim kriterijumima čime doprinose socijalnoj konstrukciji „trke za reputacijom“ koja za 99% univerziteta u svetu mora biti izgubljena. Prvih sto univerziteta na tzv. Šangajskoj listi (ARWU) čini manje od 1% svih visokoškolskih institucija koje postoje danas u svetu, a procenjuje se da ih ima više od 17.000 (Rauhvargers, 2011: 4). Čak i kada nam je dostupna informacija o kvalitetu 1000 institucija VŠO šta ćemo sa preostalim 16.000?

Dva problema ostaju nerešena. S jedne strane, kako ublažiti tzv. „Matejin efekat“ koji je dobio naziv po biblijskoj rečenici u *Jevanđelu po Mateju* „Jer onome koji ima daće se i preteći će mu, a od onoga koji ima malo oduzeće se i ono što ima“. Drugim rečima, primenjeno na kompetitivnost univerziteta u pogledu trke za najbolje pozicije na rang-listama sledi da će „bogati postati bogatiji, a siromašni još siromašniji – ili pobednik će uzeti sve“ (Hazelkorn, 2011: 25–26).

Ova tendencija se lako može ilustrovati na primeru univerzitetskih zadužbina. Najbolje plasirani univerziteti redovno imaju najbogatije zadužbine jer predstavljaju simbol visoke vrednosti, prinosom od zadužbina mogu da stipendiraju talentovane studente, finansiraju istraživanja, stvaraju uslove za rad koji će privući najbolje profesore i na taj način još više unaprediti svoju reputaciju, koja će dodatno privući nove donacije i zadužbinske fondove.

Drugi problem je neosetljivost postojećih rangiranja na kontekstualne razlike. U nekim obrazovnim sistemima istraživanja su koncentrisana na univerzitetima, a u drugim su podeljena između univerziteta i mreže nezavisnih istraživačkih institucija. Nije redak slučaj da se, upravo kao posledica strateških ciljeva usmerenih na odgovarajuće mesto na rang-listi, univerziteti integrišu sa nezavisnim istraživačkim institutima kako bi osnažili svoju istraživačku konkurentnost.

U-Multirank projekat pokušava da prevaziđe ova ograničenja oslanjajući se na dve ključne karakteristike: multidimenzionalnost i usmerenost na potrebe korisnika. Uz pomoć interaktivnog *web*-alata korisnicima je omogućeno da upoznaju institucionalne profile različitih institucija VŠO, identifikuju one koje su dovoljno komparabilne da bi bile rangirane, a zatim izbaberu indikatore kvaliteta (performanse) koji su najznačajni po njihovom mišljenju. Ovaj instrument procene kvaliteta dobio je naziv „U-Multirank“ jer pokušava da obuhvati više različitih misija ili delatnosti univerziteta kroz identifikaciju pet dimenzija: nastava i učenje, istraživanje, transfer znanja, internacionalna orijentacija i regionalna saradnja. Sami korisnici će odlučiti u skladu sa kojom dimenzijom žele da porede institucije VŠO, odnosno dobiće informaciju koja je za njih relevantna. Student koji želi da upiše bečelor studije fizike, dekan elektrotehničkog fakulteta koji traži partnerstvo sa industrijom i rektor koji želi saradnju sa institucijama dobre prakse u transferu znanja interesovaće se za različite aspekte univerzitetskog funkcionisanja.

Metodologija na kojoj se bazira *U-Multirank* reflektuje i različitost institucionalnog profila VŠO i raznovrsnost dimenzija kvaliteta (institucija i programa) u međunarodnom kontekstu. Izvori podataka su trostruki: (a) samoizveštaji institucije na osnovu upitnika za univerzitet u celini i upitnika za Odeljenje ili studijsku grupu (b) javne informacije: bibliometrijski podaci (*Web of Science*) i podaci iz patentnih baza (*PATSTAT*); (c) samoizveštaji studenata na osnovu servej istraživanja participirajućih univerziteta.

U-Multirank – definisanje kriterijuma i indikatora kvaliteta delatnosti univerziteta

Bazirajući se na empirijskim podacima *U-Multirank* komparira institucije sličnog institucionalnog profila (*like-with-like*) i dozvoljava korisnicima da razviju personalizovano rangiranje, odabirom dimenzija i indikatora u skladu sa sopstvenim preferencijama i definicijom kvaliteta (tzv. rangiranje na „tvoj način“). S

tim u vezi, *U-Multirank* suštinski se sastoji iz dve faze. Prva se naziva *U-Map* ili mapiranje institucija koje pomaže korisniku da odabere institucije sličnog profila koje uopšte ima smisla porediti. *U-Map* nas informiše o tome „šta institucija radi“, koja je njena glavna delatnost ili čime se dominantno bavi. U drugoj fazi rangiranja, *U-Multirank* procenjuje performanse institucije, tj. odgovara na pitanje „koliko dobro radi ono što je izabrala da radi“.

U-map nije instrument rangiranja ili procenjivanja kvaliteta već opisivanja profila u odnosu na šest dimenzija ili kriterijuma: nastava i profil učenja, profil studenata, uključenost u istraživanja, transfer znanja, internacionalna orijentacija i regionalna saradnja.

- (1) **Nastava i profil učenja** opisuju se na osnovu četiri indikatora: (a) orijentacija obrazovnog stepena (opšte obrazovanje, društveno regulisane profesije, strukovna, mešovita orijentacija); (b) troškovi za nastavu; (c) fokus obrazovnog stepena (bečelor, master, doktorat); (d) broj disciplina ili oblasti u kojima se dodeljuju kvalifikacije (specijalistički, širi i obuhvatni profil).
- (2) **Profil studenata** opisuje se pomoću četiri indikatora: (a) broj studenata koji studiraju na daljinu; (b) odrasli studenti (30+ godina); (c) broj vanrednih studenata; veličina studentskog tela.
- (3) **Uključenost u istraživanja** opisuje se na osnovu pet indikatora: (a) recenzirane akademske publikacije; (b) ostale istraživačke publikacije; (c) profesionalne publikacije; (d) produkcija doktorskog stepena; (e) troškovi za istraživanja.
- (4) **Regionalna saradnja** opisuje se pomoću tri indikatora: (a) broj studenata prve godine bečelor studija iz regiona; (b) značaj lokalnih/regionalnih izvora prihoda; broj diplomiranih studenata zaposlenih u regionu.
- (5) **Uključenost u transfer znanja** opisuje se pomoću četiri indikatora: (a) broj patenata; (b) prihod od aktivnosti transfera znanja; (c) broj organizovanih kulturnih aktivnosti (izložbe, koncerti i sl.); (d) broj *start-up* firmi.
- (6) **Internationalna orijentacija** opisuje se na osnovu pet indikatora: (a) broj stranih studenata; (b) prihodi iz internacionalnih izvora; (c) internacionalno akademsko osoblje; (d) broj studenata koji odlazi kroz programe razmene; (e) broj studenata koji dolazi kroz programe razmene.

U-map opisuje profil delatnosti institucije VŠO na osnovu šest dimenzija u okviru kojih je ponuđeno 24 različita indikatora profila. Izvori podataka su odgovori iz Upitnika za instituciju. Institucionalni profil se opisuje na osnovu četvorostepene kategorizacije rezultata za pojedinačne indikatore profila. Na primer, indikator profila – *broj studenata koji studira na daljinu*, operacionalizovan je kao procenat studenata uključen u programe studiranja na daljinu u odnosu

na ukupan broj upisanih studenata. Rezultati se grupišu po kvartilima, a granice kvartila određene su empirijski na uzorku ukupnih rezultata za taj indikator. Po podacima iz studije izvodljivosti iz 2011. godine univerzitet koji je imao manje od 5% studenata koji studiraju na daljinu, pripadao je kategoriji (*veoma malo ili nema*), između 5 i 10% (*malo*), između 10 i 20% (*značajno*) i više od 20% studenata (*veoma značajno*).

U-Multirank je instrument koji procenjuje pet dimenzija kvaliteta performanse univerziteta ili studijske discipline na osnovu izabranih indikatora od strane korisnika iz skupa od ukupno ponuđenih 50 indikatora. Izvori podataka su (a) bibliometrijski podaci (*Web of Science*) i podaci iz patentne baze podataka (u tekstu su označeni zvezdicom *), (b) odgovori iz Upitnika za institucije i (c) rezultati *on-line* Serveje istraživanja o studentskom zadovoljstvu.

Dimenzija **Nastava i učenje** procenjuje se pomoću četiri indikatora performanse na nivou institucije i devet indikatora na nivou studijskog programa. Koliko je uspešna nastava na *instituciji* VŠO u celini procenjuje se na osnovu sledećih indikatora: (1) stopa završavanja bečelor studija; (2) stopa završavanja master studija; (3) završavanje bečelor studija u roku; (4) završavanje master studija u roku. Kako se procenjuje kvalitet nastave na pojedinom *studijskom programu* procenjuje se na osnovu sledećih 15 indikatora: (1) broj studenata po akademskom osoblju; (2) akademsko osoblje sa doktoratom; (3) završavanje bečelor studija u roku; (4) završavanje master studija u roku; (5) povezanost sa svetom rada na bečelor studijama; (6) povezanost sa svetom rada na master studijama; (7) ukupno iskustvo; (8) kvalitet kursa i nastave; (9) organizacija programa; (10) elementi prakse; (11) kontakti sa nastavnicima; (12) biblioteka; (13) laboratorije; (14) informacione tehnologije; (15) učionice i prostorije za rad. Prvih šest indikatora za procenu kvaliteta studijskog programa (1–6) procenjuju se na osnovu odgovora iz Upitnika za instituciju, a preostalih devet (7–15) na osnovu odgovora iz Serveje istraživanja o studentskom zadovoljstvu.

Dimenzija **Istraživanja** procenjuje se na osnovu sedam indikatora performanse na nivou institucije i osam indikatora performanse na nivou studijskog programa. Delatnost istraživanja na *instituciji* VŠO u celini procenjuje se na osnovu sledećih sedam indikatora: (1) prihodi od eksternih istraživanja; (2) istraživačke publikacije*; (3) autputi iz oblasti umetnosti; (4) stopa citiranosti*; (5) najviše citirane publikacije*; (6) interdisciplinarne publikacije*; (7) post-doktorske pozicije. Koliko je uspešno istraživanje na nivou *studijskog programa* procenjuje se na osnovu sledećih osam indikatora performanse: (1) prihodi od eksternih istraživanja; (2) broj odbranjenih doktorskih disertacija; (3) istraživačke publikacije*; (4) stopa citiranosti*; (5) najviše citirane publikacije*; (6) interdisciplinarne publikacije*; (7) nastava orijentisana na istraživanje; (8) post-doktorske pozicije.

Dimenzija **Transfer znanja** procenjuje se na osnovu sedam indikatora performanse na nivou institucije i četiri indikatora performanse na nivou studijskog

programa. Uspeh *institucije* u transferu znanja procenjuje se na osnovu sledećih indikatora: (a) prihodi iz privatnih izvora; (b) kopublikacije sa partnerima iz industrije*; (c) registrovani patenti*; (d) patenti sa industrijom; (e) *spin-off* preduzeća; (f) publikacije citirane u patentima*; (g) prihod od kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Uspeh *studijskog programa* u transferu znanja procenjuje se na osnovu četiri indikatora: (a) prihodi iz privatnih izvora; (b) kopublikacije sa partnerima iz industrije*; (c) registrovani patenti; (d) publikacije citirane u patentima*.

Dimenzija **Internacionalna orijentacija** procenjuje se na osnovu šest indikatora performanse na nivou institucije i isto toliko indikatora na nivou studijskog programa. Internacionalna orijentacija na nivou *institucije* procenjuje se na osnovu sledećih indikatora: (a) bečelor programi na stranom jeziku; (b) master programi na stranom jeziku; (c) mobilnost studenata; (d) internacionalno akademsko osoblje; (e) internacionalne doktorske studije; (f) internacionalne zajedničke publikacije*. Koliko je *studijski program* uspešan u pogledu ove dimenzije procenjuje se na osnovu sledećih indikatora: (a) internacionalna orijentacija bečelor programa; (b) internacionalna orijentacija master programa; (c) mogućnosti studiranja u inostranstvu; (d) internacionalne doktorske studije; (e) internacionalne zajedničke publikacije*; (f) spoljašnji izvori prihoda iz internacionalnih izvora.

Dimenzija **Regionalna saradnja** procenjuje se na osnovu pet indikatora performanse na nivou institucije i tri indikatora performanse na nivou studijskog programa. Uloga *institucije* u razvijanju regionalne saradnje procenjuje se na nivou sledećih indikatora: (a) diplomirani bečelori zaposleni u regionu; (b) studenti pripravnici u regionu; (c) regionalne zajedničke publikacije*; (d) prihodi iz regionalnih izvora; (e) diplomirani masteri zaposleni u regionu. *Studijski program* sa aspekta regionalne saradnje procenjuje se na osnovu sledećih indikatora (a) studentska praksa u regionu, (b) regionalne zajedničke publikacije*; (c) prihodi iz regionalnih izvora.

U-Multirank procenjuje performanse institucije ali rangiranje nije predstavljeno u klasičnom redosledu institucija po vrednosti ukupnog skora, kao što je to slučaj u klasičnim rang-listama, već u vidu petostepenih kategorizacija za svaki indikator posebno, od „A“ (*veoma dobar*) do „E“ (*veoma slab*). Tako jedna ista institucija može po vrednosti jednog indikatora da pripada „B“ grupi (*dobar*), po vrednosti drugog „C“ (*prosečan*) ili „D“ grupi (*ispod prosečan*). Grupisanje podataka za indikatore performanse po kategorijama A, B, C, D, E obezbeđuje se u najvećem broju slučajeva (za numeričke podatke) na osnovu statističkog postupka određivanja stepena odstupanja skora na indikatoru od medijane za uzorak u celini. Pošto se odredi medijana za indikator na ukupnom uzorku (npr. 60%), grupi „A“ pripadaju institucije koje po ovom indikatoru imaju vrednost višu od medijane ($vrednost\ indikatora > medijana + 25\%$) što bi u

ovom primeru bilo vrednost indikatora iznad 75%; grupi „B“ pripadaju institucije čija se vrednost indikatora određuje kao $medijana + 25\% \geq vrednost > medijana$, što bi u ovom primeru značilo vrednost indikatora između 60% i 74.99%; grupi „C“ pripadaju institucije čija vrednost indikatora se određuje kao $medijana \geq vrednost > medijana - 25\%$, što bi značilo da je vrednost indikatora između 45% i 59.99%; grupi „D“ pripadaju institucije čija vrednost indikatora se određuje kao $medijana - 25\% \geq vrednost > 0$, što znači da je vrednost indikatora između 0.01% i 44.99%; grupi „E“ pripadaju institucije čija je vrednost indikatora nula (Rank Group Calculation, 2014).

U-Map i *U-Multirank* obezbeđuju vizualizaciju dijagramom „sunčevih zraka“. Boja „zraka“ je ista za oba dijagrama i označava kojoj dimenziji određeni indikator pripada (npr. zelena boja označava dimenziju nastave, žuta boja predstavlja internacionalnu saradnju i sl.). Dužina zraka na *U-map* označava u kojoj meri se institucija bavi određenom delatnošću (četiri kategorije kao kvartili empirijske distribucije) a na *U-Multirank* dijagramu kako se procenjuju njene performanse u toj delatnosti (grupisanjem u pet kategorija od A do E u većini slučajeva na osnovu stepena odstupanja skora od medijane grupe). *U-Map* projekat ostvaruje komunikaciju sa korisnikom pomoću dva *web* alata poznata kao *Finder* i *Viewer*. Ovi „alati“ dozvoljavaju korisniku da odabere („find“) i zatim komparira („view“) institucije. *Finder* odabira institucije VŠO na bazi pojedinih kriterijuma i tako kreira podskup institucija koje zadovoljavaju određeni kriterijum. U sledećem koraku, *Viewer* obezbeđuje sliku institucionalnog profila kroz šest dimenzija koje obuhvata *U-Map*.

Prvi rezultati i pogled na poziciju Univerziteta u Beogradu

U-Multirank istraživanje kvaliteta VŠO sprovodi se od 2014. i redovno se ažuriraju podaci. S obzirom na to da se objavljuju i nepotpuni rezultati, npr. samo oni iz javno dostupnih izvora (bibliometrijske i patentne baze podataka), treba imati na umu da nepostojeći podaci mogu predstaviti „iskrivljenu“ sliku o komparativnim karakteristikama institucija ili programa, posebno ako se oslonimo samo na grafičke prikaze.

Za razliku od ostalih globalnih rangiranja univerziteta *U-Multirank* odustaje od ponderisanja indikatora i kreiranja kompozitnog skora. Više je razloga za tu odluku. Sa konceptualnog stanovišta različiti korisnici (studenti, profesori, istraživači, uprava, vlada, poslodavci, finansijeri, donatori sl.) imaju mogućnost da različito definišu pojam kvaliteta. Sa metodološkog stanovišta, smatra se da je svaka selekcija pondera arbitrarna i da zavisi isključivo od preferencija konstruktora rang-liste. Kompozitni indikatori otvaraju mogućnost kompenzacije i loš rezultat na jednom indikatoru ostaje skriven u krajnjem skor, jer može biti

nadoknađen dobrim performansama na drugim indikatorima, čime se gubi na transparentnosti i analitičnosti za potrebe formativnih ciljeva evaluacije. Osim toga, ponderisanje indikatora i njihovo komponovanje u jedan skor pojačava osetljivost rangiranja na izmenu metodologije u smislu uvođenja novih indikatora i na greške koje proizlaze iz nedovoljnih statističkih razlika što često dovodi do preuveličavanja razlika između univerziteta na rang-listama. Veoma male razlike u numeričkim skorovima za indikatore mogu da vode relativno velikim razlikama između pozicija univerziteta na rang-listi.

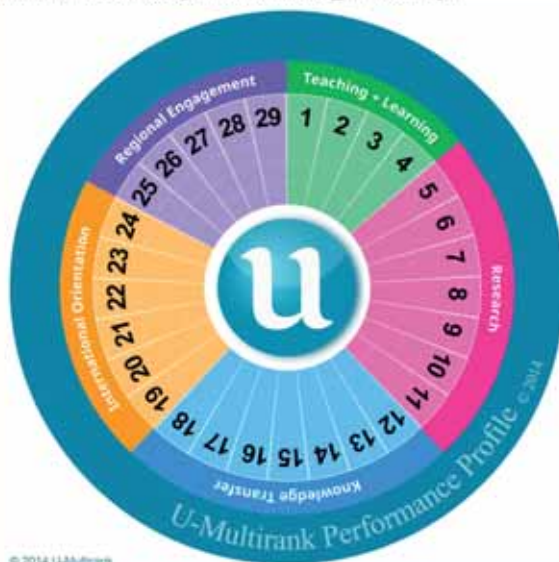
U-Multirank pokušava da nađe rešenje za slabosti koje su evidentne u globalnim rangiranjama, kao što su selekcija indikatora i pristrasnosti jezika i discipline. Veliki broj indikatora performanse svedoči o tome da *U-Multirank* pokušava da meri ono što je važno meriti, a ne samo ono što je lako merljivo. Težnja da se obezbedi fer poređenje podrazumeva poređenje institucija sa sličnim disciplinama bez favorizovanja zemalja engleskog govornog područja (Vught & Ziegele, 2013:297). *U-Multirank* čini vidljivim veliki broj univerziteta koji rade odlično u odnosu na jedan ili više indikatora, a koji nisu u stanju da se takmiče u tradicionalnom intenzivno istraživački orijentisanom i hijerarhijskom rangiranju.

U-Multirank 2014. obuhvata institucije VŠO iz Evrope (62%), Severne Amerike (17%), Azije (14%) i Afrike, Latinske Amerike i Okeanije (7%). Ima ih veoma velikih i malih, fokusiranih samo na bečelor studije ili na sva tri ciklusa, usmerene samo na jednu ili veliki broj studijskih disciplina, sa veoma dugom tradicijom (osnovani pre 1870) ili tek osnovani (posle 1980). Veoma je malo univerziteta bez ijednog A skora na nekom indikatoru, što znači da univerziteti imaju svoju specifičnu snagu i razlike na individualnim indikatorima performansi između njih su jasno vidljive. Oko 100 univerziteta ima širok opseg (više od 10) „A“ skorova. Čak 30 takvih univerziteta (sa više od 10 A skorova) uopšte nije vidljivo na ostalim globalnim rang-listama.

Dva srpska univerziteta se pojavljuju na *U-Multirank* listi – Univerzitet u Beogradu i Univerzitet u Novom Sadu. Univerzitet u Beogradu je mapiran kao javna ustanova sa dugom tradicijom (po godini osnivanja pripada najstarijoj kategoriji u ispitivanom uzorku), po veličini koja se meri brojem studenata opisuje se kao veoma veliki, a po broju diplomiranih studenata pripada srednjoj kategoriji u ukupnom uzorku. Organizuje studije na bečelor, master i doktorskom nivou (multipli fokus). Po indikatoru – strani studenti koji upisuju obrazovni stepen – internacionalna orijentacija se opisuje kao niska, a po broju studenata prve godine iz regiona, profil regionalne usmerenosti je njegova veoma značajna karakteristika.

Dijagram indikatora performansi *U-Multirank* prikazan je na slici 1, a rezultati na indikatorima performanse za Univerzitet u Beogradu, na slici 2.

Slika 1. U-Multirank: indikatori performanse

preuzeto sa: http://www.umultirank.org/assets/sunburst_indicators.pdf**Nastava i učenje**

- 1 Stopa završavanja studija – bečelor
- 2 Stopa završavanja studija – master
- 3 Završavanje bečelor studija u roku
- 4 Završavanje master studija u roku

Istraživanja

- 5 Prihodi od eksternih istraživanja
- 6 Istraživačke publikacije
- 7 Autputi iz oblasti umetnosti
- 8 Stopa citiranosti
- 9 Najviše citirane publikacije
- 10 Interdisciplinarne publikacije
- 11 Post-doktorske pozicije

Transfer znanja

- 12 Prihodi iz privatnih izvora
- 13 Kopublikacije sa partnerima iz industrije
- 14 Registrovani patenti
- 15 Patenti sa industrijom
- 16 *Spin-off* preduzeća
- 17 Publikacije citirane u patentima

Internacionalna orijentacija

- 19 Bečelor programi na stranom jeziku
- 20 Master programi na stranom jeziku
- 21 Mobilnost studenata
- 22 Internacionalno akademsko osoblje
- 23 Internacionalne doktorske studije
- 24 Internacionalne zajedničke publikacije

Regionalna saradnja

- 25 Diplomirani bečelori zaposleni u regionu
- 26 Studenti pripravnici u regionu
- 27 Regionalne zajedničke publikacije
- 28 Prihodi iz regionalnih izvora
- 29 Diplomirani masteri zaposleni u regionu

Različite boje i brojčane oznake za pojedinačne indikatore u *Dijagramu indikatora* (slika 1) omogućavaju tumačenje rezultata za Univerzitet u Beogradu

koji su predstavljeni slikom 2 (prezeto sa: <http://www.umultirank.org/#!/explore?trackType=explore&sightMode=undefined§ion=exploreSelectUni&detailUniversity=365>).

Slika 2. Rezultati U-Multirank 2015 za Univerzitet u Beogradu



Kao što se može videti iz slike 2. performanse Univerziteta u Beogradu kao institucije u celini, procenjene su veoma različito. Dva najduža „zraka“ različite boje ilustruju da je delatnost Univerziteta procenjena sa dva skora A (veoma dobar), jedan u oblasti *istraživanja* (indikator 11: *post-doktorske pozicije*), a drugi u oblasti *regionalna saradnja* (indikator 27: *regionalne zajedničke publikacije*). Zabeležena su i dva skora B (dobar) i to u oblasti delatnosti *nastave* (indikator 1: *stopa diplomiranih – bečelor*) i *istraživanja* (indikator 10: *interdisciplinarne publikacije*). Takođe, dva skora C (prosečan) odnose se na *istraživanja* (indikator 6: *istraživačke publikacije*) i dimenziju *internacionalne orijentacije* kada se procenjuje brojem *internacionalnih zajedničkih publikacija* (indikator 24). Za dvanaest indikatora delatnost Univerziteta je procenjena skorom D (ispod prosečan) u oblasti *nastave* (indikator 2: *stopa diplomiranih master*; indikator 3: *završavanje bečelor studija u roku*; indikator 4: *završavanje master studija u roku*), *istraživanja* (indikator 7: *autputi iz oblasti umetnosti*; indikator 8: *stopa citiranosti*, indikator 9: *najviše citirane publikacije*), *transfera znanja* (indikator 13: *kopublikacije sa partnerima iz industrije*), i *internacionalne orijentacije* (indikator 20: *master programi na stranom jeziku*; indikator 21: *mobilnost studenata*; indikator 22: *internacionalno akademsko osoblje*).

Dva indikatora su ocenjena najnižim skorom E (veoma slab) i to u oblasti *transfere znanja* (indikator 14: *registrovani patent*) i *internacionalne orijentacije* (indikator 19: *bachelor programi na stranom jeziku*).

Za devet indikatora različitih dimenzija kvaliteta delatnosti Univerziteta u Beogradu nisu dostupni podaci.

S obzirom na to se većina podataka za procenu performansi delatnosti univerziteta obezbeđuje na osnovu Upitnika za instituciju, pred Univerzitetom u Beogradu je obaveza obezbeđivanja većeg broja podataka u narednim godinama.

Evropska komisija velike nade polaže u budući razvoj U-Multirank projekta. Već ove godine broj participirajućih univerziteta se povećao na više od 1200 iz ukupno 83 države, a uzorak studenata koji učestvuju u Servej istraživanju je veći od 85.000. Planira se proširivanje broja uključenih disciplina ili studijskih programa (projekat je započeo sa četiri studijske discipline: elektrotehnika, mašinstvo, poslovne studije i fizika). Već su priključene (u martu 2015. godine) tri nove discipline: informacione tehnologije, medicina i psihologija. Objavljeno je da se za 2016. godinu planira uključivanje šest novih disciplina ili oblasti: biologija, hemija, matematika, istorija, sociologija i socijalni rad.

Zaključak

U-Multirank ima za cilj da razvije celovitu sliku kvaliteta VŠO, prilagođenu potrebama različitih korisnika. Pristup procene kvaliteta bazira se na preferencijama korisnika (*User based Approach*), a ne na karakteristikama „proizvoda“ ili „standarda proizvodnje“. Drugim rečima kvalitet „leži u očima korisnika“ i zbog toga se ne može govoriti o objektivnosti procene kvaliteta VŠO, već o perspektivama različitih aktera. Svako rangiranje reflektuje normativni dizajn i subjektivnu selekciju kriterijuma. S obzirom na to da se oslanja na ovaj epistemološki argument *U-Multirank* projekat doprinosi „demokratizaciji“ sveta rang-listi osnaživanjem potencijalnih korisnika (ili kategorija korisnika) da budu dominantni akteri u dizajniranju (kreiranju) i realizovanju rangiranja, a ne da ih prepuste normativnim stavovima male grupe konstruktora. Različiti korisnici i zainteresovane strane treba da budu u stanju da izgrade drugačije vrste rang listi.

U-Multirank svojim karakteristikama pokušava da izbegne zamku sumativne evaluacije u kojoj procena performansi u prošlosti ne ostavlja mnogo mogućnosti unapređenja postojećeg stanja. Transparentnost u profilisanju institucionalnih karakteristika omogućava komparaciju međusobno sličnih institucija po tipu delatnosti i opštim karakteristikama. Nema kompozitnog skora ili zbrajanja međusobno različitih indikatora kao mere kvaliteta, niti ponderisanja njihove vrednosti. Međutim, odricanjem od određivanja specifične težine pojedinim indikatorima, *U-Multirank* implicitno prihvata da je svaki indikator podjednako relevantan (za nekoga). Ako je u delatnosti jednog univerziteta od podjednake

važnosti naučno istraživanje i obezbeđivanje finansijskih sredstava iz različitih izvora onda se postavlja pitanje razlikovanja, s jedne strane, svrhe ili cilja, a s druge strane sredstava u VŠO. S pedagoške tačke gledišta, ima smisla, da se, na primer, obezbeđivanje finansijskih resursa ili internacionalna orijentacija shvate kao „sredstvo“ ili „mehanizam“ kojim se može unaprediti cilj – kvalitet nastave i istraživanja na univerzitetu, ali ne uvek i obrnuto, bez obzira na perspektivu korisnika.

Najveći izazov pred kojim se nalazi ovaj projekat (naručen od strane Evropske komisije i finansiran novcem poreskih obveznika EU) jeste da pridobije poverenje samih univerziteta, i to onih koji su na ostalim rang-listama upravo najbolji. Bez Oksforda i Kembridža ili Harvarda i Prinstona i stotine drugih tzv. prestižnih univerziteta koji još uvek odbijaju da učestvuju *U-Multirank* projektu bilo kakva procena kvaliteta teško će se održati kao globalna i relevantna u očima velikog broja korisnika.

Literatura:

- Bodroški Spariosu, B., Matović, N., (2014), Metodologija rangiranja univerziteta sa stavovima o kvalitetu obrazovanja (217–229), u: D. Pavlović Breneselović i Ž. Krnjaja (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Guri-Rosenblit, S., (2015), Internalisation of Higher Education: Navigating Between Contrasting Trends (13–26) in: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflection and Future Policies*, Springer.
- Hazelkorn, E. (2011), *Rankings and the Reshaping of Higher Education, The Battle for World-Class Excellence*, Palgrave Macmillan.
- Hazelkorn, E. (2012), „Everyone Wants to Be Like Harvard“ – Or Do They? Cherishing All Missions Equally, (837–862), in: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflection and Future Policies*, Springer.
- Kovats, G. (2015), „New“ Rankings on the Scene: The U21 Ranking of National Higher Education Systems and U-Multirank (293–311) in: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflection and Future Policies*, Springer.
- Rauhvargers, A. (2011), *Global University Rankings and their Impact*, European University Association Report.
- Rank Group Calculation*, (2014), Retrieved October 19, 2015 from the World Wide Web: <http://pre.umultirank.org/cms/wp-content/uploads/2014/04/Rank-group-calculation-in-U-Multirank.pdf>
- Shin, J. C., Toutkoushian, R. K. & Teichler, U. (2011), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer.

U-Multirank webpage: Retrieved October 5, 2015 from the World Wide Web: <http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home§ion>

Vught, F. & Ziegele, F. (2013), *U-Multirank: a user-driven and multi-dimenzional ranking tool in global higher education and research (257–279)*, in: Marope, P. T., Wells. P. J. & Hazelkorn, E. (eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education Uses and Misuses*, Paris: UNESCO.

Vught, F. & Ziegele, F. (2012), *Multidimensional Ranking*, Springer.

CRITERIA AND QUALITY INDICATORS OF ACTIVITY OF THE UNIVERSITY: *U-MULTIRANK* APPROACH

Biljana Bodroški Spariosu
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The topic of this article is the *U-Multirank* project of university ranking. The main focus is on criteria and indicators of the quality of universities. In *U-Multirank* project the ranking is based on two principles: multidimensionality (teaching and learning, research, knowledge transfer, international orientation and regional engagement) and user-based approach. Transparency of institutional feature allows users to compare universities with similar profiles by type of activity and general characteristics. *U-Multirank* covers a large number of indicators with no intention of producing composite scores or league table.

