

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju

**KVALITET
U OBRAZOVANJU
- IZAZOVI
I PERSPEKTIVE**

Beograd, 2012.

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju

KVALITET U OBRAZOVANJU - IZAZOVI I PERSPEKTIVE

Beograd, 2012.

Izdavač:

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

Urednici:

Prof. dr Šefika Alibabić
 Prof. dr Snežana Medić
 Doc. dr Biljana Bodroški-Spariosu

Recenzenti:

Dr Milka Oljača
 Dr Svetozar Dundžerski
 Dr Spomenka Budić

Za izdavača:

Prof. dr Radovan Antonijević

Korektor:

Mira Savić

Tehnički urednik i dizajn korica:

Zoran Imširagić

ISBN 978-86-82019-69-5

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

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)
 371.26/.27(497.11)(082)(0.034.2)
 371.136(497.11)(082)(0.034.2)

KVALITET u obrazovanju [Elektronski izvor] : iza-
 zovi i perspektive / [urednici Šefika Alibabić, Snežana
 Medić, Biljana Bodroški-Spariosu]. - Beograd : Institut
 za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 2012
 (Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju Filozof-
 skog fakulteta). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM)
 : tekst ; 12 cm

Sistemski zahtevi: nisu navedeni. - „Svi radovi u temats-
 kom zborniku koji je pred nama nastali su kao rezultat
 rada na projektu Institutu za pedagogiju i andragogiju
 Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli
 procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta ob-
 razovanja u Srbiji...” --> predgovor. - Tiraž 100. - Nasl.
 sa naslovnog ekrana. - Sadrži bibliografiju uz svaki rad.
 - Abstracts.

ISBN 978-86-82019-69-5 (broš.)

1. Алибабић, Шефика [уредник]
 а) Образовање - Управљање квалитетом -
 Србија - Зборници б) Настава - Квалитет -
 Зборници с) Наставници - Вредновање -
 Србија - Зборници
 COBISS.SR-ID 195813644

SADRŽAJ

PREDGOVOR	7
PROFESIONALNI STANDARDI U MENADŽMENTU	9
<i>Šefika Alibabić, Kristinka Ovesni i Jovan Miljković</i>	
INTERESOVANJA KAO OSNOVA RAZVOJA SVESTRANOSTI LIČNOSTI U VASPITANJU	25
<i>Radovan Antonijević</i>	
OD USVAJANJA DO STVARANJA ZNANJA	39
<i>Željko Bralić</i>	
KOMUNIKACIONO-MEDIJSKO OBRAZOVANJE ANDRAGOŠKIH PROFESIONALACA – SVETSKE RELACIJE	57
<i>Nada Kačavenda Radić, Tamara Nikolić Maksić i Bojan Ljujić</i>	
OSNOVNI KVALITETI OBUKA ZA UBLAŽAVANJE EFEKATA IZGARANJA NA POSLU	81
<i>Edisa Kecap</i>	
SOCIJALNO-EKONOMSKA VREDNOST INOVACIJA I ISTRAŽIVANJA U USLOVIMA DRUŠTVA KOJE UČI	99
<i>Radivoje Kulić</i>	
EMPIRIJSKA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA U ČASOPISU „UČITELJ“ IZMEĐU DVA SVETSKA RATA	113
<i>Ivana Luković i Aleksandra Ilić Rajković</i>	

POSTMODERNIZAM I NOVI KVALITETI OBRAZOVANJA	131
<i>Dubravka Mihajlović</i>	
PISMENOST KROZ KURIKULUM: MODELI	147
<i>Milica Mitrović</i>	
SAVETOVANJE I VOĐENJE U OBRAZOVANJU: POTREBE I MODELI..	167
<i>Kristinka Ovesni i Aleksandra Pejatović</i>	
PARTNERSTVO PORODICE I ŠKOLE KAO DIMENZIJA KVALITETA OBRAZOVANJA Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi	185
<i>Dragana Pavlović Breneselović</i>	
KVALITET I KOMUNIKACIJA U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI	209
<i>Kristina Pekeč i Aleksandar Bulajić</i>	
USLOVI ŽIVOTA DECE KOJA NAPUŠTAJU OBAVEZNO VASPITANJE I OBRAZOVANJE U SRBIJI.....	227
<i>Želimir Popov i Radovan Antonijević</i>	
KVALITET OBRAZOVANJA ODRASLIH KAO DISKURZIVNA PRAKSA – ANALIZA PRISTUPA MEĐUNARODNIH ORGANIZACIJA	241
<i>Katarina Popović i Maja Maksimović</i>	
PORTFOLIO KAO SREDSTVO EVALUACIJE ISKUSTVA UČENJA U NASTAVI.....	259
<i>Lidija Radulović i Milan Stančić</i>	
POVEZANOST KVALITETA SOCIJALNIH ODNOSA I ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA UČENIKA: RAZLIKE S OBZIROM NA POL	285
<i>Vera Spasenović</i>	
INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE: RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA	301
<i>Jelena Vranješević</i>	

PRILOZI

SAVREMENA SHVATANJA O NASTAVI, UČENJU I RAZVOJU
UČENIKA SA OSVRTOM NA TEORIJU I POGLEDE L. S. VIGOTSKOG . . 315

Jovan Đorđević

SEDAM BOŽANSKIH VRLINA I SEDAM SMRTNIH GREHOVA
U PEDAGOŠKOM RADU NASTAVNIKA. 329

Nikola M. Potkonjak

PODACI O AUTORIMA. 337

PREDGOVOR

Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu realizuje istraživački projekat (2011 - 2014) pod nazivom „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Istraživači na projektu su, s povodom – na kraju druge istraživačke godine, ponudili za objavljivanje svoje radove u zajedničkom tematskom zborniku pod nazivom „Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive“, trećem po redu koji objavljuje planirane rezultate projekta. Osnovno obeležje radova u ovom zborniku je da svi oni tretiraju, neposredno ili posredno, neki od brojnih izazova i perspektiva kvaliteta u obrazovanju.

Osim što predstavlja jednu od zbirki rezultata projekta, tematski zbornik „Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive“ je istovremeno i dar jubileju – 120 godina od osnivanja Katedre za pedagogiju.

Recenzentska komisija je predložila za publikovanje 19 radova, među kojima je i jedan broj priloga saradnika Instituta koji nisu angažovani na ovom projektu, ali njihovi prilozi pripadaju navedenoj tematskoj oblasti. Kriterij za redosled radova u zborniku je abecedni red prezimena prvog autora, a njihova zajednička misija je doprinos unapređivanju kvaliteta u obrazovanju.

Recenzentima, prof. dr Milki Oljači, prof. dr Svetozaru Dunderskom i prof. dr Spomenki Budić, zahvaljujemo što su doprineli unapređivanju kvaliteta ovog tematskog zbornika.

Prof. dr Šefika Alibabić
Prof. dr Snežana Medić
Doc. dr Biljana Bodroški-Spariosu

PROFESIONALNI STANDARDI U MENADŽMENTU¹

Šefika Alibabić, Kristinka Ovesni i Jovan Miljković
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Profesionalni standardi su činilac od suštinske važnosti u oblasti menadžmenta. Namera ovog rada je da u naučnoj ravni „otvori“ problem standardizacije i profesionalnih standarda na područjima menadžmenta ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju. U globalnim razmerama standardizacija ovih područja je veoma aktuelna, jer predstavlja jedan od osnovnih koraka na putu ka njihovoj profesionalizaciji. U radu smo se bavili određivanjem pojma standarda iz etimološke perspektive, klasifikacijama i definicijama standarda uopšteno, a posebno standarda u menadžmentu ljudskim resursima i menadžmentu u obrazovanju. Posebna pažnja je posvećena odnosu standarda „za ulazak u profesiju“ i standarda za obavljanje profesionalne delatnosti na područjima menadžmenta ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju; odnosu menadžera kao „čuvara standarda“ i standardizacije njihovog profesionalnog delovanja; odnosu profesionalnih standarda i profesionalne etike; profesionalnim standardima i standardizaciji sagledanim iz komparativne perspektive. Tako dobijeni nalazi su kritički sagledani i prodiskutovani.

Ključne reči: menadžment ljudskih resursa, menadžment u obrazovanju, standardizacija, profesionalni standardi.

Uvod

Standardi, najšire posmatrano, predstavljaju osnovu komparacije koja služi za evaluaciju i procenu, odnosno, za merenje određene pojave. Na osnovu očekivanog nivoa postignuća i zahteva za kvalitetom koji su izraženi u standardima, procenjuje se uspeh u nekoj aktivnosti, odnosno, stepen dosegnutosti standarda. Standardi predstavljaju svojevrstan „alat“ koji se koristi u stalnom procesu poboljšavanja kvaliteta. Na područjima menadžmenta ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju korišćenje termina *standard* je višestruko; ovaj termin se povezuje sa profesionalnim standardima i performansom organizacije.

U konsultovanoj literaturi koja se bavi problematikom standarda nailazimo na različite kriterije klasifikovanja standarda. Tako se standardi klasifikuju s obzirom na formu, predmet procene, nivo opštosti, način doseganja, vremensko - objektnu dimenziju. S obzirom na formu ili oblik, standardi mogu da budu kva-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

litativni ili kvantitativni. Kvantitativna forma standarda najčešće je odraz zabeleženih, na osnovu dogovorenog kriterijuma utvrđenih razlika. Bazični, kvantitativni standardi, definišu se na nivou minimalno i prosečno prihvatljivog, odnosno, natprosečnog kvaliteta. Kvalitativni standardi najčešće ukazuju na dosegnutost određenih, specifičnih ciljeva, kao što su odgovornost, efikasnost i sl. S obzirom na predmet procene, standardima mogu da se procenjuju sadržaj, ishod ili celokupni proces. Na osnovu nivoa opštosti, razlikuju se opšti i posebni standardi. Standardi variraju i s obzirom na način dosezanja. Na osnovu toga mogu se razlikovati standardi vezani za određene kriterijume, minimalne i maksimalne zahteve. Punu širinu u klasifikaciji standarda daje i vremensko-objektna dimenzija njihove primene na osnovu koje možemo da izdvojimo standarde za: (a) planiranje, (b) organizaciju, (c) realizaciju i (d) upravljanje aktivnostima.

Etimološki posmatrano, termin standard se primenjuje u dva osnovna značenja – u smislu osnove za komparaciju ili dogovorene jedinice za standardizovanje merenja. U korišćenim izvorima posebno se ukazuje na potrebu razlikovanja termina standard od termina norma. Reč norma samo uslovno predstavlja sinonim termina standard, jer se ređe koristi za označavanje obrasca ponašanja ili realizacije koja je tipična za neku veću grupu, što je jedno od važnijih značenja termina standard (Ovesni, 2009: 83). Proces uvođenja standarda (proces standardizacije) neposredno je povezan sa konzistentnošću i uniformnošću u obavljanju određene aktivnosti. Pojedini autori (Kuznetsov, Shablygina i Katunskaya, 1986) definišu proces standardizacije kao formalni dogovor o standardima unutar određenog konzistentnog koncepta.

Standardi se u dostupnoj nam literaturi shvataju veoma raznorodno, ne samo kao osnova za komparaciju, već i kao formalni dogovor o jedinici za standardizovanje merenja ili kao formalni dogovor na osnovu koga se uspostavlja uniformnost i konzistentnost prilikom obavljanja određenih aktivnosti. Najšire posmatrano, shvatanja ovog problema se mogu klasifikovati u tri glavna pravca koji se međusobno ne isključuju. Prvi pravac polazi od pretpostavke da su standardi precizna deskripcija zahtevanog i poželjnog ponašanja, stanja ili situacije čime postaju solidna podloga za izradu programa obrazovanja, nastave i učenja. Drugi pravac značenje termina standard sužava na pojam akreditacionih standarda, koje nastoji da objasni preko termina „sertifikacija” ili „licenciranje”; pri tom se pod pojmovima „sertifikacija” ili „licenciranje” obično podrazumeva dosezanje standarda za obavljanje neke radne aktivnosti koji je unapred propisan, a koji u većoj ili manjoj meri može da bude formalizovan. Treći pravac, koji se obično koristi u istraživačke svrhe, polazi od shvatanja da su standardi osnova za delovanje, jedna od osnovnih karakteristika kolektivnog identiteta. Za potrebe ovog rada, mi

smo se opredelili da standarde shvatimo kao: (a) dinamički socijalno posredovani mehanizam kontrole preko stečenog znanja, (b) kao osnovu za delovanje u organizaciji i (c) kao osnovu za izradu različitih programa obrazovanja i obučavanja.

Profesionalni standardi

U diskursima o standardima profesije termin standard se često pominje zajedno sa terminom opunomoćavanje na osnovu kojeg može da se obavlja radni zadatak u određenom zanimanju (profesiji). Uvidom u dostupna literaturu konstatovali smo kako se često opisuju dva različita metoda standardizacije shvaćene u smislu opunomoćavanja. Ova dva metoda se donekle međusobno prepliću. Prvi metod je opunomoćavanje usmereno na pojedinačne pripadnike profesije. Često se reflektuje kroz zvanja, stepene, diplome i sertifikate za završetak obrazovne aktivnosti, kao i licence, koje predstavljaju najreprezentativniju primenu ovog metoda standardizacije. Drugi metod se odnosi na institucionalno opunomoćavanje. Njegovom primenom se institucijama koje organizuju i realizuju obrazovne aktivnosti budućih pripadnika profesija dodeljuju posebna punomoćja ili akreditacije. Na osnovu izdatih akreditacija, akreditovane institucije izdaju diplome, sertifikate, zvanja, stepene i licence za rad. Očigledno je preplitanje ili funkcionalno povezivanje navedena dva metoda standardizacije.

Standardi profesije podrazumevaju konformiranost sa tehničkim ili etičkim standardima profesije, te krajnji nivo potrebne izuzetnosti ili zahtevane adekvatnosti. Standardizacijom „ulaska u profesiju” konvencionalizuju se delovi informacija o kapacitetu i veštinama pripadnika profesija koji svoj rad nude na tržištu. Tokom institucionalnog ovlašćivanja – nije od posebnog značaja činjenica da se profesija nalazi u procesu standardizacije, već je, kako ukazuje Freidson, verovatnije da je suštinski značaj standardizacije u postupku institucionalnog ovlašćivanja – ograničavanje profesije. Ovaj vid kontrole profesija putem standardizacije ima poseban značaj „sve dok je pretpostavka za institucionalno ovlašćivanje usklađivanje sa nekim setom standarda; sve dok ti standardi nose kompoziciju i raspored unutrašnje podele rada i uprave u organizaciji, do mere do koje institucionalna ovlašćivanja imaju mandat određenih pozicija ili poslova koji se pružaju u organizaciji za članove pojedinih vrsta zanimanja” (Freidson, 1986: 72).

Problem standardizacije profesije Despotović sagledava iz dinamičke andragoške perspektive. Prema njegovom mišljenju standard predstavlja normu ili preciznu deskripciju zahtevanog i poželjnog ponašanja, stanja ili situacije. U tom smislu on piše da „norma, standard, zahtevano i poželjno se ne izvode samo iz trenutnog, postojećeg, dosegnutog, već i iz željenog, projektovanog, anticipira-

nog, mogućeg. Normirano i zahtevano predstavljaju sintezu postojećeg i njegove buduće projekcije, odnosno vizije” (Despotović, 2000: 39). On smatra da se u osnovi procesa standardizacije nalazi znanje koje utiče na zasnivanje i ukorenjenost standarda, te na svrshodnost delovanja jedinke. Standard zanimanja (profesije) se koristi „kao podloga za izradu programa obrazovanja, nastave, učenja” (Despotović, u: Kulić i Despotović, 2004: 224).

Pojedini autori smatraju da su standardi socijalno posredovane kategorije. Za Hula (Houle, 1970), postojanje standarda za profesionalno delovanje je među osnovnim karakteristikama kolektivnog identiteta profesije. Standardi su kritični mehanizam i osnova društvene kontrole pripadnika neke profesije – kako za kontrolu „ulaska u profesiju” (u smislu kompetentnosti), tako i za obavljanja profesionalne delatnosti (u smislu etičnosti). Hula se zalaže za primenu standarda izuzetnosti, koji reflektuju težnju za postizanjem unapred propisanih ciljeva ili ostvarenjem određenih, konkretnih ishoda kao što su: licenciranje praktičara, standardizacija profesije koju vrši profesionalna asocijacija, osiguravanje posebnih zakonskih rešenja za specijalna prava i privilegije u profesiji, jačanje opšte javne svesti o profesiji kao entitetu, ustanovljavanje tradicije etičkog delovanja, ustanovljavanje i primena kazni za one koji prekrše pravila prihvaćenih standarda za obavljanje prakse.

Standardizaciju profesije najčešće autonomno obavljaju profesionalne asocijacije. One postavljaju standarde kompetentnosti i etičke standarde profesije. Mehanizam za promenu regulativnih standarda, koje postavljaju profesionalne asocijacije je često veoma rigidan. Međutim, profesionalni standardi se ipak menjaju u skladu sa društvenim i tehnološkim promenama. Oni su češće orijentisani ka aktivnom delovanju (podsticanju članova profesionalne zajednice na kontinuirano profesionalno usavršavanje i osvežavanje znanja) nego ka reaktivnom delovanju (kažnjavanju pripadnika profesije za nekompetentno ili neetično obavljanje profesionalne delatnosti). Regulativna uloga standardizacije profesije je veoma značajna – poštovanje konkretnih profesionalnih standarda, kao i na njima zasnovano izdavanje licenci daje osnovu da cela profesionalna zajednica garantuje kompetentnost svakog svog člana pojedinačno.

Standardi za „ulazak” u profesiju kvantitativni su i konkretni. Oni uključuju lako merljive kriterijume kao što su potrebni nivo postignuća, broj godina obrazovanja na visokoškolskoj instituciji koji se zahteva za pristup profesiji i dužinu trajanja obrazovnog programa. Sa druge strane, etički standardi za obavljanje većine profesija su difuzni, i često predstavljaju samo uopštene kvalitativne pravce mogućeg delovanja. Tako raspršeni standardi, koji se pre mogu shvatiti kao „smernice“ ili „standardi u rudimentarnoj formi“ nisu ekshaustivni (sveo-

buhvatni), oni predstavljaju samo sastavni deo osnove za konkretniju evaluaciju individualnog profesionalnog delovanja.

Savićević piše o standardima kao didaktički i metodički relevantnim, razvojnim, dinamičkim, socijalno i kognitivno posredovanim kategorijama. On ukazuje da standardi imaju veliki andragoški značaj u didaktičkom i metodičkom smislu. Standardi su neophodni za oblikovanje programa za profesionalno obrazovanje, kao i za oblikovanje programa za kontinuirano profesionalno usavršavanje, osvežavanje znanja zbog toga što „[...] kada se potreba odredi kao normativna, onda ona izražava nedostatak ili jaz između ‘poželjnog’ standarda i standarda koji stvarno postoji. Pojedinci i grupe kojima nedostaje ‘poželjni’ standard imaju potrebu za obrazovanjem kako bi postigli taj standard“ (Savićević, 1989: 101). No, standardi su i razvojne kategorije, naglašava Savićević: „standardi koje treba doseći se menjaju, zavisno od promena u strukturi znanja i vrednosnim orijentacijama društva“ (*Ibid.*). Za ovog autora standardi predstavljaju dinamičku kategoriju, jer kako se nivoi postignuća menjaju, tako se menjaju i standardi prema kojima se postignuće meri. Standardi se mogu shvatiti i kao socijalno posredovana kategorija jer služe kao regulativi za „suđenje“ akterima na području obrazovanja odraslih, i kao kognitivno posredovana kategorija, kao ishod kritičkog mišljenja jer se postavljaju kao standardi „izvrsnosti“ u smislu osnova za izgradnju andragoške i njoj srodnih profesija na području obrazovanja odraslih.

Standardi predstavljaju svojevrsnu osnovu za razvoj struktura u organizaciji i u profesiji, te osnovu za vršenje evaluacije, pa i obrazovne. Standardi služe i za povezivanje unutar sistema: oni su važni za obezbeđivanje kvaliteta i za zaštitu interesa onih koji ih primenjuju (Alibabić, 2002). Trantalidijeva smatra da je profesionalno delovanje moguće samo s obzirom na standarde koji su povezani sa: (a) procesima saradnje među različitim akterima ili individualnim inicijativama, (b) profesionalno oblikovanim modelima ili metodama i (c) rezultatima ili produktima ili standardnima kompetencija (Trantalidi, 2004: 15).

Standardi su, po mišljenju pojedinih autora, baza za očuvanje fleksibilnosti i inkluzivnosti profesionalne prakse. Kasaza i Silvermanova, koje su istraživale osnovu standardizacije andragoških aktivnosti, našle su da praktičari „[...] razvijaju standarde za obavljanje prakse i definišu terminologiju na području. Standardi i terminologija reflektuju uticaj iz mnogih perspektiva i situacija, svrsishodni su, inkluzivni i adaptibilni“ (Casazza and Silverman, 1996: 98).

Profesionalni standardi su zasnovani na kompetencijama i načinu realizacije aktivnosti. Kompetencije i način realizacije profesionalnih aktivnosti su individualni, ali i socijalno posredovani delovanjem: saradnika, nadređenih, podređenih, klijenata, organizacione kulture, organizacionog i šireg društvenog

konteksta. U tom smislu interesantno je shvatanje Serveroa, Azareta i saradnika. Oni ukazuju na teškoće koje prate proces standardizacije profesije, a posledica su uticaja mnogih aktivnih elemenata koji deluju na području prakse, kao npr. neprepoznatljivosti finansijera aktivnosti, nedoumica oko izbora aktivnosti, nivoa i frekvencija participacije (Cervero, Azzaretto, et al. 1990).

Kokran-Smitova (Cochran–Smith, 2001) takođe, smatra da su profesionalni standardi dinamičan entitet koji nastaje i deluje u dinamičnom okruženju. Kokran-Smitova, deli mišljenje Kasaze i Silvermanove i Serveroa, Azareta i saradnika i smatra da na profesionalne standarde utiče: postignuće klijenata, standardi za evaluaciju i profesionalni standardi drugih učesnika u obavljanju profesionalne aktivnosti.

Proučavajući profesionalne standarde, Macdorf, Prais i Grin (Matzdorf, Price & Green, 2000) su pošli od pretpostavke kako su tri ključne karakteristike koje formiraju osnovu profesionalne kulture i profesionalnog identiteta: (a) autonomija, (b) međusobno poverenje i (c) implicitni dogovor o načinu obavljanja profesionalne delatnosti i dogovor o profesionalnom ponašanju. U izuzetno obimnom empirijskom istraživanju Macdorf, Prais i Grin su utvrdili da profesionalni standardi imaju važnu integrativnu funkciju. Neophodnost uvođenja profesionalnih standarda, po njihovom mišljenju, neraskidivo je povezana sa ubrzano promenljivim okruženjem koje ima tendenciju opšteg deregulisanja područja profesionalnog delovanja, a posebno smanjenja cena pruženih usluga i povećanja brzine delovanja. Tradicionalno postavljeni profesionalni standardi moraju, stoga, da se fleksibilizuju, jer su zasnovani na dogovorenom modelu, tj. obrascu profesionalnog ponašanja koji je tržišno definisan. Iako poštovanje profesionalnih standarda pripadnicima profesije daje mogućnost nagrađivanja i mogućnost korišćenja povlašćenog položaja, postojeći standardi nisu dovoljno prilagođeni promenama u okruženju, okoštali su i ograničeni kompleksnim setom nepisanih pravila i tradicija, uverenja i pretpostavki.

Posebno je interesantan i nalaz o neophodnosti kreiranja dinamičkog modela profesionalnih standarda koji je izneo Osman. On smatra da se standardi mogu ispoljavati na različite načine. Dinamika standarda posebno je vidljiva u misiji i viziji organizacije, u obavljanju profesionalne delatnosti, u ponašanju prema klijentima, načinu pružanja profesionalnih usluga, produktivnosti, menadžmentu, razvoju ljudskih resursa. Kroz ovako shvaćenu dinamiku, profesionalni standardi „odišu izuzetnošću, poverenjem i poštovanjem što eventualno može da dovede i do sticanja društvene prepoznatljivosti i visokog statusa” (profesije²) (Osman, 1995).

² Prim. autora

Za ovaj rad su veoma interesantana i proučavanja Murija, Koena i Kola i Ovesni. Muri je razvio model standarda profesionalizma, koji objedinjuje posvećenost, lojalnost i odanost profesiji sa ekspertskim znanjem i kompetentnošću. Njegov model standarda obuhvata:

- (a) trajnost (puno radno vreme) obavljanja profesije,
- (b) postojanje posvećenosti, snažan unutrašnji impuls za identifikaciju sa područjem, i lojalnost njegovoj filozofiji i misiji (ovaj standard podrazumeva da se profesionalna delatnost ne posmatra samo kao praktično radno delovanje sa lukrativnom svrhom, ili kao privremeno rešenje do dobijanja boljeg posla, već pre kao doživotno opredeljenje),
- (c) lojalnost i odanost profesionalnoj asocijaciji čiji članovi imaju slične radne uloge, pri čemu se lojalnost i odanost izražavaju kroz članstvo i učešće u aktivnostima grupe,
- (d) akreditacioni standard, dostižan samo dugotrajnom i rigoroznom profesionalnom pripremom na odgovarajućem akademskom, univerzitet-skom/visokoškolskom studijskom programu,
- (e) uslužnu orijentaciju profesije (artikulisana zadovoljavanjem potreba klijenata/korisnika profesionalnih usluga na kompetentan, ekspertski način i kroz kontinuirano profesionalno usavršavanje i osvežavanje znanja pripadnika profesionalne grupe) i
- (f) standard koji naglašava kompetentnost i ekspertnost delovanja pripadnika profesije kao osnovni preduslov dosezanja pune autonomija u praktikovanju profesionalne delatnosti (Sterling and Moore, 1987: 73).

Koen i Kol (Cohen and Kol, 2004) su ustanovili da standardizovanost profesija predstavlja osnovu višestruke posvećenosti poslu, deo šireg koncepta profesionalizma, odnosno, da koncept profesionalizma uključuje pojedine aspekte posvećenosti, nematerijalnih nagrada, interakcije sa poslom i znanja. Oni su posebno istakli da intenzitet posvećenosti, nematerijalnih nagrada, interakcije sa poslom i profesionalnog znanja direktno utiče na povećanje poštovanja profesionalnih standarda.

Standardi se mogu shvatiti kao dinamički, socijalno posredovani mehanizmi kontrole profesije, koji reflektuju znanja stečena tokom profesionalne pripreme, posebno ona koja se odnose na proces standardizacije obrazovanja (Ovesni, 2009). Pored toga, proces standardizacije se mora istovremeno baviti svim aspektima profesije, jer fragmentarna primena standarda vodi neujednačenom razvoju koji može da uzrokuje „kopnjenje“ osnovnih odlika profesije – posvećenosti, lojalnosti i odanosti profesiji.

Standardizacija menadžmenta ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju

Menadžment ljudskih resursa i menadžment u obrazovanju predstavljaju u naučnom smislu posebno izazovan prostor za primenu profesionalnih standarda, jer se u njima prepliću odlike više kategorija – profesije menadžera ljudskih resursa / menadžera u obrazovanju i organizacije kao konteksta u kome se odvija njihovo profesionalno delovanje. Standardizacija područja menadžmenta ljudskih resursa reflektuje dinamiku kompetitivnog okruženja i ekonomskih uslova. Uotkins smatra da „proces standardizacije podstiču dve sile: kompanije koje odgovaraju globalnom tržištu rada i vlade koje pregovaraju oko ekonomskih ugovora” (Watkins, 1999: 43). Zbog toga se na području menadžmenta ljudskih resursa standardi mogu postaviti na osnovu tri vrste uverenja: (a) *uverjenja praktičara* o sopstvenom facilitatorskom delovanju putem koga podstiču učenje i razvoj odraslih, (b) *uverjenja „klijenata“* o neophodnosti preuzimanja pune odgovornosti za: sopstveni razvoj, poštovanja raznolikosti u okruženju, izgradnje individualnog stila, monitoringa sopstvenog razvoja, samopodsticanja, internalizacije motivacije za učenje, posedovanja individualne forme razvoja, o neophodnosti da postanu aktivni partneri u procesu sopstvenog razvoja i da oblikuju i ispolje spremnost za preuzimanje rizika i gotovost za postizanje uspeha u sopstvenom razvoju i (c) *uverjenja vezana za proces* koja reflektuju model razvoja a ne model nadoknađivanja deficita, u kojima se naglašava da ljudski resursi imaju razvojni potencijal, model u kome se snaži sposobnost kritičkog mišljenja, prepoznaju individualne razlike, brine se o individualnim stilovima učenja i formama razvoja, raspoređuje odgovornost za razvoj ljudskih resursa na celokupnu organizaciju u kojoj se odvija ovaj proces, model u kome se primenjuju principi saradnje i aktivnog učenja, podstiče transfer veština i strategija na nove situacije učenja, model koji je fokusiran na relevantnost, u kome se koriste materijali pogodni za sve, koji podrazumeva da je postignuće ugrađeno u proces razvoja, koji se kontinuirano posmatra i rekonstruiše u cilju postizanja predviđenih ishoda ili postavljenih standarda, i koji je zasnovan na odgovarajućoj teorijskoj osnovi i jasno prezentovan.

Uilrajt je u vezi sa problemom standarda pošao od pretpostavke da su pripadnici profesija koje se obavljaju u (profesionalnim) organizacijama/institucijama „prepoznatljivi po tome što rade sa klijentima na osnovu poznatog i definisanog seta standarda ustanovljenog pre nego što su ponudili svoje usluge klijentima ili ih izneli na tržište” (Wheelwright, 2000: 914). Pripadnici profesije ne samo da moraju da diplomiraju na određenom, za tu vrstu profesije propisanom fakultetu/visokoškolskoj instituciji, da stažiraju na relevantnom području, već moraju i da

steknu licencu i sertifikate neophodne za obavljanje profesionalne prakse što i javnosti pruža određen stepen poverenja (*Ibid.*).

U kontekstu sagledavanja standardizacije na području menadžmenta u obrazovanju, može biti zanimljiva studija Mekdonaldove (McDonald, 2002) sprovedena na uzorku od 414 pojedinaca zaposlenih u menadžmentu škola u Kanadi, sa ciljem da se prouči razvoj standarda za „ulazak u profesiju“. Osnovni nalaz njene studije je da su profesionalna priprema (standardizacija obrazovanja), dostignuti standardi realizacije profesionalnih aktivnosti i opšti stav prema kontinuiranom obrazovanju povezani sa socio-ekonomskim statusom respondenata. Mekdonaldova je faktorskom analizom 42 obuhvaćene stavke izdvojila 9 zasebnih faktora. Izdvojeni faktori ukazuju da su dostignuti standardi realizacije profesionalnih aktivnosti direktno povezani sa:

- (a) evaluacijom zaposlenih,
- (b) postignutom ekspertizom,
- (c) prethodnom profesionalnom pripremom,
- (d) realizacijom poslova,
- (e) nivoom ustanovljenog stresa kod zaposlenih,
- (f) politikom zapošljavanja,
- (g) prepoznavanjem i
- (h) korišćenjem postignutih rezultata.

Polazeći od shvatanja organizacije (a time i bilo koje obrazovne ustanove ili institucije) kao dinamičnog sistema u kome se prepliću usvojena uverenja, vrednosti, norme, značenja, simboli, običaji i standardi koji utiču da se svaka organizacija može posmatrati kao jedinstvena, u kojoj je delovanje menadžmenta potpuno kontekstualizovano, otvara se pitanje mogućnosti pune standardizacije i postavljanja jasnih profesionalnih standarda na područjima menadžmenta ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju. Pored toga, menadžment se često izjednačava sa svojevrsnim „čuvarima standarda“ koji kontrolišu primenu standarda u organizaciji. U prilog takvom kompleksnom shvatanju interakcije standarda i menadžmenta govori i podatak da je u evropskom obrazovnom prostoru u poslednjoj deceniji izrazito učestala primena različitih menadžment modela, a u okviru brojnih od njih je očito da je menadžment „čuvar standarda, bez sopstvenog standarda“. Učestala je primena TQM (menadžmenta totalnog kvaliteta, engl. *Total Quality Management*) i EFQM (evropskog okvira menadžment kvaliteta, engl. *European Framework Quality Management*) modela standardizacije koji je razvila Evropska fondacija za menadžment kvalitetom (*European Foundation for Quality Management*). Iz opisa i objašnjenja oba modela teško je zaključiti šta čini

(sadrže) standardi „čuvara standarda“. TQM integriše 14 normi za upravljanje koje vodi ka totalnom kvalitetu, a koje je formulisao Deming, tvorac ovog modela ili pristupa. TQM je pristup koji je sveobuhvatan (totalan) što znači da pokriva ili obuhvata sve procese, poslove i kadrove u organizaciji; orijentisan je na korisnike i na procese; koristi strategije, podatke i efektivnu komunikaciju za uvođenje kvalitativnih standarda u kulturu i u aktivnosti organizacije, najčešće standarda izuzetnosti ili ISO 9000 (International Standard Organisation), koji su razvijeni i prihvaćeni u brojnim zemaljama.

Osnovu EFQM modela izuzetnosti, primenljivog u organizacijama koje se oslanjaju na strateški pristup, čini „okvir“ od devet nepreskriptivnih kriterijuma, podeljenih u dve kategorije (Bhatt, 2012). Prva kategorija se odnosi na način dolaženja do određenih ishoda (kako lideri, politika i strategija, ljudski resursi, partnerstvo, procesi ostvaruju rezultate), dok se druga kategorija odnosi na rezultate (šta je postignuto za klijente, ljudske resurse, socijalno okruženje, kakvu performansu je postigla organizacija). Uitli (Whitley, 1989) ukazuje da je uvođenje standarda u menadžment (ljudskim resursima i menadžmentu u obrazovanju), uopšteno posmatrano, veoma kompleksno jer su zadaci menadžmenta veoma raznovrsni i zavisni od konteksta, razvojni i fluidni, orijentisani na održavanje i inoviranje drugih organizacijskih struktura, a ishodi njihovog delovanja nisu uvek potpuno vidljivi i mogu se ponekad zamagliti delovanjem drugih kadrova u organizaciji. No, bez obzira na to da li menadžment primenjuje EFQM model, TQM sistem koji podrazumeva primenu ISO 9000, ili druge modele, na osnovu konsultovane dostupne literature, nejasno je ko se i na koji način bavi standardizacijom menadžmenta kao „čuvara standarda“.

Istovremeno sa uvođenjem standarda u delovanje organizacije, uvodi se i potreba za postizanjem kvaliteta koji se doseže preko indikatora. Indikatori kvaliteta shvataju se pre kao cilj kojem valja težiti, nego kao ishod koji je neophodno postići. Zanimljivo je da se i indikatori kvaliteta primenjuju na sve procese, na komunikaciju i zaposlene u organizaciji, sa izuzetkom menadžmenta koji „održava, očuvava i procenjuje“ delovanje u skladu sa indikatorima kvaliteta. No, u prilog zapostavljanja menadžmenta (i menadžera) u procesu standardizacije, njihovoj „nevidljivosti“ u tom procesu, govore i podaci dobijeni na osnovu uvida u korišćenu literaturu da su aktivnosti menadžmenta ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju veoma retko podvrgnute čak i standardizaciji zasnovanoj na indikatorima kvaliteta.

Dimenzija standardizovanosti predstavlja imperativ profesija sadržan u profesionalnoj etici, imperativ koji odražava uvremenjenost sa naučnim dostignućima u oblasti profesionalnog delovanja. No, osim primene standarda u me-

nadžmentu ljudskih resursa preko kodeksa profesionalne etike (koji je za područje menadžmenta i razvoja ljudskih resursa razvijen i prihvaćen samo u Severnoj Americi i Velikoj Britaniji) i dalje je prisutna samo *ad hoc* primena standarda. Zanimljiv primer na području menadžmenta ljudskih resursa su i projekti primene IIP (*Investors in People*) standarda u Austriji (International standards for Human Resource Development – European Social Fund in action 2000 – 2006) i Standardi za menadžment ljudskih resursa na području volonterskog i neprofitnog sektora u Kanadi (*HR Management Standards – HR Council for the Voluntary & Non-profit Sector – HR Council*). Austrijski IIP projekat pozicioniran je iz andragoške perspektive i za cilj ima „poboljšanje performanse, bolje korišćenje ljudskog kapitala i dalji razvoj ljudskih resursa“ (<http://www.investorsinpeople.at>). U njemu se naglašava da „doživotno učenje ne poboljšava samo kvalitet života, već predstavlja i ključni činilac uspeha organizacija“ (*Ibid.*) Standardi za menadžment ljudskih resursa na području volonterskog i neprofitnog sektora u Kanadi su veoma brižljivo i detaljno predstavljani i „razrađeni“ u šest posebnih područja: Politički i legislativni okviri prakse menadžmenta ljudskih resursa prilikom zapošljavanja, Pribavljanje adekvatnih kadrova, Menadžment ljudskim resursima i njihovim radom, Kreiranje sigurnog i bezbednog radnog mesta, Obučavanje, učenje i razvoj zaposlenih, Planiranje ljudskih resursa (HR Council for the Voluntary & Non-profit Sector, 2009).

U menadžmentu u obrazovanju situacija je drugačija. U godišnjem izveštaju generalnog direktorata Evropske unije o aktivnostima u 2010. godini (DG EAC, 2011), detaljno se govori o setu standarda u menadžmentu i unutrašnjim sistemima kontrole Agencije za obrazovanje, medije i kulturu – EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*). Ti standardi obuhvataju: izvršnu strukturu, procedure, IT biznis plan napredovanja i spoljnu komunikaciju. Kao prioritetni standardi izdvojeni su standardi o izvršnoj strukturi, procedura, superviziji, poslovnom napredovanju, menadžmentu dokumentacijom, standardi o informacijama i standardi o komunikaciji. Zanimljiv je i izveštaj o primeni EFQM modela izuzetnosti na području obrazovanja, sa posebnim akcentom na menadžment u ovoj oblasti (Steed and Arnold, 2001). Steid i Arnold ukazuju kako se primena ovog modela izuzetnosti fokusira na praksu menadžmenta u obrazovnim institucijama i ustanovama, podstiče standardizaciju širokog spektra organizacija, u istom ili različitom sektoru, što potencijalno otvara dodatan prostor za učenje, i podstiče obogaćivanje novim idejama za standardizaciju menadžmenta. Ovaj sistem se ne zaustavlja samo na standardizaciji organizacije/institucije, već se fokusira i na menadžment u obrazovanju, ali i na razvoj samih standarda menadžmenta u obrazovanju.

U našoj sredini se poslednjih godina dosta napora ulaže u standardizaciju obrazovanja. Međutim, standardizacija kako menadžmenta ljudskih resursa, tako i menadžmenta u obrazovanju nije u najužem fokusu interesovanja relevantnih činilaca. Iako su akreditovane gotovo sve visokoškolske insitucije na kojima se profesionalno pripremaju stručnjaci sa veoma raznovrsnim znanjima i veština-
ma iz ove oblasti, ne postoje, prema našem saznanju, *profesionalne asocijacije* niti menadžera ljudskih resursa, niti menadžera u obrazovanju. Izuzetak su „Asocijacija HR profesionalaca“ i neformalna sekcija za razvoj ljudskih resursa Društva andragoga Srbije (mlade profesionalne asocijacije koja ima potencijala da iznedri drugačiji, s obzirom na znanja i obrazovnu pripremu, adekvatno profesionalno profilisan pristup ovom području). Asocijacija HR profesionalaca, iako ima veoma šaroliki i s obzirom na problematiku kojom se bavi nejasno izdiferencirani obrazovni profil članova, poseduje etički kodeks (<http://www.hr-asocijacija.org.rs/MainPages/Ethics.aspx>), u kome se na nekoliko mesta naglašava da pripadnici profesije (koja to nikako nije, jer ne poseduje ni obrazovnu uniformnost, niti bazične odlike razvijene profesije) treba da streme ostvarivanju „najviših etičkih standarda“, „najviših standarda u profesionalnom i ličnom ponašanju“, te „najviši mogući nivo standarda profesionalne kompetencije i dovoljnosti“. Međutim, ovaj nedavno publikovani kodeks profesionalne etike ne daje objašnjenje ni jednog od pomenutih standarda. Situacija u oblasti menadžmenta u obrazovanju je još nejasnija, jer kod nas ne postoje zvanično registrovane (nevladine ili neprofitne) asocijacije kadrova zaposlenih u ovoj oblasti. Sve dok ovo pitanje ostaje sistemski nerazjašnjeno i nerešeno, izgledi za standardizaciju profesionalnog delovanja na područjima menadžmenta ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju – neizvesni su.

* * *

U situaciji kada ne postoje precizni standardi za obavljanje profesije na područjima menadžmenta ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju, kada ne postoje sistemska rešenja, kada ne postoje zakonski regulativi o načinu sticanja za rad neophodnih profesionalnih kompetencija, kada je i dalje široko prisutna praksa zapošljavanja neadekvatno profesionalno pripremljenih kadrova – neophodno je usvajanje fleksibilnih standarda. Ta fleksibilnost je odlika dinamičkog modela profesionalnih standarda koji, posmatran kroz andragošku prizmu, ima značenje „promenljive varijable“ – zavisne od vrlo kompleksnog konteksta, društvenog, ekonomskog, naučnog, kulturnog, tehnološkog...

Nije dovoljno samo donošenje standarda, potrebno je da oni budi u punoj meri prilagodljivi promenama u okruženju i zavisni od naučno relevantnog zna-

nja i vrednosnih orijentacija društva. Pored usvajanja standarda, da bi se oni na adekvatan način primenjivali, neophodno je ne samo prilagođavanje teorijskih znanja praktičnim potrebama, već i uključivanje adekvatno profesionalno pripremljenih kadrova u raznovrsna akciona istraživanja i podsticanje publikovanja i diseminacije znanja.

Nakon sagledavanja, uglavnom u naučnoj ravni, samo nekih aspekata standarda i standardizacije u menadžmentu ljudskih resursa i menadžmentu u obrazovanju, može se zaključiti da su to područja koja obiluju naučnim izazovima koji traže istraživačke odgovore proverljive i primenjive u menadžment praksi. Perspektiva profesionalnih standarda u menadžmentu je u punom smislu reči – *razvojna*, što je u skladu sa suštinom standarda u ovoj oblasti, suštinom koju čini fleksibilnost, dinamičnost i prilagodljivost.

Korišćena literatura

- AHRP portal (2012). *Etički kodeks profesionalnog ponašanja*. (dostupno na: <http://www.hr-asocijacija.org.rs/MainPages/Ethics.aspx>).
- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bhatt, D. (2012). *EFQM Excellence Model and Knowledge Management Implications*. **Dallas, GA: Hudson Associates Consulting, Inc.** KnowledgeCenter.com, KM Articles. (dostupno na: <http://www.eknowledgecenter.com/articles/1010/1010.htm>).
- Casazza, M., & Silverman, S. (1996). *Learning assistance and developmental education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cervero, R. M., Azzaretto, J. F. & Associates (1990). *Visions for the Future of Continuing Professional Education*. Athens, GA: Georgia Centre for Continuing Education.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527–546.
- DAS (2012). *Društvo andragoga Srbije*. (dostupno na: <http://www.andragog.org/>).
- Deming, W. E. (1994). *The new economics for industry, government, education*. Second edition. Cambridge, MA: **Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering**.
- Despotović, M. (2000). *Igra potreba – andragoške varijacije*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Andragoško društvo Srbije.
- DG EAC (2011). Annual Activity Report 2010. Brussels, Belgium: DG EAC.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers – A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Houle, C.O. (1970). The comparative study of continuing professional education, *Convergence*, 3(4), 3–12.

- HR Council for the Voluntary & Non-profit Sector (2009). HR Management Standards. Ottawa, CA-ON: HR Council for the Voluntary & Non-profit Sector
- Investors in People (2012). International standards for Human Resource Development – European Social Fund in action 2000–2006. (dostupno na: <http://www.investors-inpeople.at>).
- Kulić, R. i Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju, prošireno i dopunjeno izdanje*. Beograd: Svet knjige.
- Kuznetsov, V.M., Shablygina, N.S. i Katunskaya, S.F. (1986). Terminological Comparability as a Factor in Increasing International Mobility in the Sphere of Higher Education, *Higher Education in Europe*, 11(2), 57–63.
- Lankard Brown, B. (1999). Vocational Certificates and College Degrees, ERIC Digest, 212 (dostupno na: <http://www.ericdigests.org/2000-2/degrees.htm>)
- Matzdorf, F., Price, I., Green, M. (2000). Barriers to organizational learning in the chartered surveying profession. *Property Management*, 18(2), 92–113.
- McDonald, M. (2002). The Perceived Role of Diploma Examinations in Alberta, Canada. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 21–36.
- Osman, Z. (1995), Enhancement of the Library Profession: An Asian Perspective. Proceedings of 61st IFLA General Conference and Council, Istanbul. (dostupno na: <http://archive.ifla.org/IV/ifla61/61-osmz.htm>)
- Ovesni, K. (2009). *Profesija i profesionalizacija*. Beograd: Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Savićević, D. (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Steed, C. and Arnold, G. (2001). Mapping the QAA Framework and the EFQM Excellence Model. Sheffield, United Kingdom: *Sheffield Hallam University*
- Sterling J.S. and Moore, W.E. (1987). Weber's Analysis of Legal Rationalization: A Critique and Constructive Modification. *Sociological Forum*, 2(1), 67–89.
- Trantalidi, M. (2004), Spreminjajoč strokovni profil izobraževalca odraslih v Evropi, u: Đorđević, N., Svetina, M. ur., *Izobraževanje in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih*, 8. andragoški kolokvij, Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Watkins, J. (1999). UK Professional Associations and Continuing Professional Development: A New Direction? *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 61–75.
- Wheelwright, V. (2000), A profession in the future?, *Futures*, Vol. 32, 913–918.
- Whitley, R. (1989). On the nature of managerial tasks and skills: their distinguishing characteristics and organisation. *Journal of Management Studies*, 26, 209–24.

PROFESSIONAL STANDARDS IN MANAGEMENT

Šefika Alibabić, Kristinka Ovesni & Jovan Miljković
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

Professional standards are among the most important factors in the field of management. The purpose of this paper is to start discourse about problems of standardization and professional standards in the theory of human resource management and in the theory of management in education. Professional standards are a key factor for development in the fields of human resource management and management in education. Standardization these two fields are worldwide, because standardization represent one of the basic steps toward their professionalization. In this paper we considered the term standardization from an etymological perspective. We discussed several taxonomies and definitions of standards in general and standards in human resource management and management in education. Moreover, from a comparative perspective, we discussed: relations between standards for *entry* into the *profession* and standards of performance of the fields of human resource management and management in education, relations between maintenance of standards by managers and standardization of management in practice, relations between professional standards and professional ethics, and relations between professional standards and standardization. Therefore, we reflected and discussed findings from critical standpoint.

Key words: human resource management, management in education, standardization, professional standards.

INTERESOVANJA KAO OSNOVA RAZVOJA SVESTRANOSTI LIČNOSTI U VASPITANJU¹

Radovan Antonijević
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Razvoj svestrane ličnosti u procesu vaspitanja uspostavlja se ili kao opšti cilj vaspitanja, ili kao jedan od ciljeva vaspitanja, koji služe kao orijentacija za operacionalizaciju i konkretizaciju ciljeva i zadataka u pojedinim oblastima vaspitanja i obrazovanja, odnosno na određenim uzrastima vaspitanika i učenika. Postoje različiti pristupi u određivanju značenja i sadržaja pojma "svestranost", što se odražava i na konstituisanje sistema operacionalizovanih ciljeva i zadataka u pojedinim oblastima vaspitanja, odnosno oblastima individualnog razvoja. Prihvata se stanovište da se model svestranosti koji se konstituiše na osnovu jednog opšteg ili više specifičnih ciljeva vaspitanja može uspostaviti i na osnovu dublje analize složenog odnosa između svestranosti ličnosti i razvoja različitih interesovanja kod vaspitanika/učenika. Takođe, ukazuje se na značaj proučavanja složenog odnosa između sklonosti, interesovanja i radoznalosti, na osnovu ispostavljene polazne pretpostavke o njihovoj tesnoj povezanosti i uslovljenosti, u smislu da osnovu postojanja neke sklonosti i interesovanja kod individue čini postojanje prirodne radoznalosti za upražnjavanje aktivnosti u određenoj oblasti rada u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: proces vaspitanja, svestranost ličnosti, sklonost, interesovanje, radoznalost.

Svestranost ličnosti i njen razvoj pojavljuju se u različitim formulacijama ciljeva vaspitanja, kao jedna od preovladavajućih opcija opštih ciljeva vaspitanja i obrazovanja svake individue. To je bilo i ozvaničeno u različitim dokumentima, u kojima su navođeni opšti ciljevi i zadaci vaspitanja i obrazovanja koji se realizuje u okviru institucionalizovanog sistema vaspitanja i obrazovanja. Svestranost je navođena kao opšti cilj vaspitanja i obrazovanja u zakonima koji su tretirali oblast vaspitanja i obrazovanja, kao i u drugim dokumentima koji su proisticali iz zakona.

Svestranost kao cilj vaspitanja na adekvatan način je tumačena i razmatrana i u okviru udžbenika pedagogije i pedagoških rečnika i enciklopedija. Upotreba ovog pojma bila je karakteristična za različite periode razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u socijalističkim društvima (bivši SSSR i Jugoslavija). Pri tom, pola-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

zište za razmatranje svestranosti bila je i potreba da se pokuša sa ispostavljanjem adekvatnog objašnjenja suštine fenomena koji se kao jedna od ključnih pojmova javlja u okviru različitih formulacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja. Korišćene su različite formulacije, kao što su "svestrana ličnost", "svestrani razvoj ličnosti", "svestranost", "vaspitanje svestranosti" i druge. Međutim, značaj razmatranja suštine svestranosti ličnosti i mogućnosti da se svestranost realizuje u procesu vaspitanja, prevazilazi okvire u kojima je na poseban način vrednovana i razmatrana, odnosno prevazilazi kontekst sistema vaspitanja i obrazovanja u socijalističkim društvima.

Fenomen svestranosti može biti predmet proučavanja i drugih naučnih disciplina, pored pedagogije. S tim u vezi, od značaja mogu biti proučavanja svestranosti u okviru psihologije ličnosti, s obzirom na činjenicu da je proučavanje ovog fenomena neodvojivo od ličnosti, njene individualnosti, specifičnosti ispoljavanja i funkcionisanja u različitim kontekstima. To je od značaja, bez obzira na koji način se pristupa fenomenu svestranosti, pošto je taj fenomen neodvojivo povezan sa ličnosti svake individue.

Karakteristike fenomena svestranosti

Da bi se ostvarilo dublje prodiranje u suštinu svestranosti, neophodno je orijentisati se na traženja odgovora na neka od osnovnih pitanja koja se tiču svestranosti i njenog ispoljavanja. Na taj način, bilo bi omogućeno da se ostvari što potpunije razumevanje složenog fenomena svestranosti, koji je po mnogo čemu od značaja za pedagogiju. Iz tih razloga je svestranost i bila i jeste predmet proučavanja u različitim pedagoškim disciplinama. Šta je svestranost, odnosno šta se podrazumeva pod svestranošću? Da li biti "svestran" znači posedovati znanja iz različitih oblasti saznavanja, ili svestranost treba da podrazumeva širok spektar razvijenih sposobnosti i ovladanost različitim veštinama? Da li je svrstranost svojstvo individue i njene ličnosti koje se može razvijati, odnosno na koje načine se može uticati procesom vaspitanja? Da li se svestranost javlja kao crta ličnosti i njeno bitno svojstvo? Da li svestranost postoji kao unapred dat skup sklonosti ili je svestranost stanje u razvoju koje se dostiže u procesu vaspitanja? Kakav je odnos između svestranosti, sklonosti, interesovanja i slično? Kakav je odnos između svestranosti i individualnosti? Ovo su neka od pitanja na koja je potrebno tražiti odgovore.

U jednom od udžbenika pedagogije svestranost se posmatra kao "neminovnost razvitka čoveka u socijalističkom društvu" (Orlović-Potkonjak i Potkonjak, 1974: 73), navodeći da je to interes svake individue, kao i društva koje te

individue čine. Na taj način, naglašeno je i stanovište da kroz razvoj svestranosti ličnosti nije i ne treba da bude suprotstavljeno individualno i društveno. To je posebno naglašeno u stavu da je najveći interes socijalističkog društva da omogući svakom pojedincu razvijanje potencijala koje poseduje, jer se prihvata stanovište da tako razvijen pojedinac može doprineti razvoju zajednice kojoj pripada. Svestranost se u ovom slučaju posmatra i kao *razvoj ukupnosti potencijala* koje svaka individua poseduje, što treba da bude omogućeno kroz organizovano vaspitanje i obrazovanje.

U ovom udžbeniku navedeni su i različiti pristupi određivanja pojma s.vestranosti, koji se razlikuju prema orijentaciji na svojstva vaspitanika koja je potrebno razvijati, ili orijentaciji na oblasti vaspitanja koje je potrebno realizovati, da bi se ostvarila svestranost kao cilj vaspitanja. To su sledeći pristupi (*Isto*, 1974: 74): (1) nabranje određenog broja "strana ličnosti" (intelektualna, fizička, estetska i moralna), koje predstavljaju oblasti razvoja različitih potencijala individue; (2) određivanje "strana" (područja, oblasti, vidova) vaspitanja, čijom realizacijom bi se obezbedio svestrani razvoj individue, uz poistovećivanje "strana ličnosti" sa oblastima realizacije vaspitanja; (3) nabranjem generičkih svojstava čoveka (preuzetih iz shvatanja o čoveku i njegovom razvoju iz okvira marksističke filozofije), kao što su društvenost, svesnost, delatnost, samodelatnost, stvaralaštvo, sloboda i univerzalnost ljudskog bića; (4) isticanje bitnih psihičkih sfera ljudskog života i ispoljavanja (intelekt, volja i emocije), uz u nekim slučajevima čak i isključenje fizičkog razvoja i fizičkog vaspitanja, kao oblasti delovanja na individualni razvoj; (5) određivanje bitnih sfera života i rada čoveka u društvu (rad, nauka, tehnika, kultura, umetnost, samoupravljanje, fizičko-zdravstvena sfera i drugo); i (6) nabranje liste svojstava ličnosti koje treba razvijati u procesu vaspitanja. Autori smatraju da je neophodno napustiti praksu koja podrazumeva da se pojam svestranosti određuje kao skup svojsatva ličnosti koje je neophodno razvijati, kroz određene oblasti (vidove) vaspitanja, kao i da se umesto ektenzivnog pristupa, koji podrazumeva razvijanje širokog spektra različitih svojstava kod individue, ostvari intenzivni razvoj kao suština svestranosti. Suštinu procesa razvoja svestranosti kod individue autori određuju na sledeći način (*Isto*, 76): "Svestrana ličnost kao cilj socijalističkog vaspitanja podrazumeva omogućavanje svakom ljudskom biću da ispolji i maksimalno razvije sve svoje ljudske, humane i generičke potencije. Svestranost znači intenzivan razvoj svakog ljudskog bića u određenim društvenim uslovima". Ovim se naglasak stavlja i na značaj društvenog konteksta (karakteristika društvenog poretka i društvenih odnosa), u smislu da je "sadržaj" svestranosti koja ima za cilj da se razvije u procesu vaspitanja, determinisan i osnovnim karakteristikama društva koje organizuje vaspitanje kao delatnost od

svog prioritetnog interesa. U nastojanju da se dublje i potpunije objasni suština fenomena svestranosti i mogućnosti njenog razvoja u procesu vaspitanja, autori koriste i pojmove "totalitet ličnosti" i "harmonijski razvoj ličnosti".

Polazeći od formulacije opšteg cilja vaspitanja u jugoslovenskom socijalističkom društvu ("svestrano razvijena, slobodna i humana ličnost"), u jednom drugom udžbeniku pedagogije svestranost se posmatra i kao "suština čoveka u totalitetu", u filozofsko-antropološkom, sociološkom i psihološkom smislu (Đorđević i Ničković, 1990: 40). Ističe se da ovaj pojam sadrži dva osnovna određenja (*Isto*, 41): (1) svestrano ispoljavanje i razvijanje svega onoga što čovek nosi kao tok i proces; i (2) svestrano formiranu ličnost kao rezultat tog procesa. U prvom određenju ukazuje se na suštinu razvoja individualnih potencijala, što bi predstavljalo proces stalnog razvijanja i unapređivanja različitih svojstava individue, u okviru procesa vaspitanja. Autori naglašavaju da pojam svestranosti uključuje različita "svojstva i sposobnosti" (aktivan, svestran, radan, samostalan, društven, kreativan, inicijativan), pojedine "komponente ličnosti" (fizička, intelektualna, moralna, estetska, radna), kao i pojedina "područja psihofizičkog razvoja" (kognitivno, afektivno, psihomotorno) (*Isto*, 41). Navođenjem ovih svojstava, sposobnosti i komponenti ličnosti koje treba razvijati u procesu vaspitanja, kao i područja razvoja na koja vaspitanje treba da bude usmereno, autori iscrpljuju pokušaj određenja složenog pojma "svestranost" i ne bave se dublje unutrašnjim odnosima, nivoom do kojeg razvoj ovih svojstava individue treba da se odvija, merom njihove obuhvatnosti, ne bave se odnosom između svestranosti i individualnosti, društvenih očekivanja i svestranosti i slično. I pored toga, postoji doprinos koji se sastoji u isticanju značaja ostvarenja svestranosti u individualnom razvoju, koji se odvija u procesu vaspitanja.

U *Pedagoškoj enciklopediji* (2. tom, 1989: 410-411) obrazlaže se pojam "svestrani razvitak ličnosti" (*all-round personality development*). Naglašeno je da svestrana ličnost kao cilj vaspitanja u tadašnjem jugoslovenskom društvu podrazumeva stvaranje realnih uslova svakom čoveku da ispoljava i maksimalno razvija sve svoje ljudske, humane, individualne, generičke i društvene mogućnosti, da svestranost znači intenzivan individualni razvoj svakog pojedinaca u datim društvenim uslovima, kao i da se svestranost ne može svoditi na površnu univerzalnost, "mногоstranost", "svaštarstvo" u pogledu znanja i informacija koje individua treba da usvoji. Pored činjenice da se naglašava potreba sagledavanja razvoja svestrane ličnosti u društvenom kontekstu, ističe se i da je pogrešno suprotstavljati individualno i društveno, u konceptualizaciji svestranosti ličnosti.

Uzimajući u obzir različita shvatanja o suštini fenomena svestranosti i mogućnostima razvoja svestranosti ličnosti u procesu vaspitanja, neophodno je uka-

zati na određene specifične aspekte svestranosti kao ideala koji se formuliše ciljem vaspitanja. Pošto cilj vaspitanja predstavlja uopštenu idealizovanu sliku individue koja se može razviti na osnovu sistema uticaja na razvoj koji se javljaju u procesu vaspitanja, i karakteristike te idealizovane slike, uključujući i svestranost, imaju karakteristike idealizovane slike. To podrazumeva da je i svestranost jedan od *ideala u vaspitanju*, koji potencijalno može biti ostvaren u procesu vaspitanja. Međutim, svestranost ne mora i nužno biti ostvarena, bez obzira na to šta može biti određeno kao mera ostvarenja svestranosti. Mera u kojoj će svestranost kao složeni ishod procesa vaspitanja biti ostvarena zavisi od niza različitih činilaca koji se kao determinante ostvarenja svestranosti javljaju u procesu vaspitanja. Mora se istaći i činjenica da je svestranost koja se realno ostvaruju u procesu individualnog razvoja po svojoj prirodi *individualni fenomen*. Bez obzira u kojoj meri se ostvaruje kod neke određene individue, postoji specifični i individualnim svojstvima ličnosti te individue uslovljen skup svojstava koja pripadaju oblasti svestranosti.

Nesumnjivo je da svestranost ličnosti kao cilj vaspitanja i obrazovanja postoji i u savremenom sistemu vaspitanja i obrazovanja, odnosno da nije bio karakterističan samo za različite faze razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u socijalističkim društvima. U okviru krovnog zakona koji definiše osnovne postavke sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009) ne navodi se jedan opšti cilj vaspitanja i obrazovanja u sistemu, već je primenjen model navođenja 15 široko zasnovanih ali po određenim aspektima vaspitanja i razvoja u izvesnoj meri konkretizovanih ciljeva. Karakteristično je da se prvi od tih izlistanih ciljeva odnosi na oblasti individualnog razvoja i on je formulisan na sledeći način (*Isto*, 2009): "pun intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj svakog deteta i učenika, u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima".

Različita shvatanja o suštini fenomena darovitosti ukazuju na svu složenost i slojevitost ovog fenomena. Stoga je i njegovo proučavanje sa stanovišta pedagoške nauke iziskuje potrebu za obuhvatnom analizom različitih elemenata koji su od značaja za postojanje i ispoljavanje ovog fenomena u procesu vaspitanja, posmatrajući ga kao proces razvoja, s jedne strane, i kao ishod tog procesa, s druge strane.

Svestranost i interesovanja

Fenomen svestranosti ličnosti možemo posmatrati i kroz složeni odnos koji se uspostavlja između svestranosti i interesovanja. Jednostavno bi bilo svesti svestranost na postojanje interesovanja u različitim oblastima. Na taj način

bi se neobjektivno pojednostavio i sam fenomen svestranosti. U pogledu ovog odnosa, nameće se niz različitih pitanja i dilema. Jedno od pitanja odnosi se na prisustvo raznovrsnosti interesovanja individue, odnosno da li postojanje više različitih interesovanja kod individue može značiti postojanje svestranosti kod te individue. Dalje, dilema je i koja je to mera prisustva različitih interesovanja kod neke individue, na osnovu koje se ta individua može smatrati svestranom. Na primer, kada su u pitanju sadržaji različitih nastavnih predmeta, jedan učenik može imati posebno izražena interesovanja prema istoriji srednjeg veka, slikanju pejzaža u okviru nastave likovne kulture, ekologiji i geografiji Južne Amerike. Može se postaviti pitanje da li se ovaj učenik na osnovu ovih različitih saznavnih interesovanja može smatrati svestranim, kao i koji to obim interesovanja treba da bude zastupljen kod nekog učenika na osnovu čega se može smatrati svestranim. Takođe, i oblici interesovanja koji su zastupljeni kod neke individue predstavljaju osnovu njegove svestranosti. Na primer, mogu postojati interesovanja prema sticanju znanja u različitim oblastima, kao i interesovanja prema razvoju određenih sposobnosti ili ovladavanju različitim veštinama. Postojanje interesovanja u različitim oblastima kod neke individue može se smatrati jednim od pokazatelja svestranosti te individue. To je posebno izraženo u slučaju kada su oblasti interesovanja različite i međusobno malo povezane ili uopšte nisu povezane. Nemački pedagog Gizeke smatra da kod dece postoji kao urođeno svojstvo "otvorenost prema svetu", koja čini osnovu postojanja interesovanja u različitim oblastima (Giesecke, 1993). Ovakvo stanovište implicira i pretpostavku da ishodišno postoji i potencijal za razvijanje različitih interesovanja kod dece. Međutim, može se postaviti pitanje da li su postojanje potencijala i interesovanja na razvijenom nivou u različitim oblastima dovoljni pokazatelji na osnovu kojih se može zaključiti da neka individua ima potencijal za svestranost, odnosno da je svestrana. Drugim rečima, postoji dilema da li je za svestranost potrebno još nešto, pored prisustva interesovanja u različitim oblastima.

Kao jedan od načina da se uspostavi odnos između svestranosti i interesovanja može biti sagledavanje razvoja svestranosti ličnosti kao procesa razvoja interesovanja individue u različitim oblastima. Međutim, neophodno je ukazati i na određena ograničenja ovakvog pristupa. Ta ograničenja između ostalog potencijalno vidimo u sledećem: (1) svestranost se ne može sagledavati samo kroz postojanje različitih interesovanja kod individue, pošto je svestranost i ostvareno stanje u razvoju različitih svojstava individue koja se ne tiču samo određenih interesovanja, na osnovu kojih svestranost postoji; (2) interesovanja kod individue nisu nepromenljiva i zauvek data, već naprotiv, svaka individua razvija neka nova

interesovanja, dok neka prethodna interesovanja ili isčezavaju ili se umanjuje njihov intenzitet.

Kao osnova razmatranja odnosa između svestranosti i interesovanja u procesu vaspitanja treba da posluži i određenje pojma "interesovanje", odgovorima na pitanja koja su to suštinska svojstva bilo kog interesovanja, šta predstavlja suštinu i osnovu bilo kog interesovanja i slično.

Uopšte, posedovati "interesovanje za nešto", biti "zainteresovan za nešto" znači posedovati želju i nameru za upražnjavanje različitih aktivnosti koje su svojstvene nekoj oblasti interesovanja. Ovo čini jednu od ključnih odrednica interesovanja. Međutim, ovo nije dovoljno da bi se potpunije objasnila suština interesovanja. Jedno od ključnih pitanja na koje je neophodno tražiti odgovor odnosi se na jednostavnu činjenicu da je neka individua za nešto u velikoj meri zainteresovana, za nešto drugo u manjoj meri, dok za neku treću oblast aktivnosti može biti u potpunosti nezainteresovana. Drugim rečima, postavlja se pitanje zašto za neku oblast aktivnosti uopšte postoji interesovanje i šta predstavlja njegovu osnovu. Na primer, u nastavi matematike u starijim razredima osnovne škole možemo zamisliti da postoji učenik koji ima interesovanja za oblast geometrije, ali ne i za oblast skupova. Pored toga, možemo izneti i pretpostavku da taj isti učenik ne mora nužno imati isti nivo interesovanja za sve oblasti geometrije, kao i da ne mora biti u podjednako meri nezainteresovan za sve što se radi u oblasti skupova. I za opciju postojanja određenog nivoa zainteresovanosti učenika za određene sadržaje matematike, kao i za opciju odsustva interesovanja, postoje određeni razlozi koji određuju postojanje jedne ili druge opcije. Te razloge možemo tražiti u različitim kognitivnim i konativnim svojstvima učenika, kao što su kognitivne sposobnosti i veštine, karakteristike motivacije učenika za određene oblasti saznavanja u nastavi matematike, načini ovladavanja ključnim matematičkim pojmovima i drugi.

Priroda aktivnosti učenika i nastavnika u procesu nastave u velikoj meri određuje karakteristike interesovanja učenika za određene sadržaje, za načine rada u nastavi i slično. U nastavi mogu da se upražnjavaju aktivnosti koje su učenicima zanimljive, ali se dešava i situacija da u nastavi učenik izvršava i aktivnosti koje mu nisu zanimljive, koje mu mogu biti u izvesnoj meri dosadne i monotone. Kada je učeniku zanimljivo da upražnjava neku aktivnost u nastavi, kada mu ta aktivnost pričinjava zadovoljstvo, osnov postojanja takve situacije možemo tražiti u prisustvu određenog interesovanja za upražnjavanje takve jedne aktivnosti. Na primer, u nastavi tehničkog obrazovanja u osnovnoj školi predviđeno je upoznavanje učenika sa osnovama informatike i rada na kompjuteru, što većini učenika predstavlja realizaciju niza zanimljivih aktivnosti za koje poseduju interesovanje i izvan škole. Međutim, i dalje se nameće potreba da se traži odgovor na pitanje

zašto interesovanje postoji i šta je osnov postojanja interesovanja za upražnjavanje neke aktivnosti. Odgovor na ovo pitanje neophodno je tražiti i putem realizacije adekvatnih empirijskih istraživanja u ovoj oblasti.

Da bi se dublje i potpunije razumela priroda interesovanja, neophodno je obratiti pažnju na *fenomen radoznalosti (curiosity)*, kao pokretača za upražnjavanje određenih aktivnosti i kao fenomen koji se može smatrati da predstavlja važnu komponentu bilo kog interesovanja, mogućnosti da se interesovanje u nekoj oblasti održava na određenom nivou, ali i da se dalje razvija i unapređuje. Postavlja se i pitanje kakav je po prirodi i koje su osnovne karakteristike odnosa između interesovanja i radoznalosti. Da bi smo uočili i analizirali osnovne karakteristike ovog odnosa, neophodno je da polazište za to bude uočavanje i određivanje osnovnih svojstava radoznalosti, traženjem odgovora na pitanja o tome šta je radoznalost, šta čini osnovu radoznalosti (šta je u prirodi radoznalosti?), kako se radoznalost može ispoljavati i slično.

Termin "radoznalost" u jednom širem smislu etimološki upućuje na prisustvo stanja svesti kod neke individue u kojem postoji želja da se u određenom segmentu stvarnosti stekne nešto novo i unapredi postojeće stanje u razvoju nekog svojstva individue (Arnone *et al.*, 2011; Guo, Zhang & Zhai, 2010). To novo može se odnositi na unapređenje nekog ličnog svojstva (veštine, znanja, navike i slično). U smislu saznavanja, može se uočiti da kod nekog učenika postoji posebno izražena radoznalost u nastavi geografije koja se manifestuje kroz povećanu želju za sticanjem znanja iz neke posebne oblasti, na primer iz oblasti geografije Južne Amerike. Obrćajući pažnju na strukturu termina "radoznalost", lako je uočiti da za oblast usvajanja znanja (saznavanja) ta reč označava stanje postojanja neke vrste "želje za saznavanjem", koja se odnosi na usvajanje novog znanja, "dopunjavanje" nedostatka u nekom već usvojenom znanju (proširivanje i produbljivanje znanja). Radoznalost, stoga, može da znači postojanje svojstva nekog stanja u saznavanju u nekoj oblasti koje se karakterište prisustvom nekog *nedostatka u znanju*, kao i *nedostatka u razumevanju* nečega (kognitivna prepreka) (Antonijević i Popov, 2010), koje je potrebno nadoknaditi (proširiti, produbiti znanje, nadomestiti neko znanje novim i slično). S druge strane, može se obratiti pažnja i na prirodu "nedostatka", na to kako on nastaje, na koji način sama individua uočava postojanje nedostatka u znanju, odnosno na osnovu čega se javlja potreba da se nedostatak prevaziđe. Radoznalost može da se ispoljava na različite načine, u različitim oblastima saznavanja. Uopšte, može da se ispoljava kao potreba za proširivanjem i produbljivanjem nekog već usvojenog znanja, boljim razumevanjem onog što je saznato, ili kao potreba za usvajanjem nekog novog znanja. Često nije moguće jasno razgraničiti u kojoj situaciji se javlja jedna a u kojoj neka druga od

ovih sazajnih potreba, tako da se zadovoljenjem ove dve potrebe međusobno prepliću i uslovljavaju.

Radoznanost kao stanje svesti individue posebno dolazi do izražaja u različitim istraživačkim aktivnostima u nastavi. Kada se učeniku omogući da istražuje, otkriva nešto novo sopstvenom samostalnom ili kooperativnom aktivnošću, do izražaja može doći radoznanost (Antonijević, 2009). U ovakvim situacijama radoznanost kod učenika predstavlja pokretač aktivnosti istraživanja i otkrivanja, usmeravajući činilac koji omogućava efikasnu realizaciju predviđenih aktivnosti. To je karakteristično i za problemski orijentisanu nastavu. Kada se učenik suoči sa problemskom situacijom konstituisanom u nekom problemskom zadatku (kognitivna prepreka), javlja se stanje *kognitivnog izazova* (Antonijević, 2011), kao sastavnog elementa stanja radoznalosti. Kognitivni izazov je neposredni pokretač aktivnosti učenika usmerene na traženje rešenja za postavljeni problemski zadatak.

Kod svake individue javlja se individualni i svojstvima ličnosti uslovljen skup različitih interesovanja, koji se može odrediti kao individualna struktura interesovanja. U okviru strukture interesovanja mogu se zapaziti i određene opštije orijentacije u interesovanjima. Te opštije orijentacije postoje kao različite *individualne sklonosti*. Na primer, nastavnici predmetne nastave mogu kod nekog učenika zapaziti da postoji posebno izražena "sklonost" ka određenoj predmetnoj oblasti, ka predmetima prirodnih nauka, predmetima društvenih nauka, ili sklonost ka nekoj drugoj specifičnoj predmetnoj oblasti u nastavi. Sklonosti još više dolaze do izražaja prilikom izbora učenika u koje vannastavne aktivnosti će biti uključeni (školske sekcije).

Potrebno je ukazati i na činjenicu da pojam "sklonost" može imati više različitih značenja, od kojih je najopštije to da imati sklonost ka nečemu znači posedovati (1) opštiju orijentacije u čijim osnovama postoje određena interesovanja koja imaju sličnu usmerenost, ili (2) sklonost se može tumačiti u smislu interesovanja koja tek treba da se ispolje. Sklonost se u prvom navedenom smislu može smatrati kao skup interesovanja sa sličnom usmerenošću, odnosno kao skup interesovanja u jednoj oblasti. Takav način ispoljavanja interesovanja javlja se i u nastavi. Na primer, učenik u školi može imati interesovanja za dubljim i obuhvatnijim saznavanjem u određenim oblastima fizike i hemije između kojih postoji predmetna povezanost. Kod bilo kog učenika može se uočiti postojanje ovakvih opštijih orijentacija u vezi sa određenim skupom interesovanja.

Interesovanja kod individue mogu da se razlikuju po nivou razvijenosti, u smislu da se može govoriti o nivou na kojem su neka interesovanja ispoljena (Arnone *et al.*, 2011). Realizacija bilo kog interesovanja povezana je sa različitim

svojstvima individue koje to interesovanje poseduje, kao što su motivacija, nivo aspiracije u određenoj oblasti, radne navike, želja za samoaktuelizacijom i slično. S druge strane, realizacija tog istog interesovanja može da zavisi i od nekih spoljašnjih okolnosti, kao što su podsticaji iz sredine, okolnosti koje se odnose na oblast finansija i slično. Od ovih različitih činilaca zavisi da li će neko interesovanje uopšte biti realizovano, u kojoj meri će biti realizovano i kakvi će biti ishodi realizacije interesovanja. Stoga, neko interesovanje može postojati samo na nivou koji se može označiti kao *pasivno interesovanje*, što bi podrazumevalo da individua poseduje neko interesovanje, ali nema dovoljno jaku želju i volju, ili neke spoljašnje okolnosti ometaju, da to interesovanje realizuje upražnjavanjem neophodnih aktivnosti koje su karakteristične za to interesovanje. Na primer, neko može imati interesovanje za učenje stranog jezika kroz neki od oblika formalnog ili neformalnog obrazovanja, ali nedostatak novca može biti okolnost koja će sprečiti da se to interesovanje i realizuje, tako da takvo interesovanje ostaje na pasivnom nivou. S druge strane, određena interesovanja mogu se realizovati na visokom nivou aktivnosti, što se može označiti kao *aktivno interesovanje*. Takvu realizaciju može pratiti snažna želja, volja i unutrašnja motivacija za upražnjavanje aktivnosti karakterističnih za određenu oblast interesovanja. Ishodi takve aktivne realizacije interesovanja mogu da budu usmereni u pravcu dubljeg i potpunijeg pristupa onom što čini predmetnu osnovu interesovanja, kao što se kao posledica može potencijalno javiti i razvijanje nekih novih specifičnijih interesovanja.

U procesu nastave učenik upražnjava različite aktivnosti, od kojih su neke u manjoj ili većoj meri u skladu sa strukturom njegovih interesovanja. Suštinski deo procesa realizacije nekog interesovanja učenika u nastavi čine upravo *zanimljive aktivnosti*, čije upražnjavanje u nastavi učeniku pričinjava zadovoljstvo i uživanje. Na primer, kada je u pitanju način realizacije određenih aktivnosti, učenici su u nastavi zainteresovani da uče kroz igru, zbog toga što kod njih uopšte postoji interesovanje za igru, iz različitih razloga. Uvek kada je omogućeno da se učenje odvija kroz igru, takve aktivnosti učenici upražnjavaju sa značajno višim nivoom efikasnosti, u odnosu na aktivnosti koje se odvijaju na neke druge načine. Osnovni pokazatelj prisustva unutrašnje *intrinzičke motivacije* kod učenika u različitim aktivnostima saznavanja u nastavi predstavljaju određene samostalne i samom prirodom predmeta saznavanja motivisane aktivnosti koje učenik izvodi u okviru određenih postupaka i aktivnosti saznavanja (Antonijević, 2010). Ti postupci i aktivnosti saznavanja, po svojoj prirodi, predstavljaju odraz interesovanja i zadovoljstva samim činom bavljenja određenim predmetom saznavanja i one su osnovni činilac motivacije. U tom slučaju, kod učenika se unutrašnje zadovoljstvo javlja kao posledica činjenice da su sam predmet saznavanja, priroda znanja i poj-

mova koji se otkrivaju i usvajaju i aktivnosti koje se javljaju u procesu saznavanja zanimljivi za učenika sami po sebi, i oni su sa zadovoljstvom uključeni u proces saznavanja.

U realizaciji nastave u pojedinim predmetnim oblastima postoji mogućnost da se osmisle određene aktivnosti učenika i nastavnika, čije polazište može biti izbor samih učenika, odnosno te aktivnosti se mogu označiti kao *samoinicirane aktivnosti*. Kada u nastavi jezika i književnosti učenici, na času ili kao deo domaćeg zadatka, dobiju mogućnost da urade rad sa "slobodnom temom", odnosno esej, priču i slično sa temom po sopstvenom izboru, u takvoj situaciji se javlja samoinicirana aktivnost učenika. Ona se odnosi i na izbor teme pisanja rada, strukturu i stil pisanja. Može se očekivati da takva slobodna i samoinicirana aktivnost učenika može biti prilika za ispoljavanje kreativnosti, sklonosti i interesovanja. To je i način da se prodube interesovanja u određenoj oblasti, kao i da se eventualno razviju i neka druga interesovanja, a same aktivnosti koje će učenik upražnjavati u okviru realizacije nekog interesovanja pričinjavaće priyatnost i zadovoljstvo. Ishodi takvih aktivnosti su sigurno na višem nivou postignuća, u odnosu na aktivnosti koje učenik upražnjava bez prisustva interesovanja kao osnove aktivnosti. Stoga, bilo bi pedagoški celishodno da u realizaciji programskih sadržaja u okviru posebnih nastavnih oblasti i predmeta budu u značajnoj meri zastupljena opcija izbornih i samoiniciranih aktivnosti učenika, s obzirom na pretpostavljeni viši nivo postignuća koji se može ostvariti u tom modelu realizacije nastavnih programa u školi.

S druge strane, učenik u nastavi upražnjava i aktivnosti koje nisu u skladu sa strukturom interesovanja koje poseduje. Na osnovu toga konstituiše se i prirodni aktivnostima saobražen model motivacije za učenje i saznavanje u nastavi. To se javlja u situacijama kada se realizuju aktivnosti saznavanja u oblastima koje su učeniku nezanimljive, dosadne, teške za razumevanje, ili postoje i neki drugi razlozi odbojnosti prema usvajanju znanja u određenoj oblasti saznavanja. U tom slučaju, model motivacije koji se uspostavlja da bi se predviđene aktivnosti realizovale jeste model *spoljašnje motivacije*, koju karakteriše prisustvo nekog spoljašnjeg pokretača upražnjavanja određenih aktivnosti. Uvek kada učenici uče i saznavaju u nastavi zbog ocene, da bi dobili ocenu koju očekuju i žele, odnosno da bi izbegli ocenu koja nije u skladu sa njihovim očekivanjima i željama, uspostavlja se model spoljašnje motivacije.

Kada je kod učenika pri realizaciji određenih aktivnosti uspostavljena spoljašnja motivacija, to ne mora nužno značiti i da će se aktivnosti realizovati na nižem nivou efikasnosti, u odnosu na aktivnosti koje se realizuju na osnovu unutrašnje motivacije i prisustva interesovanja. Pored toga, u realnim situacijama

modeli unutrašnje i spoljašnje motivacije retko se javljaju u čistom vidu, u smislu da su u osnovi određene aktivnosti prisutni elementi i pokazatelji samo jednog modela motivacije, bez prisustva elemenata i pokazatelja drugog modela motivacije. Kao primer unutrašnje motivacije kod nekog učenika u nastavi navodi se situacija u kojoj taj učenik sa posebnim zadovoljstvom uči i saznaje u određenoj oblasti usvajanja nastavnog gradiva, u oblasti koja mu je posebno zanimljiva, jer se poklapa sa njegovim interesovanjima. Međutim, i pored činjenice što učenik u takvoj situaciji uči zbog prijatnosti koja dolazi od samog čina učenja, učenik uči i za postizanje određenog nivoa znanja i razumevanja gradiva koje usvaja, sa stanovišta dobijanja određene anticipirane ocene za određeni nivo kvaliteta naučenog (Antonijević, 2010). Teško je pretpostaviti da učenik može u potpunosti da zanemari ovaj element spoljašnje motivacije, koji se odnosi na potrebu da se uči i zbog toga što će to što je naučeno biti i vrednovano (ocenjeno) od strane nastavnika.

Nesumnjivo je da radoznalost predstavlja važnu osnovu postojanja nekog interesovanja, uslov postojanosti interesovanja i zadovoljenja različitih potreba koje iz toga proističu. Međutim, načelno neko interesovanje može postojati i bez prisustva radoznalosti ili sa prisustvom nekog minimalnog nivoa radoznalosti. Kao što smo prethodno naglasili, to se javlja u situacijama kada je interesovanje zasnovano pre svega na nekom spoljašnjem pokretaču, kada individua određene aktivnosti upražnjava zbog potrebe da ispuni neki spoljašnji cilj. Na primer, u svetu odraslih neko može da efikasno izvršava aktivnosti na određenom radnom mestu, iako ne voli posao koji radi, a razlog efikasnog rada može biti visoka plata.

U organizovanom procesu vaspitanja i obrazovanja neophodno je da budu konstituisani takvi sadržaji, koji bi omogućili da se kao ishod tog procesa javlja svestranost kao svojstvo ličnosti, ukoliko se svestranost konstituiše eksplicitno kao cilj vaspitanja, ili se konstituiše model više ciljeva čije ostvarenje implicitno podrazumeva ostvarenje svestranosti ličnosti. To se ostvaruje, između ostalog, kroz sadržaje obrazovanja i aktivnosti nastavnika i učenika koje prate ovladavanje ovim sadržajima, takvih aktivnosti koje omogućavaju da se kod učenika razvije širok spektar saznavnih interesovanja. Bez obzira na činjenicu što je postavljanje razvoja svestranosti kao ključnog elementa vaspitanja bilo svojstveno, pre svega, za socijalistička društva, razmatranje svestranosti i izvan ovog konteksta ima određeni smisao i značaj. Postoji potreba da se u pedagogiji proučavaju svestranost, odnos svestanosti i specijalizovanosti u procesu vaspitanja i obrazovanja, odnos svestranosti i interesovanja individue, i drugi slični fenomeni i odnosi. Može

se govoriti i o određenim pedagoškim implikacijama teorijskog proučavanja svestranosti, na osnovu čega je neophodno ovaj složeni fenomen sagledavati interdisciplinarno, u cilju dubljeg i potpunijeg rasvetljavanja njegove uloge i značaja u individualnom razvoju, kao fenomena ličnosti, sa stanovišta društvenih potreba za ostvarivanjem svestranosti u procesu vaspitanja, kao i sa stanovišta individualnih potreba. Na osnovu toga, moguće je orijentisati proces vaspitanja u pravcu stvaranja adekvatnih pretpostavki za razvijanje onih potencijala i svojstava svake individue, na osnovu kojih se može smatrati da postoje uslovi i mogućnosti realizacije svestranosti na individualnom planu.

Korišćena literatura

- Antonijević, R. (2009). Saznavanje putem otkrivanja u funkciji intelektualnog vaspitanja, *Pedagogija*, br. 3, 372-384.
- Antonijević, R. i Ž. Popov (2010). Epistemološko-logičke karakteristike vaspitanja, *Pedagogija*, br. 3, 406-418.
- Antonijević, R. (2010). Karakteristike motivacije u procesu vaspitanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 54-71.
- Antonijević, R. (2011). Priroda kognitivne prepreke u procesu intelektualnog vaspitanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 565-583.
- Arnone, M., R. Small, S. Chauncey & H. McKenna (2011). Curiosity, interest and engagement in technology-pervasive learning environments: a new research agenda, *Educational Technology Research & Development*, Vol. 59, No. 2, 181-198.
- Dorđević, M. i R. Ničković (1990). *Pedagogija*. Niš: Prosveta.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: EDUCA.
- Guo, Sh., G. Zhang & R. Zhai (2010). A potential way of enquiry into human curiosity, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 41, No. 3, 48-52.
- Orlović-Potkonjak, M. i N. Potkonjak (1974). *Opšta pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoška enciklopedija* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Beograd: Prosvetni pregled.

INTERESTS AS A BASE OF ALL-ROUND PERSONALITY DEVELOPMENT IN EDUCATION

Radovan Antonijević
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

Development of an all-round personality in the process of education is established as a general educational aim, or one of the objectives of education, which serve as a base for the operationalization and concretization of goals and objectives in specific areas of education, or at a certain age of students. There are different approaches in determining the content and meaning of the term "all-round", which is reflected in the constitution of systems of operationalized goals and objectives of education in specific areas of education, or the areas of individual development. The standpoint is accepted that the model of all-round that was constituted on the basis of general or more specific goals of education can be established on the basis of a deeper analysis of the complex relationship between all-round personality and development of various interests in students. Moreover, it also points out the importance of studying the complex relationship between affinities, interests and curiosity, drawn on the basis of the initial assumptions about their close relationship and interdependence, in the sense that the existence of some affinities and interests of the individual makes the existence of the natural curiosity of the exercise activities in a particular subject area in the educational process.

Key words: education process, all-round personality, affinities, interests, curiosity.

OD USVAJANJA DO STVARANJA ZNANJA

Željko Bralić

Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti

Apstrakt

Rad obuhvata analizu nekih ekonomskih aspekata znanja i obrazovanja. Prvi deo rada pretežno se bavi pojmom *ekonomije znanja* kao relativne novine u naučnim razmatranjima poslednjih decenija, posebno naglašavajući doprinose Pitera Drakera razumevanju relacija znanja i ekonomije. Drugi deo analizira pojam *radnika znanja* kao „nove klase“ koja postepeno postaje dominantna sila u društvu i privredi. Treći deo rada prikazuje *teoriju o kompaniji koja stvara znanje* japanskih naučnika Nonake i Takeučija; i ova teorija na specifičan način analizira znanje kao ključni činilac uspešnosti japanske privrede.

Ključni pojmovi: znanje, ekonomija znanja, radnik znanja, obrazovanje, kompanija koja stvara znanje.

Znanje je jedino dobro; neznanje je jedino zlo.

Sokrat (469 –399. p. n. e.)

Znanje je sve.

Piter Draker (1909–2005)

Uvod

U velikom broju naučnih analiza i rasprava koje potiču iz brojnih društvenih nauka, ekonomije i menadžmenta, sociologije i filozofije (i mnogih drugih), poslednjih decenija se naročito naglašava značaj znanja za napredak u industriji, tehnologiji, privredi i, konačno, na savremenom globalnom tržištu. Sve jasniji uvidi o znanju i obrazovanju kao temeljnim ekonomskim resursima doprineli su da se mnogi autori (izvorno stručnjaci za ekonomiju i menadžment, ali ne samo oni) posvete analizama koje su donele i nove pristupe i nove pojmove koji su sve prisutniji u naučnoj literaturi mnogih disciplina.

Tako se, između ostalih, javljaju i pojmovi *društvo znanja*, *ekonomija znanja*, *ekonomija zasnovana na znanju*, *rad znanjem*, *radnik znanja*, *upravljanje znanjem*, i drugi. Posebno je zanimljivo da se ovi pojmovi, ma koliko upadljivo ukazivali na nemejljivi značaj znanja i obrazovanja, u naučnu komunikaciju uvode preko autora koji izvorno ne potiču iz pedagoških i andragoških naučnih disciplina, već prvenstveno iz ekonomije (u najširem smislu). To, sa jedne strane,

snažno potvrđuje da je uticaj znanja na ekonomske tokove toliko veliki i toliko značajan da se morao prepoznati i analizirati (i) u okviru ekonomskih i srodnih nauka. Međutim, sa druge strane, tumačenje znanja i obrazovanja kao ekonomskog činioca sa ekskluzivno ili „čisto“ ekonomske tačke gledišta moglo je stvoriti (povremeno i jeste stvaralo) i izvesne terminološke nejasnoće i koncepcijske nesporazume.