By this approach *U-Multirank* is trying to overcome the weakness of the other global systems of universities ranking, namely, hierarchical stratification as well field of study and language bias. Data sources in *U-Multirank* are threefold: self-report questionnaire for the institution as a whole, and study groups; self-report from student survey research; and bibliometric data. The challenge for *U-Multirank* project in the future is to ensure the trust of a larger number of universities.

Key words: *U-Multirank*, university ranking, criteria and quality indicators, higher education.

EFEKTIVNO UPRAVLJANJE ŠKOLOM KAO PRETPOSTAVKA RAZVOJA KVALITETA ŠKOLSKOG OBRAZOVANJA*

Emina Hebib
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U praksi funkcionisanja savremenih školskih sistema preduzimaju se različite mere i postupci u cilju osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja. Sa porastom nivoa saglasnosti o tome da je upravljanje jedna od važnih pretpostavki uspešnosti u funkcionisanju školskih sistema i put ka razvoju kvaliteta školskog obrazovanja razrađuju se i, u praksi, primenjuju nove vrste i oblici upravljanja u oblasti školskog obrazovanja. U uslovima decentralizacije obrazovne delatnosti i otvaranja prostora za autonomiju škola i profesionalnu autonomiju nastavnika, aktuelizira se pitanje potrebe i mogućnosti razrade i primene modela efektivnog upravljanja školom. U ovom radu, nakon objašnjenja značaja, funkcije i prirode procesa upravljanja školom, opisuje se upravljanje na nivou škole kao model efektivnog upravljanja školom. Pored toga, analizira se i pitanje pretpostavki koje je potrebno ispuniti kako bi se taj model upravljanja školom uspešno primenio u praksi.

Ključne reči: kvalitet školskog obrazovanja, upravljanje u oblasti školskog obrazovanja, model efektivnog upravljanja školom, upravljanje na nivou škole.

Uvod

Ulaganje napora da se osigura i unapredi kvalitet školskog obrazovanja manifestuje se na različite načine u praksi funkcionisanja savremenih školskih sistema. Moguće je, međutim, izdvojiti nekoliko ključnih mehanizama putem kojih se ostvaruje ovaj proces. Razvoj sistema profesionalne pomoći i podrške nastavnicima i drugim stručnim profilima zaposlenim u školi (kako bi unapredili praksu sopstvenog rada i preuzeli odgovornost za rezultate školskog rada), kao i jačanje materijalnih i ljudskih resursa u oblasti školskog obrazovanja pre-

* Rad je deo projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

poznati su kao važne pretpostavke osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja i načini na koji se taj proces može uspešno spovoditi u praksi. Međutim, kao ključni mehanizmi unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja koji se primenjuju u praksi funkcionisanja savremenih školskih sistema izdvajaju se: razrada i primena različitih vidova kontrole nad radom škola i zaposlenih u njima; kontinuirano i sistematsko praćenje i procenjivanje rezultata školskog rada (ispitivanje efektivnosti školskog obrazovanja); spoljašnja i unutrašnja evaluacija rada škola; razrada, primena i jačanje modela efektivnog upravljanja u oblasti školskog obrazovanja.

U ovom radu pažnju smo usmerili na pitanje potrebe i mogućnosti razrade i primene modela efektivnog upravljanja u oblasti školskog obrazovanja kao mehanizam razvoja kvaliteta školskog obrazovanja. Polazeći od ideje da je upravljanje školom važna komponenta sistema upravljanja u oblasti školskog obrazovanja, u tekstu koji sledi analiziraju se značaj, funkcija i priroda procesa upravljanja školom, navode i objašnjavaju odlike upravljanja na nivou škole kao modela uspešnog upravljanja školom, kao i pretpostavke i mogućnosti praktične primene navedenog modela.

Značaj, funkcija i priroda procesa upravljanja školom

Da bismo mogli što preciznije odgovoriti na pitanja u čemu su sadržani značaj i funkcija upravljanja školom kao komponente sistema upravljanja u oblasti školskog obrazovanja i šta su osnovne odlike tog procesa, neophodno je prethodno da damo nekoliko napomena povezanih sa objašnjenjem značenja i sadržaja samog pojma.

Upravljanje školom – pojmovno i terminološko određenje. U stručnim izvorima u kojima se analizira tematika upravljanja u oblasti obrazovanja, posebno ukoliko se težište analize stavlja na pitanje efektivnog upravljanja radom škole, koriste se različita terminološka rešenja. Pored pojmova i termina *upravljanje* i *rukovođenje* (koji se ponekad koriste u sinonimnom značenju, a ponekad se među njima pravi blaga distinkcija) u poslednje vreme sve je приметnija upotreba sintagme *menadžment u obrazovanju*, odnosno sledećih izvedenica: školski menadžment (*school management*); upravljanje školom (*school administration*); rukovođenje školom (*school leadership*) (Hebib, 2013). Iako se, u najopštijem smislu, menadžment najčešće određuje kao svesno upravljanje ili vođenje određene aktivnosti radi postizanja željenog uspeha (Alibabić, 2002), odnosno kao praktična delatnost, ne sme se smetnuti sa uma da se o menadžmentu može govoriti i kao o naučnom, stručnom pitanju koje se proučava u različitim naučnim oblastima i disciplinama.

Teškoće u definisanju pojma i termina menadžment, jednako kao i u slučaju pokušaja preciznog određenja značenja i sadržaja pojma i termina upravljanje,

proizlaze iz sledećeg: korišćenja datih pojmova u različitim naučnim i istraživačkim oblastima (što rezultira razlikama u razumevanju i tumačenju značenja i sadržaja datih pojmova zbog različitih predmetnih i metodoloških orijentacija) i oblastima praktičnog delovanja (što rezultira razlikama u opisu procesa upravljanja); složenosti i višedimenzionalnosti značenja i multikomponentnosti sadržaja pojma; mogućnosti da se značenje i sadržaj pojma određuje sa različitih aspekata (čime se izdvajaju i naglašavaju određene dimenzije značenja pojma ili komponente sadržaja pojma). Ne čudi, stoga, što se pojmovi menadžment i upravljanje češće opisno određuju i objašnjavaju nego precizno definišu (Yukl, 2008).

U nameri da se što preciznije definiše pojam upravljanje ponekad se naglašava pojmovna i terminološka distinkcija tog pojma sa pojmom rukovođenje. U objašnjavanju razlika između pojmova upravljanje i rukovođenje, u većini određenja pojma rukovođenje na koja se može naići u stručnoj literaturi, ističe se da rukovođenje treba da bude utemeljeno na definisanim ciljevima i ishodima zajedničkog delovanja (Pont, Nusche & Moorman, 2008) i da je reč o procesu koji uključuje socijalni uticaj, tj. namerno delovanje jedne ili više osoba na sve članove grupe, organizacije ili institucionalne zajednice kako bi se strukturirale aktivnosti i odnosi u skladu sa ciljevima i ishodima delovanja (Yukl, 2008). U oblasti pedagogije, na primer, naglašava se distinkcija između pojmova upravljanje i rukovođenje pri čemu se upravljanje vezuje za razvoj određene politike, strategije razvoja obrazovanja u određenom društvenom ili državnom kontekstu i donošenje ključnih, strateških odluka koje su usmerene u pravcu postizanja utvrđenih ciljeva, a rukovođenje se povezuje sa operativnim delovanjem, tj. sprovođenjem odluka u praksu i vođenje obrazovnih institucija (Hebib, 2013).

Bez obzira na to za koje se terminološko rešenje opredelimo bitno je uočiti da se, sa intenziviranjem reformskih i razvojnih procesa i aktivnosti u savremenim školskim sistemima, aktuelizira pitanje značaja, funkcije i prirode procesa upravljanja u obrazovanju. Naime, osiguranje i razvoj kvaliteta školskog obrazovanja – opšta odrednica reformi i, prepoznatih i deklariranih, tendencija razvoja evropskih školskih sistema poslednjih decada XX veka, odvija se na sledeća dva, međusobno komplementarna, nivoa: unapređivanjem školske efektivnosti (poboljšanje kvaliteta rezultata školskog rada); unapređivanjem prakse školskog rada (poboljšanje uslova u kojima se odvija školski rad i unapređivanje procesa školskog rada). Zapravo, postepeno se sagledala potreba da se u cilju osiguranja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja istovremeno i paralelno radi na unapređivanju rezultata i prakse školskog rada (Datnow et al., 2006; Harris & Chrispeels, 2006), odnosno obezbeđivanju pretpostavki za ostvarivanje slojevitog procesa restrukturiranja i razvoja škole kao institucije (Reynolds, 2007; Townsend, 2007). Sastavni deo procesa restrukturiranja i razvoja škole kao institucije čini razrada i primena modela efektivnog upravljanja školom. Da bi se mogli jasnije predstaviti ti modeli upravljanja školom potrebno je prvo dati nekoliko osnovnih napomena o funkciji i osnovnim odlikama uspešnog upravljanja školom.

Funkcije uspešnog upravljanja školom. Kao najbitnije funkcije procesa upravljanja u oblasti obrazovanja najčešće se izdvajaju funkcije planiranja, organizovanja, vođenja i kontrolisanja obrazovne delatnosti i obrazovnog procesa (Čizmić i dr., 1995), a kao ključni zadaci i konkretne aktivnosti osoba na rukovodećim položajima u obrazovnim institucijama: organizatorska funkcija (organizacija delatnosti institucije, procesa donošenja odluka, kao i procesa raspodele odgovornosti i obaveza), funkcija pedagoškog vođenja (obezbeđivanje uslova za uspešnu realizaciju obrazovnog rada i ostvarivanje dogovorenih ciljeva, pružanje stručne pomoći i podrške učenicima i nastavnicima u njihovom radu i evaluaciji školskog rada) i socijalna funkcija (podsticanje motivacije učenika i nastavnika za uspešniji rad i napredovanje, obezbeđivanje uspešne komunikacije između svih učesnika obrazovnog procesa i školskog rada i individualni savetodavno-instruktivni rad sa učenicima i nastavnicima) (Dalin, 2005). Na osnovu prethodno rečenog, mogli bismo zaključiti da su u procesu upravljanja školom od podjednake važnosti sledeća dva međusobno povezana segmenta: obezbeđivanje potrebnih preduslova za ostvarivanje obrazovne delatnosti u institucionalnom kontekstu, tj. za ostvarivanje definisane funkcije i zadataka škole (organizacija, planiranje, praćenje i evaluacija školskog rada); razrada mogućnosti inoviranja institucionalne prakse u cilju postizanja višeg nivoa kvaliteta školskog rada (Hebib, 2013). Kada se razmišlja o tome kako u praksi razviti i primeniti model efektivnog upravljanja školom, neophodno je imati na umu važnost tog procesa, odnosno ne sme se zaboraviti da upravljanje školom ima direktan i indirektan uticaj na školska postignuća učenika. Način na koji i efekti sa kojima osobe koje upravljaju i rukovode školom pružaju podršku nastavnicima u koncipiranju i realizaciji školskih aktivnosti određuju kvalitet procesa podučavanja i učenja, a time i kvalitet školskog rada (Caldwell, 2005).

Osnovne odlike efektivnog upravljanja školom. U stručnim izvorima u opisanima i objašnjenjima uspešnog, efektivnog upravljanja školom, tj. takvog procesa upravljanja koji bi rezultirao višim nivoom kvaliteta školskog rada, koriste se sledeći atributi: *participativno, nedirektivno, integrativno, distributivno...* upravljanje i rukovođenje (Hausman & Murphy, 2000). Ključne karakteristike procesa upravljanja koje se opisuje navedenim atributima su: omeđenost rukovodeće uloge stručnošću i kreativnošću, a ne formalnom pozicijom u instituciji; usmerenost na ciljeve koje u školskom radu treba ostvariti; uključenost svih učesnika školskog rada u proces konsultacija, dogovaranja i pregovaranja u procesu odlučivanja o različitim segmentima školskog rada (Moos & Huber, 2007); usmerenost na akcije usklađene sa individualnim i institucionalnim potrebama i obeležjima konteksta koje za cilj imaju unapređivanje prakse školskog rada; usmerenost na kontinuirano učenje i razvoj učeničkih kapaciteta i kapaciteta svih zaposlenih u školi (Bennet, 2003; Elmore, 2008, prema: Pont, Nusche & Moorman, 2008); efikasna komunikacija sa svim akterima školskog rada i sa školskim okruženjem u cilju izgradnje zajedničke vizije razvoja škole (Mooney &

Mausbach, 2008). Razrada osnovnih odlika uspešnog upravljanja školom temelji se na ideji o školi kao instituciji koju karakteriše saradnja i timski rad, mentorstvo i instruktivni rad, evaluativne aktivnosti i istraživanje prakse (Bush, 2000), otvorenost ka okruženju i razvoju lokalnog partnerstva (Nixon, 2000), odnosno rezultira pomeranjem fokusa u posmatranju osnovnih obeležja škole kao institucije – od hijerarhijski ustrojene organizacije ka organizaciji centriranoj na zajedništvo (Hausman & Murphy, 2000). Pored obezbeđivanja preduslova za uspešnu realizaciju školskog programa, efektivno upravljanje školom, dakle, podrazumeva i uspešno upravljanje ljudskim i materijalnim resursima u okviru kooperativne zajednice koja uči (Carr, Herman & Harris, 2005). Lista, u prethodnom tekstu datih, atributa kojima se opisuje uspešno upravljanje školom se, ne čudi stoga, proširuje sledećim terminima: *transformativno*, *instruktivno* upravljanje i rukovođenje (Bush, 2015).

Sve prethodno navedene odlike efektivnog upravljanja školom neretko se navode kao glavne karakteristike upravljanja na nivou škole kao modela upravljanja školom.

Upravljanje na nivou škole kao model efektivnog upravljanja školom

Upravljanje na nivou škole kao teorijsko-praktični koncept razvija se u uslovima decentralizacije u oblasti obrazovanja i otvaranja prostora za autonomiju škola i profesionalnu autonomiju nastavnika i drugih stručnih profila zaposlenih u obrazovanju. Iako je za potpuno i precizno razumevanje pojma i procesa decentralizacije u oblasti obrazovanja važno poznavati različite dimenzije, modele i forme tog procesa, kao što je korisno sagledati i aspekte ili komponente obrazovnog i školskog rada preko kojih se u praksi ispoljava i sprovodi određeni sistem upravljanja (Radó, 2010), za objašnjenje modela upravljanja na nivou škole najvažnije je sagledati razliku između tzv. hijerarhijske strukture upravljanja i razgranatog i heterogenog sistema upravljanja (McGinn & Welsh, 1999). U uslovima potpune ili delimične decentralizacije školskog sistema otvara se prostor za razvoj razgranatog i heterogenog sistema upravljanja koji se temelji na uvažavanju specifičnih obrazovnih potreba i mogućnosti lokalnih sredina i pojedinačnih škola, kao i na obezbeđivanju mogućnosti za ostvarivanje prava na participaciju svih aktera obrazovnog procesa (Zajda, 2006). Polazeći od ideje da je najefikasniji model upravljanja bilo kojom institucijom ili organizacijom (pa time i školom) onaj u kojem je lokacija odlučivanja što je moguće bliža mestu odvijanja procesa i aktivnosti (McGinn & Welsh, 1999), školska autonomija se posmatra kao jedan od puteva ka osiguranju i unapređivanju kvaliteta školskog obrazovanja (Hood, 2001; prema: *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*, 2007). Ne čudi, stoga, što 90-tih godina XX veka upravljanje na nivou škole postaje svetski feno-

men (Gamage & Zajda, 2009). Upravljanje na nivou škole može se tumačiti kao model vođenja škole kao institucije koji počiva na sledećim idejama: potrebno je i moguće da se i na školskom nivou donose određene odluke u vezi sa značajnim pitanjima školskog obrazovanja i funkcionisanja škole kao institucije; pojedinačna škola jeste primarna jedinica unapređivanja prakse školskog rada; delovanje škole treba da se utemelji na distribuciji nadležnosti i raspodeli autoriteta odlučivanja kako bi se podsticao proces unapređivanja školske prakse (Malen, Ogawa & Kranz, 1990; prema: Barrera Osorio, Fasih & Patrinos, 2009). S obzirom da se u uslovima primene upravljanja na nivou škole proces odlučivanja najdirektnije približava neposrednom obrazovnom procesu i nastavnom radu u učionici, a odgovornost za efekte i kvalitet školskog rada ne preuzimaju samo državni organi nadležni za obrazovanje već pojedinci koji neposredno učestvuju u školskom radu, obezbeđuje se profesionalizacija obrazovne delatnosti koja je najdirektnije povezana sa kvalitetom školskog rada (Abu Duhoa, 1999; Gaziel, 1998).

Upravljanje na nivou škole, ako uzmemo u obzir ideje na kojima se temelji, moguće je povezati, a delom i poistovetiti, sa strateškim upravljanjem u oblasti obrazovanja i strateškim planiranjem rada škole.

Strateško upravljanje školom. Strateško planiranje i strateško delovanje, kao dve ključne komponente strateškog upravljanja (Milisavljević, 2003), u oblasti školskog obrazovanja odnose se, pre svega, na razvoj podržavajućeg sistemskog okruženja za implementaciju određenih konceptualnih osnova obrazovnog rada u školsku praksu, odnosno na praktično delovanje orijentisano na razvoj. Strateško planiranje rada i razvoja određene institucije, bez obzira na oblast ili domen, odnosno specifičnost njenog delovanja, podrazumeva fokusiranje na sve aspekte procesa i aktivnosti kojima se obezbeđuje uspešno funkcionisanje institucije, kao i na pravac njenog razvoja (Gamage, 2009). Razvojno planiranje rada škole, kao vid strateškog planiranja u oblasti obrazovanja, odnosi se na pristup u planiranju rada i razvoja škole kojim se obezbeđuje povezanost programiranja i inoviranja (unapređivanja) školskog rada. Definirati misiju delovanja i viziju razvoja škole u narednom periodu (što su ključne komponente školskog razvojnog planiranja), zapravo, znači odrediti u kojem pravcu i na koji način će se unapređivati praksa školskog rada (Mooney & Mausbach, 2008). Povezivanjem ili poistovećivanjem upravljanja na nivou škole sa strateškim upravljanjem naglašava se da je glavni cilj efektivnog upravljanja školom – razvoj te institucije kojeg nema bez razvoja zaposlenih u njoj.

Pretpostavke primene modela efektivnog upravljanja školom

Mogućnosti i efekti primene upravljanja na nivou škole kao modela efektivnog upravljanja školom determinisani su brojnim faktorima. U stručnim izvorima navodi se, tako, da ta forma decentralizacije u oblasti obrazovanja i otva-

ranja prostora za autonomiju škola zavisi od: stepena ekonomskog i kulturnog razvoja društva u celini; stepena demokratizacije društva; kvaliteta participacije svih ključnih aktera u praksi školskog rada; nivoa razvijenosti i uspešnosti delovanja stručnih institucija i tela formiranih na nivou školskog sistema radi pružanja pomoći i podrške svima koji učestvuju u realizaciji školskog rada i procesu odlučivanja o različitim segmentima delovanja škole; razvijenosti mehanizama sistematskog praćenja i objektivnog merenja rezultata rada škole; razrađenosti sistema nagrađivanja za dobru nastavničku i školsku praksu; mogućnosti da se kontinuirano i sistematski unapređuje kompetentnost onih koji učestvuju u procesu donošenja odluka... (Daun, 2009; McGinn & Welsh, 1999).

Za uspešnu praktičnu primenu efektivnih modela upravljanja školom od posebne su važnosti atmosfera i kultura koja dominira u školi – tzv. organizaciona kultura, odnosno „sposobnost“ organizacije da se usmeri na ostvarivanje svoje funkcije i ciljeva delovanja (Friedman, 2003) i kvalitet odnosa škole sa centralnim organima nadležnim za oblast obrazovanja (Caldwell, 2003; Grauwe, 2005).

Ukoliko krenemo od stava da je uspešna školska praksa rezultat kreiranja ideja i razvoja znanja (Fullan, 2009), u školi treba izgrađivati i razvijati *kulturu zajedničkog učenja*. To znači da je školu kao instituciju potrebno razvijati kao *sistem učenja*, tj. sistem sposoban da se nosi sa sopstvenom, kontinuiranom promenom i transformacijom i sistem koji ima kapacitet da deluje u kompleksnosti procesa kontinuiranog unapređivanja rada utemeljenog na individualnom delovanju i razvoju (Hargreaves, 2003; prema: Fullan, 2006). Razvoj škole kao institucije i razvoj zaposlenih u njoj (pre svega nastavnika) su, kao što smo već naglasili u prethodnom tekstu, komplementarni, a delom i kompatibilni procesi. S druge strane, oba ta procesa su ključna pretpostavka unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja izraženog u kategoriji učeničkih postignuća. Da bi se osigurao i razvio potreban i zadovoljavajući nivo kvaliteta školskog obrazovanja potrebno je: pomeranje fokusa sa pojedinačnih aktivnosti unapređivanja prakse školskog rada na strukturalne promene i promene kulture škole koje mogu obezbediti individualni razvoj i razvoj institucije; izgradnja sistema zajedničkih vrednosti i uverenja svih članova kolektiva utemeljenog na zajedničkim interesima i ciljevima; suočavanje sa organizacionom disfunkcionalnošću i drugim barijerama institucionalnog razvoja; kreiranje podržavajućeg konteksta za učenje (ne samo učenika, već i odraslih profesionalno angažovanih u školi); osiguranje uslova za kontinuirano učenje i profesionalni razvoj nastavnika; uvažavanje učenika i nastavnika ne samo kao glavnih aktera školskih aktivnosti, već kao učesnika u pokušajima i naporima da se unapredi kvalitet školskog rada (West et al., 2003).

Jedna od važnih obaveza državnih organa nadležnih za obrazovanje je izgradnja kapaciteta za upravljanje i rukovođenje u oblasti obrazovanja na svim nivoima školskog sistema (Datnow et al., 2006). Izgradnja kapaciteta za upravljanje u oblasti obrazovanja odnosi se na: razvoj i primenu funkcionalnog

sistema profesionalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju; uspostavljanje i razvijanje sistema efikasne komunikacije između različitih nivoa upravljanja i rukovođenja u oblasti obrazovanja radi obezbeđivanja koordinisanog delovanja; uspostavljanje i razvoj partnerstva između različitih aktera školskog sistema; razradu planova implementacije koji su usklađeni sa kontekstualnim obeležjima... (Datnow et al., 2006). U okviru prvog navedenog elementa složenog procesa izgradnje kapaciteta za upravljanje i rukovođenje u oblasti obrazovanja od posebne je važnosti osnaživanje, putem posebnih programa obuke, osoba koje neposredno rukovode školom za uspešnu realizaciju napora usmerenih ka unapređivanju kvaliteta procesa i rezultata školskog rada (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Sastavni deo programa obuke i osposobljavanju rukovodioca škole za uspešno ostvarivanje liderske uloge treba da predstavljaju i sadržaji iz oblasti teorije organizacije (Young, 2015), jer izučavanje te problematike može biti korisno za razumevanje složenosti škole kao institucije i složenosti procesa odlučivanja u školskoj instituciji.

Na kraju potrebno je naglasiti da je, bez obzira na opšte pravce i tendencije u razvoju savremenih školskih sistema i prepoznate orijentacije u razvoju školskog obrazovanja (uz izraženu usmerenost na kompetentnost, kompetitivnost, ekonomsku konkurentnost, s jedne, i socijalnu pravdu i demokratizaciju, s druge strane) koje aktueliziraju pitanje efektivnog upravljanja u oblasti obrazovanja, kvalitet upravljanja i rukovođenja školom determinisan socio-kulturnim obeležjima i obojen lokalnom kulturom (Dimmock & Walker, 2005; Dimmock, 2012). Nemoguće je raspravljati o efektivnom upravljanju u oblasti obrazovanja bez povezivanja sa kontekstom u kojem se taj proces odvija, odnosno sa društveno-kulturološkim okvirom u kojem se razvija određena teorija, politika i praksa upravljanja (Walker & Dimmock, 2002). To znači da se efektivan model upravljanja školom može razviti i uspešno primeniti jedino ukoliko je u skladu sa obeležjima konkretnog školskog i društvenog sistema.

Zaključak

Među teoretičarima, ali i praktičarima opšteprihvaćen je stav da je upravljanje u oblasti školskog obrazovanja jedna od važnih pretpostavki uspešnosti u funkcionisanju školskih sistema, ali i važna pretpostavka i put ka razvoju kvaliteta školskog obrazovanja. Uporedo sa razvojem teorijskih saznanja o značaju i funkciji upravljanja u oblasti školskog obrazovanja, razrađuju se i, u praksi, primenjuju nove vrste i oblici upravljanja školskim sistemom i školom kao institucijom. U savremenim školskim sistemima u kojima se pristupilo određenoj formi decentralizacije u oblasti školskog obrazovanja, postigli su se značajni rezultati u primeni upravljanja na nivou škole koje je direktno povezano sa otvaranjem prostora za autonomiju škola i profesionalnu autonomiju nastavnika i drugih

zaposlenih u oblasti školskog obrazovanja. Uporedo sa primenom navedenog modela upravljanja školom u praksi se sve više primenjuje i strateško (ili razvojno) planiranje rada škole koje se posmatra kao jedan od puteva ka kvalitetnijem školskom radu.

Da bi se razvio i u praksi uspešno primenio model efektivnog upravljanja školom bitno je uzeti u obzir još dve napomene o promenama koje se sprovode u sferi upravljanja u oblasti školskog obrazovanja. Prvo, promene u oblasti upravljanja uvek su direktno povezane sa preispitivanjem raspodele nadležnosti i odgovornosti, odnosno odnose se na redefinisane uloge autoriteta na različitim nivoima upravljanja u školskom obrazovanju. Primena modela upravljanja školom koji je prikazan i afirmisan u ovom tekstu podrazumeva odmak od tzv. birokratskog, direktivnog modela upravljanja školskim sistemom ka jačanju odgovornosti svih aktera školskog sistema za kvalitet školskog obrazovanja. Time se ne umanjuje već naglašava uloga nadležnih organa za obrazovanje, jer njihovo delovanje treba da bude usmereno ka sledećem: osmišljavanje potrebnih inovacija u oblasti školskog obrazovanja i razradu najfunkcionalnijih načina implementacije promena u školsku praksu (konceptija i strategija razvoja školskog obrazovanja); praćenje i analizu ostvarenih rezultata u sprovođenju planiranih i definisanih promena (uz neophodnu modifikaciju definisanih rešenja na osnovu rezultata iz prakse i potreba prakse); razvoj i primenu sistema kontrole kvaliteta školskog rada (uz izdvajanje i afirmaciju primera dobre prakse). Jedino u tim uslovima je moguće ostvariti odgovarajuće rezultate u naporima usmerenim ka izgradnji stabilnog i funkcionalnog školskog sistema. Drugo, promene u sferi upravljanja u oblasti školskog obrazovanja povezane su i sa razradom i primenom novog sistema finansiranja školskog obrazovanja kojim se aktuelizuje potreba brojnih i različitih izvora finansiranja i osnaživanja materijalno-tehničkih resursa za školski rad.

Prethodno date napomene treba imati na umu kada se razmišlja o potrebi i mogućnostima primene drugačijeg modela upravljanja školom u školskom sistemu Srbije.

Literatura:

- Abu Duhou, J. (1999). *School-Based Management*. Paris: UNESCO.
- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Barrera Osorio, F., Fasih, T. & Patrinos, A. (2009). *Decentralization Decision-Making in Schools – The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington: The World Bank.
- Bush, T. (2000). Administration and management in education: theory and practice. In B. Moon, M. Ben Peretz & S. Brown (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 272–283). London and New York: Routledge.

- Bush, T. (2015). The problem with vision. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 43, No. 2, 175–176.
- Caldwell, B. J. (2003). A theory of learning in the self-managing school. In A. Volansky & I. A. Friedman (Eds.), *School-Based Management: An International Perspective* (pp. 57–93). Jerusalem: Ministry of Education of Israel.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-Based Management, Education Policy Series 3*. Retrieved December 15, 2012 from the World Wide Web <http://www.smec.curtin.edu.au/iae/>
- Carr, J. F., Hermann, N. & Harris, D. E. (2005). *Creating Dynamic Schools Through Mentoring, Coaching and Collaboration*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Čizmić, S. i dr. (1995). *Psihologija i menadžment*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakluteta Univerziteta u Beogradu.
- Dalin, P. (2005). *School Development – Theories and Strategies, An International Handbook*. London and New York: Continuum.
- Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S. & Teddlie Ch. (2006). *Integrating Educational Systems for Successful Reform in Diverse Contexts*. Cambridge: University Press.
- Daun, H. (2009). Globalized educational governance, decentralisation and grassroots responses. In J. Zajda & D. Gammage (Eds.), *Decentralisation, School-Based Management and Quality* (pp. 23–51). London and New York: Springer.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: Concepts, Themes and Impact*. London: Routledge.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*. London: Sage Publications.
- Friedman, I. A. (2003). The self-management school as an intelligence organization. In A. Volansky & I. A. Friedman (Eds.), *School-Based Management: An International Perspective* (pp. 57–93). Jerusalem: Ministry of Education of Israel.
- Fullan, M. (2006). System thinking, system thinkers and sustainability. In *Think Scenarios, Rethink Education* (pp. 39–51). Paris: OECD.
- Fullan, M. (2009). Leadership development: the larger context. *Educational Leadership*, Vol. 67, No. 2, 45–59.
- Gammage, D. (2009). Managing school change: continuous improvement based on a shared vision and a strategic plan. In J. Zajda & D. Gammage (Eds.), *Decentralisation, School-Based Management and Quality* (pp. 102–123). London and New York: Springer.
- Gammage, D. & Zajda, J. (2009). Decentralisation and school-based governance: a comparative study of self-governing school models. In J. Zajda & D. Gammage (Eds.), *Decentralisation, School-Based Management and Quality* (pp. 3–22). London and New York: Springer.
- Gaziel, H. (1998). School-based management as a factor in school effectiveness. *International Review of Education*, Vol. 44, No. 4, 319–333.
- Grauwe, de A. (2005). Improving the quality of education through school-based management: learning from international experiences. *Review of Education*, Vol. 51, No. 2, 269–287.
- Harris, A. & Chrispeels, J. H. (2006). Introduction. In A. Harris & J. H. Chrispeels (Eds.), *Improving Schools and Educational Systems* (pp. 3–22). London and New York: Routledge.

- Hausman, C. & Murphy, J. (2000). Implication for principal leadership. In B. Moon, M. Ben Peretz & S. Brown (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 283–292). London and New York: Routledge.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- McGinn, N. & Welsh, T. (1999). *Decentralisation of Education: Why, When, What and How?* Paris: UNESCO.
- Milislavjević, M. (2003). *Savremeni strateški menadžment*. Beograd: Institut ekonomskih nauka.
- Mooney, N. J. & Mausbach, A. T. (2008). *Align the Desing: A Blueprint for School Improvement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moos, L. & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 579–595). Dordrecht: Springer.
- Nixon, J. (2000). School governance. In B. Moon, M. Ben Peretz & S. Brown (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 292–301). London and New York: Routledge.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
- Reynolds, D. (2007). School effectiveness and school improvement: links with the international standards – accountability agenda. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 471–484). Dordrecht: Springer.
- School Autonomy in Europe: Policies and Measures* (2007). Brussels: Eurydice.
- Townsend, T. (2007). 20 years of ICSEI: the impact of school effectiveness and school improvement on school reform. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 3–27). Dordrecht: Springer.
- Walker, A. & Dimmock, C. (2002). *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspectives*. New York: Routledge Falmer.
- West, M., Jackson, D., Harris, A. & Hopkins, D. (2003). Learning through leadership, leadership through learning: leadership for sustained school improvement. In K. A. Riley & K. S. Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform* (pp. 30–50). New York: Routledge Falmer.
- Yukl, G. (2008). *Rukovođenje u organizacijama – teorijske spoznaje, pojmovi, praktične smjernice*. Zagreb: Naklada Slap.
- Young, M. (2015). Effective leadership preparation: we know what it looks like and what it can do. *Journal of Research on Leadership Education*, Vol. 10, No. 1, 3–10.
- Zajda, J. (2006). Decentralisation and privatisation in education – the role of the state. In J. Zajda (Ed.), *Decentralisation and Privatisation in Education – The Role of the State* (pp. 3–27). Dordrecht: Springer.

EFFECTIVE SCHOOL MANAGEMENT AS A REQUIREMENT FOR THE DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION QUALITY

Emina Hebib
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

In operation practice of modern school systems various measures and procedures are taken in order to assure and develop school education quality. With the increase in the level of agreement that management is one of the important prerequisites of success in operation of school systems and a path to development of school education quality new types and forms of management in the field of school education are elaborated and implemented in practice. In terms of decentralisation of educational activities and making space for professional autonomy of teachers, the issue of need and opportunities to develop and implement the model of effective school management is made up-to-date. In this paper, after explaining the importance, function and nature of the school management process, school-based management as a model of effective school management is described. In addition, the issue of prerequisites which have to be met in order to successfully implement that model of school management in practice is also analysed.

Key words: school education quality, management in the field of school education, model of effective school management, school-based management.

NASTAVNICI I NASTAVA U NAŠIM ŠKOLAMA – PERSPEKTIVA NASTAVNIKA*

Lidija Radulović i Milica Mitrović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Polazeći od shvatanja da razumevanje kvaliteta u obrazovanju mora da uključi perspektivu aktera i da o kvalitetu nastave možemo suditi na osnovu podataka o radu nastavnika, istraživali smo nastavničku percepciju tipičnog i dobrog delovanja nastavnika. Podaci su prikupljeni kroz intervju sa 167 nastavnika koji predaju različite nastavne predmete u osnovnim školama, gimnazijama i srednjim stručim školama širom Srbije. Rezultati pokazuju da velika većina nastavnika svih kategorija procenjuje da se tipičan nastavnik u našim školama može opisati kao prenosilac znanja, odnosno da je tipična nastava transmisivna. Istovremeno, postoji razlika između nastavničke procene tipičnog stanja i viđenja slike dobrog nastavnika i nastave. Kao dobrog nastavnika nastavnici najčešće označavaju onog koji je organizator procesa učenja ili nastavnika usmerenog na učenika, što odgovara shvatanju nastave kao podsticanja kognitivnog razvoja učenika ili kao negovanja i brige o učenicima. Nalazi dobijeni istraživanjem (1) upotpunjavaju novim empirijskim podacima sliku o postojećoj nastavnoj praksi kao tradicionalnoj i (2) upozoravaju da u postojećem kontekstu način na koji većina nastavnika radi nije isto što i način koji većina nastavnika smatra dobrom nastavom, te za promenu nije dovoljno da nastavnici imaju saznanja o savremenim shvatanjima nastave i profesije nastavnika.

Ključne reči: perspektiva nastavnika, tipično delovanje nastavnika, tipična nastava, slika dobrog nastavnika.

Uvod

Tokom rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ tragali smo za pedagoško-didaktičkim reformskim odgovorom na pitanja o kvalitetu obrazovanja u aktuelnom obrazovno političkom

* Članak je rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060), koji podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

kontekstu. U središtu naše istraživačke pažnje jeste *građenje kvaliteta nastave*. Za te potrebe analizirali smo različite načine konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja i tendencije u savremenim pristupima kvalitetu; razmatrali strana iskustva u načinima evaluiranja kvaliteta nastave, razvijanju strategija unapređivanja kvaliteta nastave i njihovu povezanost sa politikom obrazovanja koja se želi realizovati; empirijski istraživali pojedine aspekte nastave u Srbiji i to (1) radi snimanja stanja i (2) analize tog stanja u odnosu na savremene tendencije u obrazovanju posredstvom nastave. U našem prilogu *Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave* (Mitrović i Radulović, 2014): (1) sumirali smo rezultate naših prethodnih analiza i rekonceptualizovali koncept *kvalitet nastave i obrazovanja u nastavi*, (2) eksplicirali stanovište o poželjnom načinu praćenja i procenjivanja kvaliteta u našoj zemlji, (3) izneli ocenu stanja kvaliteta nastave u našem sistemu obrazovanja u pojedinim područjima obrazovnog rada, (4) ponudili elemente za strategiju građenja kvaliteta nastave i obrazovanja u nastavi i (5) ponuđene elemente strategije obrazložili u svetlu tendencija u razvijanju i evaluiranju kvaliteta obrazovanja u relevantnim nacionalnim i međunarodnim dokumentima (posebno „Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine“ – Vlada Republike Srbije i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2012 i projekta „Obrazovanje za sve“ – UNESCO, 2014).

Procena kvaliteta nastave u školama u Srbiji, od koje smo polazili pri razradi elemenata za strategiju građenja kvaliteta obrazovanja u nastavi, najkraće bi se mogla predstaviti na sledeći način: nastavna praksa u našim školama neusaglašena je sa savremenim tendencijama u nastavi, bilo da se one određuju na osnovu savremenih koncepcija obrazovanja u nastavi ili relevantnih prosvetnih dokumenata (Mitrović i Radulović, 2014). Ovakva procena proizašla je iz podataka koji su prikupljeni u nekoliko empirijskih istraživanja. Podaci o nastavi u našim školama – nastavnim metodama, praksi ocenjivanja, razvijanju pismenosti itd., prikupljeni su kroz istraživanja u kojima je osnovni metodološki postupak podrazumevao posmatranje, deskripciju i analizu nastavne prakse, a izbor podataka za analizu, sama analiza i procena vršena je od strane istraživača (podaci o ovim istraživanjima, njihovi rezultati i interpretacija mogu se naći u našim ranijim radovima – Mitrović, 2006; Mitrović, 2014; Radulović i Mitrović, 2014 itd.). Elementi za strategiju izvedeni su, takođe, iz još jednog empirijskog istraživanja, kojim su ispitivana nastavnička značenja kvaliteta sopstvenog rada (Stančić, 2014), ali, iako ovaj izvor predstavlja ispitivanje nastavničke perspektive, u njegovom fokusu nije bilo nastavničko viđenje kvaliteta nastavnika i nastave u postojećoj praksi. U tekstu koji sledi predstavimo istraživanje perspektive nastavnika o tome kakvo je delovanje nastavnika u praksi i, sledstveno tome, kakva je nastava u našim školama.

O značaju nastavnika i njihove perspektive

Polazeći od toga da u našim dosadašnjim istraživanjima u ovom projektu nije dovoljno ispitivana nastavnička perspektiva kvaliteta obrazovanja u nastavi, a da smo kao jedno od polazišta za razumevanje kvaliteta u obrazovanju prihva-

tili shvatanje da je kvalitet društveno konstruisan koncept koji zavisi od načina na koji ga razumeju njeni akteri (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Mitrović, Radulović, 2011; 2014), o tome kako nastavnici vide kvalitet delovanja nastavnika i nastave sudićemo na osnovu njihovog viđenja delovanja nastavnika u aktuelnoj praksi i na osnovu upoređivanja njihovog viđenja prakse sa onim što oni smatraju dobrim delovanjem nastavnika.

Odluka da posebno istražujemo nastavničko viđenje „tipičnog“ i „idealnog“ nastavnika i kroz analizu i upoređivanje ove dve slike zaključujemo o kvalitetu nastave, znači da je nastavnik u fokusu ovog istraživanja na dva načina: kao predmet istraživanja (kakvi su tipični nastavnici u našim školama, kako nastavnici razumeju delovanje dobrog nastavnika) i kao odlika metodološkog pristupa (istraživanje nastavničke perspektive). Napred smo pomenuli da se razlog za proučavanje nastavničkih perspektiva temelji u shvatanju da se kvalitet ne može razumeti bez perspektive aktera. Opređenje za istraživanje načina delovanja nastavnika zahteva dodatno objašnjenje. U njemu se može poći od samog značaja nastavnika za nastavu. Isticanje značaja nastavnika odlikuje brojne radove o obrazovanju i savremena prosvetna dokumenta. Istraživači često potenciraju da od nastavnika zavisi učenje i postignuća učenika (Goe, 2007; 2008; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Wenglinsky, 2002), čak i onda kada priznaju da se ne zna tačno koje kvalifikacije, karakteristike i ponašaja nastavnika najviše tome doprinose (Goe, 2007; 2008). U dokumentu *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020* ne samo da se o kvalitetu nastavnika govori kao o jednoj od komponenti kvaliteta obrazovanja, već se i loši rezultati učenika na međunarodnim i nacionalnim testiranjima direktno dovode u vezu sa kvalitetom rada nastavnika, pa se čak tvrdi i da „je svima jasno da su oni ključni faktor uspeha učenika“ (2012: 181). Smatramo da je ovakva ocena preterana i nedovoljno argumentovana, jer istraživanja pokazuju da su učenička postignuća posledica složenog sklopa različitih faktora, te kvalitet u obrazovanju treba sagledavati sistemski (Mitrović i Radulović, 2014; Pavlović Breneselović, 2015). Ipak, proučavanje načina delovanja nastavnika smatramo neophodnim, jer rad nastavnika vidimo kao komponentu kvaliteta obrazovanja u nastavi, ali i jer uviđamo mogućnost da se kvalitet nastave, čak i onda kada on ne zavisi samo od nastavnika, može sagledavati preko saznavanja o načinu rada nastavnika i razumevanja njegovog delovanja.

Cilj i značaj istraživanja

Polazeći od prethodnog, kroz istraživanje smo pokušali da odgovorimo na sledeća pitanja: kako nastavnici procenjuju šta odlikuje tipičnog nastavnika u našim školama, šta je iz perspektive nastavnika dobar nastavnik i kakav je odnos između slika tipičnog i idealnog nastavnika. Ovako usmerenim istraživanjem želimo da: (1) upotpunimo novim empirijskim podacima sliku stanja u našem obrazovnom sistemu iznetu u dosadašnjim radovima; (2) predstavimo perspek-

tivu nastavnika kao glavnih aktera u procesima građenja kvaliteta obrazovanja; (3) ukažemo na specifičnost profesionalnih uverenja nastavnika i značaj njihovog razumevanja i prihvatanja u inicijalnim reformskim koracima, kako onim koje smo naznačili u tekstu *Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave* (Mitrović i Radulović, 2014), tako i šire u prosvetnoj politici i u obrazovanju nastavnika. Nalaz o perspektivi nastavnika iz naše sredine na kraju ćemo razmotriti u odnosu na „Deset strategija za unapređivanje kvaliteta obrazovanja ulaganjem u nastavnike“ predloženim u izveštaju iz 2013/4 o realizaciji projekta „Obrazovanje za sve“ – UNESCO, 2014.

Metodologija istraživanja

U istraživanju je učestvovalo ukupno 167 nastavnika iz različitih vrsta škola (42,5% nastavnika osnovnih škola, 32,5% gimnazijskih nastavnika i 25% nastavnika srednjih stručnih škola), koje se nalaze u različitim sredinama širom Srbije (42,7% nastavnika iz gradskih škola iz Niša, Beograda i Novog Sada, 44,6% nastavnika iz manjih gradova, varošica i prigradskih mesta i 2,7% nastavnika iz seoskih škola). Istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici koji predaju različite nastavne predmete (3,8% učitelja, 67,5% nastavnika društveno-humanističkih, 20,6% prirodno-matematičkih i 8,1% nastavnika stručnih predmeta) i nastavnici sa različitim iskustvom u nastavi (25,1% nastavnika čije je iskustvo do 5 godina, 53,9% nastavnika sa iskustvom 6–20 godina i 21% nastavnika sa nastavničkim iskustvom preko 20 godina). Iako uzorak ispitivanih nastavnika nije reprezentativan, ovakva njegova struktura omogućila je dobijanje podataka o viđenju nastavnika i nastave iz perspektive različitih nastavnika iz različitih sredina.

Kao način prikupljanja podataka korišćen je individualni intervju sa nastavnicima.¹ Postupak intervjuisanja je predviđao da nastavnici najpre pročitaju tekst u kome se kratko (sa po 4 do 5 rečenica) opisuje pet različitih viđenja profesije nastavnik. Tekst je pripremljen uz oslanjanje na različita viđenja nastave i nastavnika iz savremene literature, tako da svaki opis (slika) predstavlja relativno konzistentan pogled na nastavnika. Tri od navedenih slika su izvedene iz kvalitativno različitih shvatanja nastave, te osnovne uloge nastavnika smeštaju u kontekst rada sa učenicima u nastavnom procesu. Iako u samom tekstu koji su nastavnici čitali različite slike nisu označene posebnim imenima, već predstavljene kroz opis onoga što radi nastavnik koji odgovara takvoj slici, mogli bismo ih označiti na sledeći način: 1. nastavnik kao prenosilac sadržaja obrazovanja 2. nastavnik kao organizator situacija za učenje, usmeren na razvoj kognitivnih sposobnosti učenika, 3. nastavnik usmeren na učenika i njegov celoviti razvoj. Ova

1 Zahvaljujemo studentima istorije, filozofije, sociologije, istorije umetnosti, klasičnih nauka i psihologije sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu koji su, u okviru nastave u Centru za obrazovanje nastavnika, učestvovali u prikupljanju podataka u ovom istraživanju.

viđenja nastavnika najviše su oslonjena na perspektive o nastavi koje je razvio Pret (Pratt, 2002) i različite koncepcije obrazovanja u nastavi o kojima smo pisali u jednom od ranijih radova (Mitović i Radulović, 2011). Preostale dve slike mogli bismo nazvati nastavnik kao lider i nastavnik kao refleksivni praktičar. One predstavljaju ona viđenja nastavnika koja njegovu dominantnu ulogu vezuju za delovanje u institucionalom i društvenom kontekstu, a oslonjene su na savremenu literaturu o profesiji nastavnik i profesionalni razvoj nastavnika (Frost, 2011; Schon, 1987; Radulović, 2011). Zajedničko svim opisima jeste da predstavljaju nastavnike koji dobro ostvaruju određene uloge nastavnika, odnosno da opisuju najbolje varijante svakog od shvatanja nastavnika kao profesije, a time i najbolje odlike unutar različitih pristupa nastavi, u skladu sa Pretovom idejom da različita shvatanja nastave predstavljaju različite perspektive, koje sve mogu biti dobre pod određenim uslovima i u odgovarajućim kontekstima (Pratt, 2002).

Nakon upoznavanja sa različitim slikama, sa nastavnicima je razgovarano o tome kojoj od njih, po njihovom mišljenju, najviše odgovara tipičan nastavnik u školi i kako oni, imajući u vidu predstavljene slike, vide idealnog nastavnika, pri čemu je od njih traženo i da rangiraju ponuđene slike prema tome koliko one odgovaraju njihovom viđenju idealnog nastavnika.

Analiza podataka obuhvatila je izračunavanje deskriptivnih statističkih mera: broj i procenat odgovora u kojima su slike izabrane kao tipične i kao idealne, srednju vrednost ranga idealnih slika i kvalitativnu analizu obrazloženja odgovora o tipičnom i idealnom nastavniku, te tumačenje značenja ovih odgovora za procenu kvaliteta nastave i odnos nastavnika prema profesiji nastavnik i nastavi.

Rezultati istraživanja

Kako nastavnici vide tipičnog nastavnika. Upečatljivo je slaganje među nastavnicima o tome kako se može okarakterisati tipičan nastavnik u našim školama. Velika većina nastavnika (102 nastavnika odnosno 63% ukupnog broja odgovora koji su analizirani) procenjuje da tipičnog nastavnika u našoj školi predstavlja slika koja ga opisuje kao dobrog poznavaoca sadržaja obrazovanja i nekoga ko ume da prenese znanja učenicima, čija su predavanja jasna i dobro isplanirana, ko izdvaja najvažnije i ume da razjasni ono što je nejasno i da pruži povratnu informaciju kroz ocenjivanje. Ovakvo viđenje tipičnog nastavnika je među odgovorima nastavnika zastupljenije od izbora svih ostalih ponuđenih opisa zajedno (grafikon br. 1). Nastavnici najčešće kao obrazloženje ovakve procene navode da je u toj slici nastavnik orijentisan na sadržaje, a ne na učenje učenika, a rad nastavnika dodatno opisuju koristeći sintagme „predavanje eks katedra“ i „frontalna nastava“.

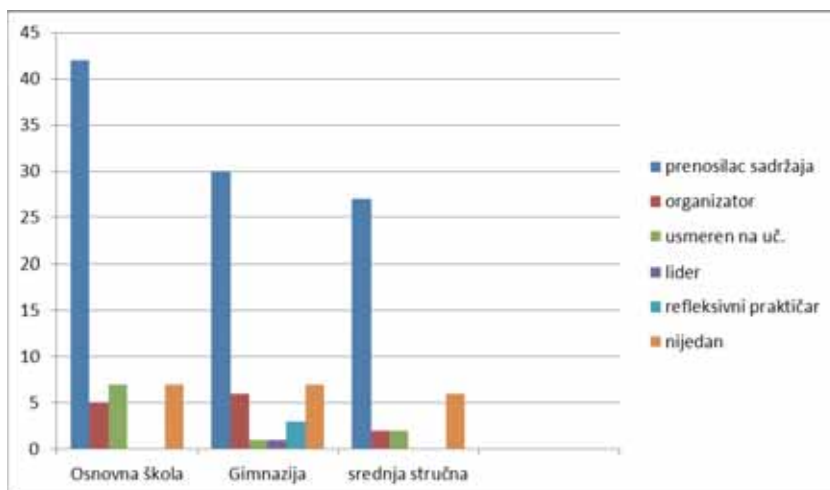
Grafikon br. 1: Nastavnička procena tipičnog nastavnika u našim školama



Prvi sledeći odgovor prema zastupljenosti (23, odnosno 14,2%) je odgovor da nijedan od ponuđenih odgovora ne opisuje tipičnog nastavnika u našoj školi. Kao obrazloženje ovakvog odgovora nastavnici objašnjavaju da su opisane slike idealizovane, te da nastavnici u našim školama ne deluju dovoljno dobro da bi se mogli opisati ijednom od ponuđenih slika, da oni odraduju svoj posao i „što pre odlaze kući“, dok bi svaka od ponuđenih slika zahtevala ozbiljan angažman nastavnika. Većina nastavnika koja je ovako odgovorila kao razlike između tipičnog nastavnika i onog koji je opisan u slici „nastavnik kao prenosilac sadržaja“ navodi da tipičan nastavnik ne prati najnovija naučna saznanja, da motivaciju za predmet prepušta samim učenicima, da ne vrši selekciju najvažnijeg sadržaja.

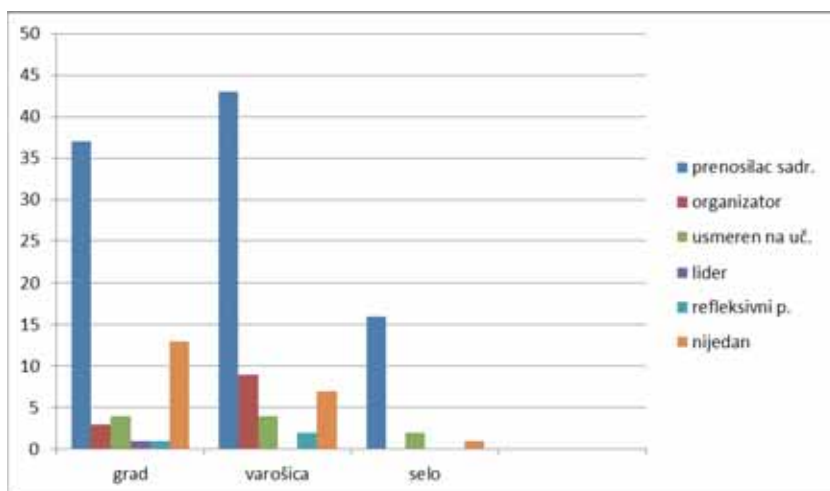
Sreće se, takođe, 4,3% (7) odgovora da se tipičan nastavnik ne može opisati kao pripadnik jedne od slika, već on predstavlja kombinaciju više ponuđenih opisa, pri čemu je objašnjenje takvog odgovora uvek uključivalo elemente iz slike nastavnika koji poznaje i prenosi sadržaje, sa elementima još neke od slika. Sve ostale slike o nastavniku su retko procenjene kao dominantne (najviše 8% – 13 odgovora za opis nastavnika kao organizatora situacija za učenje). Najređe su kao tipične označene slike koje opisuju nastavnika kao reflektivnog praktičara (1,9%, odnosno 3 odgovora) i lidera (0,6%, odnosno samo 1 odgovor). Dakle, tipično delovanje nastavnika se vezuje za njegov rad u nastavi, u mikrookruženju učionice, sa učenicima.

Grafikon br. 2: Kako nastavnici iz različitih škola procenjuju tipičnog nastavnika



Ovakvo viđenje toga šta odlikuje tipičnog nastavnika u našim školama važi kako za uzorak u celini, tako i ukoliko bismo posebno posmatrali različite kategorije nastavnika. Tipičnog nastavnika kao prenosioca sadržaja opisuje najveći broj učitelja (4 od 6), nastavnika društveno-humanističkih (67 od 103), prirodno-matematičkih (20 od 33) i stručnih (8 od 13) predmeta. Takođe, nastavnici iz različitih vrsta škola (grafikon br. 2) i nastavnici iz različitih sredina u Srbiji (grafikon br. 3) najčešće procenjuju da se tipični nastavnik može opisati kao prenosilac sadržaja obrazovanja.

Grafikon br. 3: Kako nastavnici iz različitih sredina procenjuju tipičnog nastavnika



Navedeni rezultati pokazuju: 1. da postoji visok stepen međusobnog slaganja nastavnika o tome kako izgleda nastavnik koji je tipičan u našim školama, 2. da se tipičan nastavnik opisuje preko aktivnosti u nastavi, 3. da je tipičan nastavnik u našim školama onaj koji se može opisati kao prenosilac informacija, koji dobro poznaje sadržaje obrazovanja i prenosi ih učenicima, 4. te da se sa ovakvom procenom slažu nastavnici različitih kategorija (i samim tim prethodnog obrazovanja), koji su sticali iskustvo i opažali praksu u različitim tipovima škola i u različitim lokalnim sredinama u Srbiji.

Nastava u našim školama iz perspektive nastavnika. Opisi nastavnika, od kojih se u istraživanju polazi, direktno su proizašli iz određenih shvatanja nastave – odnosno određenih koncepcija obrazovanja u nastavi. Tako, nastavnik koji je u ovom radu najčešće opisan kao nastavnik koji prenosi znanja predstavlja komponentu tradicionalne kognitivističke koncepcije obrazovanja u nastavi (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011), odnosno transmisivne nastave (Pratt, 2002), koja se zasniva na razumevanju obrazovanja u nastavi kao prenošenja i usvajanja znanja. U skladu sa ovakvom koncepcijom nastava je orijentisana na sadržaje obrazovanja i nastavni program, iz čega proizilazi i da je za ovakav postupak tipičan frontalni način organizacije nastave, metod predavanja i drugi načini rada u nastavi u kojima se učenicima prenose (u principu naučno zasnovana) znanja, pri čemu se od učenika očekuje da ih usvoje i reprodukuju, a nastavnik u procesu ocenjivanja ocenjuje usvojenost znanja (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011; Pratt, 2002). Opis nastavnika kao organizatora situacija za učenje, koji nastoji da stvaranjem podsticajnih uslova osposobi učenike da misle, razvijaju različite kognitivne veštine i rešavaju probleme, te da ostvaruju planirane ishode obrazovanja, odgovara kombinaciji kognitivističkih koncepcija obrazovanja abilističke orijentacije i biheviorističkih koncepcija obrazovanja u nastavi (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011), odnosno onoj nastavi koja se u klasifikaciji pristupa nastavi koju razvija Pratt može nazvati razvijajućom, ili nastavom usmerenom na podsticanje (kognitivnog) razvoja učenika (Pratt, 2002). U ovakvom shvatanju učenje se vidi kao konstrukcija znanja, te je zasnovano na organizovanju situacija u kojima učenici razvijaju kognitivne sposobnosti i veštine, kroz metode aktivnog učenja u nastavi (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011). Nastavnik koji je orijentisan na učenika, odnosno koji poznaje individualne karakteristike i prati napredovanje učenika, prilagođava nastavni proces njihovim potrebama i mogućnostima, imajući na umu razlike među učenicima i brinući o celovitom razvoju učenika, te o položaju i osećanjima svakog učenika, proizilazi iz humanističke koncepcije obrazovanja (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011) i pristupa nastavi kao negovanju i brizi o učenicima (Pratt, 2002). Ovakvo shvatanje nastave u centar stavlja učenika kao individuu. Odgovarajući ciljevi ovakvog obrazovanja su vezani za celoviti razvoj i građenje atmosfere u kojoj se učenik oseća sigurno, poštovano i zadovoljno, što uključuje participaciju učenika u odlučivanju, osposobljavanje

za samoocenjivanje, smenu nastavnih metoda i različitih tipova aktivnosti u nastavi (Havelka, 1998, Mitrović i Radulović, 2011).

Polazeći od toga da se i prema broju odgovora u vezi sa tipičnim nastavnikom i prema načinu na koji su nastavnici obrazlagali svoje odgovore tipično delovanje nastavnika u našoj školi može opisati kao prenošenje sadržaja obrazovanja učenicima, tipična nastava u našim školama se mora videti kao tradicionalna transmisivna nastava. Budući da ista procena tipičnog važi za sve kategorije nastavnika, te za nastavnike koji rade u različitim školama i različitim lokalnim sredinama, može se zaključiti da ispitivani nastavnici, iako rade u različitim školama i sredinama, stiču slično iskustvo, odnosno da opažaju nastavu koju poznaju na sličan način: kao transmisivnu, predavačku nastavu. Ovakvi nalazi znače da perspektiva nastavnika potvrđuje nalaze našeg ranije objavljenog istraživanja o nastavnim metodama u školama u Srbiji. Ovo istraživanje, realizovano posmatranjem 354 časa nastavnika iz različitih škola, između ostalog, pokazalo je da u nastavi dominiraju načini rada tipični za transmisivno viđenje obrazovanja: predavanja nastavnika (69,2% posmatranih časova), ispitivanje učenika (56,5%) i vežbanje zadataka (26,8% – Radulović i Mitrović, 2014).

Kako nastavnici vide idealnog nastavnika. Kada nastavnici govore o tome šta je po njima idealan nastavnik, najčešće (u 55, odnosno 32,9% odgovora) biraju sliku nastavnika koji je usmeren na učenika i njegov celoviti razvoj. Ovaj opis govori o nastavniku koji poznaje i prati napredovanje svakog učenika, veruje da svako dete može da uči i nastoji da pomogne svakom učeniku da razvija svoje potencijale. Ovakav nastavnik prilagođava nastavni proces potrebama i mogućnostima učenika, koristi različite nastavne metode i različite načine praćenja i ocejivanja, daje individualno specifične povratne informacije i uči učenike da rukovode svojim procesom učenja.

Gotovo jednako često (u 52, odnosno 31,1% odgovora) nastavnici kao idealnu biraju sliku koja opisuje nastavnika kao onoga ko organizuje situacije za učenje – kroz izbor metoda i tehnika, osmišljavanje odgovarajućih zadataka za učenike, obezbeđivanje aktivnosti učenika i odgovarajuće interakcije kroz koje obezbeđuje ostvarivanje ishoda nastave, pre svega onih koji se odnose na razvoj kognitivnih veština i kompetencija potrebnih za život.

Kao slika idealnog nastavnika na trećem mestu po broju nastavničkih odgovora (27, odnosno 16,2%) jalja se nastavnik kao prenosilac informacija.

Među slikama dobrog nastavnika nalaze se i one koje opisuju nastavnika kao lidera (12 – 7,2%) i refleksivnog praktičara (5 – 3%). Dakle, nastavnici znatno ređe kao sliku ideala biraju opise nastavnika kao onoga ko doprinosi promena u okruženju, analizira probleme i inicira razvoj škole kao zajednice kroz saradnju sa drugim akterima školskog života (lider) i kao onoga ko svoje delovanje zasniva na kritičkom promišljanju, istraživanju, razumevanju i razvijanju svog delanja (refleksivni praktičar).

Može se zaključiti da su slike koje različiti nastavnici biraju kao idealne međusobno različite i raspoređene na sve ponuđene opise nastavnika, ali su najčešće vezane za rad nastavnika u nastavi, odnosno smeštene na mikrookruženje učionice i rad sa učenicima.

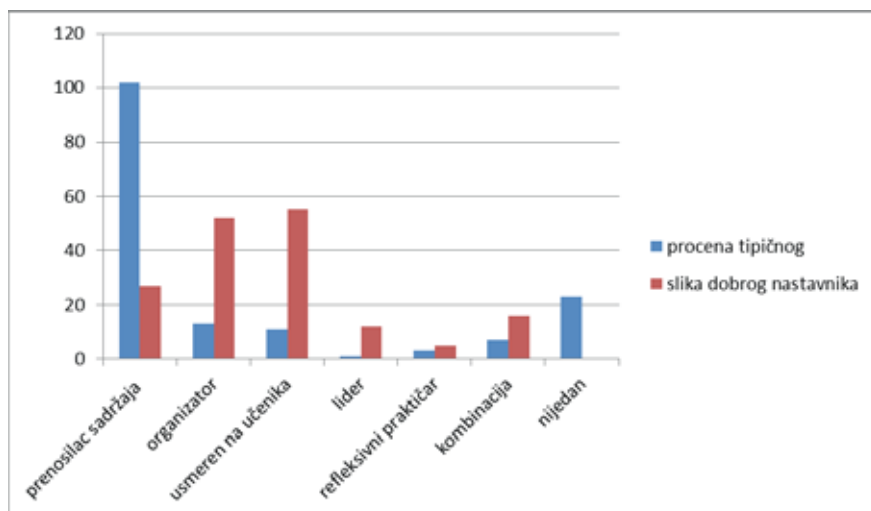
Slični nalazi o tome kako nastavnici vide idealnog nastavnika dobijaju se i analizom rangova. Najčešći rang za slike o nastavniku kao organizatoru situacija učenja i kao onog ko je usmeren na učenika i njegov individuani celoviti razvoj je rang 1, najčešći rang za sliku nastavnika kao prenosioca informacija je rang 2, a najčešći rang za opise nastavnika kao lidera i refleksivnog praktičara je rang 5.