No, najbolji među ekonomistima ipak su na svoj, specifičan način, ukazali i na izuzetno složena međudejstva između ekonomije i znanja, obrazovanja, vaspitanja, učenja, kulture; ova isprepletenost i međuzavisnost zaslužuje i najveću pažnju istraživača i teoretičara najrazličitijih pristupa, i iz različitih matičnih naučnih disciplina. Jedan od pristupa koji bi se u narednim godinama mogao (morao) ubrzano razvijati mogli bismo nazvati *ekonomsko-andragoškim*.

Nova ekonomija – ekonomija znanja

Jedan od najznačajnijih proboja u oblasti kojom će se ovaj rad baviti, ipak, dolazi od autora koji je prvenstveno poznat kao utemeljivač nauke o upravljanju, Pitera Drakera (Peter Ferdinand Drucker, 1909– 2005, rođen u Beču kao Peter Druker); pojmovi kao što su *ekonomija znanja* (knowledge economy) i *radnik znanja* (knowledge worker) potiču upravo od Drakera.

Drakerova specifična pozicija u naučnoj javnosti ogleda se i u tome što su ga neki (ili mnogi) neistomišljenici (ili protivnici) nazivali „neekonomistom“, što je on spremno prihvatao, ponekad samog sebe nazivajući „socijalnim ekologom“ (dok ga pristalice i poštovaoci češće i primerenije nazivaju „humanističkim ekonomistom“). Njegov sumnjičav stav prema klasičnoj ekonomiji (i *ekonomizmu*) razvio se već u mlađem dobu. U jednoj autobiografskoj anegdoti navodi da je još 1934. godine na Kembridžu slušao predavanja jednog od najznačajnijih ekonomista XX veka Džona Mejnarda Kejnasa (John Maynard Keynes, 1883–1946); u jednom trenutku shvatio je da se bitno razlikuje od Kejnasa i svih drugih prisutnih *ekonomista*; razlika je bila zapravo u tome što je sve njih prvenstveno zanimalo *ponašanje robâ*, dok je on bio zainteresovan za *ponašanje ljudi*. Upravo mu je ovo interesovanje, i duboki uvidi do kojih je došao tokom višedecenijskog teorijskog i praktičnog rada, pomoglo da sagleda i ukaže na one aspekte, elemente i pojave na koje su „čisti“ ekonomisti najčešće bili neosetljivi.

Do pojma *ekonomija znanja* došao je analizom razvoja tzv. *industrija znanja*, koje *proizvode i distribuiraju ideje i informacije, a ne robe i usluge* (Drucker, 2000: 263); udeo industrija znanja u bruto društvenom proizvodu SAD rastao je od jedne četvrtine 1955. godine (a to je tri puta više nego što je „sektor znanja“ za-

uzimao početkom XX veka), da bi deset godina kasnije došao do trećine. Krajem sedamdesetih godina udeo sektora znanja dostiže već polovinu (sada već mnogo većeg) društvenog proizvoda SAD. Već ovi ilustrativni podaci ukazuju na značajnu i brzu promenu u samim temeljima ekonomije. *Od ekonomije robâ, što je Amerika bila do Drugog svetskog rata, pretvorili smo se u ekonomiju znanja* (Op. cit.).

Ekonomija znanja kao nova stvarnost savremene ekonomije i globalizovanog sveta podrazumeva da se radi o okruženju koje je vrlo složeno, dinamično i pokretljivo, veoma takmičarski orijentisano, što za kompanije i preduzeća, organizacije i pojedince predstavlja nov izazov, iskušenje i imperativ. Kao netipičan i neortodoksn ekonomski mislilac i pisac, u brojnim svojim radovima Draker kompanijama i pojedincima preporučuje i specifičan odgovor na izazove savremene ekonomije znanja, a to je kontinuirano i doživotno obrazovanje, usavršavanje, obuka.

U skladu sa tim, povremeno se bavio i ulogom škole u novom društvu i ekonomiji znanja, uviđajući da je u svom istorijskom razvoju škola pretežno označavala ustanovu koja je namenjena deci i mladima (navodi i primere, od stare Grčke i korena samog pojma *pedagogije*, preko srednjovekovnih benediktinskih manastira i manastirskih škola, itd.) dok se u savremenom svetu već podrazumeva da *učenje postaje doživotni proces umesto nešto sa čim pojedinac prestaje nakon što „odraсте“; pa će i škole morati da se organizuju za doživotno učenje. Škole će morati da postanu „otvoreni sistemi“* (Drucker, 2008: 156).

Kada se bavi pojmom ekonomija znanja (op. cit., 37), Draker naglašava da je (konačno i nepobitno) *znanje postalo osnovni društveni resurs, kao što su i radnici znanja postali dominantna grupa u radnoj snazi*. Čak se više ne može govoriti o znanju kao *jednom od* važnih resursa (pored ostalih, kao što su klasična industrijska radna snaga, novčani kapital, zemljište, prirodni resursi, itd.) – već je to *jedini* značajan resurs u savremenom svetu i modernoj privredi.

Ekonomija znanja ima tri glavne osobenosti:

1. *Bezgraničnost*, jer u savremenom svetu znanje se kreće i putuje mnogo brže nego novac ili bilo koja druga vrednost ili roba. Uticaj informatičke (ili informatičko-komunikacione) tehnologije sve je veći i značajniji, i znanje se može širiti i prenositi sve većom i većom brzinom, i ta brzina nikada više neće opadati, i može samo rasti.
2. *Vertikalna društvena pokretljivost*, koja omogućava (gotovo) svakom da napreduje na društvenoj lestvici (naviše), ukoliko je stekao (relativno) lako dostupno formalno obrazovanje (udeo visokoobrazovanih

- u stanovništvu ubrzano raste). Društvena mobilnost, prvenstveno zasnovana na znanju, obrazovanju i sposobnostima, veća je nego ikada.
3. *Mogućnost uspeha* (ali i neuspeha) veoma je velika, s tim što ne uspevaju svi koji poseduju odgovarajuće znanje; mnogo je veći broj visokoobrazovanih od onih koji se mogu smatrati vrhunski uspešnim, što ukazuje i na druge aspekte i na složenost uzročno-posledičnih veza u ostvarivanju uspeha (i bogatstva) u društvu i ekonomiji znanja. Jer, *pobednici mogu postojati samo ako postoje i gubitnici* (Op. cit., 43).

Osim pomenutih, valja pomenuti još neke osobenosti vezane za znanje i za ekonomiju znanja, osobenosti koje dalje usložnjavaju analize ekonomskih aspekata i međuzavisnosti znanja, obrazovanja i privrede.

Među najspecifičnije osobenosti znanja kao ekonomskog činioca spada i njegova *nerivalska priroda*. Ako se znanje analizira kao roba i kao imovina, ono se ponaša (posmatrano usko ekonomski ili „ekonomistički“) paradoksalno, drugačije i/ili suprotno u odnosu na druge robe i imovinu (finansijsku, fizičku). Znanje se ne troši, niti se umanjuje ukoliko se koristi, deli i širi (čak ni ako se *prodaje*). *Kada se znanje proda, posed prodavca se ne umanjuje, kao što je slučaj sa tradicionalnim fizičkim dobrima, slično kao kada nekome kažete koliko je sati, a ne dajete mu svoj časovnik* (Baker, 2008:101). Znanja se čak i *uvećavaju* korišćenjem i upotrebom u različitim kontekstima, jer u svakoj daljoj situaciji i „kupac“ primljeno znanje obogaćuje i osvežava, uvećava i na specifičan način kontekstualizuje, pa u svakoj sledećoj instanci „staro“, primljeno znanje postaje istovremeno i „novo“, osveženo i uvećano, i kao takvo može se dalje prenositi, širiti i obogaćivati, umesto da se, kao novac, mašine, tehnika, umanjuje, troši, „haba“ i vremenom „kvari“. Dakle, upravo zahvaljujući svojoj *kumulativnosti*, znanje se i *kao roba* ponaša sasvim specifično, kao što se i *ljudski kapital* ponaša specifično u odnosu na druge forme kapitala (novčani, fizički).

Zbog svega toga se i *ljudski kapital* smatra neizbežnim pojmom u analizama i tumačenjima ekonomije znanja, kao što se, delom i zaslugom Drakera, poslednjih decenija mnogo više pažnje i u ekonomskim studijama posvećuje društvenim i kulturnim elementima i aspektima ponašanja i događanja u privrednom svetu.

Najzad, pomenućemo i još jednu osobenost znanja – *nemogućnost da se znanje kontroliše*; naime, čak ni „prodavac“ znanja ne može da ostvari kontrolu nad znanjem nakon što ga prenese i/ili podeli sa nekim drugim, naročito u okruženju savremenih komunikacija i informatičkih tehnologija, gde se informacije i znanja mogu sticati, deliti, širiti i razmenjivati gotovo trenutno i globalno. Zbog

toga svega (nerivalska priroda, kumulativnost, nekontrolabilnost), zaista je *vrlo teško jednostavno sabrati pojedinačne odlike znanja* (Op. cit, 102).

Ako još donekle konkretizujemo razmatranje savremene ekonomije (a u svetlu pojma ekonomija znanja), može se naglasiti da sve više raste (i da će sve više rasti) udeo nemanuelnog, nematerijalnog rada u privrednoj delatnosti, i da će upravo to biti suštinska i središnja delatnost u svakoj privredi; to podrazumeva *naučna i tehnološka istraživanja, obuku radne snage, razvoj upravljanja, komunikacija i elektronskih finansijskih mreža*. Reč je o poslovima koje obavlja *intelektualna radna snaga, što uključuje istraživače, inženjere, informatičare, pravnike, kreativne knjigovođe, finansijske savetnike, publiciste, izdavače i novinare, kao i univerzitetsko osoblje*. (Williams, 2010: 10). Ako se u literaturi već podrazumeva da uspešna ekonomija znanja ima tri glavna „sastojka“ (tehnologiju, veštine i visoko obrazovanu radnu snagu), onda je utoliko jasnije da se u savremenoj ekonomiji *za inovacije i privredni rast ključ nalazi u uvećavanju ljudskog kapitala* (Op. cit., 11).

Nova klasa – radnici znanja

Sledeći značajan pojam koji je promovisao Piter Draker jeste pojam *radnik znanja* (mada je i sam Draker naglašavao da je na sadržaj ovog pojma prvi ukazao austrijski ekonomista Fric Mahlup [Fritz Machlup, 1902–1983]). U svakom slučaju, jasno je da živimo u novoj stvarnosti, ekonomskoj, tržišnoj, društvenoj, u kojoj, jednako kako znanje postaje osnovni resurs u društvu i privredi, i radnici znanja postaju dominantna grupa u radnoj snazi na mikroekonomskom, makroekonomskom i globalnom nivou.

Specifičnosti radnika znanja u odnosu na tradicionalnu radnu snagu (ili „klasu“) su brojne. Generalno, osnovna vrednost koju ovi radnici poseduju, i zbog koje nalaze mesto u savremenoj privredi, jeste njihovo teoretsko i analitičko znanje, i to znanje uglavnom stečeno dugim i složenim formalnim obrazovanjem, kao i drugim obrazovnim putevima, neformalnim učenjem, obukom na radnom mestu, itd. (Draker, istina, i ne govori o drugim putevima i kanalima obrazovanja, osim formalnog); oni uz značajno teorijsko znanje poseduju i *spremnost i sposobnost da uče i da se usavršavaju kontinuirano i doživotno*. Značaj učenja i obrazovanja u ekonomiji i društvu znanja ne može se preneglasiti. *Prva implikacija je da će obrazovanje postati centar društva znanja, a školovanje njegova ključna institucija* (Draker, 2006: 192).

Položaj radnika znanja je složen i naizgled protivrečan, između ostalog i zato što su gotovo svi radnici znanja istovremeno *i zaposleni koji imaju rukovodi-*

oca i rukovodioci koji imaju zaposlene (Drucker, 2010: 158). Oni nisu uvek objektivno i upadljivo privilegovani u odnosu na druge radnike, i oni se zapošljavaju na tržištu rada, poslodavci ih angažuju i mogu ih otpustiti; nisu uvek dramatično bolje plaćeni od ostalih (samo „obučениh“, „kvalifikovanih“) radnika. Ipak, radnici znanja sebe doživljavaju kao posebnu (i na neki poseban način „privilegovanu“) grupu, kao „profesionalce“. Kapitalna investicija jednog hirurga nalazi se u dugotrajnom procesu obrazovanja, učenja i obuke, i to je investicija, vrednost i posed koji je od njega samog neotuđiv i koji on, kao i svaki drugi *ljudski kapital*, može da ponese i odnese iz jedne u drugu kliniku. Kada se uzme u obzir da bez tog specijalnog znanja najvišeg nivoa, koje poseduje kvalitetan hirurg, klinike sa svojom skupom opremom i zgradama ne mogu da funkcionišu ni u zdravstvenom ni u tržišnom smislu, nameće se zaključak da se u savremenoj ekonomiji dešava specifičan prelaz ka dominaciji *nematerijalnih, intelektualnih, ljudskih resursa* nad materijalnim, fizičkim i tehničkim.¹ Dakle, istinska kapitalna oprema savremenog profesionalca nalazi se *između njegovih ušiju kao njegova/njena ekskluzivna i neotuđiva imovina*. (Op. cit., 160)

Do dominantne uloge i udela radnika znanja u ukupnoj radnoj snazi dolazi postepeno, ali neizbežno. Početkom XX veka ogromna većina ljudi bavila se fizičkim, manuelnim radom, i to uglavnom na sopstvenim imanjima, farmama, u radionicama; čak su i fabrike bile još relativno malobrojne (u SAD), i zapošljavale su mali broj industrijskih manuelnih radnika. Već sredinom veka, udeo manuelnih radnika opao je približno na polovinu, a fabrički radnici su činili oko 35% ukupne radne snage (dakle, njihov udeo je u prvoj polovini prošlog veka značajno rastao). Druga polovina veka pokazuje obrnuti trend; početkom XXI veka svi manuelni radnici čine tek oko četvrtine radne snage, dok je udeo klasičnih fabričkih radnika („plavih okovratnika“) opao na samo 15%. Zato za industrijske proizvodne radnike Piter Draker kaže: *Nijedna klasa u istoriji nije se tako brzo podigla. I nijedna klasa u istoriji nije tako brzo pala* (Draker, 2006: 187).

Poslednjih decenija jedina kategorija čiji se udeo u ukupnoj radnoj snazi konstantno i sve brže povećava jesu upravo radnici znanja, kojih u SAD (slično je i u drugim razvijenim ekonomijama) ima već oko trećine, a očekuje se da njihov udeo u skorijoj budućnosti poraste na dve trećine.

Ove promene podrazumevaju da se dogodio sveobuhvatni preobražaj koji ima dramatične posledice veoma širokih razmera; te promene jesu i moraju biti predmet interesovanja većeg broja naučnih disciplina, od sociologije do ekonomije, od psihologije do etike, od upravljanja do andragogije, od politikologije do

¹ Na to upečatljivo ukazuje i karakterističan naslov studije Ronalda Bejkera (Ronald J. Baker) – *Mind Over Matter: Why the Intellectual Capital is the Chief Source of Wealth* (v. spisak literature).

pedagogije, itd. Globalizovana ekonomija znanja i društvo znanja bitno se razlikuju od industrijskog društva jer, između ostalog, podrazumevaju sasvim drugačije ponašanje radnika, poslodavaca, investitora, potrošača, bankarskog sektora, vaspitno-obrazovnih sistema i ustanova, vlada i civilnog društva, međunarodnih i nacionalnih institucija. Raznovrsnost, dinamičnost, raznolikost u ponudi i potražnji veći su nego ikada pre, dinamičnost ekonomskih tokova nameće brze odgovore u svim sferama, od proizvodne do vaspitno-obrazovne delatnosti; društvo znanja je pokretljivo, fluidno i zahtevno, u njemu se globalno i kompleksno radi i proizvodi, potrebno je da se ubrzano, intenzivno i kontinuirano prilagođava i reaguje, *neophodno je da se stalno i doživotno uči*.

U takvom svetu radna snaga izložena je posebnim i povećanim zahtevima, i mnogi autori naglašavaju da ekonomija znanja podrazumeva neke naročite veštine i sposobnosti (naročito kod radnika znanja); u takve sposobnosti spadaju *generičke sposobnosti učenja (učenje učenja, prepoznavanje onoga što se ne zna)*, zatim *sposobnost da se prate promene i da se razvijaju nove vrste veština i sposobnosti*. Nije u pitanju samo osvežavanje tehničkog znanja, već *sposobnost da se razumeju i predviđaju promene*. (OECD, 2004: 25).

Specifičnost položaja radnika znanja zahteva i specifičan odnos poslodavaca prema ovakvim radnicima. Jer, već smo pomenuli da oni nose svoje glavno proizvodno sredstvo u sopstvenoj glavi, i oni se u modernoj ekonomiji smatraju *kapitalnim resursom*, a ne tradicionalnim najamnim radnicima. Njihovo sredstvo za proizvodnju je *potpuno prenosivo i ogromno kapitalno dobro* (Drucker, 2003: 174). Zato Draker predlaže da se radnici znanja tretiraju *kao volonteri* (mada su zaposleni, i rade za platu). To je neophodno i zbog toga što su radnici znanja pokretljiviji (za razliku od industrijskih, manuelnih radnika, čije su veštine, sposobnosti i znanja uglavnom zavisne od konkretnog radnog mesta); zato se može smatrati da za većinu manuelnih radnika važi da *je svaki radnik isti kao i svaki drugi*. Upravo to ne važi za radnike znanja koji, zahvaljujući tome što poseduju sopstvena proizvodna sredstva (znanja i sposobnosti) poseduju i mnogo veću mobilnost, i poslodavci ih ne mogu zamenjivati lako i brzo kao manuelne radnike. *Po definiciji, društvo znanja je društvo mobilnosti* (Draker, 2006: 197).

Nova teorija – kompanija koja stvara znanje

Najzad, u analizama koje se bave ekonomijom znanja postepeno je, ali potpuno preovladalo gledište o kojem je bilo reči u prethodnom delu rada – nematerijalni faktori u ekonomskom funkcionisanju, privrednom rastu i akumuliranju bogatstva na svim nivoima dolaze u prvi plan; među nematerijalnim činiocima

najznačajniji su znanje, obrazovanje, ljudski kapital. Sve veći broj autora shvata i prihvata da se u savremenom svetu, a naročito u nastupajućoj budućnosti, može tvrditi da *trajno i neotuđivo bogatstvo ne čini novac, već ono što vam preostaje i kada se sav novac izgubi.*

Tako se već podrazumeva da su u ekonomiji znanja ključni činioci prvenstveno *sticanje znanja*, a potom i *primena stečenog znanja* (stečenih znanja) u ekonomiji (proizvodu, usluzi, sistemu, organizaciji). Ali, korak dalje u analizama ovog tipa bilo je otvaranje sledećeg pitanja o suštinskoj konkurentnoj prednosti koju ostvaruju neke od najuspešnijih među uspešnim kompanijama; vredni istraživači i analitičari, naime, uočili su da postoji još jedan bitan element, jedan viši nivo funkcionisanja, jedan korak dalje koji po pravilu čine najuspešniji, a to je svojevrsan treći čin u drami moderne ekonomije znanja – *stvaranje znanja* unutar kompanije.

Budući da je ekonomija znanja „brza“ i mobilna, dinamična i uvek u kretanju, promenama, transformacijama i „šokovima“, pa i krizama, koje lako mogu uzdrmati funkcionisanje tržišta, proizvodnje, ponude i potražnje u uslovima globalizovanog ekonomskog života i izuzetno snažne globalne konkurencije, logično je i očekivano da znanja relativno brzo zastarevaju, gube svežinu i aktuelnost, transformišu se i preoblikuju. Sve je to posledica novih zahteva, procesa i pristupa, tehnologije, novih organizacionih oblika. Već poznati pristup u reakcijama na ove promene (naročito, npr., u SAD) jeste konstantno oslanjanje na spoljašnje, sistematizovano, eksplicitno, vidljivo, formalizovano znanje i formalno obrazovanje.

Podrazumeva se da kompanija ili firma pokušava da dođe do potrebnog znanja zapošljavajući ljude sa odgovarajućim formalnim obrazovanjem, zaposleni i kompanija, uz to, pokušavaju da uče od drugih, od konkurencije, od potrošača i snabdevača, od stručnjaka, naučnika i konsultanata. Znanje se, dakle, traži u okruženju, i smatra se da tajna ekonomskog uspeha leži u regrutovanju sposobnih i formalno obrazovanih radnika znanja i u prepoznavanju i usvajanju informacija i znanja koja se nalaze *negde napolju*. Znanja i ideje se traže, nalaze i preuzimaju na svaki dostupan način, i mnoge maratonske sudske borbe oko kršenja i zaštite patenata (koje vode i najveće, najnaprednije i najvrednije svetske kompanije) mogu se tumačiti upravo u tom smislu.

Slikovita ilustracija je „slučaj“ jedne velike američke kompanije (Milliken) za koju se smatra da im je poslovni slogan (bio ili jeste) S. I. S. (*Steal Ideas Shamelessly*), tj. *bestidna krađa ideja*. Drugi primer je najvrednija svetska kompanija Epl (Apple), danas jedna od najaktivnijih u sudskoj zaštiti navodne ili stvarne krađe sopstvenog organizacionog kapitala, tj. patenata, a čiji je osnivač i rukovodilac još 1996. godine javno izjavio: *Uvek smo bili bestidni u krađi sjajnih ideja*. Takođe je

zanimljivo da se pomenuti Stiv Džobs (Steve Jobs) ovde oslanja i poziva na Pabla Pikasa koji je opet izjavio: *Dobri umetnici kopiraju, veliki umetnici krađu!*

Odlučujući korak napred, ipak, nije krađa tuđih ideja i znanja, već *stvaranje novog znanja unutar kompanije*; ovde se znanje preuzeto od drugih *deli* sa drugima unutar i izvan kompanije, dok sopstveno i novo znanje (kompanije) nastaje tek u sledećim koracima – preuzeto, početno, postojeće znanje se preoblikuje, transformiše, obogaćuje, prevodi – *internalizuje se* da bi postalo novostvoreno znanje u okviru preduzeća, sa njegovim pečatom i identitetom.

Ovo su bile početne ideje iz kojih je, nakon dugih analiza, posmatranja i brojnih studija slučaja, proizašla i jedna nova i vredna teorija, teorija o *kompaniji koja stvara znanje* (knowledge-creating company). Autori teorije su Ikuđiro Nonaka i Hirotaka Takeučii (Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi), a teoriju su prvi put izložili i obrazložili 1995. godine.

Pošli su od toga da se u japanskoj privredi mogu identifikovati različiti aspekti i činioci koji su doprineli njenoj dugotrajnoj uspešnosti i konkurentnosti. Među poznatim i vidljivim, ekonomistima poznatim i jasnim činiocima pominjali su se proizvodna uspešnost, specifična hijerarhizacija, jeftin kapital, bliski odnosi koji povezuju potrošače, snabdevače, proizvođače i državu, specifičan sistem doživotne zaposlenosti i odanosti kompaniji, osobenosti u upravljanju. Svi ovi faktori nesumnjivo su značajni, ali autori su uspeli da pokažu da se u njima ne krije celina odgovora o ekonomskoj uspešnosti japanske privrede; zato su preduzeli istraživanja i analize, podrobne i brojne studije slučaja, i došli su do značajnog uvida da postoji još jedan, verovatno ključni činilac.

Umesto svega toga, tvrdimo da su japanske kompanije bile uspešne zbog svoje sposobnosti i umeća u „stvaranju organizacionog znanja”. Pod stvaranjem organizacionog znanja podrazumevamo sposobnost kompanije kao celine da kreira novo znanje, da ga prenese širom organizacije, i da ga materijalizuje u proizvodima, uslugama i sistemima. U ovome leži koren. Postoji obilje drugih teorija o tome zašto su japanske kompanije postale uspešne, ali naše objašnjenje ukazuje na najtemeljniju i najuniverzalniju komponentu organizacije – na ljudsko znanje. (Nonaka/Takeuchi, 1995: viii)

Japanska privreda je svoju konkurentsku prednost u međunarodnoj tržišnoj utakmici izgradila polazeći od specifične pozicije u kojoj se nalazila tokom decenija – ona je morala da nađe načine za uspešno delovanje u izrazito nepovoljnim okolnostima (pola veka nesigurnosti), počev od teških razaranja u II svetskom ratu, nestabilnosti u regionu, Korejskog rata u susedstvu, preko brojnih

ekonomskih kriza, „naftnih šokova“, krize (kriza) domaće valute, itd. Delovanjem u gotovo trajnim okolnostima koje izazivaju nesigurnost, sazeo je stav da se moraju nalaziti rešenja u svim (nepovoljnim) okolnostima, jer *samo je nesigurnost sigurna, i samo je promena stalna*. Japanci su navikli i naučili da se *uvek bore na uzbrdici*.

Na Zapadu se dugo smatralo da su Japanci kao privrednici i proizvođači skloni, spremni i sposobni da kopiraju i oponašaju tuđa rešenja, da ih samo prilagođavaju svojim potrebama, dakle, da se ne ponašaju stvaralački i inovativno.

Ali, kako su Nonaka i Takeuchi pokazali, trajna nesigurnost je Japance naučila i navikla da upravo u tim (i u *svim*) okolnostima traže specifična rešenja. To ih je, konačno, navelo da ključ uspeha nađu upravo u *stvaranju organizacionog znanja* u uspešnim kompanijama. Suprotno predrasudama, pokazalo se da su pronašli i osobene načine za stvaranje inovacija, načine i modele koje su usadili duboko u korporativnu kulturu koja podrazumeva da se novo znanje i inovacije stvaraju kontinuirano, dubinski, spiralno, trajno, *neodvojivo od ostalih aspekata funkcionisanja kompanije*.

Borba sa nesigurnošću uvek je bila pitanje opstanka i za najuspešnije japanske kompanije, dok se nesigurnost na Zapadu smatrala nepoželjnom i privremenom, i neprirodnom. Poređenje brojnih poteza i proizvoda dokazuje ovu tezu japanskih naučnika (proizvodnja štedljivih gradskih automobila pre naftne krize – Honda City; Canonov štampač AE1 – prvi jeftin i uspešan štampač za masovnu upotrebu, sa zamenljivim aluminijumskim valjkom i jeftinim kertridžom, maksimalno pouzdan uz minimalno održavanje). Na drugoj strani imamo tri američka giganta, IBM, Sears i General Motors, *tri kralja* koja su u dužem periodu *sigurnosti* postali kruti i glomazni, spori, samozadovoljni, nadmeni, otupeli, slepi za promene – zadovoljno spavaju na lovorikama).

Stalni strah od gubitka i nada u napredak održali su japansku privredu u pozornosti i spremnosti, sposobnu da *predviđa promene, da brzo reaguje, da aktivno posmatra i analizira*, pa otud dolaze i nova rešenja – nova tehnologija, dizajn proizvoda, novi način distribucije, nove usluge za potrošače, nova organizaciona rešenja, itd. Stvara se čvrsta veza između znanja, kreativnosti i produktivnosti, uz stalno učenje, usavršavanje i napredak. Promena se shvata kao svakodnevni događaj i kao pozitivna pojava, dok se kod pomenutih američkih kompanija prepoznaje strah i odbrana od promena, teži se predvidljivosti i stabilnosti (koja se pretvara u sporost i nepokretnost), umesto da se na promene brzo, kontinuirano i stvaralački odgovara.

Stvaralački odgovori japanske privrede su brojni, od jeftinih, kompaktnih, kvalitetnih automobila, preko elektronike, motorcikala, šivaćih mašina, klima-uređaja; ponekad je neophodna i spremnost da se na vreme napuste rešenja i proizvodi koji su dugo bili uspešni (u automobilskoj industriji i drugde).

Nonaka i Takeuči su u analizi ovog fenomena pošli od specifičnog modela rasprostiranja znanja unutar organizacije, odnosno kompanije, i od međuzavisnosti i dinamičkih odnosa i kruženja znanja iz okruženja u organizaciju, potom u okviru same organizacije, do materijalizovanja novih, svežih i inovativnih znanja i ideja u organizaciji, pa do ugradnje novog znanja u proizvode, usluge, sisteme. Znanje se u vremenima nesigurnosti prvenstveno traži izvan organizacije (od vlade do univerziteta, od snabdevača do konkurencije, od distributera do potrošača); ovo znanje koje potiče spolja potom se usvaja, obrađuje i distribuira unutar same organizacije, gde se deli, čuva, obogaćuje i preoblikuje, da bi se iskoristilo za nove tehnologije i proizvode.

Jedan od ključnih pojmova ove teorije je *konverzija znanja* (spolja – unutra – spolja), s tim što je konverzija dvojaka, dvostruka aktivnost (i unutrašnja i spoljašnja) koja podstiče inovacije. *Stalno inoviranje, zauzvrat, vodi do konkurentске prednosti* (Nonaka/Takeuči, 1995: 6).



Slika 1

Zato će se međunarodna konkurentnost definisati prvenstveno po tome koliko veliku prednost *u znanju* određena ekonomija (država, preduzeće, kompanija) stvara. Specifičnost japanskog pristupa ogleda se u odgovoru na pitanje kako se znanje stvara, kakvi su u tom procesu mehanizmi i tokovi. Ako se na Zapadu kompanija ili organizacija posmatra kao mašina za obradu informacija (procesor), što je specifično još i za industrijsko društvo tejlorističkog tipa, onda se znanje posmatra kao nešto spoljašnje, vidljivo, formalno, sistematsko i sistematizovano. Znanje se prenosi (pretežno formalnim, merljivim i institucionalizovanim) obrazovanjem, obukom, treningom, i to je sve. U takvom pristupu vrlo je poželjno da se znanje izrazi jezikom, simbolima, rečima, brojevima koji izražavaju informacije i podatke, formule, procedure, principe. U najvećoj meri se traga za numeričkim, kvantifikovanim podacima, kojima se naizgled sve može izraziti kao prepoznatljivo i vidljivo. Znanje se neopravdano svodi na informacije, pa čak i na same podatke.

Informacije i podaci, međutim, ne mogu postati znanje dok se ne osmisle i ne stave u kontekst, dok se ne stave u pogon, dok se ne pokrenu, dok se ne ožive i ne povežu sa drugim *živim znanjima*. Neživo i nepokretno znanje uopšte nije znanje.

Japanski autori su shvatili da znanje nije uvek (i ne mora nužno biti) ni vidljivo, ni eksplicitno, ni prepoznatljivo, jer postoji i neizmerno značajno *skriveno znanje* (tacit knowledge), koje je čak i značajnije od svakog drugog, mada ga je teže uočiti, prepoznati, identifikovati, a naročito meriti (slično ljudskom kapitalu – *što je kapital ljudskiji, teže ga je iz/meriti*. Baker, 2008: 112).

Nonaka i Takeučići naglašavaju dve dimenzije skrivenog znanja, tehničku i kognitivnu. *Tehnička dimenzija* (često označavana kao *know-how*) odnosi se na umeća i sposobnosti koje je teško izraziti i prepoznati, kao što i vrhunski zanatlija ili umetnik poseduje umeće stečeno dugogodišnjim iskustvom, a ni sam ga ne može lako (ili uopšte) artikulirati, posebno u obliku bilo kakvih *naučnih ili tehničkih načela koja se nalaze iza onoga što zna* (Nonaka/Takeučići, 1995: 8). *Kognitivna dimenzija* skrivenog znanja obuhvata mentalne sheme i modele, verovanja, opažanja toliko dubinska da ih i ne primećujemo – *uzimamo ih zdravo za gotovo*; to podrazumeva našu sliku stvarnosti, koja obuhvata i ono što jeste i ono što će biti. *Iako se ne mogu lako izraziti, ovi implicitni modeli oblikuju način na koji opažamo svet oko sebe* (Op. cit.).

I na ovo, skriveno znanje može se primeniti metafora ledenog brega, jer ono čini mnogo veći deo ukupnih znanja no što se to obično razumeva i uočava, upravo zato što ga je teško izraziti, formalizovati, prepoznati, prenositi, veoma je lično, povezano je sa iskustvom pojedinca, njegovim idealima, vrednostima, emo-

cijama, često se izražava metaforama i analogijama, itd. Dok se eksplicitno znanje lako obrađuje i prenosi, skriveno znanje je intuitivno i subjektivno.

Odnos skrivenog znanja i eksplicitnog znanja veoma je značajan i složen, trebalo bi da se međusobno dopunjavaju, da budu u relacijama komplementarnosti; da bi se znanje uopšte moglo prenositi u okviru organizacije, ono se mora konvertovati. Dinamički model stvaranja znanja u okviru organizacije temelji se na kritičkoj pretpostavci da se ljudsko znanje stvara i širi društvenim međudejstvima između skrivenog i eksplicitnog znanja – to međudejstvo se naziva *konverzija znanja*; to je društveni proces, koji se odvija među pojedincima, članovima organizacije, a ne unutar pojedinca.

Polazeći od suštinskog poznavanja filozofskih i epistemoloških temelja zapadne i istočne (japanske) civilizacije i tradicije, kao i različitih shvatanja znanja koja iz takvih tradicija proizlaze, autori su se opredelili za pristup mnogo bliži japanskoj kulturnoj matrici, koja *ne poznaje* tzv. kartezijanski rascep subjekta i objekta saznanja (između onoga koji saznaje i onoga što se saznaje, između uma i tela, između uma i materije).

Smatrali su da se zapadnjački pristup (sa *mnogo epistemologije*) temeljno odrazio (i) na ekonomiju, upravljanje, teoriju organizacije, i dalje – na odnos prema inovacijama i znanju u organizaciji.

Opredeljujući se za fleksibilniji i kreativniji pristup (*malo epistemologije*), Nonaka i Takeuchi su analizirali i identifikovali procese i faze konverzije znanja unutar organizacije. Naveli su četiri oblika konverzije znanja: socijalizaciju, eksternalizaciju, kombinaciju i internalizaciju.

1/ *Socijalizacija* (konverzija iz skrivenog znanja u skriveno znanje) predstavlja proces u kojem se dinamički razmenjuju iskustva i time stvara i međusobno deli skriveno znanje kao što su mentalni modeli i tehničke veštine. Na ovaj način su tradicionalno savladavane i mnoge značajne zanatske (pa i umetničke) veštine, gde su učenici učili od *majstora* neposredno, često i bez upotrebe jezika (posmatranjem, oponašanjem, uvežbavanjem), a sličan pristup je prisutan i u obuci na radnom mestu (on-the-job training). Naglasak je na *iskustvenom učenju* (experiential learning), jednom od veoma značajnih fenomena i pojmova u praksi obrazovanja odraslih i u andragoškoj teoriji.

Autori kao specifične primere socijalizacije (u navedenom značenju) navode Hondine *kampove* za „*brainstorming*“, Macušitina rešenja za kućnu mašinu za mešenje hleba, NEC-ov računar PC 8000, i dr.

2/ *Eksternalizacija* podrazumeva artikulisanje i prevođenje skrivenog znanja u eksplicitne pojmove (konverzija iz skrivenog u eksplicitno znanje), korišćenjem metafora, analogija, hipoteza, pojmova, modela. Automobil Honda City je kao projektni zadatak prošao kroz metafore *evolucija automobila, sfera, visoki dečak, minimum mašine – maksimum čoveka*. Sve ove metafore stvaralački su izražavale potrebu da se inovativno dođe do *nečeg sasvim novog*, i projektnom timu su pomogle da izraze suštinu koja se teško može izraziti doslovnim i svakodnevnim jezikom; rezultat je bio fizički *proizvod* koji je odgovorio svim zahtevima organizacije (kasnije i tržišta), a koji je zahtevao ogromni kreativni rad, znanje i inovativnost od mladog tima koji ga je ostvario (inženjeri sa prosečno 27 godina života). Ključ je uvek bio u stvaranju novog, eksplicitnog znanja odnekud iznutra, znanja koje se kreativnim putevima, komunikacijom, prožimanjem i saradnjom izvlačilo na površinu gde je moglo postati eksplicitno, da bi se pretvorilo i u objekat, u proizvod. Skriveno znanje se može izraziti – u/koliko ga je uopšte moguće izraziti – kroz *metaforu*.

3/ *Kombinacija* predstavlja proces sistematizovanja pojmova u zaokruženi i vidljivi sistem znanja, uz kombinovanje različitih oblika eksplicitnog znanja (konverzija iz eksplicitnog u eksplicitno znanje). Eksplicitna znanja nalaze se u dokumentima, stiču se na sastancima, u svakodnevnoj komunikaciji, u računarskim mrežama i bazama podataka; ova prepoznatljiva i vidljiva znanja se preobražavaju, informacije se kombinuju i prekombinuju, dodaju se jedne drugima, nadograđuju se, na različite načine i u različitim celinama se kategorizuju i sortiraju, što može dovesti i do pojave novih, svežih i drugačijih znanja, budući da se nove celine mogu javiti kao nešto veće od zbira delova, znanja, podataka, informacija. Ovde se pretežno radi o formalnom učenju i obrazovanju, i naročito značajnu ulogu u ovom procesu imaju menadžeri srednjeg nivoa, koji prenose, razjašnjavaju, operacionalizuju nove koncepte, vizije i zahteve. Upravo zato Nonaka i Takeuchi svoj pristup upravljanju nazivaju *upravljanje od sredine naviše i naniže (middle-up-down management)*, što se suprotstavlja ustaljenim pristupima koji preovlađuju u nauci o upravljanju (upravljanje odozdo naviše i/ili odozgo naniže).

4/ *Internalizacija* je proces u kojem se eksplicitno znanje pretvara u skriveno, često povezan sa *učenjem kroz praksu* (eksplicitno znanje konvertuje se u skriveno). Znanja i iskustva koja su prošla kroz tri prethodne konverzijske faze sada se internalizuju u specifične baze skrivenog znanja pojedinaca koje predstavljaju zajedničke mentalne modele ili posebno tehničko znanje. U ovom obliku obogaćeno i novo skriveno znanje predstavlja posebnu vrednost i posed kompanije, iz kojeg ona može dobijati dugoročne pozitivne doprinose, a svakako i profit. Za-

hvaljujući uspešnom kreativnom funkcionisanju, pojedinačnom i kolektivnom, inženjerski tim koji je sedamdesetih godina ostvario projekat i proizvod Honda City u devedesetim godinama je u kompaniji Honda uspešno vodio odeljenja za istraživanje i razvoj.



Slika 2: Tok konverzije znanja unutar organizacije
(adaptirano prema: Nonaka/Takeuchi, 1995, Nonaka, 1999)

Proces stvaranja organizacionog znanja o kojem govore Nonaka i Takeuchi je dinamičan i kontinuiran, jer se skriveno znanje prikupljeno na individualnom nivou mora opet socijalizovati sa drugim članovima organizacije, i tu se dalje pokreće nova spirala stvaranja znanja u okviru kompanije. Možemo zaključiti – ono što je za pojedinca u društvu znanja doživotno učenje, to je za organizaciju u ekonomiji znanja permanentno stvaranje organizacionog znanja.

Korišćena literatura

- Baker, Ronald J. (2008). *Mind Over Matter: Why the Intellectual Capital is the Chief Source of Wealth*, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.
- Draker, Piter (2006). *Moj pogled na menadžment: Ideje koje su unapredile menadžment / Izbor iz dela o menadžmentu Pitera Drakera*; Novi Sad, Asee Books.
- Drucker, Peter Ferdinand (2000). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*; New Brunswick / London, Transaction Publishers.

- Drucker, Peter F. (2003). *The Functioning Society: Selections from Sixty-Five Years of Writing on Community, Society, and Polity*; New Brunswick / London, Transaction Publishers.
- Drucker, Peter F. [with Joseph A. Maciariello] (2008, revised edition). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*; HarperCollins e-books.
- Drucker, Peter F. [Edited and with an Introduction by Rick Wartzman] (2010). *The Drucker Lectures: Essential Lessons on Management, Society, and Economy*; New York [Et. al.], McGraw-Hill eBooks.
- OECD (2004), *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*; OECD – Centre for Educational Research and Innovation.
- Nonaka, Ikujiro / Takeuchi, Hirotaka (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*; New York / Oxford, Oxford University Press.
- Nonaka, Ikujiro (1999). „The Dynamics of Knowledge Creation“, Ruggle, Rudy / Holtschouse, Dan [Ed.], *The Knowledge Advantage: 14 Visionaries Define Marketplace Success in the New Economy*; Dover NH, Capstone Publishing Ltd. (pp. 63–87)
- Williams, Glynn (2010). *The Knowledge Economy, Language and Culture*; Bristol /Buffalo / Toronto, Multilingual Matters.

FROM KNOWLEDGE ACQUISITION TO KNOWLEDGE CREATION

Željko Bralić

University of Belgrade – Faculty of Security Studies

Abstract

The work analitically deals with some economic aspects of knowledge and education. First part mainly analyzes the concept of *knowledge economy* as a relatively new notion present in scholarly work of previous decades, emphasizing Peter Drucker's contributions to the understanding of knowledge-economy relations. Second part discusses the concept of *knowledge worker(s)* as a „new class“ that gradually becomes a dominant labour force in both knowledge society and knowledge economy. Finally, third part represents Nonaka and Takeuchi's theory of a *knowledge-creating company*; this theory specifically analyzes knowledge as the key element of Japanese economic success.

Key words: knowledge, knowledge economy, knowledge worker, education, knowledge-creating company.

KOMUNIKACIONO-MEDIJSKO OBRAZOVANJE ANDRAGOŠKIH PROFESIONALACA – SVETSKE RELACIJE¹

Nada Kačavenda Radić, Tamara Nikolić Maksić i Bojan Ljujić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se iznose rezultati komparativnog istraživanja čiji je predmet komunikaciono-medijsko obrazovanje andragoških profesionalaca u svetu. Svrha istraživačkih napora jeste osvetljavanje pozicije komunikaciono-medijskog obrazovanja u širem kontekstu obrazovnog pripremanja andragoškog kadra. Uočavanjem sličnosti i razlika, cilj je da se kritički sagleda postojeća orijentacija nastavnih programa iz ove oblasti u inicijalnom obrazovanju andragoga koje se realizuje u našoj zemlji radi njenog unapređenja. Glavnu istraživačku tehniku je činila analiza dostupne dokumentacije, a izvor dolaženja do podataka je bio pretraživanje *Interneta*, odnosno *site*-ova institucija koje realizuju studije andragogije. Prikupljeni podaci su razvrstavani i upoređivani prema: sadržaju nastavnih programa; nazivima kurseva; njihovom statusu unutar studija i nivou na kom se pojavljuju. Rezultati ispitivanja su pokazali, pre svega, neravnomernu raspoređenost institucija koje realizuju andragoške studije u svetskim okvirima. Ubedljivo najveći broj je grupisan u SAD. Dalje, komunikaciono-medijsko obrazovanje andragoškog kadra u svetu varira zavise od programske orijentacije; nivoa opštosti pristupa i produbljenosti pojedinih problema; naziva kurseva; njihovog statusa i broja kurseva unutar pojedinih studija andragogije. Izdvojile su se sledeće programske orijentacije: dominantno tehnološka; pretežno medijska; dizajnerska; komunikaciona; *online* i orijentacija opšteg tipa. Najzad, dobijeni rezultati su pokazali da postoje sličnosti, ali i razlike između programa namenjenih komunikaciono-medijskom obrazovanju andragoga u našoj zemlji i drugih programa u svetu. To nam je omogućilo ne samo da uvidimo karakteristike naših studija u ovoj oblasti, nego i da zapazimo prednosti i nedostatke, te kristališemo izvesne smernice za njihov dalji razvoj.

Ključne reči: komunikaciono-medijsko obrazovanje, andragog, nastavni program, studije andragogije, programske orijentacije.

Uvod

Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija i pojava novih medija, sa jedne strane, rezultat su kontinuuma umnožavanja i reorganizacije čovekovih komunikacionih potreba, a sa druge, stalnog traganja za što jednostavnijim, prak-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

tičnijim i efektnijim načinima njihovog zadovoljavanja. Bogatstvom i različitosti potreba koje dominiraju u pojedinim delovima sveta, danas se može objasniti i različitost nivoa tehnološkog razvoja. *Vice versa*, pojava novih informaciono-komunikacionih tehnologija predstavlja snažan impuls menjanja čovekovih potreba u svim domenima života, pre svega obrazovnoj i vaspitno-komunikacionoj sferi (Antonijević, 2012; Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012; 2011; Rosen, 1998; Sholle & Denski, 1994). Na svim nivoima vaspitno-obrazovnih sistema u svetu, oblast komunikacionog i medijskog obrazovanja je postala sastavni deo nastavnih planova i programa. Pored matičnih studija institucija koje pripremaju posebne profesije u oblasti komunikacija i medija, na mnogobrojnim visokoškolskim ustanovama su se pojavili razni studijski programi, kako na društveno-humanistički orijentisanim, tako i na raznim tehničkim, umetničkim, medicinskim i drugim (Bjorklund & Colback, 2001; Dannels, 2003; Darling & Dannels, 2003). Odlikuje ih izrazita šarolikost i raznolikost u pogledu naziva disciplina i kurseva, sadržaja i obima programa, ciljeva i ishoda, filozofskih pozadina i pristupa, organizaciono-praktičnih rešenja, didaktičko-metodičkih razrada, metodoloških primena i slično (Kačavenda-Radić, 2007; Dickson, 2000; Rosen, 1998).

Znanja i veštine iz komunikaciono-informacione sfere postale su neophodan, a poslednjih decenija i neizostavan konstituent obrazovnog pripremanja stručnjaka u oblasti obrazovanja odraslih širom sveta (Przybylska, 2006; Ovesni 2001, Engleberg, 1984). Stoga, iznenađujuće deluje podatak da se još uvek u nekim programima za obrazovanje andragoškog kadra ignoriše ova oblast, tim više kada dolazi iz razvijenog dela sveta kao, na primer, iz Kanade (*Francis Xavier University* iz Antigonisha, Nova Skotija).

Svrha ovog rada jeste osvetljavanje pozicije komunikaciono-medijskog obrazovanja u širem kontekstu obrazovnog pripremanja andragoškog kadra u svetu. Uočavanjem sličnosti i razlika, cilj je da se kritički sagleda postojeća orijentacija nastavnih programa iz ove oblasti u inicijalnom obrazovanju andragoga koje se realizuje u našoj zemlji, eventualno, radi njenog unapređenja. Budući da savremeni svet odlikuje visok stepen međuzavisnosti, učenje i saznavanje od drugih nameće se kao datost sadašnjice (Savićević, 2003). U tom smislu, komparativna analiza programa koji se odnose na ovu oblast obrazovanja čini se prihvatljivim metodom. Komparacijom sa drugima možemo jasnije uvideti gde se nalazimo među onima sa kojima se upoređujemo, preuzimati njihova pozitivna i uspešna iskustva i koristiti ih za poboljšanje sopstvene prakse (Bandur i Potkonjak, 2004).

Pored uvoda i zaključaka, rad je strukturiran u pet celina. U prvom delu je objašnjen metodološki pristup i data specifikacija učinjene komparativne analize. Ukazano je na neka metodološka ograničenja i nedostatke. Ostale celine se odnose na ishode realizovanog istraživanja. Tako je drugi deo rada posvećen distribuciji institucija koje realizuju andragoške studije u svetskim okvirima. Prikazana je šarolikost naziva studijskih programa koji se u okviru njih realizuju. Iskristalisani ograničavajući faktori komparacije komunikaciono-medijskog obrazovanja se iznose u trećem delu. Svrha četvrte celine je prikaz rezultata analize komunikaciono-medijskog obrazovanja prema nazivu, statusu i nivou kurseva. Učinjen je napor grupisanja kurseva prema njihovoj orijentaciji. Peti deo se odnosi na komparaciju komunikaciono-medijskog obrazovanja prema sadržaju nastavnih programa. U ovom delu upoređivanje se prelama kroz prizmu programa koji se ostvaruju u andragoškim studijama na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Metodološka specifikacija

Primenom komparativne analize, tragali smo za sličnostima i razlikama pojedinih programa komunikaciono-medijskog obrazovanja u okviru profesionalnog pripremanja andragoga u svetu. Programi andragoških studija su jedinice analize. Kao indikatori, odnosno obeležja preko kojih je vršeno upoređivanje izdvojeni su:

1. Nazivi kurseva komunikaciono-medijskog obrazovanja;
2. Nivoi studija na kome su kursevi zastupljeni (osnovni; master; doktorski);
3. Status predmeta (obavezni ili izborni);
4. Silabusi (sadržaj nastavnih programa).

Vremenski okvir analize jeste presek sadašnjosti, odnosno postojećeg stanja zastupljenosti komunikaciono-medijskog obrazovanja u profesionalnom pripremanju andragoga u odabranim institucijama.

Kriterijum za odabir institucija je isključivo profesionalno pripremanje andragoga. Naime, izostavljene su institucije koje se bave osposobljavanjem ili usavršavanjem za obavljanje stručnih poslova u oblasti obrazovanja odraslih. Kod njih izostaju elementi profesionalizacije (Ovesni, 2009). Dalje, u okviru tretiranih institucija izdvojene su one koje nude programe komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Način dolaženja do podataka je pretraživanje *Interneta*, a pristup programima je bio kriterijum za izbor uzorka. Glavni izvor za prikupljanje podataka o sadržajima komunikaciono-medijskog obrazovanja čine *web* stranice relevantnih institucija. U analizi se krenulo od *web site*-a *www.gradschools.com*, u okviru koga su identifikovane obrazovne institucije koje nude andragoške studijske programe. Potom je fokus bio na izdavanju programa koji se odnose na komunikaciono-medijsko obrazovanje andragoga. Tako je glavnu istraživačku tehniku činila analiza dostupne dokumentacije koja je predstavljena na *site*-ovima institucija. Kao što se ističe u relevantnoj literaturi, komparativne studije se ne odlikuju nekom posebnom metodologijom (Fajgelj, 2004), te se mogu koristiti sve postojeće istraživačke metode i tehnike (Bandur i Potkonjak, 1999). Prikupljeni podaci su razvrstani i prikazani uvažavajući prethodno navedena obeležja programa (naziv, status, nivo i sadržaj), odnosno izlistane indikatore. Usledilo je njihovo tumačenje, što je omogućilo dolaženje do relevantnih zaključaka.

Osnovna zamerka koju sami sebi upućujemo odnosi se na ograničenost izvora podataka. Naime, korišćena elektronska baza podataka ne pruža informacije o raznim međunarodnim projektima, koji, takođe, nude kurseve komunikaciono-medijskog obrazovanja. Takav je, na primer, projekat *TEACH – Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education* (Przybylska, 2006), sačinjen od strane grupe autora u okviru programa Evropske komisije *Socrates/Grundtvig*. U master modulu *Didaktika i metodologija u obrazovanju odraslih* predviđen je kurs *Informacione i komunikacione tehnologije u obrazovanju*. Cilj je proučavanje i analiziranje obrazovanja i učenja odraslih u svetlu *ICT*-a i razvoj kompetencije korišćenja medija u procesima poučavanja i učenja, posebno u oblastima obrazovanja odraslih i samousmeravanog obrazovanja. Takođe, unutar master modula *Teorije obrazovanja odraslih*, jedan od dva izborna predmeta je naslovljen *Teorije komunikacije i proces učenja*. Cilj ovog kursa je da se studenti dublje upoznaju sa pristupima, teorijama i teorijskim perspektivama komunikacije koji su relevantni za praktičnu primenu u procesima učenja.

Dakle, uprkos prepoznatoj vrednosti ovog i sličnih međunarodnih projekata, oni nisu obuhvaćeni analizom u ovom radu isključivo zbog toga što njihov obuhvat prevazilazi okvire postavljene metodološke specifikacije.

Pored toga, pri upoređivanju pojedinih nastavnih programa nisu svuda uvažavani njihovi ciljevi i ishodi, što je, takođe, nedostatak ovog rada. Razlog je u ograničenju pristupa potpunim informacijama, ali i u zadatim okvirima ovog rada.

Rezultati istraživanja

Distribucija studija andragogije u svetu

Imajući svetski okvir u vidu, možemo konstatovati da ne postoji veliki broj visokoškolskih institucija koje nude programe za osposobljavanje i usavršavanje andragoških profesionalaca. Ovu tvrdnju potkrepljuju informacije koje se nalaze u elektronskoj bazi podataka o dostupnim obrazovnim institucijama i studijskim programima na *Internet site*-u www.gradschools.com. Podaci o rasprostranjenosti takvih institucija u svetu su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1: Rasprostranjenost institucija koje nude programe za osposobljavanje andragoških profesionalaca (podaci sa www.gradschools.com)

Zemlja	Broj institucija
Sjedinjene Američke Države	254
Velika Britanija	23
Australija	20
Kanada	15
Nemačka	5
Južna Afrika	3
Litvanija	3
Novi Zeland	3
Tajland	2
Finska	1
Irska	1
Portugal	1
Srbija	1
Španija	1
Venecuela	1
Zimbabve	1
Ukupno	335

Iz pregleda se vidi da je distribucija aktuelnih andragoških studija neravnomerna. Od ukupno 335 institucija koje nude programe za osposobljavanje andragoških profesionalaca, 254 se nalazi u SAD, dok svega 81 u ostalim delovima sveta. Budući da njihovo sveobuhvatno prikazivanje prevazilazi date okvire ovog

rada, odabrali smo samo one čiji nazivi nedvosmisleno ukazuju da je reč o andragoškim studijama.

U tabeli 2 prikazane su obrazovne institucije sa teritorije SAD i nazivi konkretnih studija andragogije. Odabrane institucije i andragoške studije koje se realizuju u okviru njih su najreprezentativnije sa aspekta učinjene analize. U Tabeli 3 nalaze se podaci o institucijama i studijama iz ostalih delova sveta.

Tabela 2: Visokoškolske institucije i nazivi andragoških studija u SAD

	Naziv institucije	Naziv studija		Naziv institucije	Naziv studija		Naziv institucije	Naziv studija
1	Argosy University	Adult Education & Training	23	Widener University	Adult Education	45	University of Georgia	Adult Education
2	Walden University	Ph.D. in Education - Adult Education Leadership	24	University of Houston	Adult and Higher Education	46	East Carolina University	Adult Education
3	Indiana University Of Pennsylvania	Adult and Community Education	25	National Louis University	Master of Education in Adult Education	47	Eastern Washington University	Adult Education
4	Colorado State University	Adult Education and Training (AET)	26	University of St. Francis	Continuing Education and Training Management	48	Marshall University	Adult and Technical Education
5	Pennsylvania State University	M.Ed. in Adult Education	27	Iowa State University	Adult and Extension Education	49	Seattle University	Adult Education and Training
6	Concordia University	Master of Education in Educational Leadership	28	University of Central Oklahoma	Adult Education - Gerontology Option	50	University of Tennessee - Knoxville	Adult Education
7	Jones International University	MEd in Adult Education	29	Florida State University	Adult and Continuing Education	51	Texas State University-San Marcos	Developmental and Adult Education
8	Kaplan University	M.S. in Education in Instructional Technology - Adult Learning/ Higher Ed	30	Drake University	Adult Learning, Performance, and Development	52	Texas A&M University - Kingsville	Adult Education
9	Abilene Christian University	Master of Education in Higher Education	31	Kansas State University	Adult, Occupational, and Continuing Education	53	Murdoch University	Adult and Professional Education
10	Northcentral University	Doctor of Philosophy in Education - Leadership in Higher Education	32	Ball State University	Master of Arts in Adult and Community Education	54	Virginia Commonwealth University	Adult Learning, Med
11	Drexel University	MS in Higher Education	33	University of Alaska	Adult Education	55	University of Minnesota	Adult Education

12	Strayer University	Master of Education - Adult Education and Development	34	Teachers College, Columbia University	Adult Learning and Leadership	56	University of Arkansas - Pine Bluff	Adult Education
13	Ashford University	MA/Education - Higher Education	35	University of Southern Maine	Adult Education	57	Valdosta State University	Adult & Career Education
14	Capella University	MS - Adult Education	36	University of Auckland	Adult Education	58	Tusculum College	Adult Education
15	University of Phoenix	Masters of Arts in Education / Adult Education and Training	37	Montana State University, Bozeman	Adult, Community and Higher Education	59	Nova Southeastern University	EdD. in Higher Education Leadership - Adult Education
16	Ball State University	Master of Arts in Adult and Community Education	38	National Louis University	Master of Education in Adult Education	60	University of Arkansas - Little Rock	Adult Education
17	Park University	Master of Education in Adult Education	39	Morehead State University	Adult and Higher Education	61	North Carolina A&T State University	Adult Education
18	Alliant International University	Education: Teaching Emphasis	40	Rutgers, The State University Of New Jersey	Adult and Continuing Education	62	Northern Illinois University	Adult Education
19	Florida International University	Master of Science in Adult Education and Human Resource Development	41	Widener University	Adult Education	63	Oregon State University	Adult Education
20	Indiana University – Indianapolis	Master of Science in Adult Education	42	Coppin State University	Adult and Continuing Education	64	University of North Texas	Adult Learning and Education
21	Kansas State University	Adult and Continuing Education Master's	43	University of The District Of Columbia	Adult Education	65	Cheyney University	Adult Education
22	Rutgers, The State University Of New Jersey	Adult and Continuing Education	44	University of Oklahoma	Adult and Higher Education	66	University of South Florida	Adult Education

Tabela 3: Visokoškolske institucije i nazivi andragoških studija u svetu

	Naziv institucije	Naziv studija
Velika Britanija i Irska		
1.	University of Manchester	Adult and Continuing Education and Training
2.	University of Wales Swansea	MA Lifelong Learning
3.	Florida State University	Adult Education and Human Resource Development
4.	Chester College	Adult Education with Theological Reflection
5.	University of Wolverhampton	Teaching and Learning - Higher Education
6.	City University London	Continuing Education
7.	University of Glasgow	Adult and Continuing Education
8.	University of Ulster	LifeLong Learning
9.	Queen's University of Belfast, The	Lifelong Learning
10.	Teaching and Learning - Higher Education	Further, Adult or Higher Education (FAHE) (full-time)
11.	University of Gloucestershire	Higher Education
12.	National University of Ireland, Maynooth (Irska)	Adult and Community Education
Australija		
1.	Edith Cowan University	Adult Literacy and Numeracy
2.	University of Technology, Sydney	TESOL/TLOTE or ABE
3.	RMIT University	Industrial Professional and Adult Education
4.	University of Queensland, The	Further Education and Training
5.	LaTrobe University	Adult Literacy and Basic Education
6.	University of Western Sydney, Nepean	Tertiary Education
7.	Australian Catholic University	Adult and Community Education
8.	Deakin University	Adult and Work Place Education
9.	Southern Cross University	Professional Development / Training and Development
10.	University of Adelaide	Educational Studies
11.	La Trobe University	Education
12.	University of Wollongong	Adult Education and Training
13.	Murdoch University	Adult and Professional Education
Kanada		
1.	Queen's University, Ontario, Canada	Ph.D. in Education
2.	University of Victoria	Certificate in Adult and Continuing Education Program
3.	University of Calgary	Doctor of Education in Higher Education Administration
4.	Mount Saint Vincent University	Literacy Education
5.	Coady International Institute	Master of Adult Education - Community Development Stream
6.	Memorial University of Newfoundland	Post-Secondary Studies

	Naziv institucije	Naziv studija
7.	University of New Brunswick, Fredericton	Graduate Program in Adult Educatoin
8.	Université de Sherbrooke	Formation en éducation des adultes
9.	Saint Francis Xavier University	Adult Education
Nemačka		
1.	Jacobs University Bremen	Master/PhD Program in Human Development, Lifelong Learning, and Institutional Change
2.	Technische Universität Dresden	Vocational Education and Adult Education in International Development Work
3.	Catholic University of Eichstatt	Adult Education
4.	Leuphana University of Lüneburg	Bildungswissenschaft - Educational Sciences
Litvanija		
1.	Vytautas Magnus University	Management of Education
Novi Zeland		
1.	University of Canterbury	University of Canterbury
2.	University of Waikato, The	University of Waikato, The
3.	University of Auckland	University of Auckland
Južna Afrika		
1.	University of the Witwatersrand	Education
2.	University of South Africa	Adult Education
3.	University of KwaZulu-Natal	Adult Education
Tajland		
1.	Mahidol University at Salaya	Adult Education
2.	ECC (Thailand)	Certificate in English Language Teaching to Adults
Španija i Portugal		
1.	Escuela Montalbán (Španija)	Spanish Language Program
2.	Universidade do Minho (Portugal)	Education
Zimbabve i Venecuela		
1.	University of Zimbabwe	Adult Education
2.	Universidad Central de Venezuela	Educación Superior
Srbija		
1.	University of Belgrade	Adult Education
Finska		
1.	University of Lapland	Education

Na osnovu prikazanog u prethodnim tabelama, možemo konstatovati da se studije andragogije pojavljuju na različitim obrazovnim nivoima – najčešće na osnovnim i master, dok su retke na nivou doktorskih studija. Nazivi studija su različiti, što samo po sebi ukazuje na različitost dominantnih orijentacija tih studija (Savićević, 2011). Takođe, iako našom analizom nije obuhvaćeno, zanimljivo je

zapaziti da pojedine institucije u svetu nude programe za usavršavanje andragošskog kadra, odnosno profesionalaca koji već imaju diplomu iz oblasti obrazovanja odraslih, a izvesno vreme su angažovani u praksi, bez obzira na sferu angažmana.

Sistemom eliminacije, u sledećem koraku su obuhvaćene institucije čije studije andragogije sadrže komunikaciono-medijsko obrazovanje, a njihova *Internet* prezentacija pruža dovoljno podataka za valjanu analizu. Prema tome, u dalju analizu su uključeni nastavni programi andragoških studija sledećih institucija:

- *The Global Open University of Nagaland* (Indija)
- *National University of Ireland* (Galvej, Irska)
- *University of Fraser Valley* (Kanada)
- *Penn State College of Education* (Pensilvanija, SAD)
- *University of Technology in Sydney* (Sidnej, Australija)
- *University of Zimbabwe* (Zimbabve)
- *Sheridan's Adult Education Certificate Program* (Kanada)
- *Indiana University of Pennsylvania* (SAD)
- *The University of British Columbia* (Kanada)
- *Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu* (Srbija).

Kriterijumi koje smo uvažavali u komparativnoj analizi programa komunikaciono-medijskog obrazovanja su, dakle, sledeći: naziv kursa; status kursa (obavezan ili izborni); nivo obrazovanja; sadržaj nastavnih programa pojedinih kurseva.

Ograničavajući faktori komparacije komunikaciono-medijskog obrazovanja

Primenom opisane metodologije, posebno uključujući *Internet* kao izvor podataka, neminovno su se nametnule izvesne teškoće. Naime, iskristalisalo se više ograničavajućih faktora. Oni su istovremeno rezultat istraživanja i činioци koji su imali refleksije na ishode tokom daljeg istraživanja. Klasifikovali smo ih u sedam sledećih grupa:

1. *Različita dostupnost i raspoloživost programa na Internetu.* Generalno posmatrano, podaci o programima su veoma oskudni. Retke su institucije koje daju kompletne podatke o pojedinim kursevima koji se nalaze u njihovoj obrazovnoj ponudi. Mahom se može doći do načelnih i najopštijih informacija. Najveći broj *web* prezentacija obrazovnih institucija zadržava se samo na opisu studija, dok pojedine ne razotkrivaju ni pregled kurseva u okviru studijskog programa. Mali broj *web site*-ova odobrava pristup pomenutim sadržajima, koji je, takođe, uslovljen

- i ograničen. Najčešće je pristup dozvoljen samo pojedinim kategorijama korisnika i potencijalnim korisnicima (budućim i/ili aktuelnim studentima). Pristup informacijama se reguliše na nekoliko načina. Jedan od njih podrazumeva otvaranje naloga za pristup servisima u okviru elektronskih baza podataka pojedinih univerziteta. Drugi način je uspostavljanje kontakta sa predavačima, obično putem *e-mail*-a, a oni, na osnovu motivacionih pisama potražitelja informacija, procenjuju koje im sadržaje treba učiniti dostupnim.
2. *Razućdenost i šarolikost naziva kurseva*. Ne postoji jedinstveni kriterijum po kome kursevi dobijaju naziv. U nazivima pojedinih kurseva najčešće se ističu različiti relevantni fenomeni, kao: komunikacije, mediji, tehnologije, *online* obrazovanje, dizajn itd.
 3. *Opštost kurseva po obuhvatu problema*. Postojeći kursevi se bave komunikacionim i medijskim aspektima obrazovanja na različitim nivoima opštosti. Kursevi variraju od sasvim specifičnih, pa se bave samo određenim konkretnim aspektima komunikacija i medija u obrazovanju, do onih koji se temelje na širokim i opštim osnovama relevantnih problema.
 4. *Različitosť brojeva kurseva posvećenih komunikacijama i medijima u pojedinim studijskim programima*. Broj kurseva varira od institucije do institucije, od studija do studija. Neke institucije imaju svega jedan kurs komunikaciono-medijskog obrazovanja, dok ima i onih koji nude čitave setove ovakvih kurseva. Kao što smo naglasili, sreću se, istina retko, i studije andragogije u kojima je ova oblast potpuno zanemarena.
 5. *Neujednačenost preciznosti Internet prezentacije*. Neke institucije daju na uvid kompletne programe sa opisima nastavnih jedinica, dok druge čine dostupnim samo naslove kurseva.
 6. *Teškoće preciznog izdvajanja studija namenjenih budućim andragozima od programa za osposobljavanje i usavršavanje za obavljanje poslova andragoga*. Neke institucije koje su na *Internetu* identifikovane kao obrazovne institucije koje osposobljavaju andragoški kadar to zapravo nisu. Niti njihovo primarno usmerenje, niti pojedini kursevi koje one nude ne odnose se na obrazovanje kadra koji će raditi u obrazovanju odraslih. Ove institucije se determinišu kao andragoške samo zbog toga što se u obrazovnim ishodima njihovih programa, manje ili više eksplicitno, ističe mogućnosť angažovanja kandidata u sferi obrazovanja odraslih nakon sticanja diplome. One, zapravo, nisu akreditovane

za obrazovanje andragoškog kadra, ne nude diplome i sertifikate u ovoj oblasti, a mogućnost andragoških intervencija svršenih kandidata je prilično ograničena.

7. *Skrivenost programa.* Neke institucije, iako ne ekspliciraju kurseve komunikaciono-medijskog obrazovanja, u opisu obrazovnih ishoda ili profila stručnjaka koji se obrazuju, navode elemente (poput razvoja jezičkih i komunikacionih veština, medijskih veština i sl.) koji ukazuju da je dotaknuta (doduše veoma površno) i oblast kojoj je posvećena naša analiza. Jedna od takvih institucija je *University of Witwatersrand in Johannesburg* (Južna Afrika).

Uprkos tome što su identifikovani ograničavajući faktori predstavljali teškoću koja se odrazila na obim i kvalitet ishoda, slažemo se sa autorima (Maksimović, 2011) koji ističu da metodološke teškoće u komparativnim istraživanjima ne bi trebalo da vode ka ignorisanju realnosti. Valja je proučavati uz isticanje nejasnoća i teškoća koje se nje tiču, te ih koristiti pre kao izvore nego prepreke.

Komunikaciono-medijsko obrazovanje prema nazivu, statusu i nivou kurseva

Poređenje kurseva komunikaciono-medijskog obrazovanja koji su obuhvaćeni pripremom andragoškog kadra u raznim delovima sveta ukazuje na izrazitu raznovrsnost u nazivima i orijentacijama pojedinih kurseva. Razlog za to nalazimo u činjenici da se širom sveta drugačije gleda na problem prioriteta u domenu komunikacionih i medijskih veština koje profesionalci u oblasti obrazovanja odraslih treba da poseduju. Pored toga, predmeti se razlikuju, ne samo prema nivou studija na kome su zastupljeni, nego i prema raspoređenosti pojedinih sadržaja na tim nivoima. Šarolikost je prisutna i u statusu tj. stepenu mandatornosti pohađanja istih, te vrednovanju u kontekstu studija u celini.

Uvažavajući podatke koji su nam bili dostupni, sve kurseve, prema nazivima iz kojih se vidi njihova dominantna orijentacija, grupisali smo u šest glavnih kategorija. Unutar njih se tragalo za specifikacijom statusa, nivoa studija na kome se kurs pojavljuje i načina realizacije. Tako su identifikovane sledeće orijentacije:

1. ***Programi dominantno tehnološke orijentacije.*** U ovu grupu spadaju:
 - *Obrazovne tehnologije (Educational Technologies)* – izborni kurs na osnovnim studijama obrazovanja odraslih na *University of Fraser Valley* (Kanada). Delom se realizuje u tradicionalnom obrazovnom okruženju, a delom u računarskoj učionici.

- *Komunikacione tehnologije u obrazovanju odraslih (Communication Technologies for Adult Education)* – obavezan predmet na dvogodišnjim master studijama koje *online* putem realizuje *The Global Open University of Nagaland*, Indija.
- *Tehnologija obrazovanja i obučavanja (Education and Training Technology)* – obavezan predmet na master studijama koje organizuje *National University of Ireland*. Ovaj predmet predstavlja jedan od 8 modula u okviru master studija obrazovanja odraslih. Podrazumeva mešavinu tradicionalnog obrazovanja, *online* rada i interaktivnih radionica (obavezno je učešće u dvodnevnoj radionici u jednoj akademskoj godini).
- *Informacione tehnologije (Information Technology)* – obavezan predmet na master studijama na *University of Zimbabwe*.
- *Tehnologija i obrazovanje odraslih (Seminar in Technology and Adult Education)* – obavezan predmet na master studijama na *Indiana University of Pennsylvania*.
- *Upotreba kompjutera u obrazovanju (Computer Application in Education)* – obavezan predmet na osnovnim studijama obrazovanja odraslih na *University of Zimbabwe*.

2. Programi usmereni na medije. Među analiziranim programima ovoj grupi pripadaju:

- *Novi mediji i društvene promene (New Media and Social Change)* – ovaj predmet je obavezan u okviru dvogodišnjih master studija obrazovanja odraslih koji je u ponudi na *University of Technology in Sydney*. Javlja se na obe godine studija na smeru *Popularno obrazovanje i društvene promene*.
- *Obrazovanje i mediji (Education and Media)* – obavezan predmet na osnovnim studijama obrazovanja odraslih na *The University of British Columbia*.
- *Medijska produkcija (Media Production) i Interaktivni multimediji (Interactive Multimedia)* – oba predmeta su obavezna u okviru master studija na *Indiana University of Pennsylvania*.
- *Mediji i obrazovanje odraslih* je program koji se realizuje kao izborni na doktorskim studijama andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

3. Programi orijentisani na dizajn. U ovu grupu svrstali smo sledeće kurseve:

- *Dizajn i davanje instrukcija (Design and Delivery of Instruction)* i *Principi instrukcionog dizajna (Principles of Instructional Design)* – oba predmeta su obavezna na osnovnim studijama obrazovanja odraslih na *University of Zimbabwe*, s tim što se prvi javlja kao preduslov za pohađanje drugog.
- *Instrukcioni dizajn (Instructional Design)* i *Osnove kompjuterskog instruiranja (Instructional Computing Basics)* – radi se o obaveznim predmetima koji su deo master studija na *Indiana University of Pennsylvania*.

4. Programi orijentisani na komunikacije. U grupu programa koji su fokusirani na različite aspekte komunikacije svrstavamo:

- *Komunikacione veštine (Communication skills)* – obavezan predmet na osnovnim studijama obrazovanja odraslih na *University of Zimbabwe*.
- *Komunikacione teorije i obrazovne tehnologije (Communication Theory and Educational Technology)* – obavezan predmet na master studijama obrazovanja odraslih na *University of Zimbabwe*.
- *Dokolica, komunikacija i obrazovanje odraslih* – realizuje se kao izborni predmet na master studijama andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

5. Programi fokusirani na online obrazovanje i obrazovanje na daljinu. Ovoj kategoriji pripadaju:

- *Uvod u učenje na daljinu (Introduction in Distance Education)* i *Dizajn kursa i razvoj učenja na daljinu (Course Design and Development of Distance Education)* – ovo su obavezni predmeti u okviru osnovnih studija obrazovanja odraslih na *Penn State College of Education*.
- *Dizajn i autorstvo online kursa (Design and Authoring an Online Course)* i *Tehnologije online obrazovanja (Technology of Online Delivery)* – ovo su programi za usavršavanje andragoškog kadra koji ima praktičnih iskustava u sferi podučavanja, rada u kompanijama i sl. Izborni su predmeti obuhvaćeni programom *Sheridan's Adult Education Certificate Program* koji je u Kanadi podržan od strane *Kanadskog društva za obučavanje i razvoj (Canadian Society for Training and Development)*.
- *Principi, tehnike i praksa u učenju na daljinu (Principles, Techniques and Practice in Distance Education)* – izborni predmet u okviru studija obrazovanja odraslih na *University of Zimbabwe*.

- *Online obrazovanje* – izborni predmet na osnovnim studijama andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu. U celosti se realizuje u kompjuterskoj učionici.

6. Programi opšte orijentacije. Obuhvaćeni su:

- *Andragogija komunikacija i medija* – kao obavezan, realizuje se na Filozofskom fakultetu u Beogradu u okviru osnovnih studija andragogije. Delom se ostvaruje u tradicionalnom obrazovnom okruženju, a delom u kompjuterskoj učionici.
- *Komunikacija, mediji i obrazovanje odraslih* – obavezan je deo master studija andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

Oba kursa iz ove kategorije se, dakle, realizuju u okviru studija andragogije u našoj zemlji. Zasnovani su na širokoj teorijsko-problemskoj osnovi, obuhvataju širok raspon problema koji se odnose na razne obrazovne aspekte komunikacija i medija. Stoga smo ih mogli svrstati i u više prethodnih kategorija.

Možemo zaključiti, *prvo*, prema dominantnoj orijentaciji iskristalisalo se nekoliko grupa kurseva. Jedni su prvenstveno usmereni na *tehnologije* (obrazovne, komunikacione i sl.), drugi u prvi plan ističu *medije*, treći svoj fokus stavljaju na *komunikaciju*, četvrti primarno ukazuju na *učenje na daljinu* i *onlajn obrazovanje*, peti se bave *dizajnom* i *instrukcionim dizajnom*, a šesti su *opšte orijentacije*.

Drugo, kada se posmatraju nivoi studija, primećuje se da su programi komunikacionog i medijskog obrazovanja u osposobljavanju andragoškog kadra izraženo prisutni na osnovnim (*bachelor*), potom master, dok su na doktorskim studijama retki, gotovo odsutni. Naime, takvi programi postoje na doktorskim studijama samo na *Penn State College of Education*, Pensilvanija, SAD i Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Treće, prema statusu predmeta teško je reći koji dominira. Čini se da su podjednako aktuelni oni koji imaju status obaveznih, kao i oni koji imaju status izbornih predmeta. U okviru studija kao celina, kursevi imaju različitu numeričku težinu. Drugačije se vrednuju i ne pridaje im se ista količina studijskih kredita (bodova).

Komunikaciono-medijsko obrazovanje prema s držaju nastavnih programa

Iskristalisani faktori koji su ograničavajuće delovali na realizaciju komparativne analize, naveli su nas da u ovom delu interesovanje fokusiramo samo na kurseve čiji su sadržaji programa dostupni na *Internetu*. U skladu sa opštim ciljem

našeg rada i jednim od istraživačkih zadataka, upoređivanje sadržaja nastavnih programa prelamamo kroz prizmu sadržaja programa kursa *Andragogija komunikacija i medija*. Kao što je rečeno, kurs se realizuje u okviru osnovnih studija andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Radi lakšeg praćenja, dajemo osnovnu skicu sadržaja nastavnog programa ovog kursa (detaljnije u: *web site-u Filozofskog fakulteta – www.f.bg.ac.rs*; Kačavenda-Radić, 2007):

- Komunikacija i domen andragoških interesovanja. Andragogija komunikacija i medija kao naučna disciplina;
- Semiotičko-lingvističke relevantnosti komunikacije odraslih;
- Neverbalna komunikacija odraslih;
- Jezik i govor u komunikaciji odraslih;
- Jezik i pisana reč u komunikaciji odraslih;
- Razvoj pisma i širenje pismenosti – preduslov posrednog komuniciranja;
- Naučno-tehnološko-industrijski razvoj i masovna komunikacija;
- Veštine u neverbalnoj i verbalnoj komunikaciji odraslih;
- Mediji masovnog komuniciranja i koncept medijskog obrazovanja;
- Medijska pismenost; multimedijско obrazovanje odraslih;
- Obrazovanje odraslih za medije i putem medija;
- Planiranje i programiranje medijskog obrazovanja odraslih;
- Publika koja se obrazuje. Medijsko-obrazovna animacija. Javno mnjenje. Odnosi s javnošću.
- Štampani mediji i obrazovanje odraslih;
- Elektronski mediji i obrazovanje odraslih;
- Nove tehnologije i obrazovanje odraslih;
- *Online* obrazovanje;
- Andragoška funkcija novinara;
- Ambivalentni karakter upotrebe medija.

Stavljajući pojedine elemente ovog programa u odnos sa drugim programima u svetu, nameće se više zanimljivih zapažanja. Pre svega se primećuje obimnost programa našeg kursa. U biti obuhvata više programa iz ove oblasti koji se nude na univerzitetima po svetu. Gotovo svaku jedinicu našeg programa možemo prepoznati unutar nekog od postojećih kurseva.

Uočavaju se razlike u razmatranju *komunikacije i medija u domenu andragoških interesovanja*. Čini se da se ovom problemu ne posvećuje pažnja u studijama andragogije u svetu, koliko kod nas. To se prvenstveno odnosi na nedostatak interesovanja za probleme konstituisanja naučnih oblasti u sferi obrazovanja odraslih, komunikacija i medija.

Do istog zaključka dolazimo i po pitanju *semiotičko-lingvističkih problema komunikacije odraslih*. Postoje samo naznake da bi se u okviru nekih predmeta mogli proučavati različiti aspekti jezika, odnosa jezika i govora, odnosno pisma (pisane reči); retorike i besedništva; teorijskih problema verbalne komunikacije; kodova u komunikaciji; razvoja pisma i pismenosti itd. Takođe, čini se da se problemima *masovnog komuniciranja* i problemima *masovnih medija i publike koja se obrazuje* više pažnje posvećuje kod nas.

Probleme *komunikacionih kompetencija, neverbalne komunikacije i teorija komunikacija*, obuhvaćene našim programom, srećemo u drugim kursevima, na primer, *Komunikacione veštine* i *Komunikacione teorije i obrazovne tehnologije* sa Univerziteta u Zimbabveu.

Analiza dostupnih izvora navodi na konstataciju da se svuda po svetu najveći značaj pridaje *naučnotehnološkom razvoju* i njegovom uticaju na komunikacione aspekte obrazovanja odraslih. O tome svedoči i broj ranije izlistanih kurseva koje smo svrstali u kategoriju onih sa tehnološkom orijentacijom. Program koji se najeksplicitnije bavi istorijskim, filozofskim i organizacionim aspektima obrazovne komunikacije odraslih u kontekstu naučnotehnološkog razvoja je *Uvod u učenje na daljinu* koji se realizuje na *Penn State College of Education* u SAD. Ovaj program je usmeren isključivo na učenje i obrazovanje na daljinu, te se zaključuje da se radi o uže orijentisanom kursu u odnosu na *Andragogiju komunikacija i medija*, što mu daje više prostora za dublje proučavanje odnosa naučnotehnološkog razvoja i obrazovanja odraslih.

Najkonkretnije sličnosti sa našim programom (naročito kada se ima u vidu njegova praktična dimenzija) nalazimo u programu *Obrazovne tehnologije* koji je u ponudi institucije *University of Fraser Valley* iz Kanade. Ovaj kurs, kao i naš, osposobljava polaznike za odabir, implementaciju i evaluaciju odgovarajućih tehnologija u svrhu obrazovanja odraslih. Akcenat je na primeni teorija i principa obrazovanja odraslih u globalnom kontekstu. Razmatraju se i problemi kreiranja i primene vizuelnih prezentacija koje prate usmena izlaganja, interaktivnih televizijskih i video sadržaja, audio i video konferencija, distribuiranja strategija učenja, kompjuterski posredovane komunikacije, saznanjih okruženja koja se baziraju na upotrebi internet konekcije, elektronskih diskusionih grupa, stilova učenja i njima odgovarajućim tehnologijama i sl. Ovaj program podrazumeva i analizu aktuelnih relevantnih istraživanja u oblasti obrazovnih tehnologija i njihove primene u obrazovanju odraslih.

Razlika pomenutog kursa u odnosu na naš je u tome što se on eksplicitno bavi izučavanjem primene teorija učenja kroz upotrebu obrazovnih tehnologija i političkim pitanjima medijsko-tehnološkog instruiranja, učenja i obrazovanja.

Sasvim je izvesno da pomenuti problemi jesu relevantan deo komunikaciono-medijskog programa u studijama andragogije, te bi upravo oni mogli da budu smer-nica za proširenje i unapređenje našeg programa. No, budući da je naš program suviše obiman, možda bi mesto proučavanju navedenih problema mogli tražiti u otvaranju novih kurseva ili unutar nekih drugih predmeta čiji sadržaj obuhvata teorije učenja.

Od kurseva koji se bave primenom informaciono-komunikacionih tehnolo-gija u obrazovanju odraslih, posebno nam je zanimljiv *Osnove kompjuterskog instruiranja* koji je deo master programa na *Indiana University of Pennsylvania*, Pensilvanija, SAD. U okviru ovog predmeta polaznici se osposobljavaju za prak-tičnu primenu kompjuterskih tehnologija kao sredstva unapređenja efektivnosti i efikasnosti podučavanja i razvoja, kako u institucionalnim, tako i u vaninstitu-cionalnim uslovima. Takođe, ovaj program je usmeren na razvoj kritičke procene kompjuterski podržane obuke i kompjuterski generisanih materijala, kao i kreira-nje strategije za integraciju kompjutera u proces obrazovanja. Kurs predviđa i raz-matranje relevantnih istraživanja, kao i mogućnosti praktične primene njihovih rezultata.

Na istom univerzitetu realizuje se još nekoliko kurseva koji se prema sa-držaju mogu svrstati u jednu, a prema nazivu u neku drugu grupu. Tako, kurs *Interaktivni multimediji* pre svrstavamo u tehnološke nego medijske, jer zapravo predstavlja uvodno osposobljavanje za kreiranje kompjuterski generisanih multi-medijalnih prezentacija, ali i šire, elemenata namenjenih savremenoj obrazovnoj industriji. Kurs *Instrukcioni dizajn i razvoj* nazivom implicira jedno, a zapravo po-drazumeva osposobljavanje polaznika za upotrebu različitih medija (štampanih, video i multimedijalnih) u svrhu izrade jedinstvenog instrukcionog prototipa.

Za prethodno analizirane programe, kao i za većinu dostupnih programa koje ovim prikazom nismo obuhvatili, zajedničko je da se pod kapom *tehnologija* (informacionih, obrazovnih, komunikacionih i drugih), zapravo bave savreme-nim, novim tehnologijama i najnovijim, prevashodno elektronskim medijima u obrazovanju odraslih. Tako, stiče se utisak da je primena nekih razvojno starijih medija više zanemarena nego u našem programu. U tom smislu, program na-šeg kursa je obuhvatniji, jer uključuje i *štampane medije u kontekstu obrazovanja odraslih*. Čak i u domenu elektronskih medija, strani programi se koncentrišu prevashodno na medije relevantne sa aspekta poslednjih trendova u učenju na daljinu. Tako se često previđa uloga radija, donekle televizije, u kontekstu obrazo-vanja odraslih, što naš program obuhvata.

Takođe, čini se da su mahom posredi kursevi koji su usmereni na tehno-loška, komunikaciona i medijska rešenja koja se tiču učenja na daljinu i *online*

obrazovanja, što je u *Andragogiji komunikacija i medija* jasnije predstavljeno izdvajanjem u precizne programske jedinice, a *Online obrazovanje* se javlja i kao poseban predmet na našim studijama andragogije u izbornom statusu.

Dalja analiza nas je dovela do predmeta u okviru kojih se eksplicitno izučavaju različiti aspekti *medijske pismenosti i medijskog obrazovanja odraslih*. Za razliku od drugih, u našem programu su to samo neke od jedinica. Na *Indiana University of Pennsylvania* postoji predmet na master studijama pod nazivom *Medijska produkcija*. U okviru njega se, slično kao u našem programu, razmatraju problemi sistematske i planske proizvodnje, upotrebe i evaluacije medijskih sadržaja. Ovaj predmet osposobljava polaznike da, između ostalog, kreiraju medijske poruke sa različitim namenama (motivacione, instrukcione, informacione i sl.).

Posebno interesantan sadržaj programa nalazimo unutar kursa *Novi mediji i društvene promene* koji se realizuje na master studijama na *University of Technology in Sydney*, Australija. Bavi se varijantama uticaja medija na način ljudskog oglašavanja i participacije u različitim društvenim zbivanjima u poslednjim decenijama. Naime, sadržaj predmeta je usmeren na načine na koji su mediji kreirali prilike za ključne društvene grupe kroz koje oni podstiču i kontrolišu kampanje društvenih promena. Poseban akcenat je na mogućnostima najnovijih medija, koje su daleko veće od onih koje se pripisuju tradicionalnim. Ovde je, dakle, reč o konkretnom i usko usmerenom programu koji podseća samo na jedan segment našeg programa koji se odnosi na *medijsko-obrazovnu animaciju i odnose s javnošću*. Iako koristan i relevantan, sa aspekta naših studija andragogije, nameće se dilema da li ovakav kurs treba da postoji izdvojeno ili je adekvatnije odgovarajuće teme obrađivati u okviru kursa koji je baziran na širim osnovama.

Možemo zaključiti, učinjena komparativna analiza dozvoljava izdvajanje nekoliko bitnih momenata koji ukazuju ne samo na karakteristike programa komunikaciono-medijskog obrazovanja u našim studijama andragogije nego i na smernice za njegov dalji razvoj. Poredeći se sa drugima, konstatovali smo, dakle, sledeće:

Prvo, prema obuhvatu problema koji se proučavaju, oblast komunikaciono-medijskog obrazovanja u našim studijama andragogije ne zaostaje za sličnim u svetu;

Drugo, problemi komunikaciono-medijskog obrazovanja se uglavnom izučavaju na osnovnim i master studijama, dok kod nas na sva tri nivoa. Uvažavajući identifikovana ograničenja koja se, pre svega, odnose na dostupnost informacija putem *Interneta*, utvrdili smo da se ova oblast na nivou doktorskih studija andra-

gogije izučava jedino kod nas i na *Penn State College of Education*, Pensilvanija, SAD.

Treće, u odnosu na sadržaje programa sličnih kurseva u svetu, naše karakteriše opšta programska orijentacija. Izuzetak je kurs *Online obrazovanje odraslih* na osnovnim studijama;

Četvrto, budući opšte orijentacije, programi naših kurseva su preobimni – obuhvataju veliki broj jedinica i širok dijapazon problema. Prevazilaženje ovog nepovoljnog nalaza je moguće, najmanje, u tri smera koja bi se odvijala sukcesivno i/ili istovremeno. Trebalo bi učiniti sledeće:

1. Izvršiti kritičku reviziju andragoške relevantnosti proučavanja pojedinih problema komunikaciono-medijskog obrazovanja.
2. Razmotriti mogućnost eventualnog „cepanja“ programa na više kurseva. To, pak, zahteva i zavisi od obuhvatnije i detaljnije analize celokupnih studija andragogije u cilju uviđanja pozicije i značaja komunikaciono-medijskog obrazovanja kao jedne od oblasti studija.
3. Utvrditi mogućnost usmeravanja pojedinih proučavanih problema na druge aktuelne kurseve unutar celokupnih studija andragogije.

Zaključak

Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da se kursevi čiji se programi fokusiraju na različite aspekte komunikaciono-medijskog obrazovanja sreću na svim nivoima andagoških studija; nazivaju se različitim imenima; karakterišu ih drugačiji statusi i položaj u kontekstu ostalih predviđenih kurseva unutar studija; varira njihov broj u okviru pojedinačnih andragoških studija; drugačije su programske orijentacije; promenljiv je nivo sistematičnosti; različita obuhvatnost i opštost u pristupu relevantnim problemima. Utvrđen je, dakle, širok spektar varijacija komunikaciono-medijskog obrazovanja andragoških profesionalaca, kako na globalnom, tako i na nivou pojedinih zemalja koje imaju više visokoškolskih institucija na kojima se realizuju studije za inicijalno obrazovanje andragoga.