Isti nalaz proizilazi i iz prosečnog ranga slike idealnog nastavnika: najviši je prosečan rang nastavnika kao organizatora situacija za učenje, usmerenog na razvoj kognitivnih veština (prosečna vrednost ranga 2,17) i nastavnika usmerenog na učenika i njegov celoviti razvoj (prosečna vrednost ranga 2,29), dok je prosečna vrednost ranga za sliku o nastavniku kao prenosiocu informacija na trećem mestu (2,88). Prosečne vrednost ranga slike o nastavniku kao lideru (3,74) i kao refleksivnom praktičaru (3,83) su još niže.

Kakvu bi nastavu nastavnici želeli. Sudeći prema izboru opisa nastavnika, nastavnici međusobno različito vide dobru nastavu. Najčešći izbor nastavnika je u vezi sa humanističkom i sa kognitivističkom abilističkom koncepcijom obrazovanja. Može se reći da, ako kao dobru nastavu označimo onu koja je u skladu sa percepcijama većine nastavnika, onda to nije tradicionalna transmisivna nastava, usmerena na sadržaje obrazovanja i zadati nastavni program, čiji su rezultati vezani za učeničko usvajanje znanja i koja se tipično odvija kroz predavačku, frontano organizovanu nastavu. Dobra nastava iz ove perspektive je neki vid moderno shvaćene nastave, bilo da se radi o onoj nastavi čiji su ciljevi racionalistički zasnovani i tiču se kognitivnih sposobnosti i ponašanja koja su adekvatna za život u savremenom svetu, ili o nastavi zasnovanoj na humanističkim vrednostima, orijentisanoj na individualne razlike i razvoj potencijala svakog deteta, odnosno nastava čiji rezultati se ostvaruju kroz različite vrste aktivnosti, nastavne metode i postupke i kroz aktivno učešće učenika.

Odnos između tipičnog i idealnog u nastavi iz perspektive nastavnika. Nastavnička percepcija delovanja dobrog nastavnika i delovanja nastavnika kakvo je najčešće u praksi koju poznaju je različita, odnosno postojeća praksa je različita od onog što nastavnici smatraju dobrim delovanjem nastavnika i dobrom nastavom. Odgovori nastavnika o tome šta je dobra nastava su raznovrsni, ali to najčešće nije ona nastava i ono delovanje nastavnika koje procenjuju kao tipično. Kako se može videti na grafikonu br. 4, dok je nastavnik kao prenosilac sadržaja i transmisivna nastava nešto što najveći broj nastavnika procenjuje kao tipično, to je tek treći najčešći izbor slike o dobroj nastavi. Nastava zasnovana na humanističkoj i kognitivističkoj koncepciji i slike o nastavniku koje proizilaze iz ovakve nastave su najčešći izbori nastavnikovog viđenja dobre nastave, a mnogo ređi kao procena aktuelne prakse.

Grafikon br. 4: Odnos procene tipičnog i slike dobrog nastavnika



Sve slike o nastavniku i nastavi, osim slike transmisivne nastave (i procene da nastavnici ne odgovaraju nijednoj od ponuđenih slika), su češće kao željene, nego procenjene kao tipične. To znači da se kao idealne slike, češće nego kao tipične, sreću i viđenje nastavnika kao lidera i viđenje nastavnika kao reflektivnog praktičara, iako su one ređe od opisa koje delovanje nastavnika vezuju za nastavu. Takođe, u vezi sa slikom idealnog nastavnika nastavnici češće ističu potrebu da dobar nastavnik kombinuje elemente opisa iz različitih slika, odnosno da ostvaruju i svoje uloge na mikroplanu (u nastavi, sa učenicima) i na nivou škole i zajednice, da u nastavi doprinose učeničkim znanjima, ali i sposobnostima, da utiču na kognitivni razvoj, ali i da brinu o učeničkim osećanjima i holističkom razvoju, da pronalaze meru između orijentacije na program i na učenika kao individuu.

Diskusija

Razlika između slika tipičnog nastavnika i nastave i nastavnika i nastave koju nastavnici označavaju kao dobru ili idealnu ukazuje na to da su nastavnici svesni da postoje različita shvatanja nastavnika i nastave, pa i da su moderna shvatanja nastave (nastava orijentisana na ishode i razvoj kognitivnih sposobnosti, nastava orijentisana na učenika i razvoj svih potencijala) poželjnija od tradicionalnog shvatanja nastave kao transmisije znanja. Iz odgovora u kojima se izražava očekivanje da nastavnik kombinuje uloge i aktivnosti tipične za različite koncepcije nastave i za različite domene svog delovanja (u nastavi i van nje) da

bi nastavnikovo delovanje bilo dobro, može se zaključiti i da nastavnici uviđaju složenost nastavničkih uloga, ali da se u praksi najčešće ne ostvaruju tako složeni zahtevi. Na prvi pogled moglo bi se iz ovoga zaključiti da su nastavnici nezadovoljni postojećim stanjem u nastavi i da je promena predavačke nastave, iz perspektive nastavnika, poželjan put razvoja. Međutim, ovakav zaključak bi se mogao dovesti u pitanje. Naime, kako velika većina nastavnika smatra da postojeća transmisivna nastava nije i dobra nastava, ostaje otvoreno pitanje zašto takva nastava ostaje dominantna u praksi, odnosno tipična. Sami nastavnici u svojim obrazloženjima često opisuju rad drugih nastavnika kao manje dobar i „kriv“ za postojeće stanje, ili govore o slici dobrog nastavnika kao o idealu koji nije realan. Možemo se pitati šta nam govore ovakvi podaci: da nastavnici daju odgovore o dobrom nastavniku za koje pretpostavljaju da su poželjni, iako u njih ne veruju (stavljajući svoj pravi izbor na drugo mesto, koju god modernu sliku o nastavniku da su označili kao najpoželjniju); da izražavaju svoje mišljenje o dobrom nastavniku i nastavi ali ne i stav, koji bi podrazumevao spemnost na delovanje koje uključuje promenu; da nastavnici prihvataju odlike savremene nastave, ali nisu dovoljno kompetentni da na odgovarajući način deluju ili da su želje i pokušaji nastavnika nedovoljni da bi se praksa u školama promenila. Možemo se, takođe, pitati da li su nastavnici nespremni za promenu, ne veruju u mogućnost promene ili su jednostavno orijentisani na druge probleme. Pokušaćemo da u podacima kojima raspolazemo pronađemo obrazloženje postojećeg stanja koje karakteriše razlika između tipične prakse i nastavničkog viđenja dobre nastave.

Profesionalna uverenja nastavnika i njihova praksa predstavljaju i komponentu i proizvod *konteksta* u kome se odvija nastava. Stoga ćemo na momenat razmotriti kako taj kontekst svakodnevnog delovanja naših nastavnika odslikavaju empirijski podaci o pojedinim aspektima nastave i rezultati analize relevantnih prosvetnih dokumenata. Već smo pominjali da istraživanje raznovrsnosti nastavnih metoda u našim školama pokazuje da nastavnici znaju za različite metode, ali se „ne usuđuju da ih koriste ili ih ne smatraju vrednim načinom rada“ (Radulović i Mitrović, 2014: 463), te nastavu u našim školama ne karakteriše raznovrsnot nastavnih metoda, odnosno načina učenja i podaci o nastavnim metodama u našim školama ne odgovaraju savremenim shvatanjima metoda (*Ibid.*). Sa ovakvim empirijskim podacima saglasna je i ekspertska ocena sadržana u nacionalnoj Strategiji razvoja obrazovanja (2012) u kojoj se predlaže da budući načini evaluiranja rada nastavnika obuhvate i raznovrsnost metoda nastave/učenja na časovima. Kada je reč o praksi praćenja, ocenjivanja i podrške učenju, kako smo pokazali u ranijim radovima, praksa u našim školama takođe ne odgovara savremenim trendovima u obrazovanju, već je duboko tradicionalna (Mitrović, 2014; Mitrović i Radulović, 2014). Empirijski podaci i analize ukazuju na nisku zastupljenost učeničkih aktivnosti čitanja i dominaciju pisanja kao beleženja, odnosno pokazuju da praksa razvijanja pismenosti u našim školama ostaje tradicionalna (Mitrović, 2006; Mitrović i Radulović, 2014). Na slične ka-

rakteristike nastave ukazala je i najnovija analiza jezika nastavnih časova realizovana na izabranim časovima iz beogradskih osnovnih škola, na kojima glavni govornici treba da budu učenici – časovi vežbanja i utvrđivanja gradiva (Mitrović, 2015). Prema rezultatima ove analize, identifikovana upotreba jezika nema odlike danas aktuelnog multimodalnog učenja, na ovim časovima ne računa se na obrazovni potencijal vršnjačkih interakcija u nastavi, kvantitativno gledano nastavnici govore više od svih učenika zajedno, učenici na časovima najčešće govore kroz jednu reč (40%) ili rečenicu (55%) a njihovo govorenje kroz više (povezanih) rečenica jedva da je zastupljeno (5%). Takva usitnjenost govora tumači se kao pokazatelj odsustva navike da se na času razgovara (u smislu simetričnosti i zajedničkog osvetljavanja nepoznatog), nepridavanja značaja razvojnoj potrebi učenika da jezik koriste u većim nadrečeničkim celinama. Komuniciranje unutar uniformnog govornog modela ne daje priliku da učenici razviju osećaj vlasništva nad jezikom časa, što bi bila pretpostavka daljeg učenja jezika i korišćenja jezika za školsko učenje. Načini upotrebe jezika u završnim razredima ukazuju na zasićenost nastavnika i učenika pomenutim obrascem, ali ta upotreba jezika ni na koji način nije predmet učeničke i nastavničke pažnje, analize, preispitivanja.

Kvalitet nastave i praksu nastavnika, prema podacima naših analiza (Mitrović i Radulović, 2014), u nekim slučajevima ograničavaju aktuelni prosvetni dokumenti koji trasiraju pravce reformisanja. Na primer, u nacionalnoj Strategiji razvoja obrazovanja (2012) procenjeno je da je način praćenja i ocenjivanja učenika neodgovarajući, te dokument predviđa niz promena radi širenja funkcija i predmeta ocenjivanja. Sa druge strane, prateći dokument kojim se precizira ova kva obrazovna politika „Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju“ (2013) koji je obavezujući za nastavnike, ne prepoznaje učeničko samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, kao ni druge vidove participacije učenika u ocenjivanju. U tom dokumentu uopšte se ne pominje da učenici treba da učestvuju u ocenjivanju, čak i kriterijume ocenjivanja nastavnici razvijaju sami i imaju obavezu da sa njima upoznaju učenike i roditelje na početku školske godine. Učeničko samoocenjivanje i praćenje sopstvenog napretka odavno je deo drugih međunarodnih dokumenata o kvalitetu obrazovanja, a zajedničko učestvovanje nastavnika i učenika u ocenjivanju smatra se jednim od suštinskih preduslova za menjanje položaja i uloge nastavnika i učenika u nastavnom procesu. Ovo je tek jedan primer relativno čestih protivurečnih polazišta u prosvetnim dokumentima koji na svoj način „konzerviraju“ ustaljene vrednosti i obrasce tradicionalnog obrazovanja u nas.

Dakle, različiti podaci pokazuju da je praksa u kojoj nastavnici rade i formiraju svoja implicitna i eksplicitna shvatanja, odnosno praksa koju žive – tradicionalna i opterećena protivrečnostima različitih poruka koje obrazovni sistem šalje (između različitih dokumenata, proklamovanih zahteva oličenih u programima inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja i iskustva, birokratsko-administrativnih zahteva i nepostojanja posledica za drugačiji rad, visokih zahteva i

nepostojanja podrške). U takvom kontekstu nastavnici prepoznaju poželjne odgovore i o njima govore kao o slici dobrog nastavnika i nastave, ali takvo viđenje ostaje deo slike nastave i nastavnika koja je paralelna sa realnom praksom. Izjašnjavanje o dobroj nastavi i dobrom nastavniku ne govori nužno o tome da nastavnici prihvatanju potrebu da nastavnik bude takav, niti da se ove dve slike približe, bar ne u postojećem kontekstu koji funkcioniše kroz paralelne svetove zvanično dobrog i stvarnog.

Zaključak o perspektivama nastavnika iz naše sredine u kontekstu strategija za unapređivanje kvaliteta obrazovanja

Nalazi o postojećoj praksi nastavničkog delovanja i nastave, zajedno sa nalazima o nastavničkoj perspektivi dobre nastave i pokušajem interpretiranja konteksta u kome se nastavničke perspektive formiraju, stavljaju nas pred pitanje kako kroz obrazovnu politiku i kroz obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika možemo nastavnicima ne samo ponuditi sliku poželjnog (koja je odvojena od stvarnog sveta) i eventualno osećaj krivice zbog toga što ne ostvaruju poželjnu sliku, već im pružiti podršku, osnažiti ih da doprinose kreiranju drugačije nastavne prakse. U nastavku ćemo pokušati da neke odgovore pronademo kroz razmatranje nastavničkih perspektiva u odnosu na „Deset strategija za unapređivanje kvaliteta obrazovanja ulaganjem u nastavnike“ predloženim u izveštaju iz 2013/4 o realizaciji projekta „Obrazovanje za sve“ (UNESCO, 2014).

Prema ovom dokumentu, u narednom periodu prioritet projekatskih aktivnosti širom sveta jeste prevazilaženje krize školskog učenja i nastave i to prvenstveno kroz sistematski poduhvat ulaganja u nastavnike. Ulaganje u nastavnike je posebno istaknuto jer se oni smatraju glavnim akterima u procesu unapređivanja kvaliteta. Sa druge strane, podaci iz različitih izvora i delova sveta ukazuju na deficit ovih kadrova u pojedinim regionima, teškoće vezane za obrazovanje, uslove delovanja, profesionalni razvoj nastavnika i narasle pedagoške i društvene zahteve da nastavnik izlazi u susret obrazovnim potrebama različitih kategorija učenika i doprinosi promenama u okruženju koje se veoma brzo menja. Put ka novim nastavnicima za novo vreme – u dokumentu se vidi kroz sistematsku nacionalnu akciju koja, između ostalog, podrazumeva: *prevazilaženje deficita* (školovanjem novih nastavnika uz privlačenje najboljih kandidata za ovu profesiju, preusmeravanjem najposposobijih u najproblematičnije škole i sredine, sistematskim obezbeđivanjem podataka o obučenosti nastavnika, o kapacitetima za obrazovanje nastavnika, o potrebama za nastavnicima, uključujući i sistematsku brigu o profesionalnom obrazovanju nastavnika u skladu sa međunarodno dogovorenim kompetencijama i standardima obrazovanja); *reformisanje obrazovanja nastavnika* (sa akcentima na ravnoteži između obrazovanja u pozna-

vanju nastavnog predmeta i metoda nastave, na obrazovanju za zadovoljavanje potreba svih učenika, na posebnoj obučenosti za uvođenja dece u pismenost, ali i na razvijanju svesti o potrebi da se delovanje zasniva na kritičkom promišljanju, samoevaluaciji i evaluaciji itd.); *obezbeđivanje adekvatnih životnih uslova za nastavnike i korišćenje konkurentnosti karijere i strukture zarade – kao dodatnog podsticaja za profesionalni razvoj i zalaganje u radu sa učenicima; poboljšavanje politike u oblasti različitih problema nastavnika* (uključujući i saradnju sa sindikatima nastavnika); *obezbeđivanje mreže sistematske podrške i pomoći nastavnicima u radu* (pripravništvo, rad u teškim uslovima, evaluativni procesi i sl.); *redovno obrazovanje nastavnika u oblasti novih programa poboljšavanja nastave* (kao deo profesionalnog razvoja zaposlenih) itd. Dakle, kroz deset konkretnih strategija predviđaju se mere za profesionalno i društveno osnaživanje nastavničke profesije ali i nastojanja da se istovremeno menjaju obeležja institucionalnog konteksta nastavničkog delovanja. Ove mere podrazumevaju sistematsku podršku nastavnicima od državnog do lokalnog nivoa.

Sudeći prema podacima iznetim u ovom radu, nema suštinske razlike između problema naših nastavnika i problema koji se navode u pomenutom dokumentu. U tom smislu, za promenu postojećeg stanja stvari *nije dovoljno* da nastavnici budu upoznati sa savremenim shvatanjima nastave i profesije nastavnika, što je do sada bila glavna orijentacija u politici obrazovanja u našoj zemlji. I u nas je neophodna sistematska nacionalna akcija, kako se to predviđa ovaj UNESCO– ov izveštaj.

Literatura

- Frost, D. (2011). *International Teacher Leadership project, Phase 1, A report*. Cambridge: Institute and Leadersheep for Learning.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. Report*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goe, L., Stickler, L. (2008). *Teacher Quality and Student Achievement*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Havelka, N. (1998). Prilog razvijanju koncepcije uloge nastavnika i uloge učenika u osnovnoj školi, u M. Vilotijević i B. Đorđević (prir.), *Naša osnovna škola budućnosti*, (99–163), Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije
- Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M., Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi; u N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, R. Antonijević (ur.): *Kvalitet u obrazovanju* (135–154). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. (2014). Promena paradigme ocenjivanja u nastavi kao elemenat strategije unapređivanja kvaliteta u obrazovanju, *Nastava i vaspitanje*, 63 (2), 175–188.

- Mitrović, M. (2015). Moć analize jezika časa, *Nastava i vaspitanje* 64(3), 421–436.
- Mitrović, M., Radulović, L. (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave; u D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja, L. Radulović (ur.). *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (141–166). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Moos, P. & G. Dahlberg (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation1, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 03–12.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013), *Službeni glasnik Republike Srbije*, 1/2013.
- Pratt, D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All?, *An Up-date on Teaching Theory*, Ross-Gordon (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Radulović, L., Mitrović, M. (2014). Raznovrsnost nastavnih metoda u našim školama, *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 449–462.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Schon, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*. San Francisco: The Jossey-Bass Inc.
- Stančić, M. (2014). Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika, (*doktorska disertacija*). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012), *Službeni glasnik Republike Srbije*, 107/2012.
- UNESCO (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/4 – Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).

TEACHERS AND TEACHING IN OUR SCHOOLS – TEACHERS' PERSPECTIVE

Lidija Radulović and Milica Mitrović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

Starting from the ideas that quality in education can't be understood without reconsideration of stakeholder's perspective and that quality of teaching can be evaluated based on data regarding teachers work, we researched teachers' perspective of typical and ideal teacher. Data was collected by interviewing 167 teachers of different subjects in elementary schools, vocational schools and high schools (gymnasiums). The results indicate that majority of teachers consider that typical teacher in schools in Serbia can be de-

scribed as „knowledge transmitter“, i.e. that typical teaching is transmissive. At the same time, there is a difference between teachers' perception of typical and ideal teacher and teaching. They consider that good teacher is the one who organizes learning process, or the one who is focused on students, which is in accordance with understanding teaching as encouragement of students' cognitive development or as nurturing and care for students. These findings: 1) provide empirical evidence that current teaching practice in Serbia is traditional; 2) emphasize that the way in which the majority of teachers work is not the way they consider to be good, hence informing teachers about contemporary theories of teaching is not enough for changing the practice.

Key words: teachers' perspective, typical teaching, typical teacher, good teacher.

UPOTREBA INFORMACIONO-KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA U OBRAZOVANJU – JEDAN OD MOGUĆIH ODGOVORA NA OBRAZOVNE POTREBE XXI VEKA

Mirjana Senić Ružić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Razvoj tehnologije i njen upliv u sve sfere društvenog života utiče svakako i na obrazovni proces i to ne samo u smislu da informaciono-komunikacione tehnologije postaju nezaobilazno nastavno sredstvo, već se menjanju i obrazovne potrebe, kao i uloge nastavnika i učenika u procesu obrazovanja. U ovom radu biće reči o veštinama, kompetencijama i znanjima neophodnim za život i rad u XXI veku, sa akcentom na digitalnoj kompetenciji. Kao odgovor na potrebu za novim veštinama i kompetencijama, javlja se upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovne svrhe, što prouzrokuje jedan novi niz problema i teškoća sa kojima se suočavaju nastavnici i učenici u procesima nastave i učenja. Postavlja se pitanje da li je i na koji način moguće prevazići te novonastale probleme i na šta treba obratiti pažnju kako bi upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju bila adekvatan odgovor obrazovnim potrebama XXI veka.

Ključne reči: informaciono-komunikacione tehnologije u obrazovanju, veštine i kompetencije za XXI vek, digitalna kompetencija

Uvod

Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) pokrenuo je niz debata o tome kako i u kojoj meri IKT mogu da olakšaju život i rad u XXI veku. Kao veoma korisne IKT su se pokazale na poljima komunikacije, transporta, saradnje, medicine, industrije... a da li to isto važi i za oblast obrazovanja? Kada malo bolje sagledamo situaciju čini se da je digitalna revolucija dovela oblast obrazovanja i sve učesnike u obrazovnom procesu u nezavidan položaj suočivši ih sa nizom izazova i problema, od kojih se kao značajni izdvajaju: brzina tehnološkog razvoja i protok informacija, nemogućnost da se predvidi budućnost, zahtev za novim veštinama i kompetencijama, potrebe i interesovanja već posto-

jećih i dolazećih digitalnih generacija i učenika novog milenijuma i porast jaza između obrazovne ponude i zahteva za život i rad u XXI veku. Njihove implikacije za obrazovnu praksu biće glavna tema ovog rada.

Bavićemo se i problematikom veština i kompetencija potrebnih za život i rad u XXI veku, sa akcentom na digitalnoj kompetenciji. Posebna pažnja biće posvećena teškoćama i preprekama sa kojima se suočavaju nastavnici i učenici prilikom korišćenja IKT u nastavi i za učenje kod kuće. Cilj nam je da sa jedne strane ukažemo na potrebu razvoja digitalne kompetencije kod učenika, a s tim u vezi i na neophodnost da se ona razvija kroz upotrebu IKT u procesima nastave i učenja. Sa druge strane, kroz ovaj rad bismo želeli da ponudimo jedno od mogućih rešenja u vidu smernica za transformaciju obrazovne prakse u cilju njenog poboljšanja kako bi mogla da na adekvatan način odgovori na obrazovne potrebe XXI veka.

Obrazovni problemi XXI veka

Erik Šmit (Eric Schmidt, izvršni direktor Gugla u to vreme) je 2010. godine izjavio da je od nastanka civilizacije do 2003. godine stvoreno 5 egzabajta informacija, a toliko informacija se sada stvori na svaka dva dana (egzabajt je milijarda gigabajta). Iako je tačnost ove izjave dovedena u pitanje, to je dobra ilustracija porasta količine nama danas dostupnih informacija. Postoji i procena kompanije IDC¹ da će do 2020. digitalni univerzum dostići 40 zetabajta, što odgovara vrednosti 40 hiljada egzabajta (IDC, 2012). Ovo nam govori da živimo u svetu sveprisutnih podataka. Eksponencijalni rast količine informacija, dostupnih kroz IKT, omogućava stvaranje i skladištenje sve većeg broja informacija, kao i njihov brzi prenos. Kao posledica toga, nastavnici više nisu „jedini vlasnici znanja“ što zahteva transformaciju „tradicionalnog modela reprodukcije znanja“ u „model aktivnog stvaranja znanja“. Da bi mogli da prikupljene informacije transformišu u korisno znanje, učenici moraju da nauče da samostalno pretražuju i biraju informacije, kao i da upravljaju njima i da ih analiziraju i integrišu. Nastavnici i učenici postaju partneri u zajedničkom građenju osnove znanja koju treba asimilovati (Glušac et al, 2007), pa je stoga važno obezbediti jedan skup veština i kompetencija koje odgovaraju zahtevima ekonomije znanja. Sa druge strane, nove generacije već osećaju posledice novih oblika socijalizacije i sticanja socijalnog kapitala, omogućene razvojem IKT, pa je zato upoznavanje sa socijalnim vrednostima i stavovima, kao i pružanje konstruktivnih iskustava koja će učenicima omogućiti da iskoriste nove okolnosti i aktivno doprinesu socijalnom životu, jedan od važnih zadataka obrazovanja (Ananiadou and Claro, 2009). Dakle, kroz obrazovanje učenici treba da nauče kako da uče i da steknu određene veštine, kompetencije i znanja za život i rad u XXI veku.

1 IDC – International Data Corporation (www.idc.com).

Veštine i kompetencije za XXI vek

Brojne su organizacije, udruženja i autoriteti koji su razmatrali problematiku znanja, veština i kompetencija za život i rad u novom milenijumu (P21, OECD, European Commission, ATC21S, Common Core Group, projekat Achieve). Njihovi pogledi se u nekoj meri slažu, mada se jasno mogu izdvojiti dve struje od kojih se jedna bavi pre svega veštinama i kompetencijama (P21, ATC21S, OECD, European Commission), dok druga stavlja akcenat na sadržaje i opsežan program humanističkih nauka, dajući im prednost u odnosu na poučavanje veština poput kritičkog mišljenja ili učenja kako se uči (Common Core Group, projekat Achieve). Za potrebe ovog rada razmatraćemo u daljem tekstu neke od predloga koji u prvi plan stavljaju veštine i kompetencije i ukratko ćemo predstaviti njihove različite klasifikacije znanja, kompetencija i veština za život i rad u XXI veku.

P21² (Partnerstvo za veštine za XXI vek) je neprofitna organizacija koja zagovara stav o spremnosti svakog učenika za XXI vek. P21 okvir predstavlja holistički pogled na nastavu i učenje u XXI veku koji kombinuje ishode sa inovativnim sistemima podrške, kako bi se učenicima omogućilo da ovladaju multidimenzionalnim sposobnostima koji se od njih zahtevaju u XXI veku. Ishodi za XXI vek su veštine, znanja i sposobnosti neophodne za život i rad u XXI veku, svrstane u nekoliko kategorija: 1) osnovni predmeti (3R³) i teme za XXI vek; 2) veštine učenja i inovacije – kreativnost i inovacije, kritičko mišljenje i rešavanje problema, komunikacija, saradnja (4C⁴); 3) informacione, medijske i tehnološke veštine (informaciona, medijska i tehnološka pismenost); 4) veštine za život i karijeru. Sistemi podrške za XXI vek su ključni sistemi neophodni da se osigura ovladavanje veštinama za XXI vek kod učenika. Prema P21, standardi, ocenjivanje, kurikulum, nastava, profesionalni razvoj i okolina za učenje moraju biti postavljeni tako da stvaraju jedan sistem podrške koji današnjim učenicima omogućava ishode za XXI vek.

ATC21S⁵ je projekat sa sedištem na Univerzitetu u Melburnu, finansiran od strane velikih tehnoloških kompanija (Cisco Systems Inc, Intel Corporation, Microsoft Corporation) sa ciljem da pripomogne transformaciju obrazovanja za XXI vek. Ovaj projekat je fokusiran na definisanje veština za XXI vek i razvoj načina za njihovu evaluaciju i procenu. ATC21S je definisao 10 veština i svrstao ih u 4 velike kategorije: 1) načini mišljenja – kreativnost i inovacije; kritičko mišljenje, rešavanje problema, donošenje odluka; učenje kako se uči/metakognicija (znanje o kognitivnim procesima); 2) načini rada – komunikacija; saradnja (timski rad); 3) sredstva za rad – informatička pismenost; IKT pismenost (pismenost

2 P21 – Partnership for 21st century skills (www.p21.org).

3 3R – skraćenica koja se na engleskom govornom području koristi za čitanje, pisanje i računanje.

4 4C - creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication, collaboration.

5 ATC21S – Assessment and Teaching of 21st century skills, www.atc21s.org.

iz informaciono-komunikacionih tehnologija); 4) načini života u svetu – aktivno građanstvo, lokalno i globalno; život i karijera; lična i socijalna odgovornost – uključujući kulturnu svest i kompetencije. (Binkley et al, 2012.)

OECD pristup novim kompetencijama i veštinama razvio se na osnovu dve važne inicijative DeSeCo⁶ i PISA. DeSeCo projekat je imao za cilj da obezbedi referentni okvir za dugoročno ocenjivanje u domenu novih kompetencija, pri čemu su korišćene tri grupe ključnih kompetencija: 1) korišćenje alata interaktivno; 2) interakcija u heterogenim grupama; 3) autonomno delovanje. Centralno mesto u ovom okviru zauzima sposobnost individue da misli i da preuzme odgovornost za proces učenja i svoje postupke. Ishodi DeSeCo projekta zapravo predstavljaju teorijsku osnovu za PISA istraživanje, pokrenuto sa ciljem ispitivanja do koje mere su učenici na kraju osnovnog školovanja stekli potrebna znanja i veštine za učestvovanje u društvu. Akcenat je na korišćenju znanja i veština za suočavanje sa izazovima iz stvarnog života, a ne na tome do koje mere su učenici savladali školski program. PISA istraživanje ima dve važne karakteristike. Prva je inovativni koncept pismenosti koji se odnosi na sposobnost učenika da primene znanja i veštine iz osnovnih predmeta, da ih analiziraju, rasuđuju i efikasno prenose dok rešavaju i interpretiraju probleme u različitim situacijama. Druga karakteristika je vezana za koncept celoživotnog učenja, gde se ispituje motivacija učenika za učenje, njihova uverenja o sebi i njihove strategije učenja (OECD, 2004). Ovaj test uključuje i upitnik koji omogućava procenu odnosa između pristupa i korišćenja IKT i rezultata postignutih na PISA testu (OECD, 2005).

Uzimajući u obzir različite vrste veština i sa ciljem da se napravi razlika među veštinama koje su povezane sa upotrebom IKT, i onih koje to nisu, OECD grupiše veštine i kompetencije u tri različite kategorije: 1) IKT funkcionalne veštine – podrazumevaju veštine relevantne za ovladavanje i korišćenje različitih IKT aplikacija; 2) IKT veštine za učenje – uključuju veštine koje kombinuju i kognitivne sposobnosti ili veštine mišljenja višeg reda sa funkcionalnim veštinama za korišćenje i upravljanje IKT aplikacijama; i 3) veštine za XXI vek – veštine za koje se smatra da su neophodne u društvu znanja, ali gde upotreba IKT nije neophodan uslov (Ananiadou and Claro, 2009).

Prema Evropskom Referentnom Okviru, kompetencije se definišu kao kombinacija znanja, veština i stavova koji odgovaraju kontekstu. Dakle, kompetencije su jedan širi koncept koji u sebi sadrži i veštine. Ključne kompetencije su one koje su svim pojedincima neophodne za lični uspeh i razvoj, aktivno učestvovanje u društvu, socijalnu inkluziju i zaposlenje. Referentni Okvir zadaje osam ključnih kompetencija: komunikacija na maternjem jeziku; komunikacija na stranim jezicima; matematička kompetencija i osnovne kompetencije u nauci i tehnologiji; digitalna kompetencija; učenje kako se uči; socijalne i građanske kompetencije; smisao za inicijativu i preduzetništvo; kulturna svest i izražavanje. Kompetencije u osnovnim veštinama jezika, pismenosti, računanja i informacionih tehnologija

6 DeSeCo – Definition and Selection of Competences, <http://www.deseco.admin.ch/>.

su izdvojene kao ključna osnova za učenje, a učenje kako se uči dalje podržava sve aktivnosti učenja. Prilikom obučavanja ovih kompetencija, prema Referentnom Okviru, ne smeju se zanemariti i kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativa, rešavanje problema, procena rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje emocijama. (European Commission, 2007)

Digitalna kompetencija

Vekovima su se autoriteti u oblasti obrazovanja bavili problemom sticanja osnovnih veština jezika, pismenosti i računanja. Nastavne metode su se progresivno menjale u skladu sa socijalnim i ekonomskim promenama, kao i promenama na polju obrazovnih ciljeva i dostupnosti obrazovnih sredstava (npr: pojava štamparije i prvih knjiga). Tehnološki razvoj i prisutnost IKT u svim sferama života i rada zahtevaju da se preispita obrazovni sistem, kao i načini na koje nastavnici podučavaju i načini na koje učenici uče u novom milenijumu. Polazna tačka u ovom procesu trebalo bi da bude akcenat na digitalnoj kompetenciji, koja se u različitim oblicima i vidovima pojavljuje u prethodno pomenutim definicijama i određenjima veština i kompetencija za XXI vek.