Najzad, učinjena analiza pokazuje da postoje sličnosti, ali i razlike između programa namenjenih komunikaciono-medijskom obrazovanju andragoga u našoj zemlji i drugih programa u svetu. To nam je omogućilo ne samo da uvidimo karakteristike, zapazimo prednosti i nedostatke, nego i da iskristališemo izvesne smernice za njihov dalji razvoj.

Korišćeni izvori i literatura

- Antonijević, R. (2012). *Osnove procesa vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bjorklund, S. & Colback, C. (2001). The view from top. *Journal of Engineering Education*, 90 (1), 13–20.
- Dannels, D. P., Anson, C.M., Bullard, C.M. & Pretti, S. (2003). Challenges in learning communication skills in chemical engineering. *Communication Education*, 52 (1), 50–56.
- Darling, A.L. & Dannels, D.P. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk. *Communication Education*, 52 (1), 1–16.
- Dickson, T. (2000). *Mass Media Education in Transition*. London: Lawrence Erlbaum Ass. Pub.
- Elektronska baza podataka o dostupnim obrazovnim institucijama i studijskim programima, Retrieved 2012, from www.gradschools.com
- Engleberg, I. N. (1984). Andragogy in Community College Communication Courses. *Communication Education*, 33 (3), 13–17.
- Fajgelj, S. (2004). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu* (Srbija), Retrieved 2012, from www.f.bg.ac.rs
- Indiana University of Pennsylvania* (SAD), Retrieved 2012, from www.iup.edu
- Kačavenda Radić, N. (2007). Komunikacije i mediji: andragoški interes. U: Klapan, A. i Matijević, M. (ur.). *Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja* (79-88). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2011). Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju* (73-97). Beograd: IPA.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2012). Obrazovanje u paradigmi humanističke refleksije informacionih i komunikacionih tehnologija. U: Vujsić Živković, N., Mitrović, M. i Ovesni, K. (Ur.). *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (77-97). Beograd: IPA
- Maksimović, M. (2011). Politika doživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija. *Andragoške studije*, (1), 47-70.
- National University of Ireland* (Galvej, Irska), Retrieved 2012, from <http://www.nui.ie/>
- Ovesni, K. (2001). *Obrazovanje andragoških kadrova (Evropska iskustva)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ovesni, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd: IPA
- Penn State College of Education* (Pensilvanija, SAD), Retrieved 2012, from <http://www.ed.psu.edu/educ/>

- Przybylska, E. (ed.) (2006). *TEACH – Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education*. Torun: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Rosen, E.Y. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden (Colorado): Fulcrum Publishing.
- Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Savićević, D. (2011). *Opšta andragogija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Sheridan's Adult Education Certificate Program* (Kanada), Retrieved 2012, from sculptor.sheridanc.on.ca
- Sholle, D. & Denski, S. (1994). *Media Education and the (Re)Production of Culture*. London: Bergin and Garvey.
- St. Francis Xavier University* (Kanada), Retrieved 2012, from www.stfx.ca
- The Global Open University of Nagaland* (Indija), Retrieved 2012, from <http://nagaland.net.in/>
- The University of British Columbia* (Kanada), Retrieved 2012, from www.ubc.ca
- University of Fraser Valley* (Kanada), Retrieved 2012, from <http://www.ufv.ca/home.htm>
- University of Technology in Sydney* (Sidnej, Australija), Retrieved 2012, from www.uts.edu.au
- University of Witwatersrand in Johannesburg* (Južna Afrka), Retrieved 2012, from <http://www.wits.ac.za/>
- University of Zimbabwe* (Zimbabve), Retrieved 2012, from www.uz.ac.zw

COMMUNICATION AND MEDIA EDUCATION OF ANDRAGOGICAL PROFESSIONALS – WORLD RELATIONS

Nada Kačavenda Radić, Tamara Nikolić Maksić & Bojan Ljujić
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The paper reveals results of comparative analysis of communication and media education of andragogical professionals around the world. The purpose of research efforts is to determinate the position of communication and media education in a wider context of andragogical staff preparation. By determining similarities and differences, the aim is critical overview of existing curricular orientation in this area within initial education of andragogues that is being realised in our country with purpose of its enhancement. The main research technique was analysis of available documentation, and the source of data was *Internet*, particularly web presentations of institutions with studies of andragogy. Gathered data were sorted and compared in regard to: content of teaching subjects; course names; status of particular courses within studies and level of studies in which they take place. Primarily, research results show that institutions which realize andragogical studies are unequally disseminated around the world. The great majority of these institutions is placed in USA. Furthermore, communication and media education of andragogical staff in the world varies depending on curricular orientation; level of generality in approach and profundity of certain problems; course names; course status and number of courses within certain studies of andragogy. Following curricular orientations were identified: dominantly technological, mostly media; design; communicational; *online* and general orientation. Finally the results showed that there are similarities, but also distinctions between curricula referring to communication and media education of andragogues in our country and other curricula around the world. That made possible to us not only to distinguish characteristics of our studies in this field, but also to notice advances and drawbacks, so we could clarify some directions for their upcoming development.

Key words: communication and media education, andragogue, curriculum, studies of andragogy, curricular orientation.

OSNOVNI KVALITETI OBUKA ZA UBLAŽAVANJE EFEKATA IZGARANJA NA POSLU

Edisa Kecap
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom radu ćemo predstaviti razloge izučavanja sindroma izgaranja na poslu, šta je to što izaziva ovaj sindrom, odnosno koji su uzroci pojave simptoma i razvoja sindroma. Pokušaćemo da predstavimo ko su „žrtve“ izgaranja na poslu, kao i koji su to najčešći simptomi koji ukazuje na pojavu sindroma. Istraživački radovi na ovu temu su mahom izučavani sa psihološkog i medicinskog stanovišta, te smo pokušali da sagledamo ovaj aktuelni problem i sa andragoškog stanovišta, budući da su mere koje se predlažu za prevenciju i lečenje ovog sindroma mahom obrazovne.

Ključne reči: Sindrom izgaranja na poslu, obuka, kvaliteti obuka.

Uvod

Kada uzmemo u obzir novine koje se dešavaju na globalnom nivou usled drastične promene u svetu rada, ne čudi toliko interesovanje za sindrom izgaranja na poslu koji sve više postaje ozbiljna pretnja koja preta da ugrozi kako zdravlje ljudi tako i funkcionisanje organizacija. Za jednu od ključnih promena primer daje Donkin (2010) svojom izjavom da Blek Beri (eng. BlackBerry) simbolizuje „raditi bilo gde“ kulturu našeg vremena. Povećava se broj radnih sati, kao i broj i obim zahteva od zaposlenog s obzirom da se traže nove veštine usled pojave novih načina poslovanja i proizvodnje i naravno nezaobilaznog razvoja tehnike i tehnologije. Konkurencija je sve jača i brojnija usled dostupnosti formalnog i neformalnog obrazovanja, te je nužno da i borba za opstanak na tržištu rada bude adekvatna. Mi se sada nalazimo u svetu nemira i nesigurnosti, gde „više nije slučaj izbora poslovne strategije. Jednostavno imati posao i zadržati ga je dovoljna borba za mnoge ljude“ (Donkin, 2010: 29).

Karakteristike sveta rada su se promenile, među čijim svojstvima se posebno naglašavaju „zaokret od industrije ka sektoru usluga u pogledu ponude radnih mesta; otpočeta tendencija smanjivanja broja stalno zaposlenih sa punim radnim vremenom uz porast broja ljudi okupljenih oko određenog projekta na kraće vreme, ili angažovanje na određeno vreme ili sezonski; uz snažnu podršku elektronskih medija posao se može organizovati individualno i obavljati kod kuće; tokom

radnog veka čoveka sve su češće promene radnih mesta (i po više puta), kao i promene zanimanja itd.“ (Pejatović, 2005: 52–53). Dakle, sindrom izgaranja na poslu je veoma važna oblast naučnog istraživanja zbog značajnog finansijskog ali i socijalnog efekta koji „proizilazi iz (ne)zadovoljstva zaposlenih radnim mestom i njegovih posledica na fizičko i psihičko zdravlje zaposlenih” (Dedić, 2005: 853).

Ono što dokazuje kompleksnost problema, i čini ovaj sindrom izazovnijim i težim za otkrivanje, je i neslaganje među istraživačima u vezi sa tim šta je uzročnik sindroma i kako se uopšte dijagnostikuje. Ovaj sindrom zaslužuje da mu se pokloni još veća pažnja budući da obuhvata sve veći broj zaposlenih. Od 1980-ih je bila masovna eksplozija u društvenim naučnim istraživanja na ovu temu. Schaufeli i Enzman (prema: Casserley and Megginson, 2009) procenjuju da se čak preko 50 istraživačkih disertacija pojavilo svake godine od sredine osamdesetih i preko 300 studija godišnje sa reči „burnout“ u naslovu od kraja decenije (Ibidem). Veliki broj istraživanja u Americi i zapadnoj Evropi je posvećen temi izgaranja na poslu, dok je na Balkanu nešto drugačija slika, a posebno je u Srbiji ovaj sindrom zapostavljen.

U ovom radu želimo da predstavimo shvatanja ovog sindroma iz ugla različitih autora, zatim uzroke koji ga najčešće izazivaju, kao i to ko su „žrtve“ koje najčešće pogađa sindrom izgaranja na poslu. Zatim, koji su to simptomi koji karakterišu ovaj sindrom, ali i mere prevencije kao i mere koje se sprovode kada se sindrom već razvije kod zaposlenog. Želimo da ukažemo i na značaj bavljenja ovim problemom sa andragošskog stanovišta, jer smatramo da to nije samo psihološki i medicinski problem izučavanja, imajući u vidu da su mere koje se preduzimaju u prevenciji i lečenju mahom obrazovne, što smo ustanovili analizirajući relevantnu literaturu.

Pojmovna određenja

Standardna definicija profesionalnog izgaranja na poslu ne postoji. Mnogo je oprečnih mišljenja kada su u pitanju pojam i sam njegov fenomen, odnosno pojava. U literaturi smo naišli na pojmove kao što su: sagorevanje na poslu, na radu, izgaranje na radu, profesionalno sagorevanje odnosno izgaranje, dok se najčešće upotrebljava termin „burnout“, koji je postao kolokvijalni termin koji opisuje stanje kada više nemate šta da pružite; stanje totalne i krajnje iscrpljenosti. Caserley i Megginson (2009: 13) navode da u području psihologije i istraživanja u oblasti stresa, još uvek ima onih koji poriču postojanje ovog fenomena, te da postoji opasnost da ubuduće neće značiti apsolutno ništa, jer je postalo prilično moderno da za sebe mislite da ste „sagoreli“ ili „izgoreli“ (eng. burnout).

Mnogi naučnici, kako navodi Anita Burgund (2010: 111), su skeptični zbog samog termina „sindrom izgaranja“, što, „semantički gledano, i navodi na konačnost stanja, tj. pretpostavku da ljudi ne mogu da se oporave jer su izgoreli“ (Ibidem). Međutim, kako smatra Anita (Ibidem), to nije slučaj. Stručnjaci danas radije preferiraju naziv „sindrom iscrpljenosti radom“. Stanje slično opisanom fenomenu je i ranije bilo poznato pod nazivom „reakcija na iscrpljenost“.

Naše mišljenje je da je iscrpljenost poslom ili radom uži pojam od pojma izgaranje na poslu, budući da je iscrpljenost glavni simptom sindroma izgaranja, najvažniji ali ne i jedini koji ga karakteriše, pored mnogih drugih koje ćemo tek predstaviti u radu. Stoga se odlučujemo za pojam sindrom izgaranja na poslu, jer upotrebom ovog termina smatramo da možemo najbolje dočarati značenje i jačinu ovog sindroma u duha našeg jezika.

Takođe, među istraživačima ne postoji nesaglasnost samo oko pojma već i oko prirode „burnouta“. Anita (Ibidem) navodi da veliki broj istraživača tvrdi da se „burnout“ odnosi isključivo na sindrom vezan za opterećenje na poslu, dok, drugi tvrde da je „burnout“ poseban slučaj opšte kliničke depresije.

Pojam „burnout“ (izgaranje, sagorevanje) ili „staff burnout“ (izgaranje zaposlenih) je izašao na videlo kao psihološki fenomen tokom 1970-ih. Tvorac ovog termina je američki klinički psiholog Herbert Frojdenberger (Herbert Freudenberger prema: Caserley i Megginson, 2009: 13; Grujić, 2011: 215; Dedić, 2005: 851) koji je 1974. godine u „Časopisu za socijalna pitanja“ prvi naučno opisao „sindrom sagorevanja kao psihički i fizički slom“. Ovaj anglosaksonski naziv se koristi u većini zemalja po svetu, pa i kod nas. Interesantan je podatak da je i sam Frojdenberger bio žrtva profesionalnog izgaranja čak dva puta (Schaufeli and Enzmann prema: Grujić, 2011: 216). Sam naziv potiče iz naslova romana Grejema Grina „Slučaj Burnout“ (prema: Grujić, 2011: 215) koji je objavljen 1961. godine, gde razočarani arhitekta odlazi u afričku džunglu napustivši svoj posao.

Na početku ćemo predstaviti koncepciju izgaranja na poslu za koju Šofeli i Enzman (prema: Caserley i Megginson, 2009: 14) smatraju da je opšteprihvaćena. Prema njihovom mišljenju:

- Sagorevanje je negativno „psihološko stanje“ razvijeno tokom dugog perioda među pojedincima koji ne manifestuju ponašanja mentalne bolesti;
- Često je dugo vremena nezapaženo od strane lica kome se dešava;
- Pre svega je fenomen vezan za posao, što je veoma važna razlika bez koje ne bi bilo moguće razlikovati „sagorevanje“ od ostalih psiholoških konstrukata kao što su stres, sindrom hroničnog umora i depresije,

između kojih postoji razlika, ali su ipak povezane. Stoga se sagorevanje često naziva izgaranje na poslu ili izgaranje zaposlenih;

- Profesionalno izgaranje se mnogo češće dešava među mlađim zaposlenima tokom ranijih faza njihovih karijera nego među starijim zaposlenima;
- Sagorevanje se dešava među onima koji imaju veoma visok nivo motivacije da uspeju u svojim karijerama i visoka očekivanja i ciljeve kada su u pitanju njihova sopstvena dostignuća. Osoba bez takve početne motivacije može iskusiti stres, otuđenje (duševnu poremećenost), depresiju, egzistencijalnu krizu, ili umor, ali ne i izgaranje na poslu.
- Izgaranje je „multidimenzionalni sindrom“ koji se manifestuje kroz simptome ozbiljne iscrpljenosti i prenagašene uznemirenosti, osećaj neefektivnosti i neprilagođenosti, smanjene motivacije i posvećenosti, i „disfunkcionalnog stava i ponašanja na poslu“;
- Sagorevanje se čini kao univerzalni i sveprožimajući fenomen koji nije snažno kulturno zavisani i čiji oblik je sličan nacionalnim, kulturnim i profesionalnim granicama. Većina proučavane literature govori o tome da postoji više sličnosti nego razlika u smislu simptoma sagorevanja, iako se neki simptomi pojavljuju kao više izraženi nego ostali u različitim zemljama. Postoji potreba da se istraže specifičnosti kako se izgaranje na poslu manifestuje u različitim zemljama (Caserley i Megginson, 2009: 14-15).

Caserley i Megginson (2009) definišu „burnout“ kao „stanje ekstremne iscrpljenosti koje se dešava, bez obzira na kulturu, u visokozahtevnom radnom okruženju među mlađim zaposlenima koji su vođeni karijerom koji postaju preopterećeni produženim radnim pritiskom, i nisu više sposobni da se izbore sa tim. Verovatno je da će se oni koji su pod najvećim rizikom od sagorevanja videti kao visokoletači svoje organizacije“ (Ibidem: 16).

Dalje, Oksfordski rečnik sagorevanje opisuje kao „uništavanje nečijeg zdravlja usled premora“ (Hornby prema: Grujić, 2011: 216), dok drugi autori (Caserley i Megginson, 2009) govore o sagorevanju kao o „tački u životu kada prestajete da verujete u ono što radite“ (Ibidem: 16).

Mi smo se opredelili da u ovom radu pod pojmom sindrom izgaranja na poslu smatramo definiciju koju je dala Gordana Dedić (2005), koja upotrebljava pojam sindrom sagorevanja na radu za koji smatra da ga karakterišu „emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i nisko lično postignuće. Predstavlja prolongirani odgovor na hronične emocionalne i interpersonalne stresore koji su povezani

sa radnim mestom. Nastaje kao posledica neusaglašenih odnosa između zaposlenih ljudi s jedne strane i radne sredine, s druge“ (Ibidem: 851). U ovoj definiciji imamo naglašenu važnost radnog mesta kao uzroka izgaranja na poslu, odnosno možemo pretpostaviti da zaposleni koji su „profesionalno izgoreli“ nisu na adekvatnom radnom mestu, tj. možda je profesionalno savetovanje neadekvatno sprovedeno te su pogrešni ljudi na pogrešnom mestu i zbog toga dolazi do obostrane štete, koja za posledicu ima nezadovoljstvo zaposlenog i sa druge strane neadekvatan doprinos organizaciji zbog pogrešne procene.

Pored sindroma izgaranja na poslu, za potrebe našeg rada ćemo definisati i šta se pod kvalitetom obuka podrazumeva. Pre toga, osećamo potrebu, radi boljeg razumevanja našeg istraživanja, da definišemo šta podrazumevamo pod obukom. Poslužićemo se definicijom koju su dale Aleksandra Pejatović i Kristina Pekeč (2011) a koje definišu *obuku* kao „posebno priređen (dizajniran) proces poučavanja znanjima, veštinama, stavovima i kompetencijama, koji se organizuje sa osnovnim ciljem razvoja veština i kompetencija, zbog čega u programu obuke dominira praktičan rad, vežbanje, višestruko ponavljanje obavljanja radnje, odnosno ponašanja, koje treba usvojiti, kao i druge neophodne faze, a pri čemu se u domenu ishoda, poseban naglasak stavlja na uspešnost obavljanja stečenih veština i/ili kompetencija“ (Ibidem: 177-178). Autorke navode i da postoji veliki broj obuka koje se u Srbiji organizuju, a nisu usko vezane za radno-profesionalni život, već su usmerene na razvoj komunikacijskih i preduzetničkih veština, ali i veština i kompetencije koje su potrebne kako bi se lakše funkcionisalo u multikulturalnom društvu.

Nakon definisanja obuke, smatramo prikladnim definisanje pojma kvalitet obuka. Slažemo se sa određenjem koje su dale autorke Pejatović i Pekeč (2011) koje pod *kvalitetom obuke* podrazumevaju „zbirno stanje (što ne isključuje mogućnost razmatranja kvaliteta pojedinih izdvojenih aspekata i elemenata obuke) dosegnutih položaja na dimenzijama različitih svojstava koja se pridaju različitim aspektima i elementima obuke, postavljajući ih u različite relacije, a na osnovu vrednosnih standarda i zadovoljavanja potreba“ (Ibidem: 180). Autorke kvalitet obuka posmataju dvojako:

- preko svojstava („kakvoće“), i
- na osnovu dosegnutih nivoa razvijenosti određenih svojstava (Ibidem).

„Žrtve“ izgaranja na poslu

Sindrom izgaranja na poslu je, prema rečima Gordane Dedić (2005: 851), prvenstveno uočen kod hirurgja, medicinskog osoblja koje radi u odeljenjima intenzivne nege i psihijatrije, a kasnije i kod drugih profesija. U najrizičnijoj grupi su, prema rečima Anite Burgund (2010: 111), profesije povezane s pomaganjem drugima kao što su zdravstveni i socijalni radnici, učitelji, sveštenici i drugi. Sindromu izgaranja su, smatra ona, najskloniji upravo ljudi koji imaju veliki potencijal, oni koji se često nalaze u procepu između ambicija i nesigurnosti na poslu. On najčešće pogađa profesionalce koji moraju da se nose sa svojim, ali i sa tuđim stresom i emocionalnim potrebama. Ovom sindromu su posebno podložne osobe koje „teže perfekcionizmu, imaju nerealan visoka očekivanja i procene vezane za sebe i lični rad“ (Ibidem). Pored Gordane Dedić, i drugi autori (Fairlie and Flett, 2003) smatraju da su sindromu izgaranja na poslu češće skloni zaposleni koji teže perfekcionizmu.

Što se tiče dužine radnog staža, primećeno je i da osobe koje ostaju na određenim poslovima duže od 5 godina, u manjoj meri podležu preteranoj identifikaciji i sindromu izgaranja u odnosu na zaposlene sa kratkim radnim stažom (Ibidem). Sa druge strane, Kaserlej i Meginson smatraju da su oni koji trenutno pokazuju znake izgaranja na poslu bili u prvih devet godina svojih karijera sa prosekom od 32 godine, mada je u većini slučajeva njihov doživljaj izgaranja počeo dvanaest meseci ranije (Caserley i Meggison, 2009: 25).

Razvoju sindroma izgaranja na poslu su sklonije osobe sa određenim crtama ličnosti. „Žrtve“ izgaranja na poslu su često osobe koje imaju visoka očekivanjima u pogledu kako ličnog tako i profesionalnog funkcionisanja. Tokom rada sa ljudima kod profesionalaca koji teže perfekcionizmu (Burgund, 2010: 115; Dedić, 2005: 851; Fairlie and Flett, 2003) nužno se dešavaju situacije neizvesnosti, nekompetentnosti, oni će teže podnositi situacije u kojima nisu u stanju da na primer donesu određenu odluku, i često određene neuspehe pripisuju sebi (Burgund, 2010).

Smatramo da za stvaranje poslovnog okruženja koje neće biti pogodno tle za razvoj sindroma izgaranja na poslu, jednu od ključnih uloga ima osećaj poverenja i pripadnosti zaposlenih. Podrška kolega i savetovanje takođe zauzimaju važno mesto u prevenciji i lečenju ovog sindroma. Da bi se stvorio i održao duh poverenja i pripadnosti smatramo da je neophodno da u sklopu organizacijske kulture postoje i promovišu se takve vrednosti i osobine zaposlenih. Stoga je poželjno organizovati i realizovati razne rekreativne i obrazovne aktivnosti koje će prevenirati pojavu sindroma izgaranja i negovati takvu atmosferu i kulturu. Neophodno

je organizovati kvalitetne obuke timskog rada, asertivnog reagovanja, aktivnosti koje dovode do buđenja timskog duha kod svih pojedinaca u organizaciji, kao što su zajednička putovanja, posete bioskopu, pozorištu, organizovanje turnira u raznim sportovima, proslava određenih praznika i bitnih događaja za organizaciju.

Uzroci izgaranja na poslu

Mnogo je nesigurnosti koje se dešavaju u ovako promenljivom okruženju. Aleksandra Pejatović (2005: 51) navodi da savremenog čoveka prate nesigurnosti kao što su „finansijska nestabilnost i ekonomska nesigurnost, nesigurnost posla i dohotka, nesigurnost zdravlja, kulture, lična nesigurnost, nesigurnost okoline, politička i komunalna nesigurnost“. Smatramo da su sve pobrojane nesigurnosti savremenog čoveka pogodno tle za sve češću pojavu i razvoj sindroma izgaranja na poslu, budući da su zaposleni često u prilici da se prilagođavaju svim tim nesigurnostima i promenama.

Kada su stres i izgaranje na poslu u pitanju, ne možemo sa sigurnošću znati stvarne uzroke, da li su u pitanju određeni spoljašnji ili unutrašnji faktori, splet okolnosti ili situacija, ili sve to zajedno. Koji su spoljašnji uzroci možemo saznati određenim istraživanjima, intervjuisanjem i anketiranjem, ali ono što je važno je da oni nisu jedini, jer postoje i uzroci koji se nalaze u samoj ličnosti. Stoga je neophodno uzeti u obzir i spoljašnje i unutrašnje faktore kao pokazatelje i predmet interesovanja kada želimo da istražimo koji je uzrok i na osnovu toga reagujemo na adekvatan način uz pomoć adekvatnih mera.

Pored nekih osobina ličnosti koje pogoduju razvoju sindroma izgaranja zaposlenih, veliki uticaj imaju i uslovi i zahtevi određenog radnog mesta, odnosno organizacije prema zaposlenom, kao i njihova (ne)moć odlučivanja. Tako na pojavu sindroma izgaranja na radu kod učitelja i nastavnika utiče „kombinacija visokih zahteva radnog mesta i niska autonomija zaposlenih pri obavljanju posla, posebno izražena emocionalna iscrpljenost“ (Peeters i Rutte prema: Dedić, 2005: 851). Još jedan dokaz za neophodnost da se ovom temom pozabavimo sa andragoškog stanovišta je i činjenica da se javlja veća verovatnoća za nastanak sagorevanja kada „postoji neslaganje između prirode posla i prirode osobe koja obavlja posao“ (Maslač prema: Grujić, 2011: 216). Mišljenja smo da je za izbegavanje i rešavanje ovog nesklada neophodno staviti akcenat na važnost karijernog informisanja, vođenja i savetovanja kako zaposleni ne bi dolazili u situaciju da obavljaju posao za koji nisu pripremljeni na adekvatan način i koji ne odgovara njihovoj ličnosti i sposobnostima. Istakli bismo važnost informisanja već u ranim godinama školovanja, kako bi još kao učenici imali priliku da se upoznaju sa određenim

poslovima i njihovim opisom (Strategija, 2010). Veoma je važno da još u ranim fazama školovanja znaju šta zapravo obavljanje određenog posla predstavlja, koje dužnosti i radne zadatke podrazumeva, koje osobine, sposobnosti, znanja i veštine zahteva od zaposlenog za uspešno obavljanje.

Pojavu sindroma sagorevanja na radu, Gordana Dedić (2005) objašnjava na osnovu individualnih faktora i na osnovu faktora situacije.

Faktori *situacije* ukazuju na sindrom izgaranja na radu usled:

- Karakteristika radnog mesta (bilo da su to kvantitativni zahtevi kao što su preopterećenost dužinom radnog vremena i obimom posla; ili kvalitativni uzroci kao što su konflikti i gubitak podrške kolega);
- Profesionalnih karakteristika vezanih za posao (radna norma, pritisak obaveza na poslu i konflikti na radnom mestu) i karakteristika vezanih za klijente (kontakti sa klijentima, učestalost kontakata);
- Rada koji podrazumeva suočavanje sa smrću;
- Odnosa posao – emocije (zahtevi da se potisnu ili izraze emocije, saosećanje);
- Organizacijskih karakteristika (vrsta radnog mesta) (Ibidem: 852)

Individualni faktori su:

- Demografske karakteristike: godine starosti (češći je kod mlađih), pol (nisu uočene razlike); bračno stanje (češći je kod neoženjenih/neudatih), nivo obrazovanja (češći kod nižeg nivoa obrazovanja);
- Osobine ličnosti (manje hrabre, smanjenog samopoštovanja, osobe koje izbegavaju da se suočavaju sa problemima u životu);
- Odnos prema radnom mestu (prevelika očekivanja od radnog mesta), prethodno radno iskustvo, stil rada (Ibidem).

Sudeći po raznovrsnosti unutrašnjih, spoljašnjih, individualnih i situacionih uzroka za pojavu i razvoj sindroma izgaranja na poslu koje smo naveli, ne čudi teškoća u identifikovanju ovog sindroma i mešanje određenih simptoma sa svim drugim problemima i bolestima. Iz tog razloga ćemo posebno mesto u ovom istraživanju posvetiti simptomima ovog sindroma, koji su izuzetno kompleksni i mogu ukazivati na sasvim drugi problem i zavarati trag i ometati dijagnostikovanje sindroma.

Simptomi izgaranja na poslu

Pre nego što predstavimo simptome koji karakterišu sindrom profesionalnog izgaranja na poslu predstavićemo četiri faze ispoljavanja sindroma izgaranja na poslu koje navode Maslač i saradnici (Maslach i saradnici prema: Dedić, 2005):

1. Prvo se javlja radni *entuzijazam*, kada je osoba maksimalno posvećena svom poslu, i udovoljava svojim kolegama, odnosno ljudima sa kojima radi, ne dopušta sebi kako dnevni tako ni godišnji odmor. U ovoj početnoj fazi osoba vrlo brzo postaje razočarana i nezadovoljna jer njen trud, ponašanje i angažovanje ne dovodi do adekvatnog zadovoljstva;
2. Druga faza je *stagnacija* i nju karakterišu teškoće u odnosima, kako sa saradnicima, tako i sa porodicom i prijateljima. Osoba je emocionalno ranjiva i nepoverljiva i najčešće izlaz vidi u emocionalnom povlačenju i izolaciji;
3. *Emocionalno povlačenje i izolacija* se javlja kao treća faza ispoljavanja sindroma izgaranja na radu, i ona još više doprinosi doživljavanju posla kao besmislenog i bezvrednog. Tada počinju prvi znaci telesnog iscrpljivanja, što predstavlja dodatni stres i dovodi čak do apatije i gubitka životnih interesa;
4. Poslednju ili četvrtu fazu predstavlja pojava *apatije i gubitka životnih interesa* koji se javljaju kao odbrana od hroničnog nezadovoljstva na poslu. Oduševljenje i samouverenost koji su se javili u prvoj fazi prelaze u cinizam i ravnodušnost, javlja se gubitak vere u sebe i svoje sposobnosti. Osoba koja dospe u četvrtu fazu ili se odlučuje na promenu ili ostaje na poslu, ali potpuno nemotivisana za posao koji obavlja (Ibidem: 853).

Sa druge strane, umesto četiri faze, Petričković (2010) analogijom simbola predstavlja tri faze u razvoju sindroma izgaranja kao međusobno prožete i nadovezujuća stanja „u rasponu od medenog meseca (početnog ushićenja i zadovoljstva poslom), koji biva pokvaren realnošću (praktično otežavajućim stresnim okolnostima), koje neminovno prati razočaranje i alarm (mentalnih i fičkih poremećaja)“ (Ibidem: 398).

Istraživanja (Burgund, 2010: 112) su pokazala da više od polovine zaposlenih koji pate od sindroma izgaranja na poslu ima problem i sa depresijom. Ali kako razlikovati stanje depresije od sindroma izgaranja ili iscrpljenosti? Anita Burgund (2010) smatra da se „usled sindroma iscrpljenosti ne pojavljuju simptomi kao što su samooptuživanje, misli o suicidu i pojačan apetit. Ljudi koji su iscrpljeni, osećaju se frustrirano zbog svog stanja“ (Ibidem: 112). Pored stanja de-

presije, uz sindrom izgaranja ide i umor. Umor, za razliku od sindroma o kome govorimo, „ne uključuje promene stavova prema poslu i ponašanje prema klijentima“ (Ibidem), što je slučaj kod sindroma izgaranja na poslu.

Ometajući faktor u prepoznavanju sindroma je što svakog pojedinca ne pogađaju isti simptomi. U zavisnosti od osobina ličnosti određeni problem na njega utiče na različit način u različitim situacijama. Stoga, Mekgi-Kuper (prema: Grujić, 2011: 216) smatra da su „znaci izgaranja vrlo individualni i da najčešće uključuju nedostatak energije, radosti, entuzijazma, zadovoljstva, motivacije, interesovanja, poleta, životnih snova, ideja, koncentracije, samopouzdanja, humora“ (Ibidem).

Blok i Frojdenberg (Block; Freudenberger prema: Grujić, 2011) koriste termin „sagorevanje“. Oni simptome sagorevanja svrstavaju u tri grupe:

- a) fizički simptomi – iscrpljenost, dugotrajna hladnoća, česte glavobolje, gastrointestinalni poremećaji, gubitak težine, nesаница i napadi panike;
- b) psihički simptomi – promenljivo raspoloženje, razdražljivost, depresija, gubitak brige za ljude, ciničan stav, povećana frustracija, osećaj bespomoćnosti, veći profesionalni rizik (upotreba duvana, alkohola, narkotika);
- c) bihevioralni simptomi – lošije obavljanje posla i apsentizam tj. izostajanje sa posla (Ibidem: 217).

Kao najočiglednije simptome sindroma izgaranja na poslu, koji prožimaju i suštinski karakterišu pomenuti sindrom, prema mišljenju Kaserleja i Meginsona (2009), jesu „ekstremna iscrpljenost, redukcija obavljanja i produktivnosti, razočaranje i smanjena posvećenost, disfunkcionalni stavovi i ponašanje“ (Ibidem: 25). Kod mladih osoba koje pate od sindroma izgaranja na radu uočeni su problemi sa spavanjem, često buđenje u toku noći i nemogućnost da se zaspi tokom dana (Dedić, 2005: 853). Dakle, promene se dešavaju na svim nivoima i u svim sferama čovekovog života, gde „trpi“ ne samo profesionalni već i lični život. Pitanje koje se postavlja je: kako napraviti balans radne i ostalih sfera života zaposlenog kako do razvoja ovog sindroma ne bi došlo?

Budući da navedeni simptomi dovode do veoma ozbiljnih posledica, kako po pojedinca, tako i po organizaciju u kojoj je „žrtva“ izgaranja zaposlena, čudi činjenica da mnoge organizacije ne vode računa o prevenciji i lečenju ovog sindroma, imajući u vidu potencijalne gubitke ukoliko do razvoja istog dođe jer „*ljudski resursi su verovatno nešto najvrednije što vaša organizacija poseduje*“ (Priručnik, 2005: 103).

Prevenjacija i lečenje sindroma izgaranja na poslu

Borbu protiv sindroma izgaranja možemo posmatrati iz dva ugla. Jedan je da je najbolje boriti se prevencijom, dok je drugi borba protiv već postojećih simptoma izgaranja, odnosno pokušaj da se sprovedu mere kada se sindrom izgaranja na poslu već razvio.

Pre svega, smatramo da je važno da se pozabavimo temom prevencije sindroma izgaranja na poslu, jer je mnogo lakše i praktičnije preduzeti mere pomoću kojih bi se sprečila pojava simptoma, kako ne bi dolazili u situaciju da se preduzimaju mere kada se sindrom već razvio. Dakle, slažemo se da je potrebno razviti strategiju prevencije sindroma izgaranja, čiji je cilj „sprečavanje njegovog pojavljivanja i jačanje lične otpornosti“ (Burgund, 2010: 116).

Pomenuti sindrom možemo prevenirati kako na ličnom tako i na organizacionom nivou. Smatramo da oba nivoa zahtevaju organizovane i aktivne mere kojima bi se pojava istog sprečila. Postoje *strategije prevencije* sindroma izgaranja, i one prema mišljenju Anite Burgund (2010) mogu biti lične i organizacione. Lične strategije za prevenciju sindroma izgaranja su:

- razvijanje komunikacione spremnosti, odnosno empatijske brižnosti u odnosu na klijenta;
- edukacija, kao vid kontinuiranog učenja;
- svest o sopstvenim osećanjima u privatnom životu;
- samopomoć – spremnost na očekivanje stresa na poslu, uzimanje češćih i kraćih godišnjih odmora, negovanje generalnog optimizma u pogledu na svet;
- bavljenje hobijima;
- reorganizacija rada, tako da se prorede časovi stresogenog posla;
- razvijanje interpersonalnih veština, mreža podrške, grupni sastanci, razgovor;
- vežbe samopoštovanja;
- tehnike relaksacije;
- meditacija;
- fizičke vežbe i aktivnosti;
- zaustavljanje unutrašnjeg dijaloga;
- racionalno mišljenje, fokusiranje na ovde i sada nivo (Ibidem: 115-116).

Iz ovih mera možemo zaključiti da je akcenat stavljen upravo na aktivnosti koje se tiču širenja svesti, odnosno obrazovanja zaposlenih. Komunikacionu

spremnost možemo obezbediti zaposlenima organizovanjem kvalitetnih obuka komunikacionih veština; asertivne komunikacije kako bi se obezbedila pomenuta empatijska brižnost u odnosu na klijenta i kolege sa kojima je zaposleni u prilici da svakodnevno saraduje. Neophodne su i obuke za rešavanje konflikata, ovladavanje veštinama komunikacije, timskog rada, pregovaranja i drugo. Jeste da je obuka u organizaciji preko potrebna, ali važno je napomenuti da „obučavanje koje je pogrešno usmereno, ili nije u skladu sa određenim potrebama pojedinca ili organizacije može biti gore nego da uopšte nema obučavanja“ (Pejatović i Pekeč, 2011).

Kako bi se proredili časovi stresogenog posla, neophodna je i reorganizacija rada. Ovde veliku ulogu može odigrati andragoška veština organizovanja, kao i pravilan opis posla ili rada. Za razvijanje interpersonalnih veština možemo organizovati obuku zaposlenih kako bi došlo do poboljšanja odnosa unutar organizacije, kao i uspešnog rešavanja konflikata uz pomoć obuke rešavanja konflikata. Kada govorimo o mreži podrške idealna mera bi bila takođe pospešivanje kulture poverenja i saradnje. Navode se i određene aktivnosti kao što su hobiji, relaksacija, meditacija, dakle određene rekreativne, okupacione aktivnosti koje bi pomogle da se kanališe negativna energija i eventualna prezasićenost poslom, gde takođe dolazi do izražaja neophodnost organizovanja određenih aktivnosti u slobodnom vremenu.

Pored ličnih strategija prevencije izgaranja na poslu, veoma važnu ulogu u sprečavanju pojave simptoma i razvoja sindroma su i *organizacione strategije za prevenciju*. Tu se mogu nabrojati:

- treninzi, edukacije;
- briga o novim radnicima i radnicama;
- strategija rukovođenja;
- mogućnost za sticanje novih znanja;
- građenje tima i organizacioni razvoj;
- ograničeni broj klijenata;
- raspoređivanje najtežih zadataka na sve osoblje;
- učešće osoblja u više programa i više uloga;
- ograničen broj radnih sati;
- mogućnost za napredovanje u karijeri za sve osoblje;
- mogućnost uvođenja novih programa;
- planiranje (strateško, dugoročno...) (Anita Burgund, 2010: 115-116).

Istraživanja pokazuju da značajniju ulogu u sprečavanju sindroma sagorevanja na poslu imaju „faktori situacije i organizacijski faktori od individualnih“ (Dedić, 2005: 853). Mada, smatramo da je najbolje kombinovati obe strategije.

Primećujemo da je prostor za andragoško delovanje veoma veliki u sprovođenju organizacione strategije prevencije sindroma izgaranja na radu. Na prvom mestu se u okviru strategije navode treninzi, odnosno obuke i razne druge vrste edukacije, za čiju organizaciju, planiranje i programiranje je najkompetentniji upravo andragog, čija uloga kao člana tima razvoja ljudskih resursa u organizaciji je neprocenjiva. Dakle, predložimo kontinuiranu brigu o radnicima, što bi praktično predstavljalo brigu od trenutka uvođenja u posao, kao i savetovanje tokom radnog veka u toj organizaciji, u smislu organizovanja kvalitetnih obuka radi sticanja dodatnih znanja i veština koje su neophodne za napredovanje u hijerarhiji organizacije, ali i dodatnu motivaciju za zaposlenog. Da bismo imali dobar tim potrebno je i njegovo planirano, smisleno građenje tokom vremena, da on bude inkorporiran u organizacionu strukturu i kulturu, odnosno da bude sastavni deo korporativne kulture. Dakle, mogli bismo reći na obostrano zadovoljstvo, odnos je recipročan, inspirativan i motivišući, jer „tim koji je postao sjajan nije i počeo kao takav – naučio je kako da stvara izuzetne rezultate“ (Sengi, 2003: 9). Željene rezultate u smislu jačanja timskog duha mogu obezbediti kvalitetno organizovane i realizovane obuke tim bildinga (eng. team building), jer znamo da „timovi mogu da uče; u sportu, u umetnosti, u nauci i čak, povremeno, i u poslovanju ima očiglednih primera gde inteligencija tima prevazilazi inteligenciju pojedinaca u timu i gde timovi razvijaju izuzetne sposobnosti za koordinisano delovanje“. Zaista, mnogo je argumenata i dokaza u prilog opravdanog organizovanja kvalitetnih obuka za jačanje timskih kapaciteta.

Konfrontacija sa ovakvim problemom može biti skupa po organizaciju pa pretpostavljamo da možda u tome leži razlog nereagovanja. Pored mnogih pitanja, postavlja se i pitanje zašto je važno da se prevlada sindrom izgaranja na poslu, da li je to važnije za zaposlenog ili za poslodavca? Ili, zašto osobu koja je „izgorela“ na poslu jednostavno ne zameniti drugom osobom koja „ne boluje“ od sindroma izgaranja? Pretpostavimo da se to u praksi često i dešava, da se simptomi pogrešno tumače, samim tim pogrešno tretiraju, te su mnogi zaposleni primorani da potiskuju simptome da ne bi bili „zamenjeni“ u vreme kada je teško naći, a još teže zadržati posao. Nije li to pitanje etike poslovanja i moralnog (ne)postupanja prema zaposlenima? Može se i postaviti pitanje: u kojoj meri su ovi simptomi posledica mobinga i da li bi trebalo pojačati proveru primene zakona koji štite zaposlenog? Ova pitanja ćemo ostaviti za neke naredne studije, imajući u vidu da su

to veoma kompleksna i zahtevna pitanja za izučavanje, te se u ovoj studiji bavimo samo jednim delom ovog „gorućeg“ i narastajućeg problema.

Kakav uticaj i koliko strašne posledice može imati ovaj sindrom po zdravlje i život zaposlenih koji su „žrtve“ istog govori i činjenica da su u poslovnoj kulturi Japana poznati „brojni primeri smrtnih slučajeva uzrokovanih prekovremenim radom i pritiscima, stresom ali i privrženosti i lojalnosti kompaniji“ (Grujić, 2011: 217). Poznat je izraz *karoši* koji je kovanica nastala od reči kah (previše), roe (rad) i she (smrt). Fenomen izgaranja na radu je zabeležen i u zemljama SAD i Evropske unije što je „posledica konkurencije između trajno zaposlenih i zaposlenih na određeno vreme, a koja se odražava na preuzimanje dodatnih zadataka i dužnosti kako bi se zadržao posao“ (Ibidem). Ovo je još jedan od razloga zbog kojih smatramo da je ovom fenomenu potrebno posvetiti posebnu pažnju i istraživati ga.

Postoje i načini da se identifikuje izgaranje na radu jer su razvijeni instrumenti koji mere ovaj fenomen. Dedić (2005: 853) navodi da se najčešće koristi Maslach Burnout Inventory (MBI). Ovaj instrument meri profesionalne karakteristike ispitanika kao i uzroke pojave sindroma izgaranja na poslu. MBI ima za cilj omogućavanje kvalitetnog radnog života zaposlenih u raznim kompanijama i radnim organizacijama. Zatim, ima za cilj i da utiče na prevenciju njegove pojave i strategije lečenja. U odnosu na ovaj instrument se i definiše sindrom izgaranja na poslu (Maslach i saradnici prema: Ibidem).

Posao se često nalazi u neizbežnom sukobu sa porodičnim i ostalim sferama čovekovog života imajući u vidu posledice koje prenosi sa posla na ostatak života zaposlenog. Organizacija bi trebalo da uzme učešće u popravljanju ovog nesklada. Danas se, smatra Senž (Sengi, 2003), „nalaženje ravnoteže između posla i porodice navodi kao pitanje broj jedan, koje učesnici kurseva postavljaju više nego ijedno drugo“ (Ibidem: 304). Činjenica je da je „*nemoguće napraviti organizaciju koja uči na temeljima rasturenih domova i pokidanih veza*“ (Sengi, 2003: 309).

Zaključna razmatranja

Neslaganje među istraživačima u vezi sa tim šta je uzročnik sindroma i kako se uopšte dijagnostikuje govori o kompleksnosti ovog sindrom, ali i o tome koliko je važno da u okviru organizacije postoji razvijen sektor razvoja ljudskih resursa koji bi se pozabavio ovim pitanjem. Sama činjenica da u svetu postoje pojmovi koji su skovani kako bi se opisao fenomen smrti usled iscrpljenosti poslom, kao što je *karoši* u Japanu, govori o neophodnosti izučavanja i nalaženja adekvatnih mera za rešavanje ovog „gorućeg“ problema u čitavom svetu.

Kada razmotrimo mere koje se preduzimaju zarad prevencije ali i kurative ovog problema, postaje jasno da sindrom izgaranja na poslu nije samo psihološki, sociološki ili medicinski problem istraživanja. Posebno želimo da istaknemo da je jedan od glavnih ciljeva ovog rada upravo pokušaj da se ovaj problem sagleda iz andragoškog ugla, imajući u vidu ulogu obrazovanja i usavršavanja kako u prevenciji tako i u lečenju ovih simptoma, odnosno sindroma izgaranja na poslu.

Smatramo da je otežavajuća okolnost samo identifikovanje sindroma jer nas simptomi navode na pogrešan trag što govori o kompleksnosti ovog problema kako za rešavanje tako i za izučavanje. Sasvim je moguće da ne postoji name-ra ni potreba pojedinih organizacija da rešavaju probleme svojih zaposlenih, već se jednostavno zahtevaju određeni rezultati, i ukoliko se ne ispune uvek postoji neko drugi ko može da obavlja isti posao. Stoga se zaposleni nalaze u situaciji da zanemaruju i prećutkuju simptome zarad egzistencijalne sigurnosti, te se takva stanja zaposlenih pripisuje njihovoj nezainteresovanosti, nesposobnosti, lenjosti, kašnjenju, dok se pitanje odgovornosti organizacije ne pokreće.

Pokrenuli smo i mnogo pitanja poput balansiranja između radne i ostalih sfera života, zatim u kojoj meri su „izgorele“ osobe „žrtve“ mobinga, kako razlikovati stres i depresiju od sindroma izgaranja na poslu i mnoga druga. Valjalo bi pozabaviti se ovim pitanjima u nekim narednim istraživanjima, i na taj način se približiti pronalaženju rešenja za ovaj „gorući“ i narastajući problem.

Takođe, smatramo da ne bi trebalo zanemarivati simptome ovog sindroma koji preta da ugrozi zdravlje zaposlenih, kao i njihove odnose sa saradnicima i porodicom zarad produktivnosti, jer smo mišljenja da produktivnost organizacije ne isključuje zadovoljstvo zaposlenih. Smatramo da je taj odnos recipročan i da ga je potrebno promovisati, što se najbolje može postići postavljanjem „pravih“ osoba na „pravo“ mesto u organizaciji, gde kao način i meru koja bi donela najviše uspeha i pozitivnih rezultata predlažemo edukaciju.

Korišćena literatura

- Burgund, A. (2010). Sindrom izgaranja u pomagačkim profesijama. Socijalna misao. Beograd: Fakultet političkih nauka, 17 (2), 111–120.
- Caserley, T., Megginson, D. (2009). Learning from burnout: Developing sustainable leaders and avoiding career derailment. Oxford: ELSEVIER.
- Dedić, G. (2005). Sindrom sagorevanja na radu. Beograd: Vojnosanitetski pregled, 62 (11), 851-855.
- Donkin, R. (2010). The Future Of Work, London: Palgrave Macmillan.

- Fairlie, P. , Flett, G. (2003). PERFECTIONISM AT WORK: IMPACTS ON BURNOUT, JOB SATISFACTION, AND DEPRESSION. Ontario: Annual Convention of the American Psychological Association at Toronto, preuzeto: 25.11.2012. god. sa: <http://paulfairlieconsulting.com/docs/Perfectionism%20At%20Work-Impacts%20On%20Burnout,%20Job%20Satisfaction%20and%20Depression.pdf>
- Grujić, L. (2011). Profesionalno sagorevanje nastavnika. Beograd: Pedagogija, 66 (2), 215–223.
- Lusthaus, C. i saradnici. (2005). Poboljšanje učinka organizacije: Priručnik za samoprocenu. Beograd: Dereta.
- Ministarstvo omladine i sporta (2010). Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji, preuzeto 08.12.2012. god. sa: <http://www.mos.gov.rs/sites/default/files/download/strategijakarijernog.pdf>
- Pejatović, A. (2005). Obrazovanje i kvalitet života. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- 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. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 173–186.
- Petričković, Dr M. (2010). Etička kauzalnost sindroma profesionalnog izgaranja i slobodne volje u socijalnom radu, u: Godišnjak 2010, Univerzitet u Beogradu: Fakultet političkih nauka, Godina IV, br. 4, 395–413.
- Pross, C. (2006). Burnout, vicarious traumatization and its prevention. Torture, Volume 16, Number 1, preuzeto: 01.12.2012 sa: http://www.irct.org/Files/Filer/TortureJournal/16_1_2006/page_1-9.pdf
- Sengi, P. M. (2003). Peta disciplina: umeće i praksa organizacije koja uči. Novi Sad: Adizes.

BASIC TRAINING QUALITIES TO EASE THE EFFECTS OF BURNOUT

Edisa Kecap
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

In this paper, we will present a study of the reasons for burnout syndrome, what is it that causes this syndrome and what causes symptoms and the development of the syndrome. We will try to indicate who are the „victims“ of burnout, and what are the most common symptoms that indicate the occurrence of the syndrome. Research papers on the subject were mainly studied from a psychological and medical perspective, and we have tried to look at the current problem with andragogical point of view, as the measures that are proposed for the prevention and treatment of this syndrome mainly educational.

Key words: burnout, training, training quality.

SOCIJALNO-EKONOMSKA VREDNOST INOVACIJA I ISTRAŽIVANJA U USLOVIMA DRUŠTVA KOJE UČI¹

Radivoje Kulić
Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić
Filozofski fakultet u Prištini – Kosovska Mitrovica

Apstrakt

Inovacije i istraživanja kao deo „promenljivih faktora razvoja“ privlače sve više pažnje, ne samo ekonomskih teoretičara, nego i stručnjaka sa drugih područja naučnog znanja. U najvećem broju ovih analiza preovladava ocena da inovacije i naučna istraživanja, naročito u uslovima društva koje uči, imaju suštinski uticaj na ekonomske i socijalne preobražaje savremene civilizacije, odnosno na promene globalne ekonomske strukture. U takvim uslovima nije teško razumeti značaj i potrebu podsticanja i afirmacije inovacija i naučnih istraživanja, naročito u tranzicionim zemljama i ekonomijama kako bi se na taj način povećala njihova konkurentnost na nacionalnom i svetskom tržištu i tako dao doprinos ukupnom socijalno-ekonomskom razvoju. Većina tranzicionih društava i ekonomija, uključujući i Srbiju razumele su ovu „novu realnost“, što se delimično može uočiti na osnovu nekoliko karakterističnih indikatora njihovog sadašnjeg inovaciono-istraživačkog potencijala.

Ključne reči: inovacije, naučno istraživanje, društvo koje uči, ljudski kapital, obrazovanje odraslih, socijalno-ekonomski razvoj

Uvod

Društvo koje uči, bez obzira na različite interpretacije njegove suštine i smisla (videti: Edwards 1977; Savićević 2000; Kulić, Despotović, 2011, i dr.) najtešnje je povezano s afirmacijom znanja kao ljudskog resursa, odnosno ljudskog kapitala (Schultz, 1971; Becker, 1983; Keeley, 2007, i dr.), i njihovog značaja za ekonomski i socijalni prosperitet savremenog društva. To istovremeno znači da u novim ekonomijama, odnosno ekonomijama znanja „profesije sa preovlađujućim radom beleže veliki porast zaposlenosti: 85% u SAD, 89% u Velikoj Britaniji, 90% u Japanu. Ekonomija znanja postala je glavna karakteristika svih socijalno i ekonomski vodećih zemalja. (...) Znanje postaje četvrti faktor proizvodnje a njegov značaj postaje prioritetan, više nego resursi, kapital i rad“ (Глухов, 2011, 63). Pri ovome

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

ne bi valjalo zanemariti da je društvo znanja zasnovano na novim informacionim tehnologijama, koje se razvijaju ubrzanim tempom, o čemu postoji nepodeljena saglasnost u stručnoj literaturi (Peterson 1991; Carnoy, 1996; Шитов, 2009, i dr.). Reč je o tome da u uslovima razvoja visokih tehnologija „sami ljudi postaju novi i poboljšani resurs, prevashodno zbog toga što su kroz istraživanje i obrazovanje stekli i uvećali veštine“ (Peterson, 1991, 367).

Petersen, kao što se može zapaziti, naglašava vrednost i potrebu ne samo obrazovanja, nego i istraživanja kao ekonomskog i razvojnog resursa, na šta je u profesionalnim izvorima (Schultz 1985, i dr.) i ranije ukazivano. Istovremeno, neki autori (O'Dwyer, prema: Edwards, 1997) navode da će, u neposrednoj budućnosti, autonomija i sposobnost za inovacije, uporedo sa drugim promenama u prirodi i sadržaju rada i modelima učenja, biti isto toliko „važne kao i tehnološke veštine ili generalno znanje“ (str. 32). Stoga nije slučajno što se u velikom broju stručnih izvora (Boekema, Morgan, Bakkers, Rutten, Elgar, ed., 2001; Миккульский, ред., 2002, i dr.) ukazuje na svestrano i produbljeno značenje inovacija i inovativnih procesa u uslovima nastanka informacionog društva. Ima autora (Шитов, 2009) koji ovo društvo nazivaju i „inovacionim“, jer je „povezano sa razvitkom i integracijom obrazovanja, nauke i inovacije“ (str. 44), što i jeste jedna od njegovih prioriternih odrednica. Na sličan način se razmišlja i u drugim profesionalnim izvorima (*Innovation in the Knowledge Economy*, 2004) u kojima se „ekonomija znanja“ najtešnje povezuje sa „novim paradigmatama za inovacije i napretkom znanja u vezi s ekonomskom produkcijom“ (str. 3), tim pre što se u njima vide novi elementi rasta i razvoja. Sve su to razlozi koji aktualizuju važnost inovacija i inovativnog ponašanja u modernim ekonomijama, odnosno ekonomijama koje na takav razvoj pretenduju, posebno kao dobri pokazatelji tehnološkog i, u najširem smislu, socijalno-ekonomskog razvoja jednog društva.

Koncepcijske i pojmovne relacije

U stručnoj literaturi (Fagerberg, 2006, i dr.) se s razlogom ističe da inovacija nije nov fenomen, čak – da je stara koliko i samo čovečanstvo. U osnovi inovacija i inovativne delatnosti je, kao što Fagerberg s pravom zapaža, „nešto iskonski ljudsko“, ispoljeno prvenstveno kroz tendenciju da se iznađu novi i bolji putevi u upotrebi „stvari“, a s ciljem da se tako poboljša praksa. To je, u osnovi, suština i smisao inovacija i inovacione delatnosti, bez kojih bi svet zaista izgledao mnogo drugačije i siromašnije. U tome kontekstu lako je razumeti nastojanja da se konstituiše posebna disciplina – „inovatika“ (prema: Карпова, 2004) odnosno jedna od subdisciplina sociologije (sociologija inovatike) ili neke druge društvene nauke.

To, između ostalog, potvrđuje izrazit teorijski interes u više društvenih nauka, posebno ekonomiji i sociologiji, da se sveobuhvatno i produbljeno predstavi složena problematika inovacija i inovativne delatnosti u celini.

Kao dobar primer za to mogu se navesti „inovacione studije“ (Fagerberg, 2006) koje su konstituisane u Velikoj Britaniji, 1960. godine, kao „posebna područja istraživanja“. Početni koncept studija je nešto kasnije (1965) proširen i produbljen kako bi se „inovacione studije“ razvijale pod okriljem drugih društvenih nauka – ekonomije, sociologije, psihologije i „inženjeringa“. To je značilo da je u središtu inovacija i inovacione delatnosti njihova uloga u ekonomskim i socijalnim promenama. Od tada, „inovacione studije“ dobijaju međudisciplinarni karakter okupljajući istraživače sa različitih područja nauke, kao i „veliki broj studenata koji su došli da se obrazuju i rade u Velikoj Britaniji“ (str. 3).

Podsticanje i afirmisanje istraživačkog rada na području inovacija samo je jedna od posledica njihove profesionalne utemeljenosti, koja se izražava kroz organizovanje magistarskih i doktorskih studija na Univerzitetu Saseks (The University of Sussex), ali i na drugim univerzitetima i departmanima. U novim okolnostima stvaraju se uslovi za izvođenje različitih projekata na tom području, organizovanja naučnih konferencija, a uz to se dosta pažnje posvećuje izdavanju časopisa i publikacija u kojima se štampaju rezultati brojnih istraživanja i analiza, sa naglaskom na „ulozi inovacija u dugotrajnim ekonomskim i socijalnim promenama“ (Isto, 3).

Takvi procesi doprinose proširivanju i produbljivanju pojma „inovacija“. On se prvi put pojavljuje na francuskom jeziku, 1297 (prema: Карпова, 2004), dok u nauku ulazi u 19. veku, kroz antropologiju i etnografiju, gde se počeo koristiti prilikom istraživanja procesa izmena u kulturi, i kao antonim terminu „tradicija“ (*Российская социологическая энциклопедия*, 1999, 317). Među izrazima koji takođe, i u određenoj meri, izražavaju neke elemente ili suštinu inovacija, pominjemo: novatorstvo, inovacioni proces, inovativnu delatnost, s napomenom da se u pojedinim stručnim tekstovima (Roegers, 2003) „inovacija“ i „tehnologija“ razumeju kao sinonimi. Tako bi se, na osnovu uvida u literaturu sa područja inovacija, moglo zaključiti da u njoj ne postoji jednoznačna operacionalizacija sadržaja ovih pojmova. Ruski sociolog Karpova pominje i „terminološku nejasnost u oblasti inovatike“ (str. 15), što potvrđuju kako tradicionalni rečnici (rečnici stranih reči i izraza, i dr.) tako i specijalizovani rečnici i leksikoni iz oblasti ekonomije, sociologije i drugih društvenih nauka. Tako se u jednoj „ekonomskoj analizi“ (Pearce, gen. ed., 1986) ističe da se ovaj izraz koristi kao alternativa terminu „pronalazaštvo“, sa zadatkom da objasni tehnološko napredovanje u proizvodnim procesima, ali isto tako i neka nova „obeležja“ proizvoda, kako bi se ovi lakše

mogli prodati. Mnogo su potpunije definicije (Глухов, 2011, i dr.) u kojima se inovacija vidi u funkciji upotrebe rezultata naučnih istraživanja s ciljem unapređivanja proizvodnog procesa „ekonomskih, pravnih i socijalnih odnosa u nauci, kulturi, obrazovanju i drugim oblastima društva“ (str. 58).

I druge semantičke analize izraza „inovacija“ (Roegers, 2003) ukazuju na njegovo različito tumačenje. Tako je za Rodžersa inovacija „jedna ideja“, praksa ili objekat koji je kao nov opažen od individue ili druge jedinice usvajanja“ (str. 12), odnosno agencija za usvajanje. Drugačije rečeno, ukoliko jedna ideja individui izgleda kao nova, reč je o inovaciji. On zapaža da se novina jedne inovacije može iskazati „u terminima znanja, ubeđenja ili odluke o njenom usvajanju“, s jasnom aluzijom na njene nekognitivne aspekte, koji je razlikuju od znanja.

Na sličan način razmišlja i Fagerberg (Fagerberg, 2006); on naglašava jasnu razliku između otkrića i inovacije, odnosno između saznanja i delovanja. Još preciznije, pronalazak (otkriće) jeste „prvo događanje jedne ideje u vezi sa proizvodom ili procesom, dok je inovacija prvi pokušaj njenog prenošenja u praksu“ (str. 4), uz dodatno priznanje da je reč o pojavama tesno povezanim, koje je ponekad teško razdvojiti. Tačno je i njegovo zapažanje da su i invencija i inovacija „kontinuirani procesi“ koji uvek dovode do određenog rezultata.

Ima autora (Lambooy, 2001) koji inovaciju čvršće povezuju sa znanjem, još tačnije: novim znanjem: „Učenje kao sposobnost da se generiše novo znanje, može rezultirati sa više inovacija...“ (str. 26), uz napomenu da novo znanje nije jedina osnova inovacija. To u stvari znači da inovacije mogu biti zasnovane i na „imitaciji“ proizvoda ili proizvodnih procesa u „drugim regionima ili drugim industrijama“. S obzirom na takav njihov kontekst, Lambuj – pozivajući se na Šumpetera, poznatog autora na tom području – navodi pet vrsta inovacija: nove proizvode, nove proizvodne procese, nove materijale, nove organizacije i nova tržišta.

U drugim relevantnim filozofsko-sociološkim i ekonomskim izvorima, recimo na ruskom jeziku (Карпова, 2004; Крючкова, према: Шитов, 2009), inovacija se shvata drugačije. Tako Karpova zaključuje da je inovacija „progresivni rezultat stvaralačke delatnosti“ koja dovodi do značajnih izmena u životnoj delatnosti čoveka, ali i u prirodi i društvu. Za razliku od Karpove, Krjučkova inovaciju definiše kao proces utemeljen na nizu međusobno povezanih i namerno iniciranih izmena, odnosno vodećih načela u sferi fundamentalnih znanja (ideje kao rezultat stvaralačkog akta), da bi bio nastavljen u naučnotehnološkoj sferi („realno“ ispoljavanje stvaralaštva) i završen u sferi potreba, ljudskih ili proizvodnih.

Karpova, dalje, „inovacioni proces“ i „inovacionu delatnost“ svrstava u osnovne pojmove sociologije inovatike, tim pre što se oni prepoznaju u svakoj sferi

životne delatnosti čoveka. I dok „inovacioni proces“ podrazumeva više međusobno povezanih etapa na putu prevođenja ideje u „konkretan rezultat“, „inovaciona delatnost“ vidi se kao „metadelatnost“ usmerena na preobražaj ukupnih ličnosnih „sredstava“ i potencijala koji su u funkciji njene adaptacije na izmenljivu socijalnu i profesionalnu realnost, ali i mogućnosti da se na nju utiče. Istovremeno, u ruskoj sociološkoj enciklopediji (1999) navodi se da suštinu inovacije izražava inovaciona delatnost „a sadržaj kompleksni procesi stvaranja, rasprostiranja i korišćenja novog praktičnog sredstva (novine) radi zadovoljavanja čovekovih potreba, koje se menjaju pod uticajem razvitka društva“ (str. 317). U ovom stručnom izvoru napominje se i da, zavisno od predmetnog sadržaja, postoje tehničke (proizvodne, tehnološke i dr.) i socijalne inovacije (ekonomske, organizacione, kulturne i sl.), dok s obzirom na nivo novatorstva i karakter postojećih izmena razlikujemo radikalne i usavršavajuće inovacije.

U drugom ekonomskom izvoru na ruskom jeziku (Завлин, Васильев, 1998) inovacije se, na osnovu „etapa naučnotehničkog progressa, kojima su saobrazne“, dele na:

1. tehničke inovacije – najčešće se pojavljuju u proizvodima sa novim ili „ulepšanim“ svojstvima,
2. tehnološke inovacije – nastaju u okviru usavršenijih načina proizvodnog procesa,
3. organizaciono-upravljачke inovacije povezane su prevashodno s organizacijom proizvodnje, transporta i dr.,
4. informacione inovacije – doprinose rešavanju zadataka organizacije racionalnih informacionih izvora u sferi naučnotehnoške i inovacione delatnosti, i
5. socijalne inovacije – usmerene na poboljšanje uslova rada, obrazovanja, kulture, i dr.

Ova, ali i druge klasifikacije inovacija i inovacione delatnosti, ukazuju na njihovu kompleksnost, kao i različitost njihove prirode i karaktera. To je, između ostalog, i posledica promišljanja iz različitih perspektiva, uz, ipak, nespornu saglasnost: inovacije su ključni faktor opstanka na globalnom tržištu (Маричева, 2008) – kroz primenu znanja na nove situacije, proizvodnju novih puteva i rešenja, usluga, procesa i proizvoda (Ali-Ali, 2003).

Socijalno-ekonomski potencijal inovacija i istraživanja

Sasvim je izvesno da nove ekonomije, odnosno ekonomije zasnovane na znanju, uključujući i kompanije i preduzeća kao njihov sastavni deo, u znanju nalaze primarni razvojni resurs, ali i mogućnost za respektabilnu konkurentnost na nacionalnom i međunarodnom tržištu. U takvome razvoju inovacije i inovaciona delatnost, kao „partikularni sektor znanja“ (*Inovation in the Knowledge Economy*, 2004) dobijaju sve značajnije mesto i ulogu u društvu znanja (opširnije u: Kulić, Despotović, 2011). Tome bi valjalo dodati i brojna naučna istraživanja koja su jedan od najvažnijih izvora inovacija i inovativne delatnosti. Stoga smo saglasni sa Šitovom (Шитов, 2009) da su „investiranje u ljudske resurse, razvitak profesionalnih navika, naučnih istraživanja, visokih tehnologija i modernizacija sistema obrazovanja, najvažniji prioriteti u pravcu razvitka inovacionog društva“ (str. 44).

Poznati ekonomisti (Schultz 1971; Becker, 1983, i dr.) još sredinom prošlog veka s razlogom su zaključivali da je u srcu ekonomskog rasta, ali i ukupnog napretka i razvoja čovekovih potencijala – znanje. To se u velikoj meri odnosi i na pronalazaštvo i inovacije, tj. „kreiranje novih znanja i novih ideja“, sadržanih u proizvodima, procesima i organizacijama, što zaista doprinosi obogaćivanju ljudskih resursa i ekonomskom i sveukupnom napretku savremenog društva. Takvo stanoviše nedvosmisleno je izneto i u UNESCO-vom „Svetskom izveštaju“ u kome se ističe: „Vrednost i promena kreativnosti i inovacija imaće ključnu ulogu u društvima znanja barem u obliku njihove sposobnosti promene postojećih modela radi ispunjavanja novih potreba koje društva imaju. Kreativnost i inovacije takođe vode promovisanju novih tipova saradničkih procesa koji su se već pokazali uspešnim“. (UNESCO-ovo svjetsko izvješće, Prema društvima znanja (2007), Educa Zagreb, str. 19). Njihovu vrednost i značaj, odnosno doprinos inovacija i tehnološkog napretka međunarodnoj konkurentnosti pojedinih nacionalnih ekonomija u savremenim uslovima privređivanja potvrđuje veliki broj empirijskih istraživanja (Vidi, na primer: Petrović, 1998). S toga je horizonta najlakše razumeti zašto je OECD (*Inovation in the Knowledge Economy*, 2004) snažno podržao „na znanje usmerene investicije“ u određenim zemljama, odnosno proizvodnim sektorima. U takvim okolnostima u mnogim zemljama OECD-a je, posle 1980. godine, povećan obim investicija u istraživanja i razvoj, državno školstvo i softvere, za, u proseku, 3% godišnje. Različiti prioriteti pojedinih zemalja – na primer SAD, koje su najviše ulagale u razvoj softvera i komunikacionih tehnologija; ili skandinavskih zemalja, sa povećanim izdacima za javno školstvo – imaju u osnovni zajednički imenitelj: znanje.

Na datim osnovama najlakše se mogu objasniti dugoročne ekonomske promene koje je Šumpeter (prema: Fagerberg, 2006) označio „razvojem“, uz sledeću argumentaciju:

1. tehnološka konkurentnost je najsloženiji oblik konkurentnosti u uslovima kapitalizma, sa velikim uticajem na poslovni uspeh, ali i opstanak firmi na domaćem i svetskom tržištu, i
2. inovacije, tj. „nova kombinacija“ postojećih znanja i resursa najsigurniji je način za razvijanje „novog biznisa“, kao i utiranje puta za kontinuirane ekonomske promene u budućnosti.

U drugim stručnim izvorima (Микульский, 2002) ukazuje se na značaj i uticaj inovacija i inovacione delatnosti na modernizaciju ekonomija u zemljama u tranziciji. Investiranje u inovacionu sferu prepoznaje se kao odlučujući faktor ekonomskog rasta i razvoja tranzicionih ekonomija. Pri tom se s pravom naglašava da su inovacioni ciklusi nerazdvojno povezani s „naučnim ciklusima“ (ostvarivanje naučnih otkrića i sl.), kao i s „ekonomskim ciklusima“, tj. tempom ekonomskog razvitka i efektivnošću proizvodnje. Drugačije rečeno, iskustvo pokazuje da je inovaciono-investiciona aktivnost najmanja u fazama kriza i „ekonomske depresije“, dok svoj maksimum („pik“) dostiže u periodima intenzivnijeg ekonomskog i socijalnog oporavka. Praksa to očigledno potvrđuje: investiranje u inovacije i inovacionu delatnost u zemljama u tranziciji uglavnom je pod okriljem države; u sadašnjim prilično nepovoljnim socijalno-ekonomskim uslovima preduzeća u razvoj proizvodnje ulažu malo ili nimalo. To je karakteristično i za privatni sektor, koji to najčešće pravda nestabilnom ekonomskom situacijom i teškoćama u dobijanju državnih garancija za takve poduhvate. Stoga se kao najbolja garancija ulaganja u inovacije i inovacionu delatnost vidi model „zajedničkog ulaganja države i privatnih investitora“ – to, čini se, otvara izvesniju perspektivu i na tom području.

Nezavisno od navedenoga, nesumnjiv je uticaj inovacija na socijalne i ekonomske promene u celom svetu (videti: Микульский, ред., 2002; *Innovation in the Knowledge Economy*, 2004; Fagerberg, Mowery, Nelson, 2006, i dr.), što najpreciznije opisuje Fagerberg:

1. funkcija inovacija je da uvedu „novinu“ u okvire ekonomske sfere, kako bi se osigurao dugoročni ekonomski rast i razvoj,
2. inovacije i inovativna delatnost sabiraju „izvesne industrije ili sektore“, sa ciljem ostvarivanja strukturalnih promena u proizvodnji, a po mogućnosti i organizacionih i institucionalnih, što kao krajnju posledicu ima stvaranje pogodnije klime za dalje podsticanje njihovog rasta i afirmaciju, i

3. inovacije su faktor koji najpouzdanije objašnjava razlike u ekonomskoj uspešnosti firmi i regiona odnosno država; još tačnije, „inovativne zemlje i regioni“, odnosno preduzeća imaju veću produktivnost i prihode u odnosu na firme i države (i regione) u kojima su takve aktivnosti manjkale ili potpuno izostajale.

Iz Fagerbergove analize lako je zaključiti da je usmerena prevashodno na ekonomski kontekst inovacija i inovativne delatnosti, koji je prioritetan i u ekonomskoj literaturi (Schultz, 1971; Becker, 1983, i dr.). U drugim profesionalnim izvorima (Lambooy, 2001; Микულський, ред., 2002; Карпова, 2004, i dr.) ukazuje se na to da inovacije i inovativna delatnost imaju mnogo širi smisao i značenje. Tu čitamo da je „inovacija socijalni proces baziran na opažanju problema, tehnoloških prilika i individualnih i socijalnih potreba“ (Lambooy, 2001, 27), odnosno da inovatori ne rade u „socijalnom vakuumu“. To isto tako znači da je za inovacionu delatnost, za podsticanje na inovacije i istraživanja, bitna ukupna klima u preduzeću, kao i u širim socijalnim zajednicama (regionima). Inovatori su, uz to, često zavisni od „dostupne baze znanja organizacije u kojoj rade, ili profesionalnih radnika, na primer, naučnika...“ (Isto), što dodatno potvrđuje socijalnu prirodu inovacija i „istraživanja“.

Ruski autor Mikuljski (Микулський, ред., 2002) socijalnu prirodu inovatike stavlja u još širi okvir: ističe da ekonomiju nije moguće istinski modernizovati samo preobražajima u sferi same ekonomije (str. 8), već takav poduhvat neizostavno podrazumeva obnavljanje društva u celini. Stoga se Mikuljski zalaže za modernizaciju političkog života u svim zemljama postsocijalističkog društva, odnosno uvođenje demokratskih načela u organizaciju društvenog života, što će dovesti do povišenja „političke kulture društva“, a onda i socijalnih aktivnosti stanovništva. U navedeni kontekst on potom smešta inovacije i inovacionu delatnost, i zaključuje da one u dobroj meri zavise od zadovoljavanja kompleksa socijalnih potreba „u ruskom društvu u tranziciji“. Inovacioni procesi, dakle, ne mogu biti svedeni na uske okvire proizvodnje, jer postoji snažna „međuzavisnost tehničke baze, kadrovske sastava, korišćenih tehnologija proizvodnje i upravljanja, samih proizvodnih i socijalnih aspekata života radnih kolektiva“ (Isto, 11), što se zapaža i u analizama drugih ruskih autora (Карпова, 2004). U tome smislu delimično se koriguje teorija razvitka ljudskih potencijala, na osnovu koje se uglavnom objašnjavao ekonomski rast i razvoj, odnosno promovise se novi okvir u razvitku ljudskog potencijala – prvenstveno kroz njegovo usmeravanje na poboljšanje kvaliteta života i zadovoljavanje čovekovih potreba u svim oblastima. Takav razvoj pretpostavlja „dostizanje individualnih i društvenih ciljeva – kako instrumentalnih, tako i egzistencijalnih, uključujući proširivanje samih potencijala čoveka i mogućno-

sti njegove samorealizacije“ (Вишнеvский, prema: Заславская, 2004, 166), kao i snaženje čovekovog uticaja na socijalni život inovacionog društva.

Uticaj tehnološkog razvoja na inovaciono-istraživačku delatnost

Neki autori (Fagerberg, 2006) ceo jedan sektor u industriji, „tehnološku sofistikaciju“, odnosno visoke tehnologije, izjednačavaju sa „inovativnošću“. Nove ili visoke tehnologije, koje već posle 1950. godine lagano ulaze u proizvodnju (*Innovation in the Knowledge Economy*, 2004), predstavljaju najveću tehnološku revoluciju kojom je svet uveden u digitalnu eru. Ovu sveobuhvatnu i duboku promenu u prirodi i sadržaju rada najbolje potvrđuje realnost: razvoj inovacionih i komunikacionih tehnologija i znanje (u kvantitativnom i kvalitativnom smislu) postaju bitniji od fizičkog kapitala i prirodnih resursa.

Ova nova realnost svedoči, na neki način, i o stepenu tehnološkog razvoja savremenih ekonomija, ali i o stvarnim mogućnostima za inovativno-istraživačku delatnost. Stoga je sasvim razumljivo što savremeni stručni izvori (Carnoy 1996; Fagerberg, Mowery, Nelson, 2006, i dr.) ukazuju na spektakularne promene u obrazovno-profesionalnoj strukturi zaposlenih, naročito u najrazvijenijim industrijama u svetu, odnosno na pojavu novih profesija i ljudi koji „proizvode znanje“. Oni su zastupljeni u svim „poslovima baziranim na sposobnosti da se istražuje“ (*Innovation in the Knowledge Economy*, 2004), a karakteriše ih visok nivo tehnološke pismenosti. Radna snaga u kojoj najvažnije mesto imaju inženjeri i dizajneri, istraživači i drugi, najbolje može „povećati stopu povratnog efekta ulaganja u visoke tehnologije, jer je takvu vrstu personala lakše obučiti za rad i nove poslove u firmama (Carnoy, 1996). Isto je tako važno, što Fagerberg s pravom zapaža, da je obučeni personal – uz učenje na radu, interakciju i sl. – važan izvor inovacija i inovativne delatnosti u savremenom kapitalizmu, na šta se ukazuje i u drugim profesionalnim izvorima (*Innovation in the Knowledge Economy*, 2004, i dr.).

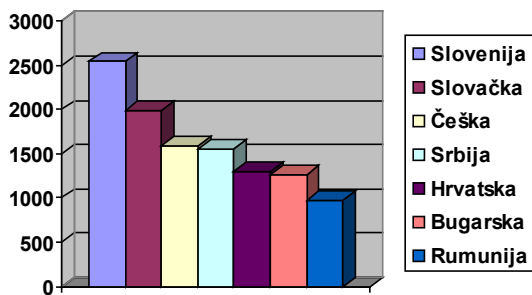
Ali, dobro obučeni i prilagodljivi personal – u kome je, kao što smo već naveli, mnogo inženjera, programera, analitičara i istraživača – nije u dovoljnoj meri prisutan u tranzicionim ekonomijama, između ostalog i zbog njihovog tehnološkog zaostajanja i nesnalaženja na globalizovanom tržištu rada (videti: Миккульский, ред., 2002, i dr.).

Srbija, bez obzira na navedene okolnosti, ali i brojne druge ekonomsko-političke teškoće i protivurečnosti, ima relativno respektabilan obrazovni i naučni potencijal, i to predstavlja njenu komparativnu prednost u odnosu na neke druge tranzicione ekonomije (videti: *Хумани развој Србије*, 2009; *Извештај о развоју Србије*, 2010, i dr.).

Istina, u Srbiji je, u 2008. godini, mnogo niža stopa investicija u istraživanje i razvoj (0,50%) u odnosu na prosek u zemljama Evropske unije (1,90%), Hrvatskoj (0,90%), Sloveniji (1,66%) – ona se u tom pogledu približava Slovačkoj (0,47%) i Bugarskoj (0,49%). To znači da je pred Srbijom zadatak da se makar približi sadašnjem proseku izdvajanja za istraživanje i razvoj u zemaljama EU, ako je već preambiciozno, i za sada skoro neizvodljivo, dostizanje cilja od 3% (utvrđenog Lisabonskom strategijom za zemlje EU – tabela 1).

Tabela 1: Učešće troškova istraživanja i razvoja, % BDP

	2005.	2006.	2007.	2008.
EU – 27	1,82	1,85	1,85	1,90
Bugarska	0,49	0,48	0,48	0,49
Češka	1,41	1,55	1,54	1,47
Mađarska	0,94	1,00	0,97	1,00
Poljska	0,57	0,56	0,57	0,61
Rumunija	0,41	0,45	0,52	0,59
Slovenija	1,44	1,56	1,45	1,66
Slovačka	0,51	0,49	0,46	0,47
Hrvatska	0,87	0,76	0,81	0,90
Makedonija	0,24	0,21	-	-
Srbija	0,43	0,48	0,50	0,50



Grafikon 1: Naučni radnici istraživači (na mil. st.) 1990–2005.

Broj naučnih radnika u Srbiji, međutim, raste – u proseku 5% u periodu 1990–2005. (*Izveštaj o razvoju Srbije*, 2010), iako još nije ni blizu proseku

zemalja visokog humanog razvoja (2.968) u usponu (grafikon 1). Srbija je, dakle, zaključujemo iz priložene tabele, po svom stvaralačkom potencijalu ispred Hrvatske, Bugarske i Rumunije, uz neznatno zaostajanje za Češkom. S druge strane, za Sloveniju je naročito karakteristično ulaganje u naučne (i inovativne) kapacitete (videti: *Letno poročilo o delu in poslovanju Javne agencije za tehnološki razvoj Republike Slovenije (TIA) za leto 2009, 2010*) – ona u tom pogledu prednjači među tranzicionim zemljama; o ovome dodatno svedoči i podatak da je broj istraživača u Sloveniji u periodu od 2006. do 2010. porastao sa 2.277 na 2.927, a da je kao „potpora delovanja u okviru 22 organizacije koje podstiču inovativnost“ (str. 12) predviđen prijem još 50 novih mladih istraživača. Ovo je jedan od pokazatelja nastojanja Slovenije da poveže ekonomski i razvojni potencijal s ciljem „intenzivnijeg dugoročnog ekonomskog razvoja i većeg ekonomskog rasta“, koji je refleksija kako tehnološkog razvitka, tako i „inovativnosti države“.

Kad je o Srbiji reč, takođe nije značajan samo razvoj istraživačkog potencijala nego je, isto tako, bitno da se u okviru razvojnih nacionalnih prioriteta u domenu nauke i tehnologije unapredi i inovacioni sistem. Tome je imao da doprinese Zakon o inovacionoj delatnosti, donet 2005. godine (prema: *Извештај о развоју Србије 2009, 2010*), kako bi se još snažnije podržao transfer znanja u ekonomiju i društvo u celini. Ako je suditi po broju prijavljenih патената u 2007. godini (406) u odnosu na 1999. godinu, u kojoj je prijavljeno samo 56 патената (prema: Деспотовић, 2006), pomak je očigledan. Zabrinjava, međutim, opadanje broja prijavljenih патената u odnosu na 2006. godinu za 6% (prema: *Хумани развој Србије, 2008, 2009*), iako je slična tendencija prisutna i u Hrvatskoj (2009. prijavljeno 318 a za 11 meseci 2010. godine 267 патената – prema: <http://www.intelektiv.com>, pristupljeno 14. 7. 2011). S obzirom na neka iskustva tranzicionih zemalja na tom području, realno je očekivati da će sa intenzivnijim tehnološkim razvojem i većim ulaganjem u naučnoistraživačku i inovativnu delatnost ovaj indikator tehnoloških promena dobiti uzlaznu liniju, i tako doprineti ukupnim nacionalnim inovacionim kapacitetima.

Zaključak

U osnovi inovacione delatnosti je nešto iskonski ljudsko, ispoljeno prvenstveno kroz nastojanje da se iznađu novi i bolji načini u iskorišćavanju stvari i procesa, sa ciljem da se tako unapredi praksa. To je jedan od ključnih razloga povećanog interesa ekonomista, ali i stručnjaka iz drugih područja, za taj složeni fenomen, što određeni uticaj ima i na ekonomske i na socijalne promene. Inovativno-istraživačka delatnost dobija još važnije mesto u ekonomijama zasnovanim

na znanju, ona je najuspešnije podstiče i afirmiše kao nerazdvojni deo ljudskih resursa. To su u dobroj meri razumele i mnoge zemlje u tranziciji, uključujući i Srbiju, u kojoj su vidljivi osetni pomaci na unapređivanju ove delatnosti zarad ekonomske konkurentnosti na nacionalnom i međunarodnom tržištu rada, kao i zarad socijalno-ekonomskog razvoja srpskog društva u tranziciji u celini.

Korišćena literatura

- Ali-Ali, N. (2003). *Comprehensive Intellectual Capital Management, Step-by-Step*, John Wiley and Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Becker, G. (1983). *Human Capital, A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Boekema, R., et. al. (Eds.) (2001). *Knowledge, Innovation and Economic Growth*, Edward Elgar Publishing, Inc. Northampton, USA.
- Carnoy, M. (1996). Technological Change and Education, y: A. Tuijnman, ed., *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon, London.
- Despotović, M. (2006). Socijalno-ekonomski razvojni potencijal obrazovanja odraslih, u: *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, naučni skup, Beograd.
- Edwards, R. (1997). *Chinging Places? Flexibility, Lifelong learning society*, Routledge, London.
- Faberberg, J. (2006). Inovation – A guide to the literature, y: J. Fagerberg, et al. ed., *The Oxford Handbook of Innovation*, Oxford University Press, Oxford.
- Fagerberg, J., Mowery, D., Nelson, R., ed. (2006). Inovation – A guide to the literature, y: J. Fagerberg et al. ed., *The Oxford Handbook of Innovation*, Oxford University Press,
- Gluhov, V. V. (2011). *Ekonomija znanja*, prevod s ruskog, Visoka poslovna škola strukovnih studija, Novi Sad.
- Humani razvoj Srbije 2008*, Republički zavod za razvoj, Beograd 2009.
- Innovation in the Knowledge Economy*, OECD, Paris.
- Izveštaj o razvoju Srbije 2009*, Republički zavod za razvoj, Beograd 2010.
- Keeley, B. (2007). *Ljudski kapital*, Educa-OCED, Zagreb.
- Kulić, R., Despotović, M. (2011). *Uvod u andragogiju*, Svet knjige, Beograd.
- Карпова, Ю. А. (2004). *Введение в социологию инноватики*, Санкт Петербург / Москва.
- Lambooy, J. (2001). Learning and Agglomeration Economies: Adapting to Differentiating Economic Structure, y: Boekema, R., et. al. ed., *Knowledge, Innovation and Economic Growth*, Edward Elgar Publishing, Inc. Northampton, USA
- Letno poročilo o delu in poslovanju Javne agencije za tehnološki razvoj Republike Slovenije (TIA) za leto 2009*, Javna agencija za tehnološki razvoj Republike Slovenije, Ljubljana 2010.
- Маричева, М. (2008). *Управление знаниями на 100%, Путеводитель для практиков*, Алпина Бизнес Букс, Москва.

- Микульский, Р., ред. (2002). *Российская академия наук, Иновации и экономический рост*, Наука, Москва.
- Pearce, D. (1986). *Macmillan Dictionary of Modern Economics*, Macmillan Reference Books, London.
- Peterson, W. (1991). *Principles of Economics Macro*, IRWIN, Boston.
- Petrović, S. (1998). *Inovaciona politika*, Znamen, Beograd.
- Roegers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*, Free Press, New York.
- Российская социологическая энциклопедия* (1999). Норма, Москва.
- Savićević, D. (2000). *Put ka društvu učenja*, DP „Đuro Salaj“ i JNP Prosvetni pregled, Beograd.
- Schultz, Th. (1971). *Investment in Human Capital, The Role of Education and Research*, The Free Press, New York.
- Schultz, Th. (1985). *Ulaganje u ljude*, превод с енглеског, Centar za kulturnu delatnost, Zagreb.
- UNESCO-ovo svijetsko izvješće, *Prema društvima znanja*, (2007), Educa, Zagreb. Oxford.
- Шитов, С. (2009). Университетские комплексы как средство формирования человеческого капитала и общества знаний в России, *Социология образования*, Но. 2/2009.
- Завлин, П., Василев, А. (1998). *Оценка эффективности инноваций*, Издательский дом Бизнес-пресс, Санкт Петербург.
- Заславская, Т. И. (2004). *Современное российское общество, Социальный механизм трансформации*, Издательство Дело, Москва.
- Якунин, В. И. (2009). Роль образования как фактора современного экономического развития (часть первая), *Социология образования*, № 5/2009.
- <http://www.intelektiv.com>, приступљено 14. 7. 2011.

SOCIO-ECONOMIC VALUE OF INOVATIONS AND RESEARCH IN CONTEXT OF LEARNING SOCIETY

Radivoje Kulić

Teachers' Faculty in Prizren – Leposavić

Faculty of Philosophy in Priština – Kosovska Mitrovica

Abstract

Innovation and research as a part of 'variable factors of development' are drawing increasing attention not only of economy theorists, but also of the experts of other scientific fields. The prevailing estimation of the most of the analyses is that innovation and scientific research, especially in the context of learning society, have profound effect on economic and social transformations present in modern civilisation, that is, on the changes of global economy structure. It is not difficult to understand the significance and the need for encouragement and affirmation of innovation and scientific research in the conditions mentioned. This is especially important when it comes to transition countries and economies where more emphasis on innovation and scientific research are needed in order to boost their competitiveness at national and global world market, and contribution to overall socio-economic development to be achieved. In the most of transition societies and economies, including Serbia, there is an understanding of this 'new reality', what can partially be noticed on the basis of several distinctive indicators of their current innovation and research potential.

Key words: innovation, scientific research, learning society, human capital, adult education, socio-economic development.

EMPIRIJSKA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA U ČASOPISU „UČITELJ“ IZMEĐU DVA SVETSKA RATA¹

Ivana Luković i Aleksandra Ilić Rajković
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom prilogu prikazuju se i komentarišu sa pedagoško-metodološkog stanovišta izveštaji o empirijskim istraživanjima koji su objavljeni na stranicama časopisa *Učitelj* između dva svetska rata. Reč je o istraživanjima koja su realizovali školski praktičari. Problematika za koju su se oni opredeljivali obuhvatala je više tema: nastava, dečja slika sveta i dečja priroda, moralno vaspitanje, estetsko vaspitanje, elementi vaspitnog koncepta budućih učitelja. Ova istraživanja su uglavnom realizovana na prigodnim uzorcima; kao instrument najčešće je birana anketa; rezultati dobijeni istraživanjem prikazuju se tabelom, frekvencijama i procentima; karakteristični odgovori ispitanika daju se u celini ili se prepričavaju; istraživači interpretiraju rezultate u svetlu svojih profesionalnih iskustava ili nalaza inostranih autora; zaključak istraživanja je najčešće sažet i sadrži pedagoške implikacije.

Ključne reči: Empirijsko istraživanje, pedagoška praksa, prikazi istraživanja, metodološki elementi, nastavnici.

Prvi svetski rat ostavio je duboke posledice na sve države koje je obuhvatio, ali je podstakao i optimističnu ideju o novom i boljem svetu koji će se razviti na ratnim ruševinama. Široki opseg „poziva na reformu“ prozeo je sve socijalne aktivnosti, a posebno područje vaspitanja (Hofstetter, & Schnewly, 2009). Institut Žan Žak Ruso, osnovan 1912. godine u Ženevi, tokom rata nije prekidao svoj rad. Neposredno po završetku rata, u Vajmarskoj republici formirana je Asocijacija za radikalnu reformu obrazovanja koja je okupila veliki broj članova. Evropska mreža Montesori asocijacija brzo se širila, u Americi je 1919. godine formirana Američka asocijacija za progresivno vaspitanje, a 1921. godine u Engleskoj, osnovano je Društvo za novo vaspitanje koje je okupilo sva značajnija imena pedagoga reformatora Evrope i Amerike. Paja Radosavljević, aktivan učesnik pedagoških

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

reformi na oba kontinenta, takav početak posleratnog razdoblja nazivao je *zorem nove školske prosvete*.²

Ernst Mojman, jedan od rodonačelnika eksperimentalne pedagogije, smatrao je da se specifičnost posleratnih reformatorskih pokreta, u odnosu na prethodne, ogledala u dve karakteristike: „S jedne strane ovaj reformni pedagoški pokret proizilazi kao široka struja praktičnih ideja i predloga iz potreba vaspitanja našeg vremena i množine iskustva samih nastavnika – pri čemu učitelji narodnih škola stoje na prvom mestu – a s druge strane ovom praktičnom reformnom pokretu ide na susret polet pedagoške nauke, naročito empirično pedagoško ispitivanje koja u ranijem dobu uopšte nije ni bilo“³.

Početak primene istraživačkih postupaka u proučavanju pedagoške stvarnosti datira s kraja XIX veka. Tada se pedagoškim pojavama počelo pristupati primenom egzaktnijih postupaka istraživanja, kao što su sistematsko posmatranje, anketni listovi⁴, testovi, ček-lista. Postepeno se uvodio i pedagoški eksperiment, a pri obradi podataka upotrebljavani su i kvantitativni postupci. Takav pristup, bio je posledica nastojanja da se u društvene nauke uvedu postupci istraživanja koji su već primenjivani u prirodnim naukama, kao i nastojanja prosvetnih radnika da pri rešavanju problema svoje prakse, umesto od subjektivne impresije, pođu od egzaktno utvrđenih činjenica (Mužić, 1986). Posle Prvog svetskog rata, kako je to Mojman i nagovestio, pokušaji primene navedenih postupaka u cilju zasnivanja pedagoške nauke na empirijskoj osnovi doživeli su svoj polet.

Pedagoški časopisi novoformirane Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca nastojali su da domaću stručnu javnost informišu i uključe u međunarodne reformatorske tokove. Na primer, u prva tri posleratna godišta časopisa *Učitelj* (1920, 1921, 1922) objavljen je veći broj prevoda sa nemačkog, italijanskog, engleskog, švedskog, češkog i ruskog jezika. Već do kraja 1921. godine čitaoci su informisani o ključnim idejama i aktivnostima pojedinaca, institucija i udruženja orijentisanih u pravcu „novog vaspitanja“. U prvim posleratnim godinama, na stranicama *Učitelja* dominirala je tematika eksperimentalne pedagogije. Sličnu uređivačku politiku sledili su i kasnije pokrenuti časopisi: *Podrinska učiteljska biblioteka*, *Učiteljski vesnik*, *Radna škola*, itd.

² Radosavljević, P. (1921/22): Pred zoru nove školske prosvete, *Učitelj*, Vol. 2, br. 1, 19–25.

³ Mojman, E. (1921/22): Pedagoška reforma i pedagoška nauka, *Učitelj*, Vol. 2, br. 10, 687–690.

⁴ Smatra se da je prvu „društvenu anketu“ sproveo Čarls But, brodovlasnik iz Liverpula. Anektu je započeo 1886. godine, da bi ona do 1902. godine bila objavljena u 17 tomova. But je bio zabrinut zbog bede i životnih uslova radničke klase, tako da je sproveo istraživanje kojim je želeo da dobije dve vrste podataka: a) da utvrdi „relativnu nestašicu, bedu ili obilje u kući“ i b) karakter posla na osnovu kojeg hranioci porodice pribavljaju svoje prihode (But, 1889-1902; prema: Mozer, 1962). Interesantno je da je podatke sakupljao od nadzornika škola, jer je verovao da oni dobro poznaju roditelje školske dece i njihove uslove života.

Pomenute informacije, i potreba snalaženja u mladoj državi koja je, pored svojih unutrašnjih problema, trebalo da „uhvati korak sa svetom”, predstavljali su podsticaj za domaće učitelje da razmišljaju o inovacijama u sopstvenoj praksi. Na stranicama stručnih časopisa objavljen je niz njihovih priloga – od prikaza stranih knjiga i časopisa, preko originalnih teorijskih razmatranja pojedinih pedagoških problema i prikaza nastavnih časova, do izveštaja o sopstvenim istraživanjima.

Predmet našeg proučavanja jeste poslednja navedena kategorija priloga: *prikazi empirijskih pedagoških istraživanja koja su realizovali učitelji, nastavnici učiteljskih škola i profesori Više pedagoške škole u Beogradu, a koji su objavljeni na stranicama časopisa Učitelj između dva svetska rata.*

Pod empirijskim pedagoškim istraživanjima, u ovom radu, podrazumevamo ona istraživanja kod kojih se podaci prikupljaju iz neposrednog praktičnog rada. Istraživanja koja realizuju učitelji i nastavnici u okviru svog obrazovno-vaspitnog rada po pravilu su empirijska (Mužić, 2004).

Učitelj je prvi pedagoški časopis koji je obnovljen u Srbiji po završetku rata.⁵ Na teritoriji Srbije, to je bio i jedini pedagoški časopis koji je štampan u kontinuitetu tokom međuratnog razdoblja i koji je dosledno realizovao svoju, 1920. godine ocrtanu programsku nameru da čitaoce, pretežno učitelje, informiše o novinama u oblasti pedagoške nauke. Uređivačka politika časopisa je usmeravana, između ostalog, stavom da je „s praktičkog gledišta školskome radniku potrebno da prati nauku i da se usavršava u svojoj struci jer će olakšati svoj profesionalni rad i doći do bržeg, boljeg i realnijeg uspeha „⁶ (Stanojević, 1920: 3). Prilozi u kojima učitelji i nastavnici predstavljaju rezultate svojih istraživanja mogu se u časopisu *Učitelj* pratiti tokom čitavog međuratnog razdoblja.

U navedenom periodu objavljeno je 17 tekstova koji sadrže izveštaje o empirijskim istraživanjima učitelja i nastavnika. U nastavku, bavićemo se analizom datih tekstova, izdvajanjem metodoloških elemenata koji u njima postoje. U periodu između dva svetska rata, istraživanja inostranih autora bila su inspiracija domaćim praktičarima za koncipiranje i realizaciju sopstvenih istraživanja. Analiza uzorka tekstova iz časopisa *Učitelj* pomoći će nam da prepoznamo koji su to metodološki pojmovi i obrasci koje su istraživači školske prakse usvojili i primenjivali u prvim decenijama XX veka.

Tematska analiza uzorka tekstova omogućila je da se izvrši njihovo grupisanje u nekoliko kategorija: *nastava, dečja slika sveta i dečja priroda, moralno vaspitanje, estetsko vaspitanje i elementi vaspitnog koncepta budućih učitelja.*

⁵ Novine *Narodna prosveta* namenjene učiteljima pokrenute su 1919. godine, ali one su imale pretežno informativni karakter.

⁶ Stanojević, M. (1920): „Učitelj“, *Učitelj*, Vol. 1, br. 1, 1–4.

Nastava

Pored velikog broja teorijskih rasprava i refleksija nastavnika o svojoj praksi, u časopisu *Učitelj* objavljeni su izveštaji o dva eksperimentalna istraživanja i dva ispitivanja sprovedena primenom ankete. U nastavku analiziramo njihov sadržaj sa metodološkog stanovišta.

U aprilu 1921. godine, obavljen je rad profesora učiteljske škole Jovana Đ. Jovanovića pod nazivom „Iz metodike računa – rezultati eksperimentalnih istraživanja i naše gledište“⁷. U ovom tekstu, kratko su prikazani rezultati provere Lajevog eksperimenta koji se odnosi na razumevanje pojma količine. Jovanović je organizovao eksperiment kako bi proverio tačnost Lajevih zaključaka o prednosti kvadratnog rasporeda nad nizom u razumevanju pojma količine. Rezultati koje je dobio, eksperimentišući sa 45 učenika drugog razreda osnovne škole, pokazali su prednost kvadratnog rasporeda. Međutim, Jovanović je svestan da se „čistim posmatranjem isto tako ne može daleko oterati“, jer je situacija drugačija kada su u pitanju veliki brojevi. Iz tog razloga, Jovanović (1921: 273) zaključuje da rešenje nije „ni u samom brojanju niti u čistom posmatranju“, nego u „racionalnom udruživanju obeju metoda“. Namera Jovanovića je bila da svojim uspehom podstakne i druge istraživače da sprovode eksperimentalna istraživanja (Kocić, 1983).

U martu 1923. objavljeno je istraživanje Ide Runjanin, nastavnice Građanske škole u Vinkovcima, pod nazivom „Domaći rad učenika na osnovu eksperimentalnog istraživanja“⁸. Ovo istraživanje utemeljeno je na rezultatima istraživanja stranih autora (Šmit, Mojman, Vundt i drugi). Navedene rezultate ona dopunjuje rezultatima svog istraživanja sprovedenog sa 52 učenice trećeg razreda. Runjanin sprovodi svoj eksperiment po uzoru na Šmitovo ispitivanje. Reč je o uporednoj analizi efikasnosti rešavanja istovetnog zadatka iz matematike u školi i kod kuće. Efikasnost je utvrđivana brojem grešaka koje učenik napravi u toku rada.

Pokazalo se da u rešavanju istog zadatka učenici češće greše u radu kod kuće. U obrazloženju svojih nalaza, autorka navodi više faktora koji nepovoljno deluju na rad kod kuće u zimskom periodu, kao što su slaba osvetljenost prostorije, nepostojanje prostorije za rad i učenje, ali i konzumiranje alkohola. U prolećnim mesecima kao faktore koji nepovoljno deluju ona zapaža angažovanje učenika u poljoprivrednim radovima. U prikazu rezultata svog istraživanja Runjanin navodi frekvencije radova bez greške u uslovima rada kod kuće, odnosno u školi u toku zime i proleća (na primer: u zimskom periodu registrovano je 45 školskih

⁷ Jovanović, J. (1921): Iz metodike računa, *Učitelj*, Vol. 2, br.10, 260–274.

⁸ Runjanin, I. (1923): Domaći rad učenika na osnovu eksperimentalnog istraživanja, *Učitelj*, Vol. 3, br.7, 486–490.

radova bez greške, i 37 domaćih radova bez greške). Dobijene rezultate ona kratko obrazlaže, dok u zaključku svog rada objedinjuje rezultate svih srodnih istraživanja na koje se poziva u formi pedagoških implikacija.

Pedagoško društvo je juna 1930. godine objavilo „Anketu o dečjoj knjizi“ koju je trebalo da učitelji prezentuju učenicima u formi pismenog zadatka.⁹ Namjera je bila da se prikupe podaci o čitalačkim interesovanjima dece na pojedinim uzrastima, kako bi se oblikovala odgovarajuća školska lektira. Pedagoško društvo je prihvatilo odgovornost da dobijene odgovore obradi i da o rezultatima ankete obavesti stručnu javnost putem časopisa.

Anketa se sastojala iz dva dela. Prvi deo se odnosio na lične podatke učenika (škola i razred; godine starosti; narodnost; vera; da li imaš roditelje ili ne?). Drugi deo je obuhvatao 25 pitanja koja su se neposredno odnosila na pitanja školske lektire. Sva pitanja su bila otvorenog tipa, a u slučaju pojedinih pitanja, ponuđeni odgovori se daju u zagradi ili su sastavni deo pitanja (npr: „Šta čitaš najradije: priče, pesme, bajke, basne?“) (1930: 789). Niz pitanja počinje pitanjima koja se odnose na vreme koje dete izdvaja za čitanje, sadržaje koje najradije čita (teme, grafička rešenja, pismo), postavlja se pitanje koja se knjiga detetu najviše dopala i zbog čega, određena pitanja se odnose na čitanje školskih listova i dnevne štampe, na postojanje kućne biblioteke, nabavku knjiga za čitanje, želje deteta u vezi sa posedovanjem određenih knjiga i afinitetima za pisanjem. Pojedina pitanja se vrlo konkretno odnose na određene autore ili izdavače (npr. „Jesi li čitao Čika Jovinu Pevaniju?“). Većina pitanja zahtevala je kratke odgovore, ali je ipak za pisanje odgovora bilo potrebno određeno vreme i uvežbana pismenost.

U novembru 1932. godine objavljeni su rezultati ankete, koju je takođe iniciralo Pedagoško društvo, o „preopterećenosti srednjoškolaca“. Anketu je sproveo profesor Branislav Krstić. U prikazu rezultata ankete konstatuje se da je profesor Krstić „dokazao“ da preopterećenost postoji.

U decembru 1932. godine objavljeni su potpuniji podaci o ovoj anketi.¹⁰ Istaknuto je da je realizovana u Ženskoj učiteljskoj školi u Beogradu i jednoj ženskoj gimnaziji sa ciljem da se ispita „premorenost srednjoškolaca nastavom“. Dobijeni rezultati svedočili su u prilog opterećenosti, a kao njeni glavni uzroci navode se obiman nastavni plan i program, „rđave metode nastavnika“, „rđav raspored časova“, opterećenost učenika drugim vanškolskim poslovima, slabo zdravlje, nezadovoljavajući higijenski uslovi u učionicama, „mnogo pisanja i prepisivanja“ (1932: 320).

⁹ Anketa o dečjoj knjizi (1930) *Učitelj*, Vol.10, br. 10, 788–790.

¹⁰ Anketa o premorenosti učenika (1932) *Učitelj*, Vol. 13, br. 4, 320

Dečja slika sveta i dečja priroda

Koncept „novog vaspitanja“ razvijan u međuratnom razdoblju zasnovan je na stanovištu o kvalitativnoj razlici između dečije i prirode odraslog. Domaći praktičari koji su prihvatili to stanovište pokušali su da svoj pedagoški rad unaprede pomoću istraživanja koja su za cilj imala bolje razumevanje osobnosti njihovih učenika.

Aprila 1922. godine objavljeno je istraživanje učitelja D. M. Price pod nazivom „Jedan eksperiment o nacionalnom osećaju moje dece“.¹¹ Namera autora je bila da deci zada domaći zadatak koji će im biti zanimljiv. Smatrao je da bi to mogla biti tema povezana sa tada aktuelnim događajem u kraljevskoj porodici – veridbom Kralja Aleksandra rumunskom princezom Marijom. Prica je učenike pripremao za izradu zadatka kroz elaboraciju nekoliko pitanja o tom događaju, kao što su: „da li ste gdegod pročitali ili čuli kakvu novost“ (dobivši očekivani odgovor o veridbi), „znate li kime se kralj verio“ i „volite li što se naš kralj verio“. Nakon potvrdnog odgovora na treće pitanje, on je učenicima zadao domaći zadatak na temu „Zašto volim što se naš kralj verio“ (Prica, 1922: 567).

U nastavku izveštaja o svom istraživanju, Prica je prikazao rezultate analize učeničkih odgovore, na osnovu kojih je konstatovao da je nacionalna svest učenika visoko razvijena. Takav nalaz, za njega je bio očekivan s obzirom na ratno okruženje u kome su deca odrastala i na dugu tradiciju ratovanja srpskog naroda.

Možemo primetiti da u ovom slučaju nije reč o eksperimentu, i da autor „eksperimentom“ naziva ispitivanje mišljenja učenika o određenoj temi. Učenici su imali mogućnost da u vidu literarnog sastava, slobodnim stilom odgovore na jedno istraživačko pitanje. Dobijeni odgovori učenika prenose se autentično.¹² Svoja zapažanja u vezi sa odgovorima učenika, autor korektno odvaja od odgovora učenika, bilo upisivanjem u zagradu, bilo sastavljanjem nove rečenice. Opšti nalaz ispitivanja saopšten je u jednoj rečenici i literarno oblikovan. Prica (1922: 567) je konstatovao kako je „lako kod ove dece širiti nacionalnu svest, kada im je ona prirodna i nasleđena, kada su je majčinim mlekom usisali!“ Na osnovu datog izveštaja, nije se moglo zaključiti o kom uzrastu učenika je reč.

U septembaru 1930. godine objavljen je prvi deo istraživanja Ilije Opačića, profesora učiteljske škole u Petrinji, pod nazivom „Upoznavanje karaktera dece i mladeži“.¹³ Na početku svog izveštaja, on je predstavio dotadašnje domete istraži-

¹¹ Prica, D. M. (1922): Jedan eksperiment o nacionalnom osećaju moje dece, *Učitelj*, Vol. 2, br. 8, 566–567.

¹² Na primer: “Kada bi Kralj umro ili poginuo, a nema sina (o ćerima niko ni reči ne reče), onda bi morali glasati Đorđa da bude kralj” (1922: 567)

¹³ Opačić, I. (1930): Upoznavanje karaktera dece i mladeži, *Učitelj*, Vol. 10, br.1, 25–29.

vanja karaktera ličnosti, kao i instrumente (ankete i skale) koji su u inostranstvu primenjivani u takvim istraživanjima. Opačić je postupak svog istraživanja opisao na sledeći način: učenicima je zadato da opišu svog druga navođenjem i dobrih i loših osobina uz naglašavanje njegove najbitnije karakteristike. Opačić (1930: 28) je smatrao da je objektivnosti odgovora naročito doprinela instrukcija da se prilikom davanja opisa učenici postave tako kao da opisuju „neki predmet: mačku, konja, stol itd.”

Istaknuto je i da je realizacija ovakvog ispitivanja dobila na ozbiljnosti zahvaljujući nastavnicima koji su se trudili da kod dece razviju uverenje da rade ozbiljan i koristan posao. Ispitanici su bili učenici prvog i drugog razreda vežbaonice, i trećeg razreda učiteljske škole. U vežbaonici ispitivanje nije bilo anonimno, dok su učenici učiteljske škole želeli da ispitivanje bude anonimno. Razredne starišine su takođe imale zadatak da pismeno iznesu svoje zapažanje o svakom učeniku svog odeljenja. Po završetku istraživanja, starijim ispitanicima je data prilika da zapažanja svojih vršnjaka o sebi pročitaju i da o njima daju svoj sud.

Nastavak Opačićevog izveštaja, objavljen je u decembru 1930. godine.¹⁴ U ovom tekstu dati su primeri opisa osobina konkretnih učenika (imena su zamenjena simbolima). Prikazani su odlomci iz opisa koje daju učenici, ali i njihovi nastavnici. Opisi su upoređivani i među njima su uočavane sličnosti i razlike. Kada su u pitanju mlađi učenici, autor opise dopunjuje svojim zapažanjima, dovodeći ponašanje učenika u vezu sa porodičnim prilikama u kojima odrastaju. U slučaju nepovoljnih porodičnih prilika, daje predloge mera koje se mogu preduzeti u cilju unapređivanja razvoja učenika. Postupak ispitivanja starijih učenika nešto je detaljnije prikazan. Učenici su anonimno izrađivali svoje opise, pišući svoja zapažanja za svakog učenika iz odeljenja po azbučnom redu. Radili su kod kuće i narednog dana nastavniku predavali svoje opise. Opisi su sakupljeni i grupisani za svakog pojedinačnog učenika. Učenik je mogao da pročita zapažanja svojih vršnjaka i da da pisani komentar na pročitani tekst. Opačić navodi nekoliko primera opisa, prikazujući procentualnu zastupljenost prepoznatih osobina kod svakog konkretnog učenika, i to posebno vrlina, a posebno mana.

Istraživanje je Opačića podstaklo na teorijsko razmatranje pitanja: *da li se karakter može vaspitavati*. Svoj pozitivan odgovor Opačić potkrepljuje pozivima na više stranih, tada savremenih, autora i pedagoških klasika. On posebno ukazuje na ulogu koju čitanje ličnih opisa može da ima u osveščivanju sopstvenih „mana“, i u definisanju pravca u kojem pojedinac sebe može da menja.

¹⁴ Nastavak Opačićevog izveštaja objavljen je u decembarskom broju *Učitelja* za 1930. godinu (Vol. 10, br. 4, 261–272).

Po završetku istraživanja, primenjena je i evaluacija istraživačkog postupka. Učenici učiteljske škole, koji su učestvovali u istraživanju, pozvani su da iznesu svoje mišljenje o takvom načinu ispitivanja karaktera. Većina učenika je pozitivno ocenila navedeni postupak.

Opačićevo istraživanje je psihološko, ali smo se odlučili da ga prikazemo jer se bavi temom koja ima pedagoški značaj. U zaključku istraživanja se neposredno ističe mogućnost da se pedagoški deluje u pravcu razvoja određenih karakternih osobina kod učenika.

U izdanju časopisa *Učitelj* za april – maj 1936. godine objavljena su tri odlomka iz studije „Drugarstvo kod seoske mladeži“, koju je uredio dr Slobodan Popović, profesor Više pedagoške škole u Beogradu sa saradnicima. Reč je o prikazu rezultata ispitivanja grupe seoskih dečaka starosti između 9 i 12 godina, odnosno mladića starosti između 12 i 21 godine koje su realizovala tri učitelja, Popovićeva saradnika. Ispitanici su odgovarali na pitanja: kakav sam ja; moja najveća pogreška; moj najbolji drug; kog druga najviše mrzim i zbog čega; kog druga najviše volim i zbog čega i koju igru najviše volim i zašto. Istraživanjem je obuhvaćeno 12 dečaka iz okoline Trstenika, 10 dečaka iz okoline Niša i 32 mladića iz mesta Turija. Istraživači su dobijene iskaze tumačili u odnosu na posmatranje svakodnevnog ponašanja učenika u školi i van nje.

U izveštaju učitelja Ljubinka Milićevića¹⁵ zaključuje se da je drugarstvo kod dečaka zasnovano najčešće na uzajamnoj materijalnoj pomoći, zatim pomoći pri učenju i međusobnoj ljubavi. Milićević je prikazao proces ispitivanja, ističući da se vodilo računa da ispitanici dobro razumeju pitanje, kao i da su se dečaci „više puta vežbali u davanju iskaza i pojedinim temama“ (Milićević, 1936: 601). Rezultati istraživanja ilustrovani su nizom karakterističnih odgovora učenika. Učestalost pojedinih odgovora ispitanika prikazana je u tabeli gde se frekvencija odgovora utvrđuje za svaku starosnu grupu ispitanika posebno. Milićević (1936: 605) zaključuje da su priroda i građenje drugarstva određeni „duševnom osobenošću dečaka“, ali da su i pod snažnim uticajem roditelja i škole.

U tekstu Mihajla Dunjića¹⁶ kao najčešći razlozi udruživanja izdvojeni su zajedničko učenje i pomoć pri učenju, obostrana materijalna pomoć i zajednička odbrana od protivnika. Tekst je bogat prikazom autentičnih odgovora učenika, odnosno prepričavanjem širih odgovora. Učestalost pojedinih odgovora prikazana je u tabeli i to za svaku starosnu grupu ispitanika posebno. U zaključku svog rada, Dunjić upozorava da je broj ispitanika vrlo mali, tako da se precizniji po-

¹⁵ Milićević, Lj. (1936): Uzroci druženja seoskih dečaka, *Učitelj*, Vol. 16, br. 8–9, 601–605.

¹⁶ Dunjić, M. (1936): Uzroci druženja seoskih dečaka, *Učitelj*, Vol. 16, br. 8–9, 606–610.

daci o uzrocima drugarskih veza mogu dobiti ispitivanjem sprovedenim sa većim brojem učenika.

Gojko Nešić¹⁷ u zaključku svog rada ukazuje posebno na razloge druženja dečaka, a posebno na razloge udruživanja mladića. Kod mlađe grupe ispitanika, razlozi su uzajamna pomoć u nevolji, zajednička igra i isto zanimanje. Kod starijih ispitanika razlozi su zajednička interesovanja, uzajamna ljubav i odanost, uzajamno poveravanje i uzajamna korist.

U nastavku, biće prikazana analiza istraživanja koja su se odnosila na područja moralnog i estetskog vaspitanja. Industrijska revolucija i pojava novih pravaca u umetnosti s jedne strane, i strahovita razaranja i stradanja u ratovima početkom XX veka, učinila su aktuelnim pitanja šta je moralno i dobro, kako očekujemo da se oseća i kako da postupa čovek na početku modernog doba?

Moralno vaspitanje

U novembru 1922. godine, u rubrici „Beleške iz nauke i društva” objavljeni su rezultati „nekoliko anketa” sprovedenih sa učenicima četvrtog razreda požarevačke osnovne škole.¹⁸ Izveštaj pod nazivom „Statistički pregled” sačinio je učitelj Jovan Telebaković.

Izveštava se o odgovorima učenika na sledeća pitanja: 1. Šta bi kupio za hiljadu dinara? 2. Šta bi radio kada bi bio kralj? 3. Šta bi voleo da budeš i zašto? 4. Zbog čega mrzite Bugare? 5. Koju pticu najvolite? 6. Koji vam je predmet najteži u školi? 7. Gde bi najvoleli oputovati i zašto? 8. Koji narod najviše volite i zašto? 9. Šta ste čuli od Bugara (za vreme okupacije)? 10. Šta bi učinio detetu koje ti obere šaku višanja iz bašte pa ga uhvatiš? 11. Šta bi učinili detetu koje vam se plazi kroz plot ako bi ga uhvatili? 12. Koga od lica najvolite sem oca, majke, brata i sestre? 13. Jeste li verovali da će sloboda doći?¹⁹ (Telebaković, 1922: 279)

U strukturi izveštaja, Telebaković prvo prikazuje istraživačko pitanje, a potom frekvenciju odgovora na pitanje. Na osnovu njegovog izveštaja međutim, ne može se utvrditi da li su sva istraživačka pitanja ostala otvorena, ili su u slučaju nekih pitanja bili ponuđeni odgovori. Kod određenih pitanja prepoznaje se, ili je ekspliciran, kontekst kome pitanje pripada, odnosno može se govoriti o cilju anketnog ispitivanja. Na primer kod pitanja „šta bi učinio detetu koje ti obere šaku višanja iz bašte, a ti ga uhvatiš”, eksplicirano je da autora interesuje učenikovo

¹⁷ Nešić, G. (1936): Uzroci druženja seoskih mladića, *Učitelj*, Vol. 16, br. 8–9, 610–616.

¹⁸ Telebaković, J. (1922): Statistički pregled: đачke ankete, *Učitelj*, Vol. 2, br. 3, 279–280.

¹⁹ Od 46 učenika, njih 26 kao rešenje problema navedenih u pitanjima br. 10 i 11 navodi „boj” i „mučenje”.

shvatanje morala. Kod drugih pitanja je teže utvrditi cilj (npr. kod pitanja „koju pticu najvolite” ili „koga od lica najvolite, sem oca, majke, brata i sestre”).

Može se primetiti da su neka pitanja bila usmerena ka ispitivanju vrednosnih orijentacija učenika, dok su druga sama po sebi vrednosno obojena („zbog čega mrzite Bugare”). Iako se odgovori učenika u ovom izveštaju uglavnom ne komentarišu, kod odgovora na pitanje „šta bi radio kada bi bio kralj”, autor konstatuje „potpuni uticaj istorije” s obzirom na dobijene odgovore: „ratovali, zidali manastire, širili državu, pomagali sirotinju i familiju, uživali bi...” (Telebaković, 1922: 280).

Čini se da je Telebaković anketu realizovao kako bi ukazao na mogućnosti i značaj anketiranja u oblasti pedagoške prakse. „Pregledom ovih anketa može se razmišljajući doći do nečega što nismo znali. Anketama druge vrste može se u svima pravcima delatnosti dečije duše doći do poučnih rezultata” konstatuje Telebaković (1922: 280).

U izdanju časopisa *Učitelj* za februar 1925. godine, objavljen je tekst Bore Acića pod nazivom „Anketa o etičkom suđenju (izvršena kod učenika osnovne škole na Savincu)”²⁰ Acić je u to vreme bio slušalac Više pedagoške škole u Beogradu, a istraživanje je realizovao u okviru pedagoškog seminara koji je vodio dr Dušan Rajičić. Njegov izveštaj je sadržajan, logično uređen i pregledan. Autor ističe da je njegov rad imao zadatak da prikaže niz etičkih suđenja kod učenika, da opiše na koji način je ispitivanje etičkog suđenja kod dece sprovedeno i kakvi rezultate su dobijeni. Acić na početku govori kako bi istraživanje jednog ovakvog problema moglo da se obavi mnogo sistematičnije sa većim brojem učenika, ukazujući na realne okvire u kojima se može sagledati doprinos njegovog istraživanja.

Iako se ispitivanje moralnog suđenja kod dece može izvršiti postavljanjem pitanja na dva nivoa a) „šta treba, a šta ne treba raditi” i b) „zbog čega”, Acić se opredelio samo za prvi nivo. Takav izbor obrazložio je činjenicom da se na osnovu odgovora na pitanje prvog nivoa može uvideti da li dete razume šta je „dobro”, a šta je „loše” (Ačić, 1925: 418). Ukoliko takvo razumevanje postoji, može se preći na drugi nivo koji omogućava ispitivanje i motiva određenog ponašanja. Acić je svojim ispitivanjem obuhvatio 12 dečaka i 12 devojčica četvrtog razreda, starosti između 9 i 12 godina. Kao činioce koji određuju formiranje moralnih sudova Acić je izdvojio „inteligenciju” i porodični status (zanimanje roditelja i broj članova u porodici). Uzorak sastavlja i prema „inteligenciji” učenika, vodeći računa da među decom bude podjednak broj one dece koja su natprosečno, prosečno i ispodprosečno inteligentna. Pri tom kao kriterijum za procenu nivoa intelektualnog razvoja deteta nije uziman samo školski uspeh, već i „prirodna bistrina” deteta.

²⁰ Acić, B. (1925): Anketa o etičkom suđenju, *Učitelj*, Vol. 5, br. 6, 417–422.

Ispitivanje je organizovano individualno, usmeno ili pismeno prema proceni istraživača o obliku koji je pogodan za određeno dete. Rezultati ankete su prikazani tako što je za svako anketno pitanje pojedinačno navođena frekvencija dobijenih odgovora, posebno za devojčice, a posebno za dečake. Prvo pitanje čiji su odgovori analizirani glasilo je „koje si dobro delo učinio nekada?“ (Acić, 1925: 420). Analiza odgovora, autora navodi na zaključak da još uvek ima dece koja ne razumeju značenje „dobra“ i „zla/lošeg“. Interpretaciju dobijenih podataka, Acić dopunjuje zaključcima do kojih je u svom istraživanju došao nemački naučnik Rajhenbah.

U nastavku su prikazani odgovori na pitanje „koje si rđavo (delo) učinio“ i „šta bi učinio kada bi dobio 100.000 dinara“. U analizi odgovora na drugo pitanje Acić zaključuje da deca pokazuju značajnu dozu „egoizma“, da su dosta orijentisana na zadovoljavanje ličnih potreba. Navedeni zaključak dopunjuje zapažanjem da na izvođenje etičkog suda o nekom postupku utiče socijalno poreklo i da je razumljivo da siromašna deca kakva su bili ispitani učenici daju takve odgovore. U nastavku se, bez dublje analize, prikazuje raspodela odgovora na pitanja „šta će biti ako đak ne uči“, „šta voliš najviše da postaneš“ i „kad majka ne voli dete?“ (Acić, 1925: 419–421). Istovremeno, on podseća da je njegovo istraživanje samo prvi korak u pravcu ispitivanja etičkog suđenja dece na našim prostorima.

Acićev izveštaj predstavlja značajan iskorak u pravcu metodološki preciznije strukturiranog pedagoškog istraživanja i izveštavanja o istom. Njegovo istraživanje obuhvata nekoliko varijabli. Autor prepoznaje pol, inteligenciju i porodično poreklo deteta kao relevantne činioce moralnog suđenja deteta. Realizacija ispitivanja ovog puta ima dve varijante (usmenu i pismenu), i organizaciji istraživanja posvećuje se značajna pažnja. Takođe, Acićev pristup problemu istraživanja i interpretaciji dobijenih podataka imaju dobro teorijsko utemeljenje.

Estetsko vaspitanje

Polovinom 1924. godine objavljeno je istraživanje učitelja Vitomira Radovanovića pod nazivom „Dečje sklonosti k pesništvu“.²¹ Autor izveštava o rezultatima eksperimentalnog rada na polju razvoja dečjeg pesništva, dok neposredan opis eksperimenta izostaje. Reč je o učenicima prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda osnovne škole. Prikazuju se primeri dečjih pesama koje nastaju kao rezultat rada u „eksperimentalnim uslovima“. Radovanović govori o tome da su mu istraživanja eksperimentalista kao što su Laj, Mojman, Hol, Štern, Valzeman, Bine, Simon i drugi polužila kao model za organizovanje vlastitog eksperimenta. U zaključku

²¹ Radovanović, V. (1924): Dečje sklonosti k pesništvu, *Učitelj*, Vol. 4, br. 10, 721–725.

svog izveštaja, Radovanović kaže da su „dečje pesme, kako bile skučene u izražaju i sputane stidljivošću i bojažljivošću, ipak veoma važne i pogodne da se preko njih što više pozna dečja duša (...)“ (Radovanović, 1924: 724).²²

U januaru naredne godine, Radovanović je objavio prilog o još jednom svom istraživanju pod naslovom „Dečje pripovetke kao sredstvo eksperimentalne metode“.²³ Autor prikazuje nekoliko pripovedaka učenika od prvog do četvrtog razreda koje dopunjuje ličnim zapažanjima o porodičnom poreklu deteta, njegovom ponašanju i osobinama ispoljenim u školskom radu. Ovaj tekst nam pomaže da bolje razumemo i prethodno prikazano Radovanovićevo istraživanje. Naime, on pripovetke i pesme kao oblik dečijeg izražavanja smatra „sredstvom“ za upoznavanje deteta. Kako autor ističe: „Dečje pripovetke nose vaspitaču u svakome pogledu obilan materijal. Jer ne samo ono što sam ja uzgred kao pojedine individualne oznake notirao, nego čak i ono što je duboko u detetu skriveno kao tajna ovde onde bljesne, te kaže vaspitaču još po neku istinu više“ (Radovanović, 1925: 318). Dakle, eksperimentom se ovde najverovatnije označava postupak istraživanja orijentisan na analizu dečjih iskaza organizovanih u prozni tekst (odnosno u pesmu). Zanimljivo je napomenuti da autor u fusnoti navodi da je neke rečenice u učeničkim pripovetkama „doterivao“, ali da je u suštini ideja koju dete iznosi ostala nepromenjena.

U izdanju časopisa *Učitelj* za januar 1934. godine objavljen je tekst Ilije Opačića pod nazivom „Estetski razvitak školskog deteta i sredstva za njegovo estetsko vaspitanje“.²⁴ Ovog puta, reč je o prikazu rezultata istraživanja koja pripadaju domenu razvojne psihologije, ali sa precizno izvedenim pedagoškim implikacijama. Opačić u svom radu polazi od nekoliko pitanja: *da li dete ima sklonosti i može da razume šta je lepo; koje su karakteristike estetskih osećanja kod dece; kada se kod dece javlja interesovanje za lepe oblike i skladne boje; da li deca vole muziku i kada se javlja interesovanje za zvuk?* Rezultati su prikazani tabelarno i u formi teskta, a zastupljenost odgovora je izražavana u procentima. Interpretaciju podataka pratilo je izvođenje pedagoških implikacija. Na primer, istraživanje je pokazalo da učenici mlađih razreda od muzičkih instrumenata najviše vole da slušaju violinu, tako da se učiteljima savetuje da je više koriste u svom radu.

²² Navodimo dva primera koje autor prikazuje: 1. **Bez majke** - Siroče sam. Nemam više moje slatke majke. Sad nema ko da me očejšlja i okupa. (R.V. uč. III razreda); 2. **Smeħ zbog glinenog repića** - Juče je tata pekao pticu, a jutros sam joj ja odgrizla repić, i svi smo se slatko smeħjali. (Lj.N. uč. I raz.)

²³ Radovanović, V. (1925): Dečje pripovetke kao sredstvo eksperimentalne metode, *Učitelj*, Vol. 5, br. 5, 313–318.

²⁴ Opačić, I. (1934): Estetski razvoj školskog deteta i sredstva za njegovo vaspitanje, *Učitelj*, Vol. 14, br. 5, 336–343.

Ispitivanje omiljenih oblika na uzorku naših učenika, dalo je sledeće rezultate: krug (28,8%), elipsa (23,3%), pravougaonik (16,7%), trapez (16,2%), trougao (10,4%) i kvadrat (4,7%). Jedna od pedagoških implikacija koja se u vezi sa oblicima izvodi je sledeća: „Uzmimo da neko dete u III i IV razredu osnovne škole najviše voli kvadrat, pa trapez itd. To znači da to dete odstupa u svom estetskom ocenjivanju od ostale dece. Pogledaćemo kako to dete piše i crta; možda postoji neka korelacija između estetskog ocenjivanja geometrijskih slika (likova) i između ovih dveju veština; možda je slabo vaspitan ukus uzrok neuspehu u crtanju i pisanju” (Opačić, 1934: 341).

U završnom delu, Opačić prikazuje rezultate onog segmenta ispitivanja koje se odnosilo na poeziju. Naime, autora je zanimalo koje pesme deca vole. Učenicima su čitane naizmenično Dučićeve pesme „Morska vrba“ i „U sumraku“, odnosno Zmajevе pesme „Vetar“ i „Zvezda jato“. Deca su odgovarala na pitanje koja im se pesma više dopala. Pokazalo se da čisto umetničku pesmu bira 32% ispitanih učenika, dok dečju umetničku pesmu bira znatno veći procenat – 68%. U tom smislu, Opačić predlaže da se pri sastavljanju čitanki prednost da lepim dečjim pesmama, jer sama umetnička vrednost pesme ne odlučuje o tome da li će se ona deci dopasti.

Ispitivanja Opačića koja su se odnosila na boje i oblike, realizovana su na velikim uzorcima – broj ispitanih se kretao od 365 do 402. U tabelama koje povremeno koristi za prikaz rezultata, uočava se da su ispitivani učenici od prvog do četvrtog razreda osnovne škole. Dobijeni rezultati su upoređivani sa rezultatima inostranih ispitivanja, pri čemu autor eksplicira i tumači sve istovetnosti, kao i razlike. Opačić je uložio veliki napor i ponovio ispitivanja stranih istraživača sa kojima se prethodno podrobno upoznao. Precizno i korektno je prikazao dobijene rezultate, uz obavezno navođenje implikacija koje rezultati mogu imati za rad u praksi. Opačićev opšti zaključak je da se dete postepeno estetski razvija, ali da bi takav razvoj bio potpun, dete se mora estetski vaspitavati.

Elementi vaspitnog koncepta budućih učitelja

Na stranicama časopisa *Učitelj* objavljena su dva istraživanja u kojima su ispitivani učenici učiteljskih škola. Reč je o rezultatima dve ankete, prva se bavi pitanjem telesnih kazni, a druga karakteristikama vaspitačeve ličnosti u aktivnoj školi. Oba istraživanja bila su usmerena na podsticanje budućeg učitelja da istražuje ličnu istoriju vaspitanja.

Polovinom 1925. godine, objavljeni su rezultati ankete o telesnim kaznama.²⁵ Istraživanjem je obuhvaćeno 37 učitelja koji su pohađali Višu pedagošku školu u Beogradu. Istraživanje je sproveo profesor Dušan Rajčić za potrebe pedagoškog seminara koji je vodio u toj školi. Izveštaj je pripremio Dušan Anđelković. Ispitanici su odgovarali na pitanja: koliko godina radite u školi; da li ste telesno kažnjavani od strane svojih roditelja, kada i zbog čega; da li ste telesno kažnjavali svoje učenike i zašto; da li ste sada za ili protiv telesne kazne?

Ispitanici su podeljeni prema godinama radnog staža na nekoliko grupa, u rasponu od 3 do 14 godina, a frekvencije odgovora prezentovane su čitaocima za svaku grupu posebno. Unutar svake grupe ispitanika, vodilo se računa da se pravi razlika među odgovorima ispitanika u odnosu na pol i prisutnost fizičkog kažnjavanja u njihovoj porodici. Kod učitelja koji se za fizičko kažnjavanje opredeljuju, prikazani su učestalost, razlozi i shvatanje efikasnosti fizičkog kažnjavanja.

Zaključak istraživanja je kratak i sadrži sumarni podatak da se za ograničenu upotrebu fizičke kazne izjasnilo 18 učitelja i 8 učiteljica, a protiv svakog telesnog kažnjavanja 12 učitelja i dve učiteljice. Važna napomena data je na kraju izveštaja, a to je da je anketiranje bilo anonimno. Anketa je, dakle, obuhvatala 4 pitanja na koja su učitelji odgovarali pismeno u slobodnoj formi. Analiza rezultata je podrazumevala značajan napor grupisanja odgovora u srodne kategorije i pokušaj dovođenja u vezu većeg broja različitih varijabli istovremeno. Anonimnost ispitivanja doprinela je da ispitanici odgovaraju iskrenije.

Krajem 1932. godine objavljeno je istraživanje Ilije Opačića pod nazivom „Vaspitačeva ličnost u savremenoj aktivnoj školi“.²⁶ U uvodnom delu, Opačić čitaoca upoznaje sa kontekstom svog istraživanja, ukazuje na njegov značaj i upućuje na relevantna ispitivanja sprovedena u Americi i Nemačkoj. Po uzoru na strana istraživanja, Opačić sprovodi anketu sa učenicima viših razreda Učiteljske škole u Petrinji. U nastavku, autor opisuje sprovedeno istraživanje.

Budući učitelji su imali zadatak da odgovore na pitanje „Kakav je bio moj najbolji nastavnik?“ (Opačić, 1932: 261). Prethodno je učenicima dato uputstvo da pokušaju da obrazlože svoje odgovore, ali da ne navode imena nastavnika koje budu opisivali. Učenici su želeli da anketa bude anonimna, što je bilo uvaženo u cilju dobijanja što iskrenijih odgovora. Dobijeno je ukupno 88 odgovora, od toga, 28 odgovora su dali mladići, a 60 devojke. U nastavku, Opačić prikazuje procentualnu zastupljenost odgovora na dato pitanje. Karakteristični odgovori su prikazani pojedinačno, a kasnije su razvrstani u kategorije. Rezultati pokazuju da

²⁵ Anđelković, D. (1925): Jedna anketa o telesnim kaznama izvršena nad 37 učitelja, *Učitelj*, Vol. 5, br. 9-10, 734-737.

²⁶ Opačić, I. (1932): Vaspitačeva ličnost u savremenoj aktivnoj školi, *Učitelj*, Vol. 12, br. 4, 260-268.

učenici kao najpoželjniju osobinu nastavnika izdvajaju „ljubav prema deci“. Pod datu kategoriju, svrstani su odgovori kao što su „sa đacima lepo postupa“, „voli nas kao svoju decu“, „dobar je“, „ima očinski pogled“ i slično. Po učestalosti, slede kategorije „pravednost“, „stručna sprema i drugi intelektualni kvaliteti“, „vedra, vesela priroda“ i lepo ponašanje („otmenost manira“). Nizu navedenih osobina, Opačić (1932: 262) dodaje i odgovarajuće fizičke karakteristike („dobra sluh, dobra pluća...“).

Pored datog pitanja, učenici su imali zadatak da odgovore i na pitanje „Kakav je bio moj najgori nastavnik?“. Kako se navodi, dato pitanje je postavljeno kako bi se „kontrolisali“ prethodni odgovori i kako bi se ukazalo na neke karakteristične greške u radu nastavnika. Ovog puta, autor započinje prikaz odlomcima iz učeničkih opisa, primetivši da su opisi raznovrsniji i opsežniji nego u odgovoru na prvo pitanje – „kao da ima više loših nastavnika nego dobrih“ (Opačić, 1932: 263). Loš nastavnik je prema odgovorima učenika u prvom redu „nepravedan“, potom „nespreman i loš predavač“, dok se među ostalim karakterističnim odgovorima sreću i odgovori da je loše volje, loše postupa sa decom, ljuti se, nervozan je i namršten. Navedeni odgovori, otvaraju pitanje kako nastavnik stiže autoritet, i kako se autoritet uopšte može razumeti. Ova pitanja Opačić razmatra pozivajući se na shvatanja stranih autora. U zaključku, kratko komentariše rezultate svog istraživanja i ističe da je za svakog učitelja važno da stalno radi na svom usavršavanju.

Zaključak

U radu su analizirani prilozi objavljeni između dva svetska rata u časopisu *Učitelj* koji prikazuju empirijska istraživanja učitelja i nastavnika. Cilj analize je bio da se izdvoje metodološki elementi koje sadrže dati prikazi istraživanja. Tekstovi obuhvaćeni analizom grupisani su tematski u pet područja - nastava, dečja slika sveta i dečja priroda, moralno vaspitanje, estetsko vaspitanje i elementi vaspitnog koncepta budućih učitelja. Najveća raznovrsnost u izboru metodoloških rešenja primetna je u oblasti nastave, a neki od najsistematičnijih prikaza istraživanja dati su u oblasti moralnog i estetskog vaspitanja.

Rezultati analize upućuju na sledeće zaključke: istraživanja su uglavnom realizovana na malim prigodnim uzorcima; kao instrument najčešće se bira anketa; rezultati dobijeni istraživanjem prikazuju se tabelom, zatim frekvencijama i procentima; karakteristični odgovori ispitanika daju se u celini ili se prepričavaju; istraživači interpretiraju podatke dobijene istraživanjem u svetlu svojih profesio-

nalnih iskustava ili istraživačkih nalaza inostranih autora; zaključak istraživanja je uglavnom sažet i sadrži pedagoške implikacije.

Anketiranje se pojavljuje kao najčešće korišćena tehnika, dok se pred kraj perioda pojavljuju i intervjuisanje i posmatranje. Opisi sadržaja primenjenih anketa govore o tome da su najprisutnija pitanja otvorenog tipa. Tridesetih godina ankete su sve češće anonimne pošto se uočava veza između anonimnosti i iskrenosti odgovora ispitanika. Jedan broj istraživača nevesto koristi izraz „eksperiment“ da bi njime označili upravo ispitivanje putem ankete. Važno je napomenuti da se u praksi često dešava da iste postupke različiti istraživači različito shvataju. Na primer, govori se o intervjuu kao metodi i kao o instrumentu za prikupljanje podataka. To, takođe, važi i za anketu.²⁷

Jedan broj istraživača sprovodi prave eksperimente po uzoru na eksperimente inostranih autora. Primena eksperimenata je posebno karakteristična za oblast nastave. Međutim, smatra se da uprkos naporima Radosavljevića, Jevrića i Jovanovića eksperimentalna pedagogija nije uspela da obezbedi veći broj pristalica među našim pedagogima u razdoblju između dva svetska rata (Kocić, 1983).

Ukoliko bismo zaključili da učitelji i nastavnici u periodu između dva svetska rata najviše primenjuju anketu kao istraživački *instrument*, ukazali bismo na trend koji je aktuelan i danas. Naime, istraživanje Matović (2007) pokazuje da se poslednjih decenija u pedagoškim istraživanjima upitnici najviše koriste u svrhu šire shvaćenog merenja (šire shvatanje merenja koje obuhvata i prebrojavanje).

Sadržajni prikazi istraživanja uglavnom započinju pristupom problemu istraživanja u kome se ukazuje na značaj istraživanja konkretnog problema i pravi se osvrt na rezultate relevantnih inostranih istraživanja. Većina izveštaja ne sadrži eksplicitno navedene predmet, cilj i zadatke istraživanja. O hipotezama se takođe ne govori, uzorci se opisuju mada se pojam uzorka i ispitanika još uvek ne upotrebljava. Varijable se ne ekspliciraju, ali se zapaža interesovanje istraživača da ispitivane pojave dovedu u vezu sa varijablama kao što su pol i starost ispitanika, socijalno i porodično okruženje iz koga ispitanici potiču. Pojmovi kao što su metoda, tehnika, instrumenti još uvek nisu u upotrebi. Temeljnije koncipirana istraživanja posebno razmatraju pitanje organizacije istraživanja.

U radu se analiziraju tekstovi koji su *prikazi* realizovanih istraživanja. Kao takvi oni ne moraju sadržati sve metodološke elemente koje su istraživači uzeli u obzir. Pojedini prikazi su sažeti zbog čega je teško rekonstruisati proces realizacije

²⁷ Koliko je ponekad teško razgraničiti ove metodološke pojmove zapaža i Fiamengo u predgovoru Mozerove knjige „Metodi anketiranja u istraživanju društvenih pojava“ (1962: XVIII) ističući da se pojam (društvene) ankete upotrebljava „u smislu identifikacije sa pojmom empirijskog istraživanja uopšte, pri čemu se podrazumeva kako prikupljanje činjeničkih podataka tako i njihova teorijska obrada“.

istraživanja. Može se zaključiti da je jednom broju istraživača namera bila da, pre svega, informišu stručnu javnost o rezultatima svog istraživanja i da ukažu na pedagoške implikacije koje proizilaze iz tih rezultata.

Korišćeni izvori i literatura

- Kocić, Lj. (1983): *Eksperimentalna pedagogija – pokušaj izgrađivanja pedagogije na empirijskoj osnovi*. Beograd: Prosveta.
- Matović, N. (2007): *Merenje u pedagoškim istraživanjima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Mozer, C. A. (1962): *Metodi anketiranja u istraživanju društvenih pojava*. Beograd: Kultura.
- Mužić, V. (2004): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Mužić, V. (1986): *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Radosavljević, P. (1921/22): Pred zoru nove školske prosvete, *Učitelj*, Vol. 2, br.1, 19–25.
- Hofstetter, R. & B. Schneuwly (2009) – Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence?, *Paedagogica Historica*, Vol. 45, No. 4–5, 453–467.
- Časopis *Učitelj*, 1920–1941. godina

EMPIRICAL EDUCATIONAL RESEARCH IN JOURNAL "THE TEACHER" BETWEEN THE WORLD WARS

Ivana Luković & Aleksandra Ilić Rajković
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

In this paper we present and comment some reports of empirical researches published between world wars in pedagogical journal "Učitelj" (The Teacher). Our point of view is pedagogical and methodological. Presented researches were conducted by school practitioners. They focused their research on following issues: teaching, children's point of view and the nature of children, moral education, aesthetic education, elements of pedagogical concept of future teachers. Those researches had convenient samples, using questionnaire as an instrument; results were presented using tables, frequency and percent; typical responder's answers were presented authentically or paraphrased; researchers interpreted their results using their professional knowledge or foreign authors' opinions; study conclusions were mainly short and containing educational implications.

Key words: empirical research, educational practice, research report, methodological elements, teachers.

POSTMODERNIZAM I NOVI KVALITETI OBRAZOVANJA¹

Dubravka Mihajlović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Postmodernizam, postmoderna, postmoderno stanje, samo su neki od pojmova sa kojima se teoretičari i praktičari na različitim poljima susreću u velikoj meri. Sa ovim pojmovima, često dolaze dileme diskurs ili stanje, praksa ili pravac, a svakako i još mnogo „ili“. Razumevanje postmodernizma na konkretniji način posmatra se kao ključno, posebno ako se ima u vidu činjenica da postmodernizam sobom nosi velike nejasnoće i dileme. U radu se razmatra postmodernizam kao pedagoško-andragoški pravac, te implikacije postmodernizma na razvoj kurikuluma. Posebna pažnja posvećena je novim kvalitetima koje postmodernizam unosi u obrazovanje.

Ključne reči: postmodernizam, andragogija, kvalitet obrazovanja, razvoj kurikuluma.

Uvod

Postmodernizam, posmatran kao pravac, diskurs, stanje ili praksa nosi sobom mnogo nejasnoća. Sa druge strane, sve više je prisutan u naučnim raspravama o obrazovanju. Tako, ne iznenađuju brojni pokušaji otkrivanja karakteristika postmodernizma, kako bi se dobila jasnija slika promena koje on opisuje i promena za koje se zalaže. Ovaj rad će imati nekoliko ciljeva. Za početak, napravićemo pregled različitih načina definisanja postmodernizma. Ovo ne podrazumeva samo različite pozicije sa kojih se on definiše, već i širu sliku različitih mišljenja o potrebi i mogućnosti definisanja postmodernizma. Nešto kasnije, raspravu ćemo usmeriti i na odnos modernizma i postmodernizma. Mišljenja smo da razmatranje ovog odnosa, između ostalog, može doprineti kvalitetnijem odgovoru na pitanje postmodernizma kao pedagoško-andragoškog pravca, te pitanja novih kvaliteta koje unosi u obrazovanje. Kad govorimo o kvalitetu, napomenućemo da se on može posmatrati kao svojstvo, te kao nivo tog svojstva (Pejatović, 2005: 6). U tom smislu, mnogo više ćemo se pozabaviti novim svojstvima obrazovanja, posmatranih iz postmodernističke vizure. Smatramo da bi ocenjivanje kvaliteta kao nivoa svojstva bilo posebno izazovno, a posebno imajući u vidu brojne nejasnoće

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

koje prate postmodernizam. Konačno, upustićemo se i u raspravu o postmodernim implikacijama na razvoj kurikuluma.

Ka određenju postmodernizma

Pre nego se upustimo u pokušaje određenja postmodernizma, važno je reći da postoje i različita mišljenja o tome da li je postmodernizam uopšte potrebno definisati. Nije reč samo o tome da određivanje postmodernizma karakteriše ogroman disparitet u mišljenjima, već je i sam pristup potrebi i mogućnostima definisanja postmodernizma obeležen jednakim brojem različitih shvatanja. Čak iako uvažimo mišljenje da definisanje određene pojave ne mora biti uvek prvi, a svakako ne i jedini korak u razumevanju te pojave, smatramo da moramo obezbediti okvir za razumevanje postmodernizma. Kada govorimo o postmodernizmu, veoma retko se nailazi na one jasne, neogrđujuće momente u raspravama o postmodernizmu koji bi bili tačka oslonca. Ovakvo stanje fino ilustruje Mile Savić smatrajući da „iako su se u međuvremenu izoštrile neke pojmovne razlike, ... sam pojam postmoderne nije postao određeniji nego što je bio na njenom početku” (Savić, 2001: 21). Danilović razmatra pitanje potrebe definisanja postmodernizma i ukazuje na to da „među postmodernistima nema saglasnosti o tome šta je ta pojava – postmodernizam – i da li je uopšte potrebno da se ona definiše” (Danilović, 2008: 174-175). Nastavljajući u tom duhu, isti autor kaže da „može istovremeno postojati neogrđeno mnoštvo definicija postmodernizma i što ih je više, time će se potpunije razotkriti suština pojave” (Ibidem). Ipak, mi smo drugačijeg dojma kada je reč o određenjima postmodernizma. Naime, čini nam se da „neogrđeno mnoštvo” definicija postmodernizma, sprečava mogućnost dolaženja do njegovih važnih karakteristika. Suština za kojom se traga postaje razbijena i nedodirljiva. Da pojmovna neodređenost nije nužno loša smatra i Savić koji daje svoje viđenje pojmovnih nejasnoća i u tom smislu iznosi sledeće zapažanje: „pojmovnu neodređenost ne shvatam kao potvrdu da „postmoderni” nedostaje značenje, nego kao simptom koji preko preobilja značenja ukazuje na mnoštvo pokušaja da se racionalizuje postojeća kompleksnost društvenog fakticiteta“ (Savić, 2001: 23). Pored ovakvih viđenja, nisu retki pokušaji određivanja postmodernizma preko bliskih i srodnih pojmova. Tako, Danilović navodi sledeće pojmove: eklektizam, dekonstrukcija, mnoštvo, različitost, inkluzivnost svih učesnika, ... interdisciplinarnost, pluralizam, polikulturalnost, metanaracija, interaktivnost, neodređenost, nezavršenost, otvorenost, dijalog, sumnja, mističnost, varijantnost sadržaja obrazovanja... i dr. (Danilović, 2008: 174-175). Samo iz nekoliko prethodnih pasusa vezanih za različite dileme u određivanju postmodernizma, može se naslutiti

kompleksnost ovog pojma. Nataša Filipović takođe ukazuje na različite terminološke dileme i u tom smislu navodi nekoliko pojmova: *postmodernost* (kulturno-istorijski okvir nastao kao posledica informacijske revolucije i procesa globalizacije); *postmodernizam* (ime za teoriju postmodernosti); *postmodernizacija* (sve veća upotreba novih tehnologija, kompjutera i sl. u poslednjih nekoliko decenija); *postmoderna* (ime za, uslovno rečeno, pravac u umetnosti); (Filipović, 2011:609). Ovaj pokušaj je svakako odraz potrebe da se na neki način „razloži“ pojmovna složenost. Nešto drugačiji pokušaj nalazimo kod Edwardsa i Ašera (Edwards i Usher) koji više pojmova svode na (uslovno rečeno) jedno i nešto su bliže pokušaju njegovog određenja: „kada govorimo o postmodernosti, postmodernizmu ili postmoderni, ne mislimo pritom na neku fiksiranu i sustavnu „stvar“. Prije je reč o labavu širem pojmu, pod čijim krovom mogu istodobno stajati stanje, skup praksi, kulturni diskurs, stav i način analize“ (prema: Haralambos, 2002: 818). Isti autori navode da je možda bolje pokušati odrediti postmodernizam preko onoga što on nije. Tako, smatraju oni, „iako nije jasno što su postmodernizam, postmodernost i postmoderna, jasnije je protiv čega su“ (prema: Ibidem: 820). Između ostalog, oni navode postmodernističko viđenje znanja, istine i mogućnosti razuma i nauke. Tako, postmodernisti ne smatraju da znanje ima čvrst temelj, izraziti su protivnici verovanja u jednu verziju istine, a takođe ne smatraju da u nauci i razumu leži rešenje svih čovekovih problema (prema: Ibidem). Već ovde se može naslutiti odnos modernizma i postmodernizma. Ipak, dublje analize pomenutog odnosa biće predmet sledećeg dela ovog rada. Grozdanka Gojkov sledećim rečima opisuje postmodernizam: „kao opšti kulturni fenomen... poseduje karakteristike kao što su dovođenje ustaljenih pravila u pitanje, mešanje stilova, toleranciju dvosmisljenosti, naglasak na raznolikosti, prihvatanje inovacija i naglasak na konstruktivnost stvarnosti“ (Gojkov, 2006: 159). Zaista, naglasak na raznolikosti je česta pojava kada se govori o postmodernizmu. Ipak, ne iznenađuje „smelost“ pokušaja određenja postmodernizma preko pojma raznolikosti, s obzirom na činjenicu da ta i takva raznolikost nije veliki pomak u njegovom definisanju. S obzirom na to da se ta raznolikost još uvek posmatra prilično apstraktno, ona nije ni značajan resurs za utvrđivanje karakteristika postmodernizma.

Važno je napomenuti da smo raspravu posvećenu određenju postmodernizma, te različitim viđenjima određenja postmodernizma otvorili ne sa ciljem konačnog određenja postmodernizma. Rasprava je pokrenuta zbog činjenice da su upravo i pristupi definisanju postmodernizma značajan resurs pri pokušaju određivanja njegovih karakteristika. Neke od njih su već pomenute, ali bismo mi naglasili da ni postmodernosti ne insistiraju na tome da budu smešteni u određeni kontekst. Suprotno, oni to često izbegavaju. Oni se često i ne deklariraju po

pitanju glavnih osobenosti. To i ne iznenađuje, s obzirom na činjenicu da stanje neizvesnosti posmatraju kao dato, a činjenice kao stvar vremenske i kontekstualne ograničenosti. Tako, sami pristupi određenju postmodernizma, neodređenost i višeznačnost svakako jesu i odlike samog postmodernizma. Nešto jasnija određenja postmodernizma pokušaćemo da ponudimo kroz sagledavanje odnosa modernizma i postmodernizma.

Neka od viđenja odnosa modernizma i postmodernizma

Koliko god različiti bili pokušaji određenja postmodernizma i koliko god zabune oni izazivali kod onih koji se u te pokušaje upuste, nemoguće je zaobići pokušaje sagledavanja postmodernizma kroz sagledavanje njegovog odnosa sa modernizmom. Odnos modernizma i postmodernizma je žarište različitih mišljenja. U tom smislu nailazimo na nekoliko glavnih shvatanja. Sa jedne strane postoji shvatanje da je postmodernizam kasna faza modernizma. Sa druge strane, postoji shvatanje da je postmodernizam u potpunoj suprotnosti sa modernizmom i da je u sukobu sa gotovo svim postavkama modernizma. Tako se često svodi na kritiku modernizma. Dalje, postoje i ona viđenja koja se zalažu za kompromise ovih pravaca. U tom smislu, raspravu pokreće i Grozdanka Gojkov i to kroz genealogiju samog pojma postmoderne. Ona smatra da sam prefiks „post“ stvara izrazitu zabunu koja izaziva da se postmoderna često određuje preko nečega što nije (Gojkov, 2006: 12). Tako, zapaža Grozdanka Gojkov, „mnogi se pitaju da li se ovo „post“ odnosi na nešto što je: rezultat moderne ili je posledica moderne ili je nastanak, razvoj moderne ili, pak, poricanje moderne ili je odbacivanje moderne...“ (Ibidem). Ipak, mnogi autori (a saglasno postmodernističkom duhu) termin postmoderan koriste za označavanje svih navedenih primera, pa je postmoderna „mešavina značenja“ (prema: Ibidem). Savić smatra da se postmoderna „značajnim delom odnosi na radikalnu realizaciju modernih programa“ (Savić, 2001: 24). Ovo inače nije tako retko shvatanje. Mišljenja smo da se ono donekle može opravdati. Naime, novi društveni uslovi su zahtevali čitav spektar promena na različitim nivoima (promene o kojima postmodernisti mnogo polemishu). Tako, negde je bilo dovoljno modifikovati modernističke ideje, prilagoditi ih novim zahtevima. Ipak, negde je bilo potrebno modernističke ideje menjati u potpuno suprotnom smeru, u smeru koji dolazi do te tačke da izlazi iz okrilja modernizma. Tako se tu opravdano smeštaju druga strujanja koja postmodernizmu, te idejama koje on sobom nosi, daju epitet potpuno novog pravca. Sa druge strane, ni o modernizmu ne možemo govoriti kao o potpuno uređenom pravcu, jednoznačno. Možemo dalje reći da i unutar modernističkih ideja (mada u manjoj meri nego unutar

postmodernističkih) postoje određena razmimoilaženja, te da su određene ideje postmodernizma bliže, odnosno dalje određenim modernističkim načelima. Savić u tom smislu govori da postmoderna (pored inercije moderne) „obuhvata i distanciranje od nje, preispitivanje funkcionalnosti modernih programa u uslovima koji su nastali upravo njihovim praktikovanjem, i to u uslovima koje određuju posledice različite (čak suprotne) od očekivanih” (Ibidem: 24). Liotar (Lyotard) smatra da „postmodernizam nije modernizam“. On predstavlja reakciju na verovanje da je univerzum jedinstven, dovršen i spreman za potpuno objašnjenje analitičkim pristupom. Umesto toga, postmodernizam smatra da mi živimo u svetu delimičnih znanja, lokalnih naracija, parcijalnih istina i evolucije identiteta“ (prema: Filipović, 2011: 609). Lokalne naracije, a pre svega lokalno delanje, viđeno u postmodernizmu kao bitna referentna tačka, često je predmet kritike koja se odnosi na pitanje (ne)mogućnosti postmodernizma da dela na globalnom nivou. Dalje, kada govorimo o ovim različitostima, navešćemo i mišljenje Fera (Fehr) koji govori o sledećim momentima sukobljavanja modernizma i postmodernizma: „...volju postmodernizma da relativno lako prihvati mnogostruka, čak kontradiktorna značenja istovremeno,... kao i da definiše istinu kao kategoriju koja se odnosi na vreme i mesto“ (prema: Ibidem: 610). Naravno, s obzirom na ova shvatanja, sada se može naslutiti šta je to što predstavnici postmodernizma zagovaraju kada je reč o obrazovanju i vaspitanju, a svakako koji su to predlozi vezani i za samu realizaciju nastave. Guljons, čini se, mnogo lakše postavlja tu liniju između modernizma i postmodernizma, i to sledećim zapažanjima: „sa pojmom postmoderna - to je, inače, jedna sasvim pomodna reč – povezuje se dalekosežni proces promena i kritika „moderne“ (Guljons, 2002: 17). Još jedan važan pojam je i pojam identiteta. Ovaj pojam je takođe važan za raspravu o postmodernim implikacijama na obrazovanje i vaspitanje, ali takođe otkriva neke od karakteristika postmodernizma. Bauman govori o odnosu prema identitetu od epohe modernizma do postmodernizma. „U modernizmu je problem bio, kako identitet izgraditi i očuvati čvrstim i stabilnim, dok je u postmodernizmu problem, kako izbeći njegovu fiksaciju i ostaviti mogućnost otvorenom“ (prema: Razpotnik, 2010: 108). Takođe, u postmodernizmu se generalno, izbegava mogućnost zatvaranja, konačnosti, traganjem za nečim što odoleva iskušenjima vremena i uslova. Kako navodi Nodings (Noddings), „postmodernisti se protive verovanju u objektivnost. Oni je u nekom smislu doživljavaju kao mit, te smatraju da je nemoguće izgraditi argumentaciju ili interpretirati događaj bez svrhe i perspektive“ (Nodings, 1998: 73). Upravo su ovo samo neke od tački razmimoilaženja postmodernizma i modernizma. Naravno, priča je umnogome složenija, ali dalja tumačenja ovog odnosa, prevazilaze okvire ovog rada, a podrazumevala bi postavljanje još nekih „ograda“

i možda postala sama sebi cilj. Razpotnik postmodernizam naziva „drugim modernizmom“ (Razpotnik, 2010: 108). U tom smislu, „za drugi modernizam, tj. postmodernizam, karakteristično je da okončava procese modernizacije, procese koje je započeo modernizam“ (Ibidem). Na osnovu ovog zapažanja možemo postaviti sledeće pitanje: da li ćemo u budućnosti moći da govorimo i o još nekom narednom, trećem modernizmu i šta bi on započeo ili okončao? Možda postmodernisti upravo zbog toga izbegavaju da se izjasne po pitanju smeštanja postmodernizma u okvir epohe ili pravca. U kritici koju upućuje postmodernistima Haralambos ističe da se postmodernizam glavnim delom zasniva na kritici drugih pristupa, ali i da postmodernosti, kritikujući druge „velike teorije“ ipak iznose i svoja viđenja (Haralambos, 2002 : 821). Isto tako, Haralambos navodi da je upravo i kritika drugih teorija, razlog zbog kog postmodernisti izbegavaju da postanu jedna od njih (Ibidem). Mišljenja smo da Haralambos ima pravo kada govori o uzrocima otpora kod postmodernista. Ipak, mislimo da postmodernizam nije samo kritika drugih pravaca. Mislimo da postmoderniste (generalno, a koliko god da je to moguće s obzirom na veliku nekoherentsnost pristupa) karakteriše velika pronicljivost. Oni vrlo dobro sagledavaju savremeni svet sa različitih aspekata. Oni vrlo dobro postavljaju pitanja vlasništva nad znanjem i obrazovanjem. Ipak, ovo nisu radikalno nova pitanja, ali kvalitativno novim ih čini upravo spoj sa odlikama savremenog sveta koje postmodernisti opisuju i tumače. U okviru tog sveta, oni tumače i mnoga pitanja vezana za različite kvalitete obrazovanja.

Novi kvaliteti obrazovanja iz postmoderniske perspektive

Postmodernizam, sada uslovno shvaćen kao pravac, drugačije je i u različito vreme prodirao u različite oblasti društvene stvarnosti. Naravno, postmodernizam nije izbegao mogućnost da postane i deo pedagoške i andragoške stvarnosti. Iako nam se može učiniti da je u tu stvarnost ušao na sporedna vrata, onda svakako moramo dodati i to da je uspeo da zauzme mesto u toj stvarnosti uz težnju da je promeni. Prikaz upliva postmodernizma u obrazovanje daje Grozdanka Gojkov. „Krajem 80-ih godina se u raspravama o naučno-teorijskom zasnivanju društvenih nauka javlja „postmoderna“ (Gojkov, 2006: 124). Ista autorka navodi dva različita viđenja postmoderne u području obrazovanja i vaspitanja. Sa jedne strane, činjenica je da je postmodernizam u nekom smislu bio viđen kao zastrašujuć, kao ugrožavajući pravac, pravac koji teži da promeni sve. Pored toga, nosio je sobom i izrazitu nejasnoću i nepreglednost, a mnogima se činilo i skrivenu poruku „opovrgavanja vaspitanja i pedagogije uopšte“ (Gojkov, 2006:124). Nešto kasnije, kako ista autorka navodi, dolazi do radikalno drugačijih viđenja stvarnosti. Tako,

„u devedesetim počinje drugo razdoblje suočeljavanja u kome se postmoderna od strane pedagogije više ne percipira kao pretnja nego kao podsticaj za novo naučno-teorijsko promišljanje“ (Gojkov, 2006: 124). Ipak, još uvek postoje ona strujanja koja postmodernizam doživljavaju kao pretnju. Ovde se možemo pozvati i na mišljenje Filipovićeve koja govori o otporu nastavnika, te kaže da su „oni u postmodernizmu videli pretnju tradicionalno prihvaćenim standardima u obrazovanju. Za mnoge teoretičare postmodernizam podrazumeva gubitak prednosti koje obrazovanje pruža, a prelaženje na pluralističke prakse i inkluziju društveno kulturne različitosti, vide se kao siguran put u eroziju obrazovnih standarda“ (Filipović, 2011: 615). Možemo postaviti i pitanje toga da li se postmodernizam doživljava kao pretnja kvalitetu obrazovanja? Ipak, da bismo zadovoljili našu potrebu da otkrijemo da li je postmodernizam izazov obrazovnoj praksi, moramo pogledati postmodernističke poglede na pojmove kojima se u ovoj oblasti najčešće operiše. Tek tada ćemo biti u stanju da iz sasvim drugačije pozicije ponudimo odgovore na postavljena pitanja, te otkrijemo koje i kakve doprinose obrazovnoj praksi daje postmodernizam. Dalje, možda ćemo dobiti i odgovor na pitanje da li postmodernizam sobom nosi nešto uistinu ugrožavajuće i zbog čega, kada je reč o postmodernizmu nema tako širokih priznanja o dobrobitima? Ili, ukoliko ne možemo govoriti o širokim dobrobitima, o unapređivanju kvaliteta postojeće teorije i prakse obrazovanja i vaspitanja (a ne nužno narušavanju tog kvaliteta), da li onda kao minimum doprinosa postmodernizma možemo postaviti činjenicu da se ta praksa (zahvaljujući postmodernističkim perspektivama) može posmatrati sa još nekih novih aspekata? Bilo bi zanimljivo razmotriti postmodernistička viđenja neke od ključnih pojmova i relacija vezanih za obrazovanje, te i tako razmotriti nove kvalitete obrazovanja. Za početak, odnos nastavnika i učenika, odnosno polaznika je mnogo razmatrano pitanje i sve više se govori o izmenjenoj ulozi nastavnika. Dalje, zanimljivo viđenje znanja daje Ašer (Usher) koji govori da se „znanje počinje doživljavati i kao roba koja se može kupiti i prodati“ (prema: Haralambos, 2002: 820). Tako, znanje postaje deo tržišta rada, može da bude zamenjeno za novac, a „više se ne vrednuje zato što donosi „istinu“ ili pak zato što ljudi pomoću njega postaju razumniji. U biti, ljudima postaje najvažnije uživanje i zarađivanje“ (prema: Ibidem). Ipak, mi ne bismo tako jednostrano posmatrali značaj znanja u postmodernizmu. Svakako je da ima elemenata o kojima i sam Ašer govori, ali čini nam se da su stvari malo složenije. Ašer, Brajant i Džonson (Usher, Bryant i Johnston) smatraju da obrazovanje „sve više uključuje specifične kulturne kontekste, lokalizirano i partikularističko znanje, potrebe za potrošnjom i kultiviranjem želje te vrednovanje mnoštvenosti iskustva kao sastavnog dijela definiranja životnog stila...u postmodernosti se znanje vrednuje zbog njegova

„interesa“ i njegove uloge u podržavanju igre razlika“ (prema: Ibidem). Tako, ne možemo više govoriti o skupu znanja koji su u povlašćenom odnosu u odnosu na druga znanja. Ne postoji jedno znanje, važnije od drugog. Pretpostavljamo da se ovo može povezati i sa ličnom koristi o kojoj se govori u postmodernizmu i to u odnosu na vrednosti. Ovi pogledi na znanje i obrazovanje govore u prilog činjenici da postoje značajni elementi za analizu postmodernizma kao pedagoško-andragoškog pravca. Pored toga, postmodernisti se veoma kritički odnose prema nekim tvrdnjama vezanim za obrazovanje. Tako, „postmodernizam nas uči da budemo skeptični prema...dominantnim paradigmama u obrazovanju koje uzimamo zdravo za gotovo, bile one liberalne, konzervativne ili progresivne.“ (Haralambos, 2002: 819) Naravno, mora se odmah postaviti pitanje šta se onda očekuje od obrazovanja, a posebno obrazovanja odraslih? Često se ne može naići na neke stabilnije iskaze o ovim očekivanjima, te se oni ponekad mogu samo naslućivati, tumačiti, parcijalno sagledavati. Ipak, smatramo da Ašer i Edvards lepo uobličavaju ove pokušaje: „...obrazovanje odražava postmodernizam time što uzima u obzir kulturni pluralizam - potrebe različitih skupina“ (prema: Ibidem). Pomenuti autori govore o tome da je veoma važna mogućnost prilagođavanja obrazovanja najrazličitijim ličnim potrebama i željama. Između ostalog, kao primere, oni navode i doživotno učenje, toleranciju kulturnih različitosti, obrazovanje marginalizovanih grupa (prema: Ibidem). Rečju, različito obrazovanje za različite ljude, a posebno za one grupe koje su na bilo koji način ugrožene i nemoćne.

Sumirajući odlike postmodernizma kao pedagoško-andragoškog pravca, može se reći da postmodernisti veoma oprezno govore o potrebnim promenama u obrazovanju, te novim kvalitetima obrazovanja. Ipak, oni insistiraju na tome da su te promene izuzetno potrebne. Sa druge strane, mnogo su otvoreniji za kritike postojećih paradigmi u obrazovanju. Postmodernizam kao pedagoško-andragoški pravac postavlja brojna pitanja koja su nekada samo kritika postojeće obrazovne prakse, a nekada baca svetlo na neke nove, važne kvalitete obrazovanja. Na osnovu svega rečenog, možemo reći da postmodernizam neke značajne momente obrazovanja posmatra kvalitativno drugačije. Tako, govori se o drugačijem viđenju znanja, drugačijim ciljevima obrazovanja, fokus se pomera ka još nekim grupacijama, pomalo se izmešta uloga obrazovanja odraslih i slično. Ne postoje velike istine koje se moraju svuda izučavati, ne postoji tolika mogućnost standardizacije obrazovanja, a kontekst, lokalni nivo bi trebalo da diktira ono što će se učiti u škola. Naši višestruki identiteti grade naše obrazovne potrebe. Pored ovih pogleda na obrazovanje, važno je postaviti pitanje njihove konkretizacije, a kao najbolji način za to, vidimo sagledavanje postmodernizma u kontekstu njegovih implikacija na razvoj kurikuluma.

Novi kvaliteti obrazovanja – postmodernistički pogledi na kurikulum

Kako bismo detaljnije razmotrili nove kvalitete obrazovanja koje donosi postmodernizam, smatramo da se neizostavno moramo pozabaviti i pitanjem kurikuluma. To bi značilo da se moramo dotaći i različitih viđenja kurikuluma. Prilikom konsultovanja literature vezane za kurikulum, često se nailazi na različita određenja. U tom smislu, Despotović iznosi zapažanje: "Razlike u razumevanju i definisanju kurikuluma svakako su brojne i prvenstveno se ispoljavaju kao razlike u filozofskim pristupima i shvatanju karaktera i funkcije obrazovanja i učenja" (Despotović, 2010: 20-21). Dalje, kako navodi isti autor „analiza dostupne literature... ukazuje na to da se on najčešće razume kao: sadržaj učenja, produkt učenja, plan učenja, iskustvo učenja“ (Ibidem). Naša ideja je da se upravo kroz operacionalizaciju svakog od ova četiri razumevanja dotaknemo i mogućih posmatranja svakog od njih iz postmodernističke vizure. Za početak ćemo razmotriti osnovna svojstva kurikuluma kao sadržaja učenja. Po navodu Despotovića, kurikulum kao **sadržaj učenja** javlja se u tri varijante i to kao: predmetni pregled ili školski plan; tematski pregled sadržaja predmeta; studijski program (silabus); (Ibidem: 22). Govoreći o sadržaju obrazovanja, ozbiljno pitanje postavlja i Danilović rečima: „šta je takav sadržaj obrazovanja za postmoderniste? U tom duhu, on nastavlja „ako se vratimo prvobitnom značenju reči „curriculum“, u njenom starogrškom značenju „currere“ – pravac, onda sadržaj obrazovanja treba da vodi učenika“ (Danilović, 2008: 177). Dalje, to bi značilo da se postmodernisti zalažu za obrazovanje sa funkcijom pokazivanja puta saznavanja mladim ljudima, a ne usvajanje konkretnih znanja i umenja (Ibidem). Gotovo istovetno shvatanje nalazimo i kod Vitlija (Wheatly) koji smatra da se „fokus menja od pukog identifikovanja grupe veština i znanja koje treba „utuviti“ u učeničke glave ka uspostavljanju takvog okruženja koje će pomoći učeniku da u kontekstu dr razvije znanja i veštine...“ (prema Filipović, 2011: 616). „Dalje, još je važno reći da se insistira na tome da bi sadržaj obrazovanja trebalo „tretirati kao proces, a ne objekt“ (Danilović, 2008: 176-177). Logično je postaviti pitanje kako bi trebalo da igleda školski plan? Preciznije, da li uopšte možemo da govorimo o školskom planu? Ako polazimo od toga da bi školski plan (nevezano za postmodernistički način posmatranja kurikuluma) trebalo da obezbedi jasnoću i usmerenja, on predstavlja važan element. Ipak, ukoliko je sadržaj obrazovanja u postmodernizmu viđen kao proces, to bi dalje značilo da mi ne možemo unapred definisati sadržaj učenja, s obzirom na to da ne znamo gde će nas put saznavanja odvesti. Na taj put saznavanja umnogome utiče svaki od učenika i polaznika, a to nastavnicima donosi i kvalitativno drugačije i odgovornije uloge.

Kurikulum kao **produkt učenja** je drugi način sagledavanja kurikuluma. „Usmerenost na ishode u razvoju i struktuiranju kurikuluma odnosi se na identifikaciju onoga što učenik treba da postigne i obezbeđivanjem adekvatnih uslova da to zaista i postigne“ (Despotović, 2010: 29). Glavno pitanje koje se postavlja vezano za produkt učenja je – kako je taj produkt viđen u postmodernizmu? Moramo se zapitati šta bi u postmodernizmu bila definicija onoga „što učenik treba da zna, razume, vrednuje i što je u stanju da uradi“ (Ibidem). Ipak, ukoliko se znanje ne posmatra kao objekat, kao nešto što čeka da bude otkriveno, a učenje postaje narastajuća aktivnost koja se stalno menja, kako onda možemo govoriti o ishodima, o poželjnom, konsenzusom stvorenom okviru koji želimo da postignemo? Dalje, ukoliko pođemo od toga da je glavna funkcija ishoda „da obezbede jasnu usmerenost za nastavnike, učenike i druge učesnike u procesu obrazovanja i da stvore nužnu osnovu za praćenje, evaluaciju, ocenjivanje“ (Ibidem), onda se moramo zapitati kako bi ta jasna usmerenost izgledala u postmodernizmu? Smatramo ovo idealnom prilikom da se dotaknemo i postmodernističkog viđenja ciljeva obrazovanja. Danilović govori o ciljevima i smatra da „pravo da ih ističe ima pre svega učenik, a ne nastavnik koji svoje ciljeve može samo da predloži za zajedničko razmatranje tokom dijaloga i pregovora“ (Danilović, 2008: 176). Tako, „kod postmodernističkog obrazovanja nema ni unapred određenih opštih ciljeva i standarda, niti biheaviorističkih konkretnih ciljeva ili unapred određenih rezultata nastave“ (Ibidem). Ovo bi dalje značilo da je sadržaj obrazovanja „neuhvatljiv“, da on stalno nastaje, menja se i razvija (Ibidem). Ovde opet možemo postaviti pitanje toga koliko će nastavnici biti spremni i sposobni da improvizuju i da se odreknu jasnih instrukcija koje daju jasni nastavni planovi.

„Razumevajući obrazovanje kao intervenciju, brojni autori definišu kurikulum kao plan učenja, nastavni plan ili plan studijskog kursa. U tom viđenju, kurikulum je u suštini dokument ili komplet dokumenata za implementaciju osnovne ideje (vizije) i strategije organizovanog procesa učenja“ (Despotović, 2010: 31). Ovako je postmodernizam viđen kao **plan učenja**, a vezano za postmodernističku vizuru, mogli bismo izneti slična zapažanja kao za prethodna dva značenja kurikuluma. S obzirom na četvrto shvatanje kurikuluma, **kurikulum kao iskustvo učenja**, „se određuje kao organizovano sticanje iskustva ili kao sveukupno iskustvo koje se stiče u školi“ (Ibidem: 34). Despotović ukazuje na to „da se pojmu iskustva pridaju veoma različita značenja“ (Ibidem), pa možemo naslutiti da bi postmodernisti prvenstveno istakli značaj različitog iskustva i s obzirom na tu različitost u iskustvu, bilo bi veoma teško govoriti o organizovanom sticanju tog iskustva.

Na osnovu ovih viđenja, moramo se zapitati kako se ova viđenja odražavaju na praksu obrazovanja? Na ovo pitanje pokušava da odgovori i Filipovićeva i to sledećim rečima: „Na problem adekvatnog prilagođavanja učioničkog života postmodernoj stvarnosti teško je odgovoriti, i to iz dva razloga. Prvi se odnosi na činjenicu da svaki ozbiljan teoretičar postmodernizma ima *a priori* skeptičan stav prema mogućnosti instrumentalizacije postmoderne misli...“ (Filipović, 2011: 614-615). Naravno, ovo pitanje nas vodi na početak naše diskusije o postmodernizmu i njegove (ne)mogućnosti da istupi kao koherentna teorija. Tako, „proističe i izvesna doza dezorijentisanosti u redovima edukatora, koji su uglavnom naviknuti da posežu za gotovim rešenjima“ (Ibidem). „Drugi razlog je taj što su ideje i koncepti kojima se služi postmodernost još uvek šokantni za većinu nastavnika“ (Ibidem). Kada dalje govori o drugom problemu, kao ključne teškoće, pomenuta autorka vidi pre svega teškoću da se nastavnici oslobode sadržaja. Sa jedne strane, oni ne negiraju postmodernost stanje, a verovatno su i vrlo svesni činjenice da to jeste stanje koje okružuje njihove učenike i u većoj ili manjoj meri prepoznaju postmodernističke elemente. Sa druge strane, oni ne znaju kako da istovremeno ostvare propisane ishode i adaptiraju učenike na postmodernu stvarnost (Ibidem). Dakle, šta bi to značilo? Nastavnici verovatno i dalje očekuju recept, sadržaje, ishode, ciljeve. Možda upravo tu nastaje (ne)premostivi jaz. Takvih recepata u postmodernizmu nema. Mi možemo govoriti o pluralizmu metoda, sadržaja, naslućenim preporukama, ciljevima, ali kada se zatvore vrata učionice, sa jedne strane ostaje nastavnik, a sa druge strane su vidno promenjeni učenici i polaznici. Postmoderne implikacije na razvoj kurikuluma u velikoj meri ispituju odnos učenika i nastavnika. Sve više je reč o partnerskom odnosu. Ovo znači izmeštanje uloga nastavnika. U prilog tome, „insistira se na stilu obrazovne prakse koja učenika upućuje kako da „nauči kako da uči“ i gde se uloga nastavnika posmatra u kontekstu posredovanja i olakšavanja procesa učenja“. (Filipović, 2011: 616). Čak i njegova uloga stručnjaka i nekoga ko ima bolju pozicioniranost u odnosu na znanje „koje treba preneti“ biva uzdrmana. To znači da su i učenici, ako ne jednako upućeni na različite izvore kao nastavnik, onda su im definitivno jednako dostupni sadržaji koji ih interesuju.

Ovo je odlično mesto za postavljanje još jednog pitanja vezanog za postmodernistička gledišta. Zar ovako ne govorimo kada je reč o obrazovanju odraslih? Da li postmodernizam mnogo veće promene unosi u obrazovanje dece, nego što to čini sa obrazovanjem odraslih? Da li je možda obrazovanje odraslih više otvoreno da prihvati postmodernističke trendove, s obzirom na to da se neki od njih često preklapaju sa nekim od principa učenja odraslih? Slično zapažanje iznosi i Ašer koji smatra da je „obrazovanje odraslih osobito prijemljivo na postmoderni

trend prema većem izboru i raznolikosti. U usporedbi s redovitim školovanjem, mnogo se više primenjuje fleksibilno učenje i učenje na daljinu“ (prema: Haralambos, 2002: 820). Dalje, uvažavanje iskustva, interesovanja odraslih polaznika svakako jesu važne i sada već ustoličene preporuke u obrazovanju odraslih. Već smo naglasili da se često insistira na izmenjenoj ulozi nastavnika. U tom smislu, osećamo potrebu da sumiramo koje su to važne uloge postmodernističkih nastavnika. Sa jedne strane, oni su viđeni „... u ulozi kreatora strukture procesa učenja, činioca koji će znati da u maniru dijaloga, ne samo da podstakne i motiviše učenika, već i održi optimalnu kontrolu nad samim procesom učenja“ (Filipović, 2011: 617). Dalje, od nastavnika se traži „da odbace već formiran „uslovni refleks na sadržaj obrazovanja“ kao skup opštih i konkretnih ciljeva, planova časova i rezultata nastave“ (Danilović, 2008: 175). Dalje, oni bi taj sadržaj trebalo da posmatraju kao nešto „neodređeno, estetsko, autobiografsko, intuitivno, eklektičko i mističko“ (Ibidem). Ovo bi bio i apel nastavnicima da puste da učenici sami pronalaze smisao u onome što uče i da sami određuju vrednost onoga što uče. Ovo možemo povezati i sa činjenicom da postmodernisti ne veruju u to da je nužno nešto naučiti. Rečju, nekome će nešto biti važno ili manje važno, ali o tome će odlučivati upravo onaj ko je u situaciji učenja. Na osnovu ovih saznanja, možemo postaviti pitanje toga da li postmodernizam zahteva potpuno nove nastavničke kompetencije? Na prvi pogled, možemo reći da nastavniku koji izmešta svoju ulogu od nekoga ko vodi proces ka nekome ko će sada postati pomoćnik i partner u procesu nisu potrebna dodatna ili kvalitativno drugačija znanja, veštine i stavovi. Ipak, njegova partnerska uloga ne podrazumeva samo praćenje procesa, već ozbiljna razmatranja, veću istančanost za sagledavanje potreba različitih učenika. Ovo su možda momenti u kojima se u uslovima velikog pluralizma, nejasnoća, tolerancija razlike, najrazličitih načina sticanja raznovrsnog znanja, direktno od nastavnika očekuje jasnoća. Ne ona modernistička jasnoća u kojoj će biti u prilici da „dostavi“ učenicima ono što stoji u planovima i programima. Ne, sada se očekuje izgrađivanje jasnog, razumljivog konteksta, okvira za razumevanje situacije učenja. Takođe, o nastavniku bi sve ređe trebalo govoriti kao o nekome ko oblikuje sadržaje. On sada više oblikuje okruženje, a da bi to okruženje oblikovao, potrebno je da pre svega to i takvo okruženje razume. Pod oblikovanjem okruženja, između ostalog, podrazumevamo uvođenje realnog životnog okruženja njegovih učenika i polaznika u učionice. Ovo je umnogome zahtevniji zadatak.

Na osnovu prethodnih razmatranja, možemo slobodno postaviti pitanje da li je kurikulum (posmatran kroz sva četiri određenja) u postmodernizmu doživljen kao nešto što sputava i ograničava nešto što nikako ne bi smeo da ograničava. Da li postmodernizam uzaludnom smatra potrebu da se jasnoća definiše nešto

drugačije, a ne samo kao kontekstualna jasnoća o kojoj i oni sami govore? Da li se postmodernisti protive ne direktno kurikulumu, već onima koji stoje iza kurikuluma i njihovih krajnjih ciljeva i namera?