„Digitalna kompetencija je skup znanja, veština i stavova (uključujući sposobnosti, strategije, vrednosti i svest) koji su neophodni prilikom korišćenja IKT i digitalnih medija za obavljanje zadataka, rešavanje problema, komunikaciju, upravljanje informacijama, saradnju, stvaranje i razmenu sadržaja, i građenje znanja na način koji je efikasan, efektivan, odgovarajući, kritički, kreativni, autonomni, fleksibilan, etički i reflektivan za posao, slobodno vreme, participaciju, učenje, socijalizaciju, potrošnju i osnaživanje.“ (European Commission, 2012)

Ova definicija naglašava da je digitalna kompetencija izgrađena na osnovu različitih domena učenja (znanju, stavovima i veštinama) i da se širi preko nekoliko oblasti kompetencija. U širem smislu, digitalna kompetencija se može shvatiti kao višestruki koncept koji se sastoji od nekoliko komponenti:

- upravljanje informacijama – odnosi se na znanja, veštine i stavove (u daljem tekstu ZVS) neophodnih da se identifikuju, lociraju, pristupe, preuzmu, skladište i organizuju informacije;
- saradnja – odnosi se na ZVS neophodne za povezivanje sa drugim korisnicima, učestvovanje u društvenim mrežama i onlajn zajednicama, i interakciju sa drugima na konstruktivan način i sa osećajem za odgovornost;
- komunikacija i razmena – odnosi se na ZVS za komunikaciju uz pomoć onlajn alata, uzimajući u obzir privatnost, bezbednost i netetikeciju⁷ ili Internet bonton;

7 Netetikecija ili Internet bonton (netetiquette – network + etiquette) – pravilan i prihvatljiv način komuniciranja na Internetu.

- kreiranje sadržaja i znanja – odnosi se na izražavanje kreativnosti i kreiranje novih znanja kroz tehnologiju i medije, i takođe kroz integraciju i ponovnu elaboraciju prethodnih znanja i sadržaja i njihovu diseminaciju putem onlajn sredstava;
- etika i odgovornost – se shvata kao znanja, veštine i stavovi neophodni za ponašanje na etički i odgovoran način, uz svest o pravnom okviru;
- evaluacija i rešavanje problema – se shvata kao identifikacija odgovarajuće tehnologije ili medija za rešavanje identifikovanog problema ili za obavljanje zadatka, i takođe kao procena preuzetih informacija ili konsultovanog medijskog proizvoda;
- tehničke operacije – oblast koja se odnosi na ZVS koji su potrebni za efektivno, efikasno, bezbedno i pravilno korišćenje tehnologije i medija. (European Commission, 2012)

Digitalna kompetencija je postala neophodnost za život u rad u XXI veku, imperativ za procese obrazovanja i učenja i nov izvor problema za sve učesnike u obrazovnom procesu.

Učenje i nastava u XXI veku

Tehnološka revolucija je promenila društvo kao i naša očekivanja o tome šta je to što učenici treba da znaju kako bi mogli da žive i rade u savremenom informacijskom društvu. Važno je da učenici nauče kao da se izbere sa velikim brojem informacija, da upravljaju njima i da ih analiziraju, da donose odluke u skladu sa njima i da steknu i usavrše nove oblasti znanja i novi skup veština u svetu konstantnih tehnoloških promena i dostignuća. Celoživotno učenje i saradnja su postali neophodnost – uči se tokom celog života, kroz interakciju i saradnju i efikasno korišćenje različitih sistema za prezentovanje i prenošenje znanja drugima.

Kako bi se omogućilo novim generacijama učenika da steknu znanja i ovladaju veštinama za XXI vek, nastava treba da se promeni u smislu prelaska sa procesa gde je nastavnik centralna figura, prema procesu u čijem centru su učenici. Ova promena podrazumeva i menjanje uloge i odgovornosti nastavnika u obrazovnom procesu. Imajući na umu količinu dostupnih informacija, nastavnik ne može da ostane jedini „vlasnik znanja“, već postaje moderator, mentor, instruktor ili trener koji ima zadatak da učenicima pomogne da uče na svoj način i da uspešno transformišu informacije u znanje, obezbeđujući im pritom taj novi skup veština neophodnih za sticanje i građenje korisnog znanja. Nastavnici treba da siđu sa svojih centralnih pozicija ostavljajući ih učenicima, promovišući kooperativno i aktivno učenje u okruženju za učenje podržanom novim tehnologi-

jama, gde IKT olakšavaju procese učenja, razmene informacija i komunikaciju (Berčanski et al. 2013). Tako IKT nalaze svoje mesto i u oblasti obrazovanja. To je shvaćeno kao veliki korak ka unapređenju obrazovne prakse. Međutim, postavlja se pitanje da li je uvođenje IKT u proces obrazovanja uslovilo pojavu jednog niza novih problema.

Dok se odrasli još uvek sa manje ili više uspeha bore sa novom tehnološkom realnošću, za mlade generacije to je najprirodnije okruženje. Deca današnjice, *digitalni domoroci* (*digital natives*) kako ih Prenski naziva (Prensky, 2001), odrastaju u digitalnom svetu i razmišljaju i obrađuju informacije drugačije nego što to čine njihovi roditelji i nastavnici – takozvani *digitalni imigranti* (*digital immigrants*). Jaz koji postoji između *digitalnih domorodaca* i *digitalnih imigranata* je naročito prisutan i vidljiv u obrazovnom sistemu. Problem leži u činjenici da je osnovna svrha obrazovanja da pripremi učenike za život u budućnosti – što znači da bi trebalo da ide uvek jedan korak napred. Nikada u istoriji obrazovanja taj jaz nije bio toliko dubok kao danas. Ne samo da je obrazovni sistem jedan korak iza pogleda i pripreme učenika za budućnost, već zaostaje i jedan korak iza sadašnjosti.

Ako pođemo od toga da obrazovanjem pripremamo učenike za život u budućnosti i pritom uzmemo u obzir nivo i brzinu tehnološkog razvoja i izazove sa kojima se suočavaju pedagozi i nastavnici (koji su uglavnom *digitalni imigranti*), jasno je iz kojih razloga je ova obrazovna problematiku teško razrešiti. Jedan korak ka mogućem rešenju bilo je uvođenje IKT u obrazovanje – logično rešenje koje je dovelo do novog niza problema i teškoća. Iz kojih razloga ovo rešenje ne daje dobre rezultate? U daljem tekstu fokusiraćemo se na dva aspekta problema upotrebe IKT u obrazovanju – upotreba IKT u školi i korišćenje IKT za učenje kod kuće.

Upotreba IKT u školama i drugim obrazovnim institucijama

Nije dovoljno samo uvesti IKT u učionice, kako bi se dobilo na kvalitetu nastavnog procesa. Tehnološki razvoj je brži nego što je mogućnost škole i nastavnika da se prilagode tako brzim promenama. To znači da se obrazovne institucije, kao i ljudi zaposleni u oblasti obrazovanja konstantno bore i pokušavaju da dostignu i da se prilagode promenama na polju tehnologije i njene primene u svim sferama života.

Osnovni problem je jaz između digitalnih učenika i nastavnika koji su obučeni da svoj posao rade na jedan tradicionalan način. Za ilustraciju poslužićemo se kratkim pregledom osobina i sklonosti digitalnih učenika u poređenju sa osobinama i sklonostima u radu nastavnika, iz istraživanja o razumevanju digitalne dece (Jukes and Dosay, 2006).

Tabela 1: Usporedni prikaz karakteristika digitalnih učenika i rada nastavnika

DIGITALNI UČENIK	NASTAVNIK
prima informacije brzo koristeći različite medije kao izvore	sporo kontrolisano propuštanje informacija iz ograničenih izvora
paralelno obrađivanje i multi tasking (rad na više zadataka u isto vreme)	pojedinačno obrađivanje i jedan ili ograničen broj zadataka
obrada slike/zvuka/boje/filma pre teksta	prvo tekst, a potom slika/zvuk/film
nasumičan pristup povezanim multimedijalnim informacijama	snabdevanje informacija na način koji je linearan, logičan i sekvencijelan
simultano umrežavanje sa drugima	učenici rade individualno, pre nego što se umreže i stupe u interakciju
učenje „taman na vreme“	učenje „za svaki slučaj“
trenutno zadovoljenje/neposredna nagrada	odloženo zadovoljenje i nagrada
učenje koje je relevantno/aktivno/trenutno/korisno/zabavno	primorani da predaju po zadatom programu i testovima

Uvođenje novih tehnologija u proces nastave stvara nove izazove za nastavnike. Pod pretpostavkom da nisu upoznati sa novim nastavnim sredstvima (ili jesu, ali do neke mere), nastavnici često provode dosta vremena u savladavanju korišćenja IKT, pa kada dođe do samog procesa podučavanja, više se fokusiraju na tehnologiju umesto na sam nastavni proces. Tako gledano, IKT se ne koriste adekvatno u pedagoškom smislu. Nastavne metode ostaju manje-više iste, ali uz pomoć novih nastavnih sredstava (što je najčešće u vidu PowerPoint prezentacije), a učenici i dalje treba da uče iz svojih udžbenika i rade domaće zadatke na tradicionalan način.

Ovo nas dovodi do još jednog problema sa kojim se nastavnici suočavaju – motivacija za samousavršavanjem i za ovladavanjem korišćenja IKT. Mogućnosti za usavršavanje na polju korišćenja IKT u nastavi u našoj zemlji postoje. U *Katalogu programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016.* postoje 64 akreditovana programa iz oblasti informatike. Za potrebe ovog rada nisu ispitani sadržaji tih programa niti broj nastavnika koji su prošli tu obuku, ali se iz tema može videti da su one veoma raznolike i predviđene za nastavnike sa različitim znanjima i predznanjima iz oblasti IKT. Međutim, napredak na polju IKT alata je toliko brz da je veoma teško ići u korak sa tim promenama. Sa druge strane, učenici imaju pristup savremenijoj tehnologiji, naročito zahvaljujući pametnim telefonima, besplatnim aplikacijama i društvenim mrežama koji čine da stalno budu u toku, bar sa onim

što je predmet njihovog interesovanja. Tako da su nastavnici, ma koliko se trudili da budu u toku sa napretkom u oblasti IKT, uvek jedan korak iza svojih učenika. Ova situacija, zajedno sa potrebom da se utroši dobar deo slobodnog vremena za savladavanje novih tehnologija, u trenutku kada su nastavnici već izloženi izazovima promene njihovog položaja u nastavnom procesu i zahtevima za novim veštinama i kompetencijama, može biti veoma demotivisuća.

Veliku ulogu u motivisanju nastavnika za korišćenje IKT u nastavi i za stručno usavršavanje iz te oblasti svakako ima i opremljenost škole i dostupnost IKT za rad u nastavi, kao i podsticaj koji može pružiti uprava škole i stručni saradnici za korišćenje IKT u nastavi, iskustva nastavnika koji su u tome uspešni i razmena tih iskustava sa kolegama. S obzirom na neophodnost korišćenja IKT u obrazovanju, u pokušaju da se odgovori na pitanje tehničke opremljenosti škola u Srbiji, uočen je nedostatak istraživanja koja se bave ovim pitanjem. Kao ilustraciju poslužićemo se istraživanjem koje je sproveo UPIS (Udruženje Profesora Informatike Srbije) a u kojem su obuhvaćene škole iz cele Srbije. Opšti utisak je da je u tom trenutku postojala tendencija ka tehničkom opremanju škola u sledećem smislu: većina računara korišćena je za nastavu i to pre svega za nastavu informatike, a manji procenat za nastavu drugih predmeta; u većini škola koje su učestvovala u istraživanju je u tom trenutku postojala jedna računarska učionica, dok je oko 6% ispitanih škola imalo više od 5 računarskih učionica; najveći procenat učionica imao je od 10 do 15 računara, mada je veliki broj i onih učionica sa manje od 5 računara (UPIS, 2009). U međuvremenu je uveden Internet u svim školama u Srbiji. Pretpostavljamo da je trenutna situacija dosta bolja, ali nemamo novije podatke koji bi to potvrdili. Postavlja se pitanje kada i ko treba da koristi IKT, nastavnik ili učenici ili zajedno. Čini se da je logičan odgovor ovaj poslednji ukoliko nam je cilj da razvijamo digitalnu kompetenciju kod učenika. Međutim, to ne znači da u svakoj učionici treba da postoji po jedan računar za nastavnika i po jedan za svakog učenika, niti da je neophodno ili moguće koristiti IKT za sve nastavne predmete. I ako postoji potreba i od strane učenika, ali i od strane obrazovne politike da se IKT upotrebljavaju u okviru svih predmeta gde to njihova priroda omogućava, kompromis se može naći u integraciji školskog rada sa radom učenika kod kuće.

U onim školama koje prate i rade u skladu sa tehnološkim razvojem, mogu se naći primeri dobre prakse upotrebe IKT u nastavi (neki od tih primera dobre prakse bili su predstavljeni na konferenciji „Nove tehnologije u obrazovanju 2015“ u organizaciji Britanskog Saveta⁸). Međutim, nisu svi nastavnici još uvek spremni da se izboresu uvođenjem novih IKT alata. Sa jedne strane, pokušavajući da se adaptiraju i pronađu u novoj, drugačijoj ulozi u nastavnom procesu, novim nastavnim metodama, da integrišu nove tehnologije u nastavnu praksu, da nauče kako da učenicima pomognu da steknu nove veštine za XXI vek, nastavnici često gube motivaciju i nastavljaју da rade ono što najbolje znaju – da

8 <http://www.britishcouncil.rs/new-technologies/programme-2015>.

podučavaju na tradicionalan način. Sa druge strane, ekonomski gledano, ovaj proces može biti prilično skup i zahteva vreme za implementaciju IKT, što ponovo dovodi do toga da su škole i nastavnici jedan korak iza učenika po pitanju IKT alata koje koriste i koji su im dostupni.

Korišćenje IKT za učenje kod kuće

Zbog čega učenici ne vole školu? Ovo pitanje je danas toliko popularno da je Danijel Willingham (Daniel Willingham), psiholog na Univerzitetu u Virdžiniji, napisao celu knjigu o tome, u kojoj objašnjava kako naš um funkcioniše i kakve implikacije to može imati za školu i učionicu. Ali, da li se tu zaista radi o činjenici da je „um zapravo dizajniran tako da izbegava mišljenje“ (Willingham, 2009) a u školi nas teraju da mislimo, ili u pozadini toga leži nešto sasvim drugo? Mnogi učenici se isto to pitaju dok se bore sa sobom da održe pažnju na času i dok čekaju zvono da bi mogli da se posvete stvarima koje ih zaista interesuju. Sa jedne strane imamo tradicionalne frontalne nastavne metode, zastareo i ne-interesantan nastavni sadržaj prepun činjenica koje treba zapamtiti, konstantno testiranje i ocenjivanje, nastavnike kao prenosioce znanja i učenike kao primaocce tog znanja koje kasnije treba reprodukovati, kao samo neke od razloga zbog kojih učenici nisu baš neki ljubitelji škole. Naspram toga imamo IKT kao bogat izvor informacija kojima učenici imaju pristup, zahvaljujući sve većoj prisutnosti pametnih mobilnih uređaja, sa bilo kog mesta i u bilo koje vreme.

Kao jedan od odgovora na potrebe savremenih učenika, sa jedne strane u cilju njihovog motivisanja za rad i angažovanja u procesu učenja, kao i omogućavanja određenog stepena slobode za učenje (u smislu vremenske i prostorne fleksibilnosti), a sa druge da bi se nastavni proces učinio savremenijim i interesantnijim, pojavile su različite vrste onlajn kurseva, e-kurseva i platformi za učenje. Ideja je bila da se integrišu procesi nastave i učenja, odnosno povežu rad u školi i kod kuće. U pokušaju da se prevaziđu neka od ograničenja tradicionalnih nastavnih metoda, mnoga ovakva rešenja su otišla u sasvim drugu krajnost, sasvim zapostavljajući nastavni proces i pretvarajući ga u proces individualnog učenja.

Individualno učenje često može biti veoma demotivisjuće, naročito ukoliko je onlajn kurs dizajniran tako da upravlja materijalima za učenje, a ne procesom učenja. Ovo je čest slučaj, ili iz razloga što nekim od onlajn kurseva nedostaje pedagoška i didaktička perspektiva, ili ih nastavnici ne koriste didaktički adekvatno. Ovde nije reč o onlajn kursovima koji mogu biti deo neformalnog obrazovanja, već se pre svega misli na onlajn kurseve, ili IKT aplikacije osmišljene za upotrebu u obrazovnom sistemu, gde učenici ili studenti nisu „po pravilu“ niti su svi podjednako motivisani za savladavanje određenih sadržaja i veština i kompetencija predviđenih programom. Upravo zbog tog mogućeg nedostatka motivacije, ali i da bi se sam proces obrazovanja približio zahtevima, interesovanjima i potrebama učenika, problematika upotrebe IKT u nastavi postaje veoma

značajno pitanje. Zato, *e-nastavu i e-učenje u okviru obrazovnog sistema treba shvatiti kao proces nastave i učenja u celini, uključujući sve faktore koji čine ove procese uspešnim*. Ovo naglašavamo iz razloga što se veliki broj e-kurseva zasniva na upravljanju materijalima za učenje gde učenici imaju prilike samo da iščitavaju stranice sa tekstom i ilustracijama, slušaju predavanja ili gledaju snimke već održanih predavanja. Imajući ovo na umu, ovakve e-kurseve možemo posmatrati i kao moderne udžbenike ili radne listove za učenike, sa inovativnim dizajnom, u elektronskom formatu, gde je sadržaj prezentovan u različitim oblicima (tekst, audio i video materijali, prezentacije, animacije, zadaci, kvizovi, testovi znanja...). Koliko god moderni bili, to su ipak samo udžbenici/radni listovi, a procesi nastave i učenja su mnogo više od toga. Nije dovoljno samo obezbediti učenicima kvalitetne materijale za učenje (knjige) i očekivati od njih da sami savladaju sva potrebna znanja i steknu određene veštine. Ne tvrdimo da to nije moguće u nekim slučajevima, ali to svakako podcenjuje važnost nastavnog procesa i ulogu nastavnika u tom procesu.

Osnovni problem u procesu implementacije IKT u nastavi je taj što je fokus uglavnom na tehničkim komponentama, dok su pedagoški aspekti najčešće zanemareni. Ovakvi sistemi po kvalitetu ne mogu biti zadovoljavajući u pedagoškom smislu niti mogu dati očekivane rezultate bez adekvatnog pedagoškog i metodičkog pristupa.

Što se tiče digitalne kompetencije, postavlja se pitanje kako se ona stiče u našim školama. Da li na časovima informatike, ili možda ipak ne, jer je analiza dostupne dokumentacije (Glušac et al, 2007) pokazala da u Srbiji posebne karakteristike informatike kao školskog predmeta ne doprinose ključnim promenama koje se tiču modernizacije nastavnih metoda (sa izuzetkom nekih nastavnika, škola i visokoškolskih institucija, ali to još uvek nije uobičajena praksa). Ovi kursevi su i dalje teorijski orijentisani i dominantna nastavna metoda u nastavi informatike je i dalje frontalna. Uz to, časovi informatike su samo mali deo školskog programa, naročito u osnovnim i srednjim školama, a korišćenje IKT za druge predmete je još uvek u procesu implementacije.

Učenje sa i kroz IKT – razvijanje digitalne kompetencije

Razvijanje digitalne kompetencije treba da ide izvan časova informatike u školama. IKT u obrazovanju, njeno prisustvo i mogućnost da se koristi ne samo za nastavu informatike već i za nastavu drugih predmeta, ali takođe i za učenje kod kuće, ili odmor ili posao, omogućava pedagozima i nastavnicima da iskoriste njenu sveprisutnost i da je pretvore u nastavno sredstvo za sticanje znanja i veština predviđenih programom, i posebno za sticanje digitalne kompetencije. Činjenica je da se o digitalnoj kompetenciji ne može učiti iz knjiga niti iz klasičnog predavanja, već nam je za razvoj digitalne kompetencije neophodno digitalno sredstvo. Dakle, nemoguće je izbeći upotrebu IKT i u obrazovnom procesu i to:

njegovu ne povremenu nego konstantnu upotrebu; ne samo na jednom predmetu (informatika), nego na većini predmeta; ne jednoličnu (PowerPoint prezentacije), nego što raznovrsniju; ne jednosmernu (od nastavnika ka učenicima), nego višesmernu (učenici ka nastavniku i drugim učenicima); ne samo u školi nego i van škole; ne samo za savladavanje strogo zadatog nastavnog sadržaja nego i van toga; ne samo za reprodukciju naučenog nego i za stvaranje novog znanja.

Kao put ka pronalaženju mogućeg rešenja za što adekvatniju upotrebu IKT u obrazovanju sa ciljem osavremenjivanja obrazovanja i formiranja digitalne kompetencije kod učenika, kao i za prevazilaženje teškoća o kojima je do sada bilo reči, nameće nam se nekoliko koraka koje je potrebno napraviti da bi se postigli što bolji rezultati.

Prvi korak predstavlja *pripremu*. Priprema se odnosi pre svega na poziv istraživačima iz oblasti obrazovanja da se bave snimanjem stanja u Srbiji po pitanju upotrebe IKT i to sa akcentom na sledećim temama: opremljenost škola; osposobljenost nastavnika za korišćenje IKT u nastavi; mišljenje nastavnika o upotrebi i teškoćama i ograničenjima upotrebe IKT u obrazovanju, kao i predlozima za unapređivanje; mišljenje nastavnika o stručnom usavršavanju iz oblasti IKT; mišljenje učenika o upotrebi IKT u nastavi i učenju, o problemima sa kojima se suočavaju i o predlozima za unapređivanje. Drugi aspekt pripreme odnosi se na poziv stručnjacima iz oblasti obrazovanja, pedagozima, andragozima, nastavnicima i stručnjacima iz oblasti IKT da udruže snage u cilju osmišljavanja takvih softvera, platformi za učenje, aplikacija ili onlajn kurseva koji bi zadovoljavali sve pedagoške i didaktičke zahteve savremene nastave sa jedne strane i u smislu jednostavnosti korišćenja, prilagodljivosti i održivosti sa druge strane. Postoji i treći aspekt pripreme, a on se odnosi na zakonsku regulativu. Da bi se stvari u praksi pokrenule, i u smislu opremanja škola i u smislu realnog praktikovanja upotrebe IKT u procesu obrazovanja, neophodno je da postoji zakonska obaveza koja će učiniti da IKT postanu sredstvo transformacije obrazovanja, koje će nastavnici imati obavezu da koriste u skladu sa mogućnostima i prirodom predmeta na kome rade. Jedan deo ovog aspekta pripreme mogao bi da ide i u tom smeru da se jedan broj sati stručnog usavršavanja na nastavnike i stručne saradnike iz oblasti IKT učini obaveznim.

Drugi korak podrazumeva *implementaciju* i to na dva nivoa. Jedan se odnosi na opremanje škola, i hardverskim elementima, što bi bio zadatak države, ali i novim softverskim elementima kreiranim u prvom koraku pripreme, kao rezultat saradnje stručnjaka iz ove dve oblasti, obrazovanja i IKT. Drugi aspekt implementacije podrazumeva obuku nastavnika. Potrebno je usmeriti se i na inicijalno obrazovanje budućih nastavnika i stručnih saradnika, kao i na stručno usavršavanje nastavnika koji već rade u praksi. U oba slučaja važno je da se i u okviru obuke koristi IKT jer obrazovanje kroz IKT u velikoj meri može doprineti i savladavanju digitalnih kompetencija kod nastavnika i osposobljavanju za adekvatno korišćenje IKT u nastavi. Još jedan aspekt ovog koraka vezan je za

motivisanje nastavnika za korišćenje IKT. Zakonska regulativa nameće obavezu, a motivacija se može postići dobrim primerima iz prakse, kreiranjem grupa na društvenim mrežama, otvaranjem diskusija i foruma, ili stvaranjem jedinstvene mreže škola, platforme koja bi nastavnicima služila za razmenu iskustava, međusobnu komunikaciju i saradnju.

Treći korak podrazumeva *primenu* platforme za učenje kreiranu sa ciljem da integriše školski rad i rad učenika kod kuće i to tako da zadovoljava pedagoške i didaktičke principe nastave i učenja, da bude fleksibilna i prilagodljiva za korišćenje u različitim obrazovnim institucijama, i na različite načine u zavisnosti od potreba korisnika i predmeta. Platforma za učenje treba da bude i jednostavna za korišćenje, ali i dovoljno kompleksna da omogućava da se proces nastave odvija u socijalnom okruženju kroz saradnju, razmenu, komunikaciju i interakciju, dozvoljavajući individualnim i ličnim potrebama korisnika da dođu do izražaja u procesima nastave i učenja. Da bi omogućila razvoj svih komponenti složenog koncepta digitalne kompetencije kod učenika, platforma za učenje treba da im omogući upravljanje informacijama, saradnju, komunikaciju i razmenu, kreiranje sadržaja i znanja, kontekst u kome će učenici imati priliku da se ponašaju na etički i odgovoran način, evaluaciju i rešavanje problema, kao i prilike za obavljanje različitih tehničkih operacija. Kao dobar primer ovako dizajnirane platforme za učenje može da posluži SLE (Social Learning Environment) platforma. (Senić Ružić and Opačić, 2013)

Četvrti korak podrazumeva *evaluaciju* i *unapređivanje* ovako osmišljenog sistema. Ovaj korak podrazumeva praćenje i evaluaciju i nastavnog procesa i postignuća učenika, kao i ispitivanje mišljenja nastavnika i učenika i njihovu procenu platforme koja se koristi i mogućnosti za njeno unapređivanje. Na osnovu dobijenih rezultata, ali i u skladu sa daljim razvojem tehnologije, neophodno je konstantno unapređivanje i razrađivanje platforme i celokupnog sistema.

Zaključak

Upotreba IKT u obrazovanju je postala sa jedne strane neophodnost zbog digitalnog doba u kojem živimo, a sa druge strane i mogućnost i sredstvo za unapređivanje kvaliteta nastavnog procesa. Ovo prvo je neosporno, dok je drugo diskutabilno i zavisi od načina na koji se IKT koriste u procesima nastave i učenja, posmatrajući sa pedagoškog i didaktičkog aspekta. Pedagozi i nastavnici, najčešće *digitalni imigranti*, suočeni su sa brojnim problemima i teškoćama: sa promenom paradigme od tradicionalne nastave ka aktivnom stvaranju znanja i novom ulogom nastavnika u nastavnom procesu; kao i sa izazovima koje stvaraju nove tehnologije uz činjenicu da inicijalna profesionalna obuka kroz koju su nastavnici i stručni saradnici prošli nije uključivala rad kroz i sa IKT. Zbog potrebe da se deluje brzo jer je jaz između obrazovnih potreba i obrazovne ponu-

de prilično dubok, potrebno je naći što jednostavnije i prihvatljivije rešenje koje će pomoći da se kroz adekvatnu upotrebu IKT u obrazovanju oforme digitalno kompetentni učenici. To podrazumeva da se stvore uslovi da upotreba IKT u obrazovanju ne bude retkost i praksa samo za jedan nastavni predmet, već za sve predmete čija priroda to omogućava i da pritom bude adekvatna u pogledu pedagoških i didaktičkih zahteva i da ide u korak sa tehnološkim razvojem. Jedno od mogućih rešenja nalazimo u sistemskoj promeni u kojoj IKT postaju sredstvo transformacije obrazovanja.

Literatura

- Ananiadou, K. and M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Berčanski, P. et al. (2013). *Škola budućnosti 2, Tehnologija za bolje škole*, autorski prevod za Microsoft, Beograd: Čigoja štampa: Microsoft Software
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., et al. (2012). Defining 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). New York: Springer.
- European Commission (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. (Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)
- European Commission (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. JRC Technical Reports. (Retrieved from: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>)
- Glušac, D. et al. (2007). Pedagogical and Didactic-Methodical Aspects of E-learning, 6th WSEAS International Conference on E-ACTIVITIES, Tenerife, Spain
- IDC (2012). *The Digital Universe – Big Data, Bigger Digital Shadows, and Biggest Growth in the Far East*. (Retrieved from: <http://www.emc.com/collateral/analyst-reports/idc-the-digital-universe-in-2020.pdf>)
- Jukes, I., Dosaj, A. (2006). Understanding Digital Children (DKs): Teaching & Learning in the New Digital Landscape. The InfoSavvy Group (Retrieved from: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/Jukes+-+Understanding+Digital+Kids.pdf>)
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD
- OECD (2005). *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us* Paris: OECD.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5). (Retrieved from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>)
- Senić Ružić, M. & Opačić, M. (2013). E-learning platform as a tool for acquiring digital competence, in: D. Milošević (ed.): *International Conference on e-Learning, E-Learning* (3; 2013; Belgrade), pp. 83–89. Belgrade, Metropolitan University

UPIS – Udruženje profesora informatike Srbije (2009). IKT u nastavi škola u Srbiji, pregled stanja, perspektive razvoja.(dostupno na: <http://upissrbije.edu.rs/istrazivanje.php>)
Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School?* San Francisco, USA

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION – ONE OF THE POSSIBLE ANSWERS TO EDUCATIONAL NEEDS OF THE 21st CENTURY

Mirjana Senić Ružić
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Abstract

The development of modern technologies and the influence it has on all aspects of social life certainly affects the process of education as well. This goes beyond the fact that information and communication technologies (ICT) have become an inevitable means of teaching; furthermore educational needs are changing, as well as the roles of teachers and students in the process of teaching. In this paper we will discuss the new set of skills, competences and knowledge required for the success in life and work in the 21st century, with the focus on digital competence. The answer to the requirements for the new skills and competencies has been found in the use of ICT for educational purposes, which causes a new set of problems and difficulties for teachers and students in the processes of teaching and learning. The question is whether and how these recent problems can be overcome and what we should pay attention to so that the use of ICT in education becomes an adequate response to the educational needs of the 21st century.