Zaključna razmatranja

Vođeni namerom da otkrijemo nove kvalitete obrazovanja koje donose postmodernistički pogledi, pokušali smo da malo konkretnije odredimo postmodernizam, te sagledamo odnos modernizma i postmodernizma. Ovaj okvir nam je omogućio da razmotrimo neke odlike postmodernizma kao pedagoško-andragoškog pravca i postmodernističke poglede na kurikulum. Važno je reći da postmodernizam unosi nove, zanimljive postavke o stanju i svetu u kome živimo. Upravo te postavke čine da prevaziđe modernistička viđenja, te da postane mnogo više od kritike tih viđenja. Ipak, postmodernisti generalno posmatrano, mnogo više opisuju promene, nego što iznose preporuke. Opisujući promene sveta u kome živimo, postmodernizam se dotiče i poželjnih i potrebnih promena u obrazovanju, te svakako i novih kvaliteta obrazovanja, ali to čini veoma oprezno, ne nudeći poželjne, a kamoli standardizovane modele.

Konačno, kada govorimo o praktičnim implikacijama postmodernizma, smatramo da smo dužni da iznesemo još neka od naših viđenja. Šta bi još trebalo reći o kurikulumu i o nastavnoj praksi? Mi možemo da naslućujemo da bi postmodernisti kao poželjne videli učionice sa malo učenika, sa malim grupama ljudi, u grupama u kojima će svaki od članova imati dovoljno prostora da interpretira događaje na način na koji želi (a koliko mu njegovo iskustvo dozvoljava). U grupama u kojima će svako čuti interpretaciju onog drugog i biti spreman da je toleriše. U grupama u kojima će nastavnik odahnuti tek onda kada shvati da je kreirao učionički kontekst koji je replika konteksta realnog sveta iz kog dolaze njegovi učenici i polaznici. To su situacije u kojima je obezbeđena multiperspektivnost, multikulturalnost, interkulturalnost. Dalje, sve to zahteva „nove nastavnike“, nastavnike koji će biti spremni da odgovore na te izazove. Nastavnike koji će razumeti da će u svojim odeljenjima sve češće imati učenike iz različitih kultura, iz različitih konteksta. Učenike kojima neće moći linearno da prenosi znanja i iste one učenike koji sada mogu da pronađu nove načine i puteve kojima će doći do informacija koje su za njih relevantne. Da li onda možemo da govorimo o tome da je suština obrazovanja sada najviše u pitanju kako naučiti učenike i polaznike da uče? Sa druge strane, a kako smo i naglasili u prethodnom delu ovog rada, veće novine primetne su na polju obrazovanja dece i mladih, nego na polju obrazovanja odraslih. Sa druge strane, obrazovanje odraslih je možda više nego ikada

ranije potrebnije rade lakšeg „uigravanja“ u brojne fleksibilne identitete koji svi mi zauzimamo. Obrazovanje odraslih, posmatrano kao izbor stila života, danas ima još brojnije zadatke, a može se ostvarivati na još mnogo načina.

Ovakvi pogledi ne moraju biti tačni. Oni su stvar jednog konteksta, perspektive. Oni su stvar jednog trenutka, uslova koji su bili ograničeni ili obogaćeni iskustvom i kako bi postmodernisti rekli, oni bi baš takvi mogli biti prihvaćeni.

Korišćena literatura

- Blake, N, Smeyers, P Smith, R., Standish, P., (ed) (2003). *Philosophy of Education*. Blackwell Publishing, Malden USA.
- Danilović Dmitrijev, G., (2008). Modernizam, postmodernizam i teorija sadržaja obrazovanja u SAD. *Pedagogija*, 2, 173-182.
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikulumu u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Filipović, N., (2011). Obrazovanje u postmoderna vremena: Između dva diskursa. *Pedagogija*, 3, 608-619.
- Gojkov, G., (2006). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: VŠV.
- Preuzeto sa: <http://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/Didaktika%20i%20postmoderna.pdf>, pristupljeno 16. 10. 2012.
- Guljons, H., (2002). Postmoderna i nauka o obrazovanju, *Pedagogija*, 3, 17-31.
- Haralambos, H., (2002). *Sociologija: Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Kulić, R., Despotović, M., (2005), *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Noodings, N., (1998). *Philosophy of Education*. Colorado: Westview Press, Boulder.
- Pejatović, A., (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Razpotnik, Š., (2010). Mladi u postmodernizmu. U S. Macura-Milovanović (ur.), *Socijalna pedagogija u nastajanju – traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa* (str. 107-118). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Savić, M. (2001). Praktične implikacije postmoderne filozofije. U Mile Savić (ur.), *Filozofija i društvo* (str. 21-38). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Savićević, D., (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagogiju i andragogiju.

POSTMODERNISM AND NEW QUALITIES OF EDUCATION

Dubravka Mihajlović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

Postmodernism, postmodern, postmodern condition, are only some of the concepts which theorists and practitioners in various fields encountered in a big way. With these concepts, often comes dilemmas: discourse or condition, practice or course, and certainly some more „or“. It is crucial to understand postmodernism in a more specific way, especially if we bare in mind the fact that postmodernism carries great uncertainty and doubt. The paper discusses postmodernism as a pedagogical and andragogical movement. Also, the paper discusses the implications of postmodernism in curriculum development. Special attention was paid to the new qualities that postmodernism brings to education.

Key words: Postmodernism, andragogy, quality of education, curriculum development

PISMENOST KROZ KURIKULUM: MODELI¹

Milica Mitrović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Razvijanje pismenosti kroz kurikulum je aktuelna orijentacija u školskom razvijanju pismenosti. U radu predstavljamo nekoliko modela koji su različiti po shvatanju pismenosti i načina njenog razvijanja. Analiziramo veze između tipa kurikuluma i modela pismenosti. Diskutujemo značajna identifikovanih razlika za procenjivanje kvaliteta u obrazovanju. Podaci pokazuju da određeni tipovi kurikuluma mogu biti ograničavajući za razvijanje pismenosti (u duhu nalaza Novih studija pismenosti). U literaturi i dokumentima o kvalitetu u obrazovanju prisutna su različita gledišta na oblast razvijanja pismenosti. Šta će se smatrati kvalitetom u oblasti učeničke pismenosti – jeste višestruko relativno: zavisi od perspektive na kvalitet obrazovanja u nastavi ali i od perspektive na pismenost i način njenog razvijanja. Drugim rečima, isto učeničko postignuće može dobiti različite kvalifikacije kvaliteta u zavisnosti od načina procenjivanja o njemu.

Ključne reči: pismenost, kurikulum, modeli razvijanja pismenosti, kvalitet u obrazovanju, Nove studije pismenosti.

Uvod

Predmet ovoga teksta su različiti modeli razvijanja pismenosti kroz kurikulum i njihove veze sa načinima konceptualizovanja i procenjivanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. Tokom sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka u mnogim zemljama sveta proglašena je kriza razvijanja pismenosti u formalnom obrazovanju. Kao odgovor na ovakvu ocenu stanja razvijanja pismenosti usledile su različite inicijative i akcije. Pojačano je naučnoistraživačko interesovanje za fenomen pismenosti i načine njenog razvijanja. To je doprinelo iznalaženju novih načina istraživanja pismenosti i iznedrilo posebno interdisciplinarno područje o pismenosti, poznato u literaturi pod nazivom Nove studije pismenosti. Kroz taj rad osvetljena je priroda pismenosti kao društvenog i individualnog fenomena kao i potencijal školskog institucionalnog konteksta za razvijanje pismenosti. Opisani su novi kvaliteti praksa pismenosti koje aktuelno nastaju. Realizuju se različite međunarodne evaluativne studije kao pokušaj ujednačavanja kriterijuma za merenje učeničkih postignuća u pismenosti. Nastaju programi za učenike

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

i nastavnike za razvijanje pojedinih vrsta pismenosti. Među ovim poslednjima, posebno je poznat Uneskov program medijske i informatičke pismenosti za obrazovanje nastavnika (UNESCO, 2011). Pored pomenutih aktivnosti, pismenost je postala segment i u programima i studijama o kvalitetu obrazovanja.

Nekoliko decenija intenziviranog rada na istraživanju, razvijanju i merenju pismenosti dalo je osnovu da se unutar različitih obrazovnih praksa identifikuju, istraže i opišu modeli razvijanja pismenosti koji su u njihovoj osnovi. Ova konstatacija posebno se odnosi na one zemlje koje su stanje krize u školskom razvijanju pismenosti shvatile kao ozbiljan razlog za reformisanje i unapređivanje obrazovnog rada.

O upotrebi i značenju sintagme pismenost kroz kurikulum

Povećano angažovanje u školskom razvijanju pismenosti počiva, na novim uvidima da nije dovoljno smatrati samo pojedine nastavne predmete i oblasti odgovornima za učeničko opismenjavanje. Otuda je ova sintagma izvorno nastala da označi novu orijentaciju u školskom razvijanju pismenosti čija je suština u tome da rad na razvijanju pismenosti mora da se intenzivira i bude zastupljen kroz ceo kurikulum. Prema navodima pojedinih autora (Bruce, Davidson, 1996), sa današnje distance moguće je govoriti čak i o različitim pristupima unutar ove orijentacije.

Ti različiti pristupi o kojima govore pomenuti autori međusobno se razlikuju po polazištima, prvenstveno po tome šta se smatra pismošću i kako se vidi proces razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu; šta se smatra čitanjem, šta pisanjem i u kakvom su oni odnosu sa pismošću; kako se vidi proces saznavanja i učenja i kako veze pismenosti sa ovim procesima i relevantnim psihičkim funkcijama. Pored toga, i kurikulumi se međusobno razlikuju po sopstvenim polazištima i načinima dizajniranja obrazovnog rada. Kao što je slika pismenosti u svetu veoma neujednačena, tako se i obrazovni rad u ovoj oblasti javlja u čitavoj lepezi kvaliteta. K. Lankšir (Lankshear, 1999) navodi da su sa naglim porastom informacija o pismenosti u naučnoj i stručnoj javnosti mnoge obrazovne institucije ranije korišćene termine čitanje i pisanje zamenile terminom pismenost bez ozbiljnijih pomeranja u značenjima koja ovim i srodnim terminima pridaju. Takvim događanjima doprinele su i aktuelne obrazovne politike dajući na značaju pismenosti.

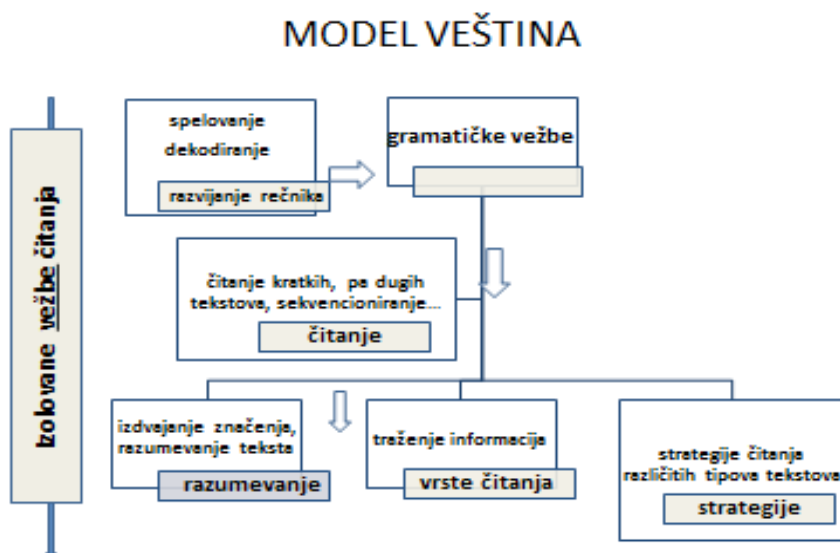
U našem pregledu predstavice nekoliko modela za koje u literaturi nalazimo podatke da su izraziti kao načini na koje se u formalnom obrazovanju gleda na pismenost i njeno razvijanje. Na kraju ovog pregleda želimo da proble-

matizujemo pitanje šta treba smatrati kvalitetom u obrazovanju u uslovima ovako različitih upotreba jednog od ključnih koncepata za obrazovanje.

Model veština

Ovo je najstariji i najduže prisutan model razvijanja pismenosti u formalnom obrazovanju. U njegovoj osnovi je verovanje nastavnika da se pismenost sastoji od veština čitanja i pisanja. Čitanje i pisanje smatraju se kompleksnim veštinama, hijerarhijske strukture, te se one u kurikulumu raspoređuju po složenosti. Ovladanost veštinama nižeg reda pretpostavka je za učenje novih veština. U nastavi po ovom modelu, pisanju je ranije poklanjana manja pažnja nego čitanju (što je bila posledica i istraživačkog odnosa prema ovim procesima sve do druge polovine XX veka). Poslednjih decenija i rad na učenju pisanja organizovan je kroz razgranatu strukturu veština.

Jedna od suštinskih karakteristika nastave prema ovom modelu jeste učenje čitanja i pisanja kroz školske vežbe kojih je u ovoj tradiciji razvijen impozantan broj. Školske vežbe se praktikuju u prigodnim jezičkim kontekstima i na fragmentarnim uzorcima jezika.



Shema 1: Model veština

Kroz učenje postavljeno na ovakav način, aktivnosti čitanja i pisanja učenicima se predstavljaju isključivo *kao kognitivne* i nezavisne od njihove društvene primenljivosti (Gee, 1996). U osnovi ovakve organizacije školskog učenja nalazi se verovanje o *prenosivosti setova veština* (kojima je učenik dobro ovladao) u druge kontekste izvan škole i o njihovoj *univerzalnoj primenljivosti* u različitim društvenim kontekstima. Takvo shvatanje veze pismenosti i školovanja, prema mišljenju mnogih autora (Edelsky, Altwerger, Flores, 1991; Pahl, Rowsell, 2007) izrazito je jako i otporno na promene. Povezano je sa transmissionim modelom obrazovanja i oslonjeno na bihejvioristička shvatanja jezika i učenja. U ovakvom modelu pravi se razlika između čitanja i razumevanja pročitano g teksta: čitanje se shvata na nivou leksičkog procesa a razumevanje pročitano g smatra se procesom koji je iznad čitanja. U skladu sa tim, veruje se da značenje teksta dolazi od pisca a na čitaocu je da ga otkrije. Značenje teksta sadržano je isključivo u tekstu.

Model koji smo upravo opisali, vremenom je menjan u pojedinim sredinama. Promena je povezana sa statusom veština u modelu i pokušajima širenja njihove obrazovne funkcije za učenike. Kretanje tih promena možemo da predstavimo na sledeći način:

- razdvojene veštine čitanja, pisanja... u hijerarhijskom poretku;
- integrisane veštine;
- integrisane veštine u kontekstu.

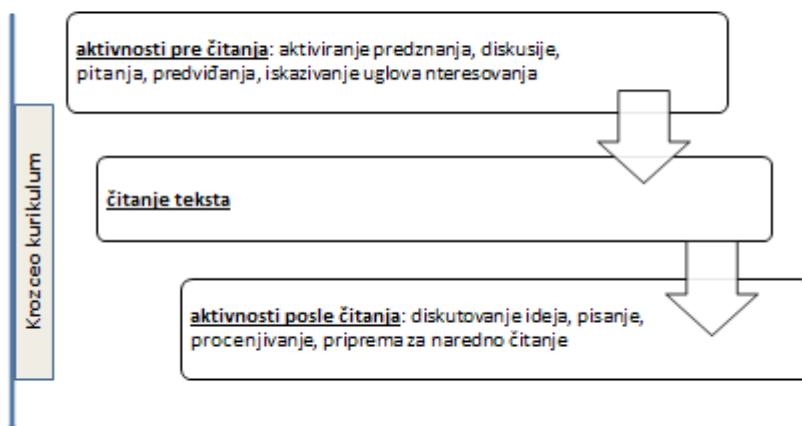
Shema br. 1 predstavlja razdvojene veštine čitanja u hijerarhijskom poretku. Širenju i usavršavanju mreže veština pristupa se jer se veruje da je to glavni način školskog razvijanja pismenosti. Mrežu veština u ovom modelu prate precizno iskazani ishodi učenja koji se mere testovima.

Instrumentalni model

Koliko nam je poznato, ovo je model novijeg datuma. U literaturi na engleskom jeziku naziv je dobio po tome što se u njegovom središtu nalaze čitanje ili pisanje i niz drugih učeničkih aktivnosti povezanih sa njima – *kao glavni instrumenti* u procesu učeničkog saznavanja i opismenjavanja. U nekim drugim sredinama naziva se „čitanjem kroz kurikulum“ ili „pisanjem kroz kurikulum“. Bez obzira da li je oslonjen na čitanje ili na pisanje kao centralnu aktivnost, u ovom modelu oni se poštuju kao psihološki procesi i sve etape kroz koje se odvijaju čitanje ili pisanje koriste se veoma svrsishodno. Na shemi br. 2 model je predstavljen na primeru čitanja (prema: Bruce, Davidson, 1996). Prema navodima autora modela, ovde se razlikuju etapa pre čitanja, čitanje i etapa nakon čitanja teksta. Koje aktivnosti će

činiti sadržaj etape pre čitanja odnosno posle čitanja – zavisi od funkcije čitanja konkretnog teksta. U svakom slučaju, prema ovom izvoru, *tekst* i njegovo čitanje *deo su krupnih sekvenci obrazovanja* a aktivnosti pre i nakon čitanja koriste se za aktiviranje učeničkih predznanja i iskustava u funkciji pripremanja za korišćenje informacija iz teksta i za učeničko otvaranje za građenje novih značenja i znanja.

INSTRUMENTALNI MODEL



(Izvor: Bruce, Davidson: 1996)

Shema 2: Instrumentalni model

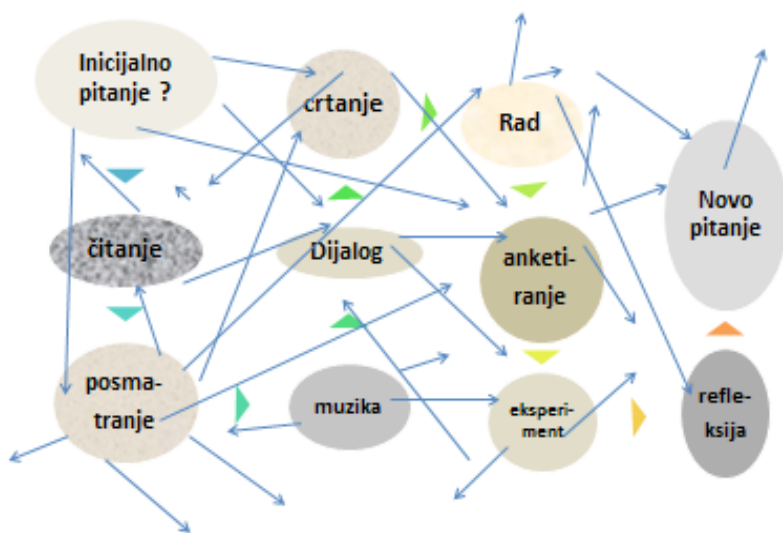
Ovakve aktivnosti čitanja praktikuju se kroz ceo kurikulum. Model je oslonjen na psihologiju čitanja i psihologiju pisanja i konstruktivistička polazišta o učenju. Ovakav model omogućava učenicima da čitaju i pišu u znatno većoj meri nego u slučaju prethodnog modela. Čitati svrhovito i izvoditi vežbe čitanja radi učenja čitanja – dve su različite aktivnosti sa različitim porukama o shvatanju razvijanja pismenosti (Edelsky, Altwerger, Flores, 1991). On predstavlja priliku da se učeničko čitanje i pisanje razviju iznad veština i odneguju kao svojevrsni kognitivni instrumenti.

Model ispitivanja

O ovom modelu u literaturi nalazimo podatke kod autora Brusa i Davidsona (Bruce, Davidson, 1996) i predstavimo ga na osnovu tog izvora. Ovaj model u svom središtu ima *učničku potrebu za postavljanjem pitanja i saznavanjem* i razgranat proces različitih načina saznavanja. Prema ovom modelu, pismenost i rad na njenom razvijanju ne čine neki izdvojen segment programa niti se dešavaju po nekom od učenika nezavisnom i od strane drugih propisanom programu. Razvijanje pismenosti *usmereno je na učenika* i povezano je sa *građenjem njegove mreže znanja*. U tom procesu podjednako se vrednuju različiti načini saznavanja i učenja: dijalog, rasprava, posmatranje u kontekstu aktivnosti, izvođenje eksperimenta itd. Čitanje i pisanje ne smatraju se značajnijim od njih.

Kao što se može videti iz sheme br. 3, u ovom modelu polazi se od učničkih pitanja. Koristeći svoja predznanja i iskustva učenik kroz različite aktivnosti traga za odgovorom. U tom procesu, ishodi učničkih razumevanja sasvim su individualni i nepredvidivi za nastavnika (što je u modelu predstavljeno različito usmerenim strelicama).

MODEL ISPITIVANJA



(Izvor: Bruce, Davidson: 1996)

Shema 3: Model ispitivanja

Ovaj model ima nekoliko pedagoški zanimljivih polazišta. Jedno od njih jeste veliko poverenje u dečju sposobnost „da nauče izuzetno složene stvari“, „da se uključe u sofisticirane igre“, „da istražuju naučna pitanja kroz utapanje u svet i učešće u smislenim aktivnostima“ (*Ibid.*: 10). U ovom slučaju razmatra se, dakle, i pitanje učeničke motivacije za učenje i opismenjavanje i ona se vidi zavisnom od učeničkog razumevanja celine aktivnosti i smisla koji aktivnosti imaju za učenika lično. Prilike za učenje i sam proces učenja shvataju se veoma široko: korišćenje jezika, učestvovanje u društvenoj interakciji, učenje čitanjem, slušanjem muzike itd. Svaka delatnost ili tema – može biti prilika za učenje ukoliko je smisljena za učenika.

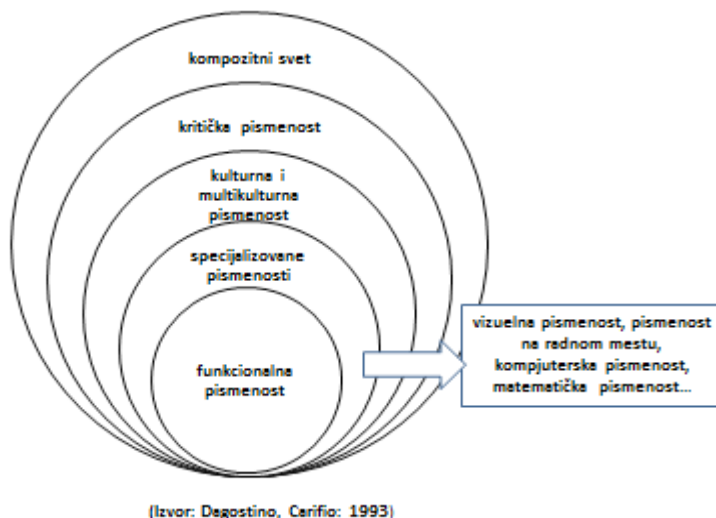
Deo polazišta u ovom modelu izveden je kao kritika modela veština. Tako autori tvrde da „[...] ne treba izdvajati učenje da se čita iz čitanja da bi se učilo niti ima potrebe za pisanjem kroz kurikulum“ (*Ibid.*). Čitanje i pisanje su suštinski deo celokupnog iskustva učenja i ne treba ih predavati kao veštine za buduću upotrebu. U skladu sa tim, efekti pismenosti „[...] usputni su proizvod angažovanja učenika u njemu smislenim aktivnostima“ (*Ibid.*). Nastavnici u ovom modelu su prateći ispitivači. Oni treba da modeluju učenički proces traganja ne zatvarajući perspektive i ne postavljajući ograničenja.

Model sfera pismenosti i domena učestvovanja u modernom svetu

Model sfera pismenosti i domena učestvovanja u modernom svetu predstavljen je u knjizi L. Dagostina i J. Karifia (Dagostino, Carifio, 1993) „Evaluativno čitanje i pismenost: kognitivni pristup“². Za razliku od prethodnih modela koji pismenost posmatraju kao uniformnu, ovaj model polazi od različitih pismenosti i oslonjen je na konstrukte pismenosti razvijene za potrebe formalnog obrazovanja, poput kritičke pismenosti ili kulturne pismenosti.

² U samom nazivu modela sintagma „sfere pismenosti“ potiče iz izvornog teksta. Dodatak „i domeni učestvovanja u modernom svetu“ je naše naglašavanje okrenutosti ovoga modela ka društvenoj upotrebi pismenosti.

MODEL SFERE PISMENOSTI I DOMENI UČESTVOVANJA U MODERNOM SVETU



Shema 4: Model sfere pismenosti i domeni učestvovanja u modernom svetu

Model je produkt autorskog traganja za konceptualnim okvirom koji će da izrazi *višestruku pismenost*, kakva je danas prisutna u mnogim pismenim društvima. U izvoru se pominje nekoliko ciljeva razvijanja ovakvog modela. Prvo, ovakvim modelom nastoji se da se uspostavi znatnije razumevanje fenomena pismenosti u uslovima kada postoje različita naučna i svakodnevna shvatanja pismenosti. U okviru toga, posebno se teži „objedinjavanju prošlih i aktuelnih gledišta o pismenosti“ a imaju se u vidu gledišta na pismenost kao bazične veštine, formalistička i funkcionalistička gledišta (*Ibid.*: 19). Objedinjavanjem se želi da sačuva različitost u viđenjima pismenosti ali i integrisanje dobrih iskustava u školskom razvijanju pismenosti prema pomenutim gledištima. Drugo, na planu formalnog obrazovanja teži se da model podstakne *proširivanje ciljeva i očekivanja* od školskog razvijanja pismenosti kako bi se predupredilo suviše nisko ili, pak, politički agresivno i za funkcionisanje u modernom svetu nefunkcionalno opismenjavanje. Za ove autore, postoji razlika između školskog razvijanja pismenosti usmerenog na osposobljavanje učenika da funkcionišu i usmerenog da se razvijaju, usmerenog da slede i usmerenog da vode, usmerenog da veruju i usmerenog da preispituju, usmerenog da prihvataju i usmerenog da poboljšavaju i napreduju

(*Ibid.*). Sledeća intencija ovoga modela jeste pokušaj da se podstakne viđenje razvijanja i upotrebe pismenosti kao dinamičnog, fleksibilnog i varijabilnog procesa za individuu i za društvo. U objašnjavanju ovog cilja polazi se od različite društvene upotrebe pismenosti kroz domene življenja: kako se individua kreće iz jednog domena u drugi potrebne su joj drugačije upotrebe pismenosti. U skladu sa tim, školski kurikulum treba da bude u funkciji ohrabivanja učenika da u različitim domenima funkcionišu iskazujući sopstveni odnos prema svetu kao nezavisni građani. Na taj način razvijanje i korišćenje pismenosti postaje svojevrsni *razvojni proces* za individuu i društvo.

U pomenutom izvoru model se karakteriše kao strukturalistički. Osnovnu strukturnu jedinicu u modelu čini *sfera pismenosti*. Ona se objašnjava analogijom sa različitim vrstama okruženja kojima individua treba da ovlada da bi funkcionisala u savremenom društvu. Iz perspektive učenika, „[...] svaka sfera pismenosti je skup veština i stavova u značenju onoga čime je individua ovladala u jednom kontekstu“ (*Ibid.*: 3). Sfere pismenosti su hijerarhijski uspostavljene u modelu: jedna sfera se smatra podskupom u odnosu na onu koja je iznad nje; takođe, sfera zahteva i nove veštine i stavove određene sistemima veština sfera iznad nje (*Ibid.*). One, prema tekstu ovih autora, unekoliko podsećaju na razvojne stadijume. Svaka sfera ima sopstvene implicitne modele čitanja, saznavanja, razumevanja i evaluacije. Takođe, sistemi obrazovanja se razlikuju po tome do kojih sfera pismenosti vode učeničko opismenjavanje. U tome se ogledaju različite društvene i političke funkcije u školskom razvijanju pismenosti i osposobljavanju učenika za učešće u društvu.

Polaznom sferom u školskom kurikulumu smatra se razvijanje funkcionalne pismenosti. Na ovom inicijalnom nivou očekuje se ovladavanje čitanjem i pisanjem, bazičnim znanjima, i nizom funkcionalnih veština za rutinsko funkcionisanje u društvu. U pitanju su „[...] specifične skoro mehaničke veštine povezane ili relevantne sa čitanjem, pisanjem i govorom kakve se obično mere standardizovanim testovima“ (*Ibid.*: 4). Proširenje funkcionalne pismenosti učenika nastavlja se kroz sferu specijalizovanih pismenosti. Unutar ovog segmenta mogu se naći različite pismenosti poput vizuelne, kompjuterske, matematičke, posebnih pismenosti vezanih za pojedina zanimanja itd. Ove naizgled izolovane vrste pismenosti smatraju se neophodnim oruđima za funkcionisanje na radnom mestu. Pri tome se navode mnogi razlozi u prilog integrisanja pismenosti ovoga tipa u kurikulum: od postepenog automatizovanja čak i najjednostavnijih poslova do činjenice da nekada i vrlo visoko obrazovane osobe imaju problema sa nekim ovakvim pismenostima. Problemi ne dolaze samo od novih informacionih i digitalnih tehnologija već često sâm jezik pojedinih profesija zahteva poznavanje posebnih konvencija,

tehničkih i prostornih termina i sl. U ovom modelu cilj razvijanja specijalizovanih pismenosti jeste prilagođavanje grupi čiji rad i funkcionisanje zahteva neku specijalizovanu pismenost.

Dok je u prethodnim sferama opismenjavanje usmereno na razvijanje veština funkcionalne i specijalizovane pismenosti, u sferi kulturne i multikulturne pismenosti težište je na obrazovanju učenika da svet vide i razumeju kroz raznovrsnost različitih kultura (dominantnih, manjinskih, kultura naroda čije jezike uče kao strane itd.), njihovih međusobnih preplitanja u svakodnevnom životu, univerzalnih tema i univerzalnih ljudskih problema. Kulturno opismenjavanje u ovom modelu podrazumeva uvažavanje autentičnog jezika učenika, njihovih kulturnih razumevanja, obogaćivanje učeničkih interakcija, promovisanje tekstova i ideja i onih grupa koje su obično potiskivane dominantnima. Ovakav rad omogućava svim učenicima „[...] pristup svetovima drugih kroz romane, beletristiku, sociološke i političke tekstove, njihovo preispitivanje i vrednovanje iz lične perspektive, [...] učenje iz alternativnih životnih stilova i vrednosti“ (*Ibid.*: 6). Interesantno je pomenuti da se sve što podrazumeva „pravi“ izbor knjiga, propisane načine čitanja i interpretiranja, uključujući čak i akademsku pismenost koja zahteva određene literarne forme i načine pisanja, intelektualno trivijalno sledbeništvo – smatra sferom prošlosti a ne sferom budućnosti u razvijanju učeničke pismenosti kroz kurikulum.

Sfera kritičke pismenosti postavljena je najvišem mestu. To je sfera dijaloga, postavljanja pitanja, otkrivanja moći jezika i znanja transformisanog u oruđe za promenu i poboljšanje kvaliteta života. Cilj je osposobljavanje učenika da učestvuju u društvu kao aktivni građani, osposobljavanje da prepoznaju ugnjetavajuće snage, da prepoznaju različite (i suprotstavljene) ideologije i kulturne forme, da prepoznaju kako stečena pismenost može biti upotrebljena za transformaciju individua i grupa u glavni tok. To je svet izbora i osposobljavanja za ostvarivanje jednakosti i demokratskih odnosa (*Ibid.*: 7).

Pošto su sfere pismenosti hijerarhijski organizovane, to podrazumeva da je i sama pismenost koja je predmet ovog modela hijerarhijska, da postoje neke jednostavne i neke složene pismenosti, da je moguće razvijanje pismenosti voditi preko određenih nivoa učeničkih postignuća. Shodno tome, u nastavku predstavljanja ovoga modela izvode se ishodi učeničkih postignuća a u središtu kurikuluma predviđa se *evaluativno čitanje*. Ovakvo čitanje uključuje učeničko korišćenje tekstova iz lične perspektive i različite načine pretraživanja intelektualnog i političkog sadržaja i kulturnih vrednosti kojih su tekstovi deo. Osposobljavanje za evaluativno čitanje odvija se kroz ceo model.

Model moguće posredničke uloge škole u razvijanju pismenosti

Na kraju ovog pregleda predstavimo naše viđenje moguće uloge škole u razvijanju pismenosti, zasnovano na pojmu pismenosti iz Novih studija pismenosti. Pojam pismenosti u ovom slučaju potiče iz etnografskih kontekstualnih proučavanja kako se koristi, razume i razvija pismenost u različitim kontekstima njene upotrebe. Iz tih proučavanja nedvosmisleno proizilazi da je pismenost prevashodno društveno postignuće i da na nivou društva postoji u obliku različitih praksa pismenosti (Scribner, 1997; Gee, 1996). Kao takva, pismenost je kontekstualno vezana, ideološki obojena i zavisna od odnosa među ljudima u kontekstu upotrebe. Dugotrajne različite upotrebe stvaraju različite pismenosti – te je pismenost u suštini pluralna. Različite pismenosti međusobno se ne razlikuju kao jednostavne ili složene niti se u društvu organizuju u nekakav hijerarhijski poredak. Nadalje, pismenost postoji samo ako zadovoljava određene društvene i individualne motive povezane sa pisanim jezikom i drugim simboličkim sistemima, odnosno ako ima svrhu i društveno značenje. Efekti pismenosti vezani su za kontekst realne upotrebe i nisu jednoznačni (*Ibid.*).

Individua pismenost zatiče rođenjem kao deo svog okruženja i opismenjava se u onim praksama kojima ima pristup i priliku za učestvovanje. U tom smislu pismenost individue razvija se upotrebom a manje iz klasičnih školskih lekcija. Ključnim preduslovom za razvijanje pismenosti smatra se, za individuu, svrhovita upotreba pisanog jezika u kontekstu različitih aktivnosti. Ovako shvaćena pismenost vremenom postaje deo našeg identiteta i ukupnog odnosa prema svetu. Opismenjavanje individue dešava se tokom celog života - u školi ali i u raznim društvenim praksama pismenosti pre i nakon formalnog školovanja.

Pomenutim podacima o pismenosti i načinima njenog razvijanja najviše pogoduje otvoreni kurikulum. To znači da se u Novim studijama pismenosti ne zagovara jedinstven model školskog razvijanja pismenosti koji bi se uniformno primenjivao, već se teži *različitim učioničkim modelima*. S tim ciljem u poslednje vreme praktikuju se učioničke etnografije pismenosti i diskurs analize jezika i pismenih događaja u učionici kao svojevrsni načini nastavničkog i učeničkog zajedničkog razvijanja lokalnih kurikuluma pismenosti. One daju najdirektnije podatke o učeničkim kulturnim resursima i ličnom odnosu prema njima, što su zapravo putokazi kako i na čemu u učionici graditi učeničku pismenost.

Mnogi autori ove orijentacije smatraju da su značenja pomenutih podataka o pismenosti takva za formalno obrazovanje, da zahtevaju diskontinuitet u postojećim načinima školskog razvijanja pismenosti i *razvijanje novih kurikuluma pismenosti za novo vreme*. S obzirom na to da se naglom digitalizacijom okruženja

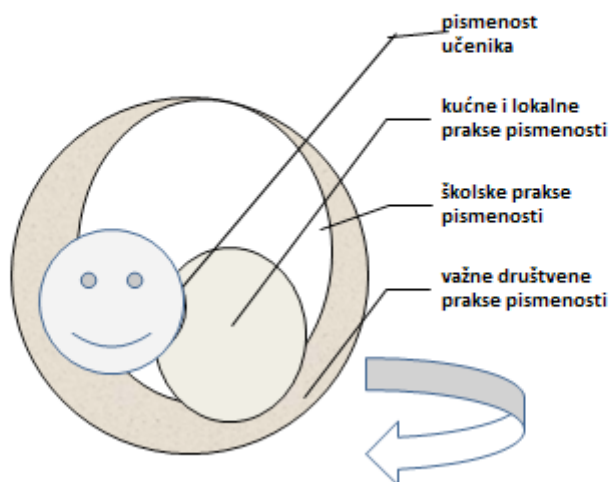
unekoliko menja priroda pismenosti, formalnom obrazovanju neophodani su kurikulumi višestruke pismenosti koji će biti osetljivi na nove načine prezentovanja informacija i nove načine saznavanja i učenja u kontekstu novih pismenosti. Takvi novi kurikulumi treba da odgovore na nove pravce kretanja naših učenika a to su „globalna i lokalna, virtuelna i materijalna društvena polja“ (Luke, Carrington, 2002; prema: Pahl, Rowsell, 2007: 123). U novim kurikulumima vanškolske prakse pismenosti sa kojima učenici imaju iskustvo treba da ulaze u škole i nadalje se razvijaju u učionici. To posebno važi za kućne (porodične) prakse pismenosti. Autorke K. Pat i Dž. Rausel (Paht, Rowsell, 2007: 121) koriste izraz „treći prostor“ da imenuju prilike u nastavi „[...] u kojima učenici mogu biti podržani da pomere sopstvene prakse pismenosti u školski domen znanja“.

Uloga pedagogije u procesu razvijanja kurikuluma višestruke pismenosti smatra se posebno važnom. Ona, pre svega, treba da podrži multimodalno učenje kao polazište novog kurikuluma. Pojedini autori (Cope, Kalantzis, 2000; prema: *Ibid.*: 119) ulogu pedagogije vide kao stalno integrisanje kurikuluma oko sledeća četiri faktora:

- § situacione prakse (koje uključuju situaciono učenje i stalno učeničko oblikovanje i dizajniranje ukupnog iskustva učenja);
- § otvorene instrukcije (u kojima se očekuju učenički oblici dizajniranja jezika);
- § kritičko oblikovanje (koje povezuje značenje sa njegovom svrhom i društvenim kontekstom);
- § transformativne prakse (u kojima učenici prenose i transformišu svoja značenja iz jednog konteksta u drugi).

U skladu sa pomenutim podacima, model smo sačinili da istaknemo *moguću posredničku ulogu škole* u razvijanju pismenosti učenika i ukupnom korišćenju i razvijanju novih praksa pismenosti u društvu. U središtu našeg modela (shema br. 5) nalazi se učenik, što znači: 1. da smatramo usmerenost na učenika polaznim principom svakog novog kurikuluma za nove pismenosti; i 2. da se pismenost može razvijati *samo iz njegovih sopstvenih aktivnosti*. Ovde imamo potrebu da napomenemo da u našoj sredini postoji rašireno verovanje da se prvak sve dok ne ovlada školskim veštinama čitanja i pisanja smatra nepismenim. Suprotno tome, podaci iz ove tradicije proučavanja ukazuju da se sva deca spontano opismenjavaju već tokom predškolskog detinjstva (pod pretpostavkom da odrastaju u okruženju koje koristi pisani jezik). U jednom našem prethodnom radu (Mitrović: 2007) detaljno smo argumentovali ovu tvrdnju. Neophodno je razviti osetljivost

MODEL MOGUĆE POSREDNIČKE ULOGE ŠKOLE U RAZVIJANJU PISMENOSTI



Shema 5: Model moguće posredničke uloge škole u razvijanju pismenosti

za prepoznavanje neformalnih oblika učeničke spontane pismenosti i istu uposliti za prenošenje iskustava upotrebe pismenosti iz različitih kućnih, lokalnih ili vršnjačkih konteksta u školu. Mnogo je toga sa čime u pomenutim kontekstima budući učenik ima iskustvo: slušanje i pričanje priča, prepoznavanje karakterističnog ritma i strukture pisanog jezika, uobličavanje iskustava u razne simboličke forme, iskustva iz kupovina sa roditeljima, originalne zamisli šta rade odrasli kada nešto čitaju ili pišu, iskustva „čitanja“ sa ambalaže ili otkrivanja značenja reklama, otkrivanje socijalnih odnosa iz konteksta, pravljenje mapa, crtanje, modelovanje, pisanje pseudoslovima, iskustva u upotrebi kompjutera, igranja video igara, pretraživanja Interneta, učešća u virtuelnim zajednicama, razgledanje dečjih knjiga, enciklopedija itd. Iskazivanjem ovih iskustava, snagom dečje spontane pismenosti, i njihovim prenošenjem u školu i deljenjem sa drugima u razredu – stvaraju se značajni resursi za umetanje školskog razvijanja pismenosti među autentična iskustva prvaka i u tački razvoja do koje su stigli spontanom učenjem.

Ova veza kućnih i budućih školskih praksa pismenosti podjednako je dragocana kako na početku školovanja tako i nadalje kroz celo školovanje i ona treba da bude što sadržajnije. Dalji rad škole na razvijanju učeničke pismenosti po-

drazumeva *građenje mreže učeničke pismenosti* povezivanjem učeničkih školskih i vanškolskih iskustava u korišćenju pismenosti. Vremenom predmet učeničkog obrazovanja treba da postanu i značajne i društveno cenjene prakse pismenosti koje pripadaju kulturi glavnog toka.

Tokom razvijanja učeničke pismenosti u školi značajnije je *baviti se procesom* od bavljenja efektima ili, drugim rečima, učenička postignuća treba koristiti kao sredstva za dalji razvoj a ne kao predmet merenja. Istraživači koji su ispitivali sadržaj dečje pismenosti otkrili su da *deca menjaju prakse pismenosti* u kojima učestvuju (prema: Paht, Rowsell: 2007). Tome posebno doprinosi današnje odrastanje u multimodalnom okruženju. Ovaj podatak je razlog više za prepoznavanje *uloge škole kao posrednika između različitih praksa pismenosti* u kojima učenici učestvuju. Samo na taj način moguće je postići da školsko razvijanje pismenosti ne kaska za ostalim praksama u kojima učenici učestvuju izvan škole, već vodi i sabira učenička iskustva. Preko takvog rada na razvijanju pismenosti moguće je u budućnosti emancipovati školu kao posrednika kulture i povratiti joj ugled kod učenika.

Razvijanje pismenosti i kurikulum

Redukovanje operacionalizovanja pismenosti preko veština. Tokom XX veka pismenost je u formalnom obrazovanju razvijana posredstvom različitih orijentacija: orijentacije razvijanja bazičnih veština, orijentacije standardizovanja nivoa pismenosti, orijentacije razvijanja žanrovske pismenosti, orijentacije razvijanja kritičke pismenosti. Orijetacija pismenost kroz kurikulum je relativno nova. Prve četiri orijentacije analizirali smo u jednom prethodnom radu (Mitrović, 2010) na osnovu kriterijuma: sadržaj pojma pismenosti, shvatanje jezika i učenja jezika, položaj učenika u obrazovnom procesu i došli do uvida da je operacionalizovanje pismenosti preko veština preovlađujući način razvijanja pismenosti tokom XX veka. Kroz podatke o modelima pismenosti iz pete orijentacije mogli smo da sagledamo da se svođenje pismenih aktivnosti u obrazovanju na veštine unekoliko redukuje. Takva promena ohrabruje jer nalazi o tome šta je pismenost, od čega se sastoji i kako se razvija ukazuju da je pismenost *fenomenološki nesvodiva* na setove veština (Scribner, 2007; Gee, 2006; Edelsky, Altwerger, Flores, 1991 itd.). Ova tvrdnja ne znači da u formalnom obrazovanju ne treba da postoji nika-kvo razvijanje učeničkih veština; ona znači da veštine ne treba da budu cilj i glavni produkt pokušaja razvijanja pismenosti.

Prisustvo različitih obrazovnih shvatanja pismenosti. Gledano specifičnije, modeli razvijanja pismenosti kroz kurikulum, iz našeg prikaza, reflektuju posto-

janje različitih obrazovnih shvatanja pismenosti, u nekim slučajevima i pokušaje njihovog integrisanja u novi model obrazovnog rada (četvrti model). Shvatanje pismenosti kao veština čitanja i pisanja – kao primer najstarije orijentacije u obrazovanju nastale pod uticajem evolucionističkog pristupa pismenosti – izrazito je prisutno u prvom modelu. Drugi i četvrti model su primeri kako se različiti uticaji međusobno prelamaju: pismenost se shvata šire nego u prvom modelu a ipak se pribegava operacionalizovanju preko veština. Treći model i viđenje novog kurikuluma za novo vreme iz Novih studija pismenosti – primeri su viđenja pismenosti i obrazovnog rada na sasvim drugačijim osnovama i sa drugačijim implikacijama u nastavi.

Ispitujemo li dovoljno kurikulum kao glavni kontekst? Kada govorimo o tome da su suštinska za razvijanje pismenosti razumevanja šta je pismenost i kako se razvija, često zaboravljamo na značaj konteksta u kome se razvija učenička pismenost. Kada se, pak, setimo konteksta onda u fokusu obično bude sama obrazovna institucija sa svojom karakterističnom strukturom i institucionalizovanim obrazovnim praksama. Mnogo manje se razmatra, u literaturi koja je nama dostupna, sâm kurikulum kao kontekst razvijanja pismenosti; posebno tip kurikuluma, njegova filozofija obrazovanja, koncepcija pedagoškog dizajniranja nastavnog procesa. Čini nam se da su ovi elementi zapravo *glavni kontekst* unutar kog će se razvijati pismenost. Pri tome mislimo na neophodnost saglasnosti raznih obrazovnih ciljeva i koncepcija koje tvore jedan kurikulum, ali i na sâm tip kurikuluma i njegovu ideologiju. Primera radi, nije svejedno po prilike za razvijanje pismenosti, da li je po svojoj koncepciji kurikulum usmeren na samoaktualizaciju učenika ili je usmeren na društvo, ili tehnološki usmeren itd.

Razvijanje kurikuluma i razvijanje pismenosti: moguće veze u ciljevima. Ako dalje pratimo vezu kurikuluma i razvijanja pismenosti možda možemo da se pitamo kako pojedini tipovi kurikuluma *uslovljavaju određeni način* razvijanja pismenosti. Tako gledano, kurikulumi usmereni tehničkim interesima, u Habermasovom značenju reči (Habermas, 1975), pogoduju operacionalizovanju pismenosti preko veština dok kurikulumi usmereni emancipatornim interesima nikako ne bi mogli da prihvate ovakvo operacionalizovanje. Možda se može tvrditi i sledeće: što je kurikulum više usmeren emancipatornim interesima, što u njegovom razvijanju više učestvuju učenici, nastavnici i roditelji – sve je izvesniji *znak uzajamne povezanosti* koji se može staviti između razvijanja pismenosti (opisane u Novim studijama pismenosti) i razvijanja kurikuluma.

Implikacije za procenjivanje kvaliteta u obrazovanju

U savremenoj literaturi i dokumentima o kvalitetu obrazovanja u nastavi, oblast učeničke pismenosti ima neobičan status:

- retko se eksplicitno pominje a u takvim slučajevima ima status dimenzije kvaliteta ili indikatora kvaliteta;
- u pregledanoj literaturi i dokumentima ima puno drugih dimenzija i indikatora kvaliteta čijim se uvažavanjem u praksi grade pretpostavke u obrazovnom kontekstu koje pogoduju razvijanju pismenosti;
- takođe, ima puno drugih dimenzija i indikatora kvaliteta kojima je visoko razvijena pismenost učenika – glavna pretpostavka (prema: Mitrović, Radulović, 2011).

Načini eksplicitnog pominjanja pismenosti isto tako su različiti. Na primer, u Unicefovom dokumentu „Definisanje kvaliteta u obrazovanju“ (UNICEF, 2000), kao jedna od dimenzija kvaliteta pominje se „kurikulum usmeren na razvijanje pismenosti“. U „Evropskom izveštaju o kvalitetu obrazovanja“ (European Commission, 2001) pominje se učeničko čitanje – kao jedan od 16 direktnih indikatora kvaliteta. U ovom dokumentu, o čitanju kao učeničkom postignuću piše se u terminima: „veština čitanja“, „sposobnost da se čita i razume tekst“, „čitalačka pismenost“ u narativnoj i ekspozitornoj prozi kao i u oblasti različitih dokumenata.

U evropskim dokumentima predviđa se da se pismenost meri međunarodnim evaluativnim studijama za ujednačavanje postignuća u pismenosti i IEA testovima. One se i dalje međusobno konceptualno i psihometrijski usklađuju. Ovakav status praćenja pismenosti izraz je aktuelne obrazovne politike i činjenice da su poslednje dve decenije period razvijanja i implementiranja kurikuluma usmerenog na ishode u onim zemljama koje nisu pre toga imale kurikularno planiranje. Pored toga, na ovom prostoru se uglavnom aktuelno razvijaju programi za razvijanje pojedinih vrsta pismenosti za nastavnike i učenike, što se sve skupa može shvatiti kao svojevrsna pripremna faza za opsežniji rad na razvijanju pismenosti.

Kada sve ove podatke uzmemo u obzir, skloni smo da zaključimo šta će se smatrati kvalitetom u oblasti učeničke pismenosti – jeste *višestruko relativno*: zavisi od perspektive na kvalitet obrazovanja u nastavi ali i od perspektive na pismenost i način njenog razvijanja. Drugim rečima, isto učeničko postignuće može dobiti različite kvalifikacije kvaliteta u zavisnosti od načina procenjivanja o njemu. Smatramo, takođe, da se u ovoj oblasti može procenjivati *sâm proces razvijanja pismenosti a ne samo učeničko postignuće*. U svakom slučaju procenjivanju

kvaliteta treba pristupiti uz ekspliciranje polazišta i iz perspektive istraživača i učesnika u nastavi.

Korišćena literatura

- Bruce, C. B., Davidson, J. (1996). An Inquiry Model for Literacy Across the Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 28(3), 281-300. Retrieved from: https://www.ideals.illinois.edu/.../inquiry_model_for_literacy.pdf?...2.
- Dagostino, L., Carifio, J. (1993). *Evaluative Reading and Literacy: A Cognitive View*. Boston: Allyn and Bacon.
- Edelsky, C., Altwerger, B., Flores, B. (1991). *Whole Language: What's the Difference?* Portsmouth: Heineman.
- European Commission (2001). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen quality indicators*. Italy. Retrieved from: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.
- Gee, J. P. (1996), *Social Linguistics and Literacies : Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Habermas, J. (1975). *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
- Lankshear, C. (1999). *Literacy Studies in Education*. Retrieved from: everydayliteracies.net/files/literacystudies.html.
- 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* (135-156). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Mitrović, M. (2007). Kuda teže naši bukvari i početnice; u: D. Plut (ur.): *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast* (37-50). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Mitrović, M. (2010). Pismenost i obrazovanje: Perspektiva Novih studija pismenosti. Beograd: Filozofski fakultet: Univerzitet u Beogradu.
- Pahl, K., Rowsell, J. (2007). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: SAGE.
- Scribner, S. (1997). The practice of literacy; in E. Tobach et al. (Eds.): *Mind and Social Practice: Selected Writings of Sylvia Scribner* (190-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. New York. Retrieved from: <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Retrieved from: www.unesco.org/webworld.

LITERACY ACROSS THE CURRICULUM: MODELS

Milica Mitrović

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

Development literacy across the curriculum is current orientation in school literacy. In this paper we present several models that are different in conception of literacy and how literacy develops. We analyze the relationship between the models of school curriculum and literacy models. We discuss the meaning of the differences identified for assessing the quality of education. The data show that certain types of curriculum can be limiting for the development of literacy (in the spirit of finding New literacy studies). In the literature and documents about quality in education, there are different views in the area of literacy development. What would be considered quality in student literacy - is relatively manifold: it depends on the perspective of the quality of education in the classroom but also from the perspective of literacy and how it is developed. In other words, the same students' achievement can get different quality depending on the methods of assessment him.

Key words: literacy, curriculum, models of literacy development, quality of education, New literacy studies.

SAVETOVANJE I VOĐENJE U OBRAZOVANJU: POTREBE I MODELI¹

Kristinka Ovesni i Aleksandra Pejatović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se, iz andragoške perspektive, raspravlja o procesima savetovanja i vođenja u obrazovanju, shvaćenim kao ključni aspekt koncepta doživotnog učenja i obrazovanja, direktno povezan sa andragoškim intervenisanjem, procesom facilitacije, karijernim savetovanjem i vođenjem, usmeren ka poboljšanju kvaliteta života. Posebna pažnja posvećena je potrebama za savetovanjem i vođenjem u obrazovanju. Primenom analize sadržaja ispitana je frekvencija izvora potreba za SVOO koji se navode u trideset obuhvaćenih naučnih izvora. Izdvojeno je, rangirano i eksplicirano dvanaest determinanti: uticaj socijalnog konteksta, težnja za ostvarenjem određenog cilja, težnja za poboljšanjem socijalnog statusa, težnja za poboljšanjem materijalnog statusa, težnja za povećanjem autonomije, kulturni kontekst, traganje za novim smernicama, nedostatak informacija, promene u svetu rada, promene u interesovanjima, nedovoljna osvešćenost i gubitak posla. Opisana su tri modela teorijskih izvora za oblikovanje prakse savetovanja i vođenja u obrazovanju (model uklapanja – sekvencionalni model, razvojni – hijerarhijski model i dinamički model) u okviru kojih se može izdvojiti nekoliko teorijskih perspektiva – perspektiva uklapanja pojedinca, teorija razvoja karijere, socijalno–kognitivna teorija razvoja karijere i perspektiva razvoja odraslih. Izloženo je više sistema/modela savetovanja i vođenja u obrazovanju (interaktivni, multidimenzionalni, mentorski, grupni).

Ključne reči: savetovanje i vođenje u obrazovanju, potrebe za savetovanjem i vođenjem u obrazovanju, modeli savetovanja i vođenja u obrazovanju

Uvod

Proučavanje konceptualnog okvira procesa savetovanja i vođenja u obrazovanju odraslih (SVOO) ukazuje na difuzne teorijske paradigme, terminološku zamagljenost, nedovoljnu profesionalnu izdiferenciranost (i sa tim povezanu nejasno izraženu potrebu za komplementarnim pristupanjem), duboku umreženost ovih procesa u politike obrazovanja. Posmatrana iz andragoške perspektive, teorijska razmatranja SVOO intenzivno su prožeta objašnjenjima procesa socijalizacije i vaspitanja odraslih i različitih andragoško-metodičkih pristupa i tehnika.

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Procesi SVOO neraskidivo su povezani sa procesima poučavanja, informisanja, popularizacije znanja, terapije, nastave, savetovanja, obučavanja, a njihova delineacija, u teorijskom smislu, veoma je zamagljena (Kargulowa, 1982: 88). Kargulowa naglašava da se teorijske nedoumice reflektuju i u praktičnom delovanju – spektar andragoških intervencija kreće se od individualnog savetovanja, preko kompenzatornog mentorskog rada, nastave, obučavanja, do terapijskog delovanja.

Savetovanje i vođenje u obrazovanju odraslih se smatraju ključnim aspektom procesa facilitacije i direktno se povezuju sa andragoškim intervenisanjem (Glowacki-Dudka, 2000; Sork et al., 2000; Fenwick, 2001, Alibabić i Ovesni, 2008). Oni se reflektuju i na poboljšanje kvaliteta života (Pejatović, 2005; Soresi et al., 2008, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008). Cilj tako shvaćenog SVOO je snaženje samousmerenosti i poboljšanje kvaliteta života, kroz andragoško intervenisanje usmereno na razvoj znanja, sposobnosti, veština i kompetencija neophodnih za efektivno i efikasno suočavanje sa različitim izazovima.

Procesi SVOO shvataju se i kao refleksija politike obrazovanja, jer povezuju politiku socijalne inkluzije i ekonomskog razvoja kroz aktivnosti informisanja, procenjivanja, poučavanja, omogućavanja, zastupanja, umrežavanja, davanja povratnih informacija, upravljanja, inoviranja, ukazivanja, mentorstva, davanja primera i praćenja (Plant, 2004: 155). U dokumentima Evropske unije (*Lisabonska strategija*) procesi SVOO shvaćeni su kao preduslov zapošljivosti, koja se ne odnosi samo na kontinuirano osvežavanje znanja i veština, već i na sticanje potpuno novih, kompleksnih kompetencija, neophodnih za nove profesionalne i/ili stručne profile. Ovi procesi ne predstavljaju samo jedan od pravaca akcionog delovanja u strategiji demarginalizacije, već i iskorak ka poboljšanju kvaliteta života u Evropskoj uniji. Dokumenti Evropske unije ukazuju i da SVOO predstavljaju značajan aspekt koncepta doživotnog učenja i obrazovanja, koji treba da budu kontinuirano dostupni, usmereni ka „[...] zadovoljavanju obrazovnih potreba pojedinaca, ekonomije i šireg društva“ (CEDEFOP, 2009: 13).

Procesi SVOO neraskidivo su povezani i sa karijernim savetovanjem i vođenjem, za koje je od velikog značaja konstrukt „životnog ciklusa“ (Swanson and D'Achiardi, 2005, In: Brown and Lent, 2005). Za razliku od procesa savetovanja i vođenja kod dece, kod kojih se kao dominantne faze mogu izdvojiti istraživanje i izbor karijere, kod odraslih dominira faza prilagođavanja i/ili promene karijere. Ova faza obuhvata „[...] neke vrste tranzicija ili teškoća u karijeri, kao i neuklapanje, nezadovoljstvo, lošu performansu, ili prelazak na nov posao ili novu karijeru ili nezaposlenost. Promene u karijeri mogu da budu ili da ne budu dobrovoljne, anticipirane ili neanticipirane, pozitivne ili negativne“ (*Ibid.*: 355). Dok su prve

dve faze u direktnoj sferi interesovanja stručnjaka koji se bave karijernim savetovanjem i vođenjem (psihologa i pedagoga), faza prilagođavanja i/ili promene karijere izmeštena je u fokus andragoškog rada (*Ibid.*: 356). Slično mišljenje dele i Noules, Suonson i Holton koji smatraju da se karijera sastoji od serije „graničnih ukrštanja” koja se događaju kada: novi kadrovi dolaze u organizaciju, pojedinci prelaze iz jednog u drugu organizacionu jedinicu, kada se unapređuju, kada uživaju veće poverenje, kada su bolje vrednovani ili kada prelaze iz jedne u drugu organizaciju i da je u svakoj od tih situacija neophodno andragoško delovanje (Holton, E. F. III and Naquin, 2001; Knowles, Holton and Swanson, 2011).

Pored odraslih čija se karijera menja usled različitih okolnosti, veoma izražene potrebe za SVOO imaju i odrasli koji su u procesu funkcionalnog opismenjavanja ili nameravaju da mu pristupe, odrasli koji su obuhvaćeni obrazovnim programima u kazneno-popravnim ustanovama, programima za obrazovanje odraslih sa teškoćama u razvoju ili različitim rehabilitacionim obrazovnim programima (Hawthorn, 1996, in: Wats, et al., 1996). U konsultovanoj andragoškoj literaturi često se piše o problemima SVOO i iz perspektive pola, porodice, partnerskog odnosa, starenja, socijalnog i kultunog konteksta.

Pojedini autori naglašavaju značaj povezanosti procesa SVOO (nezavisno od starosne dobi klijenta) sa socijalizacijom i vaspitanjem (Kargulowa, 1982; Wehrly, 1982, Hawthorn, Killeen, and Kidd, 1996). Polazeći iz sistemske perspektive i od shvatanja vaspitanja kao „[...] intervenisanja u dijalektičkom odnosu između čoveka i sveta koji reguliše njihovu međusobnu vezu kroz kreativnu saradnju u razvoju društva i individue“ (Miller, 1977, prema: Kargulowa, 1982: 88) Karguloua smatra da su pružanje pomoći i podrške, uz obogaćivanje i optimizovanje – procesi svojstveni savetovanju i vođenju u obrazovanju i dece i odraslih, jer su usmereni na rešavanje problema individua koje pokazuju emocionalni i motivacioni disbalans, koje nisu u mogućnosti da samostalno kritički promišljaju i modifikuju sopstveno ponašanje. Povezanost sa vaspitanjem, prema pisanju Karguloue, dodatno je naglašena nemogućnošću svođenja procesa SVOO na aktivnosti obrazovanja, obučavanja ili na terapeutsko delovanje, odnosno, na optimizovanje ili korigovanje sistema odnosa u individualnom, grupnom i/ili širem socijalnom kontekstu.

Procesi SVOO mogu se, tako, odrediti kao procesi povezani sa socijalizacijom i vaspitanjem odraslih, u kojima se primenjuje širok spektar andragoških intervencija, usmerenih na demarginalizaciju i poboljšanje kvaliteta života odraslih, koji su pod direktnim uticajem politika obrazovanja, promena u svetu rada na organizacionom i globalnom planu.

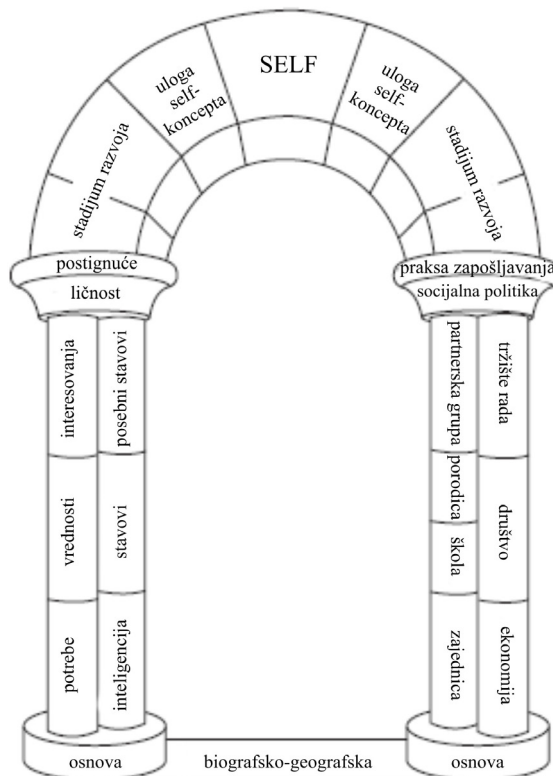
Teorijska osnova za oblikovanje prakse savetovanja i vođenja u obrazovanju odraslih

Teorijski izvori za oblikovanje prakse SVOO često se klasifikuju u nekoliko modela ili teorijska oslonca/perspektive – model uklapanja (sekvencionalni model), razvojni (hijerarhijski) model i dinamički model.

Model uklapanja (sekvencionalni model) zasnovan je na radovima Parsonsa (Parsons, 1909, prema: Van Esbroeck, Tibos, and Zaman, 2010). Poseban doprinos razvoju ovog modela dali su Holand i autori „Minnesota teorije o prilagođavanju u radu“ (Brown and Lent, Eds., 2005; Athanasou and Van Esbroeck, Eds.; 2008 Amundson, Haris–Boulzbi, Najls, 2010). Holand polazi od shvatanja da su profesionalna interesovanja ekspresija ličnosti i da se mogu klasifikovati u šest tipova (realistički, istraživački, umetnički, socijalni, preduzetnički i konvencionalni) izdiferenciranih s obzirom na snagu interesovanja (Leung, 2008, in; Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008: 118-119). „Minnesota teorija o prilagođavanju u radu“ ukazuje na potrebu pomaganja odraslim klijentima da se fokusiraju na identifikovanje i uklapanje ključnih sposobnosti, vrednosti i interesa sa potencijalnim (ili postojećim) radnim okruženjem i zanimanjima. „Kritični moment u ovom procesu je *transfer veština* ili generalizacija prethodnog radnog i životnog iskustva u nove ili alternativne situacije“ (Bobek and Robbins, 2005, In: Brown and Lent, 2005: 633).

Razvojni (hijerarhijski) model utemeljen je na radovima Ginzberga i saradnika, Supera i Eriksona, te Gotfredsonove (Ginzberg, et al., 1951, Super, 1953, Erikson, 1963, prema: Amundson, Haris–Boulzbi, Najls, 2010; Super, 1990, Gottfredson, 1981, 1996, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008). U Superovoj teoriji razvoja karijere od ključne važnosti su identifikovanje (obrazovnih) potreba i interesovanja odraslih, ali i njihovog self-koncepta, vrednosti, ciljeva, nivoa profesionalne zrelosti. Ključni momenti u procesu savetovanja i vođenja iz pozicija ove teorije su pružanje pomoći u razjašnjavanju ciljeva karijere, kao i u razvoju sposobnosti i veština neophodnih za uključivanje u kompeticiju na tržištu rada (Hansen, 2005; Rounds and Armstrong, 2005, in: Brown and Lent, 2005). Poseban andragoški značaj njegove teorije u SVOO ogleda se u shvatanju o neophodnosti podsticanja kristalizacije preferencija i stabilizacije profesionalnog ponašanja, osposobljavanja odraslih za što bolje razumevanje sebe i objektivnije procenjivanje sopstvenih mogućnosti, te razvoj sposobnosti i interesa odraslih za planiranje i vođenje sopstvenog profesionalnog razvoja. Pored toga, Super je sa saradnicima razvio i inventar karijere odraslih (*Adult Career Concerns Inventory*), koji se koristi pri facilitaciji planiranja i razjašnjavanja karijere odraslih. U novijim

radovima (Super, 1990, in: Athanassou and Van Esbroeck, Eds., 2008: 120, *et passim*) Super je razvio segmentirani (arkadni) model koji objedinjuje razvojnu i socijalnu perspektivu karijere, odnosno, različite psihološke i kontekstualne činioce. Model se oslanja na biografske i geografske činioce koji podupiru dinamičku interakciju između jedinice i društva u donošenju odluka o karijeri (Slika 1). Teorija Gotfredsonove (Gottfredson, 1981, 1996, in: Athanassou and Van Esbroeck, Eds., 2008), koju ona naziva „ograničavanje i kompromis: razvojna teorija profesionalnih aspiracija“ takođe ima veliku andragošku primenljivost u procesima SVOO. Ta teorija podstiče i ohrabruje istraživanje i oblikovanje realnosti obrazovanjem.



Slika 1: Superov arkadni model razvoja karijere

Izvor: Super, 1990: 200, in: Allison, and Cossette, 2007: 27.

Izdvojeni bazični teorijski modeli SVOO razvijeni su kroz sistemski pristup, fokusiran na pomaganje u procesu osveščivanja cilja, značaja i samousmenosti u obrazovanju, i holistički pristup, fokusiran na pozicioniranje individue u sopstvenom kontekstu. U poslednjoj deceniji 20. veka ova „razvojno-kontek-

stualistička“ taksonomija dopunjena je i *dinamičkim modelom*, koji objedinjuje razvojnu i kontekstualističku poziciju, i posmatra ih u interakciji, sa posebnim akcentom na učenje (Van Esbroeck and Zaman, 1999, prema: *Ibid.*; Amundson and Thrift, 2008, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008). U okviru ovog modela posebno se izdvajaju (a) *socijalno-kognitivna teorija razvoja karijere*, koja se snažno oslanja na socijalne teorije učenja i „[...] naglašava motivacione činioce kao što su uverenja o samoeфикаsnosti i očekivano postignuće“ (Krumboltz & Henderson, 2002, u: Bobek and Robbins, 2005, In: Brown and Lent, 2005: 633). Prema ovoj teorijskoj perspektivi, ključni momenti za proces savetovanja i vođenja su osnaživanje pojedinca da upravlja i koristi svoje unutrašnje i spoljašnje potencijale prilikom identifikovanja, izbora i realizacije planirane karijere, ali i pružanje pomoći u oblikovanju realističnih izbora i očekivanja (Betz, 2005; Bobek and Robbins, 2005; Hansen, 2005; Lent, 2005; Swanson and D'Achiardi, 2005, In: Brown and Lent, 2005). (b) *Teorijska perspektiva razvoja odraslih*, među kojima su posebno naglašene Baltisova teorija kompenzacije i selektivne optimizacije i Ečlijeva teorija kontinuiteta (Atchley, 1989, Baltes, 1997, u: Bobek and Robbins, 2005: 633). Prva teorija naglašava socijalni i uticaj okruženja. Ključni momenti za proces savetovanja i vođenja prema ovoj teoriji su selekcija, proces adaptacije i poboljšanje ishoda funkcionisanja. Prema drugoj teoriji, u kojoj se kao bazični elementi procesa savetovanja i vođenja izdvajaju kontinuitet ciljeva, značenje i svrha, te sposobnost pristupanja i korišćenja finansijskih, socijalnih i zdravstvenih resursa.

Bobek i Robins smatraju da je populacija odraslih izrazito heterogena, te da joj u procesu savetovanja i vođenja valja pristupati kroz interakciju razvojnih i kontekstualnih elemenata, koristeći potencijale sva tri teorijska modela. Zbog toga je neophodno, osloniti se na „[...] uporišne tačke praktičnog delovanja (a) značaj personalne istorije klijenta i obrazaca njegovog ponašanja, (b) razumevanje ličnosti klijenta i njegovih obrazovnih kapaciteta, (c) izdvajanje odgovarajućih aktivnosti i oblika rada i (d) razumevanje socio-kulturnog konteksta odraslog, posebno kod klijenata koji su iskusili nedobrovoljnu tranziciju“ (Bobek and Robbins, 2005, In: Brown and Lent, 2005: 636). Naglašavajući značaj dinamičkog pristupa, Amundson i saradnici proces savetovanja i vođenja određuju kao „[...] proces u kom savetnik radi u saradnji sa klijentom/studentom kako bi mu pomogao da razjasni, precizira, primeni i prilagodi se odlukama“ (Amundson, Haris-Boulzbi, Najls, 2010: 8).

Značajan teorijski doprinos za oblikovanje prakse SVOO dali su i drugi teoretičari (npr. Mitchell and Krumboltz, 1996, Law, 1996, Roberts, 1997, 2005, in: Brown and Lent, 2005, Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008) koji se pominju

u proučavanoj literaturi, čije pristupe, zbog prirode i obima ovog rada nećemo detaljnije eksplicirati.

Potrebe za savetovanjem i vođenjem u obrazovanju

Pažnja istraživača koji su proučavali potrebe za SVOO nije bila često fokusirana na populaciju odraslih (Bobek and Robbins, 2005, In: Brown and Lent, 2005). Jedno od retkih istraživanja koje se bavilo potrebama za SVOO na uzorku od 1.046 odraslih sproveli su Hoyt i Lester (Hoyt and Lester, 1995, in: Kerka, 1995). Nalazi ove studije pokazali su kako 40,0% odraslih svoje potrebe za SVOO prvo diskutuju sa članovima porodice ili prijateljima, dok se tek 37,0% njih obraća andragogu (savetniku); samo 30% odraslih je o izboru svoje karijere razgovaralo sa andragogom (savetnikom), 36% je svesno biralo karijeru ili je planiralo, a za preko 47% respondenata osnovni izvori za prikupljanje informacija o obrazovanju i/ili karijeri bili su televizija, časopisi i dnevne novine.

Po mišljenju autora čije smo radove konsultovali, nedovoljna osvešćenost i nedovoljne informacije su među osnovnim uzrocima javljanja potrebe za SVOO (Savickas, 2001). Braun i Lent ukazuju da su potrebe odraslih za SVOO najčešće uzrokovane gubitkom posla, traganjem za novim smernicama u radu ili otvaranjem nekih novih obrazovnih potreba kojima su ranije obraćali nedovoljno pažnje (Brown and Lent, 2005), ali i određenim vrednosnim orijentacijama (utilitarnom – ispoljenom kroz težnju za poboljšanjem socijalnog ili materijalnog statusa, individualističkom – ispoljenom kroz težnju za povećanjem autonomije, orijentacijom ka samoaktuelizaciji – ispoljenom kroz težnju za ostvarenjem određenog cilja ili personalni razvoj, socijalnom – ispoljenom kroz težnju za socijalnim uklapanjem, avanturističku – ispoljenom kroz težnju da se preuzme rizik) (Lent, 2005, Rounds and Armstrong, 2005, In: Brown and Lent, 2005). U radovima više autora ukazuje se i na značaj socijalnog konteksta kao osnovnog pokretača otvaranja potrebe za SVOO (Irving, 2005, in: Irving and Malik, 2005; Betz, 2005, Hansen, 2005, Lent, 2005, Rounds and Armstrong, 2005: in: Brown and Lent, 2005) koji se reflektuje kroz pol, rasnu ili etničku pripadnost, zdravlje, socio-ekonomske uslove, (ne)uklapanje, barijere u sistemu obrazovanja. Značaj kulturnog konteksta za pojavu potrebe za SVOO, ali i za dizajniranje specifičnih andragoških intervencija u procesu SVOO naglašen je u radovima brojnih autora (Swanson and D'Achiardi, 2005, in: Brown and Lent, 2005; Irving, 2005, Pagliano, 2005, West, 2005, in: Irving and Malik, 2005; Duarte and Rossier, 2008, Tracey and Gupta, 2008, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008).

Posebno su interesantna razmišljanja o promenama u potrebama za SVOO opisana u radovima Traktenberga i saradnika (Tractenberg et al., 2002). Oni su izdvojili *promene u svetu rada* (reintegracija na međunarodnoj političkoj i ekonomskoj sceni, neophodnost posedovanja specifičnih, stalno promenljivih znanja, sposobnosti i kompetencija; rast u oblasti „trećeg sektora“, demografske promene na tržištu rada, povećanje broja nezaposlenih na globalnom nivou, promene na organizacijskom nivou i promene u poslovima, promene zahteva za kvalifikacijama, promene zahteva za znanjima), *promene u obrazovanju* (globalno povećanje obuhvata stanovništva obrazovanjem, produbljivanje jaza između ponude sistema obrazovanja i zahteva za znanjima i veštinama neophodnim za aktivno uključivanje u svet rada koji opstaje i pored fleksibilizacije i modularizacije sistema obrazovanja, zahtevi za sticanjem znanja specifičnog za konkretne organizacije koji mogu da se realizuju isključivo kroz aktivnosti razvoja ljudskih resursa na nivou organizacije, bogata ponuda u domenu neformalnog obrazovanja) i *redistribuciju radnog i slobodnog vremena* kao osnovne pokretače intenziviranja potreba za SVOO. Ove promene imaju dalekosežan uticaj na oblast SVOO (proširivanje, obogaćivanje i poboljšanje kvaliteta usluga; ponovno promišljanje teorijskih paradigmi, razvoj novih koncepata i teorija; preventivno pristupanje; razvoj novih metoda i tehnika SVOO; promene u sadržaju intervenisanja).

Zanimljivo shvatanje iznela je i Patonova, koja potrebe za SVOO posmatra kao svojevrsan dinamičan „kaleidoskop“ u kome se kontinuirano prepliću *individualne odlike* (pol, vrednosti, seksualna orijentacija, interesovanja, veštine, starosna dob, znanja vezana za svet rada, fizički atributi, stavovi, etnička pripadnost, self-koncept, karakteristike ličnosti, uverenja, invaliditet, sposobnosti, zdravlje), *kontekstualni činioci* (obrazovne institucije, geografska lokacija, partneri, političko okruženje, porodica, istorijske okolnosti, mediji, globalizacija, grupe u okruženju, socio-ekonomski status, radno mesto i tržište rada), *promene koje se javljaju protokom vremena* i *šanse* koje su rezultat globalnih promena (Patton, 2008, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008).

Za potrebe ovog rada opredelili smo se da ispitamo frekvencije izvora potreba za SVOO koji se navode u trideset analiziranih naučnih izvora² (Tabela 1). Istraživanjem je utvrđen sledeći redosled posmatranih determinanti:

- 1 uticaj socijalnog konteksta,
- 2 težnja za ostvarenjem određenog cilja,

² Tabelarni pregled ovih određenja sačinjen je po uzoru na pregled osnovnih odredbi teorija ličnosti Hologa i Lindzija (Bulatović, 1983:32–33), a na osnovu naučnih radova navedenih u literaturi.

- 3/4 težnja za poboljšanjem socijalnog statusa/težnja za poboljšanjem materijalnog statusa,
- 5/6 težnja za povećanjem autonomije/kulturni kontekst,
- 7 traganje za novim smernicama,
- 8 nedostatak informacija,
- 9/10 promene u svetu rada / promene u interesovanjima,
- 11/12 nedovoljna osvešćenost / gubitak posla.

Kao najčešće opisivan izvor potreba za SVOO (u 90,32%) izdvojen je *socijalni kontekst*. Među autorima čije smo radove analizirali postoji puno slaganje oko činjenice da se ni individualno ponašanje, ni SVOO ne javljaju u socijalnom vakuumu, već su snažno oblikovani kroz kontinuirano delovanje socijalnih normi, običaja, vrednosti, masovnih i elektronskih medija, tradicije, prihvaćenih uloga. Socijalni kontekst nije jedinstvena kategorija. On, sa jedne strane, odražava nacionalne, političke, ekonomske razlike, razlike u sistemu obrazovanja, dok sa druge strane, snažno reflektuje uticaj na različite socijalne institucije, strukturu obrazovne ponude i „[...] oblikuje kognitivnu strukturu, navike i način obrade informacija unutar i izvan društvenih grupa“ (Herr, 2008, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008). Među analiziranim izvorima potreba za SVOO naredno mesto u rangu dodeljeno je *težnji za ostvarenjem određenog cilja* (83,87%). Autori čiji su radovi analizirani, ovaj izvor najčešće opisuju iz dve različite pozicije. Prva od njih, težnju za ostvarenjem određenog cilja smatra povezanom sa kulturnim kontekstom (individualistički vs. kolektivistički kulturni kontekst). U individualističkom kulturnom kontekstu SVOO su „struktura“ kroz koju je moguće ostvariti „[...] ultimativni cilj – samorealizaciju, postizanje individualnog uspeha i zadovoljstva“ (Van Esbroeck, 2008, in: *Ibid.*: 31). Posmatrana iz druge pozicije, težnja za ostvarenjem određenog cilja, kao izvor potreba za SVOO, često se posmatra i kao težnja za podizanjem nivoa kvalifikacija i veština zaposlenih i može se raščlaniti na: (a) težnju za ostvarivanjem ciljeva učenja, (b) težnju za ostvarivanjem ciljeva tržišta rada i (c) težnju za ostvarivanjem socijalne jednakosti (OECD, 2004, in: *Ibid.*: 342).

Treće i četvrto mesto u rangu u analiziranim izvorima potreba za SVOO dodeljena su *težnji za poboljšanjem socijalnog statusa* (80,65%) i *težnji za poboljšanjem materijalnog statusa* (80,65%). Težnja za poboljšanjem socijalnog statusa direktno je povezana sa socijalnim i kulturnim kontekstom, sa polnom, etničkom i porodičnom pripadnošću, te pripadnošću marginalizovanim socijalnim grupama. Mnogi autori smatraju da ova težnja, pored težnje za ostvarenjem personalnih ciljeva, predstavlja najsnažnije uporište za formiranje sistema SVOO (Duarte

Tabela 1: Izvori potreba za savetovanjem i vođenjem u obrazovanju

	nedovoljna osvešćenost	nedostatak informacija	gubitak poala	traganje za smernicama	promene u interesovanjima	težnja za poboljšanjem socijalnog statusa	težnja za poboljšanjem materijalnog statusa	težnja za povećanjem autonomije	težnja za ostvarenjem određenog cilja	uticaj socijalnog konteksta	kulturni kontekst	promene u svetu rada
Amundson and Thrift, 2008	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Beitz, 2005	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bobek and Robbins, 2005		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Borgen, 1985		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brown and Lent, 2005		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Douglas, 2005						X	X	X	X	X	X	X
Duarte and Rossier, 2008		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Goodman and Hoppin, 1988		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hansen, 2005				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hawthorn, 1996		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Herr, 2008				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Humphries and Dyer, 2005		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Irving, 2005		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kerka, 1987		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lav, 2005				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lent, 2005			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Malik and Aguado, 2005				X	X	X	X	X	X	X	X	X
McMahon, 2008				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pagliano, 2005				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Patton, 2008		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Plant, 2004					X	X	X	X	X	X	X	X
Roberts, 2005		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rounds and Armstrong, 2005				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Savickas, 2001		X										
Sovet et al., 2008		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Swanson and D'Achiaroli, 2005		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sverko, Barbarovic i Sverko, 2008		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tracey and Gupta, 2008		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tractenberg et al., 2002				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Van Esbroeck and Athanasou, 2008		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
West, 2005		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Percent %	29,03	51,61	29,03	67,74	45,16	80,65	80,65	74,19	83,87	90,32	74,19	45,16
Rang	11,12	8	11,12	7	9,10	3,4	3,4	5,6	2	1	5,6	9,10

X – autor se opredeljuje za izvor potreba za savetovanjem i vođenjem u obrazovanju

and Rossier, 2008, in: *Ibid.*: 495; Dawis, 2005, in: Brown and Lent, 2005: 11; Rowjewski, 2005, in: *Ibid.*: 142; Ryan Krane and Tirre, 2005, in: *Ibid.*: 311). Sa druge strane, težnja za poboljšanjem socijalnog statusa, često se navodi kao, empirijskim istraživanjima ustanovljen, relevantan izvor potreba za SVOO (Blau and Duncan, 1967, Stevens and Cho, 1985, Naoko and Treas, 1992, in: *Ibid.*: 135; Featherman and Hauser, 1978, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008: 76). Gati i Tal ukazuju da je čak i dobijanje relevantnih informacija o obrazovnoj ponudi direktno povezano sa posedovanim materijalnim statusom (Gati and Tal, 2008, in: *Ibid.*: 163). Težnja za poboljšanjem materijalnog statusa, kao relevantan izvor potreba za SVOO, kako se objašnjava u analiziranim izvorima, povezana je i sa polnom i etničkom pripadnošću, te sa pripadnošću određenim starosnim kategorijama i marginalizovanim socijalnim grupama.

Naredna mesta u rangu među analiziranim determinantama potreba za SVOO, peto i šesto, dodeljena su *težnji za povećanjem autonomije* (74.19%) i *kulturnom kontekstu* (74.19%). Značaj težnje za povećanjem autonomije kao snažnog izvora potrebe za SVOO posebno je izražen u radovima Loua i Daglasove (Law, 2005, Douglas, 2005, in: Irving. and Malik, 2005). Po mišljenju Loua, „[...] autonomija predstavlja novi oslonac za delovanje [...] usmeren ka emancipaciji individue“ (Law, 2005, in: *Ibid.*:45–46). Kulturni kontekst, kao determinanta potreba za SVOO, detaljno je opisan u većini analiziranih izvora. Pojedini autor smatraju ne samo da kulturni kontekst oblikuje potrebe za savetovanjem i vođenjem u obrazovanju, već i da je s obzirom na ovaj kompleksni element neophodno dizajnirati i procese SVOO (Worthington, Flores and Navarro, 2005, in: Brown and Lent, 2005: 232).

Traganju za novim smernicama dodeljeno je sedmo mesto u rangu među analiziranim izvorima potreba za SVOO (67,74%). Tu determinantu posebno izdvajaju autori koji analiziraju primenu socijalno-kognitivne teorije razvoja karijere (Betz, 2005; Bobek and Robbins, 2005; Hansen, 2005; Lent, 2005; Swanson and D'Achiardi, 2005, in: Brown and Lent, 2005; Patton, 2008, Soresi, et al, 2008, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008). Ona je posebno izražena među osobama koje žele da uspostave kontrolu nad sopstvenim životom i prilagode se socijalno-kulturnom kontekstu; prvi korak u tom traganju predstavlja uključivanje u andragoški oblikovan sistem savetovanja i vođenja u obrazovanju.

Osmo mesto u rangu među analiziranim izvorima potreba za SVOO dodeljeno je *nedostatku informacija* (51,61%). Ta determinanta, po mišljenju nekih istraživača, predstavlja osnovni uzrok prethodnih neuspeha i jedan od krucijelnih činilaca pri donošenju odluka, oblikovanju interesovanja i vrednosti, te formiranju sposobnosti, veština i kompetencija (Van Esbroeck and Athanasou, 2008,

in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008). Nedostatak informacija predstavlja jedan od primarnih i konstitutivni element nekoliko drugih faktora neodlučnosti prilikom izbora karijere izdvojenih u empirijskom istraživanju Kelija i Liove. Neodlučnost i nemogućnost donošenja relevantnih odluka, nedovoljna osvešćenost sopstvenih potencijala, nedovoljno znanje o planiranju karijere pod direktnim su uticajem nedostatka informacija (Kelly and Lee, 2002, in: Brown and Lent, 2005: 361–362).

Promenama u svetu rada (45,16%) i *promenama u interesovanjima odraslih* (45,16%) dodeljeno su deveto i deseto mesto u rangi analiziranih izvora potreba za SVOO. Promene u svetu rada odvijaju se na organizacionom (promene standarda, procedura, organizacionog dizajna, različitih aspekata menadžmenta) i globalnom planu (nastaju pod uticajem procesa globalizacije, demografskih promena, razvoja nauke i tehnologije) i dovode do otvaranja potreba za osvežavanjem postojećih i sticanjem novih i kompleksnijih znanja, veština, sposobnosti i kompetencija. Te promene se reflektuju na procese SVOO i kroz razvoj „dinamičnijih, imaginativnijih i fleksibilnijih pristupa“ i modela praktičnog delovanja (Amondson and Thrift, 2008, in: Athanasou and Van Esbroeck, Eds., 2008). Promene u interesovanjima odraslih su, prema mišljenju Uotsa, povezane sa kognitivnim, afektivnim i konativnim kapacitetima individue, njihovim aspiracijama i potrebama tržišta rada (Watts, 2008, in: Ibid.: 342). Značajno se reflektuju i na proces SVOO, jer predstavljaju fokus interesovanja praktičara pri izboru i metodološkom oblikovanju konkretnih aktivnosti delovanja (Duarte and Rossier, 2008, in: Ibid.: 492).

Poslednja dva mesta u rangi analiziranih izvora potreba za SVOO, jedanaesto i dvanaesto, dodeljeni su *nedovoljnoj osvešćenosti* (29.03%) i *gubitku posla* (29.03%). Prema shvatanju Šverka i saradnika, nedovoljna osvešćenost potencijalnih klijenata/korisnika SVOO direktno je povezana sa njihovim vrednosnim orijentacijama i sposobnošću za prikupljanje relevantnih informacija (Šverko et al., in: *Ibid.*, 2008: 558, *et passim*). Osveščivanje obrazovnih potreba klijenata predstavlja prvi korak u savetovanju i vođenju u obrazovanju (Rounds and Armstrong, 2005, in: Brown and Lent, 2005: 324, *et passim*). Gubitak posla, te tranziciju ili krupnu promenu u karijeri, kao izvor potreba za SVOO posebno detaljno ekspliciraju Bobek i Robins. Oni smatraju da je gubitak posla, kao i tranzicija u karijeri izuzetno značajna determinanta posebno za zrele odrasle, kao i za odrasle osobe bez dovoljnog obrazovanja ili radnog iskustva za aktivno uključivanje u svet rada, koja iziskuje andragoški oblikovan pristup savetovanju i vođenju u obrazovanju (Bobek and Robbins, 2005, in: *Ibid.*: 630–631).

Ovako dobijeni nalazi analize izvora potreba daju prostor za andragoško planiranje, oblikovanje i realizaciju aktivnosti savetovanja i vođenja u obrazovanju. Samousmerenost odraslih u procesu učenja, determinisanost socijalnim i kulturnim kontekstom, potreba za informisanjem, te težnje za poboljšanjem socijalnog i materijalnog statusa, povećanjem autonomije i novim smernicama, promene u interesovanjima, nedovoljna osvešćenost, gubitak posla i implikacije promena u svetu rada imaju izuzetno veliki andragoški značaj za pomaganje, usmeravanje i vođenje u obrazovanju i razvoj specifičnih sistema i modela savetovanja i vođenja u obrazovanju.

Sistemi i modeli savetovanja i vođenja u obrazovanju odraslih

Ualc i Bendžamin definišu savetovanje i vođenje kao interaktivni sistem ili sistem međusobno zavisnih delova koji sačinjava jedinstvenu celinu sistema planiranja karijere i koristi različite strategije radi ostvarivanja zajedničke svrhe. Taj sistem uključuje razvoj i efektivno korišćenje resursa, otvorenost za promenu, kontinuiranu evaluaciju i fokusiran je i na proces i ishod (Walz and Benjamin, 1984, u: Walsh and Osipow, 1988: 140). Prema shvatanju Kerke, obuhvatni sistem SVOO odraslih uključuje „(1) ispitivanje potreba, (2) istraživanje resursa, (3) postavljanje ciljeva, (4) planiranje, (5) postavljanje specifičnih zadataka, (6) razvoj programa, (7) implementaciju, (8) evaluaciju i (9) modifikaciju“ (Kerka, 1987: <http://www.ericdigests.org/pre-927/adult.htm>).

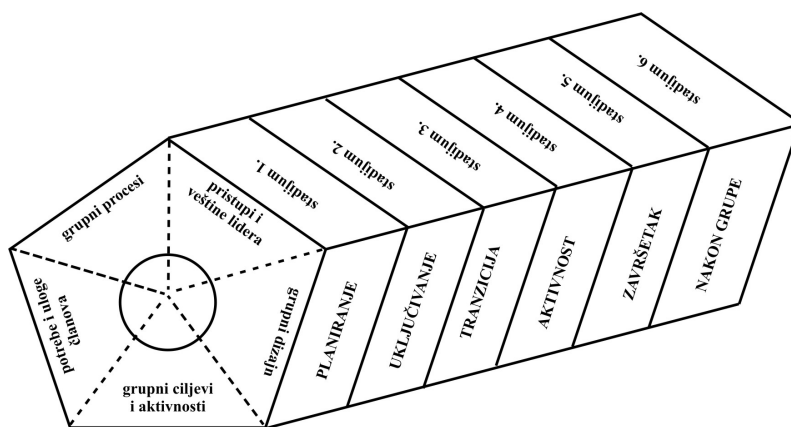
Prve dve faze ovog procesa predstavljaju osnovu za postavljanje ciljeva, dok se u fazi planiranja posebna pažnja poklanja konkretnom klijentu (personalnim, kulturnim i socijalnim karakteristikama, dostupnosti obrazovnih resursa). Planiranje karijere je multidimenzionalni sistem, uključen u širi proces obrazovnog vođenja i savetovanja (Miller, 1982, u: Walsh and Osipow, 1988: 139). Nakon postavljanja konkretnih zadataka, razvija se i primenjuje specifičan program, pri čemu se prvenstveno teži uspostavljanju odnosa između klijenta i savetnika. Evaluacija efektivnosti SVOO uključuje tri dimenzije:

1. klijenta (koji poseduje demografske, psihološke i attribute vezane za karijeru),
2. intervenciju (sadržaj, interpersonalni kontekst, nivo strukturiranosti) i
3. ishode (znanje vezano za karijeru, veštine, ponašanje, osećanja, efektivno obavljanje uloga) (*Ibid.*).

Nešto jednostavniji model SVOO ponudilo je Odeljenje za razvoj kontinuiranog obrazovanja odraslih iz Lestera (*Unit for the Development of Adult Con-*

tinuing Education, Leicester). Ovaj, u osnovi, model mentorskog SVOO odraslih bazično je obuhvatao sedam aktivnosti – informisanje, savetovanje, vođenje, pristupanje, omogućavanje, zastupanje i davanje povratnih informacija, a kasnije su mu dodate „[...] radi boljeg uklapanja u sistem formalnog obrazovanja odraslih“, kako navodi Hotornova (Hawthorn, 1996, in: Wats, et al., 1996: 75) i aktivnosti: poučavanja, upravljanja, umrežavanja i promene sistema.

U praksi je, pored individualnog, razvijen i grupni model SVOO odraslih, zasnovan na strukturisanim aktivnostima učenja i aspektima grupne podrške. Ovaj andragoški model ima dva konstitutivna elementa – sticanje relevantnih veština i usvajanje znanja (obrazovni element) i razvoj i očuvanje konstruktivnog odnosa (suportivni element) (Borgen, et al., 2010). Model koji je Bordžen razvio sa saradnicima „[...] fokusiran je na razvoj znanja, veština i personalno osvešćivanje. [...] u ovom modelu, klijenti imaju prilike da steknu relevantne informacije, praktikuju veštine koje su im neophodne za uspeh, i suočavaju se sa barijerama koje se mogu pojaviti“ (*Ibid.*: <http://www.counseling.org/resources/library/ERIC%20Digests/95-072.pdf>).



Slika 2: Grupni model savetovanja i vođenja u obrazovanju odraslih
Izvor: Borgen, 1995.

Pet ključnih elemenata fluidnog i dinamičnog grupnog modela SVOO odraslih, kao što je prikazano na Slici 1. su: (a) grupni ciljevi i aktivnosti (poboljšanje sposobnosti komuniciranja, informisanje, razvoj samopouzdanja), (b) potrebe (obrazovne i personalne) i uloge članova grupe (vezane za pripadnost grupi), (c) grupni procesi, (d) pristupi i veštine lidera – personalne karakteristike lidera, pristupi za efektivno upravljanje grupom i konkretne veštine neophodne za zadovoljavanje potreba članova u različitim stadijumima razvoja grupe i (e)

grupni dizajn, fokusiran na sekvencionisanje aktivnosti grupe u skladu sa svrhom i stadijumom grupnog razvoja. Prvi stadijum (*planiranje*) daje osnovu za rad grupe; ključni momenti su identifikovanje i potreba i razmena, za koje su neophodni aktivna participacija, uključenost, aktivno slušanje i facilitacija. U narednom stadijumu (*uključivanje*) fokus je izmešten na integraciju pojedinaca u grupu i ustanovljavanje grupnih normi, dok se u trećem stadijumu (*tranzicija*) članovi grupe upoznaju sa potrebama drugih članova, pri čemu je osnovni zadatak lidera grupe – kontrola. Četvrti stadijum (*aktivnost*) koji Bordžen izdvaja odlikuju poverenje, posvećenost i aktivnost, praćeni povećanom autonomijom članova, dok je uloga lidera usmerena ka pružanju podrške i usmeravanju (Borgen, Butterfield and Amundson, 2010). Peti stadijum (*završetak*) obuhvata integrisanje svega što je naučeno i planirano pri postizanju cilja, dok se poslednji, šesti stadijum (*nakon grupe*) odnosi na sastanke na kojima članovi međusobno jedni drugima pružaju podršku i daju podstrek jedni drugima, nakon što je grupa postigla svoj cilj.

Neophodno je naglasiti da, iako izdvojeni teorijski modeli nude širok prostor za oblikovanje prakse SVOO, oni ne ističu kao neophodno njihovo dalje andragoško obogaćivanje, na šta posebno ukazuje analiza izvora potreba za savetovanjem i vođenjem u obrazovanju. Postojeći teorijski modeli nude bogat repertoar principa i koncepata, ali nedovoljno uvažavaju savremena andragoška saznanja o prirodi, sistemima i modelima SVOO. Dalja teorijska i empirijska istraživanja u ovoj oblasti, sprovedena iz andragoške, dinamičke i interaktivne perspektive, produbljeni uvidi u postojeće teorijske i praktične pristupe, imaju potencijal da pruže solidno naučno utemeljenje savetovanja i vođenja u obrazovanju odraslih. Na taj način se otvara prostor da se o savetovanju i vođenju u obrazovanju odraslih govori kao o, relativno novom, ali i sve više za klijente potrebnom, setu poslova (dužnosti, funkciji) koji andragog obavlja. Deluje da se ovim setom poslova, u obrazovanju u odraslom dobu, pospešuje vaspitna funkcija, kao već dugo zapostavljena komponenta, koja svakako „isporučuje“ nove zahteve i u pogledu kvaliteta obrazovanja odraslih.

Korišćena literatura

- Alibabić, Š. i Ovesni, K. (2008). Karijerni razvoj nastavnika. U: I. Radovanović, V. Ž. Radović (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – od postojećeg ka mogućem, Tematski zbornik radova*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, 38–49.
- Allison, Ch. J. and Cossette, M. (2007). *Three Theories of Career Development and Choice*. Lynnwood, WA: Edmonds Community College. (dostupno na: <http://www.stemrecruiting.org/docs/pub/3theories.pdf>)

- Amundson, N. E., Haris–Boulzbi, Dž., Najls, S.Dž. (2010). *Osnovni elementi karijernog savetovanja: procesi i tehnike*. Beograd: Beogradska otvorena škola.
- Athanasou, J. A. and Van Esbroeck, R. (Eds.) (2008). *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht: Springer.
- Borgen, W. (1995). A Model for Group Employment Counseling. *ERIC Digest*, 72. (dostupno na: <http://www.counseling.org/resources/library/ERIC%20Digests/95-072.pdf>).
- Borgen, W. A., Butterfield, L. D., Amundson, N. E. (2010). *The Experience of Change and Its Impact on Workers Who Self-Identify as Doing Well with Change that Affects Their Work*. *Journal of Employment Counseling*, 1(47), 2–11.
- Brown, S. D. and Lent, R. W. (Eds.) (2005). *Career development and counseling: putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Bulatović, R. (1983). *Ličnost i stav odraslih prema obrazovanju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fenwick, T. J. (2001). *Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives (Information Series No. 385)*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University.
- Glowacki–Dudka, M. (2000). *Proceedings of the 19th Annual Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Holton, E. F. III and Naquin, Sh. S. (2001). *Helping Your New Employee Succeed*. San Francisco: Baret–Koehler Publishers, Inc.
- Irving, B. A. and Malik, B. (Eds.) (2005). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting social justice within a global economy*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Kargulowa, A. (1982). Preparatory Questions Concerning the Research of Educational Guidance. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 5, 87–94.
- Kerka, S. (1987). Adult Career Counseling: An Interactive Model. Overview. *ERIC Digest*, 65. (dostupno na: <http://www.ericdigests.org/pre-927/adult.htm>)
- Kerka, S. (1995). Adult Career Counseling in a New Age. *ERIC Digest*, 167.
- Knowles, M. S, Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). London: Elsevier.
- Pejatović, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Plant, P. (2004). Quality in Career Guidance: Issues and Methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 141–157.

- Savickas, M. L. (2001). A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes. Tibos, K. and Zaman, M. (2010). A Dynamic Model of Career Choice Development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49–57.
- Sork, T. J., Chapman, V. L., StClair, R. (Eds.) (2000). *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*. Vancouver, BC: University of British Columbia, Department of Educational Studies.
- Tractenberg, L., Streumer, J. & Van Zolingen, S. (2002). Career Counselling in the Emerging Post-Industrial Society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 85–99.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K. and Zaman, M. (2010). A Dynamic Model of Career Choice Development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5–18.
- Walsh, W. B., Osipow, S. H. (1988). *Career Decision Making*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Watts, A.G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M., and Hawthorn, R. (1996). *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice*. London, GB: Routledge.
- Wehrly, B. (1982). Cultural and Social Influences on Career Guidance: An Overview. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 5, 131–140.

COUNSELING AND GUIDANCE IN EDUCATION: NEEDS AND MODELS

Kristinka Ovesni & Aleksandra Pejatović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

This paper, from the andragogical perspective, considers processes of counseling and guidance in education. These processes have been discussed as key aspects of the concept of lifelong learning and education, directly related to andragogical interventions, to processes of facilitation, career counseling and guidance, orientated to improvement of quality of life. Due to our consideration of needs for counseling and guidance in education as important, we applied content analysis on the thirty encompassed scientific papers to examine frequency of sources of these needs. Twelve anchors of influence have been distinguished, ranked, and explicated: social context, orientation toward realization of certain goals, inclination toward improvement of social status, inclination toward increasing of income, desire for autonomy, cultural context, progression toward new goals, lack of information, changes in the world of work, changes in interests, unawareness, and loss of job. We also described conceptual framework for the practice of counseling and guidance in education (fitting/sequential, developmental/hierarchical, and dynamic model) and considered several derived perspectives and theories (perspective of adjustment, theory of career development, social cognitive career theory, and adult development perspective). We discussed systems/models of counseling and guidance in education in practice (interactive, multidimensional, mentorship, group counseling and guidance model).

Key words: counseling and guidance in education, needs for counseling and guidance in education, models of counseling and guidance in education

PARTNERSTVO PORODICE I ŠKOLE KAO DIMENZIJA KVALITETA OBRAZOVANJA

Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi¹

Dragana Pavlović Breneselović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Prava roditelja u obrazovanju podrazumevaju, sa jedne strane, pravo da roditelji utiču na vaspitanje svoje dece na javnom nivou i sa druge strane, potrebu jačanja odgovornosti roditelja. Stvaranje pretpostavki za veće učešće u odlučivanju rezultat je nastojanja da se obezbedi participacija roditelja i ojača njihova uloga kao aktivnih građana, odražavajući pomeranje u shvatanju građanskih prava sa korisničkih socijalnih prava na participatorna prava. Proširenje socijalnih obaveza sagledava se kao sredstvo jačanja lokalne demokratije i time demokratizacije društva uopšte. Rad je usmeren na sagledavanje ograničenosti postojećeg pristupa u obrazovnoj politici. Koristeći bazu podataka dobijenu u okviru regionalnog istraživanja „2009 Cross-National Survey of Parents in South East Europe (SEE) countries“ kojim je obuhvaćen uzorak od 1.153 roditelja i 32 direktora osnovnih škola u Srbiji, analizirali smo podatke o područjima i učestalosti učešća roditelja kao i proceni vlastitih i školskih kapaciteta i prepreka za učešće. Uočene kontroverze u saradnji roditelja i škole osnov su za kritički osvrt na postojeću praksu i identifikovanje suštinskih razloga problema u uspostavljanju partnerstva porodice i škole, a to su: nejednakost u moći i različitost socijalnih uloga iz koje sledi različitost perspektiva i fenomenološka različitost. Kao alternativa, elaboriran je sistemski pristup u sagledavanju problematike participacije roditelja u školi.

Ključne reči: učešće u odlučivanju, perspektiva roditelja i direktora, balans moći, dimenzije partnerstva, roditelj kao građanin.

Uvod: propisano partnerstvo

U poslednje dve dekade u obrazovnoj politici većine zemalja izražena je tendencija da se u domenu javnog vaspitanja legislativom obezbedi veće učešće roditelja u odlučivanju. Ovakav trend proističe kako iz nastojanja da se većim uključivanjem roditelja poveća kvalitet i potencijal uslova odrastanja i učenja dece i time ostvare bolji efekti u obrazovanju, tako i iz izraženih društvenih

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

potreba za demokratizacijom i jačanja doktrine prava roditelja. Prava roditelja u obrazovanju podrazumevaju, sa jedne strane, pravo da roditelji utiču na vaspitanje svoje dece na javnom nivou i, sa druge strane, potrebu jačanja odgovornosti roditelja. Omogućavanje većeg učešća u odlučivanju rezultat je nastojanja da se roditelji stave u ulogu participatora i aktivnog građanina i odražava pomeranje u shvatanju građanskih prava sa korisničkih socijalnih prava na participativna prava koja podrazumevaju angažman i odgovornost. Proširenje socijalnih obaveza i odgovornosti sagledava se kao sredstvo jačanja lokalne demokratije i time demokratizacije društva uopšte (Munn, 2001; Vincent, 1996; Irvine, 2002).

U Srbiji je takođe na legislativnom nivou predviđeno učešće roditelja u odlučivanju i uspostavljena autonomija škole po pojedinim pitanjima organizacije i programa kao važne pretpostavke za mogućnost učešća roditelja. U legislativnim aktima se ističe potreba otvaranja škole prema lokalnoj zajednici i naročito prema porodici i razvijanje saradnje sa porodicom. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji (2009) precizira se učešće roditelja u školskom odboru (po 3 predstavnika roditelja, škole i lokalne uprave) i osnivanje saveta roditelja na nivou škole koji čine predstavnici roditelja svih odeljenja. Ovakvo zakonsko rešenje nije novina – decenijama unazad legislativno je predviđeno učešće roditelja u ovim telima. Takođe, iako se program za osnovno obrazovanje donosi na centralnom nivou, Zakon predviđa varijacije kroz izradu školskog programa rada kojim se definišu specifične aktivnosti škole s obzirom na lokalne potrebe. Tako npr. školama se ostavlja mogućnost variranja u pogledu ponude izbornih predmeta, izbora udžbenika, organizacije dodatnih i vanškolskih aktivnosti i sl., čime se na legislativnom nivou postavlja prostor za učešće roditelja.

Učešće u odlučivanju obuhvata one aktivnosti koje omogućavaju roditeljima da učestvuju u procesu donošenja odluka u vezi sa školom. To može biti direktno učešće kroz koje roditelji imaju priliku da iznesu svoje mišljenje, očekivanja i zahteve (roditeljski sastanci, neposredni razgovori, ankete) i posredno učešće preko predstavnika u školskom odboru, kroz participaciju u roditeljskom savetu i/ili kroz članstvo u udruženju roditelja ili udruženju roditelja i nastavnika. Delokrug odlučivanja može da obuhvata utvrđivanje ciljeva i programa rada škole, planiranje i primenu programskih aktivnosti, evaluaciju, učešće u izboru zaposlenih, organizacionom i budžetskom odlučivanju (Cotton, 2001; Mansfield, 1995; OECD, 2001).

Ovakav pristup zasniva se na konceptu partnerstva kao ideala ili modela odnosa porodice i profesionalaca baziranog na pretpostavci da roditelji i škola povezuju i udružuju svoje snage i resurse u donošenju odluka i preduzimanju aktivnosti u pravcu zajedničkog cilja, a to je kreiranje optimalnih uslova za razvoj i učenje deteta. Škola i nastavnici su eksperti koji najbolje znaju kako da rade svoj posao, a roditelji

su eksperti za svoju decu i zato znaju najbolje šta im treba. Zbog toga je neophodno aktivno uključivanje porodice u upravljanje, ispoljavanje njihovih interesa i potreba kroz slobodu izbora i dogovor oko uzajamnih obaveza i odgovornosti.

Partnerstvo se u ovakvom pristupu određuje kao forma ili struktura odnosa koja podrazumeva odnos među jednakima koji su se saglasili oko zajedničkih ciljeva, zajednički odredili svoje uloge i imaju jednako distribuirani autoritet u donošenju odluka (Epstein, 1995; Epstein, 2006; Davies, 2002; Swap, 1993). Pristup se bazira na *propisivanju partnerstva* između porodice i škole tako što se legislativno definišu obaveze škole i prava roditelja. Time se nastoji da se prevaziđe disbalans moći između porodice i škole ojačavanjem porodica u odnosu na školu i istovremenim ekspliciranjem njene odgovornost u odnosu na školu.

Istraživanja koja su se odnosila na ovakav model uspostavljanja partnerstva porodice i škole pokazuju da ovakav pristup ima niz ograničenja (Pavlović Breneselović, 2012): pojačava se pasivna a ne aktivna uloga roditelja (Munn, 2001; Epstein, 2001); pojačavaju se tenzije i animoziteti između roditelja i škole (Metlife, 2005 prema The Center., 2005; Public agenda, 1999; Newport prema Epstein, 2001; Cotton, 2001; Public agenda, 1999; DfES, 2004); povećava se osećanje nekompetentnosti i nesigurnost i, suprotno zamisli, pojačava nejednakost (Lumby, 2007); ne pojačava se suštinska uloga roditelja kao građanina (Munn, 2001).

Metodološki okvir rada

U radu je korišćena baza podataka dobijena u okviru regionalnog istraživanja „2009 Cross-National Survey of Parents in South East Europe (SEE) countries“ u projektu *Advancing Educational Inclusion and Quality in South East Europe Initiative* Open Society Instituta. Istraživanje je sprovedeno na reprezentativnom uzorku koji je obuhvatao 32 direktora osnovnih škola i 9.600 roditelja u zemljama jugoistočne Evrope, koji su usmeno anketirani. Uzorak u Srbiji je stratifikovan u okviru četiri regije i obuhvatao je 32 osnovne škole u okviru kojih je intervjuisano 1.153 roditelja uzrasta dece od 8 do 15 godina (učenici od prvog do osmog razreda) i 32 direktora.

Korišćeni upitnik je konstruisan na bazi tipologije Džojso Epštajn o šest područja partnerstva sa porodicom (Epstein, 1995) i imao je pitanja zatvorenog i otvorenog tipa kao i skale procene.

Noseće istraživačko pitanje našeg rada je bilo može li se partnerstvo propisati. U okviru njega konkretizovana su sledeća pitanja: 1) Koji je postojeći nivo učešća roditelja u odlučivanju prema iskazima roditelja i direktora (obuhvat, uče-

stalost i područja); 2) Kako roditelji i direktori procenjuju potencijale roditelja i škole za učešće roditelja u odlučivanju; 3) Šta su prepreke za učešće; 4) U čemu su ograničenosti postojeće prakse: u roditeljima, školi ili pristupu problematici partnerstva i učešća roditelja u odlučivanju?

Podaci dobijeni upitnikom za roditelje i direktore su obrađivani kvantitativno, izračunavanjem učestalosti i ranga. Pri analizi, pojedini podaci su sintetizovani primenom kvalitativnih tehnika: komplementarne tehnike (kojom se rezultati dobijeni jednim instrumentom pojašnjavaju rezultatima dobijenim drugim instrumentom) i tehnike proširivanja (kojom se vrši sinteza rezultata dobijenih ispitivanjem različitih komponenti i različitim instrumentima u jednu celinu).

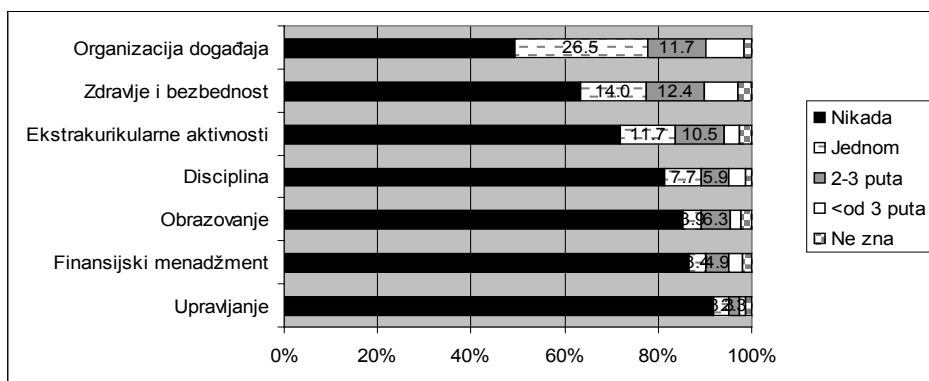
Sintezom dobijenih odgovora i drugih izvora saznanja kao što su rezultati drugih istraživanja, iskustava postojećih programa i teorijska razmatranja, nastojali smo da damo odgovor na pitanje ograničenosti postojeće prakse.

Rezultati: Kontroverze saradnje porodice i škole

Dobijeni rezultati o nivou i područjima učešća roditelja u odlučivanju, kao i procenama vlastitih kapaciteta i kapaciteta škole, ukazuju na nekoliko kontroverzi.

Prva kontroverza: raskorak između spremnosti roditelja za učešće i realnog učešća

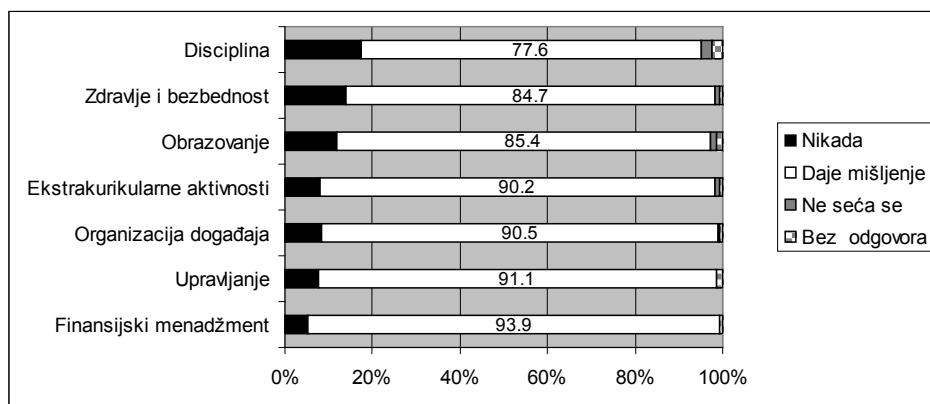
Rezultati dobijeni upitnikom za roditelje pokazuju da je učešće roditelja u odlučivanju minimalno (Grafikon 1).



Grafikon 1: Učestalost učešća roditelja u odlučivanju u pojedinim područjima, prema odgovorima roditelja

Više od četiri petine roditelja navodi da nikada nisu konsultovani po pitanju upravljanja školom (npr. zatvaranja škola, spajanja odeljenja, rasporeda nastave), finansija, pitanja vezanih za program (sadržaji, udžbenici, opterećenost učenika, domaći zadaci, evaluacija nastavnika i nastave), kao i pitanja discipline i nasilja među učenicima. Broj se smanjuje za desetinu (na 71%) kada su u pitanju vannastavne aktivnosti (dodatni sport, strani jezici, umetničke aktivnosti, sekcije). Dve trećine roditelja navodi da nikada nisu konsultovani u vezi sa pitanjima zdravlja i bezbednosti (nadzoru školi, droga, saradnje sa policijom). Roditelji su najčešće konsultovani (oko polovina) po pitanju organizacije školskih događaja (proslave, ekskurzije) što je posledica obaveznosti konsultovanja sa roditeljima oko ekskurzija. Takođe, oko dve trećine roditelja nisu nikada bili predstavnici odeljenja (72%) ili članovi školskog odbora (78,6%), a ako jesu, to je najčešće samo jedanput (10,5%, odnosno 13,7%).

Sa druge strane, najveći broj roditelja navodi da su, kada su bili pitani, prihvatili da iznesu svoje mišljenje (Grafikon 2) i to upravo najviše u onim područjima (finansije i upravljanje) u kojima su najređe pitani.



Grafikon 2: Učestalost davanja svog mišljenja u situaciji kada su pitani, prema izjavama roditelja

Istovremeno, četiri petine roditelja (81%) smatra sebe sposobnim za učešće u odlučivanju, a samo 13,7% se sa time ne slaže. Takođe, oko dve trećine roditelja (72,5%) smatra da je on ili neki drugi član porodice sposoban da preuzme ulogu predstavnika u školskom odboru ili člana roditeljskog saveta.

Četiri petine roditelja smatra da roditelji treba da učestvuju u odlučivanju vezanom za bezbednost i organizovanje školskih događaja, oko tri četvrtine da treba da budu pitani u vezi sa ekstrakurikularnim aktivnostima i disciplinom, kao

i pitanjima vezanim za program. Roditelji su podeljeni kada je u pitanju učestvovanje u odlučivanju vezanom za upravljanje i finansiranje. Oko četrdeset posto roditelja smatra da roditelji ne bi trebalo ili verovatno ne bi trebalo da učestvuju u odlučivanju vezanom za upravljanje i finansije, a deset, odnosno šest posto, ne može da zauzme stav o učešću kada su u pitanju upravljanje i finansije.

Rezultati ukazuju na prvu kontroverzu, a to je raskorak između, sa jedne strane, niskog nivoa učešća roditelja u odlučivanju, i neposrednom i preko predstavničkih tela, a sa druge strane, spremnosti roditelja da iznesu svoje mišljenje kad god je to od njih traženo, kao i procene roditelja o vlastitim kapacitetima da učestvuju u odlučivanju i iskazane potrebe da budu pitani. Ako roditelji u velikoj meri smatraju da su kompetentni za učešće u odlučivanju i da su bili spremni da učestvuju kad god im je to ponuđeno, otkuda toliko niska prisutnost učešće roditelja?

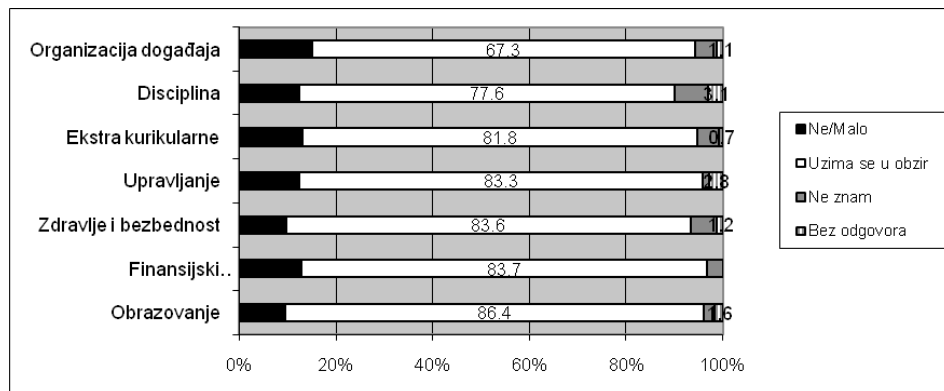
Druga kontroverza: raskorak u potencijalima i spremnosti da se preuzima odgovornost

U gotovo istom procentu u kome roditelji nisu pitani od strane škole za njihovo mišljenje u pojedinim područjima odlučivanja, ni roditelji samoinicijativno nisu pokušali da utiču na odlučivanje u školi. Najveći broj roditelja (83,3%) navodi da nikada nije samostalno, niti sa grupom roditelja (86,4%), pokušao da utiče na odlučivanje, a manje od desetine (8,8%, odnosno 7,4%) da su to pokušali samo jednom.

Roditelji su podeljeni po pitanju vlastite odgovornosti za učešće u odlučivanju. Oko polovina smatra da im je to dužnost, a jedna trećina ne deli to mišljenje. Istovremeno, dve trećine prepoznaje da to ima koristi za obrazovanje i vaspitanje njihovog deteta (76%).

Roditelji su podeljeni i u pogledu prepoznavanja da je učešće u telima reprezentovanja roditelja njihova dužnost. Nešto više od polovine (54,1%) se slaže sa time, ali zato 37,7% smatra da to nije ili verovatno nije njihova dužnost. Jedna četvrtina roditelja (24,4%) ne vidi da bi to imalo koristi za obrazovanje njihovog deteta.

Istovremeno, najveći broj roditelja (oko četiri petine) smatra da je njihovo mišljenje, kada su bili pitani, u velikoj meri ili u potpunosti uzimano u obzir (Grafikon 3). Indikativno je pri tome da roditelji procenjuju da je njihovo mišljenje najmanje uzeto u obzir upravo u području koje inače navode kao područje gde su najčešće pitani, a to je organizacija događaja.



Grafikon 3: Prihvaćenost mišljenja roditelja prema pojedinim područjima odlučivanja prema oceni roditelja

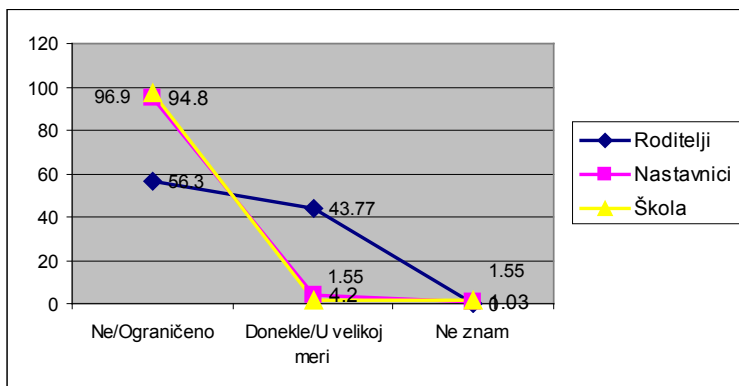
Izneti podaci ukazuju na drugu kontroverzu, a to je da su potencijali roditelja za učešće u odlučivanju, kao i pozitivna iskustva učešća mnogo veći nego što oni smatraju da je to njihova odgovornost i nego što su samoinicijativno spremni da učestvuju.

Treća kontroverza: male prepreke-visoko neučešće

Sudeći po odgovorima roditelja, prepreke za učešće u odlučivanju su znatno manje od nivoa neučešća. Na osnovu skale procene grupisali smo odgovore vezane za prepreke u učešću na kategorije: prepreke vezane za roditelje, za nastavnike i za školu. Najveći broj prepreka roditelji vezuju za same roditelje (oko 40% roditelja) i to pre svega nedostatak vremena i prezaposlenost roditelja, zatim, nezainteresovanost roditelja i najmanji procenat navodi nedostatak kompetencija roditelja.

Znatno manje, roditelji vide prepreke vezane za same nastavnike (13%) i to pre svega kao nedostatak interesovanja i nedostatak komunikativnih veština kod nastavnika. Samo desetina roditelja (9,25%) sagledava da je problem vezan za školu kao instituciju. To je pre svega donekle slaganje (kod jedne trećine roditelja od onih koji prepoznaju školu kao prepreku) da su odnosi između škole i roditelja po prirodi stvari konfliktni.

Prema proceni direktora, problemi su takođe vezani pre svega za roditelje (za 10% više nego što navode roditelji), dok su problemi vezani za nastavnike i za školu još niže percipirani nego kod roditelja (Grafikon 4).

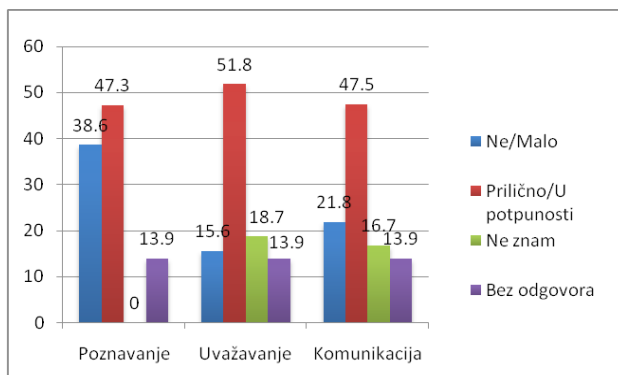


Grafikon 4: Prepreke za učešće prema proceni direktora

Ovakvi odgovori ukazuju da i roditelji i direktori sagledavaju školu kao konstantu kojoj roditelji treba da se prilagođavaju i ne prepoznaju skrivene prepreke za realizaciju partnerstva. Iz toga sledi treća kontroverza: zašto, iako se prepreke za veće učešće sagledavaju vrlo ograničeno i vezane su pre svega za nedostatak vremena roditelja, nema većeg učešća? U čemu su stvarne prepreke?

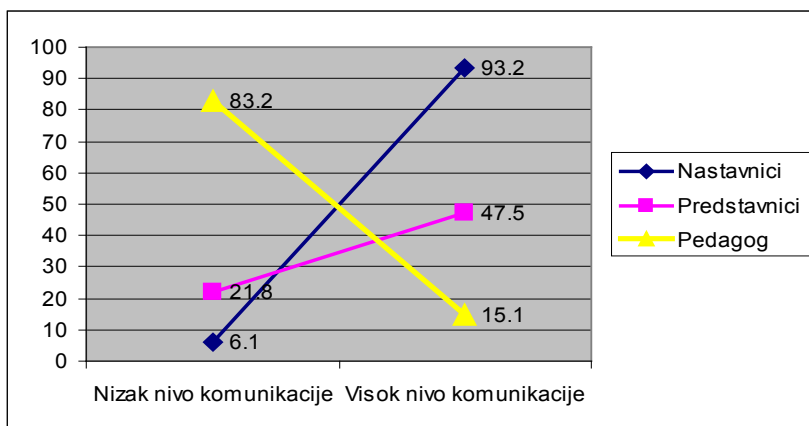
Četvrta kontroverza: koga predstavljaju predstavnici

Sudeći po rezultatima, posredno učešće roditelja u odlučivanju preko svojih predstavnika u savetu i školskom odboru je takođe ograničeno. Samo oko polovina roditelja navodi da zna ko su predstavnici odeljenja, da se predstavnici prema njima odnose sa uvažavanjem i da imaju komunikaciju sa svojim predstavnicima (Grafikon 5).



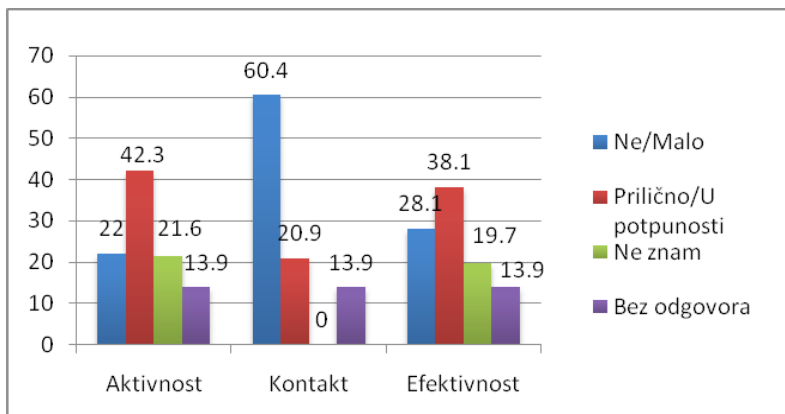
Grafikon 5: Procena roditelja o poznavanju, uvažavanju i komunikaciji sa predstavnicima razreda

Poređenje rezultata o proceni uspešnosti komunikacije sa nastavnicima ukazuje da roditelji percipiraju kao uspešniju i lakšu komunikaciju sa nastavnicima nego sa svojim predstavnicima. Dok je prema proceni velike većine roditelja (preko 90%), mogućnost komunikacije sa nastavnikom na visokom nivou, samo nešto manje od polovine roditelja (47,5%) deli to mišljenje kada su u pitanju predstavnici roditelja. Još niži nivo komunikacije se ostvaruje sa pedagogom i psihologom sa kojima četiri petine roditelja nije komuniciralo nikada ili samo jednom (Grafikon 6).



Grafikon 6: Procena nivoa komunikacije sa nastavnikom, predstavnikom i pedagogom i psihologom

Čak 60% roditelja se slaže da nema česte kontakte sa predstavnicima roditelja, a manje od polovine roditelja procenjuje da su predstavnici roditelja i savet roditelja aktivni i efektivni u radu, dok jedna petina ne može da da procenu (Grafikon 7).

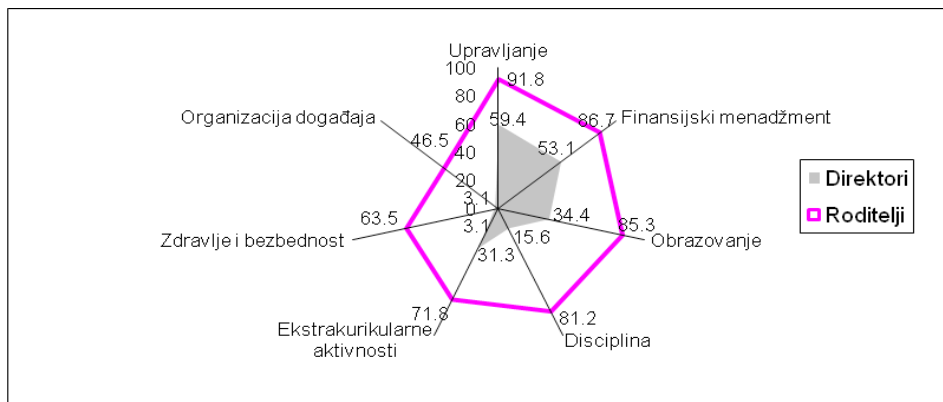


Grafikon 7: Procena aktivnosti, efektivnosti i mogućnosti kontakta sa predstavnicima roditelja

Podaci ukazuju na četvrtu kontroverzu: ukoliko roditelji procenjuju da teže komuniciraju sa svojim predstavnicima nego sa nastavnicima i da nemaju dovoljno kontakta sa njima, koga onda reprezentuju predstavnici roditelja i savet roditelja?

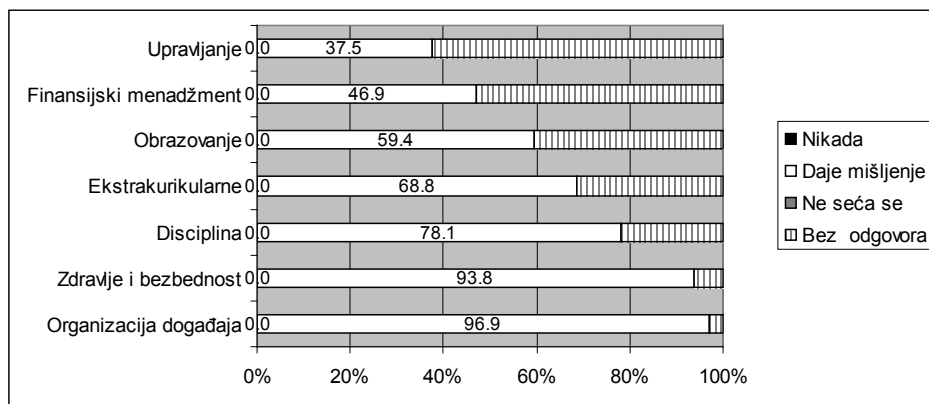
Peta kontroverza: raskorak u odgovorima roditelja i direktora

Podaci dobijeni od direktora o mogućnosti učešća roditelja u odlučivanju daju drugačiju sliku nego što su odgovori roditelja. Generalno, direktori percipiraju da su roditelji mnogo češće konsultovani nego što navode roditelji. Posebno je veliko odstupanje u odgovorima direktora u području discipline i nasilja (Grafikon 8) što može ukazivati na različitost perspektiva: pozivanje i razgovor sa roditeljem čije dete ima disciplinske probleme direktori prepoznaju kao konsultovanje sa roditeljima po pitanju discipline, a roditelji, očigledno, ne.



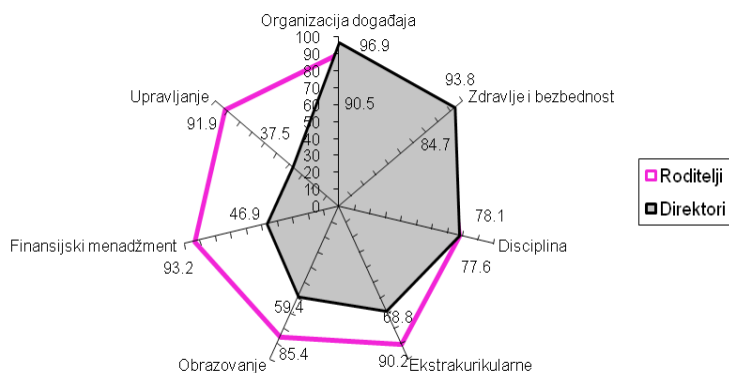
Grafikon 8: Učestalost odgovora roditelja i direktora u kategoriji „nikad nisu pitani za mišljenje“ prema različitim područjima učešća u odlučivanju

Ni jedan od direktora ne navodi da su postojali slučajevi neprihvatanja mišljenja roditelja ili da se ne seća takvih primera, ali je zato veliki broj jednostavno izbegao da da bilo kakav odgovor (Grafikon 9).



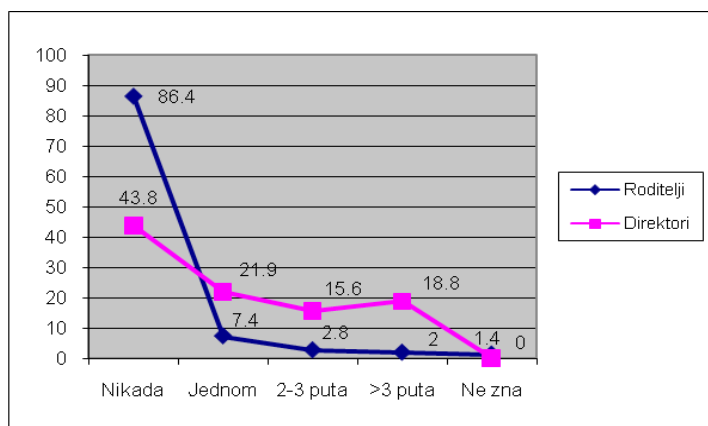
Grafikon 9: Učestalost davanja mišljenja roditelja u situaciji kada su pitani prema iskazima direktora

Direktori ne dele mišljenje roditelja ni kada je u pitanju spremnost roditelja da učestvuju kada su na to pozvani. Najveće razmimoilaženje u odgovorima je vezano za upravljanje, finansiranje i programska pitanja (Grafikon 10) što takođe može ukazivati da je pitanje roditelja za mišljenje samo formalni čin koji ne povlači nikakve posledice.



Grafikon 10: Učestalost odgovora roditelja i direktora u kategoriji „davali odgovor kada su pitani“ po pojedinim područjima odlučivanja

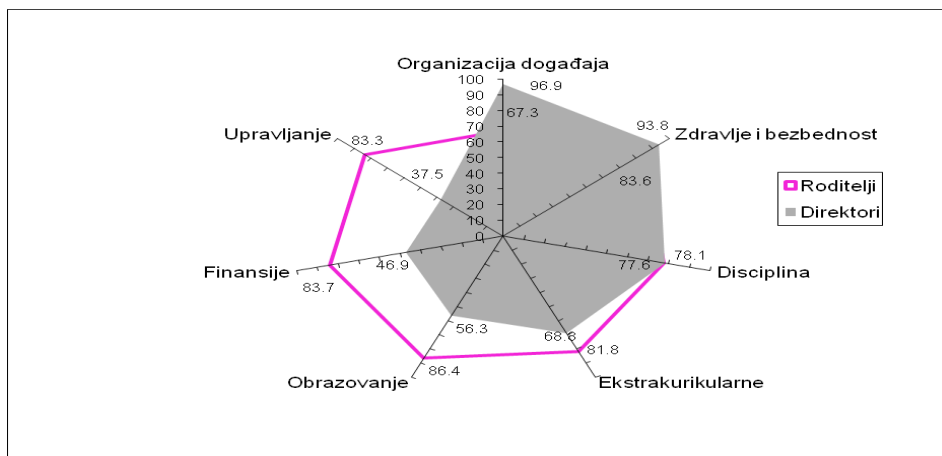
Za razliku od roditelja, direktori navode da su roditelji individualno ili sa grupom roditelja češće imali samoinicijativu nego što to navode roditelji (Grafikon 11).



Grafikon 11: Individualna samoinicijativa prema proceni roditelja i direktora

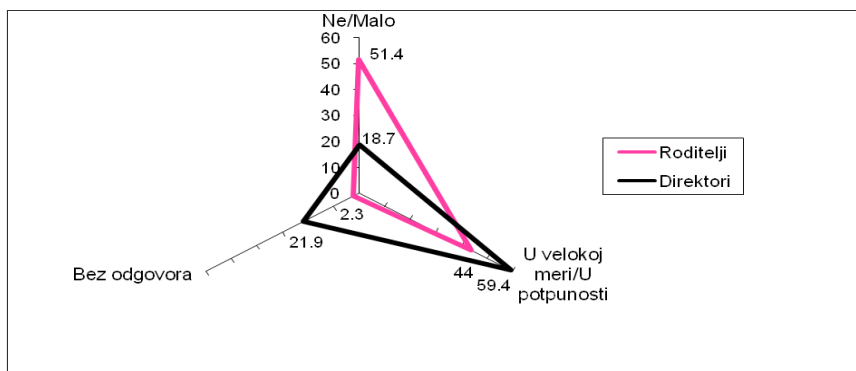
Kada je u pitanju procena koliko se mišljenje roditelja uzima u obzir u situacijama kada su pitani za njega, ponovo se odgovori direktora razlikuju. Ne samo da direktori gotovo uopšte ne navode da mišljenje roditelja nije uzimano u obzir, za razliku od roditelja koji to navode u proseku u 10% slučajeva, već postoje i razlike po područjima u kojima je mišljenje uvažavano i ponovo, (u proseku u polovini slučajeva) prisutan je izostanak odgovora direktora. Odgovori roditelja i

direktora razmimoilaze se u svim područjima, sem po pitanju discipline i nasilja, i to tako što direktori za jednu trećinu češće navode da je mišljenje roditelja uvaženo u organizaciji događaja, ali zato za gotovo 50% manje smatraju da je uvaženo mišljenje roditelja u području finansija i menadžmenta (Grafikon 12).

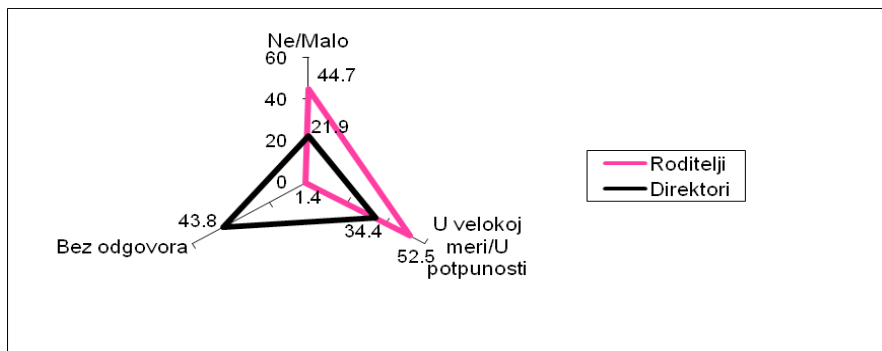


Grafikon 12: Učestalost odgovora u kategoriji „prihvaćeno mišljenje“ po pojedinim područjima odlučivanja prema mišljenju roditelja i direktora

Rezultati ukazuju da je mišljenje roditelja manje prihvaćeno kada je samoinicijativno izneseno u odnosu na prihvaćenost kada su pitani od strane škole. (Grafikon 13 i 14). Ponovo, velika je razlika u odgovorima direktora i roditelja, posebno kada je u pitanju individualna samoinicijativa. Dok polovina roditelja navodi da njihovo mišljenje nije prihvaćeno ili je prihvaćeno u maloj meri samo jedna petina direktora deli to mišljenje.



Grafikon 13: Prihvaćenost individualne samoinicijative prema proceni roditelja i direktora



Grafikon 14: Prihvaćenost samoinicijative grupe roditelja prema proceni roditelja i direktora

Rezultati ukazuju da je škola spremnija da konsultuje roditelje po pitanjima za koje ona smatra važnim da se roditelji konsultuju, nego po pitanjima koje roditelji smatraju važnim.

Otkuda razlike u proceni roditelja i direktora o učešću roditelja u odlučivanju i u pogledu učestalosti i po područjima učešća? Da li direktori pod pritiskom postavljenih zahteva „ulepšavaju sliku“ ili postoje dublji razlozi?

U daljem tekstu nastojaćemo da ukažemo na moguće razloge i načine prevazilaženja navedenih kontroverzi.

Tumačenje kontroverzi

Propisivanjem kroz prosvetnu politiku i standardizacijom zahteva na nivou sistema, zanemaruje se personalni i kontekstualni nivo realizacije odnosa porodice i škole – pitanje prirode i kvaliteta odnosa, čime partnerstvo ostaje na formalnom, a ne i suštinskom nivou. Akcenat se stavlja na uspostavljanje forme odnosa, razvijanjem oblika uključivanja porodice, a ne na prirodu i kvalitet samih odnosa i promene strukturalnih dimenzija kojima se određuje realni položaj roditelja u odnosu na školu, kao i direktora i nastavnika u odnosu na roditelje.

Pitanje prirode odnosa porodice i škole: pitanje (ne)jednakosti

Suštinsko pitanje uspostavljanja odnosa porodice i javnog vaspitanja, posebno ako o njemu govorimo u kategorijama partnerstva, jeste pitanje jednakosti. Mogu li se uspostaviti partnerski odnosi u odnosu imanentne nejednakosti moći? Problem jednakosti u ovom odnosu ima dve dimenzije (Pavlović Breneselović, 2012).

Prva dimenzija jednakosti vezana je za problem *nejednakosti* samih *porodica*. Porodice se razlikuju u ekonomskim, socijalnim i kulturnim formama kapitala koji se konvertuje u školski uspeh ili neuspeh (Bourdieu, prema Carvalho, 2001). Model partnerstva, kao i model škole uopšte, pogoduje određenom profilu porodice, te on može dalje da pojačava diskriminaciju na bazi socijalnih, obrazovnih i kulturnih razlika. Modelom partnerstva kojim se zanemaruju porodične razlike vrši se dvostruka diskriminacija porodica nižeg socioekonomskog i obrazovnog statusa i time dvostruka diskriminacija dece iz depriviranih sredina (Edwards and Warin, 1999).

Druga dimenzija pitanja jednakosti odnosi se na pitanje *jednakosti u moći između* porodice i škole. Porodica je u odnosu na profesionalce u dvostruko, uzajamno uslovljenom, asimetričnom položaju u pogledu moći.

Prva asimetrija je *kontekstualna* i proističe iz položaja pojedinca naspram institucije i manifestuje se kao asimetrija u statusnoj moći. Statusna hijerarhija se bazira na moći *nad drugima* – moći da se vlada drugima kroz sistem odlučivanja od koga su drugi zavisni, a ne mogu da ga kontrolišu (Eisler, 2005; Chambers, 2004). Škola se zasniva na moćnoj i čvrstoj institucionalnoj hijerarhijskoj strukturi koja podržava školsku definiciju uloge roditelja. Struktura institucije po sebi, *a priori* „ubrizgava” moć u poziciju „biti direktor” i „biti nastavnik” dok uloga roditelja nije unapred ispunjena tom vrstom moći (Hulesbosch, 1998 prema Jordan et al., 2001).

Druga asimetrija je „*ekspertizna*” (Hughes, MacNaughton, 2007) i proističe iz asimetrije laičkog naspram ekspertskeg znanja: ekspertskeg znanje je više vredno od znanja roditelja i budući da roditelji nemaju ekspertskeg znanje oni su ti koji treba da slede profesionalce. Glas profesionalaca je *a priori* jači, jer oni imaju profesionalna znanja i rade za opšte dobro. Stanovište da suštinu profesionalnosti određuje posedovanje ekspertskeg znanja kao neutralnog, teorijski i istraživački utemeljenog, automatski umanjuje moć roditelja kao posednika laičkog znanja. Znanja postaju hijerarhija kojom se privileguju znanja jednih ili diskredituju i ignorišu znanja drugih. Iz kontekstualne i ekspertizne asimetrije sledi „*epistemo-loška nejednakost*” (Alcoff prema Lumby, 2007). Sa jedne strane, to znači da je način na koji se čuje glas roditelja obojen pretpostavkama koje imaju profesionalci, istraživači i kreatori prosvetne politike i, drugo, da su roditelji uključeni u „ritual govora” u kome davanje značenje njihovog iskaza zavisi pre svega od njihove pozicije i konteksta (Alcoff prema Lumby, 2007).

Socijalne uloge: različitost perspektiva

Socijalna uloga roditelja u socijalnoj reprodukciji, kroz podizanje i vaspitanje dece, ima sferu preklapanja sa obrazovnom funkcijom škole i profesionalnom ulogom nastavnika, ali iz zajedničke socijalne svrhe ne proističe automatski komplementarnost socijalnih uloga, a posebno ne i partnerstvo.

Odnos između roditelja i škole je odnos tenzija i borbe za moć mnogo više nego harmonični odnos partnera koji su na zajedničkom zadatku (Lumby, 2007). Roditelji i profesionalci uspostavljaju kvalitativno potpuno različite odnose sa istim detetom, proistekle iz različitih uloga i funkcija koje imaju. Roditelji imaju partikularni odnos sa detetom i uspostavljene veze su duboko emocionalne i individualne, naspram nastavnika koji ima „univerzalistički” odnos prema detetu u kolektivu i taj odnos je distanciran i bez strasti (Waler prema Lawrence-Lightfoot, 2003).

Uključivanjem deteta u školu roditelji izlažu javnosti i vlastitu praksu i kompetencije za podizanje dece, čime otvaraju mogućnosti nastavnicima i drugim roditeljima da sagledaju kvalitet odnosa roditelja i deteta i da na osnovu ponašanja deteta izgrade pretpostavke o porodičnom okruženju. To kod roditelja izaziva nelagodnost i strepnju da se o njima ne stvori javna slika kao o nekompetentnim roditeljima (Joffe, prema Powell, 1994). I nastavnici su „ranjivi”, izloženi mešanju i evaluaciji od strane roditelja i osećanju ugroženosti profesionalnog identiteta. Dok roditelji zauzimaju odbrambeni odnos prema školi u želji da zaštite svoje dete, nastavnici nastoje da zaštite svoj profesionalizam; dok roditelji zastupaju svoje vlastito, individualno dete, nastavnici nastoje da budu jednaki prema svoj deci. (Lawrence-Lightfoot, 2003; Hargreaves, 2001a). Ove suprotne uloge i perspektive dovode do odnosa koji su konfliktni i takmičarski, sa otvorenim pitanjem čija je odgovornost u slučaju neuspeha: da li škola nije uspeła da stvori uslove za učenje ili detetu nedostaje porodična podrška da iskoristi mogućnosti koje škola pruža (Lawrence-Lightfoot, 2003; Carvalho, 2002; Christenson, 2002).

Fenomenološka različitost

Programski model odnosa porodice i škole prelama se kroz različitost značenja koje ima za različite učesnike, a koji su rezultat različitosti socijalnih uloga, kulturnih različitosti, socijalnog statusa i individualnih razlika (Cartwright, 2009; Railsback, 2003; Hargreaves, 2001). U sagledavanju odnosa porodice i škole neophodno je i sagledavanje ovih različitosti u značenju i, što je ključno, izgrađivanje zajedničkog značenja.

Roditelji i nastavnici se razlikuju u pogledu očekivanja vezanih, kako za decu, tako i za svoj uzajamni odnos. Alen Šaron (Sharon, 1997), u svojoj etnografskoj studiji koja se bavi pitanjem šta roditelji i nastavnici očekuju jedni od drugih, ukazuje da između ove dve grupe postoji više razlika nego sličnosti u pogledu očekivanja i procene uzajamnog odnosa. Roditelji i nastavnici su izjednačeni u želji za boljim uspehom dece, za osećanjem dobrodošlice i uvažavanja i za većom komunikacijom, ali obe grupe smatraju da presudnu ulogu u tome ima ona druga strana i, dok nastavnici žele da roditelji budu više uključeni, roditelji se ne osećaju dobrodošlim i procenjuju da su dovoljno uključeni. Dok roditelji smatraju da stepen njihovog uključivanja zavisi najviše od toga da li se osećaju dobrodošli i pozvani, nastavnici smatraju da stepen uključivanja roditelja zavisi najviše od nivoa roditeljskih kompetencija.

Nastavnici, roditelji i deca ne poznaju uzajamno interese i očekivanja onih drugih u vezi sa vaspitanjem i uključivanjem porodice. Većina profesionalaca ne zna ciljeve roditelja u vaspitanju, njihova očekivanja od uključenja, preferencije roditelja i poželjne načine uključivanja, kao ni sve načine na koje oni učestvuju u obrazovanju dece. Sa druge strane, većina roditelja ne poznaje program i šta se od njih očekuje. (Mapp, 2002; Epstein, 2000 prema prikazu u Handerson i Mapp, 2002). Postoje razlike u fokusu i sagledavanju svrhe uključivanja: nastavnici vide ulogu roditelja u uključivanju samo kao podršku školskom uspehu dok roditelji kao sredstvo podrške celokupnom razvoju i dobrobiti deteta (npr. socijalnom i moralnom razvoju) (Scribener et al., 1999 prema Jordan et al. 2001).

Nastavnici i roditelji nemaju isti odnos prema pojedinim oblicima uključivanja. Prema istraživanju javnog mnjenja u SAD i Velikoj Britaniji (Public agenda, 1999; DfES, 2004) većina roditelja rado prihvata organizovanje i učestvovanje u pojedinim aktivnostima škole, dok nastavnici smatraju volontiranje roditelja korisnim, ali im to nije na vrhu prioriteta. Većina nastavnika smatra da roditelji treba da su uključeni u aktivnosti izrade domaćih zadataka, ali samo desetina njih veruje da roditelji to zaista i čine. U pogledu domaćih zadataka nastavnici se ne osećaju podržani od strane roditelja, a roditelji smatraju da je to nametanje obaveza od strane škole i pritisak na njih.

Očekivanja nastavnika u vezi sa odnosom sa porodicom i potencijalne saradnje povezana su sa njihovim shvatanjem vlastite profesionalne uloge i imaju dve okosnice: prva je očuvanje autonomije (profesionalnog identiteta), a druga, sagledavanje potencijala podrške koji mogu imati od porodice. Biti nastavnik je ne samo određena profesija u smislu *vokacije* već i *zanimanje* kojim se ostvaruju i lični interesi (egzistencijalni) i staleški interesi i interesi institucije u kojoj se zanimanje zasniva. Generalno gledano, svaka grupa institucionalno regulisanog zani-

manja nastoji da očuva i osnaži svoj profesionalni (staleški) status podvlačenjem svoje ekskluzivnosti i zatvaranjem u odnosu na druge grupe i javnost. Ukoliko identitet i status zanimanja proističe iz polazišta da je suština profesionalnosti kao vokacije biti „ekspert koji definiše šta je problem i nudi rešenja” (Powell, 1994), što je dominantno poimanje, onda nastavnici prirodno nastoje da kreiraju i održe profesionalnu distancu prema roditeljima. Iz toga sledi definicija „dobrog roditelja za saradnju” kao onog koji prihvata nastavnička pravila i izbegava mešanje u posao nastavnika (Lortie, prema Powell, 1994).

Zaključak: Sistemski pristup u sagledavanju odnosa porodice i škole

U čemu su ograničenosti postojeće prakse: u roditeljima, školi ili pristupu problematici partnerstva, pa time i pristupu učešća roditelja u odlučivanju? Postojeći pristup učešću roditelja u odlučivanju je parcijalno i manifestno usmeren: nji-me se nastoji da se poveća učešće roditelja u odlučivanju kroz mere propisivanja i uvođenja različitih oblika učešća, a zanemaruje celokupni kontekst uspostavljanja odnosa i priroda i kvalitet odnosa koji se uspostavljaju.

Sistemski pristup u određenju partnerstva podrazumeva holističko, procesno i kontekstualno sagledavanje odnosa kao kompleksnog sistema različitih, uzajamno uslovljenih, uzajamno povezanih i uzajamno zavisnih dimenzija koje ga određuju: društvene, programske, personalne i organizacione (Pavlović Breneselović, 2010).

Društvena dimenzija. Društveni kontekst istovremeno oblikuje i porodicu i školu kao i njihov uzajamni odnos. Društveni kontekst je kompleksan, multive-lan, uzajamno uslovljen i dinamičan sistem koji obuhvata dimenzije kulturnog konteksta i socijalnih karakteristika, prosvetne politike (kao izraza dominantnih društvenih potreba i određenja funkcije obrazovanja), kao i naučne paradigme iz koje sagledavamo ove odnose i aktualnih naučnih saznanja. Društveni kontekst determiniše demografska i kulturna obeležja porodice kao i socijalne uloge roditelja i profesionalaca. Iz različitih socijalnih uloga sledi različitost perspektiva, očekivanja i značenja koje imaju porodica i profesionalci i u odnosu na dete i na uzajamni odnos porodice i škole.

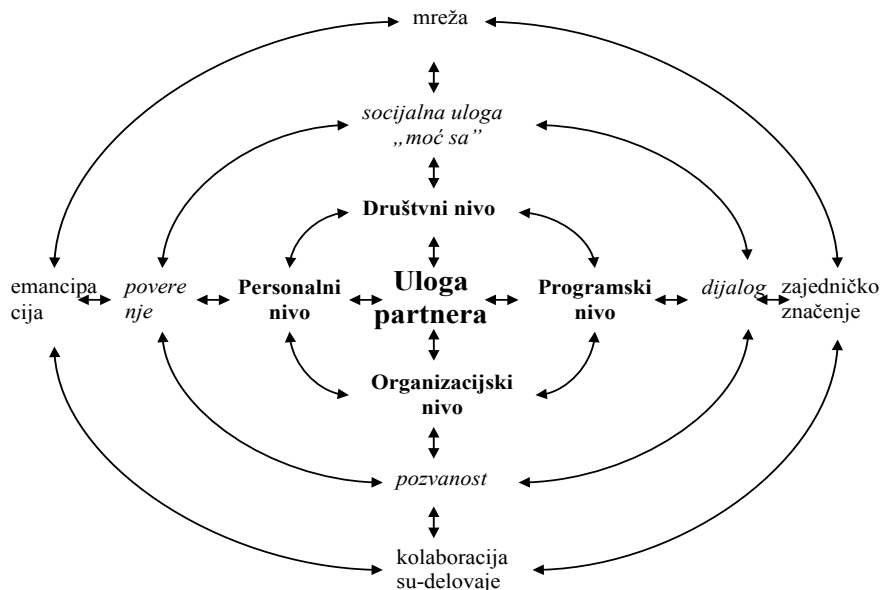
Programska dimenzija. Ona obuhvata i *programsku koncepciju* i *programsku realizaciju odnosa* sa porodicom. Praksa programa reflektuje određena polazišta (o porodici i programu) i shodno tome, određuje položaj i uloge porodice i profesionalaca u tom odnosu. Bitne subdimenzije programa, koje ne moraju biti, i najčešće nisu do kraja eksplicitne i elaborirane u programskom konceptu, su: programski pristup porodici (deficitarni pristup porodici ili pristup razvijanja ka-

paciteta porodice), polazište za uspostavljanje odnosa (da li je to program, porodica ili njihov odnos), model odnosa koji program promoviše, programske uloge roditelja i profesionalaca (npr. roditelj kao korisnik ili participator, profesionalac kao posednik znanja ili onaj koji ojačava kapacitete porodice i vlastite kapacitete).

Organizaciona dimenzija. Program je nerazdvojjiv od konteksta – on realno ne postoji mimo određenog konteksta. Neposredni kontekst realizacije programa je školska organizacija u okviru koje se odnos uspostavlja: struktura i kultura škole (organizaciona sturktura, vrednosti i norme, pravila ponašanja), kao i definisana područja delovanja, oblikuju ovaj odnos.

Personalna dimenzija. Koliko god interakcije roditelja i nastavnika oblikuje i na njih utiče određeni društveni kontekst, programska koncepcija i kontekst u kome se program realizuje, one su uvek *lični susret pojedinaca* kroz koji se svi navedeni uticaji prelamaju i istovremeno, pojedinaca koji te uticaje personalno uobličavaju. Personalna dimenzija obuhvata npr. uverenja o vlastitoj ulozi, doživljaj pozvanosti, doživljaj vlastite moći, poverenje, personalnu istoriju odnosa.

Razumevanje i razvijanje odnosa, dakle socijalnih interakcija, je pitanje sagledavanja i menjanja položaja subjekta u tim odnosima kroz uloge koje imaju. Partnerske uloge roditelja i profesionalaca proističu iz rekonstrukcije u sve četiri dimenzije koje smo predstavili na Šemi 1.



Šema 1: Sistemska operacionalizacija partnerstva kroz dimenzije uloge partnera (Pavlović Breneselović, 2012)

Na nivou društvene dimenzije, to znači rekonceptualizaciju socijalne uloge profesionalaca i roditelja dekonstruisanjem hijerarhijskih odnosa: promenom strukture moći od *moći nad* drugima u *moć sa* drugima. Moć profesionalaca se ne bazira na hijerarhiji ekspertskog znanja, nego na potencijalu stvaranja uslova za ojačavanje drugih (čime se razvija *moć za* i vlastito osećanje moći – samopoštovanje) i jača *moć sa* (Chambers, 2004).

Na programskom nivou to znači razmenu kroz *dijalog* kroz koji će „sagledavati svoja uverenja o deci, podučavanju i učenju ne kao neutralna i nezavisna već kao istorijski i kulturno uslovljena i time otvorena za tumačenje, kritikizam i rekonstrukciju, vlastitu i sa drugima, i podsticanje roditelja da sagledaju svoja uverenja na isti način” (Hughes and MacNaughton, 2007; Lopez, 2004).

Na organizacijskom nivou to znači strukturu i kulturu ustanove koja realizuje program uključivanja porodice kojim se promoviše *pozvanost* (Hoover, 2005; Henderson and Mapp, 2002; Ferguson, 2008; Harvard Family...,2010) i participacija: organizacija prostora i vremena koja omogućava participaciju; transparentne procedure participacije; kultura kolaboracije i kontinuiranog učenja itd.

Na personalnom nivou to znači *poverenje* kao spremnost da izložimo sebe drugome, izgrađeno kroz socijalne interakcije bazirane na poštovanju, pažnji, integritetu i kompetencijama druge strane (Bryk i Schneider prema Mendoza et al., 2003).

Uzajamno povezane i potkrepljujuće dimenzije (središnji krug na Šemi 1.) dijaloga, deljenja moći, poverenja i pozvanosti generišu suštinu partnerstva (spoljašnji obod na Šemi 1): *mrežu* kao strukturu odnosa koji se zasnivaju na zajedničkoj moći (Capra, 1998), kao socijalnog kapitala; izgrađivanje *zajedničkog značenja; kolaboraciju; emancipaciju* – jačanje vlastitih kapaciteta za razumevanje dece, njihovih potreba i kapaciteta, učenje i menjanje društvene prakse.

Legislativno regulisanje učešća roditelja u odlučivanju jeste neophodan preduslov, ali nikako nije dovoljna mera kojom se obezbeđuje stvarno učešće roditelja. O tome nam svedoče i podaci dobijeni ovim istraživanjem. Oblici učešća roditelja ne mogu se unositi kao gotovi obrasci partnerstva već se, obrnuto, kroz proces razvijanja ovih oblika razvijaju partnerski odnosi. Drugo, taj proces se ne odvija u vakuumu i uslovljen je nizom kontekstualnih varijabli koje se takođe moraju menjati (Weiss, 2010; Harvard Family...,2010). Postojeći modeli saradnje sa porodicom usmereni su na plan pojedinačne škole i individualnih roditelja, a ne na povećanje moći socijalne uloge roditelja da se utiče na obrazovanje, jačanjem civilne uloge roditelja kao građanina (Heargreaves, 2002; Vincent, 1996) i

na systemske i institucionalne promene kojima bi se unapredili obrazovni uslovi i za decu i za porodicu (Waisse, 1987). Povećanje moći socijalne uloge roditelja jačanjem uloge građanina kroz povezivanje, identifikovanjem zajedničkih interesa, lobiranjem za potrebne promene, uključivanjem u socijalne akcije, istinskom participacijom u upravljanju i odlučivanju, stvara se osnov za ravnopravno učešće porodice u javnom obrazovanju a time i njegov veći kvalitet.

Za izradu ovog rada autor dužuje zahvalnost Education Support Program of the Open Society Institute (OSI) u okviru čijeg programa *Advancing Educational Inclusion and Quality in South East Europe Initiative* je obezbeđen grant za istraživanje i dostupnost bazi podataka dobijenih na „2009 Cross-National Survey of Parents in South East Europe (SEE) countries“.

Korišćena literatura

- Capra, F. (1998). *Mreža života: Novo znanstveno razumevanje živih sustava*. Zagreb: Liberata
- Cartwright, A. (2009). *What do parents expect from schools and what do they think schools expect from them?* Synthesis of the Focus Group Reports, CEU
- Carvalho, M.E. de. (2001). *Rethinking Family-School Relation: A Critique of Parent Involvement in Schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Chambers, R. (2004). *Ideas for development: reflecting forwards*. Brighton: Institute of Development Studies, Working paper No 238
- Cotton, K., Wiklund, R. (2001). *Parent Involvement in Education*. Northwest Regional Educational Laboratory, SIRS – School Improvement Research Series
- Davies, D. (2002). Partnering – The 10th School Revisited: Are School/ Family/ Community Partnerships in the Reform Agenda Now?, *Phi Delta Kappan*, 83(5): 388–392
- DfES (2004). *Parental Involvement in Children's Education Survey*. London: DfES
- Edwards, A., Warin, J. (1999). Parental Involvement in Raising the Achievement of Primary School Pupils: Why Bother? *Oxford Review of Education*, 25(3): 325–341
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnership. *Phi Delta Kappan*, 77:701–712.
- Epstein, J., Sanders, M.G. (2001). School-Family-Community Partnership and Educational Change: International Perspektive; u Hargreaves, A., Lieberman, A., u Fullan, M. and Hopkins, D. (ed) *International Handbook of Educational Change* (482–505), Amsterdam: Kluwer Academic Publisher,
- Epstein, J.L., Sheldon, S. (2006). Moving forward: ideas for research on school, family and community partnership; u C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.) *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. (117–138), Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Ferguson, C. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture – A Review of Current Literature*, Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching, *Teacher College Record*, 103(6):1056-1080
- Harvard Family Research Project (2010). *Family Engagement as a Systemic, Sustained, and Integrated Strategy to Promote Student Achievement*, Harvard Graduate School of Education
- Henderson, A., Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections*, Austin: SEDL
- Hoover-Dempsey, K.V et al. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications, *The Elementary School Journal*, 106 (2): 105–130
- Hughes, P., MacNaughton, G. (2007). Who is the expert: Reconceptualising parent-staff relations in early education, *Australian Journal of Early Education*, 24: 27–32
- Irvine, S. (2002). *Parent conceptions of their role in ECEC public policy and service development*, Cambera, Current issues in phenomenography symposium, November 2002, 27–30
- Jordan, C., Orozco, E., Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family and Community Connections*, Austin: Northwest Centre for Family and Community Connections
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*, New York: Balantains Book
- Lopez, E.M., Kreider, H., Caspe, M. (2004). Co-constructing Family Involvement, Harvard Family Research Project: *The Evaluation Exchange*, 10 (4):2–5
- Lumby, J. (2007). Parent voice: knowledge, values and view point, *Improving Schools*, 10 (3): 224–239
- Mapp, K. (2002). *Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children Education*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, april 2002
- Mendoza, J., Katz, L. Robertson, A.S. (2003). *Connecting With Parents in the Early Years*, University of Illinois, Early Childhood and Parenting Collaborative Champaignu
- Munn, P. (2001). *Parental influence on school policy: some evidence from research* [Electronic database]. Education-line, University of Leeds, preuzeto 15.8.2008. sa <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000042.htm>
- OECD(2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, OECD Public Agenda Survey (1999). *Playing Their Parts: What Parents and Teachers Really Mean by Parent Involvement*, preuzeto 12.6. 2010. sa www.publicagenda.org
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju, *Andragoške studije*, (2): 123–139
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*, Beograd: Filozofski fakultet
- Powell, D. (1994). *Families and Early Childhood Programs*, Washington DC: NAEYC

- Powell, D. (2003). Relations Between Families and Early Childhood Programs; u: Mendoza, J., Katz, L. Robertson, A.S. *Connecting With Parents in the Early Years* (141–154), University of Illinois, Early Childhood and Parenting Collaborative Champaign
- Railsback, J., Brewster, C. (2003). *Building Trust With Schools and Diverse Families*, Portland: Northwest Regional Educational Laboratory,
- Sharon, A. et al. (1997). *What Teachers Want from Parents and What Parents Want From Teachers: Similarities and Differences*, Paper presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2005). *Meeting the Challenge on Involving Parents in Schools*, Newsletter, August 2005
- Vincent, C. (1996). Parent Empowerment? Collective action or inaction in education, *Oxford Review of Education*, 22(4): 465–482
- Weiss, H., Lopez, E., Rosenberg, H. (2010). *Beyond Random Acts – Family, School, and Community Engagement as an Integral Part of Education Reform*, SEDL/Harvard Family Research Project

SCHOOL FAMILY PARTNERSHIP AS DIMENSION OF QUALITY IN EDUCATION

Controversies over parents involvement in school decision-making

Dragana Pavlović Breneselović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The rights of parents in education imply, on the one hand, the right to influence their children's education, and on the other hand, the need to strengthen the responsibilities of parents in the education of the child. Through greater participation in decision-making, attempts have been made to give parents the role of participators and active citizens, thus reflecting a shift in understanding civil rights from the users' social rights to participatory rights with their obligations and responsibilities. Extension of social obligations is seen as the means of strengthening local democracy, and thereby the democratization of society in general. The article is focussed on the review of the limitations of the existing approach in the educational policy. Using the data base obtained in „2009 Cross-National Survey of Parents in South East Europe (SEE) countries“ which included the sample of 1153 parents and 32 elementary school principals in Serbia, we analyzed data about the frequency and domains of involvement as well the perceived parents and school capacities and barriers for participation. We have tried to explain the controversies in school-family collaboration by opening-up the essential issues in the relationship between the family and the school: the issues of inequality of power, as well as diversities of social roles of parents and professionals and hands, differences in perspectives, expectations and meanings. We elaborated the systemic approach to issue of parent participation, as alternative to existing practice.

Key words: participation of parents in decision-making; perspectives of parents and principals; balance of power; dimensions of the partnership; parent as a citizen.

KVALITET I KOMUNIKACIJA U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI¹

Kristina Pekeč i Aleksandar Bulajić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad se bavi sagledavanjem problematike komunikacije na relaciji nastavnik–student u kontekstu nastave na univerzitetu. Polazište predstavlja shvatanje da se u komunikaciji u odnosu nastavnika i studenta mogu razlikovati kvantitet komunikacije i osobenost ili kvalitet komunikacije, a kao indikatori uzeti su: učestalost javljanja studenata tokom nastave, razlozi koji podstiču i razlozi koji sprečavaju učestvovanje studenata u komunikaciji sa nastavnikom, zatim preferencije različitih nastavnih metoda i zadovoljstvo studenata ostvarenom komunikacijom sa nastavnicima. Rezultati istraživanja, realizovanog na uzorku od 237 ispitanika Univerziteta u Beogradu, pokazuju da odnos studenata prema kvalitetu komunikacije sa profesorima varira zavisno od određenih karakteristika studenata. Opšti zaključak je da treba uložiti dodatne napore u cilju povećanja kvaliteta komunikacije u visokoškolskom obrazovanju.

Ključne reči: kvalitet univerzitetske nastave, kvalitet komunikacije, komunikacija između studenata i nastavnika.

Uvod

U nauci već dugo postoji izražen interes za istraživanje problematike kvaliteta univerzitetske nastave, kao i pitanja komunikacije u odnosu student-nastavnik kao jednog od više determinisanih i specifičnijih aspekata date problematike. Poseban interes za razmišljanja o kvalitetu univerzitetske nastave već jako dugo predstavlja komunikacija u odnosu nastavnik-student. Komunikacija u ovom kontekstu predstavlja sredstvo odvijanja svih aspekata nastave u realizaciji obrazovnih ciljeva i ishoda. Smatramo da komunikacija u nastavnom odnosu ima tri bitne funkcije u postizanju ciljeva učenja: kognitivnu (otkrivanje i konstruisanje naučnih i profesionalnih znanja i veština), afektivnu (osnaživanje onih emocija i raspoloženja koja potpomažu kreiranje pozitivne nastavne atmosfere) i motivacionu (koja ima za cilj osnaživanje postojećih i kreiranje novih motiva u odnosu na nastavu i učenje). Bitno je istaći da za dugoročno uspešno odvijanje nastave navedene funkcije moraju biti delotvorne na obe strane u odnosu nastavnik-stu-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

dent. Na primer, adekvatno komunikaciono reagovanje studenata na didaktičke napore nastavnika, jeste jedan od ključnih uticaja iz sredine koji povratno deluje na održavanje zadovoljavajućeg nivoa motivacije nastavnika kao i njegove responsivnosti za potrebe studenata u nastavi.

Uzimajući u razmatranje Savićevićev stav da je obrazovanje „[...] proces ne samo otkrivanja, već i stvaralačke komunikacije” (2009: 243) može se doći do zaključka da u nastavi komunikacija ima dvostruku ulogu, prvu u studentovom otkrivanju nauči poznatog i drugu u inovaciji, pri čemu se drugom navedenom ulogom može objasniti i stav o obrazovanom procesu koji efektivno zahvata ne samo učenje i saznanje studenta, nego i nastavnika. Dalje, smatramo da se iz navedenog stava koji karakteriše komunikaciju kao nešto što vodi otkrivanju i stvaranju u samom kontekstu nastave, iz metaperspektive proučavanja nastave posledični redosled elemenata može obrnuti, pa na taj način problemom razmatranja postaje otkrivanje komunikacije na relaciji nastavnik student, ali i, što je od posebnog interesa za unapređivanje nastavne prakse, stvaranje komunikacije ili inovacije samog komunikativnog procesa na univerzitetu.

Mnogo je elemenata komunikacije koji mogu doći u fokus istraživačkih napora u pokušaju shvatanja komunikacije kao aspekta kvaliteta univerzitetske nastave. Nekoliko pitanja se čine posebno zanimljivim kada se pristupa problemu operacionalizovanja nastavne komunikacije na način koji bi zadovoljio zahteve standardizovanijeg određivanja datog pojma. Navedena tvrdnja polazi od stava da iako je visok nivo različitosti definisanja pojma kvaliteta nastavne komunikacije u različitim istraživanjima sa jedne strane poželjan, radi bogaćenja varijabilnosti koja sama po sebi širi granice onog mogućeg kreativnog, ona takođe jeste izazvana i opravdanom potrebom za većom standardizacijom ključnih operativnih koncepata u andragoškoj disciplini. Veliki broj studija koje polaze od različitog određivanja ključnih koncepata kakav je i kvalitet komunikacije u nastavi, čine komparaciju njihovih istraživačkih postupaka i rezultata nemuštom.

U tom smislu smatramo da pažnju stručnjaka treba skrenuti na pitanje, da li je nastavna komunikacija jedna od istoklasnih dimenzija kvaliteta nastave ili je aspekt koji obuhvata sve ostale dimenzije kvaliteta. Odgovor da je ona i jedno i drugo nije dovoljan i ne treba zaobilaziti pokušaj da se objasni u čemu i na koji način komunikacija predstavlja oba. Takođe, komunikacija je, može se spekulirati, i činilac kvaliteta nastave, ali i njegov indikator. Može se istaći i potreba za određenjem koji su to osnovni faktori nastavne komunikacije, te koji od njih mogu biti više kvantitativno istraživani a koji više kvalitativno objašnjavani.

Lista novih fenomena koji se sagledavaju u oblasti nastavne komunikacije i uopšte, različitih karakteristika i uloga nastavnika sve je veća. Kako raste interes

za datu oblast kao da raste i broj novih koncepata više ili manje jasnih. Kao da se u istraživanjima nastave sve više i više konstruišu već prilično konstruisani fenomeni. Može se istaći i da je to prirodan i poželjan put napredovanja jedne discipline. Međutim, navedeno važi samo ako se može tvrditi da je sistem konstrukata koji se koristi za opisivanje i istraživanje nastavne komunikacije i obrazovanja uopšte vertikalno i horizontalno uređen, da ne postoji veći broj međusobno preklapajućih konstrukata, zatim nejasnih i često nedovljno definisanih stručnih pojmova koji pri tom treba da služe kao aparat da se nešto objasni, da se opiše deo stvarnosti koji je već dovoljno kompleksan. Dakle, naša tvrdnja je da u oblasti proučavanje nastavne komunikacije, a time i njenog kvaliteta nedostaje jasan i precizan analitičko-pojmovni okvir, uz uzimanje u obzir da je komunikacija u univerzitetskoj nastavi rezultanta kružne interakcije uzročno-posledičnog odnosa nastalog dovođenjem u prostorno-vremenski i simbolički kontakt više ličnosti adaptiranih na sadržaj nastave sa jedne strane i ličnosti „drugog” u komunikaciji sa druge strane. Navedeno predstavlja premisu za naš stav da u razumevanju komunikacije u nastavi, treba koristiti i konstruisati aparat koji treba da bude kompromis između zahteva za jednostavnošću i preciznošću ali i obaziranja na složenost i konfluentnost strukture nastavne komunikacije, čime se izbegava analitički redukcionizam.

Skloni smo da kvalitet obrazovanja „u skladu sa napretkom saznanja u oblasti pedagogije i andragogije“ posmatramo kao „koncept vezan za razvoj ne samo sadašnjih nego i pripremu za razvoj budućih potencijala ličnosti“ (Bulajić i Maksimović, 2011: 43). Verujemo da se upravo kroz komunikaciju studenata i nastavnika ostvaruje takva funkcija univerziteta, koja služi za „pripremanje stručnjaka koji će uspešno rešavati profesionalne, praktične i naučne probleme“ (Savićević, prema: Pekeč, 2011: 31), i koja podstiče razvoj celokupne ličnosti. U našem pristupu sagledavanju problematike nastavne komunikacije, krenuli smo od toga da se pre svega, u komunikaciji u odnosu nastavnika i studenta, mogu razlikovati kvantitet komunikacije i osobenost ili kvalitet komunikacije. Sa tim na umu upuštamo se u analizu podataka dobijenih empirijskim putem, a koje je za cilj imalo upravo istraživanje kvaliteta komunikacije između studenata i nastavnika na fakultetima, ili preciznije – studentsku ocenu i mišljenje o kvalitetu komunikacije sa nastavnikom.

Istraživanje kvaliteta komunikacije u univerzitetskoj nastavi

Za potrebe sagledavanja kvaliteta i komunikacije u univerzitetskoj nastavi prikazaćemo rezultate istraživanja odnosa studenata prema usmenoj komunikaciji sa nastavnicima (Pekeč, 2011: 29-47), realizovanog na uzorku od 237 stu-

denata Univerziteta u Beogradu². Kao indikator kvantiteta komunikacije izdvojena je učestalost samoinicijativnog javljanja studenata tokom nastave, dok smo kao indikatore kvaliteta izdvojili razloge koji podstiču i razloge koji sputavaju komunikaciju studenata sa nastavnikom, zatim preferencije različitih metoda nastave i zadovoljstvo studenata ovom komunikacijom. Odnos studenata, koje svrstavamo u kategoriju „mladih odraslih” (Savićević, 2009: 131), prema komunikaciji sa nastavnikom posmatrali smo u vezi sa sledećim karakteristikama studenata: završena srednja škola, godina studija, prosečna ocena, oblast studija i veličina grupe. Stoga smo istraživanju pristupili sa ciljem ne samo dobijanja relevantnih podataka kojima ćemo učiniti korak bliže razumevanju i rasvetljavanju merenih kvaliteta komunikacije u univerzitetnoj nastavi, već i sa ciljem da ispitamo da li postoji povezanost između navedenih karakteristika studenata i njihovog (ne)učestvovanja u nastavnoj komunikaciji i ocene kvaliteta komunikacije sa nastavnicima.

Usled potrebe za prikupljanjem velikog broja podataka na velikom uzorku u relativno kraćem vremenskom periodu, a s obzirom na ciljeve koji su stremili opštijim zaključcima koji bi se odnosili na kvalitet nastave na celokupnom Univerzitetu, odlučili smo se za deskriptivni metod istraživanja transverzalnog tipa. Pogodnost korišćenog metoda vidimo u osnovnoj nameni koja mu se pripisuje, a to je istraživanje prakse vaspitanja i obrazovanja (Bandur i Potkonjak, 1999). U tu svrhu konstruisano je i više instrumenata: upitnik sa pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa, petostepena skala stavova Likertovog tipa, kao i skala rangova. Obrada podataka izvršena je u SPSS programu, a od statističkih postupaka koristili smo izračunavanje mera centralne tendencije i standardne devijacije, *hi*-kvadrat test i izračunavanje koeficijenta kontingencije. Za potrebe ovog rada izdvojeni su podaci kod kojih je utvrđeno da postoji statistički značajna povezanost na nivou 0,01 ili 0,05 između *odnosa studenata prema komunikaciji sa nastavnicima* (učestalost samoinicijativnog javljanja, faktori koji podstiču i faktori koji sputavaju komunikaciju studenata sa nastavnikom, preferencije nastavnih metoda i zadovoljstvo studenata ovom komunikacijom) i ispitivanih *karakteristika studenata* (završena srednja škola, godina studija, prosečna ocena, oblast studija i veličina grupe). Slede najvažniji rezultati do kojih smo došli.

Učestalost samoinicijativnog javljanja studenata tokom nastave. Aktivnost studenata u nastavi značajna je ne samo sa aspekta kvaliteta ko-

² U istraživanju su učestvovali studenti Filozofskog fakulteta, Pravnog fakulteta, Fakulteta muzičke umetnosti, Građevinskog fakulteta, Elektrotehničkog fakulteta, Arhitektonskog fakulteta, Likovne akademije, Fakulteta za hemiju, Matematičkog fakulteta i Fakulteta dramskih umetnosti (Univerziteta u Beogradu). Podaci su prikupljeni u maju 2008. godine.

munikacije i kvaliteta nastavnog procesa u celini, već i sa aspekta razvoja profesionalnih kompetencija studenata među koje se ubraja i veština komunikacije (Pekeč, 2011). Kao i svaka veština, tako se i „veština komuniciranja uči” (Mandić, 1998: 3), a najbolji način za usvajanje veštine jeste upravo njeno praktikovanje tokom procesa obrazovanja i učenja. Međutim, situacija u praksi pokazuje da studenti retko sami uzimaju učešća u komunikaciji sa nastavnikom čime je i njihova aktivnost tokom nastave uglavnom svedena na odgovaranje na pitanja ili zadatke nastavnika. Na osnovu iskustva uočena protivrečnost željenog i postojećeg stanja u obrazovanju mladih odraslih podstakla nas je da svoja zapažanja proverimo empirijskim istraživanjem. Ispitivanje učestalosti usmene komunikacije studenata sa njihovim nastavnicima za cilj je imalo dobijanje podataka o kvantitetu ove komunikacije i istraživanju njene veze sa karakteristikama studenata. U tu svrhu ispitanicima je postavljeno pitanje u kojem se od njih traži da zaokruže jedan od ponuđenih odgovora koji najbolje opisuje frekventnost njihovog javljanja tokom nastave.