Key words: information and communication technologies in education, skills and competences for the 21st century, digital competence

III Kvalitet obrazovanja odraslih

OBRAZOVANJE I KARIJERNI RAZVOJ ODRASLIH – ISTRAŽIVANJE KVALITETA*

Dubravka Mihajlović, Kristina Pekeč, Edisa Kecap,
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom radu razmatra se kvalitet obrazovanja posmatran kao podrška karijernom razvoju odraslih. Osnova za razmatranje kvaliteta obrazovanja leži u rezultatima istraživanja sprovedenog sa ciljem ispitivanja „putanja“ obrazovanja i učenja i „putanja“ karijere, a primenom lifeline metoda. Analiziranjem putanja obrazovanja i putanja karijere, uočava se da postoje određene tačke ukrštanja ovih putanja, odnosno periodi kada je obrazovanje viđeno kao podrška karijernom razvoju, ali i određeni periodi koji su od strane ispitanika prepoznati kao jaz između obrazovanja i karijere. Periodi preklapanja obrazovanja i karijernog razvoja (gde je obrazovanje viđeno kao podrška karijernom razvoju), kao i periodi jaza između obrazovanja i karijernog razvoja, mogu se sagledati kao nosioci različitih podataka o kvalitetu obrazovanja. Analizom jaza između obrazovanja i karijere, uočava se mogućnost da taj jaz bude umanjen različitim obrazovnim intervencijama. Polemika o tome zašto ta mogućnost nije ostvarena, otvara nova značajna pitanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji.

Ključne reči: kvalitet obrazovanja odraslih, lifeline metod u naučnim istraživanjima, modaliteti odnosa obrazovanja i karijernog razvoja odraslih

Uvodna razmatranja

U današnjim uslovima, polako nestaje model tradicionalne karijere koji se najčešće odvija pravolinijski – obrazovanje, zapošljavanje, ostajanje na jednom radnom mestu, penzionisanje, a na njegovo mesto dolazi model fleksibilnih, dinamičnih, šire shvaćenih, bezgraničnih karijera u kojima se smenjuju obrazovanje, različiti poslovi, usavršavanje, preuzimanje drugih životnih uloga i uspostavljanje balansa sa profesionalnom ulogom. Obrazovanje unutar takvog mo-

* Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

dela preuzima novu ulogu i sada u manjoj meri predstavlja samo pripremu za karijeru koja će uslediti. Obrazovanje se sve češće dešava paralelno sa karijerom, preuzimajući pritom i ulogu u sticanju stručnih znanja i veština, ali i ulogu u izgradnji znanja i veština koje će pojedincima pomoći da upravljaju svojim karijernim tokovima. Te veštine se „uče u školi, pri izboru obrazovnog pravca (npr. stručno obrazovanje, visoko obrazovanje, dalje usavršavanje), u potrazi za prvim ili narednim poslom, pri uspostavljanju ravnoteže između posla i privatnog života, borbi za uključivanje u društvo, recimo u slučajevima odustajanja od obrazovanja ili nakon dugotrajne nezaposlenosti ili neaktivnosti“ (Evropska mreža politike celoživotnog vođenja, 2014:7). Opet, obrazovne aktivnosti su viđene kao značajan resurs podrške karijernom razvoju (OECD, 2001; OECD, 2003; OECD, 2004; ILO, 2006; CEDEFOP, 2008) i sada umnogome premašuju dimenziju pripreme za karijeru, a obuhvataju niz specifičnih situacija sa kojima se pojedinci susreću u okviru svojih karijera.

Autorke Pejatović i Orlović Lovren ovu vezu lepo ilustruju, ukazujući da je „uočljiva izuzetna kompleksnost aktivnosti obrazovanja odraslih, kao i koliko toga obrazovanjem i učenjem odraslih, i formalnim i neformalnim i informalnim, može da se čini u odnosu na radni i profesionalni život čoveka“ (Pejatović, Orlović Lovren, 2014: 35–36). U našem radu ćemo pokušati bliže da otkrijemo šta je to što obrazovanje trenutno radi (ili ne radi) u odnosu na radni i profesionalni život.

U tom smislu, fokusirali smo se na vezu između obrazovanja i karijernog razvoja odraslih. Posebno, fokus je na periodima tokom kojih dolazi do preklapanja linija obrazovanja i karijernog razvoja. To su ujedno i periodi kada je obrazovanje viđeno kao podrška karijernom razvoju. Ipak, uočeni su i periodi u kojima ispitanici izveštavaju o većem ili manjem jazu između obrazovanja i njihovog karijernog razvoja. Upravo ti periodi su od velikog značaja zato što ukazuju na mesta gde postoji potreba da se nešto u vezi sa obrazovanjem menja, često u pravcu unapređivanja nekih elemenata njegovog kvaliteta

Lifeline metod u istraživanju obrazovanja odraslih

U istraživanjima koja se bave karijerama, odnosno karijernim i profesionalnim razvojem odraslih (i u kojima se pojedini kvaliteti obrazovanja istražuju direktno ili posredno) sve je više zastupljena upotreba različitih metoda koji bi trebalo istraživačima da pruže bogatiji i „živopisniji“ uvid u to kako se karijere ljudi danas odvijaju, šta je to što karijerni razvoj danas čini još složenijim i kako kroz različita istraživanja to možemo spoznati. Nama, koji smo ovoj problematici pristupili iz ugla onih koji su zainteresovani za to da otkriju gde je i kakvo je mesto obrazovanja, posebno obrazovanja odraslih, je bilo od značaja da jedan takav metod iskoristimo za istraživanje obrazovanja odraslih, ali i da ispitamo

da li se i na koji način ovim metodom istraživanja dolazi do pojedinih kvaliteta obrazovanja, posebno obrazovanja kao podrške karijernom razvoju odraslih.

Metod koji smo koristile je „lifeline“ metod istraživanja. Sam termin „lifeline“ ukazuje u nekom smislu i na njegovu namenu i najšire rečeno, on bi trebalo da obuhvati podatke sa „životne linije“ odnosno „karijerne linije“ naših ispitanika. Lifeline metod je metod koji se često koristi u različitim aktivnostima karijernog vođenja i savetovanja. To je metod u kom ispitanici svoje odgovore predstavljaju na grafikonu, a u prostoru sa strane dodatno objašnjavaju one tačke koje smatraju značajnim (Shimomura, 2011). Na primeru našeg istraživanja, ispitanici su zamoljeni da dodatno objasne vezu između obrazovanja i njihovog karijernog razvoja (posebno ona mesta gde dolazi do presecanja linija obrazovanja i karijere ili ona mesta gde je uočen veliki jaz između linija obrazovanja i karijere).

U literaturi se može pronaći nekoliko razloga za upotrebu ovog metoda. Često se navodi da sa njim možemo dobiti podatke za koje bismo često bili uskraćeni koristeći drugačije metode, tehnike ili instrumente istraživanja. Podaci dobijeni na ovaj način su „neposredniji“ i daju bolji vizuelni uvid i ispitanicima i istraživačima (Shimomura, 2011). Metod omogućava rangiranje koje naši ispitanici u nekom smislu sami konstruišu izradom svojih grafikona. Dalje, metod omogućava ispitanicima da unose različita subjektivna obeležja svojih putanja karijere i obrazovanja i da navode misli i osećanja koje imaju u vezi sa svojim karijernim, odnosno obrazovnim tokovima.

Konstrukcija našeg instrumenta je imala nekoliko izmena koje su nastale kroz pilot fazu istraživanja. Konačno, osnovna obeležja naše konačne verzije instrumenta su sledeća:

- 1) Prvi deo našeg instrumenta je činio grafikon. Grafikon se sastoji iz dve linije (horizontalne i vertikalne). Horizontalna linija je linija koja je određena godinama, a vertikalna linija je linija karijernog razvoja našeg ispitanika. Tačka u kojoj se ove dve linije seku je početna tačka (posmatrano i u odnosu na godine i u odnosu na karijerni razvoj). U tom smislu, izbegnute su unapred zadate vrednosti (plusevi i minusi koji bi karakterisali i unapred ubacili naše ispitanike u prostor uspona, odnosno padova u obrazovanju i karijernom razvoju. Ispitanici su na ovako konstruisanom grafikonu crtali dve linije – liniju obrazovanja i liniju karijere. Pored crtanja linija, ispitanici su imali zadatak da objasne svoje grafikone (u prostoru pored grafikona, a posebno pored svake ključne tačke karijere i obrazovanja) i da objasne šta pojedini elementi njihovog grafikona predstavljaju.
- 2) Drugi deo instrumenta se sastojao iz seta pitanja o lifeline metodu. Ovim je traženo od ispitanika da objasne i analiziraju svoje grafikone – da pogledaju grafikone koje su konstruisali i da pogledaju kako izgle-

daju njihove linije karijere i obrazovanja, da dodatno pojasne ona mesta gde vide da ima presecanja linija, odnosno gde dolazi do njihovog razilaženja i da nam daju svoje mišljenje o tome. Ovaj deo instrumenta smatramo veoma značajnim iz nekoliko razloga. Pre svega, to znači da se i ispitanici stavljaju u ulogu istraživača, ovoga puta u ulogu istraživača sopstvene karijere i sopstvenog obrazovanja. Ovim se približava približava istraživač i istraživanje ispitaniku. Konačno, to znači da ispitanici imaju i veći uvid u rezultate. Takođe, u ovom delu instrumenta od ispitanika smo tražili da sa nama podele svoje utiske o grafikonu i o ovakvom načinu istraživanja. Njihovi komentari predstavljaju značajne smernice za dalje unapređivanje primene lifeline metoda u istraživanju obrazovanja odraslih.

- 3) Treći deo upitnika se sastojao iz seta pitanja o bio-socijalnim karakteristikama naših ispitanika.

Lifeline metod je našao mnogo veću primenu u praksi karijernog vođenja i savetovanja i često se navodi da je njegova primena u naučnim okvirima još uvek nedovoljno istražena (Shimomura, 2011). U tom smislu, u ovom radu ćemo pokušati da ukažemo i na njegove mogućnosti, ali i na elemente koje bi trebalo izmeniti ukoliko se ovaj metod koristi za istraživanje obrazovanja i fenomena koji su u vezi s njim. Završni deo rada bavi se smernicama u vezi sa primenom lifeline metoda, a koje mogu doprineti unapređivanju kvaliteta istraživanja obrazovanja odraslih.

Metodološki okvir istraživanja

Naš istraživački cilj bio je da ispitamo vezu između obrazovanja i karijernog razvoja odraslih i da izdvojimo određene modalitete kojima je moguće prikazati i objasniti ovu vezu i pojedine njene aspekte. Kako bismo odgovorili na ovaj cilj istraživanja postavili smo nekoliko istraživačkih zadataka:

1. Identifikovanje ključnih perioda u razvoju karijere odraslih (prateći liniju karijere naših ispitanika);
2. Identifikovanje ključnih perioda u obrazovanju naših ispitanika (prateći liniju obrazovanja);
3. Identifikovanje ključnih perioda u kojima dolazi do preklapanja linija obrazovanja i linija karijere (periodi kada se obrazovanje posmatra kao podrška karijernom razvoju);
4. Identifikovanje ključnih perioda u kojima dolazi do jaza između linije obrazovanja i linije karijere (periodi kada izostaje obrazovanje kao podrška karijernom razvoju).

U našem istraživanju je učestvovalo 40 ispitanika. Njihova raspodela u odnosu na pol je skoro izjednačena (21 žena i 19 muškaraca). Naši ispitanici pripadaju različitim starosnim kategorijama. Najviše ispitanika pripada kategoriji starosti od 55 do 64 godine (14 ispitanika). Nju prati kategorija ispitanika starosti između 45 i 54 godina (11 ispitanika). Za njom sledi kategorija ispitanika starosti od 65 godina i više i njoj pripada ukupno 6 ispitanika, dok 5 pripada kategoriji ispitanika starosti od 35 do 44 godina. Konačno, samo jedan ispitanik pripada kategoriji od 18 do 24 godine. Može se videti da u uzorku dominiraju stariji ispitanici. Ovi ispitanici su birani kako bi se na odgovarajući način testirala i upotreba lifeline metoda. Njihove linije karijera vremenski duže traju i pretpostavka je da ćemo upravo kod njih biti u prilici da sagledamo šta nam od podataka lifeline metod pruža. Kada je reč o radnom statusu naših ispitanika, imali smo ukupno 25 zaposlenih, 9 nezaposlenih i 6 ispitanika koji su u penziji. Kada govorimo o nivou obrazovanja naših ispitanika, najviše je onih koji imaju završen fakultet ili neki postdiplomski nivo studija i njih je ukupno 20. Nešto manje je ispitanika sa završenom četvorogodišnjom srednjom školom (12), dok je ukupno 4 ispitanika koji imaju završenu srednju trogodišnju školu i isto toliko ispitanika koji imaju završenu višu školu. Istraživanje je realizovano u periodu od jula do septembra meseca 2015. godine. S obzirom na specifičnost samog instrumenta, istraživanje je podrazumevalo prisustvo istraživača.

Rezultati istraživanja

Rezultati našeg istraživanja se, kao nosioci podataka o kvalitetu obrazovanja, mogu posmatrati na nekoliko načina. Jedan od njih je praćenje samo linije obrazovanja naših ispitanika. Sa druge strane, možemo zasebno pratiti liniju karijere (a obrazovanje unutar nje, kao deo nečije karijere) i na taj način, grupisanjem rezultata možemo uočiti šta je to što je zajedničko u ključnim periodima u karijernom razvoju naših ispitanika i ispitati da li eventualno možemo govoriti o nekim pravilnostima u njihovom karijernom razvoju. Konačno, podaci sa ove dve linije se mogu ukrštati, a priroda njihove veze se može posmatrati kao nosilac određenih podataka o kvalitetu obrazovanja odraslih, posebno obrazovanja odraslih posmatranog kao podrška karijernom razvoju. Za potrebe ovog rada u obzir smo uzeli upravo poslednji set podataka (ukrštanje linija obrazovanja i linija karijere).

Modaliteti odnosa obrazovanja i karijernog razvoja odraslih

Posmatrajući i analizirajući grafikone naših ispitanika, uočavaju se tri modaliteta odnosa obrazovanja i karijernog razvoja odraslih:

Prvi modalitet se može nazvati paralelni put. U ovom modalitetu linija obrazovanja prati liniju karijere. Ukoliko pogledamo ovaj modalitet, karijerni putevi

su dinamični i karakteriše ih veći broj uspona i padova. Obrazovanje te uspone i padove prati (sa malim odstupanjima). Ovaj modalitet je najviše zastupljen kod naših ispitanika. Ono što se može okarakterisati kao dobro kod ovog modaliteta je to što je obrazovanje uglavnom prisutno tokom čitave karijere (ali sa prekidi-ma). U periodima uspona, što su najčešće preuzimanja novih, boljih pozicija ili poslova, obrazovanje prati ove uspone i javlja se kao podrška tranzicionim periodima. To je i očekivano, s obzirom na to da se sa preuzimanjem novih poslova često traži ovladavanje novim znanjima i veštinama koje nova pozicija, odnosno posao zahteva. Ipak, glavnim nedostatkom ovog modaliteta se može smatrati činjenica da se u trenucima padova u karijeri (lošijih pozicija, ostajanja bez posla, pogoršanja uslova na poslu) „intenzitet“ obrazovanja smanjuje i ono se ne vidi kao instrument podrške karijernom razvoju odraslih. Tada se često primećuje odsustvo i formalnog i neformalnog obrazovanja. Ukoliko uđemo u analizu tih kritičnih tački, tački pada linija karijere, uočavamo da su to mesta u kojima bi obrazovanje moglo da pruži značajnu podršku daljem karijernom razvoju. Prva od kritičnih tački, a ujedno i najzastupljenija, je gubitak posla. Sličan slučaj je i u situacijama padova koji su zabeleženi kao „duže vreme bez posla“, tačnije dugo-ročna nezaposlenost.

Kada ovaj modalitet, modalitet paralelnog puta, posmatramo u odnosu na nivo obrazovanja naših ispitanika, uočava se da je intenzitet tih padova manji i da vremenski kraće traje kod ispitanika s višim nivoom obrazovanja (sedmi stepen stručne spreme). Možemo pretpostaviti da se ispitanici višeg nivoa obrazovanja brže zapošljavaju nakon gubitka posla i/ili da brže odgovaraju na različite zadatke tranzicionih perioda. U tom smislu, prvo važno pitanje je kako obrazovanje može da podrži ispitanike nižih nivoa obrazovanja (treći i četvrti stepen stručne spreme) tokom kritičnih perioda u karijeri? Naravno, pored obrazovanja koje se javlja kroz aktivnosti traženja posla i koje postoji kao sistemska mera, mora se tragati za još nekim načinima kroz koje se obrazovanje može javiti kao jača, efikasnija i efektivnija intervencija usmerena na podršku karijernog razvoja odraslih. Periodi u kojima naši ispitanici privremeno napuštaju svet rada (porodiljska odsustva ili odsluženje vojnog roka) su takođe prepoznati kao periodi pada linije obrazovanja. Ipak, ono što još više zabrinjava jeste da uočeni pad ne jenjava ni prilikom njihovog povratka u svet rada. Ovo je još jedno pitanje koje valja pokrenuti u kontekstu razmatranja kvaliteta obrazovanja odraslih.

Drugi modalitet je modalitet mirovanja karijere i nezavisnog toka obrazovanja, odnosno mirovanja obrazovanja i nezavisnog toka karijere. Kao što se može videti, ovde imamo dve varijacije, ali i jednu i drugu karakteriše mirovanje jedne linije i nezavisni tok druge linije. Tada se najčešće obrazovanje ili karijera od strane ispitanika predstavljaju ravnom linijom. U slučajevima kada je obrazovanje predstavljeno ravnom linijom, ispitanici navode da ono ne podržava karijeru, ili da se ono završava sa formalnim obrazovanjem, a da se u nastavku karijere koristi „nasleđe“ toga. Ipak, zanimljivo bi bilo ovo istraživanje uraditi na drugačijem uzorku, koji bi mogao da pruži nešto detaljnije informacije o ovom mo-

dalitetu. Postavlja se pitanje toga koliko se danas u svetu rada može opstajati sa „mirovanjem linije obrazovanja“.

Drugi varijetet pomenutog modaliteta podrazumeva mirovanje karijere. Karijera je ovde najčešće ravna linija u kojoj ne dolazi do velikih promena, a karakteristična je za osobe koje prati tradicionalniji obrazac karijere koji podrazumeva prvo zaposlenje, dugo ostajanje na jednom radnom mestu, unutar jedne radne organizacije i na kraju penzionisanje. Ipak, uprkos takvoj karijernoj putanji, obrazovanje ide svojim tokom. Ono se u ovim slučajevima često vezuje za završavanje određenih stupnjeva obrazovanja, a neretko se linija obrazovanja završava već oko 30. odnosno 40. godine. Ovaj podatak je u skladu sa podacima o kojima govore autorke Pejatović i Orlović Lovren koje su analizom nekoliko istraživanja razmatrale participaciju starijih osoba u stručnim (neformalnim) obukama došle do podataka koji ukazuju na „obrazovnu neaktivnost“ osoba starosti 50 i više godina (Pejatović, Orlović-Lovren, 2014). U tom smislu, za unapređivanje kvaliteta obrazovanja odraslih je posebno važno unaprediti obrazovne programe i ponudu za ovu kategoriju odraslih i posebno uvažavajući karakteristike i specifičnosti karijerne faze u kojoj se trenutno nalaze. Takođe, ovde bi svoje mesto svakako pronašli i obrazovni programi koji imaju ulogu u pripremanju odraslih za penzionisanje, ali i za eventualnu karijeru nakon odlaska u penziju.

Treći modalitet karakteriše konstantan rast linije obrazovanja i različite vrste promena u karijeri. Ovaj modalitet se od prethodnog razlikuje prvenstveno u liniji obrazovanja koja se javlja kao linija konstantnog uspona, a ne kao ravna linija mirovanja, i u njoj ne dolazi do „pada“ u obrazovanju. Ispitanici su često uključeni u neformalno obrazovanje koje obuhvata različite sadržaje. U ovom slučaju često do ukrštanja obrazovanja i karijere dolazi na samom početku karijere, prilikom prvog zapošljavanja, ali se ukrštanje u velikoj meri nastavlja tokom života ispitanika. Linija obrazovanja doživljava kontinuirani rast. Ipak, često je reč o obrazovanju koje nije u vezi sa profesionalnim razvojem, već sa ličnim razvojem i potrebom za obrazovanjem. U tom smislu, možemo očekivati da će se ono po potrebi stavljati u funkciju karijernog razvoja, ali i prilikom drugih situacija koje traže veštine upravljanja karijerom i uspostavljanja balansa između radnog i ostalih aspekata života. Ovaj model je, očekivano, zastupljeniji kod ispitanika sa višim nivoima obrazovanja ali je, imajući u vidu uzorak u celini, najmanje zastupljen model kod naših ispitanika.

Šta su ispitanici rekli? – Ka smernicama za unapređivanje (istraživanja) kvaliteta obrazovanja

Pored pomenutih modaliteta, još jedno mesto nalazimo značajnim za razmatranje kvaliteta obrazovanja odraslih. Kao što smo pomenuli u razmatranju lifeline metoda, naši ispitanici su bili u prilici da sami analiziraju njihove grafike i da objasne kako vide odnos između njihovih linija obrazovanja i linija ka-

rijere, odnosno karijernog razvoja. Smatramo da se i kroz njihove odgovore mogu uočiti određeni elementi kvaliteta obrazovanja odraslih posmatranog u odnosu na karijerni razvoj odraslih.

Posmatrajući analize grafikona koje dolaze od strane naših ispitanika, uočava se nekoliko kategorija odgovora i razumevanja veze između obrazovanja i karijernog razvoja odraslih:

- 1) Za početak, možemo govoriti o kategoriji ispitanika koja smatra da je obrazovanje (i formalno i neformalno) značajno božilo njihov karijerni razvoj u smislu *konstantnog napredovanja ka boljim pozicijama*. Pre svega, ovde je prvenstveno reč o ispitanicima koji su navodili da su napredovali u svojoj karijeri (i njihove karijere često beleže konstantan rast na liniji karijere, a kao ključna tačka se često i navodi napredovanje ka boljim pozicijama).

Uočava se da ovoj kategoriji najviše pripadaju ispitanici sa višim nivoima obrazovanja. Kako se može uočiti iz komentara naših ispitanika, da nije bilo obrazovanja, ne bi bilo ni napredovanja u karijeri, tačnije, obrazovanje je viđeno kao *ključni instrument za napredovanje u karijeri ili ostvarivanje nekih drugih benefita u vezi sa karijerom*.

- 2) Druga kategorija naših ispitanika je na sličan način tumačila svoje grafikone. Ipak, kada govorimo o ovoj grupi, ona obrazovanje vidi kao značajno za karijerni razvoj, ali prvenstveno u smislu *zadržavanja posla*. Tako, da bi ostali na poslu i imali sigurno radno mesto, uključuju se u različite oblike obrazovanja. Njihova linija karijere nije toliko dinamična kao linija karijere ispitanika u prethodnoj kategoriji, već ima manje uspona i padova i nalik je skoro pa ravnoj liniji.

Ova kategorija bliska je ulozi obrazovanja u konceptu fleksigurnosti, gde i formalno obrazovanje i neformalno obrazovanje, ali i samostalno preduzete obrazovne aktivnosti doprinose stvaranju sigurnog radnog mesta i mobilnosti na tržištu rada (Pejatović, Kunić, 2012: 17). U tom smislu, izdvaja se još jedan kvalitet obrazovanja odraslih – *obrazovanje odraslih u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti*.

- 3) Treća kategorija ispitanika obrazovanje vidi kao značajno za karijerni razvoj, s tim da je značaj obrazovanja u većoj meri zabeležen u tranzicionim periodima, odnosno prilikom promene posla (bez obzira da li promena podrazumeva napredovanje ka boljim ili nazadovanje ka lošijim pozicijama) i u pojedinim slučajevima, prilikom gubitka posla. Dakle, bilo koja promena u karijeri zahteva upliv obrazovanja.

Ova kategorija bliska je kategoriji koja je u teorijskom modelu karijernog razvoja odraslih autorke Barbare Okan viđena kao srednje odraslo doba u kom

se može govoriti o velikom broju tranzicionih perioda, koji obuhvataju i individualni i porodični i karijerni razvoj odraslih (prema: Hayes, 2000: 9). Naše shvaćanje tranzicionih perioda kao značajnih promena u karijeri blisko je određenju koje obrazovno-radnu tranziciju definiše kao „razvojni fenomen, odnosno kao kompleksan proces koji obuhvata profesionalnu i socijalnu integraciju mladih odraslih u svet rada, ali i kontinuiran proces koji se sastoji iz niza drugih tranzicija u vezi s radom i učenjem a koje zajedno čine razvojnu dimenziju posla, čime tranzicija dobija nov kvalitet i biva smeštena u kontekst celoživotnog učenja“ (Pekeč, 2014: 196). Tako, uočen je još jedan kvalitet obrazovanja kao podrške karijernom razvoju – *obrazovanje kao podrška u tranzicionim periodima u karijeri*.

- 4) Sledeća kategorija ispitanika svoje grafikone tumači na sledeći način: formalno obrazovanje nije imalo nikakav uticaj na njihovu karijeru, njihova karijera je podržana tek njihovim uključivanjem u razne oblike neformalnog obrazovanja.

Ova kategorija ispitanika i njihovi odgovori su pomalo zabrinjavajući. Naravno, oni se mogu susretati i opravdavati u onim situacijama kada je oblast inicijalnog obrazovanja drugačija od oblasti u kojoj su ispitanici zaposleni. Ipak, u našem slučaju ovakve odgovore smo nalazili i kod upravo pomenute kategorije ispitanika (koja se ne bavi poslom za koji se školovala), ali i kod one kategorije ispitanika koja se kroz formalno obrazovanje pripremala za zanimanje ili profesiju koju trenutno obavlja ili koju je obavljala tokom radne karijere. U tom smislu, smatramo da je ovaj podatak početni resurs za dalja istraživanja u vezi sa kvalitetom obrazovanja, a posebno u vezi sa kvalitetom formalnog obrazovanja. Ipak, ono što je ohrabrujuće je činjenica da se naši ispitanici uključuju u različite oblike neformalnog obrazovanja, gde dominiraju stručni sadržaji, odnosno sadržaji u vezi sa potrebama poslova koje obavljaju. Tako, možemo govoriti o još jednom kvalitetu obrazovanja – *neformalno obrazovanje kao podrška profesionalnom razvoju odraslih*, ali i otvoriti pitanje *kvaliteta formalnog obrazovanja kao podrške karijernom razvoju odraslih*.

- 5) Sledeća kategorija ispitanika smatra da je njihova karijera bila u konstantnom sukobu sa njihovim obrazovanjem. Ovu kategoriju možemo posmatrati kao „ili-ili“ kategoriju. Naime, od obrazovanja se odustaje kada se nađe neki posao jer je pregršt barijera da se obrazovanje nastavi (previše posla, nedostatak vremena). U ovoj kategoriji nailazimo na nekoliko varijeteta. Kada posmatramo linije karijera ljudi koji su se na ovaj način izjasnili o odnosu obrazovanja i karijere, to su najčešće ispitanici koji su se nakon formalnog obrazovanja zaposlili, a njihova linija obrazovanja se nakon formalnog obrazovanja završava. U drugom slučaju, ispitanici stupaju u radni odnos (često da bi mogli da finansiraju svoje obrazovanje), ali nakon zaposlenja ulaze u „začarani krug“ barijera, odnosno imaju obezbeđena finansijska sredstva potrebna za participiranje u razli-

čitim obrazovnim programima, ali više nemaju dovoljno vremena da se obrazovanju vrate.

Pomenuta činjenica ukazuje na potrebu da se pronadu bolji načini alternacije obrazovanja i rada. Iako savremeni svet rada sve više karakteriše fleksibilnost u alternaciji rada i obrazovanja (Pejatović, Orlović Lovren, 2014), posmatrajući to kroz različite aktivnosti koje dolaze iz sveta rada ili iz sveta obrazovanja, mišljenja smo da obrazovanje, posebno obrazovanje odraslih, a najviše obrazovanje posmatrano kao podrška karijernom razvoju odraslih, mora da iznalazi načine da se pomenuti sukob ublaži. U tom smislu, možemo govoriti o *kvalitetu obrazovanja u alternaciji rada i obrazovanja*.

- 6) Sledeća kategorija ispitanika je svoje linije obrazovanja i karijere videla na sledeći način: ispitanici percipiraju karijerni razvoj i zadovoljni su svojim karijerama, a obrazovanje vide kao nepotrebno za njihov karijerni razvoj.

U ovu kategoriju najčešće spadaju ispitanici sa nižim obrazovnim nivoom koji nakon inicijalnog obrazovanja u maloj meri participiraju u obrazovnim aktivnostima. Kod ove grupe ispitanika je važno da se dodatno ispita kakav pristup obrazovanju oni imaju. Na primer, često se pokazuje da „više prilika za pristup obučavanju na poslu imaju već visoko obučeni kadrovi, u odnosu na one koji su bez kvalifikacija“ (Pejatović, Orlović Lovren, 2014:56). Imajući to u vidu, možemo otvoriti razmatranje kvaliteta obrazovanja kroz pitanje pristupa *obrazovanju kao podrške karijernom razvoju osoba nižeg nivoa obrazovanja*.

- 7) Sledeća kategorija naših ispitanika smatra da je linija njihovog obrazovanja uvek iznad njihove karijere. Tačnije, oni smatraju da je nivo njihovog obrazovanja i obim njihovog znanja konstantno veći nego što to od njih zahteva određena pozicija na poslu ili označeno mesto na liniji karijere. Oni često u opisu svojih linija koriste reči „stagnacija“ ili „mirovanje“.

Ova kategorija ispitanika nalazi se u situaciji koja je u međunarodnim dokumentima prepoznata kao „neadekvatna situacija u zaposlenosti vezana za znanja i veštine – odnosi se na slučajeve kada su zaposlene osobe.... iskazivale želju i težili promeni radne situacije, da bi mogle bolje da iskoriste svoja znanja i veštine...“ (prema: Pejatović, Orlović Lovren, 2014:31). Kako navode autorke Pejatović i Orlović Lovren, u situacijama kada „zaposleni u takvoj radnoj situaciji nije u prilici da stavi u funkciju sva znanja i veštine koje poseduje (...) za pretpostaviti je da obavljanje posla u ovakvoj radnoj situaciji nije motivišuće za zaposlenog ni što se tiče zalaganja na poslu, niti što se tiče preduzimanja novih aktivnosti učenja i usavršavanja“ (2014: 31). Mišljenja smo da bi ova kategorija ispitanika trebalo da participira u različitim *obrazovnim programima za sticanje veština upravljanja karijerom*.

Navedene kategorije, koje sadrže objašnjenja naših ispitanika o odnosu između njihovog obrazovanja i njihovog karijernog razvoja, ukazale su nam na to o kojim elementima i aspektima kvaliteta obrazovanja treba voditi računa i koje su to situacije koje mogu da budu okidači za unapređivanje određenih kvaliteta obrazovanja. Naravno, ova lista nije konačna, već je više ponuđena kao niz smernica unutar kojih svaki element može i treba da se dublje istraži.

Lifeline metod – ka poboljšanju kvaliteta istraživanja obrazovanja odraslih

S obzirom na to da smo se kao istraživači obrazovanja odraslih prvi put susreli s lifeline metodom i primenili ga u istraživanju, osećamo potrebu da dodatno ukažemo na pitanja koja mogu unaprediti njegov kvalitet i kvalitet istraživanja obrazovanja odraslih, ali i ukazati na određene mere opreza prilikom njegovog korišćenja.