Tabela 1: Učestalost javljanja studenata na predavanju

UČESTALOST JAVLJANJA	N	%	Kum. %
Često, slobodno iznosim svoje misli...	39	16,5	16,5
Ponekad, kada sam baš provociran-a....	137	57,8	74,3
Nikada, osim ako me nastavnik ne prozove.	61	25,7	100,0
Ukupno	237	100%	100%

Dobijeni odgovori (Tabela 1) ukazuju na to da se studenti u najvećoj meri *povremeno* javljaju na predavanjima (57,8%). Zabrinjava podatak da je veliki procenat onih koji se gotovo *nikada* ne javljaju (25,7%), a veoma mali broj studenata *često* stupa u komunikaciju sa predavačima (16,5%). Usled potrebe za dubljim razumevanjem odnosa kvaliteta visokoškolske nastave i kvaliteta komunikacije, dajemo pregled odgovora studenata koji su u za to predviđenoj opciji samostalno dopisali odgovore na pitanje o učestalosti javljanja (N = 11):

- „Ponekad se javljam, kad sam zainteresovana za predavanje koje se drži“
- „Često, zavisno od teme, prilike“
- „Kad mislim da će to što ću reći biti korisno meni, kolegama ili predavanju“
- „Ako je profesor rekao nešto sa čime se baš, baš ne slažem“
- „Često, ako znam odgovor ili hoću da postavim pitanje vezano za lekciju“

- „I da i ne, ako me tema interesuje i ako mislim da imam šta da kažem“
- „Zavisi od raspoloženja i zanimanja za samu temu, ali recimo da se ponekad javljam, ne previše retko“
- „Kad sam raspoložena i kad me tema interesuje“
- „Samo kad imam da kažem nešto na temu o kojoj se govori“
- „Onda kada sam sigurna u ispravnost svog odgovora“
- „Kada imam nešto konstruktivno da kažem“.

Statistički značajne razlike vezano za određene karakteristike studenata i učestalost javljanja tokom nastave, nađene su kada je u pitanju prosečna ocena studenata i veličina obrazovne grupe.

Tabela 2: Učestalost javljanja tokom nastave i prosečna ocena studenata

UČESTALOST JAVLJANJA	PROSEČNA OCENA STUDIRANJA			Ukupno (%)
	Oko 6 i 7 (%)	Oko 8 (%)	Oko 9 i 10 (%)	
Često	6,8	15,0	26,8	16,5
Ponekad	59,3	56,1	59,2	57,8
Nikada	33,9	29,0	14,1	25,7
Ukupno	100%	100%	100%	100%

Primećena je tendencija (Tabela 2) da sa povećanjem prosečne ocene na fakultetu, raste i broj onih koji se često javljaju na predavanju, i obrnuto: što student ima nižu ocenu veća je verovatnoća da se gotovo nikada ne javlja. Pitanje da li niska ocena utiče na to da učenici izbegavaju da samostalno pokrenu usmeno-verbalnu interakciju sa nastavnikom ili se slabo javljanje odražava na ocenu studenta, za sada je ostalo nedovoljno istraženo.

Tabela 3: Učestalost javljanja i veličina studentske grupe (Pekeč, 2011: 42)

UČESTALOST JAVLJANJA	VELIČINA STUDENTSKE GRUPE				Ukupno (%)
	Do 15 (%)	16 – 30 (%)	35 – 80 (%)	90 – 700(%)	
Često	22,8	15,9	13,6	6,7	16,5
Ponekad	59,5	65,2	52,5	46,7	57,8
Nikada	17,7	18,8	33,9	46,7	25,7
Ukupno	100%	100%	100%	100%	100%

Karakteristike ispitanika koje se tiču veličine grupe u kojoj slušaju predavanja svrstali smo u četiri kategorije: 1. studenti koji nastavu prate u grupama do 15 polaznika; 2. studenti koji su u grupama od 16 do 30 polaznika; 3. grupe studenata koje broje od 35 do 80 polaznika; 4. grupe u kojima nastavu u istom tre-

nutku prati od 90 do 700 studenata. Kada pogledamo rezultate ukrštanja brojnosti grupe i učestalosti javljanja studenata tokom časa (Tabela 3), možemo jasno da sagledamo putanju kojom se odgovori kreću: srazmerno porastu broja studenata koji zajedno prate predavanje, opada broj studenata koji se često javljaju, a raste broj onih koji se nikada ne javljaju na času (Pekeč, 2011). Razlog tome mogu biti odnosi koji vladaju unutar malih i velikih grupa, gde se u malim grupama uspostavljaju bliži odnosi svih učesnika, dok je komunikacija u velikim grupama otežana i „sa porastom broja članova jedan od učesnika sve češće uzima reč, dok se ostali sve manje uključuju i sve više je situacija nalik zboru na kom jedan govori a svi ostali su publika koja sluša“ (Rot, prema: Pekeč, 2011: 44).

Faktori koji podstiču učešće studenata u komunikaciji sa nastavnikom. Pod faktorima koji podstiču učešće studenata u usmenoj komunikaciji sa profesorima misli se na razloge koje studenti navode kao povod njihovog uključivanja u razgovor sa predavačem. Nakon preliminarnog istraživanja u kojem je ovo pitanje bilo otvorenog tipa, izdvojili smo pet takvih najčešćih faktora (razloga): korist u vidu poena, zainteresovanost za sadržaj predavanja, način prezentovanja sadržaja kao podsticaj, revolt izazvan izjavom profesora, reakcija na komentar drugih studenata. Kao poslednja opcija ispitanicima je ostavljena mogućnost da sami dopišu razlog javljanja (opcija „nešto drugo“).

Tabela 4: Faktori koji podstiču učešće studenata u komunikaciji sa nastavnikom

FAKTORI KOJI PODSTIČU KOMUNIKACIJU SA NASTAVNIKOM	N	%	Kum. %
Skupljanje poena za višu ocenu	19	8,0	8,0
Zanimljivost teme predavanja	117	49,4	57,4
Način na koji profesor predaje	66	27,8	85,2
Revoltiranost nekim komentarom profesora	10	4,2	89,5
Komentari mojih kolega studenata	25	10,5	100,0
Ukupno	237	100	100%

Imajući u vidu uzorak u celini, možemo videti koje razloge podsticanja na javljanje su studenti najčešće zaokruživali (Tabela 4). Na prvo mesto, studenti stavljaju zanimljivost teme, zatim način na koji profesor predaje, u mnogo manjem broju studenti će se upustiti u razgovor podstaknuti komentarom svojih kolega. Najmanji podsticaj za javljanje pruža skupljanje poena/bodova i revolt usled komentara profesora. Čini se da smo ponuđenim odgovorima obuhvatili dovoljno veliki i raznovrstan spektar razloga, jer je svega četiri studenta izabralo opciju „nešto drugo“ – a i tada se navedeni razlog poklapao sa jednom od opcija.

Ovde ćemo istaći jedan odgovor ispitanika za koji smatramo da je odlična ilustracija za vezu između kvaliteta nastave i (kvaliteta) komunikacije, a koji kao razlog svog javljanja na času navodi: „Zanimljivost predavanja, prijatna atmosfera, sloboda da se komunicira“. Havelka, govoreći o ulogama nastavnika u osnovnom obrazovanju, kaže nešto slično: „Nastavnik je stvaralac posebne, vrlo složene vrste situacija kojim se odvijaju brojni i veoma raznovrsni procesi na personalnom i interpersonalnom planu... Nastavnik stvara jednu posebnu vrstu situacije – situaciju učenja, ali i situaciju doživljavanja, ekspresije i razmene...“ (2000: 124). Dalje se, među brojnim ulogama navodi i da je nastavnik regulator „učestalost različitih oblika komunikacije“ i da se stvaranjem pozitivnih uslova za vežbanje različitih oblika socijalnog ponašanja „tokom vremena kod učenika ustaljuju određeni oblici komunikacije, koordinacije i saradnje“ (Havelka, 2000: 130). Smatramo da je stvaranje pozitivne situacije učenja i formiranje određenih oblika ponašanja – kao što su različiti vidovi komunikacije, te podsticanje na komunikaciju – zadatak koji isto tako treba da bude sastavni deo andragoškog rada i nastavnika na univerzitetu.

Tabela 5: Faktori koji podstiču učešće studenata u komunikaciji sa nastavnikom i oblast bazičnih studija

FAKTORI PODSTICANJA	OBLAST BAZIČNIH STUDIJA			Ukupno (%)
	Društvena (%)	Prirodna (%)	Umetnička (%)	
Poeni	11,9	5,6	4,7	8,0
Zanimljiva tema	54,5	43,1	48,4	49,4
Način predavanja	17,8	33,3	37,5	27,8
Komentar profesora	1,0	8,3	4,7	4,2
Komentari studenata	14,9	9,7	4,7	10,5
Ukupno	100%	100%	100%	100%

Ukrštanjem oblasti studija i faktora koji podstiču studente na komunikaciju sa nastavnikom uočava se razlika (Tabela 5) između ispitanika društveno-humanističkih nauka s jedne, i studenata prirodnih i umetničkih fakulteta sa druge strane. Studenti društvenih nauka podsticaj za javljanje malo češće vide u zanimljivoj temi, dok studente prirodne i umetničke orijentacije više podstiče način predavanja. Takođe, oni nešto češće uzimaju učešća u usmeno-verbalnoj komunikaciji sa nastavnikom zbog poena i kao odgovor na komentare svojih kolega.

Faktori koji sputavaju učešće studenata u komunikaciji sa nastavnikom. Nakon analize faktora koji podstiču javljanje studenata, želeli smo da ispitamo šta je to što studenti označavaju kao razloge koji ih sprečavaju da aktivno da se upuste u komunikaciju sa nastavnikom.

Tabela 6: Faktori koji sputavaju učešće studenata u komunikaciji sa nastavnikom

FAKTORI KOJI SPUTAVAJU KOMUNIKACIJU SA NASTAVNIKOM	N	%	Kum. %
Takva sam osoba, jednostavno nisam „tip“ koji se javlja	68	28,7	28,7
Bojim se da ne ispadnem glup-a pred svima, strah me je reakcije nastavnika ili drugih studenata	24	10,1	38,8
Neko drugi je već rekao ono što sam ja hteo-la	20	8,4	47,3
Oni što imaju šta da kažu čute, a javljaju se samo oni što nemaju ništa da izjave	22	9,3	56,5
Ne znam odgovor na pitanje nastavnika ili nisam upoznat-a sa temom predavanja	47	19,8	76,4
Ne zanima me tema predavanja	56	23,6	100,0
Ukupno	237	100%	100%

Najveći broj naših ispitanika (oko 29%) kao faktor koji ih sprečava da se jave navode da su „takav tip“, odnosno smatraju da jednostavno nisu „tip“ osobe koja se javlja (Tabela 6). Ovaj odgovor su često navodili studenti u preliminarnom istraživanju, što je i razlog zbog kojeg smo ga uneli kao opciju u konačnom instrumentu. Iz naknadnog razgovora sa ovim studentima saznali smo da svoje „ćutanje“ objašnjavaju time da ne vole ili nemaju potrebu da se javljaju, osećaju se „glupo“ i neprijatno im je kada treba da govore pred grupom, ili im „jednostavno više prija“ da „u tišini prate predavanje“ i slušaju komentare drugih.

Završena srednja škola pokazala se kao relevantan faktor vezano za ocenu studenata o sputavajućim faktorima usmene komunikaciji sa nastavnikom (hi -kvadrat = 14,703). Naime, studenti koji su prethodno završili srednju stručnu školu u znatno većem procentu (17%) su zaokružili odgovor „neko drugi je već rekao ono što sam ja hteo“, dok je ovo reklo svega 3,3% ispitanika sa završenom gimnazijom. Drugi odgovor u vezi sa kojim je primećena razlika je „ne zanima me tema predavanja“: gimnazijalci su češće nezanimanje za temu navodili kao razlog zbog koga na predavanju ne uzimaju učešća u komunikaciji sa nastavnikom.

Preferencije nastavnih metoda. Primena različitih nastavnih metoda podrazumeva razlike u kvalitetu i kvantitetu komunikacije između učesnika u procesu obrazovanja. Ispitivanjem preferencija studenata vezano za metode nastave u situaciji akademskog učenja, želeli smo da istražimo da li ispitanici više vole metode koje podrazumevaju veće ili manje prisustvo usmene komunikacije. Dobijeni podaci „iniciraju da studenti preferiraju metode koje zahtevaju visok stepen

njihovog angažovanja“ (Pekeč, 2011: 39). Istraživanjem je ustanovljen sledeći rang preferencija nastavnih metoda (počev od studentima najomiljenijeg):

1. metod diskusije,
2. metod razgovora,
3. metod laboratorijskog i praktičnog rada,
4. kombinacija više metoda,
5. metod demonstracije,
6. brejnstorming i metod otkrića,
7. metod predavanja,
8. metod rada na tekstu (Pekeč, 2011).

Možemo zaključiti da studenti koji su učestvovali u našem istraživanju najviše vole kada imaju priliku da diskutuju i razgovaraju o sadržaju koji se uči, ali da tu diskusiju prati i praktičan rad. Izražena je želja za praktičnom primenom znanja i gradiva koje se obrađuje na fakultetu. Ovo ne čudi, ukoliko se zna da odrasli učenici vole da neposredno vide rezultate svog učenja (Kulić i Despotović, 2001). Jedan od jakih motivacionih faktora u učenju odraslih upravo je korisnost znanja, a visoka želja za primenom tog znanja ogleda se u odgovorima koje smo dobili. Zbog (najčešće) velikog broja studenata i nedovoljno materijalnih sredstava, kao najekonomičniji i najzastupljeniji metod u visokoškolskom obrazovanju kod nas prisutno je predavanje. Kao metod koji karakteriše pretežno „jednosmjerna aktivnost predavača prema slušaocima“ (Đukanović, 2004: 79) predavanje ne može u potpunosti da zadovolji potrebu mladih odraslih učenika da razmenjuju mišljenje sa nastavnikom i kolegama o gradivu, te potrebu da dobijene informacije asimiluju kroz sopstveno iskustvo – a to se može samo kroz organizovano i praktično vežbanje, odnosno primenu znanja. Imajući u vidu iskazane preferencije studenata ka aktivnim vidovima učenja i preferiranju dvosmerne verbalno-usmene komunikacije sa nastavnikom, valjalo bi učiniti napore (obezbediti odgovarajuće uslove) da najviše rangirani metodi u što većoj meri budu zastupljeni na institucijama visokoškolskog obrazovanja u Srbiji.

Zadovoljstvo studenata komunikacijom sa nastavnicima. Zadovoljstvo studenata usmenom komunikacijom sa profesorima mereno je skalom Likertovog tipa. Prema ukupnom skorom ispitanika, naknadnim analizama i transformacijom ove varijable u cilju lakše i preciznije manipulacije podacima, formirali smo tri razreda (za $N = 237$): 1. zadovoljni komunikacijom (od 17 do 35 bodova), u ovoj grupi našlo se približno 22,4% ($N = 53$) ispitanika; 2. ni zadovoljni, ni nezadovoljni (od 36 do 48 poena) je kategorija u koju je ušla polovina ispitanika – 48,9% ($N = 116$); 3. nezadovoljni (sa 49 – 65 bodova), 28,7% studenata nalazi se u ovoj grupi ($N = 68$). Zadovoljstvo/nezadovoljstvo studenata komunikacijom sa nastav-

nicima ispitivali smo koristeći četrnaest tvrdnji, koje se mogu podeliti na sedam dimenzija:

1. Opšte zadovoljstvo/nezadovoljstvo studenata usmenom komunikacijom sa profesorima je prva dimenzija. Dobijeni podaci prate raspodelu ukupnog skora i nema većih odstupanja ($AS1=2,87$; $AS2=3,20^3$).
2. Za tvrdnje kojima smo ispitivali zadovoljstvo fdbekom nastavnika, dobili smo protivrečne podatke. Studenti se u najvećoj meri slažu sa tvrdnjom „Uvek mogu da porazgovaram sa nastavnikom o svojoj oceni i o tome kako mogu da je popravim“ ($AS1=2,62$; $mod=2$). Ali slažu se i sa negativnom tvrdnjom „Ne sviđa mi se što se razgovor o našem postignuću najčešće svodi samo na čitanje ocena sa ispita“ ($AS2=3,50$; $mod=4^4$). Moguće objašnjenje uočene protivrečnosti vidimo u tome da druga tvrdnja oslikava činjenično stanje – fdbek se zaista uglavnom svodi na čitanje ocena i studenti time nisu zadovoljni. S druge strane, studenti znaju da postoji mogućnost da oni sami preuzmu inicijativu i porazgovaraju sa nastavnikom o oceni, ali imajući u vidu ranije podatke o učestalosti samoinicijativnog javljanja na predavanju pretpostavljamo da to veoma retko čine.
3. Ocene o pristupačnosti nastavnika za komunikaciju uglavnom se kreću oko srednje vrednosti „niti se slažem, niti se ne slažem“, uz malo naginjanje ka negativnijem polu; aritmetička sredina odgovora za negativnu tvrdnju „Imam utisak da su nastavnici zatvoreni za komunikaciju sa nama“ je 3,08 ($mod2=3$). Tvrdnji „Kada imam neki problem koji nije vezan za gradivo, mogu da se obratim nastavniku za pomoć“ najčešće je pripisivana verbalna ocena „uglavnom se ne slažem“ ($AS1=3,16$; $mod1=4$).
4. Dimenzija kojom smo ispitivali koliko su studenti zadovoljni kako se profesori odnose prema njihovim greškama, pokazuje umereno zadovoljstvo ovim odnosom ($AS1=3,01$; $AS2=2,68$), a nekoliko ispitanika je i dopisalo svoje komentare koji se mogu svesti na jedan: „Zависи kako koji profesor!“.
5. Studenti su uglavnom „ni zadovoljni, ni nezadovoljni“ informacijama koje dobijaju od profesora. Nešto veće nezadovoljstvo izraženo je većim slaganjem sa tvrdnjom „Kada mi trebaju neke informacije u vezi

³ Brojevi pored aritmetičkih sredina označavaju jednu od dve tvrdnje za određenu dimenziju. Tako $AS1$ znači da je to aritmetička sredina za *pozitivnu* tvrdnju, a $AS2$ za *negativnu* tvrdnju iste dimenzije.

⁴ Manji skor označava veće zadovoljstvo, dok veći skor ukazuje na veće nezadovoljstvo studenata. Skorovi za negativne tvrdnje se zato posmatraju obrnuto; mod (najčešća vrednost u nizu) 4 bi za pozitivnu tvrdnju značio da je većina ispitanika zaokružila „uglavnom se ne slažem“, ali za negativnu tvrdnju mod 4 znači da je zapravo većina njih rekla da se „uglavnom slaže“ sa navedenim.

sa određenim predmetom, lakše ću ih saznati od drugih studenata nego od nastavnika“ (AS2=3,61; mod2=4).

6. U vezi sa tvrdnjama kojima smo ispitivali u kojoj meri studenti smatraju da profesori prihvataju iznošenje različitog mišljenja, dobili smo suprotne podatke. Naime, studenti su izrazili slaganje sa pozitivnom tvrdnjom „Nastavnik nas podstiče da iznosimo svoje mišljenje vezano za problem koji se obrađuje na predavanju“ (AS1=2,88), kao i sa negativnom tvrdnjom „Čini mi se da nastavnici samo formalno prihvataju drugačije mišljenje“ (AS2 = 3,70). Moguće objašnjenje jeste da studenti misle da iako nastavnici podstiču studente da iskažu svoje mišljenje, ukoliko se ono razlikuje veća je mogućnost da će biti samo formalno (verbalno) prihvaćeno, dok neverbalna komunikacija nastavnika može odavati njegovo neslaganje.
7. Najpozitivnije od svih dimenzija studenti su ocenili jasnoću usmene komunikacije sa nastavnikom. Uglavnom su se složili u oceni da su odgovori nastavnika uvek „jasni i konkretni“ (AS1=3,02; mod1=2). Još odlučniji su bili u neslaganju sa tvrdnjom da im često nije jasno šta profesor od njih zahteva (AS2=2,63; mod2=2).

Analizom povezanosti određenih karakteristika studenata i njihovog zadovoljstva verbalnom komunikacijom sa profesorima, nađena je veza između zadovoljstva komunikacijom i upisane godine studija, prosečne ocene studenata i oblasti studija.

Tabela 7: Zadovoljstvo studenata komunikacijom sa nastavnikom i godina studija

ZADOVOLJSTVO KOMUNIKACIJOM	UPISANA GODINA STUDIJA			Ukupno za rang (%)
	Prva i druga godina(%)	Treća i četvrta godina (%)	Peta, apsolv., postapsolv. (%)	
Zadovoljni	33,3	17,1	15,5	22,4
Ni zadovoljni, ni nezadovoljni	44,0	57,3	45,1	48,9
Nezadovoljni	22,6	25,6	39,4	28,7
Ukupno	100%	100%	100%	100%

Iz dobijene raspodele odgovora da se primetiti veoma zanimljiva situacija: prosečno su najzadovoljniji usmenom komunikacijom sa svojim profesorima studenti prve i druge godine, studenti treće i četvrte su u najvećoj meri neodlučni, dok su studenti završnih godina najnezadovoljniji ovom komunikacijom (Tabela 7). Možemo da zaključimo da srazmerno godinama studija, opada zadovoljstvo

studentata komunikacijom sa profesorima. Ovakav nalaz je jako neobičan; očekivali smo da što je duži period koji studenti provedu na univerzitetu, da je i kvalitet komunikacije sa profesorima bolji, te da su i studenti zadovoljniji; ali podaci nisu potvrdili ovu hipotezu. Moguće je da studenti sa dužim stažom studiranja imaju veća očekivanja i da su kritičniji prema svojim nastavnicima. Svakako, otkrivanje razloga zašto sa godinama provedenim na fakultetu dolazi do opadanja zadovoljstva učenika kvalitetom komunikacije sa profesorima, zahteva dodatna istraživanja u ovoj oblasti.

Tabela 8: Zadovoljstvo studenata komunikacijom sa nastavnikom i prosečna ocena

ZADOVOLJSTVO KOMUNIKACIJOM	PROSEČNA OCENA STUDIRANJA			Ukupno (%)
	Oko 6 i 7 (%)	Oko 8 (%)	Oko 9 i 10 (%)	
Zadovoljni	11,9	20,6	33,8	22,4
Ni zadovoljni, ni nezadovoljni	49,2	51,4	45,1	48,9
Nezadovoljni	39,0	28,0	21,1	28,7
Ukupno	100%	100%	100%	100%

Srazmerno smanjenju prosečne ocene studenata (od devetke i desetke, preko osmice, pa do ocena šest i sedam) odnos studenata ka usmeno-verbalnoj komunikaciji sa profesorima je negativniji (Tabela 8). Podaci koje smo dobili ukazuju na jasnu tendenciju da smanjenjem prosečne ocene opada zadovoljstvo studenata kvalitetom komunikacije sa nastavnikom. Ostaju nerazjašnjenja pitanja o mogućoj uzročno-posledičnoj vezi među ovim pojavama. Da li negativan odnos studenata prema usmenoj komunikaciji sa profesorima rezultuje i lošijim uspehom u učenju? Ili je niža ocena uzrok tome što ti studenti pokazuju nezadovoljstvo komunikacijom sa svojim profesorima? Nažalost, nemamo dovoljno podataka da bismo mogli da damo odgovor na ova pitanja, ali nadamo se da smo ukazivanjem na njih učinili bar jedan korak napred ka njihovom rešenju.

Tabela 9: Zadovoljstvo studenata komunikacijom sa nastavnikom i oblast studija

ZADOVOLJSTVO KOMUNIKACIJOM	BAZIČNA OBLAST STUDIJA			Ukupno za rang (%)
	Društvena oblast (%)	Prirodna oblast (%)	Umetnička oblast (%)	
Zadovoljni	14,9	20,8	35,9	22,4
Ni zadovoljni, ni nezadovoljni	52,5	47,2	45,3	48,9
Nezadovoljni	32,7	31,9	18,8	28,7
Ukupno	100%	100%	100%	100%

Zadovoljstvo studenata kvalitetom komunikacije sa profesorima razlikuje se u zavisnosti od oblasti studija (Tabela 9). Studenti umetnosti su procentualno najzadovoljniji njome (oko 36%). U mnogo manjoj meri su to studenti prirodnih nauka (21%), a najmanje je zadovoljnih studenata društveno-humanističke oblasti (15%). Ne treba izgubiti iz vida podatak da studenti umetničkih fakulteta najčešće predavanja prate u veoma malim grupama – što omogućava bolju interakciju svih učesnika, a time i veći kvalitet i kvantitet komunikacije. Stoga uzrok većeg zadovoljstva komunikacijom možda proističe upravo iz situacije učenja u grupama koje broje mali broj polaznika.

Zaključak

*Nećemo odustati od istraživanja,
a kraj svih naših potraga biće stizanje na polazište,
koje ćemo tada prvi put upoznati.*

T. S. Eliot

Smatramo da je pitanje komunikacije jedno od najzahtevnijih pitanja u kontekstu bavljenja kvalitetom univerzitetskog obrazovanja i nastave. Tu pre svega mislimo na sveprožimajući karakter jezičke komunikacije kao posredničkog i formativno-stvaralačkog fenomena ljudske interakcije. Komunikacija je onaj čvor, u koji su upleteni svi aspekti nastavnog procesa; ona je dodatni posrednički kvalitet korišćenja nastavnih sredstava, most ili prepreka za usvajanje naučnih koncepata u zavisnosti od postojeće razvijenosti studentovog semantičkog fonda, manifestacija koja se objektivizuje radi ocenjivanja uspešnosti učenja itd., i na kraju nosilac odvijanja samog nastavnog procesa. U našem radu kvalitet komunikacije u nastavi na univerzitetu posmatrali smo iz ugla studenata. Kao što Savićević kaže: „Studenti mogu dati korisne ideje i predloge u pogledu poboljšanja kvaliteta nastave, u pogledu vrsta evaluacije. Nastavnici ne treba da sprečavaju, već da podstiču ove procese“ (2009: 142). Sumirajući prikazane rezultate, možemo reći da ispitivane karakteristike studenata (završena srednja škola, upisana godina studija, prosečna ocena studiranja, oblast studija i veličina grupe) predstavljaju važan činilac odnosa studenata prema komunikaciji sa profesorima. Rezultati govore da studentska ocena kvaliteta komunikacije varira zavisno od različitih obrazovnih karakteristika studenata.

Zabrinjava nalaz do kog smo došli, a to je da iako je preko polovine ispitanika (57,8%) reklo da se ponekad javlja na predavanjima, veliki broj studenata

se nikada ne javlja (25,7%), dok je najmanji procenat studenata koji izjavljuju da često uzimaju učešća u komunikaciji sa nastavnikom (16,5%). Sa aspekta obrazovanja odraslih, ukoliko u procesu formalnog obrazovanja i osposobljavanja mladih odraslih ne podstičemo njihovu aktivnost u učenju, „kakve onda polaznike da očekujemo u obrazovnim aktivnostima namenjenim odraslima – a u kojima bi oni nadalje tokom života trebalo da učestvuju“ (Pekeč, 2011: 45). Iskazani problem uviđa i Matijević kada kaže da odrasli, uključivanjem u određeni program obrazovanja i obuke, u najvećoj meri dolaze „kako bi tamo o nečemu čuli predavanje, a ne da tamo nešto urade, da sudjeluju u nekim aktivnostima“ (1990:161), što je posledica ponašanja naučenog tokom formalnog obrazovanja na ranijem uzrastu. Zato smatramo veoma važnim organizovanje nastave na način da se u što većoj meri podstiče aktivnost svih učesnika obrazovnog procesa.

Najviše nas je iznenadio podatak da sa povećanjem broja godina provedenih na fakultetu opada zadovoljstvo verbalnom komunikacijom sa profesorom. Kao objašnjenje za opadanje zadovoljstva kvalitetom komunikacije nameće se povećanje zahteva i strožiji kriterijum koji verovatno da imaju studenti završnih godina, a u odnosu na svoje mlađe kolege. Dalje, moguće je da se srazmerno godinama provedenim na studijama i njihova očekivanja menjaju i postaju veća, a studenti zahtevniji u pogledu interpersonalnog odnosa sa nastavnikom i kvaliteta komunikacije kao njenog neodvojivog dela. Sa andragoške tačke gledišta, uočili smo važan momenat u visokoškolskom obrazovanju kod nas i svakako da bi se u praksi trebalo da učine napori da se ova situacija popravi. Nadamo se da će naredna istraživanja kvaliteta i komunikacije pokazati da zadovoljstvo studenata pozitivno korelira sa godinama studija.

Na kraju, može nam se uputiti zamerka u vezi toga koliko se ocene studenata mogu smatrati relevantnim pokazateljima stanja u nastavi na fakultetu. Pa ipak, na osnovu nalaza različitih teorijskih koncepcija i empirijskih rezultata Đorđević (1994) zaključuje da je ocena studenata validna i pouzdana, čak i neophodna u doprinosu efikasnosti nastave, te da njenoj objektivnosti pogoduje i to što se ne procenjuju pojedinačni nastavnici, već se prosuđuje o svojstvima nastavnika uopšte. Remers je, komentarišući validnost skale kojom se ispituje mišljenje studenata o nastavi i profesorima, rekao da je „srednja procena nastavnika od strane najmanje 25 studenata, u najmanju ruku isto toliko pouzdana kao i najbolji test pedagoških sposobnosti“ (prema: Đorđević i Đorđević, 1992: 45), a mi se u potpunosti slažemo sa tim.

Korišćena literatura

- Bandur, V., Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bulajić, A., Maksimović, M. (2011). Kvalitet i participacija u obrazovanju: aktivno učenje kao dugoročna mera; u: Nada Kačavenda-Radić, Dragana Pavlović-Breneselović, Radovan Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 39-53). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (1992). *Svojstva univerzitetskih nastavnika*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Đorđević, J. (1994). *Studentske procene nastavnog rada i nastavnika*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Đukanović, R. (2004). *Andragoške osnove obrazovanja odraslih*. Podgorica: Centar za stručno obrazovanje.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za učenike i nastavna sredstva.
- Kulić, R., Despotović, M. (2001). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Mandić, T., (1998). *Komunikologija*. Beograd: Narodna biblioteka Srbije.
- Matijević, M. (1990). Strategije aktivnog učenja u obrazovanju i osposobljavanju odraslih; u: Gojko Babić, Ana Krajnc, Jurij Jug (ur.), *Andragoška nauka i praksa u susret trećem milenijumu* (155–162). Zagreb: Andragoški centar.
- Pekeč, K. (2011). Komunikacija u nastavnom procesu na fakultetima. *Obrazovanje odraslih*, 2, vol. XI, 29–48.
- Savićević, D. M. (2009). *Andragoške osnovne visokoškolskog obrazovanja odraslih*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.

QUALITY OF UNIVERSITY INSTRUCTION AND COMMUNICATION

Kristina Pekeč & Aleksandar Bulajić
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The paper deals with issues of communication in teacher-student relations in the context of university instruction process. Grounding basis for the conducted study are those understandings that differentiate quantity and quality of communication in teacher-student relation. For the purpose of the communication investigation the following are taken as the indicators: the frequency of student participation in discussions during instruction process, the reasons that encourage and the reasons that prevent student communication with teachers, the preferences of different instruction methods and the student satisfaction with achieved communication in relation to teachers. Study results, conducted on the sample of 237 participants from the University of Belgrade, show that student relation towards quality of their communication with professors varies significantly, depending of certain characteristics of the students. In general, it can be concluded that there are additional efforts needed to be invested, in order an increase of quality of communication in higher education to be achieved.

Key words: quality of university instruction, quality of communication, communication between students and teachers.

USLOVI ŽIVOTA DECE KOJA NAPUŠTAJU OBAVEZNO VASPITANJE I OBRAZOVANJE U SRBIJI¹

Želimir Popov i Radovan Antonijević
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatraju osnovne karakteristike pojave osipanja dece iz sistema vaspitanja i obrazovanja. Posebna pažnja posvećena je uslovima života u porodici kao skupu činilaca koji prouzrokuju pojavu neupisivanja dece i njihovog osipanja (napuštanja) iz zakonski obaveznog nivoa sistema vaspitanja i obrazovanja, što u Srbiji čine nivo pripremnog predškolskog programa i osnovne škole. Uslovi u kojima deca žive, karakteristike celine konteksta porodice i neke druge karakteristike lokalne zajednice, posmatraju se kao splet okolnosti koje u određenoj meri prouzrokuju pojavu osipanja i neupisivanja dece, na nivou obaveznog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. U radu su prikazani i delovi rezultata jedne novije, obimne studije o problemima neupisivanja i osipanja dece i učenika, koju je za potrebe Ministarstva prosvete i nauke Srbije realizovao Ipsos Strategic Marketing iz Beograda.

Ključne reči: sistem vaspitanja i obrazovanja, obavezno vaspitanje i obrazovanje, predškolski pripremini program, osnovna škola, osipanje, neupisivanje.

Neupisivanje i osipanje dece i učenika (engl. *drop-out*) iz sistema obaveznog vaspitanja i obrazovanja predstavlja pojavu koja u Srbiji istrajava. Još krajem 19. veka, kada je obavezno osnovno obrazovanje postalo zakonska obaveza za sve, konstatovano je da se sva deca stasala za školu u ovom vidu obaveznog obrazovanja ne upisuju kao i da je ne završavaju kako je to predviđeno, te je potrebno preduzeti mere da bi se stanje popravilo (Ćunković, 1971). Iako je tokom 20. veka nivo obrazovanja stanovništva znatno povećan, problem neupisivanja i napuštanja osnovnog obrazovanja nije do kraja rešen tako da će ostati u žiži kreiranja i novije obrazovne politike koja se sa tim pitanjima i dalje suočava (Potkonjak, 1980; Ivić, 2001).

Pojava napuštanja obaveznog osnovnog obrazovanja prouzrokovana je delovanjem različitih činilaca. Oni se javljaju kao splet različitih uslova i uzroka koji određuju načine koji ovu pojavu uslovljavaju. Dostupni podaci o obuhvatu i

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

osipanju dece iz obaveznog obrazovanja u Srbiji često se razlikuju u zavisnosti od izvora, neki podaci uopšte ne postoje ili postoje ali ne dovoljno detaljno. Podaci o deci iz osetljivih grupa se ne prikupljaju sistematski već povremeno, za potrebe posebnih istraživačkih projekata. Zbog toga je Ministarstvo prosvete i nauke u okviru DILS projekta (Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou) obavilo obimno istraživanje, a njegove rezultate objavilo pod naslovom *Analiza osipanja iz obaveznog obrazovanja: uloga institucija i procesi na lokalnom nivou* (2012), dok je samo istraživanje uradila agencija Ipsos Strategic Marketing. Neupisivanja dece u obavezan vid obrazovanja takođe pripada fenomenu osipanja dece iz sistema vaspitanja i obrazovanja tako da su u okviru ovog istraživanja oba problema posmatrana i ispitivana kao jedinstven fenomen. U okviru projekta prikupljeni su podaci i intervjuisana deca i učenici u kategoriji neupisivanja i osipanja iz pripremnog predškolskog programa i osnovne škole, i to: (1) deca koja nikada nisu bila upisana u pripremni program (pripremni predškolski program – PPP); (2) deca koja su napustila pre vremena pripremni program (pohađala ga manje od 9 meseci); (3) deca koja nikada nisu upisana u osnovno obrazovanje (obaveznih 8 godina); i (4) deca koja su napustila osnovno obrazovanje (nisu završila obaveznih 8 godina obrazovanja). Na taj način, kategorijom osipanja obuhvaćene su kategorije dece koje ne pristupaju nivoima obaveznog vaspitanja i obrazovanja (pojava neupisivanja) i kategorije dece koje napuštaju nivoe obaveznog vaspitanja i obrazovanja. Kao i pojava napuštanja, i pojava neupisivanja dece u školu izazvane su različitim činiocima, i impliciraju različite društvene i individualne posledice (*Analiza osipanja iz obaveznog obrazovanja...*, 2012).

U svakom sistemu vaspitanja i obrazovanja potencijalno se može pojaviti kategorija dece koja je u režimu osipanja iz procesa vaspitanja i obrazovanja. Postoje različiti uzroci ove pojave, uslovljene prisustvom različitih determinišućih činilaca. Od toga u kojoj meri su ovi činioci zastupljeni, odnosno u kojoj meri oni deluju kao uslovi koji određuju pojavu osipanja dece iz sistema, zavisi da li će i u kojoj meri osipanje dece iz sistema biti i realno prisutno. Nesumnjivo je da je ovaj problem značajno manje prisutan u ekonomski razvijenim državama, u odnosu na države sa slabijom ekonomijom, to jest ostvareni standardi življenja u značajnoj meri predstavljaju činilac osipanja dece iz sistema vaspitanja i obrazovanja (Darling-Hammond, 2006, Graeff-Martins *et al.*, 2006). Dakle, *pojave napuštanja i neupisivanja dece tesno su povezane sa nivoom prisustva siromaštva u nekoj populaciji*. Što je siromaštvo kao ekonomska i sociološka kategorija izraženije i prisutno u većem delu populacije u nekoj državi, time postoji i potencijalno veća mogućnost za izraženije prisustvo pojave osipanja dece iz sistema obaveznog vaspitanja i obrazovanja.

Socijalno-ekonomski uslovi u kojima porodica živi, pa samim tim i uslovi u kojima deca žive i odrastaju, razlikuju se od zemlje do zemlje, i neposredno su povezane sa pojavama napuštanja sistema i neupisivanja dece. Širi kontekst predstavlja ekonomska moć države, osnovne karakteristike njenog privrednog sistema, nivo razvijenosti privrede, razvijenost državnih institucija, priroda socijalne politike koja se realizuje u državi, predstavljaju činioce šireg konteksta uspeha dece u školskom sistemu na osnovu kojih se posledično javlja i određeni standard življenja u porodici, kao i uslovi koji se stvaraju za podizanje dece i njihovo vaspitanje i obrazovanje (Kaufman, 2004).

Pojave neupisivanja i napuštanja obaveznog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji posebno su izražene u određenom delu romske zajednice, koja se tretira kao jedna od društveno najosetljivijih (vulnerabilna) grupa. Postoje različiti razlozi za to, koji se mogu tražiti, između ostalog, i u niskom životnom standardu koji je karakterističan za značajni procenat porodica u romskoj zajednici, posebno onih koji žive u takozvanim nehipigijenskim naseljima. Nesumnjivo je da siromaštvo kao društvena i ekonomska kategorija produkuje niz negativnih posledica, od kojih je jedna i isključenost određenog procenta romske dece iz obaveznog vaspitanja i obrazovanja.

Međunarodna studija obrazovnih postignuća učenika na završetku osnovnog obrazovanja TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) orijentisana je na sagledavanje složenog odnosa između postignuća učenika u oblasti matematike i prirodnih nauka (fizika, hemija, biologija i geografija) i uslova u kojima se ta postignuća ostvaruju. Uprkos činjenici da ova studija ne proučava uzroke osipanja iz sistema vaspitanja i obrazovanja, rezultati ove studije su od značaja za razumevanje složenog odnosa između postignuća, što se odnosi i na nizak nivo postignuća, i uslova koji determinišu postignuća.

Jedna od osnovnih istraživačkih orijentacija studije TIMSS ogleda se u nastojanju da se uspostavi veza između postignuća učenika u oblasti matematike, kao i prirodnih nauka, sa kontekstom različitih uslova u kojima se ta postignuća ostvaruju. Polaznu pretpostavku za potrebu da se postignuća učenika ispituju na ovaj način čini stanovište da na nivo i kvalitet postignuća učenika, i uopšte na uspeh i neuspeh učenika u školi, utiče više različitih činilaca, sa različitim obimom, nivoom i kvalitetom uticaja. S tim u vezi, konstituisan je i kontekstualni model TIMSS studije, koji podrazumeva ispitivanje postignuća učenika u sledećim kontekstima (Antonijević, 2005): (1) *kurikulum*, (2) *škole*, (3) *nastavnici i njihovo obrazovanje*, (4) *karakteristike aktivnosti u učionici* i (5) *učenici*. Za proučavanje problema osipanja iz sistema vaspitanja i obrazovanja od značaja je proučavanje odnosa određenih karakteristika učenika i njihovog uspeha u školi, odnosno u

slučaju studije TIMSS uspeha u oblasti matematike i prirodnih nauka na završetku osnovne škole.

Obrazovni nivo roditelja može biti doveden u vezu sa uspehom učenika u školi, što potvrđuju i različita istraživanja. U okviru TIMSS studije ovaj odnos se može dovesti u vezu. Nivo obrazovanja roditelja učenika predstavlja opštiji i manje neposredan subkontekst uticaja na postignuća učenika, i u TIMSS studiji pripada kontekstu "učenici". U vezi sa ovim subkontekstom postignuća učenika u oblasti matematike može se izneti više različitih pretpostavki, koje se putem istraživanja mogu i proveriti (Antonijević, 2012). Jedna od pretpostavki jeste da obrazovaniji roditelji u značajno većoj meri razumeju ulogu obrazovanja i na osnovu toga čine određene aktivnosti usmerene u cilju adekvatnog stimulisanja svoje dece na ostvarenje višeg nivoa postignuća. Takva nastojanja roditelja mogu biti konkretizovana na različite načine, kao što su: davanje verbalne podrške, stvaranje odgovarajućih materijalnih uslova (radni prostor, kompjuter, Internet, biblioteka i slično), organizovanje dodatnih oblika rada i drugo. Nasuprot tome, može se pretpostaviti da kod roditelja nižeg nivoa obrazovanja u porodici postoji drugačiji kontekst i uslovi koji determinišu postignuća učenika. Takvi roditelji po pravilu su u porodicama nižeg životnog standarda, u odnosu na roditelje višeg obrazovanog nivoa, s obzirom da u proseku roditelji višeg obrazovnog nivoa poseduju i značajno više mogućnosti za ostvarenje prihoda za porodicu. Samim tim, i uslovi koje za obrazovanje svoje dece stvaraju roditelji nižeg i višeg nivoa obrazovanja značajno se razlikuju, i posledica su nivoa obrazovanja roditelja a na osnovu toga i ekonomskog statusa roditelja.

U okviru sistema vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, čije je konstituisanje regulisano *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009), obavezni nivo vaspitanja i obrazovanja (*compulsory education*) započinje tzv. pripremnim razredom (pripremi predškolski program) i obuhvata i nivo osnovnog obrazovanja i vaspitanja koji se realizuje na nivou osnovne škole. Stoga, nivo obaveznog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji realizuje se u ukupnom trajanju od 9 godina. Jedinice lokalne samouprave imaju zakonsku obavezu vođenja evidencije o svoj deci na teritoriji koju neka jedinica lokalne samouprave obuhvata. Samim tim, jedinice lokalne samouprave imaju i zakonsku obavezu ažuriranja evidencije o deci koja su po svom uzrastu stasala za pohađanje pripremnog razreda, o čemu se obaveštava predškolska ustanova, škola i roditelji na teritoriji obuhvaćenoj evidencijom. Predškolski pripremi program kao nivo obaveznog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji organizuje se i realizuje u predškolskim ustanovama, ili u okviru osnovne škole, u sredinama u kojima ne postoje predškolske ustanove. Neki od značajnih problema koji su prisutni po pitanju kvaliteta vođenja

evidencije evidentirani su i u navedenoj studiji *Analiza osipanja iz obaveznog obrazovanja*, gde se između ostalog navodi da ne postoji jasan i standardizovan sistem izrade konačnog spiska dece stasale za pripremni razred i osnovnu školu, tako da je to u velikoj meri prepušteno inicijativi administracije koja je zadužena za te aktivnosti u jedinicama lokalne samouprave. Postoji pojava da se evidencije uglavnom preuzimaju iz matičnih službi opštine, koje po pravilu nisu ažurne, pa se neažurnost automatski prenosi i na evidenciju dece za polazak u pripremni predškolski program. Postoje i nastojanja da se ovaj problem reši ukrštanjem evidencije iz matičnih službi sa evidencijom iz sistema zdravstvene zaštite, putem razmene podataka. Pored toga, uočeni su problemi i u sistemu obaveštavanja roditelja dece za upis u pripremni predškolski program i osnovnu školu, što je posebno izraženo u odnosu na roditelje dece iz socijalno osetljivih grupa, kao što je romska populacija. To se najčešće čini raspisivanjem javnog oglasa koji se objavljuje na zgradama jedinica lokalne samouprave (zgrade opštine i mesnih zajednica), zgradi pedškolske ustanove, škole, obaveštavanjem putem lokalnih medija, kao i slanjem obaveštenja na adresu roditelja. Problem se javlja na osnovu same činjenice da *država nije propisala obavezne načine informisanja* roditelja dece, iako je definisana obaveza obaveštavanja koju treba da izvrši jedinica lokalne samouprave. Zbog toga, potencijalno se može javiti situacija da određeni broj roditelja *ne bude adekvatno i pravovremeno obavešten* o zakonskoj obavezi upisa svog deteta u pripremni predškolski program i osnovnu školu, što može biti jedan od uzroka neupisivanja dece. Jedinica lokalne samouprave u obavezi je da pokrene prekršajni postupak protiv roditelja koji ne upiše svoje dete u pripremni predškolski program, odnosno u prvi razred osnovne škole, na osnovu obaveštenja koja dobije od predškolske ustanove, škole ili centra za socijalni rad. Međutim, u praksi se to retko dešava i to je jedan od razloga zašto određeni broj dece *nesmetano ostaje izvan sistema vaspitanja i obrazovanja*, odnosno ne biva uključen u obavezno vaspitanje i obrazovanje.

Pojave neupisivanja i osipanja dece iz sistema vaspitanja i obrazovanja prate i različite negativne posledice, koje se manifestuju na individualnom i socijalnom planu, pored činjenice da u pravnom smislu roditelji te dece potpadaju pod prekršajnu odgovornost zbog neispunjavanja zakonske obaveze da njihova deca budu uključena u obavezno vaspitanje i obrazovanje. Na individualnom planu ključna negativna posledica ogleđa se u gubitku perspektive dece koja ne bivaju uključena ili napuštaju školovanje, u smislu nemogućnosti njihovog potpunijeg ostvarenja, kao ličnosti, kao i ostvarenja na profesionalnom planu. Pošto su to deca uglavnom iz siromašnih porodica, njihovo neučestvovanje u procesu vaspitanja i obrazovanja institucionalizovanom od strane države podrazumeva u određenom

smislu kontinuitet siromaštva (Gleason & Dynarski, 2002), zbog nemogućnosti da se sticanjem određenog nivoa obrazovanja stvore uslovi za veće šanse u životu i radu, pa samim tim i veće šanse za napredak u ekonomskom smislu. Na socijalnom planu, neuključivanje i napuštanje sistema vaspitanja i obrazovanja od strane određene kategorije dece predstavlja u opštem smislu i neuspeh države, koja nije ostvarila takve uslove, u smislu ostvarenja određenog nivoa kvaliteta života pripadnika društvene zajednice, u kojima ova pojava neće biti prisutna.

U okviru *Evropske unije* rano napuštanje obrazovanja prepoznato je kao problem koji se odražava na dalji razvoj ekonomije (*Analiza osipanja iz obaveznog obrazovanja...*, 2012). U tom smislu, *Evropska komisija* pozvala je zemlje članice da definišu nacionalne strategije za smanjenje ranog napuštanja obrazovanja do 2012. godine. Pošlo se od pretpostavke da određena nastojanja koja se definišu strategijama, a koje se odnose na preventivne, interventne i kompenzatorske mere, mogu da doprinesu smanjenju ranog napuštanja obrazovanja i tako se otklone negativne ekonomske posledice koje iz ove pojave proističu. U tom pogledu je i u Srbiji prethodnih godina učinjen određen napor usmeren na unapređivanju zakonskog okvira po pitanju pristupa obrazovanju dece iz društveno osetljivih grupa, što se posebno odnosi na romsku decu iz nekih naselja. Jedna od značajnih sistemskih mera, koja treba preventivno da deluje na umanjeње osipanja, odnosi se na omogućavanje da se upišu deca u pripremni razred i bez dokumenta, što predstavlja značajan korak napred u ovoj oblasti, s obzirom na činjenicu da je omogućen veći obuhvat dece u sistem vaspitanja i obrazovanja. U Srbiji su u prethodnih 10 godina učinjeni i drugi značajni reformski zahvati u sistemu vaspitanja i obrazovanja, koji se odnose na unapređivanje pravednosti, kvaliteta i efikasnosti u sistemu, što predstavlja značajna sistemski unapređenja koja treba preventivno da deluju i u smislu smanjenja pojave osipanja dece sa nivoa obaveznog vaspitanja i obrazovanja, kao i pristup višim nivoima obrazovanja (srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje).

U različitim studijama koje su za problem istraživanja imale karakteristike pojave osipanja, proučavani su različiti uzroci osipanja, koji su proučavani izdvojeno, u skladu sa postavljenim problemom istraživanja. Postoje studije u kojima je proučavano više različitih činilaca osipanja istovremeno (Christle, Jolivette & Nelson, 2007; Crowder & South, 2003; Janosz *et al.*, 2008). U jednoj od studija osipanja kao problem istraživanja postavljeno je proučavanje povezanosti osipanja i prisustva različitih trauma i psihijatrijskih smetnji u detinjstvu, kao i u pogledu rasne, etničke i statusne pripadnosti (imigranti ili ne), kod dece koja su u režimu osipanja (Porche *et al.*, 2011). Na ispitivanom uzorku od oko 2.500 mlađih odraslih osoba životne dobi od 21 do 29 godina koje su u detinjstvu imali različite

oblike dečje traume ili neke od psihijatrijskih smetnji, ustanovljeno je da je 16% tih osoba bilo u režimu osipanja. Takođe, ustanovljeno je da status imigranta predstavlja važan korelat osipanja. Ukrštanjem različitih varijabli ustanovljeno je da pripadnost određenoj etničkoj grupi uz prisustvo različitih oblika poremećaja, kao što su dečji strahovi, implicira potencijalno veću mogućnost pojave osipanja, što je ustanovljeno za pripadnike nekih manjinskih grupa.

Pomenuta studija *Analiza osipanja iz obaveznog obrazovanja*, imala je dva glavna zadatka pred sobom: (1) *da utvrdi i analizira uslove života, stavove roditelja i dece isključene iz obaveznog obrazovanja*; i (2) *da utvrdi i analizira specifične razloge neupisivanja i napuštanja predškolskog pripremnog programa i osnovne škole*. U daljem tekstu iznećemo i prikazati najvažnije rezultate ovog obimnog istraživanja a koji se odnose na prvi zadatak - *analizu uslova života i stavova roditelja i dece koja ne pohađaju obavezno osnovno obrazovanje*. Podaci do kojih se došlo u istraživanju dobijeni su ili preuzeti iz svih opština u Srbiji, a dubinsko istraživanje - razgovori, intrevjui sa decom i roditeljima (ukupno 1.085 dece) izvršeno je na uzorku opština odnosno, dece i njihovih roditelja. Odabrane su one opštine koje imaju visoku stopu dece koja nisu obuhvaćena predškolskim pripremnim programom ili veliki broj dece koja prestaju sa obrazovanjem u osnovnoj školi.

Podaci do kojih se došlo ovim istraživanjem govore da u Srbiji približno između 7% i 10% dece u generaciji ne upisuje ili napušta obavezni vid obrazovanja - predškolski pripremini program, odnosno osnovnu školu. Najviše dece koja nisu obuhvaćena osnovnim vaspitanjem i obrazovanjem i predškolskim programom živi u Centralnoj Srbiji, čak 59%, zatim u Beogradu, 25%, a takve dece je najmanje u Vojvodini, 16%.

U istraživanju je posebna pažnja posvećena razlikama između grupa romske i ne-romske dece i to one koja nisu upisala ili su napustila pripremini predškolski program kao i one koja nisu upisala ili napustila osnovnu školu. Po mnogim karakteristikama, domaćinstva u sve četiri grupe spadaju u izrazito ugrožene kategorije stanovništva, a kao posebno ugroženi javljaju se Romi.

Kada su u pitanju *demografske karakteristike*, utvrđeno je da je od ukupnog broja dece obuhvaćenih ovim istraživanjem više dečaka (53%) i nešto manje devojčica (47%). U vreme istraživanja njih 17 % imalo je između 6,5 i 7,5 godina, 28% je između 7,5 i 11 godina, 28% između 12 i 15 godina a 28% između 16 i 18 godina. Generalno gledano, romske porodice karakteriše veći broj članova domaćinstva nego neromske. Najčešći je slučaj da u domaćinstvu živi više dece školskog uzrasta pri čemu je više od jednog deteta van obrazovnog sistema, što je najizraženije u porodicama Roma.

Nerazumevanje jezika ne kojem se odvija nastava ili aktivnosti obuhvaćene predškolskim pripremnim programom pojavljuje se kao značajan problem. Jezik na kojem se drži nastava i druge aktivnosti je maternji jezik tek za 19% dece koja su obuhvaćena istraživanjem, dok 68% dece taj jezik govori, ali im on nije maternji, dok 9% govori ovaj jezik ali slabo. Ova činjenica može predstavljati jednu od najvećih prepreka za decu koja pohađaju školu i faktor koji utiče na njihovo napuštanje ove institucije.

Što se tiče *socio-ekonomskih karakteristika*, utvrđeno je da se nivo obrazovanja roditelja dece koja napuštaju obrazovni sistem drastično razlikuje u odnosu na opštu populaciju. Tako, 37% majki ove dece nemaju nikakvo obrazovanje, dok je situacija drugačija kod očeva, njih 18% nema ma kakvo obrazovanje. Tek 13% majki je završilo osnovnu školu, a više je u toj kategoriji očeva - čak 37%. U okviru četiri posmatrane grupe, kod romske dece koja napuštaju obrazovanje češći je slučaj kako majki tako i očeva bez škole ili sa nezavršenom osnovnom školom. Kao i kod obrazovanja, postoji značajna razlika u radnom statusu roditelja dece obuhvaćene ovim istraživanjem. Gotovo istovetan procenat majki i očeva ima status nezaposlenih lica. Roditelji neromske dece, naročito očevo, češće su zaposleni od roditelja romske dece koja nisu obuhvaćena osnovnim obrazovanjem i predškolskim pripremnim programom.

Podaci dobijeni o *prihodima domaćinstva* ukazuju da sve ispitivane grupe spadaju u siromašniji deo populacije Srbije. Ipak, romska domaćinstva se izdvajaju kao daleko siromašnija. Mesečni prihodi, utvrđeni ovim istraživanjem su u junu 2011. godine iznosili 13,3 hiljade dinara u domaćinstvima romske dece koja nisu obuhvaćena predškolskim pripremnim programom (ili 2,6 hiljada po članu), 14,5 hiljada dinara u domaćinstvima romske dece koja nisu obuhvaćena osnovnim obrazovanjem (ili 2,8 hiljada po članu). Mesečni prihodi u domaćinstvima neromske dece koja ne pohađaju predškolski pripremi program iznosili su 20,5 hiljada dinara (ili 5,5 hiljada dinara po članu) i 24,5 hiljada dinara u domaćinstvima neromske dece koja ne pohađaju ili su prekinula pohađanje osnovne škole (ili 6,4 hiljada dinara po članu). Ako se pogleda struktura prihoda romskih i neromskih porodica uočava se razlika među njima. U domaćinstvima u kojima žive romska deca koja ne pohađaju predškolski pripremi program kao i ona koja ne pohađaju osnovnu školu, najveći deo prihoda dolazi od socijalne pomoći i dečijeg dodatka. Značajan deo u njihovim prihodima ostvaruje se i obavljanjem povremenih i sezonskih poslova, sakupljanjem i prodajom starih stvari i otpada. Kod neromskih grupa prihoda dolazi od plate člana domaćinstva koji je stalno ili privremeno zaposlen, a od socijalne pomoći tek 5%, verovatno zbog teškoća u nalaženju posla.

Stambeni uslovi u kojima žive deca koja napuštaju obavezni sistem obrazovanja veoma su oskudni. Najveći broj domaćinstava živi u propalim (32%) ili veoma starim (32%) kućama. U nehidijenskim naseljima koja nisu za stanovanje živi 18%, u novim kućama tek 9% a veoma mali broj ljudi živi u stambenim zgradama. Loši uslovi stanovanja znatno su zastupljeniji među romskim nego neromskim domaćinstvima.

Migracije, sezonski poslovi i putovanja u inostranstvo. Veliki broj, čak četvrtina ili oko 25% dece koja ne upisuju ili napuštaju obavezni vid obrazovanja preselilo se iz nekog drugog mesta. To su porodice koje su migrirale u urbane krajeve, a najveći broj od njih u region Beograda, čak 47%. Za ove porodice je karakteristično da ne samo jedno dete nego sva deca u porodici ne pohađaju školu što onda predstavlja sistemski problem. Migrantske porodice su u najvećem broju došle sa Kosova (45%), ali tu spadaju i porodice koje zbog sezonskih poslova dolaze sa juga Srbije ili Vojvodine, ili putuju u inostranstvo. Ove porodice sezonske poslove obavljaju tokom školske godine čime se još više ugrožava pravo deteta na obrazovanje, a deca koja sa roditeljima odu u inostranstvo po pravilu ne nastavljaju školovanje dok tamo borave.

Kada je u pitanju *dodatna podrška* na koju ova deca imaju zakonsko pravo, tek je četvrtina romskih porodica iz uzorka na kojem je rađeno istraživanje čulo za pedagoške i romske asistente. Tek 6% kaže da je neko od članova domaćinstva bio u prilici da dobije pomoć od pedagoškog asistenta. Osim toga, 23% domaćinstava obuhvaćenih ovim istraživanjem dobilo je pomoć kroz besplatne udžbenike i školski pribor, odeću, hranu, prevoz do škole.

Roditelji dece su odgovarali i na pitanja koja se tiču obaveznosti upisa i pohađanja predškolskog pripremnog programa. Većina roditelja (70%) koji su dužni da upišu decu u ovaj vid obaveznog obrazovanja, a to nisu učinili, upoznata je sa postojanjem obaveznog pripremnog predškolskog programa. Ipak, ovaj procenat varira u zavisnosti od obrazovanja majke i materijalne situacije u porodici. U domaćinstvima u kojima je majka u potpunosti bez škole, čak 42%, nije znalo da je predškolski pripremini program obavezan, a u odnosu na 16% onih majki koje imaju završenu osnovnu školu.

Značajno manje su o obaveznosti predškolskog periprepnog programa obavesteni roditelji sa najnižim primanjima, čak 41%. Među posmatrane četiri grupe, zabeležene su značajne razlike. Svest o postojanju i obaveznosti pohađanja predškolskog pripremnog programa značajno je veća među roditeljima dece koja trenutno ne pohađaju ovaj program u poređenju sa roditeljima čija deca ne pohađaju osnovnu školu. Roditelji dece koja su rođena posle 1999. godine pa su u zakonskoj obavezi da upišu dete u predškolski pripremini program, najčešće su

se sami informisali o obavezi upisa deteta. Svega 14% roditelja je tu informaciju dobilo od određene institucije. Kao institucije koje su informisale roditelje o obavezi upisa deteta javljaju se škole i predškolske ustanove. Na osnovu dobijenih podataka utvrđeno je da se Vojvodina izdvaja kao region u kojem je nešto više zastupljeno informisanje od strane nadležnih institucija ili organizacija, dok je istovremeno ovaj način informisanja najmanje zastupljen u regionu Beograda. Prema navodima roditelja dece koja nisu upisana ili napuštaju obavezan predškolski pripremni program, do reakcije nadležnih institucija ili organizacija u slučaju neupisivanja ili napuštanja predškolskog pripremnog programa retko dolazi. Naime, svega 8% roditelja navodi da su bili kontaktirani od strane institucija kada dete nije upisano, odnosno kada je prestalo da pohađa pripremni predškolski program, 77% navodi da nisu bili kontaktirani, dok ostali nisu znali da navedu da li ih je neko od nadležnih kontaktirao u vezi sa neupisivanjem deteta u ovaj vid obaveznog obrazovanja. Takođe, ovim je istraživanjem konstatovano da je reakcija nadležnih institucija nešto češća u ruralnim delovima zemlje (13% u odnosu na 5% u urbanim delovima), dok je problem odsustva reakcije najviše izražen u Beogradu (svega 3% roditelja navodi da su bili kontaktirani od strane neke organizacije ili institucije). Finansijski problemi se najčešće navode kao glavni razlog neupisivanja, odnosno napuštanja predškolskog pripremnog programa, dok se nedostatak informacija o obaveznosti ovog programa kao razlog nepohađanja značajno ređe navodi, i nalazi se na trećem mestu.

Kada je u pitanju *osnovna škola*, slično kao i za predškolski program, roditelji su se najčešće sami informisali o obavezi upisa deteta u prvi razred osnovne škole. Informisanje od strane određene institucije/škole zabeleženo je od strane 15% roditelja dece koja ne upisuju ili napuštaju osnovnu školu, dok 13% roditelja ni na koji način nije bilo obavешteno o obavezi upisa deteta u osnovnu školu.

Škola kao institucija koja obavешtava roditelje o upisu dece u prvi razred je značajno više zastupljena u ruralnim delovima zemlje, 82% a u odnosu na 35% u urbanim delovima, dok je uloga romskog, odnosno pedagoškog asistenta višestruko značajnija u urbanim delovima zemlje. Od dece koja napuštaju osnovnu školu, 66% njih je u školu bilo upisano dok čak 1/3 nikada osnovnu školu nije ni upisalo. Regionalno gledano, najveći procenat dece koja nikada nisu bila upisana u osnovnu školu je zabeležen u regionu Beograda (55%), dok je u regionima Centralne Srbije i Vojvodine ovaj procenat je značajno niži u Centralnoj Srbiji (28%) i Vojvodini (25%).

Upis u osnovnu školu među decom koja napuštaju školu umnogome zavisi od obrazovanja majke: čak 44% dece čije majke nemaju nikakvu školu ni same je

nikad nisu upisale, dok je ovaj procenat znatno manji (21%) u slučaju majki koje imaju završenu bar osnovnu školu.

Kao i kada je u pitanju neupisivanje dece u predškolski pripremni program, nedostatak finansijskih sredstava se navodi kao glavni razlog neupisivanja dece u osnovnu školu, čak 47%. Takođe, ističu se zdravstveni problemi deteta (17%), a nedostatak dokumenata kao barijera za upis navodi se u 11% slučajeva.

Više od polovine dece koja napuštaju osnovnu školu nisu školu redovno posećivala, čak 52%. Kao razloge za to roditelji navode da dete nije htelo da ide u školu (27%), nedostatak novca (26%), zdravstvene probleme (14%), kao i potrebu zapošljavanja deteta (13%). Ovi razlozi su podjednako zastupljeni kako među romskom, tako i među neromskom decom koja su napustila osnovnu školu. Više od trećine, čak 38% dece koja su nekada bila upisana u osnovnu školu ali su je zatim napustila je tokom osnovnog obrazovanja ponavljalo razred. Skoro polovina njih ponavljala je razred dva ili više puta. Deca koja napuštaju školu čine to najčešće u jedanaestoj, dvanaestoj ili trinaestoj godini života.

Najčešći razlozi neupisivanja i napuštanje osnovne škole su: nedostatak finansijskih sredstava koje iziskuje školovanje (užina, knjige, školski pribor...), nedostatak odeće i obuće, dete ne želi da ide u školu, loše ocene u školi, porodični problemi, dete mora da privređuje u izdržavanju porodice... Kada se posmatraju dve grupe dece koja nisu obuhvaćena osnovnim obrazovanjem (romska i neromska), utvrđene su značajne razlike. Tako, dok su kod romske dece problemi neupisivanja i napuštanje škole vezani najčešće za nedostatak finansijskih sredstava, ovaj činilac se značajno manje javlja među neromskom decom van sistema osnovnog obrazovanja.

Kada je u u pitanju nivo obrazovanja koje dete treba da postigne, najveći broj roditelja (47%) smatra da je dovoljno da dete ima završenu osnovnu školu dok njih 14% drži da je dovoljno da dete završi samo četiri razreda. Ovaj procenat je znatno veći među majkama koje ni same nemaju nikakvu školu.

Slično kao i kada je u pitanju neupisivanje i nepohađanje pripremnog predškolskog programa, i u slučaju nepohađanja osnovne škole primećeno je odsustvo reakcije nadležnih institucija. Regionalno posmatrano, reakcija nadeležnih nešto je više zastupljena u regionu Vojvodine (27%), zatim u regionu Centralne Srbije (18%), pa onda u Beogradu (18%), u ruralnim delovima zemlje (24%), naspram 16%, kada su u pitanju urbani delovi Srbije.

U okviru ovog istraživanja obavljen je i razgovor sa decom koja su napustila pohađanje osnovne škole. Zanimljivo je da više od polovine dece (55%) izjavljuju da su volela da idu u školu, a znatno manje, njih 43%, da im pohađanje škole

nije pružalo nikakvo zadovoljstvo. Povoljan je rezultat da je više od polovina dece (53%) izjavilo da bi sada volelo da pohađa školu i da bi se rado vratili u sistem. Zainteresovanost za pohađanje škole je značajno viša među decom uzrasta za pohađanje predškolskog pripremnog programa, pošto čak 71% romske i 77% neromske dece koja trenutno ne pohađaju predškolski pripremini program navodi da bi sada voleli da idu u školu. Želja za pohađanjem škole najmanja je među neromskom decom koja nisu upisala ili su napustili osnovnu školu. Probleme tokom pohađanja osnovne škole prijavljuje 28% dece, dok 64% navodi da za vreme pohađanja osnovne škole nisu imali nikakve probleme. Kao najčešće probleme deca navode vređanje i ponižavanje od strane druge dece, oko 6% i nedostatak materijalnih sredstava 6%, probleme sa učenjem 5%, fizičko maltretiranje od strane druge dece, 5%. Kada su upitana zbog čega više ne idu u školu, deca navode gotovo iste razloge kao i njihovi roditelji: nezainteresovanost za učenje (24%), nedostatak finansijskih sredstava (19%) i njihovo angažovanje u privređivanju, sticanju prihoda za porodicu, 10%.

Zaključak

Problem neupisavanja i napuštanja obaveznog osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Srbiji opstaje više od jednog veka. U ovom momentu najveći procenat dece koja na završavaju obavezni nivo obrazovanja i vaspitanja živi u Centralnoj Srbiji, zatim u Beogradu, a najmanje ih je u regionu Vojvodine. Najčešće osobenosti porodica čija deca ne pohađaju predškolski pripremini program ili osnovnu školu su nezaposlenost, nisko ili gotovo bez ikakvog obrazovanja (posebno majke), bez ikakvih prihoda ili su ti prihodi veoma niski, veoma su siromašne i žive u lošim životnim uslovima. Osipanje iz sistema obrazovanja je najčešće sistemski problem porodice. Za romska domaćinstva karakteristično je da jezik na kojem se odvija nastava u školi njihova deca ne govore u kući a kada ga govore, govore ga uglavnom slabo. Jedna četvrtina dece koja napuštaju obavezno obrazovanje migriralo je iz nekog drugog mesta. Kada je u pitanju način koji se roditelji informišu o obaveznosti upisa dece u predškolski pripremini program i osnovnu školu, utvrđeno je da se informišu samostalno i da informacije o tome ne stižu onako se to očekuje od institucija kojima je to obaveza. Institucije iz Vojvodine pokazuju mnogo veću brigu o upisu dece u obavezni nivo obrazovanja nego što su to odgovarajuće institucije u drugim delovima Srbije. Najveći procenat dece koja nikada nisu bila upisana u osnovnu školu utvrđen je u regionu Beograda. Više od polovine dece koja napuštaju osnovnu školu nisu je redovno posećivala, a više od trećine osute iz obaveznog obrazovanja bar jedanput je ponavljalo razred.

Povoljan je rezultat da je više od polovine dece koja su napustila redovan proces obrazovanja izjavilo da bi se ponovo vratilo školi odnosno, nastavili svoje prekinuto obrazovanje.

Korišćena literatura

- Analiza osipanja iz obaveznog obrazovanja: uloga institucija i procesi na lokalnom nivou* (2011). Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke, Ipsos Strategic Marketing.
- Antonijević, R. (2005). Konceptcija istraživanja TIMSS 2003; u R. Antonijević i D. Janjetović (prir.): *TIMSS 2003 u Srbiji* (13-33). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Antonijević, R. (2012). Kontekstualni činioci postignuća učenika u oblasti matematike, *Inovacije u nastavi*, br. 1, 84-91.
- Christle, C. A., Jolivet, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, Vol. 28, No. 6, 325–339.
- Crowder, K., & South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Science Research*, Vol. 32, 659–698.
- Ćunković, S. (1971). *Školstvo i prosveta u Srbiji u 19. veku*. Beograd: Pedagoški muzej.
- Darling-Hammond, L. (2006). No Child Left Behind and high school reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 76, 642–667.
- Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 7, 25–41.
- Graeff-Martins, A. S., Oswald, S., Comassetto, J. I. O., Kieling, C., Goncalves, R. R., & Rohde, L. A. (2006). A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country: A feasibility study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 15, 442–449.
- Ivić, I. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. Beograd: UNICEF.
- Janosz, M., I. Archambault, J. Morizot & L.S. Pagani (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, Vol. 64, 21–40.
- Kaufman, P. (2004). The national dropout data collection system: History and the search for consistency. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (107–130). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Porche, M.V., L.R. Fortuna, J. Lin & M. Alegria (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults, *Child Development*, Vol. 82, No. 3, 982-998.
- Potkonjak, N. (1980). *Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Beograd: Prosvetni pregled.

LIVING CONDITIONS OF CHILDREN WHICH LEFT COMPULSORY EDUCATION IN SERBIA

Želimir Popov & Radovan Antonijević
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The paper discusses the basic features of dropout from the education system. Special attention was paid to the conditions of life in the family as a set of factors that cause the appearance of not enrolling their children and dropout (leaving) the level of institutional compulsory education system, which in Serbia is the level of preparatory pre-school program and primary school. The conditions in which children live, the characteristics of the context of the whole family and some other characteristics of the local community, are seen as a combination of circumstances to some extent induced in dropout and failure to enroll children at the compulsory education in Serbia. This paper presents the results of a recent extensive study on the problems of dropout and failure to enroll the students, which is for the Ministry of Education and Science of Serbia implemented by Ipsos Strategic Marketing from Belgrade.

Key words: system of education, compulsory education, preparatory pre-school program, primary school dropout, non-enrolling.

KVALITET OBRAZOVANJA ODRASLIH KAO DISKURZIVNA PRAKSA – ANALIZA PRISTUPA MEĐUNARODNIH ORGANIZACIJA¹

Katarina Popović i Maja Maksimović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se analizira pristup međunarodnih organizacija (Svetska banka, OECD, UNESCO i Evropska unija) konceptu kvaliteta obrazovanja odraslih putem analize aktuelnih dokumenata koja se posredno ili neposredno bave pitanjem kvaliteta. Uz oslanjanje na kritičku analizu diskursa i fokusiranje na jezik i terminologiju koji su upotrebljeni u analiziranim tekstovima, izveden je zaključak da se aktuelni koncept razvio u okviru ekonomskog narativa u kome se svrha obrazovanja vidi u rastu produktivnosti putem razvoja veština. Rad pruža mogući odgovor na pitanje: Da li je retorika međunarodnih dokumenata pokazatelj konačne kapitulacije autohtone obrazovne paradigme, ili neophodno prilagođavanje zahtevima (ne)vremena?

Ključne reči: kvalitet obrazovanja odraslih, obrazovna politika, analiza diskursa, međunarodne organizacije.

Uvod

Kvalitet je koncept koji ima značajno mesto u aktuelnim dokumentima koja se bave pitanjima obrazovanja odraslih: kako dokumentima međunarodnih organizacija (UNESCO, OECD i Svetska banka), tako i Evropske unije. „Sve češće se postavlja pitanje kvaliteta obrazovanja, tj. pitanje kako kreirati, organizovati, i primeniti obrazovni sistem koji će dati najbolje ishode, kako sa aspekata pojedinca, tako i sa aspekata društvene koristi. Ovi problemi nalaze se u samom žarištu različitih obrazovnih politika i reformskih projekata u najbogatijim evropskim zemljama i najrazvijenijim zemljama sveta“ (Medić, Matejić-Đuričić i Milošević, 2011: 114).

Posmatrajući i analizirajući praksu obrazovanja odraslih, nesumnjivo je da uvođenje koncepta kvaliteta (pre svega postavljanje standarda rada edukatora) i uvođenje sistema akreditacije i sertifikacije predstavlja ne samo aktuelnu potrebu, već i nužnost. I pored te neminovnosti, ostaje nam veliki prostor za kritičko pro-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

mišljanje koncepta kvaliteta i procedura njegovog sprovođenja u praksi. Jedno od važnih pitanja na koje je potrebno osvrnuti se pri promovisanju ideje neophodnosti osiguranja kvaliteta i pri regulisanju prakse je sledeće: Na kojoj ideološko-konceptijskoj osnovi stojimo i koje vrednosti podržavamo? Obezbeđivanje kvaliteta se vidi kao ključ uspeha obrazovnih promena, a to podrazumeva uvođenje reda, definisanje, standardizovanje, procenjivanje, evaluiranje, prihvatanje, odbacivanje i sankcionisanje. Smatramo da je kvalitet značajan i bavimo se time kako da ga dostignemo, obezbedimo, unapredimo. U osnovi ipak stoji pitanje: Kako da dostignemo – „šta“? Sa tim je povezan i niz pitanja kao što su: Ko i sa kojih pozicija tvrdi da je nešto „kvalitet“? Koji su to standardi koji su poželjni i ko ih definiše?

Kvalitet je ušao u politiku obrazovanja i nauke o obrazovanju na velika vrata i često se njegov značaj podrazumeva bez analize dubljeg značenja i ideološke zasnovanosti samog pojma. Iz tog razloga ostaju nevidljive pretpostavke koje se nalaze iza tog koncepta. Njihova analiza metodološki nije jednostavna, ali jedan od mogućih pristupa bio bi posmatranje kvaliteta u obrazovanju odraslih kao diskurzivne prakse. Ovakav pristup podrazumeva da i sâm koncept kvaliteta krije ideologiju i odnose moći koje pomoću isticanja svoje neophodnosti reprodukuje. Koja je to ideologija koja se nalazi iza verovanja da se obrazovanje odraslih mora upravo na ovaj način regulisati? Proces uređivanja i regulisanja uvek otvara pitanje po čijim standardima i pravilima se ta „regulacija“ odvija.

Kvalitet kao pojam prvobitno je razvijen za potrebe industrije i menadžmenta, a sredinom dvadesetog veka ideja se prenela i na oblast obrazovanja (Mitrović i Radulović, 2011). Autorke tvrde da su se sa uplivom menadžmenta u oblast obrazovanja odraslih prenele i određene ideje o kvalitetu, „...na primer: ideja o potrebi proveravanja kvaliteta, ideja o merljivosti kvaliteta, ideja o mogućnostima poboljšanja kvaliteta, ideja o potrebi da briga za kvalitet bude sistemski i uspostavljena na naučnim osnovama“ (str. 136). Ekonomsko poreklo aktuelnog pristupa kvalitetu obrazovanja će biti u ovom radu posebno istaknuto.

Oslanjajući se na Fukoovo viđenje odnosa moći i znanja i imajući na umu njegovo viđenje moći kao omnipotentne i svuda prisutne, postavlja se pitanje – ko definiše koncept kvaliteta, sa kojih pozicija i kojim instrumentima moći? Koliko smo mi, profesionalci u obrazovanju odraslih, svesni ideologije koju podržavamo, sprovodeći dati (ili nametnuti) koncept kvaliteta? Neke skorašnje studije i analize politika obrazovanja prepoznaju značajnu ulogu vrednosti i interesa u oblikovanju politike i njenoj evaluaciji, i ističu da model kreiranja politike nije zasnovan na racionalnom donošenju odluka i planiranju (Bacchi, 2000).

U ovom radu ćemo putem elemenata kritičke analize dikursa pokušati da uočimo i identifikujemo pretpostavke koje se nalaze iza aktuelnih međunarod-

nih dokumenata iz oblasti obrazovanja odraslih i ukažemo na prisutne *glasove* u njihovom formulisanju i *intertekstualnost* ovih dokumenata (Fairclough, 2003), svesni činjenice da koncepti nisu deskriptivnog karaktera, već da su oni i predlozi daljih odluka i akcija, a da je njihova svrha da utiču na evoluciju postojećih praksi (Tanesini, 1994).

Polazna ideja i metodološki pristup

Iskazati tvrdnju o značenju određene reči je tvrditi kako ta reč treba da se koristi, a ne opisati kako je ona već upotrebljena.

Ludwig Wittgenstein

Predmet analize u ovom radu je kvalitet kao fenomen razvijen u okvirima obrazovnih politika. Iako je kontekst istraživanja diskurzivna formacija samih politika obrazovanja odraslih, u ovom slučaju analiza je limitirana na koncept kvaliteta u okviru postojećih politika. Analiza diskursa, premda već više decenija poznata metoda u društvenim naukama, u istraživanjima obrazovanja odraslih se primenjuje poslednjih godina, koliko možda zbog same metodološke kompleksnosti, toliko i zbog fokusiranosti samih istraživača na politiku i dokumenta kao na dâtosť i istraživački validan set informacija, a ne kao na diskurzivnu praksu. Shodno tome, kvalitet i preporuke za njegovo dostizanje se posmatraju kao opšteprihvaćena istina, a ne kao fenomen razvijen u okviru društveno-istorijskog konteksta. Naša analiza ima za cilj da osvetli „slepe“ aspekte kvaliteta koji se tiču aktivnih ideologija, a koje uglavnom proističu iz dominantnih diskursa organizacija u kojima su preporuke kreirane i razvijene. Analiza diskursa omogućava da se učine vidljivim procesi u kreiranju politike i vrednosti, kao i odnosi moći koji se nalaze iza njih (Saarinen, 2007). Zapravo, u kritičkoj analizi diskursa, „kritičko“ je upravo učiniti stvari vidljivim (Ibid). Ovaj rad se neće direktno baviti odnosima moći, ali će oni biti implicitno prisutni kroz ukazivanje na ideologije i vrednosti koje su utkane u dokumenta međunarodnih organizacija. Chiapello i Fairclough (2002) posmatraju ideologiju kao sistem ideja, verovanja i vrednosti koje su dâte kako bi objasnile politički poredak, pružile legitimitet postojećoj hijerarhiji i odnosima moći, i čuvale grupni identitet.

U ovom radu polazimo od pretpostavke da strateška i „policy“ dokumenta nisu samo tekstovi – oni kreiraju akciju, konstruišu pogled na svet, ističu probleme i promovišu rešenja (Saarinen, 2007). Tekst je u kritičkoj analizi diskursa prepoznat kao deo društvenog događaja – „jedan od načina na koji ljudi deluju i

komuniciraju u toku društvenih zbivanja je da govore ili pišu“ (Fairclough, prema Maksimović, 2012: 40). On je važna forma socijalne akcije i obezbeđuje glavni izvor dokaza za tvrdnje o socijalnim strukturama, odnosima i procesima (Saarinen, 2007). Tekst je u dijalektičkom odnosu sa realnošću: on predstavlja kondenzovanu ideologiju i uverenja, ali u isto vreme nastavlja da konstruiše realnost i da prenosi i kreira pojmove i jezik i, posledično tome, motive, odluke i akcije.

U jeziku dokumenata mnogo toga se pretpostavlja. Pretpostavljati nešto znači podrazumevati da sagovornici dele isto mišljenje. Pretpostavka je eksplicitno ili implicitno znanje u pozadini teksta, koje služi kao polazno stanovište komunikacije (Saarinen, 2007). Ideologija i pretpostavke koje se nalaze u osnovi koncepta kvaliteta biće identifikovane kroz razmatranje definisanja indikatora i njihove merljivosti, kao i metoda koje se predlažu za njihovu procenu. Razlika između toga šta je eksplicitno, a šta implicitno u tekstu, od velikog je značaja npr. u socio-kulturnoj analizi, jer istraživanje implicitnog sadržaja obezbeđuje vredne uvide u ono što se posmatra kao datost, odnosno kao zdrav razum (Fairclough, 1989, 1992). S obzirom na to da se upravo kritička analiza diskursa razlikuje od lingvističkih metoda i analize razgovora po tome što insistira na prikazivanju konteksta i lociranju odnosa moći i pretpostavki u odnosu na šire društvene okolnosti, u ovom radu će biti dotaknuta i aktuelna globalna ekonomska situacija u kojoj se razvija i napreduje ideja uvođenja kvaliteta u razučenu oblast obrazovanja odraslih. Kao glavni kreatori politika i svetski akteri u kreiranju obrazovnog diskursa prepoznate su međunarodne organizacije: OECD, Svetska banka, UNESCO i Evropska komisija, tako da će se u radu analizirati delovi aktuelnih dokumenata pomenutih organizacija koji se prvenstveno odnose na kvalitet obrazovanja.

Blumeart (2005) piše da je kritička analiza diskursa u savremenom društvu – analiza glasova. Analiza glasova je analiza efeketa moći i uslova u kojima se ona kreira. Važan aspekt eksploracije problema istraživanja je ono što Fairclough (2003) naziva *intertekstualnost*, a što podrazumeva *prisutnost* različitih glasova – ko su akteri čiji se glasovi čuju i utiču na oblikovanje određenih paradigmi? On postavlja pitanja: Čiji glas se čuje, ko je od aktera najglasniji, ko je eventualno izostavljen, i čiji izostanak je značajan? U skladu sa tim je i pitanje: Da li je nečije viđenje – partikularno, predstavljeno kao univerzalno? U kontekstu teme rada i traženjem odgovora na pitanje: ko i na osnovu čega definiše kvalitet, biće analizirana zastupljenost različitih glasova, prevashodno međunarodnih organizacija, i ti glasovi će biti razmatrani kao „glasnogovornici“ ciljeva tih organizacija i dominantnih ideologija. Društveni događaji se razlikuju u odnosu na njihovu orijentaciju prema raznovrsnosti aktera u kreiranju dominantnih paradigmi i prema

različitosti, odnosno – da li i u kojoj meri postoji otvorenost, prihvatanje i prepoznavanje različitosti, ili je u pitanju konsenzus i „normalizacija“ (Fairclough, 2003).

Prateći savet van Dijka (1993) da je kritička analiza diskursa pretežno pristup istraživanju i društvenim pitanjima i da se u okviru tog pristupa mogu koristiti različite metode, kao dominantan metod istraživanja vidimo analizu sadržaja – kritika je upućena i onome šta je rečeno, a ne samo kako. Analizu diskursa vidimo u prepoznavanju i identifikovanju određenih termina korišćenih u dokumentima i njihovom povezivanju sa ideologijama pojedinih organizacija. Takođe ćemo se osvrnuti i na poreklo aktuelnog koncepta kvaliteta i njegove korene u oblasti ekonomije i menadžmenta.

Međunarodne organizacije kao ključni akteri kreiranja koncepta kvaliteta obrazovanja odraslih

Koncept kvaliteta obrazovanja je danas u Evropi jedan od centralnih problema i razvijen je ceo niz okvira, strateških dokumenata, preporuka i instrumenata koji treba da obezbede postizanje i osiguranje kvaliteta obrazovanja odraslih. Aktuelne evropske strategije razvoja – EU 2020 i ET 2020 decidno se bave nizom tema vezanih za kvalitet; jedna od dve radne grupe Evropske komisije za oblast obrazovanja je Radna grupa za kvalitet, dok je Evropski okvir kvalifikacija opšte prihvaćen instrument koji obezbeđivanje kvaliteta postavlja na zajedničke, prepoznatljive osnove. Za pojedinačna područja na koja se odnosi kvalitet (treneri/predavači, programi, institucije) postoje brojne strategije, programi, planovi i inicijative (videti više u: Popović, 2011). Nesumnjiva je važnost ovih napora za unapređenje obrazovanja odraslih, naročito za područja kao što su stručno obrazovanje, treninzi, sticanje kvalifikacija i usavršavanje. Međutim, kritička analiza može pokazati da ovaj pristup ima i svoje slabosti sa stanovišta nekih bazičnih andragoških principa.

Kao što je poznato, pitanje kvaliteta nema apsolutan karakter i često je rezultat neke vrste kompromisa. Ideja neutralnosti se i u ovoj oblasti pokazala neodrživom ili čak nemogućom – kao što se svako obrazovanje oslanja na određeni sistem vrednosti, tako i koncept kvaliteta odražava vrednosti, koncepte i paradigme – bilo da su direktno vidljive ili indirektno formulisane. Politički akteri nude tumačenja određenih koncepata, u ovom slučaju kvaliteta, kako bi podržali i odbranili svoje viđenje realnosti (Bacchi, 2000). Suštinsko pitanje je – ko određuje šta je kvalitet i koja instanca definiše kriterijume kvaliteta. Pogled na međunarodna dokumenta pokazuje, iako ne eksplicitno, dva glavna nosioca koncepta

kvaliteta, koji su, logično, i glavni pokretači i 'inspiratori' aktivnosti u obrazovanju odraslih.

Prvi je civilno društvo, oličeno u nizu evropskih (npr. EAEA, EUCIS LLL), međunarodnih (ICAE, regionalne asocijacije iz manje razvijenih delova sveta) i nacionalnih udruženja. Značajnu ulogu igra i UNESCO, koji, iako međuvladina organizacija, svojom paradigmom zastupa interese građana, marginalnih i deprivilegovanih grupa, polaznika/učenika.

Drugi pristup u kreiranju globalne politike obrazovanja odraslih, a samim tim i koncepta kvaliteta, zastupljen je kroz glas Svetske banke i OECD-a. To je svet ekonomije, krupnog kapitala i tržišta, čiji je uticaj na obrazovanje odraslih znatno porastao sa globalnom krizom i narastajućim ekonomskim problemima. Ovaj trend je doveo do izvesnih promena i u UNESCO-vom konceptu, pa je vidljivo i izvesno približavanje shvatanja kvaliteta ovih do sada veoma različitih pristupa.

Dokumenta Svetske banke *The Role of Education Quality in Economic Growth* i *World Bank Education Strategy 2020* već u svojim polaznim osnovama ne ostavljaju nimalo sumnje u svrhu osiguranja kvaliteta obrazovanja – on je u službi rasta, razvoja, zapošljivosti i kompetitivnosti; cilj je: „pomoći da se izgradi visokokvalitetno znanje kako bi se podržale politike, inovacije i investicije“² (World Bank, 2011b). Iako je vidljiv napor Svetske banke da se u Strategiju uključe pitanja ravnopravnosti, učešće marginalnih grupa, jednakost i obuhvat obrazovanjem, sâm koncept kvaliteta očigledno dolazi iz sveta rada, i to iz tradicionalnih koncepata efikasnosti, efektivnosti, performansi i postignuća, merenja, procena, merljivih ishoda i kvantitativnih kriterijuma. Nekoliko primera iz Strategije to pokazuju: termin 'kvalitet' se često koristi zajedno sa terminom 'postignuće' i predstavlja nešto što je merljivo: „vlade i međunarodne agencije zahtevaju razvoj novih indikatora *kvaliteta i performansi* sistema obrazovanja“³ ili „pitanja *kvaliteta* nastavnika i njegovih *performansi*“⁴, „razviti i primeniti *mere sistema performansi* koje su konzistentne sa nacionalnim ciljevima, osigurati *efektivno i efikasno* korišćenje nacionalnih sredstava“⁵, „pouzdana i uporediva statistika koja *meri ishode učenja* i prati *aspekte performansi* sistema obrazovanja“⁶.

² „...to help build a high-quality knowledge base in education to underpin policy, innovations and investments.“ (str. 12)
Isticanja u citatima (italic) i prevod sa engleskog – autori članka

³ „... governments and international agencies are demanding the development of new indicators of the *quality and performance* of education systems.“ (str. 18)

⁴ „...teacher *quality and performance* issues.“ (str. 34)

⁵ „...to develop and apply *measures of system performance* that are consistent with national education goals, and to ensure that national are used *effectively and efficiently*.“ (str. 16)

⁶ „...reliable and comparable statistics to *measure learning outcomes* and monitor *aspects of the performance* of education systems.“ (str. 16)

Iako je ovaj pristup globalno prihvaćen, veliko je pitanje da li je za svet obrazovanja prihvatljiv koncept poput „*merenje performansi sistema*” i to u trenutku kada se i savremeni svet rada kreće ka novim, drugačijim konceptima unapređenja kvaliteta rada, napuštajući ideju pukog merenja različitih aspekata ‘produkata’ koji stoje na kraju radnog (ili obrazovnog) procesa.