Lifeline metod je metod koji svakako daje sveobuhvatnu i uporedivu sliku karijere i obrazovanja. Njegova prednost je i u tome što ne može površno da se radi: na zanimljiv način angažuje ispitanike, kod njih podstiče razmišljanja o toku njihove karijere i njihovog obrazovanja, a na osnovu njihovih komentara smo mogli da zaključimo da im često daje nov uvid u tokove njihovog profesionalnog razvoja. Takođe, u velikoj meri angažuje istraživače u pogledu interpretacije rezultata istraživanja, jer se podaci često mogu čitati iznova i iznova koristeći različite elemente grafikona ili fokusirajući se na jedan njegov deo. Činjenica da lifeline pruža ispitanicima veliku slobodu u pogledu odgovora (što opet, zahteva veliku pripremu ispitanika) se može posmatrati i kao prednost i kao nedostatak primene ovog metoda u istraživanjima obrazovanja odraslih i razvoja karijere.

Lifeline zahteva prisustvo istraživača. Istraživač je taj koji mora jasno da ukaže na ciljeve istraživanja i da dobro upozna ispitanike sa načinom „popunjavanja“ instrumenta istraživanja. Naravno, ovo nije specifičnost lifeline metoda, ali je naglašeno u ovom slučaju zato što instrument sam po sebi daje veliku slobodu ispitanicima. U tom smislu istraživač mora biti oprezan sa postavljanjem granica u terminima balansa između toga šta će dobiti od podataka, kako će zadržati fokus misli ispitanika, ali i uključiti osećanja ispitanika.

Iz priloženog je jasno zašto ovaj metod ima dobar prijem u praksi. Čak i za ljude od kojih većina nije u procesu karijernog vođenja i savetovanja, stvara se niz ideja i dilema koje oni imaju ili su imali u svom karijernom razvoju. U tom smislu, čak i u pitanjima otvorenog tipa, mogli smo da „oslušnemo“ njihova razmišljanja, sugestije, ideje i dileme. Zadatak nauke i budućih istraživanja je da iz do sada prikupljenih podataka o primeni lifeline metoda, kao i iz podataka o obrazovanju i karijeri koji su dobijeni njegovom primenom, uzme najbolje i

da pokuša da dođe do dubljih uvida koji koji mogu da budu od pomoći da se unapredi praksa karijernog vođenja i savetovanja i kvalitet obrazovanja odraslih.

Zaključna razmatranja

Polazeći od cilja našeg istraživanja, pitanje kvaliteta obrazovanja pokušali smo da otvorimo i razmotrimo putem sagledavanja veze između obrazovanja i karijernog razvoja odraslih.

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da se može govoriti o tri modaliteta odnosa obrazovanja i karijernog razvoja odraslih. Prvi modalitet je nazvan paralelni put i njega karakterišu dinamični karijerni putevi koje prati isto tako dinamična linija obrazovanja. Kada govorimo o kvalitetu obrazovanja unutar prvog modaliteta, mišljenja smo da postoje određeni periodi karijera naših ispitanika u kojima se obrazovanje ne pojavljuje kao podrška. To su često periodi gubitka posla, duže nezaposlenosti ili neaktivnosti na tržištu rada. Kada se posmatraju periodi pada u karijeri, potrebno je istražiti zašto tada dolazi i do paralelnog pada u obrazovanju i na koji način obrazovanje upravo u tim momentima može da se javi kao podrška karijernom razvoju odraslih. Iako je obrazovanje često (sistemski) prepoznato kao intervencija koja u ovim situacijama može da pomogne, odgovori naših ispitanika pokazuju da ono izostaje. Čini nam se važnim da se otkriju i otklone barijere zbog kojih ipitanici ne uzimaju učešća u obrazovnim aktivnostima, posebno imajući u vidu da je obrazovanje prepoznato kao deo politike aktivnog zapošljavanja.

Drugi modalitet je modalitet koji u sebi sadrži dva varijeteta: mirovanje karijere – nezavisan tok obrazovanja i mirovanje obrazovanja – nezavisan tok karijere. Kada govorimo o kvalitetu obrazovanja, ovaj modalitet nam je pokazao da u slučajevima kada obrazovanje „miruje“ ono ne samo što ne podržava karijeru, već se negde na sredini karijernog puta gasi. U tom smislu, uočava se obrazovna neaktivnost kategorije starijih odraslih. Obrazovni programi, shvaćeni kao podrška karijernom razvoju, ovde mogu da obavljaju dvostruku funkciju: kao podrška kategorijama odraslih koji su u fazi stabilizacije karijere, i kao podrška kategorijama odraslih koji su pred penzijom.

Treći modalitet podrazumeva konstantan rast linije obrazovanja i različite vrste promena u karijeri. Ovaj model ne ukazuje posebno na određene kvalitete obrazovanja, ali je značajan zato što je ukazao na pojedina mesta gde je obrazovanje viđeno kao podrška karijernom razvoju. Pa ipak, prostor za poboljšanje je i ovde prisutan, posebno imajući u vidu da odrasli koji participiraju u različitim oblicima (neformalnog) obrazovanja i koji su podstaknuti motivima za ličnim rastom i razvojem, ne prepoznaju nužno obrazovanje i kao sredstvo koje im može biti od pomoći u napredovanju u karijeri (izuzev inicijalnog obrazovanja koje je u direktnoj funkciji pripreme za posao).

Konačno, razmatranju različitih elemenata i aspekata kvaliteta pristupili smo i analiziranjem viđenja naših ispitanika o odnosu koje imaju njihovo obrazovanje i njihov karijerni put. U tom, smislu, izdvojili smo listu elemenata i aspekata kvaliteta obrazovanja kao podrške karijernom razvoju koji se svakako mogu dalje operacionalizovati, ali i koji mogu da pruže smernice za dalja istraživanja kvaliteta u ovom području. Ti aspekti i elementi su:

- Obrazovanje kao ključni element za napredovanje u karijeri;
- Obrazovanje odraslih u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti;
- Obrazovanje kao podrška u tranzicionim periodima u karijeri;
- Neformalno obrazovanje kao podrška profesionalnom razvoju odraslih;
- Kvalitet obrazovanja odraslih u alternaciji rada i obrazovanja;
- Obrazovanje odraslih kao podrška karijernog razvoja osoba nižih nivoa obrazovanja;
- Obrazovni program za sticanje veština upravljanja karijerom.

Literatura

- CEDEFOP, (2008). *Establishing and developing national lifelong guidance policy forums*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evropska mreža politike celoživotnog vođenja (2014). *Razvoj politike celoživotnog vođenja– Evropski paket resursa*. Beograd: Službeni glasnik.
- ILO, (2006). *Career Guidance – A Resource Handbook for Low and Middle Income Countries*. Geneva: International Labour Office
- Hayes, K. H. (2000). *Managing career transitions: your career as a work in progress*. New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River Inc.
- OECD (2001). *Quality in Career Guidance*. Preuzeto 11. 10. 2013. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/2698228.pdf>
- OECD (2003). *Career Guidance – New Ways Forward*. Preuzeto 11. 10. 2013. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/19975192.pdf>
- OECD, (2004). *Career guidance – A Handbooke for Policy Makers*. Preuzeto 7.1.2011. <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>
- Pejatović, A., Orlović Lovren, V. (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo andragoga Srbije.
- Pejatović, A., Kunić, T. (2012). Obrazovanje odraslih kao faktor ostvarivanja koncepta fleksigurnosti. *Obrazovanje odraslih*, 2, 9–26.
- Pejatović, A., Pekeč, K. (2011). Evaluacija u sistemu kvaliteta stručnih obuka za odrasle. U: Kačavenda Radić, N., Pavlović Breneselović, D., Antonijević, R. (ur.): *Kvalitet u obrazovanju*, (173–186). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Pekeč, K. (2014). Tranzicija u svet rada: ka unapređivanju kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji. U: Knežić, B., Pejatović, A., Milošević, Z. (ur.): *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (191–204). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Shimomura, H. (2011). The Career Pictures of Workers in Their 50s: Considering Adult Career Development Using the Lifeline Method. *Japan Labor Review*, 2, 89–103.

EDUCATION AND CAREER DEVELOPMENT OF ADULT – RESEARCH OF QUALITY

Dubravka Mihajlović, Kristina Pekeč, Edisa Kecap
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Abstract

This paper consider the quality of education viewed as a support for the career development of adults. The basis for the review of the quality of education lies in the results of research conducted to examine the „trajectory“ of education and learning and the „trajectory“ of career, trough the application of „lifeline“ method. Through analysis of the trajectory of education and career paths, it is noticed that there are certain points of intersection of these trajectories, ie periods when education is seen as a support career development, but also some periods which were identified by respondents as the gap between education and careers. Periods of „overlapping“ of education and career development (where education is seen as a support for career development), as well as the period of gap between education and career development, can be seen as bearers of various data about the quality of education. The analysis of the gap between education and career shows that there is an opportunity for this gap to be reduced using different educational interventions. Polemic about why this option has not been realized, opens up new important issues of quality of education in Serbia.

Key words: quality of adult education, lifeline method in research, the modalities of the relation between education and career development of adults

INTEGRISANA OBRAZOVNA PODRŠKA STARIJIMA: KA NOVOM KVALITETU OBRAZOVANJA STARIJIH¹⁰

Zorica Milošević, Snežana Medić
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

Nigde se obrazovanje i socijalna zaštita ne dodiruju tako blisko kao u oblasti obrazovanja starijih. Integralnost postaje zajednički imenitelj i obrazovanja i socijalne zaštite starijih. Novom, integralnom modelu socijalne zaštite starijih odgovara integrisana obrazovna podrška. Integralni model socijalne zaštite, zasnovan na ostvarivanju tri skupine/kategorije prava, pretpostavlja snažnu obrazovnu intervenciju u ostvarivanju svake skupine podjednako i ravnopravno, kao podrška ostvarivanju prava na život u prirodnom okruženju, prava na razvoj i očuvanje ličnih potencijala i prava na integrisan društveni život u zajednici. „Nove generacije starijih ljudi“ imaju potrebu integralne društvene podrške i korišćenje prava na obrazovanje za ostvarivanje svake od njih. Namera ovog rada je da potraži odgovore na pitanja kako i zašto „nova slika starenja“ zahteva integralnu podršku, na koji način obrazovanje tome može da odgovori i koji primeri dobre prakse mogu biti smernice ka njenoj realizaciji.

Ključne reči: obrazovanje starijih, integralna zaštita starijih, integrisana obrazovna podrška starijima

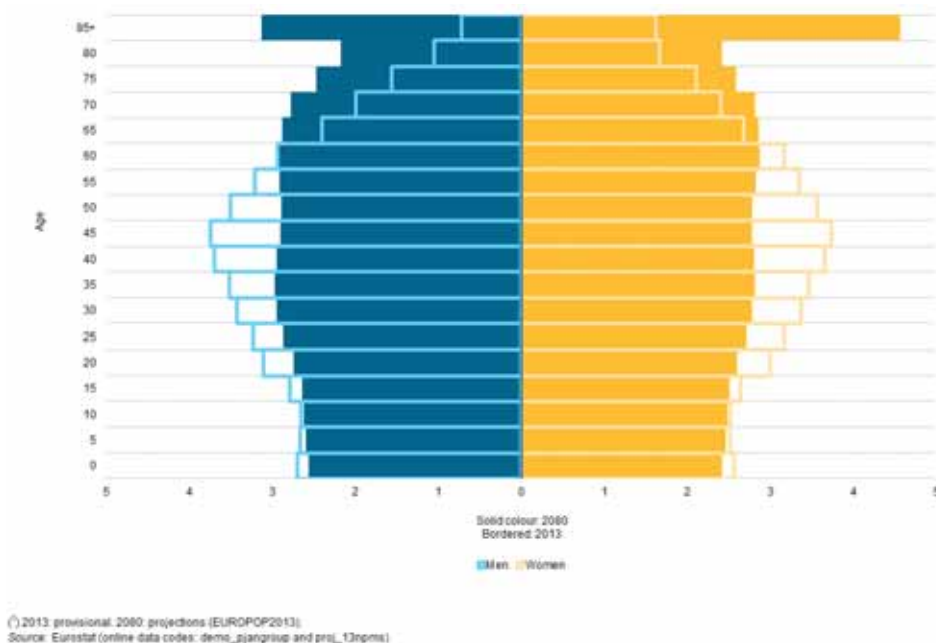
Uvod ili Nova slika starenja – od „piramide ka kocki“

Zbog pada nataliteta i povećanja dugovečnosti, procenjuje se da će za manje od 10 godina po prvi put u istoriji čovečanstva broj starijih ljudi nadmašiti broj dece (Withnall, 2012, prema: Merriam & Kee, 2014; Formosa, 2013). U Srbiji je u 2014. godini 18% populacije bilo starosti 65 godina i starije, što je više od proseka Evrope – Starog kontinenta, u kojoj je 16% stanovništva starosti 65 godina i starije (Population Reference Bureau, 2015). Populaciona piramida Evrope toliko se promenila za poslednje četiri decenije, da je, možda, trenutno možemo

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

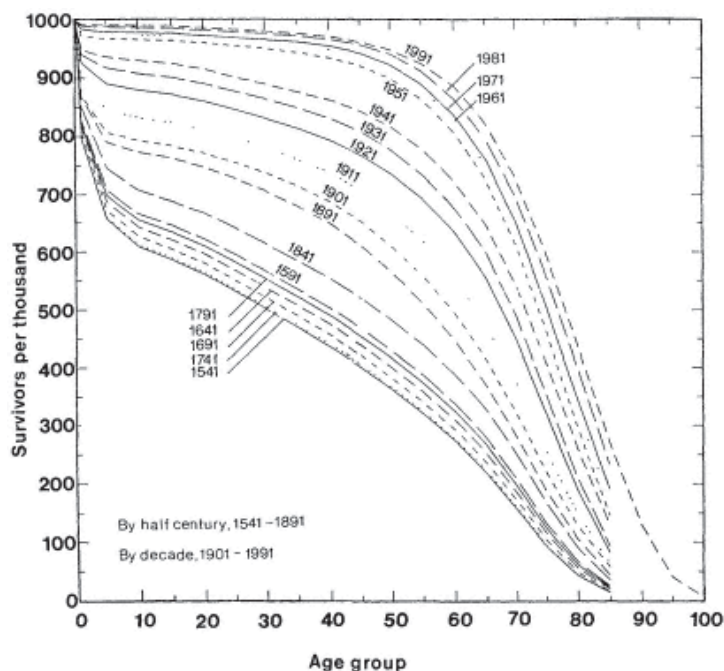
nazvati i nekim drugim imenom, a ne „piramidom“ (Population Reference Bureau, 2015). Prosečna dužina životnog veka u zemljama Starog kontinenta, pa i u Srbiji, povećala se u poslednjih desetak godina (izvor: Eurostat (1)), tako da su predviđanja da će 2080. godine populaciona piramida Evrope (Grafikon 1) znatno više podsećati na „Kocku“. Jedina starosna grupa koja će se konstantno povećavati je grupa starijih u tzv. četvrtom životnom dobu, a primetna je i tendencija porasta broja ljudi u tzv. trećem životnom dobu (izvor: Eurostat (3)).

Grafikon 1. *Populaciona piramida Evrope 2080. godine (izvor: Eurostat (2))*



Prikazane „slike starenja“ ne posmatramo ni kao fenomen, ni kao izazov, već kao proces koji nas svojim tokom poziva ne samo na razumevanje (i redefinisavanje) nove uloge starijih u funkcionisanju i razvoju društva, već i uloge društva (i njegovih sistema) u podršci funkcionisanju starijih u tim novim ulogama. Broj starijih ljudi koji doživljavaju duboku starost jeste u porastu, ali ljudski životni vek se neznatno promenio tokom vremena. Olšanski, Hejflik i Karners (Olshansky, Hayflick & Carners, 2002) podsećaju da se on neće ni promeniti sve dok se ne otkrije „ključ starenja“. Verovatno je u svim periodima razvoja ljudske civilizacije bilo ljudi koji su doživljavali duboku starost. Pravougaona kriva „preživljavanja“ u proteklih pet vekova pokazuje da je sve veći broj ljudi koji se približavaju maksimalnom životnom veku, ali je ona, u isto vreme, i „dokaz“ da se ljudski životni vek tokom vekova neznatno promenio (Grafikon 2).

Grafikon 2. Pravougaona kriva „preživljavanja“ u periodu od 1541–1991. godine (izvor: Kertzer & Laslett, 1995)



Ono što se zasigurno promenilo u ljudskom životnom veku, to je kvalitet života. Logikom „običnog“ razmišljanja, moglo bi se zaključiti da što je kvalitet života bolji, to će kvalitet života u trećem i četvrtom životnom dobu (pa i broj ljudi u ovim starosnim kategorijama) biti bolji (i veći). Erber (Erber, 2013) s pravom ukazuje na to da ukoliko se počeci bolesti i invalidnosti mogu odložiti za najkasnije životno doba, to na kvalitetu života treba „raditi“ do kraja života.

Svako društvo ima svoja očekivanja u vezi uloga, zadataka i ciljeva koje treba ostvariti u mladom, odraslom i starijem dobu. Mada, istraživanja pokazuju da u SAD godine postaju sve irelevantnije kao prediktori potreba, načina života i životnih ostvarenja (Neugarten, prema: Binstock, 2002). Ne postoji određeni „set pravila“ prema kojima se određuje da je osoba postala starija ili „prešla“ u kategoriju starijih. Ipak, u svetskim razmerama, pa i u Srbiji, „magičan broj“ od 65 godina postao je „službeno doba“ stupanja u uzrast starijih. I pored toga što se starost često povezuje sa pasivnošću i zavisnošću ljudi u ovoj životnoj fazi svog životnog ciklusa, nove generacije starijih suprotstavljaju se toj slici. Stariji su danas višeg obrazovnog nivoa nego stariji koji su živeli nekada, među njima je manje nepismenih nego što je to bilo nekada (Barro & Wha Lee, 2013; A Profile of Older Americans, 2015). Prema Anketama o radnoj snazi u Srbiji iz 2011. i 2013. godine (Republički zavod za statistiku RS (1) i (2)), takođe je primetan

porast broja starijih sa završenom srednjom školom, sa 4,3% na 5,4%, a u 2013. godini oko 7,8% starijih je sa završenim višim i visokim nivoom obrazovanja.

„Nova slika starenja“ p(ri)okazuje:

- Da je sve više starijih.
- Da su stariji sve obrazovaniji.
- Da je kvalitet života starijih sve bolji.
- Da su stariji najveći konzumenti svih usluga i dobara.
- Da je lična i socijalna aktivnost starijih sve veća.
- Da su načini zadovoljavanja potreba starijih sve sličniji načinima zadovoljavanja potreba drugih generacija.

Starenje stanovništva ne predstavlja trend koji je „dobrodošao“, koji se „pozdravlja otvorenih, raširenih ruku“. Kako se pripremiti za zadovoljavanje potencijalnih troškova starenja stanovništva (društva), i dalje je zagonetka za vlade mnogih zemalja (LARA, Part 2, n.d.). Percepcija starosti, starenja i starijih ogleda se i u terminima kojima opisujemo procese starenja: „demografska tempirana bomba“, „nepovoljna demografska situacija“, „neproduktivno stanovništvo“, „društveni i ekonomski teret“... Volker (Walker) s pravom ukazuje na činjenicu da su kreatori politika i profesionalci starije ljude dugo opažali kao uglavnom zavisne, neproduktivne i pasivne *objekte* (Walker, 2006, prema: De Donder, Bro-sens, De Witte, Buffel, Dury, Smetcoren & Verté, 2014). Rezultati istraživanja (Kite & Wagner, 2002) pokazuju da su stariji osetljivi na upotrebu termina koje ljudi koriste da bi opisali njihovu starosnu grupu. Pojavu ejdžizma, skupa ideja i verovanja koja su u vezi sa diskriminatorskim stavovima prema starijim osobama, Palmor (Palmore, 2001) smatra trećim najvećim „izmom“ u savremenom društvu, pored rasizma i seksizma. Ali, za razliku od rasizma i seksizma, svi smo potencijalne žrtve ejdžizma, samo da dovoljno dugo (po)živimo.

Uloga obrazovanja u integralnoj zaštiti starijih

Integralni model socijalne zaštite (Medić, Brkić, Vlaović-Vasiljević, Vulević, Mihić, Obradović, 2010), rezultat je reformskih težnji da se sistem socijalne zaštite u Republici Srbiji kreira na principima i ciljevima reforme ovog sistema definisanim u Strategiji razvoja socijalne zaštite RS (2005). Prema ovom Modelu, u središtu procesa socijalne zaštite su *korisnici*, njihove *potrebe* i *prava* (Medić i drugi, 2010). Sva prava u kojima se neka ključna pitanja života regulišu i koja su promovisana na jednom globalnom nivou, u Modelu integralne socijalne zaštite svrstana se u tri skupine, tako da je Model zasnovan na ostvarivanju:

1. Prava na život u prirodnom okruženju,
2. Prava na razvoj i očuvanje ličnih potencijala i
3. Prava na integrisan društveni život u zajednici.

U kontekstu prve skupine prava, *prava starijih na život u prirodnom okruženju*, prepoznaju se potrebe koje se odnose na: blagovremeno otkrivanje promena u fizičkom i psihičkom zdravlju starijih, podršku porodici i starijem licu za život u neposrednom okruženju i potrebu za kompenzacijom prirodnog okruženja (ukoliko su iscrpljene sve mogućnosti za zadovoljavanje prethodno navedenih potreba). Usluge, kao društveni odgovori podrške u zadovoljavanju ovih potreba starijih, mogu se prepoznati u: dnevnim uslugama u zajednici (dnevni boravak, klubovi za starije, pomoć u kući, nega i lečenje u stanu, donošenje hrane u stan, privremeni višednevni smeštaj), uslugama podrške za samostalni život (stanovanje uz podršku) i savetodavno-terapijskim i socijalno-edukativnim uslugama (informisanje, savetovanje, preventivne aktivnosti). U svim navedenim uslugama, obrazovanje na neki način učestvuje – neke od ovih usluga već sadrže obrazovanje, a neke se obrazovanjem mogu unaprediti. Prema podacima Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu (Katalog akreditovanih programa obuke u socijalnoj zaštiti, 2012), od akreditovanih 116 programa, 8 je iz oblasti zaštite odraslih i starijih osoba – od tih osam programa, članovi porodice starijih osoba su u dva programa prepoznati kao indirektni krajnji korisnici programa. A prema nekim predviđanjima (McNair, 2009), u koncepciji celoživotnog učenja, polje obrazovanja za život u porodici biće jedno od prioriternih specifičnih oblasti ove koncepcije. Kako način zadovoljavanja promenljivih potreba članova porodice u najvećoj meri determiniše kvalitet porodičnog života (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1997), to polje obrazovanja za život u porodici u starijem dobu predstavlja važnu oblast podrške i zaštite starijih. Sadržaj promenljivih potreba članova porodice „apsorbovan“ je u razvojnim zadacima porodice – izazovima sa kojima se porodica suočava u svakoj fazi svog životnog ciklusa, pa tako i u fazi „porodica koja stari“. U kontekstu obrazovanja starijih, razumevanje razvojnih zadataka porodice kroz obrazovne programe za život u porodici svakako vodi prepoznavanju promena koje očekuju porodicu u ovoj fazi njenog životnog ciklusa, promena kod njenih članova i razumevanje razvoja porodice kao osnovnog zadatka njenih odgovornih članova.

Jedan od značajnih konceptualnih okvira za razvoj, primenu i evaluaciju obrazovnih programa za život u porodici, kreiran od strane Nacionalnog saveta za porodične odnose SAD (National Council on Family Relations), predstavlja Nacrt tematskih oblasti obrazovanja za život u porodici (Family Life Education Content Areas: Content and Practice Guidelines, 2009). Koncept sugerise da se tematskim oblastima koje su njime koncipirane pristupi u zavisnosti od toga ka kome se obrazovni programi za život u porodici usmeravaju: deci, mladima, odraslima ili starijima (Bredehoft, 2009). Upravo u prepoznavanju starosti i promena koje ona donosi kao posebne faze u životnom ciklusu porodice u kojoj porodično funkcionisanje može biti podržano obrazovanjem za život u porodici vidi se nesumnjivi značaj ovog Nacrta za oblast obrazovanja starijih. Koncept ukazuje na to da oblasti obrazovanja za život u porodici koje mogu biti okvir za kreiranje obrazovnih programa za starije i članove njihovih porodica, mogu

biti (Bredehoft, Gesme, Eckhoff, 2009; Walcheski, Bredehoft, 2009; MacDermid, 2009; Darling, Howard, 2009; Olson-Sigg, Olson, 2009; Rettig, 2009; Jacobson, 2009): 1. Porodica i pojedinac u društvenim kontekstima (o mrežama podrške porodici sa starijim članovima, doprinosu razvoja tehnologije funkcionisanju u starijem dobu, ulogama starijih i njihovih porodica u društvu, starosnoj diskriminaciji, prevenciji zloupotrebe starijih, zbrinjavanju starijih), 2. Unutrašnja dinamika porodičnog života (o promenama u porodičnim ulogama kroz proces starenja, promeni potreba i očekivanja članova porodice, periodima porodičnih tranzicija – penzionisanju, napuštanju, pozicijom moći u porodici, suočavanju sa stresom i stresnim situacijama, intergeneracijskoj dinamici porodičnog života) 3. Razvoj čoveka kroz životni ciklus (o različitim dimenzijama individualnog razvoja, prilagođavanju poteškoćama u razvoju, prilagođavanju i suočavanju sa promenama u procesu starenja, mitovima i istinama o starenju i starosti, prilagođavanju na gubitke), 4. Seksualnost u starijem dobu (o normalnosti seksualnih osećanja i reagovanja u starosti, prevenciji seksualnog nasilja, intimnosti u starijem dobu, verovanjima, mitovima i činjenicama o intimnosti) 5. Međuljudski odnosi (o razvoju lične autonomije, samopouzdanja i vere u sebe i u druge u starijem dobu, preuzimanju odgovornosti i obaveza u relaciji sa drugima, promenama u bračnim relacijama tokom vremena) 6. Upravljanje porodičnim resursima (o korišćenju ličnih i porodičnih resursa, raspodeli i upravljanju sredstvima, potrošnji i očuvanju materijalnih i nematerijalnih resursa), 7. Obrazovanje za roditeljstvo (o promeni odnosa roditelj – dete u starosti, vaspitanju unučadi, različitostima u vaspitnim stilovima i vrednostima između različitih generacija, komunikaciji, porodičnim konfliktima). Predstavljen Nacrt može biti okvir za razvoj obrazovnih programa namenjenih usvajanju znanja relevantnih za porodično življenje, preispitivanju ličnih i razumevanju i prihvatanju stavova i vrednosti drugih, razvijanju interpersonalnih veština koje doprinose uspešnom porodičnom životu u starijem dobu.

U okviru druge skupine prava, *prava starijih na razvoj i očuvanje ličnih potencijala*, potrebe starijih se odnose na: potrebe za prevencijom nastanka posledica i ublažavanja posledica starosti i starenja na fizičko i psihičko zdravlje starijih, potrebe za zadovoljavanjem i razvijanjem posebnih interesovanja i znanja starijih. Savetodavno-terapijske i socijalno-edukativne usluge, kao što su: programi zdravstvene edukacije i rehabilitacija, informisanje, savetovanje, programi očuvanja psihofizičkih sposobnosti starijih, različiti obrazovni programi univerziteta za treće doba, prepoznaju se kao ključne za zadovoljavanje ovih potreba starijih. Sve navedene usluge direktno računaju na obrazovnu intervenciju, kao snažnu podršku ostvarivanju prava na razvoj i očuvanje ličnih potencijala starijih. „Osim obrazovanja kao kapitala sa kojim se ulazi u treće životno doba, učenje i obrazovanje u trećem dobu, pored zdravlja i prihoda postaje ključni činilac kvaliteta života u starosti“ (Medić, 2010: 88).

Jedan od obrazovnih programa koji na različita pitanja o starosti i starenju odgovore pronalazi u učenju jeste „LARA: Učenje – odgovor starenju“ (LARA:

Learning a Response to Ageing, European Commission – Lifelong Learning Programme, n.d.). Kontekst osnovnog pitanja koje je vodilo istraživače u kreiranju LARA projekta je sledeći: odrasli koji su uključeni u različite oblike formalnog i neformalnog učenja grade sopstvene „rezervoare“ veština i znanja, ali možemo li biti sigurni da se u njima nalaze ključne kompetencije potrebne za starenje i život u starijem dobu (LARA, n.d.)? Naime, istraživanja su pokazala da se veliki deo učenja potrebnog starijima odnosi na „praznine u znanjima“, nastale u različitim periodima njihovog života. Ovi deficiti nose sa sobom potencijal da izazovu ili pogoršaju postojeće probleme koji mogu radikalno uticati na kvalitet života u starosti. Umesto pristupa po kom se problem rešava u trenutku kada on postaje kritičan, LARA se zalaže za „razumniji pristup razvoju veština i znanja, i to iz perspektive celoživotnog učenja, po kom one treba da postanu centralni deo učenja za sve odrasle, bez obzira na njihovu starost“ (LARA, Part 1: 6). LARA tim razvija zajedničko razumevanje starenja, iz kog crpi skup veština i znanja potrebnih da se kroz procese starenja prođe uspešno. Ovaj skup veština i znanja smatra se celoživotnim kompetencijama. Kako to LARA opisuje, „fokusirajući se na proces kroz koji prolaze svi odrasli – starenje – identifikovan je set kompetencija koje [...] su suštinski deo „banke“ znanja i veština svake osobe“ (LARA, Part 1: 8). Na glavno pitanje: čime treba ovladati da bismo bili sposobni da dobro starimo, LARA daje odgovor razvijajući novu paradigmu – „Pismenosti za starenje“ (Ageing Literacies). Tri su ključna koncepta koja oblikuju LARA program. Prvi je da najveća vrednost učenja nije u predmetu (temi, sadržaju) učenja, već je učenje kako se uči važnije od onoga što se naučilo. Drugo, bez obzira na godine i iskustvo, stariji su riznica iskustva, mudrosti i znanja koja treba staviti u funkciju učenja i koristiti u programima učenja. Treće, učenje o tome kako se suočiti sa starenjem ne bi trebalo započeti onda kada su ljudi već u tom starosnom dobu – tranzicioni momenti se dešavaju tokom celog života, tako da su veštine za uspešno suočavanje sa njima neophodne tokom celog života. Ključna pismenost u paradigmi „Pismenosti za starenje“ je pismenost učenja – ona je konstituent svih ostalih pismenosti, a „ovde uključeno učenje se ne oslanja niti na predispozicije za učenje niti na prethodno obrazovno postignuće. Glavni izvor ovog učenja je životno iskustvo...“ (LARA; Part 2: 12). Pored pismenosti učenja, LARA obuhvata: finansijsku, emocionalnu, zdravstvenu, građansku – pismenost za život u zajednici i tehnološku pismenost, razvijajući za svaku od njih set obrazovnih sadržaja kojima se ove pismenosti mogu razvijati kod starijih. Tvorci LARA programa ukazuju na to da lista ovde navedenih pismenosti nije konačna i da „paradigma može biti pod uticajem specifičnih nacionalnih i/ili regionalnih zahteva“ (LARA, Part 2: 11). Tako su tokom realizacije pilot-projekta u Nemačkoj, stariji kao učesnici ovog obrazovnog programa, predložili uključivanje kulturne pismenosti i pismenosti ovladavanja stranim jezikom u koncept „Pismenosti za starenje“.

Treća skupina prava, *pravo starijih na integrisan društveni život u zajednici*, obuhvata potrebu starijih da budu prihvaćeni u svom socijalnom okruženju.

Usluge za zadovoljavanje ovih potreba starijih, prepoznaju se u društvenoj podršci razvoju programa različitih udruženja za brigu o starijima, podsticanju razvoja grupa za podršku i samopodršku, podsticanju volonterizma kod starijih, i drugim vrstama podrške neophodnim za aktivno učešće korisnika u zajednici. Jedan od aspekata „paradigme aktivnog starenja“ jeste upravo participacija starijih kako u formalnim tako i u neformalnim obrazovnim aktivnostima (Fernandez Ballesteros, 2009, prema: Villar and Celdrán, 2012). Kao rezultat naglašavanja ove paradigme broj različitih obrazovnih programa usmerenih ka starijima je drastično porastao u proteklih nekoliko decenija. Uzrok porasta njihovog broja takođe je i u afirmisanju koncepcije celoživotnog učenja. Složićemo se sa činjenicom da koncept celoživotnog učenja ima različita značenja, ali da se glavni cilj ovog koncepta tiče svih društvenih grupa, a odnosi se na smanjivanje socijalnih nejednakosti – ne samo u detinjstvu i adolescenciji (promocijom obaveznog obrazovanja), već i u odraslom dobu (stručno obrazovanje) i nakon penzionisanja (Evans, 2006). U koncepciji celoživotnog učenja i obrazovanja, univerziteti igraju važnu ulogu. Iako je njihova osnovna orijentacija ka pružanju obrazovanja potrebnog za uspeh na tržištu rada, u širem smislu oni su takođe agensi socijalizacije i ličnog razvoja (Villar and Celdrán, 2012), koji pored nastavnih i istraživačkih funkcija, moraju biti posvećeni prenosu i širenju naučnog i umetničkog znanja, uzimajući u obzir nove demografske i socijalne karakteristike društva, a naročito sve veću dugovečnost i broj starijih osoba (Winckler, 2008, prema: Villar and Celdrán, 2012).

U poslednjih nekoliko decenija, univerziteti su ponudili različite obrazovne programe za starije osobe. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, pridružio se tim inicijativama za otvaranje ka starijoj populaciji i to kroz nekoliko programa realizovanih u saradnji sa različitim partnerima. Na inicijativu Centra za opštenaučno kontinuirano obrazovanje Univerziteta u Ulmu (Nemačka), andragozi sa Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (u saradnji sa partnerskim nevladinim organizacijama) 2011. godine su realizovali projekat „DASUN – Univerziteti za starije u podunavskom regionu: Razmena iskusstva na univerzitetski zasnovanom akademskom obrazovanju za starije u dunavskom regionu kao most između nauke i građana“. Cilj ovog projekta je bio da se izgradi most između univerziteta, nevladinih organizacija i starijih sugrađana, kako bi se promovisala i negovala ideja celoživotnog učenja i aktivnog starenja. Fokus je bio na razvijanju univerzitetski zasnovanih obrazovnih programa za starije i obezbeđivanju njihove dostupnosti starijima. Centralni događaj projekta bio je „Akademski dan“ na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Realizaciji ovog događaja prethodilo je istraživanje o mišljenju starijih sugrađana o obrazovanju u starijem dobu. U istraživanju je učestvovalo 85 ispitanika, starosti 65 godina i starije. Rezultati istraživanja su pokazali da: 84,5% starijih ima želju da učestvuje u programima celoživotnog učenja i obrazovanja; preferirane oblasti obrazovanja su: strani jezici, obuka za rad na informaciono-komunikacionim tehnologi-

jama, kulturni i sadržaji vezani za očuvanje zdravlja; od naučnih oblasti koje se izučavaju na Filozofskom fakultetu, najviše interesovanja su ispoljili za psihologiju, istoriju umetnosti, istoriju i arheologiju. Na osnovu ovih rezultata, koncipiran je „Akademski dan“, sa sadržajima za starije iz sledećih oblasti: andragogija, psihologija zrelog doba i starenja, etnologija i antropologija, istorija umetnosti, istorija. Rezultati evaluacije „Akadetskog dana“ pokazuju da se velikoj većini starijih (98,1%) ovaj događaj svideo, da je bio vrlo inspirativan i interesantan (preostalih 1,9% je izabralo opciju da doda nešto drugo na listu ponuđenih odgovora i ti dopisani odgovori su se odnosili na „neočekivanja da će ovaj dan biti tako zanimljiv“). Predlozi za unapređenje „Akadetskog dana“ odnosili su se na: češće organizovanje ovakvih susreta, duže trajanje manifestacije, proširivanje „Akadetskog dana“ i na naučna polja drugih fakulteta Univerziteta u Beogradu. Polazeći od tih iskazanih potreba starijih, Društvo andragoga Srbije je u saradnji sa andragozima Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Fondacijom za humano starenje Dr Laza Lazarević i Univerzitetom za treće doba – AD „Đuro Salaj“, 2012. godine organizovalo „Akademsku nedelju“ (u trajanju od sedam dana), takođe sa ciljem promocije naučnih znanja i afirmacije prava starijih na participaciju u akademskim programima kao segmentu celoživotnog učenja i obrazovanja. U nameri da se, pored Filozofskog, i drugi fakulteti Univerziteta u Beogradu otvore za starije i izađu van svojih uobičajenih generacijskih struktura polaznika, saradnja je uspostavljena sa Filološkim, Farmaceutskim, Medicinskim i Šumarskim fakultetom. Uz odobrenje i predlog Ministarstva prosvete i nauke poziv za učešće u „Akadenskoj nedelji“ distribuiran je učenicima tri osnovne škole, a preko njih i zainteresovanim starijim članovima njihovih porodica. U obrazovnim programima „Akademske nedelje“ učestvovalo je 139 polaznika različitih generacija (95% je bilo starijih od 65 godina). Najveće interesovanje bilo je, očekivano, za program Medicinskog fakulteta; većina smatra da su upravo fakulteti prava mesta za organizaciju ovakvih obrazovnih susreta, a na pitanje o zainteresovanosti za druge akademske oblasti, naveden je širok dijapazon interesovanja – od filozofije, preko biologije, do geologije. Među brojnim projektima o međukulturnom i međugeneracijskom učenju u podunavskim zemljama koje je realizovao Centar za opštenaučno kontinuirano obrazovanje Univerziteta u Ulmu (Nemačka) bio je i projekat Grundtvig učeće partnerstvo „Dunavske priče“, 2011–2013 (Grundtvig Learning Partnership „Danube Stories“, 2011–2013). Međunarodni obrazovni program „Aktivno starenje i međugeneracijsko učenje – kafe pričaonica“, nastao kao deo ovog projekta, realizovan je na Filozofskom fakultetu u Beogradu u toku 2013. godine. Ovaj obrazovni program pripada onoj grupi programa kojima se „promoviše i podržava novi oblik zajedništva među različitim generacijama i kulturama naroda dunavskog regiona, sa naglaskom na aktivnom starenju kao snazi društvenih i kulturnih integracija“ (Milošević, Medić, Popović, 2013: 42). Učesnike ovog programa činili su stari iz Nemačke i Srbije i pedeset mladih, studenata andragogije

Filozofskog fakulteta u Beogradu, koji pohađaju kurs iz oblasti obrazovanja i aktivnog starenja. Svi učesnici programa kombinovali su se u različitim aktivnostima zajedničkog učenja, koje se zasnivalo na pretpostavkama o razlikama koje postoje među svim grupama učesnika, a u vezi sa razumevanjem, interpretacijom i vrednovanjem ključnih životnih fenomena i zajedničkih društvenih događaja (Milošević, Medić, Popović, 2013). U istraživanju koje se bavilo otkrivanjem postojanja ovih razlika, njihovog obima, dubine, stepena suprotstavljenosti i sličnosti, zadatak je bio da se utvrdi kakve razlike među ovim generacijskim i kulturnim grupama postoje i kakav je kvalitativni i kvantitativni karakter ovih razlika. Istraživači su došli do rezultata koji pokazuju o kojim životnim fenomenima grupe imaju različita mišljenja i kada je razlog tih razlika generacijska, a kada kulturna pripadnost, ali naglašavaju da je „razumevanje, prihvatanje i tolerantnost na ove razlike svrha interkulturnog i intergeneracijskog programa. Dakle, razlike same po sebi jesu izvori učenja, one po sebi nisu ni dobre ni loše, kao ni velike ili male. Odnos pojedinaca ili grupa prema razlikama stavlja ispred njih vrednosno značenje i definiše ciljeve programa...” (Milošević, Medić, Popović, 2013: 63). Otuda, cilj obrazovnih intergeneracijskih i interkulturnih programa treba da bude građenje odnosa prema tim razlikama, koje prevazilazi egocentrizam, a ne neutralisanje tih razlika. Kakve god da su razlike među ljudima, autori s pravom zaključuju da „obrazovni programi imaju snagu da razlike među ljudima stave u funkciju njihovog daljeg individualnog i kolektivnog napredovanja“ (Milošević, Medić, Popović, 2013: 63).

Model integralne socijalne zaštite u *istu* ravan po važnosti stavlja *sve* potrebe *svih* starijih. „Nezadovoljavanje jedne [...] potrebe retko može ostaviti druge netaknutim, i što je još značajnije, zadovoljavanje samo jedne od potreba najčešće nije optimalno rešenje (Medić i drugi, 2010: 15). Model pretpostavlja snažnu obrazovnu intervenciju u ostvarivanju *svake skupine prava podjednako i ravno-pravno*. „Nove generacije starijih ljudi“ imaju potrebu integralne društvene podrške i korišćenje prava na obrazovanje za ostvarivanje svake od njih.

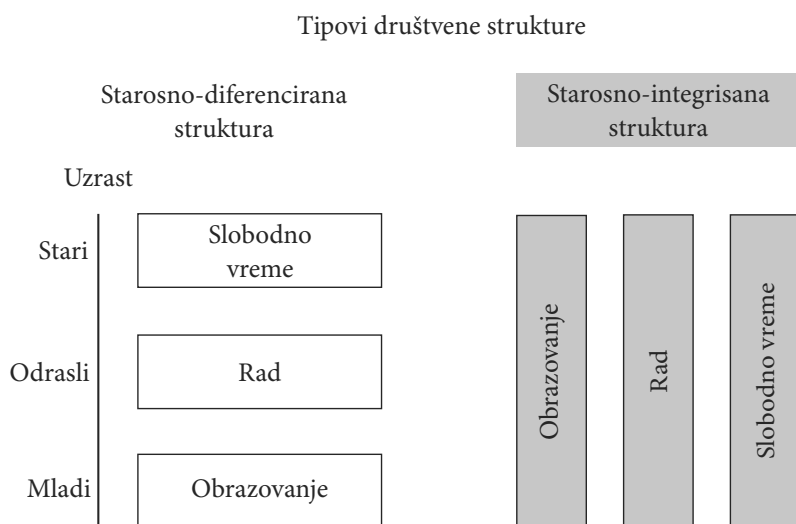
Ka definisanju integrisane obrazovne podrške starijima

Poredeći živote različitih generacija, jasno je da su se norme, standardi i obrasci funkcionisanja svih generacija potpuno promenili – tako ni stariji ne žive na način kako je to bilo samo jednu generaciju pre. Promena globalnog, socijalnog, ekonomskog konteksta u društvu, reflektovala se i na život i razvoj starijih, pa promene koje se dešavaju upravo u načinu života starijih stavljaju i pred obrazovanje potpuno nove zadatke. Time je izazov za potrebom učenja i obrazovanja starijih za uspešan i aktivan život u starosti značajno uvećan. Usložen život starije generacije značajno širi obim, ali i dubinu znanja koja su im potrebna za uspešno funkcionisanje.

Na potrebu opreza pri donošenju zaključaka o obrazovanju starijih ukazuje mnoga istraživanja – stariji su heterogena grupa, koja ne mora nužno imati mnogo zajedničkih osobina po kojima će se razlikovati od odraslih, generacije koja joj prethodi. „Sadašnje procene ukazuju na to da, verovatno, prva žena koja će doživeti 120 godina, trenutno ima 60 godina (i pred penzijom je). To znači da će postojati porodice sa roditeljima, decom i unucima koji će svi biti u penziji. Tretirati ih sve kao starije ljude, sa identičnim interesovanjima ili potrebama, bilo bi asurdno“ (McNair, 2009: 28).

Rilijeva i Rili (Riley & Riley, 2000) tvrde da je društvena struktura savremenog sveta „starosno diferencirana“ – obrazovanje je namenjeno mladima i mladim odraslima, radno angažovanje je za ljude u srednjim godinama, dok su aktivnosti slobodnog vremena prioritet ljudi u starijem dobu. Oni predlažu idealnu društvenu strukturu koja bi bila „starosno integrisana“ (Grafikon 3).

Grafikon 3. *Starosno diferencirana i starosno integrisana društvena struktura*
(prilagođeno prema: Riley & Riley, 2000)



U starosno-integriranoj strukturi obrazovanje, rad i slobodno vreme se posmatraju u odnosu ravnoteže tokom celokupnog životnog veka. Starosno-integrirana struktura može se definisati kao ona u kojoj se ne koristi starost kao kriterijum bilo ulaska, izlaska ili participacije u aktivnostima obrazovanja, rada, slobodnog vremena (Uhlenberg, 2000).

Kao doprinos razumevanju integrisane obrazovne podrške starijima, mi nudimo model u kome se obrazovanje prepoznaje kao ključni resurs za zadovoljavanje svih potreba starijih vezanih kako za rad i slobodno vreme, tako i za ostvarivanje tri osnovna prava starijih: prava na život u prirodnom okruženju,

prava na razvoj i očuvanje ličnih potencijala i prava na integrisan društveni život u zajednici. Integralni model socijalne zaštite, zasnovan na ostvarivanju ove tri skupine/kategorije prava, pretpostavlja snažnu obrazovnu intervenciju u ostvarivanju svake skupine podjednako i ravnopravno.

Integrisana obrazovna podrška za starije ne postoji kao koncept po sebi, već u zavisnosti od toga u kakvu se funkciju stavlja. Strategija o starenju RS (2005), u delu koji se odnosi na potrebu prilagođavanja sistema socijalne zaštite posledicama starenja, razmatra funkcije samo onog obrazovanja koje se može uključiti u preventivne i terapijske funkcije zaštite starijih ili pitanja vezana za potrebu obrazovanja o starenju i starosti profesionalaca koji pružaju usluge starijima (Medić, 2010). Upravo Model integralne socijalne zaštite u lokalnoj zajednici nudi okvir za približavanje mogućem značenju i razumevanju integrisane obrazovne podrške starijima, i to kroz usmerenost obrazovanja starijih kako na sva tri prava koja su polazišta u ovom Modelu, tako i njegovim usmeravanjem ka: samim starijima, neformalnim (porodica, prijatelji, susedi) i formalnim sistemima (profesionalci u različitim sistemima) koji se bave i pružaju usluge starijima, široj javnosti.

Obrazovanje je samo po sebi integrišući fenomen, on nosi integrativnost delovanja: ukoliko obrazovanjem podržimo ostvarivanje prava starijih na život u porodičnom-prirodnom okruženju, obrazovnom podrškom starijima i članovima njihovih porodica, ukoliko obrazovanjem podržimo razvoj kapaciteta starijih, to će i njihovo uključivanje i učestvovanje u životu zajednice voditi ka njihovoj stvarnoj integrisanosti i angažovanju u zajednici. Zadatak svih nas koji se bavimo različitim aspektima obrazovanja starijih (a to uključuje i same starije) jeste da na drugačiji način razmišljamo o ulozi znanja u životu onih koji su „ispunili svoj radni vek“. Tako velika promena povezana sa radnim angažovanjem povezana je i sa promenama u drugim životnim oblastima. Sigurno je da su nam potrebna i nova istraživanja kako bi se ponovo formulisale neke od naših dugo održavanih pretpostavki o životu u starosti (obrazovanje za život u porodici je sigurno jedna od tih oblasti u kojoj su naša znanja nedovoljna).

Iako demografski trendovi jasno ukazuju na starenje populacije, u najmanju ruku je tužno da se stariji ljudi radije opažaju kao teret zdravstvenih i socijalnih servisa, a ne kao potencijali učenici i oni koji doprinose društvu sa dugogodišnjim životom koji je ispred njih (Older People and Lifelong Learning: choices and experiences, 2008). Potrebno je da bolje razumemo načine na koje stari ljudi uče, da li su i kako ti načini drugačiji od učenja mlađih, kako unaprediti učenje starijih, kako ih osnažiti da dele svoja znanja i veštine sa mlađim generacijama i da, za uzvrat, uče od njih. Takav potez bi nam pomogao da se približimo inkluzivnijem društvu u kom su svi oblici učenja vredni, stariji ljudi se visoko poštuju za doprinos koji pružaju, a učenje se istinski pr(e)poznaje kao poželjni celoživotni proces.

Naročito u obrazovanju starijih, granice između života i učenja, između obrazovanja i iskustva, između druženja i učenja mogu biti fluidne i promen-

ljive. „I šta su, onda „primeri dobre prakse“ u obrazovanju starijih? Definisane od strane koga, za koga i prema čijim kriterijumima?“ (Percy and Withnall, n.d., 13). Prikazani primeri dobre prakse oslikavaju naše mišljenje o opravdanosti sledećih kriterijuma njihovog izbora: 1. Ne treba o starosti i starenju učiti samo (i tek onda) kad se dođe u ovu fazu životnog ciklusa – treba se obrazovno pripremiti i za ovaj tranzitni period života; 2. Obrazovanje svoje moći ne iscrpljuje u preventivnim obrazovnim programima za starije i obrazovnoj pripremi profesionalaca koji brinu o starijima – ono treba da bude usmereno kako ka samim starijima, tako i ka formalnim i neformalnim pružaocima usluga starijima i široj zajednici; 3. Obrazovanje starijih treba da se odnosi na sve starije, bez obzira na postojanje razlika među njima po različitim osnovama – životno iskustvo je ono po čemu su jednaki. U suprotnom smo u opasnosti da podržimo značenje „obrazovanja starijih“ koje Glendenning i Battersbi prepoznaju u „značenju običnog slogana koje služi raznim političkim strujama po potrebi“ (Glendenning and Battersby, 1990, prema: Percy and Withnall, n.d., 7).

Ukoliko se obrazovanje starijih posmatra u širem kontekstu, u obzir se moraju uzeti sve starije osobe i njihov potencijal za učenje, a ne samo one starije osobe koje žele ili su u mogućnosti da se obrazuju. To je nešto više od pozivanja na „pravo na jednako obrazovanje“ (kvazi-političkog stava) koje se temelji na konceptima jednakosti i pravедnosti izvedenih iz pojmova relativne deprivacije starih ljudi. Umesto toga, „jednako pravo na obrazovanje“ ukazuje na „iste“ mogućnosti za sve, sa naglaskom na ljudskom dostojanstvu, ispunjavanju ličnih potencijala i promociji pravédnosti prema svima. Obrazovanje starijih svakako treba da bude smešteno u okvire celoživotnog učenja. Ciljevi obrazovnog procesa su isti za sve, bez obzira na njihov uzrast – sadržaji mogu biti različiti, problemi mogu biti različiti, metode mogu biti različite. Ali, postoji jedna pretnja koja se ispoljava samo kod starijih osoba, a povezana je sa njihovim obrazovnim aktivnostima. To je pretnja od stereotipa u našem društvu, onih slika po kojima su stariji opaženi kao pasivni, neproduktivni, nemotivisani, „neobrazovljivi“, oni u koje ne vredi ili je rizik obrazovno ulagati. Naše društvo je u prošlosti više cenilo starije ljude nego što to čini danas. Ipak, danas stariji ljudi žive duže, boljeg su zdravlja, imaju više obrazovanja. Paradoks je, međutim, da su mnogi stariji internalizovali ove stereotipe o sebi koje društvo ima; na taj način vrednosti i značenja koje ove stereotipi „pružaju“ postaju stvarnost. A „osim svoje zajednice, čovek nema drugog sveta“ (Bulatović, 2001: 34).

Literatura

- A Profile of Older Americans. (2015). U.S. Census Bureau, Current Population Survey, Annual Social and Economic Supplement. Administration on Aging. Dostupno na: http://www.aoa.acl.gov/Aging_Statistics/Profile/2014/13.aspx, preuzeto: 15.03.2015.
- Barro, R. J. and Wha Lee, J. (2013). A New Data Set of Educational Attainment in the World 1950–2010. *Journal of Development Economics*, Vol. 104: 184–198.

- Binstock, R. H. (2002). In memoriam: Bernice L. Neugarten. *Gerontologist*, 42(2): 149–151.
- Bredehoft, D. J. (2009). The Framework for Life Span Family Life Education Reviseted and Revised. *The Family Journal*, 9 (2): 134–139.
- Bredehoft, D., Gesme, C. and Eckhoff, D. (2009). Human growth and development across the life span. In: D. Bredehoft, M. Walcheski (Eds.) *Family Life Education – Integrating Theory and Practice* (pp. 131–141), Minneapolis: National Council on Family Relations.
- Bulatović, R. (2001). *Dodati život godinama*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
- De Donder, L., Brosens, D., De Witte, N., Buffel, T., Dury, S., Smetcoren, A-S. and Verté, D. (2014). Lifelong Learning in Old Age: Results from the Belgian Ageing Studies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116: 513–517.
- Darling, C. and Howard, S. (2009). Human sexuality. In: D. Bredehoft, M. Walcheski (Eds.) *Family Life Education – Integrating Theory and Practice* (pp. 141–153), Minneapolis: National Council on Family Relations.
- Erber, J. T. (2013). *Aging and Older Adulthood (Third edition)*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Eurostat (1). Dostupno na: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Median_age_of_population,_2001%E2%80%939313_\(years\)_YB14.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Median_age_of_population,_2001%E2%80%939313_(years)_YB14.png), preuzeto: 14.05.2015.
- Eurostat (2). Dostupno na: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_pyramids,_EU-28,_2013_and_2080_\(1\)_\(%25_of_the_total_population\)_YB14.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_pyramids,_EU-28,_2013_and_2080_(1)_(%25_of_the_total_population)_YB14.png), preuzeto 14.05.2015.
- Eurostat (3). Dostupno na: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_structure_by_major_age_groups,_EU-28,_2013%E2%80%939380_\(1\)_\(%25_of_total_population\)_YB14.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_structure_by_major_age_groups,_EU-28,_2013%E2%80%939380_(1)_(%25_of_total_population)_YB14.png), preuzeto: 14.05.2015.
- Evans, K. (2006). The Rainbow Concept of Lifelong Learning. *British Educaional Research Journal*, 32(3): 527–534.
- Family Life Education Content Areas. (2014). Dostupno na: https://www.ncfr.org/sites/default/files/downloads/news/fle_content_areas_2014_0.pdf, preuzeto: 17.03.2105.
- Formosa, M. (2013). Policies for Older Adult Learning: The Case of the European Union. In: J. Field, R. Burke, Cary Cooper (Eds.) *The SAGE Handbook of Aging, Work and Society* (pp. 461–477), London: SAGE Publications Ltd.
- Jacobson, L. A. (2009). Parent Education and Guidance, In: D. Bredehoft, M. Walcheski (Eds.) *Family Life Education – Integrating Theory and Practice* (173–180), Minneapolis: National Council on Family Relations.
- Kertzer, D. and Laslett, P. (1995). *Aging in the Past: Demography, Society and Old Age*. Berkeley: University of California Press.
- Kite, M. E. and Wagner, L. S. (2002). Attitudes toward older adults, In: T. D. Nelson (Ed.) *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons* (129–161), Cambridge: MIT Press.
- LARA – A Response to Ageing. Training package – Part 1, Part 2, Part 3. (n.d.). Dostupno na: <http://www.laraproject.net/>, preuzeto: 23.06.2014.

- Merriam, S. B. and Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Life-long Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, Vol. 64(2): 128–144.
- Medić, S., Brkić, M., Vlaović-Vasiljević, D., Vulević, D., Mihić, M. i Obradović, V. (2010). *Strateško upravljanje integralnom socijalnom zaštitom u lokalnoj zajednici*. Beograd: Stalna konferencija gradova i opština.
- Medić, S. (2010). Obrazovanjem starih ka društvu za sve. *Gerontologija*, 2: 72–99.
- McNair, S. (2009). *Demography and Lifelong Learning, IFLL Thematic Paper 1*. Leicester: NIACE.
- Medić, S., Matejić-Đuričić, Z. i Vlaović-Vasiljević, D. (1997). *Škola za roditelje – socio-edukativni program za porodicu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- MacDermid, Sh. (2009). Work-family research: learning from the „Best of the Best“. In: D. Bredehoft, M. Walcheski (Eds.) *Family Life Education – Integrating Theory and Practice* (pp. 65–69), Minneapolis: National Council on Family Relations.
- Milošević, Z., Medić, S. i Popović, K. (2013). Vrednosne razlike kao izazov u intergeneracijskom i interkulturnom učenju. *Andragoške studije*, 2: 41–67.
- Older People and Lifelong Learning: choices and experiences. (2008). *Teaching and Learning*, No. 58. Dostupno na: <http://www.tlrp.org/pub/documents/WithnallRB-58final.pdf>, preuzeto: 15.03.2015.
- Olshansky, S. J., Hayflick, L. and Carners, B. A. (2002). No truth to the fountain of youth. *Scientific American*, 286: 92–95.
- Olson-Sigg, E. and Olson, D. (2009). Interpersonal relationships. In: D. Bredehoft, M. Walcheski (Eds.) *Family Life Education – Integrating Theory and Practice* (pp. 153–163), Minneapolis: National Council on Family Relations.
- Palmore, E. (2001). The ageism survey: First findings. *Gerontologist*, 41(5): 572–575.
- Percy, K. and Withnall, A. (n.d.). Good Practice in the Education and Training of Older Adults. Dostupno na: www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/E/5.3/practice.html, preuzeto: 28.01.2015.
- Population Reference Bureau (2015). Dostupno na: <http://www.prb.org/Multimedia/Infographics/2014/world-population-datasheet-graphics.aspx#3>, preuzeto: 14.05.2015.
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2012). *Katalog akreditovanih programa obuke u socijalnoj zaštiti*, Dostupno na: <http://www.zavodsz.gov.rs/PDF/Katalog%20akreditovanih%20programa%20obuke.pdf>, preuzeto: 11.10.2014.
- Republički zavod za statistiku (1). *Anketa o radnoj snazi u Srbiji 2011. godine*, Dostupno na: http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/61/71/SB_550_ARS_2011_SAJT.pdf, preuzeto: 17.03.2015.
- Republički zavod za statistiku (2). *Anketa o radnoj snazi u Srbiji 2013. godine*, Dostupno na: http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/35/41/SB-578_ARS_2013_SAJT.pdf, preuzeto: 17.03.2015.
- Rettig, K. (2009). Family resource management. In: D. Bredehoft, M. Walcheski (Eds.) *Family Life Education – Integrating Theory and Practice* (pp. 163–173), Minneapolis: National Council on Family Relations.
- Riley, M. W. and Riley, J. W. (2000). Age Integration: Conceptual and Historical Background. *The Gerontologist*, 40 (3): 266–270.

- Villar, F. and Celdrán, M. (2012). Generativity in Older Age: A Challenge for Universities of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology*, 38: 666–677.
- Uhlenberg, P. (2000). Introduction: Why Study Age Integration?, *The Gerontologist*, 40 (3): 261–266.
- Walcheski, M. and Bredehoft, D. (2009). Internal dynamics of families. In: D. Bredehoft, M. Walcheski (Eds.) *Family Life Education – Integrating Theory and Practice* (pp. 123–131), Minneapolis: National Council on Family Relations.

INTEGRATED EDUCATIONAL SUPPORT FOR THE ELDERLY: TOWARDS THE NEW QUALITY OF EDUCATION OF ELDERLY

Zorica Milošević, Snežana Medić
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Abstract

Nowhere the field of education and the field of social protection are so closely connected as in the field of education of elderly. Integrality becomes the common denominator for both, education and social protection of elderly. Integrated educational support corresponds to the new, integrated model of social protection. Integrated model of social protection, based on the realization of three groups/categories of rights presupposes a strong educational intervention in achieving each group equally and equitably, as a support to realization of the right to live in the natural environment, the right to development and to the preservation of personal potential and the right for integrated social life in community. „New generations of elderly people“ have a need for integrated social support and the use of the right to education for the realization of each of them. The purpose of this paper is to seek the answers to the questions how and why „a new image of aging“ requires integrated support, how education can respond to that and which examples of good practice can be guidelines to its implementation.

Key words: education of elderly, integrated protection of the elderly, integrated educational support for elderly

PODACI O AUTORIMA

dr Slađana D. Anđelković, vanredni profesor Geografskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

- slandjelkovic@gmail.com

dr Radovan Antonijević, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- aa_radovan@yahoo.com

dr Biljana Bodroški Spairosu, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- bbodroski@f.bg.ac.rs

dr Emina Hebib, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- ehebib@f.bg.ac.rs

Edisa Kecap, istraživač saradnik Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- edisa.kecap@f.bg.ac.rs

dr Živka Krnjaja, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

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

dr Snežana Medić, redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- smedic@f.bg.ac.rs

Dubravka Mihajlović, istraživač saradnik Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- dunja_mihajlovic@yahoo.com

dr Zorica Milošević, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- zmilosev@f.bg.ac.rs

Nevena Mitranić, master pedagogije

- nevena.mitranic@gmail.com

dr Milica Mitrović, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- mimitrov@f.bg.ac.rs

dr Lidija Miškeljin, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

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

dr Dragana Pavlović Breneselović, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- dbrenese@f.bg.ac.rs

Kristina Pekeć, asistent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- kristina.pekec@gmail.com

dr Lidija Radulović, docent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Centar za obrazovanje nastavnika

- liradulo@f.bg.ac.rs

Mirjana Senić Ružić, asistent Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- mirjana.senic@f.bg.ac.rs

dr Zorica Stanisavljević Petrović, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu, Departman za pedagogiju

- zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

Maja Vračar, diplomirani pedagog, Zubotehnička škola, Beograd

dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

- nvujisic@f.bg.ac.rs

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

005.6:37(497.11)(082)(0.034.2)

371.3(497.11)(082)(0.034.2)

ISTRAŽIVANJA i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji [Elektronski izvor] : stanje, izazovi i perspektive / [urednici Emina Hebib, Biljana Bodroški Sparious, Aleksandra Ilić Rajković]. – Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 2015 (Beograd : Službeni glasnik). – 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm

Sistemske zahteve: nisu navedeni. – "Institut za pedagogiju i andragogiju je u poslednjih pet godina realizovao projekat pod nazivom Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji (br. 179060, 2011–2015) koji je finansiralo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije" --> Predgovor. – Nasl. sa naslovnog ekrana. – Tiraž 200. – Sadrži bibliografiju uz svaki rad. – Abstracts.

ISBN 978-86-82019-91-6

a) Образовање – Управљање квалитетом – Србија – Зборници

b) Настава – Квалитет – Зборници

COBISS.SR-ID 219270924

ISBN 978-86-82019-91-6



9 788682 019916