Pozivanje na pouzdane statističke mere može izgledati kao ozbiljan indikator kvaliteta, ali se postavlja pitanje njegove relevantnosti i svrhe, što pokazuje još jedan primer iz strategije Svetske banke: „Povećavanjem znanja o kvalitetu i osnaživanjem roditelja pružanjem informacija, *postignuće* u učenju će se povećati za 0,10 i 0,15 standardne devijacije u državnim školama i manje kvalitetnim privatnim školama, a školarine visoko kvalitetnih privatnih škola smanjiti za 21%”⁷.

Znatno je transparentnije pozivanje na ciljeve osiguranja kvaliteta: „(i) poboljšati kvalitet i relevantnost sistema obrazovanja u cilju poboljšanja veza sa *tržištem rada* i prelaska iz škole u svet *rada*, i odgovoriti na porast zahteva za fleksibilnim programima sticanja *veština*; (ii) promovisati okvire polititike za obezbeđivanje kvaliteta privatno pruženih usluga; (iii) poboljšanje *efikasnosti* sistema obrazovanja...”⁸. Iako se u tom kontekstu pominju i marginalne grupe, cilj njihovog uključivanja i poziv na jednakost šansi ne menjaju mnogo karakter ovog pristupa.

U svojoj publikaciji *Skills, not just diplomas* (The World Bank, 2012) koja se bavi obrazovanjem u zemljama istočne Evrope i centralne Azije, Svetska banka s pravom kritikuje nizak nivo kvaliteta obrazovanja, ali tu kritiku zasniva dominantno na nesposobnosti sistema obrazovanja da odgovori na potrebe tržišta rada i ekonomije koja se menja. Celom studijom dominira rečnik preuzet iz sveta rada, počevši od centralnog koncepta *veština* (Popović, 2012), pa do ‘ljudskog kapitala’, ‘ljudskih resursa’ – sintagme čija rogovatnost je, posle brojnih ponavljanja, i u obrazovnom kontekstu postala prihvatljiva. Pomenuta publikacija kao glavne probleme za unapređenje kvaliteta ističe sledeće: „nedostatak sistemskih podataka vezanih za pitanja *performansi* i ključnih *veština* (npr. koliko ima studenata i da li oni nalaze posao nakon diplomiranja), nasleđe centralizovanog planiranja i *neefikasno* korišćenje resursa”⁹.

⁷ “By increasing knowledge about quality and empowering parents with information, the intervention increased learning achievement by between 0.10 and 0.15 standard deviations in government schools and in lower-quality private schools, and reduced the fees charged at higher-quality private schools by 21 percent.” (str. 14)

⁸ “...(i) enhance the education system for quality and relevance, in order to improve links with the labor market and school-to-work transition, and respond to a growing demand for flexible skill acquisition programs; (ii) promote policy frameworks for ensuring the quality of privately provided services; (iii) improve the efficiency of the education system.” (str. 28)

⁹ “...Lack of systematic data on key skills-related performance issues (i.e., how much students are learning and whether they are finding jobs after they graduate), the legacy of central planning, and inefficient

Svojim konceptom veština i kompetencija OECD podržava sličnu ideologiju. To važi za globalne ideje koje zastupa OECD, ali naročito za pristup manje razvijenim zemljama. Naravno, glavni kriterijum, dokaz i ilustracija kvaliteta su rezultati PISA studije (a slično se može očekivati i od rezultata PIAAC studije, koja meri veštine odraslih), čije su zasluge za pokretanje niza reformi obrazovanja nesumnjive, ali ipak učvršćuju glavnu paradigmu u oblasti osiguranja kvaliteta: kvalitet je nešto što se meri. Šta je to što je merljivo – pitanje je na koje je odgovor uglavnom: ishodi, a to su najčešće veštine i kompetencije. Na ovaj način je jedan, nesumnjivo važan aspekt obrazovanja, zbog svog ‘merljivog’ karaktera uzdignut na nivo glavnog ili čak jedinog, bar kada je u pitanju procena kvaliteta. Ostali, manje merljivi, mada ne i manje važni aspekti, ne nalaze svoje mesto u ovim paradigmatama, a merljivost je „ustoličena” na pijedestal kriterijuma kvaliteta.

UNESCO – približavanje ekonomskom narativu

Gde se u ovim konceptima pozicionira UNESCO? Analiza UNESCO-vih dokumenata pokazuje da je koncept kvaliteta bio sveobuhvatan, čak i u 2009. godini je podrazumevao raznovrsne aspekte: „Kvalitet u učenju i obrazovanju je holistički, višedimenzionalan proces i praksa koja zahteva stalnu pažnju i kontinuiran razvoj. Negovanje kulture kvaliteta u učenju odraslih zahteva relevantnost sadržaja i načina pružanja obrazovnih usluga, analizu potreba usmerenu na polaznika, sticanje višestrukih kompetencija i znanja, profesionalizaciju edukatora, obogaćivanje sredine za učenje i osnaživanje pojedinaca i zajednica¹⁰ (UNESCO, 2010).

Iako poziva na formulisanje *preciznih indikatora* i *procenu ishoda*, CONFINTEA VI je u Brazilu insistirala na pluralizmu provajdera, podržavajućem okruženju za učenje, istraživanjima i partnerstvu sa civilnim društvom. Ipak, to čini u znatno manjoj meri nego što je bio slučaj sa preporukama i zahtevima formulisanim u dokumentima sa CONFINTEA V u Hamburgu. Najnoviji dokument, tradicionalni godišnji pregled rezultata potignutih u okviru *Education for all* programa UIL-a, *Youth and skills: Putting education to work*, koristi *veštine* kao ključni pojam (uz pismenost) i, iako dotiče probleme siromaštva, marginalizacije brojnih grupa i nepovoljnog okruženja za učenje, kod pitanja kvaliteta ipak govori pretežno o nejednakostima u obrazovnim *ishodima* i *procentu* osoba sa niskim

use of resources.”

¹⁰ “Quality in learning and education is a holistic, multidimensional concept and practice that demands constant attention and continuous development. Fostering a culture of quality in adult learning requires relevant content and modes of delivery, learner centred needs assessment, the acquisition of multiple competences and knowledge, the professionalisation of educators, the enrichment of learning environments and the empowerment of individuals and communities.” (str. 9. i 10)

postignućima. Daju se i procenti nastavnika koji su trenirani prema nacionalnim standardima i objašnjava potreba da se treningom obezbedi da oni „izvede svoj zadatak *efektivno*“¹¹. U UNESCO Globalnom izveštaju o učenju i obrazovanju odraslih (2009) kvalitet se definiše preko dva glavna kriterijuma: relevantnosti obrazovne ponude za polaznike i efektivnosti: „*Efektivnost* u obrazovanju odraslih je isključivo u cilju obrazovnih *ishoda* učenika, i vremena koje je potrebno da se ostvare ciljevi programa... Stope završavanja obrazovanja i nivoi *postignuća* su čvrsti pokazatelji *efektivnosti*, ali postoji i mnogo prostora za bolje osmišljavanje i primenu sistema ocenjivanja i akreditaciju postupaka i *ishoda*“¹². U glavnom izveštaju se kao kriterijumi pominju još i *jednakost* i *efikasnost*, a u rezimeu samo *relevantnost* i *efektivnost*. Možemo zaključiti da je pomeranje u UNESCO-vom pristupu evidentno i može se opisati kao lagano približavanje konceptima OECD-a i Svetske banke. Mnogo se manje oseća uticaj globalnog civilnog društva, koje je ranije u UNESCO-u imalo jednog od glavnih partnera. Njegov 'glas' je primetan u definisanju opštih ciljeva i karaktera obrazovanja odraslih, ali ne i pri definisanju kvaliteta, pa je to osetno i u opštem tonu i vokabularu, koji se značajno razlikuje u delu u kome se određuju ciljevi i onom gde se govori o kvalitetu.

Očigledan je pokušaj UNESCO-a da svojim naporima u oblasti obrazovanja pruži potrebnu ozbiljnost i ubedljivost potkrepljujući ih čvrstim argumentima – indikatorima, merama, statistikom. S druge strane, jasno se ističe da kvalitet sam po sebi nije apsolutan, već relativan, zatim se preporučuju nebirokratske procedure osiguranja kvaliteta i različiti tipovi evaluacije. Upozorava se i na to da su „finansijeri, kreatori politika i vlade obično preokupirani konkretnim rezultatima učenja, što je obično izraženo kroz akreditaciju i kvalifikaciju.“¹³ i ističe se da su nastavnici i treneri u obrazovanju odraslih (i njihovo obrazovanje) ključ za osiguranje kvaliteta.

Emancipatorski neoliberalizam Evropske unije

U Evropskoj uniji je primetan pokušaj da se uspostavi balans između humanističko-naučnog pristupa UNESCO-a i ekonomskog pristupa OECD-a i Svetske banke i da se oni 'pomire'. To je vidljivo u ciljevima koji govore o rastu i kompetitivnosti, o zelenoj, pametnoj ekonomiji, o zapošljivosti, ali i o socijalnoj kohe-

¹¹ „...carry out their task effectively.“ (str. 8)

¹² “Effectiveness in adult education generally expresses means-end relationships in terms of educational outcomes for learners, and the time needed to achieve programme aims...Completion rates and achievement levels are hard indicators of effectiveness, but there is much room for improvement in the design and implementation of assessment and accreditation procedures and outcomes.“ (str. 82)

¹³ “Funders, policy-makers and governments are usually more pre-occupied with concrete outcomes of learning, often expressed through accreditation and qualifications.“ (str. 93)

ziji; o potrebi podrške mladima i njihovom univerzitetском obrazovanju, ali i o marginalnim grupama i njihovom uključivanju u obrazovanje. Ipak, kada se definiše kvalitet, vidljiva je dominacija koncepata i pristupa ‚uvezenih‘ iz sveta rada i teorije ljudskog kapitala. „Dinamičan razvoj ove oblasti u poslednjih nekoliko godina ipak je najviše pod uticajem ekonomskih promena i promena u globalnim ciljevima EU koje su uslovljene globalizacijom i ekonomskom krizom“ (Popović, 2011: 188). Osiguranje kvaliteta se izvodi ‚na terenu‘ merenja, razvijaju se različiti instrumenti, definišu standardi i pokazatelji, kao da će upravo ovaj ‚egzaktni, tvrdi‘ pristup osigurati željeno priznanje statusa i potencijala obrazovanju odraslih i ubrzati put ka njegovoj profesionalizaciji. To i jeste tačno ukoliko se kriterijumi uspešnosti fiksiraju isključivo u instance koje su van sveta obrazovanja. Evropska politika je u velikoj meri napustila freirovske i emancipatorske koncepcije obrazovanja i okrenula se svetu rada, ali i nekim njegovim koncepcijama koje i sama savremena ekonomija polako prevazilazi. Zato realnost obezbeđivanja kvaliteta u praksi obrazovanja odraslih više podseća na devetnaestovekovne prakse unapređenja kvaliteta u procesu industrijske proizvodnje.

Interesanto je da u tome prednjači Engleska, zemlja koja je dugo bila vodeća u ideji da ‚glas odraslog učenika, polaznika treba da se čuje‘, da ne treba govoriti u ime polaznika i oduzimati im njihov narativ, već im dati priliku da sami govore‘ itd... Danas je upravo ekonomistički koncept veština najprihvaćeniji u Engleskoj i on dominira pitanjima kvaliteta. Glas odraslih polaznika se ne prepoznaje nigde u predloženim konceptima i merama – oni su definisani negde vani, možda ponekad čak i ‚za njih‘ (polaznike), ali svakako ne ‚sa njima‘. Moć oličena u instanci pozicije treće industrijske sile Evrope definisala je osnovne ciljeve i principe kvaliteta – obrazovanje odraslih ih sledi i konkretizuje (uprkos engleskoj tradiciji i jasno proklamovanim principima: participativno, orijentisano na učenika, partnerski). Takođe, glas civilnog sektora se sve manje prepoznaje, i već iz terminološke analize jasno je da on nije imao mnogo uticaja na kreatore politike i donosiocde odluka u oblasti obrazovanja.

Primer za opisane trendove su i najnovije preporuke Evropske komisije za prepoznavanje prethodnog učenja (*Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*). Iako u osnovi vođene emancipatorskom idejom osnaživanja ljudi kroz priznanje njihovih kompetencija, u praksi se ovaj proces svodi na merenje prema definisanim ciljevima, zadatim standardima i kriterijumima, u čijem određivanju odrastao polaznik ne učestvuje ni u najmanjoj meri, kako bi se očuvalo nepovredivo pravilo ‚potpune objektivnosti‘. Primeri za to su: ‚transparentni mehanizmi za osiguranje kvaliteta se uspostavljaju i primenjuju na validaciju, i to u za samu procenu (metodologija, instru-

menti, kvalifikovani procenjivači) i za njene rezultate (dogovoreni standardi)¹⁴. Iako andragoška nauka poznaje samoprocenu i samoevaluaciju, visoko vrednuje neformalno učenje, i dobar deo ciljeva obrazovanja odraslih smešta u zonu individualnog razvoja, individualne i socijalne transformacije – aktuelni model osiguranja kvaliteta ignoriše ove aspekte. Time se oni marginalizuju na poziciju „dekorativnog“ – nečeg što je prepušteno entuzijazmu, voluntarizmu i humanističkom pristupu aktera, ali ne nalazi svoje mesto u 'mainstreamingu' i strogo definisanom shvatanju kvaliteta obrazovanja.

Sličan pristup nudi i nova Komunikacija Evropske komisije *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dokument ide korak dalje u jezičkom oblikovanju ove paradigme i ističe da je „ulaganje u obrazovanje i trening za razvoj *veština* od suštinskog značaja u ubravanju *rasta* i povećavanju *konkurentnosti*: veštine određuju kapacitet Evrope da poveća *produktivnost*“¹⁵. Pored jasnog isticanja svrhe i namene obrazovanja, instrumentalna upotreba *obrazovanja i treninga* i njihova uloga u povećavanju *rasta* i *konkurentnosti* predstavljena je kao 'sila prirode', nešto što nije konstruisano od strane kreatora politika, već se 'rodilo' prirodno. Ovakva vrsta reprezentacije distancira političke aktere od same akcije i predstavlja određenu ideologiju kao opštu istinu (Saarinen, 2008), čime joj 'pribavlja' autoritet i legitimitet.

Poreklo aktuelnog koncepta kvaliteta obrazovanja odraslih

Na osnovu prikazane analize sadržaja dokumenata očigledno je da je obrazovanje u svrsi ostvarivanja profita, što je Lyotard predvideo još 1979. godine u svom revolucionarnom delu *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. On je ukazao, postavljajući pitanje o tome koji subjekt ima prava da odluči o društvu, da je uspostavljena veza između bogatstva i efikasnosti sa jedne strane, i istine sa druge. Nauka je postala sila koja podržava proizvodnju – trenutak u obrtu kapitala. Kritikujući modernističku potragu za jedinstvenom istinom i racionalnost kao jedini način dolaženja do iste, ukazao je da ono što je ranije predstavljalo *lov na dokaz* radi samog znanja, sada postaje lov na efikasnost i efektivnost. Posmatranje sveta i odnosa je linearno, a iluzorna ideja inputa i outputa proizilazi iz sveta termodinamike – ako se obezbede i kontrolišu sve varijable, rezultat će biti predvidljiv. Tako i obrazovanje, naročito sa pojavom i implementacijom koncepta

¹⁴ „...transparent quality assurance mechanisms are established and applied to the validation system in relation to both the assessment (methodologies and tools, qualified assessors) and its results (agreed standards).“ (str. 7)

¹⁵ “Investment in education and training for skills development is essential to boost growth and competitiveness: skills determine Europe’s capacity to increase productivity.“ (str. 1)

kvaliteta, predstavlja kontrolisan proces koji dovodi do poželjnih, unapred definisanih ishoda koji dalje podstiču ekonomski rast. Svrha obrazovanja samim tim je da obezbedi sistem igračima koji su sposobni da ispunjavaju svoje uloge (Ibid).

Analiza aktuelnog koncepta kvaliteta pokazuje da on nije autentičan rezultat razvojnih procesa u oblasti obrazovanja, već je ‘uvezen’ iz sveta rada – upravljanja radnim procesima, elementima rada i upravljanja ljudskim resursima. Nekoliko aspekata samog koncepta potkrepljuje ovu tvrdnju.

Prvi aspekt je terminologija, koja nosi mnogo više od semantičkog značenja. Jezik je konstruisan političkim diskursom i obrazovnom paradigmom. Dekodiranje nekih formalnih aspekata jezika i njihovo povezivanje sa kontekstom mogu mnogo toga da otkriju o diskursu koji se nalazi u osnovi određenog teksta (Popović, 2012). Kako tvrdi Fairclough (1989) „jezik je forma akcije“ (str. 9). Primenujući pristup kritičke analize diskursa na koncept kvaliteta, uviđa se da osnovni termini kojima se barata u prikazanim dokumentima – *veštine, kompetencije, merenje, procene, indikatori, standardi, efikasnost, efektivnost* – ukazuju na kvantitativnu paradigmu koja se bavi ishodima, a ne procesima, i koja uvažava pretežno vidljive pojave, bihevioralno iskazive i dostupne merenju nekim od postojećih instrumenata. Oni se pokazuju kao neka vrsta Prokrustove postelje za razne aspekte kvaliteta obrazovanja – oni koji se ne uklapaju u merni instrumentarijum bivaju ‘odsečeni’ i oduzeto im je pravo na postojanje u legitimnoj sferi obrazovne politike, oni koji se uklapaju bivaju rastegnuti na sve oblasti, čak i na one u kojima je to besmisleno. Primer za to daje OECD koji sve ljudske osobine, crte, stavove i ponašanja svodi na listu kompetencija, koja uključuje npr. refleksivnost, metakogniciju, empatiju... i kao kompetencije objašnjava sledeće: „pojedinci moraju da preuzmu odgovornost za *upravljanje* sopstvenim životima. Oni treba refleksivno da misle i delaju“¹⁶ (OECD, 2005). Kao ključne kompetencije navedene su i metakognicija, kultura, estetika, kreativnost i inovacije! (Ibid: 8, 9 itd.)

Drugi aspekt koji ukazuje na ‘uvezenost’ koncepta kvaliteta su metode koje se predlažu za njegovu procenu: reč je o merenjima, prema jasno definisanim indikatorima i standardima, o procentima i nivoima postignuća. Kada se govori o kvalitetu obrazovnog sistema, govori se o *procentu obuhvata, o nivou kvalifikovanosti radne snage, broju i nivou stečenih kompetencija, devijacijama* (u odnosu na OECD prosek, u odnosu na prethodno merenje, u odnosu na cilj postavljen od strane OECD-a ili nekog drugog nosioca...).

Može se razumeti zašto je ovaj koncept prihvaćen i dalje razvijen i razrađen u sistemu stručnog obrazovanja i obuka. Osnovni dokument evropske politike

¹⁶ „...individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives; The need for individuals to think and act reflectively.“ (str. 5)

koji se ovim bavi – EQAVET (European Commission, 2009), oslanjajući se na *European Quality Assurance Reference Framework*, jasno definiše faze osiguranja kvaliteta (planiranje, implementacija, evaluacija, pregled) i kao ključne aktivnosti prve faze procesa navodi: „Postaviti jasne, odgovarajuće i *merljive* ciljeve u oblasti politika, procedura, zadataka i ljudskih resursa“. Za svaku fazu su prikazani deskriptori, indikatori, primeri procene efektivnosti, a set indikatora koji se predlaže za osiguranje kvaliteta je isključivo numeričko-kvantitativnog karaktera.¹⁷ Koliko god da ove mere imaju svoju važnost i značaj za ovu oblast obrazovanja odraslih, one ne ‘pokrivaju’ sve važne aspekte obrazovanja, naročito ne one koji su dostupni uglavnom kvalitativnim metodama procene. Neobično je da, posle talasa porasta interesovanja za ceo varijetet kvalitativnih metoda i pristupa (naročito onih oslo-njenih na kulturološko-antropološki pristup) dolazi do ponovnog pomeranja ka statističko-kvantitativnom pristupu. Stiče se utisak da je globalna kriza, zahvatajući brojne oblasti društva (pa i nauku) dovela do paničnog ‘bega’ u kvazi-sigurnost egzaktnih nauka i njihovih metodologija, iako ne postoje uverljivi dokazi da takav pristup nudi rešenja na ključna pitanja globalne krize.

Treći aspekt koji govori o prirodi dominirajućeg koncepta kvaliteta osvetljava osnovno pitanje – čemu taj koncept služi i čemu osiguranje kvaliteta treba da vodi. Ovde je verovatno najviše vidljivo to da je opšti cilj definisan spolja, pa čak i nametnut od strane više instance. Ovakav pristup nije nov u obrazovanju odraslih (usvajanje ili nametanje ciljeva definisanih van obrazovnog prostora), ali se čini da je teorija obrazovanja odraslih odustala od kritičkog preispitivanja ciljeva koje realizuje ili im ‘služi’ – bilo da su to ciljevi koje je postavila ‘filozofija’ (u smislu u kome to Herbart objašnjava) ili kapital kojem su potrebni ‘ljudski resursi opremljeni veštinama’, ‘prilagodljivi’ novim tehnologijama, ‘efikasni i produktivni’.

Obrazovanje odraslih beleži gotovo ‘šizofren’ fenomen – veliki raskorak između teorije, politike i prakse. Najšire prihvaćena teorija u savremenoj andragoškoj nauci je verovatno koncepcija transformativnog učenja, u kojoj su istaknuti lični razvoj i emocionalni i duhovni aspekti tog razvoja. S druge strane, politika obrazovanja odraslih je sve više usmerena na ostvarivanje ciljeva kao što su zapošljivost, konkurentnost, ekonomski rast, produktivnost i efikasnost. Praksa obrazovanja odraslih pokriva širok spektar ciljeva u zavisnosti od nosilaca aktivnosti, i naginje nekad ka jednom, nekad ka drugom polu. Ipak, kriterijume kvaliteta definiše politika obrazovanja i dedukuje ih iz funkcionalnosti u odnosu na poželjan nivo ekonomskog razvoja i rasta. Ostali ciljevi, kao što su socijalna kohezija i integracija, građanski aktivizam i lični razvoj – više služe kao retorička dopuna, i ne podležu merenju kao načinu procene, što je navodno preduslov osiguranja

¹⁷ Videti više na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/eqarf_en.pdf.

kvaliteta. Osiguranje mira, povećanje tolerancije i interkulturalnog razumevanja, i pored očigledne globalne aktuelnosti, 'izumirući' su ciljevi i gotovo da su nestali čak i iz retoričkog repertoara, a naročito iz koncepta kvaliteta. Rast (pre svega privredni i ekonomski) stoji kao 'nad-cilj' iz kojeg se dedukuju ostali, i ne dovodi se u sumnju. Pri tome se ignorišu sva istraživanja koja ukazuju na to da koncept stalnog rasta i razvoja nije održiv, i da će vrlo uskoro dosegnuti svoje limite – humane, ekološke i socijalne. Mit kontinuiranog napretka se i istorijski i logički pokazuje neosnovanim, u dugoročnim terminima čak i štetnim. Ipak, obrazovanje sledi paradigmatu potrebe za stalnim rastom i kompetitivnošću koja ga podstiče, izvlačeći iz nje svoje repere, referentne tačke, pokazatelje i odrednice.

Veoma je interesantno da koncepti kvaliteta nisu uzdrmani pojavama iz dva sektora koji su paradigmatičan primer opsesivnog pristupa kvalitetu, i to kroz striktno definisanje procedura, mehanizama i procesa. Prvi je primer nuklearne industrije, sa do najsitnijih detalja definisanim postupcima i striktnim procedurama, koje su ipak svet nekoliko puta dovele na ivicu ekološke katastrofe. Drugi je primer bankarskog sektora, u kojem stroge finansijsko-administrativne procedure ne ostavljaju mesta improvizacijama i opseg mera kontrole ponekad prevazilazi opseg glavnih aktivnosti. Ipak, lanac globalne krize je pokrenut upravo slomom bankarskog sektora, kojem nisu nedostajale veštine kontrole, definisanja elemenata i procesa, kao i unapređenja kvaliteta, ali je potpuno izostavljeno promišljanje viših ciljeva i kritičko preispitivanje vrednosti koje stoje iza svega toga. To promišljanje ne postoji ni danas, i globalni sistem nije pokazao sposobnost za učenje – odgovori koji se nude na goruća jednostavno nisu relevantni. Oni nisu pogrešni, ali je problem u tome što postavljena pitanja nisu prava, suštinska.

Zaključak

Da li je retorika međunarodnih dokumenata pokazatelj konačne kapitulacije autohtone obrazovne paradigme, ili neophodno prilagođavanje zahtevima (ne)vremena?

Iako se za mnoge oblasti aktuelni koncepti i načini bavljenja kvalitetom pokazuju kao višestruko korisni, ostaje otvoreno pitanje šta se, pri njihovoj apsolutizaciji, dešava sa andragoškim principima orijentisanosti na polaznika, njegovog aktivnog učestvovanja u svim fazama obrazovnog procesa i sličnih, već pomalo Zaboravljenih humanističkih postulata. Orijetisanost na *ishode*, koja nosioce obrazovanja abolicira od jednog dela odgovornosti, potpuno ispušta iz vida same *proces*e, koji imaju neprocenjiv značaj u procesu obrazovanja i vode i onim ishodi-ma koji nisu merljivi postojećim instrumentarijumom. Činjenica da su ovakvi as-

pekti obrazovanja odraslih teški za procene i merenja, i da je bez formalnog okvira mnogo teže raditi na unapređenju njihovog kvaliteta, ne oslobađa odgovornosti od tog važnog zadatka, čak i kada on nije u fokusu aktuelne obrazovne politike.

Pitanje kvaliteta upućuje i na promišljanje sagledavanja smisla i cilja obrazovanja postavljenog od strane globalnih aktera i kreatora politika, što vodi ozbiljnom preispitivanju širih društvenih i političkih ciljeva i prevazilazi samu oblast obrazovanja. Ipak, za obrazovanje odraslih ostaju otvorena, aktuelna i nužna neka pitanja, npr: Šta će se dogoditi sa učenjem i obrazovanjem ukoliko su prihvaćeni kao validni i legitimni samo oni aspekti koji su merljivi, samo oni ishodi koji dovode do ekonomskog razvoja i samo oni nastavnici koji su sposobni da obavljaju svoj posao u diskursu koji kreiraju pomenute međunarodne organizacije? Možemo li da predvidimo posledice pojednostavljivanja i redukovanja ljudskog razvoja i kreativnosti na ekonomski rast i produktivnost? I na kraju – da li ćemo, procenjujući uspešnost svojih aktivnosti na osnovu spoljašnjih kriterijuma definisanih ekonomskim napretkom, usvajajući jezik i samim tim i diskurs, procenjivati i sebe, kao ljudska bića, na osnovu istih merila?

Ostaje otvoreno i pitanje na koji način je moguće baviti se kvalitetom, a uvažiti potencijalne slabosti i rizike aktuelnih koncepata (kojima se ovaj rad bavio), i još relevantnija dilema – ko zapravo treba da definiše standarde obrazovanja odraslih. Postoji još jedna opasnost koja nije detaljnije analizirana u ovom radu, a koja često proizilazi iz generalizacije i unifikacije, a to je pitanje prihvatanja i negovanja različitosti u obrazovanju i učenju odraslih, što je jedan od ključnih kvaliteta ove oblasti. Značajan i simptomatičan je izostanak 'glasa polaznika' u dokumentima koji se bave kvalitetom obrazovanja. Izazov je na koji način prevazići ovaj jaz i kako prihvatiti i baviti se pitanjem kvaliteta, a u isto vreme biti obazriv prema mogućim posledicama koji taj proces sa sobom nosi.

Korišćena literatura

- Bacchi, C. (2000). Policy as Discourse: what does it mean? where does it get us? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 45 – 57.
- Blumert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiapello, E. i Fairclough, N. (2002). Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, 13(2), 185–208.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm

- European Commission (2012). *Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_en.pdf
- European Commission (2010a). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/economy_finance/structural_reforms/europe_2020/index_en.htm
- European Commission (2009). *EU Quality Assurance in Vocational Education and Training*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqavet_en.htm
- European Commission (2009). *Strategic framework for education and training*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London, New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Lyotard, J. (1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Maksimović, M. (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 37–62.
- Medić, S., Matejić-Đuričić, Z. i Milošević, Z. (2011). Multimodalni pristup u proceni kvaliteta obrazovanja. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 113 – 134). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135 – 156). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Dostupno na: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Popović, K. (2011). Koncept i dimenzije kvaliteta obrazovanja odraslih u evropskim okvirima. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 189 – 202). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Popović, K. (2012). Educational policy in Europe and the concept of skills. Proceedings of the 2012 conference of the ESREA network on Policy Studies in Adult Education, University of Nottingham, UK, 10th – 12th February 2012. Dostupno na: <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/have/esrea-papers/esreapa-perpopovic.pdf> (u štampi)
- Popović, K. (2012). The skills – a chimera of modern European adult education. U Zarifis, K. G. & Gravani, N. M. (Eds.). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': a critical response*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften - Springer Fachmedien.

- Saarinen, T. (2008). Whose quality? Social actors in the interface of transnational and national higher education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(2), 179 – 193.
- Saarinen, T. (2007). *Quality on the Move: Discursive Construction of Higher Education Policy from the Perspective of Quality*. Jyvaskiyla: University of Jyvaskiyla.
- Tanesini, A. (1994) Whose language? U Lennon, K. i Whitford, M. (Eds.) *Knowing the Difference: feminist perspectives in epistemology*. New York: Routledge.
- The World Bank (2012). *Skills, Not Just Diplomas. Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia*. Washington D.C. Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/101411_FullReport.pdf
- UNESCO (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Dostupno na: <http://www.unesco.org/en/confinteavi/grale/>
- UNESCO (2010). *Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Hamburg: UIL
- UNESCO (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>
- UIL, UNESCO (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>
- Van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283.
- World Bank (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth (World Bank Policy Research Working Paper 4122). Dostupno na: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>
- World Bank (2011a). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf
- World Bank (2011b). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Education Strategy 2020*. (draft for comment). Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_draft_for_comment.pdf

THE QUALITY OF ADULT EDUCATION AS A DISCURSIVE PRACTICE – AN ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL ORGANIZATIONS' APPROACH

Katarina Popović & Maja Maksimović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The paper analyzes the approach of international organizations (World Bank, OECD, UNESCO and the European Union), to the concept of quality of adult education through an analysis of current documents that are directly or indirectly related to quality issues. By using critical discourse analysis and focusing on language and terminology of the texts, we came to the conclusion that the current concept of adult education quality was developed within the economic narrative where the purpose of education was seen in the growth of productivity through skills development. This paper provides a possible answer to the question: does the rhetoric of international documents is an indication of the final capitulation of educational paradigm, or it is just adjustment to the ongoing global crisis?

Key words: adult education quality, educational policy, discourse analysis, international organizations.

PORTFOLIO KAO SREDSTVO EVALUACIJE ISKUSTVA UČENJA U NASTAVI¹

Lidija Radulović i Milan Stančić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad predstavlja portfolio kao odgovor na traganje za evaluativnim postupcima koji su pogodni za sagledavanje i razumevanje iskustva učenja u nastavnom procesu. Polazeći od značaja perspektive učenika, rad ispituje mogućnost korišćenja portfolia učenika kao sredstva koje pomaže u učenju, a ujedno i kao izvora evaluativnih podataka o učenju učenika. Osim toga, rad se osvrće na mogućnost da se učenički portfolio i istraživanje aktivnosti vođenja učeničkog portfolia koriste kao izvori podataka o nastavi, relevantni za bolje razumevanje nastave kao i za njeno razvijanje. Autori kroz istraživanje studentskog viđenja dobiti i teškoća od vođenja portfolia koje su sproveli u okviru sopstvene nastavne prakse (učestvovalo je 173 studenata-budućih nastavnika iz četiri školske godine), potvrđuju dobiti od aktivnosti vođenja portfolia za učenike, kao i koristi od praćenja aktivnosti vođenja portfolia za nastavnike, te portfolio prikazuju kao evaluativno sredstvo koje ima veliki formativni potencijal. Nalazi ove studije ukazuju na značaj konteksta u kome se uvodi portfolio kao aktivnost studenata i na potrebu osiguravanja kontinuirane podrške studentima za rad na portfoliu, ukoliko želimo da se potencijali portfolia iskoriste u punoj meri, kako u pogledu dobiti studenata od ove aktivnosti, tako i dobiti nastavnika.

Ključne reči: portfolio, iskustvo učenja, samoevaluacija, perspektiva studenata, formativna funkcija portfolia.

Praćenje iskustva učenja kao put ka razumevanju kvaliteta obrazovanja u nastavi

Različita shvatanja kvaliteta obrazovanja i načini razumevanja obrazovanja u nastavi na kojima se zasnivaju ova shvatanja, kao i raznovrsni modeli upravljanja kvalitetom, ističu različite indikatore kvaliteta i različite vrste evaluacije, što uključuje i razlike u svrsi evaluacije i ulogama aktera obrazovanja u evaluaciji (Mitrović i Radulović, 2011). Ukoliko je polazište za razmatranje kvaliteta obrazovanja u nastavi shvatanje kvaliteta sa kritičkih i postmodernih pozicija, kvalitet obrazovanja ćemo videti kao relativnu i dinamičku kategoriju, zavisnu od konteksta (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Odgovarajuća evaluacija morala bi da

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

uvaži upravo ovakvu prirodu kvaliteta, odnosno da znači kontinuirano praćenje realnog iskustva u dužem periodu (kako bi se pratile promene) u kontekstu u kome se obrazovanje odvija. Mada će se indikatori koji će se smatrati relevantnim pokazateljem kvaliteta razlikovati zavisno od prihvaćene koncepcije obrazovanja, mogu se izdvojiti neki indikatori koji će biti značajni iz perspektive više različitih koncepcija. Tako, participativnost učenika i samodirektivnost u učenju, prisustvo aktivnosti učenja kroz socijalnu konstrukciju, raznovrsnost nastavnih metoda i aktivnosti učenika, korišćenje praćenja i ocenjivanja procesa i rezultata učenja u formativne svrhe, mogu biti pokazatelji kvaliteta nastavnog procesa iz perspektive humanističke, kognitivističke abilističke i interakcionističke koncepcije obrazovanja i nastave (Mitrović i Radulović, 2011). Subjekatski položaj učenika, fleksibilnost nastavnih programa i njihova usmerenost na potrebe učenika kao odlike procesa, kao i holistički (a ne samo kognitivni) razvoj i zadovoljstvo učenika pravi su primeri pokazatelja kvaliteta iz perspektive humanističke tradicije obrazovanja (Mitrović i Radulović, 2011).

Ukoliko imamo nameru da ne samo procenimo, već i utičemo na kvalitet nastave, potrebno je da pođemo od određenih „modela upravljanja kvalitetom“. Oslanjanje na model procesa staviće u fokus iskustva učenja u nastavnom procesu, pri čemu se među indikatorima kvaliteta mogu naći različite odlike procesa, a među njima one koje govore o položaju i ulogama učenika, međusobnim odnosima i fleksibilnosti programa. Oslanjanje na model organizacionog učenja u domenu nastave značilo bi da se kao kvalitet nastave vidi njeno kontinuirano menjanje, unutrašnji proces praćenja i razvoj aktera nastave, nastavnog procesa i postignuća.²

Model upravljanja kvalitetom će se orijentisati prema kriterijumima kvaliteta koji su u skladu sa određenom koncepcijom obrazovanja. Ukoliko ukrstimo model procesa i prilagođen model organizacionog učenja, sa jedne strane, sa indikatorima kvaliteta koji proističu iz humanističke tradicije obrazovanja³, sa druge, pred nama je zahtev da pronademo odgovarajući način evaluacije. Takav način evaluacije bi trebalo da bude osetljiv za kvalitete kakvi su participacija učenika, samodirektivnost u učenju, prilagodljivost planova i fleksibilnost realnog programa, obezbeđivanje interakcije. Ovi kvaliteti predstavljaju odlike finih unutraš-

² Model organizacionog učenja odnosi se na strategijski menadžment na nivou institucije i u okviru tog okvira kvalitet predstavlja „dinamičan proces koji uključuje „kontinuirano poboljšanje i razvoj svojih članova i praksi, procesa i postignuća obrazovne institucije“ (Cheng, 1997: 28). Ipak, smatramo da je moguće njegov osnovni princip – „stalno prilagođavanje na promene u okruženju i unutrašnje barijere“ (Mitrović i Radulović, 2011:144) primeniti i na nivo nastave određenog predmeta i rada nastavnika u nastavi.

³ Neki od ovih indikatora su, kako smo prethodno pomenuli, istovremeno i indikatori nekih drugih savremenih koncepcija obrazovanja i nastave, kakve su abilistička varijanta kognitivističke koncepcije i interakcionistička koncepcija.

njih procesa u nastavi. Zato se u literaturi nekada uočavaju teškoće u njihovom praćenju, pa se o njima govori i kao o ograničenju procesnog modela kvaliteta (Cheng, 1997). Iako se slažemo sa procenom da ove fine unutrašnje procese nije jednostavno pratiti, smatramo da to ne sme voditi odustajanju od kvaliteta nastavnog procesa koji su značajni iz perspektive savremenih saznanja o nastavi, niti od praćenja onog dela ishoda obrazovanja koji su značajni iz perspektive humanističke i interakcionističke koncepcije obrazovanja. Zato je potrebno, umesto zanemarivanja ovih aspekata kvaliteta, brižljivo osmišljavati sam proces evaluacije, što uključuje preispitivanje evaluativnih postupaka, uloge pojedinih aktera evaluacije, načina interpretiranja i korišćenja rezultata. U tom smislu potrebno je tragati za onim evaluativnim postupcima koji će: biti pogodni za unutrašnju evaluaciju, uključiti aktere obrazovnog procesa u proces evaluacije i biti pogodni za prikupljanje podataka o njihovoj perspektivi, te obezbediti korišćenje rezultata u formativne svrhe.

Ovaj rad će nastojati da doprinese razmišljanju o odgovarajućim načinima evaluacije kroz predstavljanje portfolia kao načina praćenja obrazovnog procesa. U nastavku će, nakon kratkog objašnjenja ovog načina praćenja u nastavi, biti prikazana neka iskustva sa korišćenjem portfolia kao načina evaluacije u našoj nastavničkoj praksi, kroz prikazivanje rezultata istraživanja studentske percepcije portfolia i kroz osvrt na to kako je portfolio uticao na razvoj nastavnog programa koji realizujemo.

Portfolio kao sredstvo praćenja iskustva učenja

Portfolio se može smatrati jednim od onih koncepata čiji pokušaj jednoznačnog i preciznog definisanja uglavnom dovodi do potpune konfuzije. Smisao ovog koncepta ostaje u velikoj meri zavisao od konteksta u kome se portfolio upotrebljava, odnosno od strukture, sadržaja i funkcija portfolia u datom kontekstu. Iz tog razloga, na ovom mestu nećemo nastojati da dođemo do jednog „pravog“ određenja ili pak do iscrpne liste svih dostupnih određenja, već ćemo se usmeriti na to da jasnije prikažemo šta za nas znači portfolio i kako mi vidimo smisao njegove upotrebe u procesu praćenja iskustva učenja u nastavi.

Pod portfoliom u kontekstu obrazovanja uopšte podrazumevamo svojevrsnu kolekciju materijala nastalu u pripremi, tokom i nakon realizacije nastavnog procesa. Ovakva zbirka može predstavljati ilustraciju tog procesa (može da pokaže napore, napredak, prepreke u učenju...) i njegovih rezultata tokom nekog perioda, ali i više od toga. Ona može biti povod za analizu, razmatranje i preispitivanje materijala prikupljenih tokom obrazovnog procesa, te može obezbediti sagleda-

vanje procesa i učenje iz iskustva. Ukoliko neko vodi portfolio o sopstvenim iskustvima izazvanim nastavom, smisao takvog portfolia je u podsticanju praćenja sopstvenog procesa učenja, mogućnosti sagledavanja celine procesa i sopstvenog odnosa prema njemu, odnosno u artikulaciji iskustva učenja i daljeg rukovođenja ovim procesom. Vođenje portfolia tako daje priliku za samoregulisanost u učenju, razvijanje refleksivnosti, sposobnosti i navika samoevaluacije (Pollari, 2000).

Može se reći da je portfolio pronašao svoje mesto u obrazovnom procesu, a naročito u nastavi, pod okriljem (socio-)konstruktivističke paradigme koja je, suprotno tradicionalnim shvatanjima procesa učenja, zastupala ideju da osobe uče konstruišući znanja i razumevanja kroz aktivan pristup onoga koji uči, odnosno njegovu punu uključenost u proces saznavanja (naročito u smislu kritičkog i istraživačkog pristupa onome što se uči, razmišljanja o sopstvenim procesima mišljenja i učenja) i kroz interakciju sa različitim resursima u društvenom kontekstu (Brooks & Brooks, 1993). Među osnovnim principima ovako shvaćenog učenja nalaze se, osim aktivnosti onih koji uče, i zasnivanje učenja na motivaciji, samodirektivnost u učenju, poštovanje individualnih iskustava, potreba i razlika, kao i atmosfere u kojoj se učenici osećaju poštovano i sigurno (Pavlović-Breneselović i Pavlovski, 2000). Portfolio kao praćenje sopstvene aktivnosti doprinosi ostvarivanju svih ovih principa. Istovremeno, učeničko vođenje portfolia stavlja učenike u položaj koji po sebi predstavlja kvalitet iz perspektive humanističkih i interakcionističkih koncepcija obrazovanja.

Portfolio može ujedno predstavljati način rada u nastavi, način učenja i način vrednovanja rada i učenja. Tačnije, on omogućava da proces vrednovanja (u nastavi ocenjivanja - samoocenjivanja) postaje i sam deo procesa učenja, odnosno predstavlja način učenja kroz evaluaciju, kao i evaluaciju u funkciji upravljanja učenjem. Ovde se radi kako o učenju učenika, tako i o učenju nastavnika, odnosno o unutrašnjoj evaluaciji učenika i nastavnika. U tom smislu, možemo govoriti o portfoliu učenika (kao sistematski nastaloj zbirci učeničkih radova iz koje se može sagledavati učenikovo učenje, problemi u učenju, odnos prema problematiki...) i portfoliu nastavnika (kao dosijeu koji vodi nastavnik o svom radu, iz koga se mogu sagledavati karakteristike njegovog rada, napredovanje, rezultati, dileme i teškoće i načini na koje im je pristupao, ideje za dalji rad i sl.). U oba slučaja ovakva zbirka može biti izvor podataka samom autoru portfolia, kako bi bolje razumeo sopstvene aktivnosti i usmeravao dalji rad i učenje.

Osim ovakve uloge, koja se odnosi pre svega na unutrašnju evaluaciju, portfolio može biti korišćen i u svrhu spoljašnjeg procenjivanja (ukoliko neko pregleda nečiji portfolio da bi stekao uvid i procenio njegov rad), za šta se obično koristi tzv. reprezentativni portfolio. I ovde se može raditi o evaluaciji učenika

(koju vrši nastavnik ili neko drugi zainteresovan za njegov rad) ili o evaluaciji rada nastavnika (koja se vrši od strane spoljašnjih evaluatora pri licenciranju, napredovanju u zvanjima i slično).⁴ Portfolio oslikava lični put onoga ko uči (bilo da se radi o učeniku ili nastavniku) kroz proces učenja, što je značajan evaluativni podatak, bilo da se radi o unutrašnjoj ili spoljašnjoj evaluaciji.

Imajući u vidu različite mogućnosti korišćenja portfolia, nije neobično da se već godinama može primetiti trend porasta njegovog korišćenja u nastavi i u polju obrazovanja širom sveta. Takođe se često može naići na stav da portfolio predstavlja neprikosnoveni alat koji omogućava učenicima da „bolje uče“, kao i alternativni način vrednovanja rada učenika, koji ima potencijala da prevaziđe sve slabe strane postojećeg sistema.⁵

Portfolio u kontekstu obrazovanja budućih nastavnika

Obrazovanje nastavnika (uključujući i inicijalno obrazovanje budućih nastavnika) verovatno je polje u kome je najčešće korišćen portfolio kao sredstvo praćenja u obrazovanju. Razlozi za to mogu biti različiti, ali među njima su svakako: njegova pogodnost za obezbeđivanje veze između pedagoške prakse i njenog teorijskog razmatranja, savremeni načini razumevanja profesije nastavnika koji nastavnika vide kao reflektivnog praktičara i istraživača sopstvene prakse (Cochran-Smith et al., 2009; Radulović, 2011; Schön, 1987), te uviđanje neodvojivosti razvoja celokupne ličnosti i profesionalnih kompetencija nastavnika i važnosti osposobljavanja za samouvid i samevaluaciju (Stanković i Pavlović, 2010).

Portfolio u kontekstu obrazovanja nastavnika može biti posmatran i kao učenički / studentski (jer se vodi u periodu pripremanja za profesiju nastavnika, kada je onaj ko vodi ovaj portfolio još uvek student) i kao nastavnički portfolio (jer je ovo takođe faza u profesionalnom razvoju nastavnika).⁶ Stoga se u literaturi neretko ovakav portfolio naziva *portfoliom studenta - budućeg nastavnika* (eng. *student teacher portfolio*). Istraživanja o tome kako studenti koji pohađaju programe obrazovanja nastavnika vide aktivnost vođenja portfolia (u kojoj su učestvovali) pokazuju da studenti smatraju da ta aktivnost

⁴ Najnovijim promenama u našoj prosvetnoj legislativi portfolio postaje dokumentacija relevantna za napredovanje u karijeri nastavnika i u našem prosvetnom sistemu (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, *Sl. glasnik RS*, br. 13/2012).

⁵ Ovakvo gledište naročito je primetno u SAD, gde je jedna od cenjenih nacionalnih organizacija *Asocijacija za superviziju i razvoj kurikuluma* (*Association for Supervision and Curriculum Development*) identifikovala portfolio kao jedan od tri najvećih trendova u SAD koji se dosnose na kurikulum (Vavrus, 1990, prema: Wade & Yarbrough, 1996).

⁶ Sličnost učeničkog/studentstskog sa nastavničkim portfoliom naročito je očigledna ukoliko studenti u okviru svog nastavničkog obrazovanja imaju i organizovanu nastavničku praksu.

stimuliše refleksiju o sebi kao nastavnicima i pitanjima bitnim za rad nastavnika, pomaže im u učenju, ali i u traženju posla⁷ (Anderson & DeMeulle, 1998; Antonek, McCormick & Donato, 1997; Wade & Yarbrough, 1996; Zeichner & Wray, 2001).

Jedan primer korišćenja portfolia u nastavi – kontekst naše prakse

Aktivnost vođenja portfolia prvi put smo uveli u nastavu pedagoškog predmeta namenjenog obrazovanju budućih nastavnika 2003. godine.⁸ Naša ideja prilikom uvođenja portfolia u obrazovanje nastavnika bila je da studentima, budućim nastavnicima, pomognemo u učenju našeg predmeta (i polaganju ispita, jer bi kontinuirano radili na prikupljanju materijala i mogli na kraju da imaju celovitu sliku), ali i da oni kroz aktivnost vođenja portfolia razvijaju neke od kompetencija za koje verujemo da su od važnosti za nastavnike. Stoga je cilj ove aktivnosti bio da navede studente na razmišljanje o potrebi, značaju i mogućnostima praćenja sopstvenog rada i na uviđanje potencijalnih koristi od toga, da počne da im razvija umeće praćenja vaspitno-obrazovnog procesa i praćenja sopstvenih aktivnosti, kao i da doprinese sticanju navike da se to čini. Aktivnost vođenja portfolia studenata takođe je imala za cilj da razvije osetljivost za probleme na koje nailazi nastavnik u svom radu i navođenje na traganje za mogućim rešenjima tih problema. Na kraju, želeli smo da ovom aktivnošću doprinesemo osposobljavanju studenata budućih nastavnika da vode evidenciju o svom radu i da im omogućimo da započnu kreiranje svog nastavničkog portfolia još tokom studija (da njihov studentski portfolio postane početak profesionalnog nastavničkog, na kome će raditi u kontinuitetu).

Prilikom predstavljanja programa predmeta, svake godine studentima objašnjavamo ulogu portfolia u nastavi. Jedan od prvih časova posvećujemo vođenju portfolia i njegovoj ulozi u evaluaciji i samoevaluaciji njihovog rada. Studenti se kroz nastavu upoznaju i sa funkcijama portfolia nastavnika, kako bi

⁷ Ovo je naročito primetno kod studija koje su rađene u SAD gde je tipično da se portfolio studenta - budućih nastavnika preoblikuje u takozvani *showcase portfolio* koji student / nastavnik može koristiti kako bi potencijalnom poslodavcu (koji takođe sve češće traže ovakvu vrstu dokumentacije pri razgovoru sa kandidatima) pokazao šta sve zna i ume, svoje najznačajnije radove i uspehe (Antonek, McCormick & Donato, 1997; Zeichner & Wray, 2001).

⁸ Nastavni predmet se tada zvao *Pedagojija*, a od 2006. naziv mu je promenjen u *Osnove pedagogije sa didaktikom* (što je i aktuelni naziv predmeta). Nastavu organizuje *Centar za obrazovanje nastavnika* Filozofskog fakulteta, a predmeti su ponuđeni kao izborni u programima osnovnih studija više studijskih grupa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu: istorije, istorije umetnosti, sociologije, klasičnih nauka, filozofije, arheologije, psihologije. Predmet je, prema svom sadržaju i ciljevima, namenjen studentima Fakulteta koji su potencijalni budućni nastavnici, te se može uz psihološke i metodičke predmete koje studenti imaju, smatrati delom njihovog inicijalnog nastavničkog obrazovanja.

razumeli svrhu portfolia kao načina čuvanja dokumentacije i razumevali značaj praćenja aktivnosti za samorazvoj. Oni, takođe, dobijaju literaturu i priručni materijal koji objašnjava značenje i funkcije portfolia (nastavnika i studenta), ciljeve ove aktivnosti, moguće elemente (kao i one obavezne, ukoliko ih ima), te i kriterijume procene studentskog portfolia na ovom predmetu. Osnovna ideja u aktivnosti vođenja portfolia u našoj praksi je da element portfolia može biti sve što student smatra da mu može pomoći u pripremanju za profesiju nastavnik, učenju ovog predmeta, praćenju sopstvenog rada i napredovanja. O tome šta će se naći u portfoliu i kakvu će formu portfolio imati odlučuje sam student, što je naročito naglašeno. Ovim smo želeli da doprinesemo razvijanju osetljivosti studenata za procese sopstvenog učenja i da obezbedimo samodirektivnost studenata u učenju. Tokom nastave se obično organizuje i čas na kome studenti imaju priliku da se upoznaju sa portfoliom svojih kolega, razmene iskustva u vođenju portfolia i daju jedni drugima sugestije za poboljšanje. Studenti portfolio vode dokumentujući svoja iskustva u nastavi ovog predmeta, kao i druga iskustva koja smatraju relevantnim za učenje za ovaj predmet i osposobljavanje za profesiju nastavnik. Nažalost, za kontekst u kome se nastava odvija specifično je to da studenti nemaju organizovanu praksu u školi, koja bi mogla biti dragocen izvor iskustava o kojima bi mogli da vode evidenciju.

Kako smo prilikom razvijanja programa predmeta pošli od značaja samoevaluacije u obrazovanju i portfolia kao sredstva da se podstakne praćenje sopstvenog rada i razvija refleksivnost, pitali smo se u kakvom su odnosu naše namere sa onim što se postiže ovom aktivnošću i time kako je studenti percipiraju. Osim toga u međuvremenu je dolazilo do nekih promena u načinu organizovanja nastave na ovom predmetu, ulozi portfolia u njemu, ali i u širem kontekstu⁹, te smo smatrali da povremenom analizom portfolia i istraživanjem iskustava studenata u vezi sa vođenjem portfolia možemo doći do podataka relevantnih za planiranje daljeg rada. Zato smo, u nekoliko generacija, na kraju školske godine sprovodili mini istraživanja u vezi sa studentskom percepcijom portfolia, a rezultate smo koristili da bismo bolje razumeli samu aktivnost vođenja portfolia, svoju nastavu i studentsko učenje.

⁹ Menjani su neki sadržaji i nastavne metode u ovom predmetu, studenti su dobili neke praktične zadatke, portfolio je postala obavezna aktivnost koja ulazi u završnu ocenu, portfolio je uveden i u nastavu nekih drugih predmeta, promenjena je struktura i povećan je broj studenata koji dolaze na nastavu ovog predmeta, tokom bolonjskog procesa povećan je i broj obaveza studenata tokom godine na većini predmeta, promenio se jedan od nastavnika na predmetu...

Dobiti i teškoće u vođenju portfolia - perspektiva studenata

Kako smo istraživali studentsko viđenje aktivnosti vođenja portfolia

Ovde ćemo predstaviti neke rezultate mini istraživanja nastavne prakse koja smo obavili sa studentima koji su slušali naš predmet u četiri školske godine (2004/05, 2005/06, 2010/11 i 2011/12), a koja su bila usmerena na to da otkrijemo kako studenti opažaju aktivnost vođenja portfolia. Rezultati će biti prikazani zbirno, kao i kroz upoređivanje rezultata istraživanja iz različitih perioda, što omogućava da se u diskusiji osvrnemo na to kako se vremenom viđenje studenata menja, što može biti dovedeno u vezu promenama same aktivnosti vođenja portfolia, drugih promena u nastavi ovog predmeta ili u širem kontekstu.

Metodologija naših istraživanja se delimično razlikovala u različitim periodima. Na kraju školske 2004/05 i 2005/06 godine vođeni su intervjui sa studentima koji su bili organizovani u formi razgovora o portfoliu prilikom usmenog ispita. Intervjuisan je ukupno 71 student o dobitima od vođenja portfolia, teškoćama u ovoj aktivnosti i o tome šta je za njih najznačajniji element u njihovom portfoliu. Razgovori su snimani i kasnije transkribovani radi dalje analize. Kako je sama aktivnost vođenja portfolia bila uvedena na isti način tokom dve školske godine, i kako je metodološki postupak pri istraživanju studentskog viđenja ove aktivnosti bio identičan, pri izlaganju rezultata istraživanja podaci za navedene školske godine biće prikazivani zbirno. Ovo smatramo primerenim i zbog toga što pojedinačni rezultati za ove dve godine ne ukazuju na postojanje bilo kakvih značajnih razlika između njih. Kako su krupnije promene (uvođenje različitih obaveznih elemenata portfolia, što je i opisano u prethodnom delu rada) vezane za 2010/11 i 2011/12 školsku godinu, verujemo da će poređenje rezultata istraživanja iz starijih godina sa navedenim biti plodonosnije.

Poslednje dve školske godine smo na kraju rada na predmetu (uglavnom na jednom od poslednjih časova kada se bavimo temom evaluacije u nastavi) sprovodili anonimnu anketu u kojoj je školske 2010/11 godine učestvovalo 62 studenta, dok je školske 2011/12 godine učešće uzelo 40 studenta. Anketu je sačinjavalo 7 pitanja otvorenog tipa.

Ključna istraživačka pitanja kojima smo se rukovodili u osmišljavanju ankete bila su slična onima kojima se rukovodilo prilikom intervjua prethodnih godina. Ova pitanja ujedno predstavljaju i istraživačka pitanja za ovaj naš rad, a to su:

1. kako studenti vide dobiti koje su imali od aktivnosti vođenja portfolia,

2. šta u svom portfoliu studenti vide kao najznačajniji element i zbog čega,
3. sa kakvim su se teškoćama studenti susretali u aktivnosti vođenja portfolia,
4. da li će studenti voditi svoj portfolio ukoliko postanu nastavnici i zbog čega (bilo da je odgovor pozitivan ili ne).¹⁰

Šta smo saznali - kako studenti opažaju aktivnost vođenja portfolia

Dobiti od vođenja portfolia. Kada je reč o dobitima od aktivnosti vođenja portfolia iz ugla studenata, početna analiza nam je ukazala da je ove dobiti moguće posmatrati iz više perspektiva. Rezultate ćemo zato prikazati na više načina koji se, iako se donekle preklapaju, takođe i međusobno nadovezuju, dopunjavaju i omogućavaju nove uvide u značenje dobijenih podataka. Dakle, dobiti od vođenja portfolia iz perspektive studenata sagledaćemo imajući na umu:

1. koje situacije studenti vide kao prilike u kojima će im biti korisno iskustvo stečeno vođenjem portfolia
2. koje vrste znanja su studenti razvijali kroz aktivnost vođenja portfolia, prema njihovom mišljenju.

Studentski odgovori na pitanje o dobitima koje su imali od aktivnosti vođenja portfolia, mogu se podeliti u nekoliko kategorija: korist za ispitnu situaciju, korist za rad u budućoj profesiji, korist za obe ove situacije ili neuočavanje nikakve koristi od ove aktivnosti (procentualna raspodela odgovora po školskim godinama, prikazana je u grafiku 1).

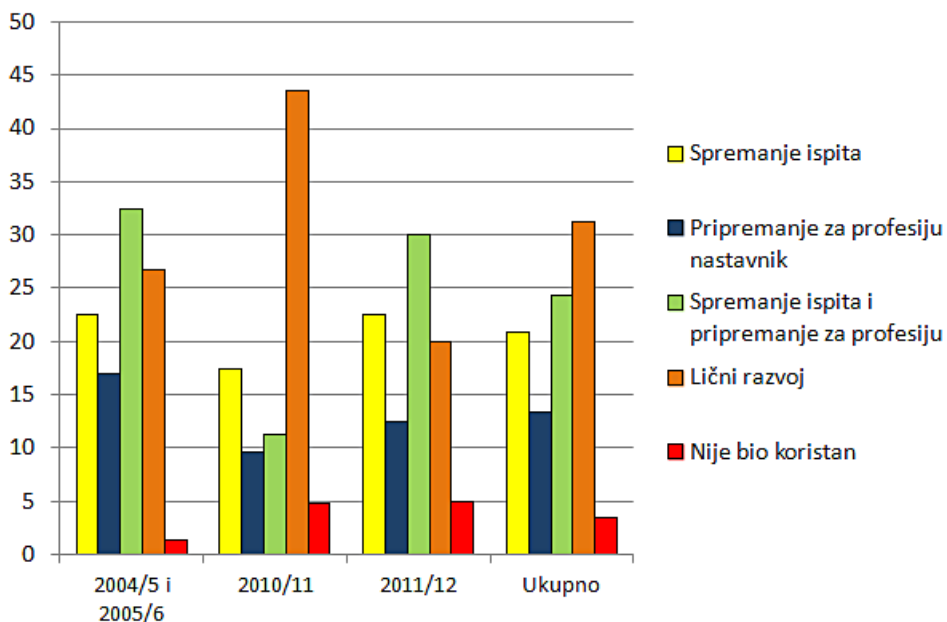
Najčešće studeni uočavaju i eksplicitno izražavaju da je aktivnost vođenja portfolia za njih predstavljala **pomoć u pripremanju ispita** (ukupno 78 od 173 studenta). Prema njihovim rečima, vođenje portfolia je korisno za:

- sumiranje svega što se na predmetu radilo, za sistematizaciju i obnavljanje gradiva („*da se osveži nešto što se vremenom zaboravi*“, „*da se podsetim šta smo radili na časovima*“),
- razumevanje pedagogije kao nauke i učenje osnovnih pojmova.

¹⁰ Iako ovo pitanje nije bilo postavljano u intervjuu, podatak o studentskoj nameri da vode portfolio ako i kada budu postali nastavnici dobili smo i školske 2004/05 i 2005/06. Iz tog perioda analizirano je 60 studentskih narativa sa odgovorom na ovo pitanje. Ovi narativi bili su odgovori studenata na jedno od pitanja na pisanom ispitu. Iako se i u slučaju intervjua i u slučaju narativa radi o ispitnoj situaciji, studenti su uvek podsećani da na pitanja ne postoje tačni i netačni odgovori, već da se očekuje njihov lični stav praćen obrazloženjem. Ipak, prilikom razmatranja ovih odgovora uzećemo u obzir kontekst u kome su oni dobijeni.

- detaljnije bavljenje nekim pedagoškim temama („*proširila sam svoja shvatanja i razvila neka svoja mišljenja vezana za teme iz pedagogije kojima sam se posebno bavila u portfoliu*“).

U nekim od ovih odgovora naglašeno je da su kroz vođenje portfolia učili ne samo nešto što će im koristiti u ispitnoj situaciji, već i da je to učenje za njih predstavljalo nov, drugačiji i zanimljiviji način učenja od uobičajenog: „*Vođenje portfolia za mene je bilo osveženje u pristupu učenju i u savlađivanju gradiva. Uticalo je na mene da se oslobodim nekih šablona koje sam usvojio kada sam spremao ispite. Uz njega sam video celokupan proces koji sam prošao tokom ovog predmeta*“.



Grafik 1: Situacije u kojima je studentima bilo korisno iskustvo stečeno vođenjem portfolia (u procentima)

Nešto manji, ali i dalje značajan, broj studenata izražava da će im vođenje portfolia biti od **koristi za budući rad u profesiji nastavnika** (ukupno 65 od 173 studenta). U ovu kategoriju svrstani su odgovori koji ističu da im je ova aktivnost:

- pružila uvid u kompleksnost profesije nastavnika,
- navela ih da razmišljaju o sebi kao nastavnicima i da se zainteresuju za probleme koji ih čekaju kada to postanu („*Nateralo me je da bolje upoznam sebe i razmotrim neke svoje stavove, da razmišljam o tome kako*

bih ja unapredio neke stvari u nastavi i da više ne posmatram stvari iz ugla kako je bilo kada sam ja bio đak“),

- pomogla da uvide da značaj praćenja i dokumentovanja sopstvenog rada nastavnika i praćenja rada učenika i da odluče da prate svoj rad ukoliko postanu nastavnici („*Uz portfolio jasno vidim kako se kako se moje znanje i moj metod rada menjao. To će mi svakako koristiti kao način da pratim svoja razmišljanja i svoj rada kada budem nastavnica“).*

Veliki broj studenata (42 studenta od 173) navodi da će im aktivnost vođenja portfolia biti od koristi **i pri ispitu iz ovog predmeta, i u budućem nastavničkom radu**. Takođe je ohrabrujuć nalaz da, kako se može videti iz grafika 1, veoma mali broj studenata (ispod 5% u svakom od perioda, kao i zbirno) smatra da vođenje portfolia za njih nije bilo korisna aktivnost, dok jedan takođe mali broj studenata nije uopšte odgovorio na ovo pitanje.

Ostali studentski odgovori ne odnose se na situacije u kojima će im stečeno iskustvo koristiti, već se više tiču, može se reći, neke vrste **ličnog razvoja** (što je korist koja se ne može vezati samo za jednu vrstu situacija). Stoga će nam posmatranje odgovora studenata na ovo pitanje iz drugačije perspektive možda dati nešto detaljnije podatke i o ovoj nezanemarivoj grupi studenata (njih 54 od ukupno 173 za sve ispitivane godine).

Kako se vidi iz tabele broj 1, kao dobiti od vođenja portfolia studenti najčešće (oko 66% na nivou zbirnog uzorka) navode **razvijanje nekih veština, navika i sposobnosti** (da prate i procenjuju svoj rad, uočavaju i rešavaju probleme, istražuju, pišu eseje, pronalaze informacije, kritički misle i sl.), **kao i stavova** (prema sebi, učenju, nastavnom predmetu i nastavi, profesiji nastavnika). Studenti najčešće govore kako su kroz aktivnost vođenja portfolia naročito razvijali kritičko mišljenje i istraživački duh, kao i da je ta aktivnost uticala na njihovu svest o sebi kao budućim nastavnicima, naterala ih na razmišljanje o tome kakav nastavnik žele da budu.

Odgovori koji se odnose na **sticanje znanja** su, takođe, dosta zastupljeni (navodi ih oko 54% studenata na nivou ukupnog uzorka) i odnose se kako na pedagoška znanja, tako i na domen opšteg obrazovanja. Osim sticanja znanja iz pedagogije kroz obaveznu literaturu i priručne materijale sa časova, studenti navode i da su se kroz rad na portfoliu naročito zainteresovali za određene teme iz pedagogije (recimo: inkluzivno obrazovanje, motivisanje učenika u nastavi, rešavanje konflikata), a koje su za njih naročito važne u kontekstu razmišljanja o svojoj budućoj profesiji, te da su na različite načine tragali i dolazili do novih saznanja o tim problemima. Nisu retki ni odgovori koji su se odnosili na sticanje znanja

nešto opštijeg karaktera: o tome šta je portfolio i čemu služi, šta znači iskazati svoje mišljenje ali uz argumentaciju i slično.

Tabela 1: Vrste znanja koje su studenti sticali vođenjem portfolia¹¹

Uloga portfolia \ Školske godine	2004/5 i 2005/6	2010/11	2011/12	Ukupno
Razvijanje veština, navika, sposobnosti i stavova	46 64,78%	33 53,22%	26 65%	115 66,47%
Sticanje znanja	50 70,42%	24 38,7%	19 47,5%	93 53,75%
Nejasan odgovor	2 2,81%	3 4,83%	6 15%	11 6,35%
Nema odgovora	-	8 12,9%	1 2,5%	9 5,2%
Portfolio nije imao nikakvu ulogu u učenju studenta	1 1,4%	3 4,83%	2 5%	6 3,46%

Upravo se kroz prethodno navedene nalaze vidi da su znanja, navike, sposobnosti i stavovi opštijeg karaktera (ne isključivo vezani za pedagogiju) veoma protkani kroz odgovore studenata o njihovim ličnim dobitima kroz aktivnost vođenja portfolia. Dobiti od ove aktivnosti koji se odnose na neku vrstu ličnog razvoja su istovremeno korisni i za situaciju ispita ili budućeg profesionalnog rada, ali su u nekim odgovorima drugačije formulisani i prevazilaze koristi za ove situacije. Radi se o dobitima koje su: sticanje navike da se prati svoj rad, razvijanje sposobnosti pisanja eseja, rešavanja problema, argumentovanja svojih stanovišta, izdvajanja bitnog od nebitnog, razmišljanja o sebi i svojim potencijama i slabijim stranama, preispitivanja sopstvenog načina mišljenja i rada, i slično.

Najznačajniji element portfolia. Jedno od pitanja upućeno studentima je bilo i koji element svog portfolia smatraju najznačajnijim, te i da obrazlože svoj odgovor. Rezultati su dati u tabeli broj 2. Raspodela odgovora studenata prema godinama kada su istraživanja sprovedena pokazuje nam da je najveći broj studenata u svakom od perioda kao najznačajnije navodio različite elemente u portfoliu.

Vidimo da je najveći broj studenata iz školske 2004/05 i 2005/06 godine (čak 45%) kao najznačajnije navodio priručne materijale dobijene na časovima tokom semestra za koje kažu da su predstavljali veliku olakšicu u pripremanju ispita jer su isticali ono najbitnije i stavljali fokus na ono što je najvažnije naučiti.

¹¹ Kako su studenti često navodili više različitih odgovora, zbir odgovora po pojedinačnim stavkama ne daje ukupan broj studenata koji su ispitani. Procenti su za svaku od stavki, kao u i zbirnom prikazu, računati prema ukupnom broju ispitanih studenata u određenoj školskoj godini, odnosno svim godinama u zbirnom prikazu. Ovakav način prikazivanja podataka korišćen je i u narednim tabelama.

Ovu vrstu elemenata određeni broj studenata iz ostalih godina takođe vidi kao najznačajnije, ali je taj broj znatno manji (oko 10%). Oko 20% studenata iz ovih generacija je značajnim elementima u portfoliou smatralo materijale koje su samostalno prikupljali iz novina, pretraživajući internet i čitajući stručne i naučne časopise. I u ostalim školskim godinama studenti u sličnom odnosu navode ove elemente kao najznačajnije. Zanimljivo je da veći broj studenata iz školske 2004/05 i 2005/06 godine (preko 20% njih) vidi najznačajnijim praktični zadatak koji je bio deo njihovih obaveza na predmetu, dok u kasnijim godinama manje od 5% studenata ove zadatke (koji su promenjeni) vide kao značajne elemente svog portfolia. Ovi zadaci, iako su bili obavezni za sve studente u svim ispitivanim godinama, nisu bili direktno predstavljani kao delovi portfolia, iako je bilo dozvoljeno da ih studenti imaju u svom portfoliou.

Tabela 2: Vrste elemenata portfolia koje studenti smatraju najznačajnijim¹²

Elementi portfolia		Školske godine	2004/5 i 2005/6	2010/11	2011/12
Kratki eseji i lične beleške			9 12,67%	25 40,32%	9 22,5%
Obavezni element(i)	2010/11	Praćenje jednog problema u nastavi	-	19 30,64%	-
	2011/12	Konceptualna mapa			13 32,5%
		Završni esej			3 7,5%
		Konceptualna mapa i završni esej			3 7,5%
Praktični zadaci: plan časa (2004/05 i 2005/6), poslovi nastavnika i analiza časa (2010/11 i 2011/12)			15 21,12%	3 4,83%	1 2,5%
Materijali sa časova (radni materijali, sažeti prikazi gradiva)			32 45,1%	6 9,67%	4 10%
Materijali koje su studenti sami prikupljali (tekstovi iz novina, naučni i stručni radovi, rasprave i slično)			15 21,12%	16 25,8%	7 17,5%
Nijedan element nije značajan			1 1,4%	1 1,61%	1 2,5%
Nema odgovora			11 15,4%	5 8,1%	4 10%

Veliki broj studenata koji su predmet pohađali 2010/11 godine (njih oko 40%) najznačajnijim elementom portfolia smatra kratke eseje koje su pisali tokom godine. U ostalim godinama procenat studenata koji smatraju eseje najzna-

¹² Studenti su u određenom broju slučajeva navodili više od jednog elementa / vrste elemenata (mada retko kad više od dve), te i u ovoj tabeli zbir frekvencija i procenata pojedinačnih odgovora po godinama studija prevazilazi ukupan broj ispitanih.

čajnijim je skoro duplo manji, iako je i njima pisanje eseja bilo predlagano u toku nastave. Studenti često navode kao značajno i praćenje jednog problema u nastavi (oko 30% studenata), što je bio obavezni element portfolia u toj godini. Studenti smatraju da su kroz pisanje eseja na teme predlagane od strane predmetnih nastavnika spoznavali sebe i ono čime žele da se bave u životu: „*Pisanje tih eseja mi je pružilo uvid u moje sopstvene težnje. Oni su me terali na razmišljanje, tražili su moj stav i moje lično viđenje problema. Oni su prosto jedan mali delić mene!*“ (najčešće se radi o onim studentima koji su dobiti od vođenja portfolia opisivali u terminima ličnog razvoja). Praćenje jednog problema u nastavi tokom semestra, prema mišljenju studenata, doprinosilo je da shvate važnost istraživanja prakse i praćenja sopstvenog rada i napretka, ali i da razmišljaju o praktičnim problemima u nastavi iz perspektive nastavnika (studenti koji su ovaj element navodili kao najznačajniji su ujedno i oni koji su dobit od vođenja portfolia videli u pripremanju za profesiju nastavnika). Tipični takvi studentski odgovori su: „*Bavljenje problemom me je često stavljalo u ulogu pravog nastavnika koji se pita šta može da uradi sa tim problemom, kako da o njemu više sazna i kako da menja sebe i svoj rad u skladu sa tim novim saznanjima. Osećala sam kako sam svakog časa napredovala u rešavanju (problema)*“, „*To je za mene bilo novo iskustvo. Kad sad pogledam na taj zadatak shvatam kako pokazuje kako su se naša znanja i razmišljanja o problemu menjala počevši od vremena pre pohađanja kursa do nakon svega što smo na njemu saznali i naučili. Siguran sam da takav jedan metod pomaže u praksi i da će mi koristiti*“.

U poslednjoj školskoj godini (2011/12), takođe je obavezni element portfolia viđen kao najznačajniji od strane većeg dela ispitanih studenata, s tim što najveći broj njih (32,5%) navodi samo konceptualnu mapu, dok manji broj studenata navodi samo završni esej ili oba ova elementa.¹³ Ukupno gledano, 47,5% studenata iz ove godine najznačajnijim je smatralo jedan ili oba obavezna elementa u portfoliu. Studenti navode da im je konceptualna mapa bila značajna zbog „*razvijanja svesti o tome šta smo sve radili i naučili u toku semestra, ali i zbog pravljenja skeleta nekog većeg i drugoročnijeg plana mog razvoja kao nastavnika*“. Veći broj studenata takođe navodi da im je mapa bila korisna za sumiranje celokupnog rada na predmetu i rada na portfoliu: „*u njoj je povezano sve što smo radili i sve što sam stavio u svoj portfolio*“. Što se završnog eseja tiče, studenti koji ga smatraju najznačajnijim elementom u svom portfoliu veruju da on obuhvata osvrt na njihov celokupan rad: „*U njemu sam analizirao svoj celokupni razvoj i sve što smo radili. Kada neko to pročita može lako da vidi šta smo sve radili na predmetu i šta sam sve naučio*“. Ovakvi nalazi pokazuju da su studenti kroz pravljenje konceptualne mape i pisanje završnog eseja zaista pratili i analizirali svoj proces učenja i rada na predmetu,

¹³ Konceptualna mapa i završni esej bili su obavezni deo portfolia samo ove školske godine.

te da je na taj način produbljeno i razumevanje smisla portfolia kod studenata, a verovatno i podstaknuto formiranje ličnog odnosa prihvatanja aktivnosti praćenja sopstvenog rada, što opravdava naše prvobitne razloge za uvođenje ovih elemenata portfolia kao obaveznih.

Teškoće i dileme u vođenju portfolia. Kako bi unapredili način uvođenja aktivnosti vođenja portfolia, svake godine smo pitali studente i o teškoćama i dilemama koje su imali u ovoj aktivnosti. Prikaz odgovora koje smo dobijali od studenata dat je tabeli broj 3.

Tabela 3: Teškoće i dileme studenata u vođenju portfolia

Školske godine	2004/5 i 2005/6	2010/11	2011/12	Ukupno
Teškoće i dileme u vođenju portfolia				
Nesigurnost da li to rade na „pravi način“	27 38%	23 37,1%	11 27,5%	61 35,26%
Nedostatak motivacije za pisanje ili opšta lenjost	5 7%	3 4,83%	2 5%	10 5,78%
Nedostatak vremena usled drugih obaveza	5 7%	5 8,1%	1 2,5%	11 6,35%
Nerazumevanje smisla aktivnosti vođenja portfolia	6 8,45%	3 4,83%	1 2,5%	10 5,78%
Pomanjkanje iskustva u vođenju portfolia	4 5,63%	2 3,22%	-	6 3,46%
Nije bilo nikakvih teškoća i dilema	25 35,21%	16 25,8%	22 55%	63 36,41%
Nema odgovora	6 8,45%	11 17,74%	2 5%	19 10,98%

Vidimo da, zbirno gledano, nešto više od trećine studenata izveštava da nisu imali nikakvih teškoća i dilema oko vođenja portfolia, jer im je sve u vezi ove aktivnosti bilo jasno. Iako je na početku rada na predmetu posvećena pažnja uvođenju ove aktivnosti i studentima su data uputstva, kod velikog broja studenata se kao dilema u vezi sa vođenjem portfolia javlja pitanje da li oni to „rade na pravi način“. Studenti imaju poteškoću oko odlučivanja o materijalu koji će staviti u portfolio (da li ih birati na osnovu toga šta je relevantno za pedagogiju, ili na osnovu toga šta je bitno i zanimljivo za njih same, ili pak oba?). Osim toga, studenti se često suočavaju sa pitanjem kako da te materijale organizuju da bi njihov portfolio predstavljao smislenu celinu, te da li uopšte postoji jedna poželjna forma portfolia koja se od njih očekuje. Ovakve brige mogu se tumačiti kao nesigurnost studenata, imajući u vidu da vođenje portfolia predstavlja nov i drugačiji način rada i da nemaju iskustva sa aktivnostima u nastavi u kojima imaju slobodu da odlučuju.

Pomenute dileme studenata još su razumljivije ukoliko se ima u vidu da vođenje portfolia predstavlja sastavni deo sistema ocenjivanja rada na predmetu. Studenti nisu navikli da budu ocenjivani za zadatke koji nemaju samo jedno tačno rešenje i koji omogućavaju kreativnost, niti da prate sopstveni proces učenja i praktikuju samoevaluaciju. S tim u vezi mogu se tumačiti i odgovori malog broja studenata u kojima se vođenje portfolia vidi kao nametnuta obaveza, nešto u čemu oni ne vide smisao, i čiji je jedini smisao polaganje ispita. Ovakvo stanje može objasniti nedostatak (unutrašnje) motivacije kao jedan od otežavajućih faktora prilikom vođenja portfolia kod nekolicine studenata. Odsustvo motivisanosti se može pripisati nekim ličnim svojstvima koje studenti navode (lenjost, nenaklonost prema pisanju), nekim objektivnijim činiocima kao što su nedostatak vremena usled povećanog broja predispitnih obaveza na svim predmetima koje studenti imaju tokom godine (što ukazuje na to da neki studenti portfolio „vode“ kampanjski, pred ispit), percepcijom koliko je poželjno biti nastavnik u našem društvu i posvetiti poseban napor tome, ali i našom neuspešnošću da ovu motivaciju razvijemo.

Odnos prema vođenju nastavničkog portfolia. Na kraju, kako je jedan od ciljeva aktivnosti vođenja portfolia studentima bio da shvate potrebu za praćenjem nastavnog rada i da njihov studentski portfolio „preraste“ u nastavnički, želeli smo da saznamo od studenata da li će, ukoliko u budućnosti postanu nastavnici, voditi svoj portfolio i zbog čega. Raspodela odgovora studenata prikazana je u tabeli 4.

Tabela 4: Spremnost studenata da vode svoj portfolio kao nastavnici

Odgovori	Školske godine	2004/5 i 2005/6	2010/11	2011/12	Ukupno
	Izrazili spremnost da vode portfolio	50 83,33%	39 62,9%	35 87,5%	124 76,54%
Nisu izrazili spremnost da vode portfolio	6 10%	19 30,64%	5 12,5%	30 18,51%	
Nisu odgovorili	4 6,66%	4 6,45%	-	8 4,93%	
Ukupno	60 100%	62 100%	40 100%	162 100%	

Ohrabrujuć nalaz jeste da najveći broj studenata u svom odgovoru (oko 76%) izražava spremnost da vodi portfolio ukoliko u budućnosti postanu nastavnici. Neki od studenata navode da možda ne bi vodili portfolio u formi kakva je bila tokom njihovog rada na predmetu, ali da bi sigurno vodili neku sličnu formu dokumentacije (neku vrstu dnevnika, beležaka ličnih zapažanja). Razlozi koje studenti navode u korist vođenja nastavničkog portfolia tiču se, pre svega,

potrebe da nastavnik svoj rad i sebe kontinuirano prati i unapređuje: „Mislim da je to potrebno. Pratiti, kako bi se imao neki pregled nad sopstvenim radom i kako bi razvijao svoja razmišljanja o bitnim problemima i tako usavršavao svoje sposobnosti kao nastavnik. A može i da služi kako bi se došlo do ideja za poboljšanje nastave“.

Sa druge strane, imamo i ukupno oko 18,5% studenata koji eksplicitno izjavljuju da ne bi vodili portfolio ukoliko bi nekad u budućnosti postali nastavnici. Razlozi koje studenti navode u prilog ovakvog njihovog stanovišta tiču se neviđanja potrebe i smisla te aktivnost i uopšte potrebe da se rad prati, lenjosti da se vodi takva vrsta kontinuirane evidencije, pa čak i opšteg pomanjkanja motivacije za bavljenje nastavničkim poslom.

Iskusva u korišćenju portfolia kao sredstva za razumevanje i građenje (kvaliteta) nastave – perspektiva nastavnika

Analiza samih portfolia, kao i istraživanja studentskih viđenja ove aktivnosti predstavljaju značajan izvor podataka o aktivnosti portfolia i o celokupnoj nastavi na predmetu. Analiza strukture portfolia i pojedinih delova portfolia (kakvi su, na primer, kratki eseji tokom koje studenti pišu tokom godine) izvor je podataka o tome kako studenti razumeju pojedine pojmove, šta im je teško u učenju, da li i na koji način grade profesionalni identitet, šta ih brine u pogledu ostvarivanja nastavničkih uloga, kakva su njihova interesovanja... Iako ovaj rad ne može da prikaže sve nalaze i zapažanja ove vrste, ovde ćemo samo reći da nam iskustvo govori da analiza studentskih portfolia u celini i pojedinih njegovih delova predstavlja bogat izvor informacija o celokupnoj nastavi i iskustvima učenja studenata, te je veoma je korisna za prilagođavanje planova aktuelnim potrebama, naročito ako se portfolio studenata ili njegovi delovi pregledaju više puta u toku školske godine.

Ovde ćemo se zadržati samo na tome kako je istraživanje studentskog doživljaja portfolia uticalo na samu aktivnost vođenja portfolia u našoj nastavi. Naime, praćenje studentskog odnosa prema aktivnosti vođenja portfolia u toku dužeg perioda ukazalo je na rezultate nastavnog rada u vezi sa vođenjem portfolia i na aspekte rada koje je bilo potrebno promeniti ili bolje iskoristiti, kako bi ova aktivnost studentima postala još smislenija i korisnija za njihovo učenje. Nalazi do kojih smo dolazili kroz ova istraživanja su nam poslužili kao izvor ideja za promene u uvođenju aktivnosti vođenja portfolia u narednom periodu. Od perioda uvođenja portfolia do danas je, na primer:

- promenjeno mesto ove aktivnosti u nastavi (aktivnost je najpre uvedena probno i kao neobavezna, da bismo na osnovu praćenja dobiti i is-

pitivanja perspektive studenata koji su vodili portfolio zaključili da ona predstavlja koristan izvor informacija za nastavnike i pomoć u učenju različitih vrsta za studente, te odlučili da ona postane obavezna aktivnost koja utiče na završnu ocenu),

- uvedeni su neki obavezni elementi portfolia (kako bi celokupna aktivnost bila u većoj meri fokusirana na uočavanje i rešavanje problema u radu nastavnika, što je jedan od ciljeva nastave na ovom predmetu),
- obavezni elementi portfolia su vremenom menjani (jer se prvobitna aktivnost pokazala kao preteška za studente i izvor njihove nesigurnosti, kao i zbog toga što smo želeli da povećamo šansu da studenti prate svoj rad kontinuirano).

Svaka promena potencijalno je uticala na promene u studentskoj perspektivi i predstavljala razlog daljeg praćenja. Analiza razlika među studentskim odgovorima u pojedinim generacijama izvor je novih podataka o tome kako neki postupci u nastavi i pojedinačni zadaci portfolia, ili neki drugi kontekstualni faktori, utiču na iskustvo učenja. Na ovom mestu osvrnućemo se samo na najznačajnije istraživačke nalaze koji se mogu dovesti u vezu sa određenim promenama u načinu organizovanja ove studentske aktivnosti i u širem kontekstu.

Iz grafika 1 možemo videti da je najveći broj studenata koji su eksplicirali da je portfolio za njih imao ulogu u ličnom razvoju i doprineo samouvidima iz generacije 2010/11 (skoro duplo više nego u ostalim ispitivanim generacijama). Iste školske godine studenti su ređe pominjali da će im iskustvo vođenja portfolia korisiti za budući rad u profesiji nastavnika, ili da im je koristio u pripremanju ispita. Ovakav podatak navodi na razmišljanje šta je to specifično bilo ove školske godine. Analizirajući nastavnu praksu te godine, primetili smo da je toj generaciji studenata najintenzivnije sugerisano pisanje eseja kao elemenata portfolia tokom celog semestra i da je za to ostavljano dosta vremena na samim časovima. Ove godine su studenti tako i pisali najveći broj eseja, a kako pokazuju nalazi ovog istraživanja, studenti iz ove školske godine su u najvećem broju navodili eseje kao najznačajnije elemente svojih portfolia (videti tabelu 2). Predlozi za eseje su uglavnom bili formulisani i predstavljeni na taj način da navedu studente na stavljanje u ulogu nastavnika i na izražavanje i preispitivanje sopstvenih stavova u vezi sa pitanjima koja su od značaja za posao nastavnika.¹⁴ Možda bi u tom smislu bilo za očekivati da su studenti u većoj meri videli dobiti od vođenja

¹⁴ Neke od teme bile su: Kako vidim sebe profesionalno za pet godina, Šta je prema mom viđenju cilj vaspitanja, Ko je moj omiljeni nastavnik i zbog čega, Šta treba da naučim kako bi postao dobar nastavnik, Kada bih bio nastavnik šta bi sve moglo da utiče na to koje ću uloge ostvarivati u radu, Kada bi kao nastavnik mogao/la da biram dokument nastavnog programa po kome radim bi sadržao, Koja nastavna metoda bi bila najzastupljenija u mojoj nastavi i zašto, Na koje načine bi ja kao nastavnik prikupljao podatke o svom radu i zašto...

portfolia u pripremanju za buduću profesiju, ali nije nimalo neobičan ni dobijeni nalaz da su studenti zapravo veću dobit videli u ličnom razvoju: spoznavanju sebe, učenju da se kritički pristupa problemima, učenju da se izloži sopstveno gledište, navikavanju na praćenje sopstvenog rada. Stoga, ukoliko ubuduće želimo da koristimo portfolio kao izazov za izazivanje samouvida, potrebno je da ponovo povećamo broj prilika za pisanje ovakvih eseja, ekspliciramo značaj ovih eseja i damo mu značajnije mesto u portfolio.

Sa prethodnim razmatranjima možemo povezati još jedan zanimljiv nalaz. Naime, kako se može primetiti na osnovu tabele broj 4, najveći broj studenata koji ne iskazuju spremnost da vode portfolio ukoliko postanu nastavnici u budućnosti je iz školske 2010/11 godine (dvostruko i više je veći u odnosu na druga dva perioda). Razloge za ovakvu pojavu je teško sa sigurnošću utvrditi. Iako bi bilo očekivano da studenti iz školske 2004/05 i 2005/06 godine u većoj meri iskazuju pozitivan stav prema vođenju portfolia, imajući na umu da je njihov odgovor na ovo pitanje bio u kontekstu situacije ocenjivanja, ovo se ne može uzeti kao sigurno objašnjenje budući da su podaci iz 2011/12 godine slični, uprkos tome što se radilo o anonimnoj anketi. Ukoliko eliminišemo ovakav metodološki razlog, jedino na podacima zasnovano objašnjenje koje nam preostaje jeste to da su, kako smo već razmatrali prethodno u radu, studenti koji su predmet pohađali 2010/11 godine u većoj meri videli dobit od aktivnosti vođenja portfolia u nekoj vrsti ličnog razvoja, pre nego u pripremanju za profesiju nastavnika. Većina studenata iz ove generacije govori da su dosta toga učili kroz pisanje eseja (uglavnom u domenu ličnog razvoja), dok jedan deo studenata kao ključnu poteškoću u vođenju portfolia navodi nerazumevanje obaveznog zadatka praćenja problema u nastavi čiji cilj jeste bio da studente angažuje u razmišljanju o problemima u radu nastavnika i razumevanju potrebe da se rad prati i istražuje. Moguće je da je na taj način u izvesnoj meri kod studenata iz školske 2010/11 godine ovaj cilj ostao neispunjen, te da se ono što su možda i naučili kroz vođenje portfolia, u smislu ličnog razvoja, nije reflektovalo i na kontekst buduće profesije nastavnika. Imajući na umu da se radi o jednoj generaciji studenata, a ne o opštem trendu, moglo bi se dogoditi da razlozi ovakvom odnosu prema budućem vođenju portfolia u nekim drugim kontekstualnim faktorom (slučajnim izborom studenata koji su te godine odgovarali na upitnik, ili činjenicom da je te godine donet novi krovni zakon o obrazovanju, kojim se predviđa obaveznost nastavničkog obrazovanja da bi se postalo nastavnik, zbog čega veći broj studenata koji

bira ovaj predmet zarad spoljašnjih okolnosti, ali i što izaziva otpore jednog broja studenata prema ovakvim izmenama, što se prenelo i na celokupno obrazovanje za profesiju nastavnika... Dakle, i u ovom slučaju možemo sumnjati da je pisanje eseja, iako je koristilo studentima u ličnom razvoju, možda bilo nedovoljno stimulativno studentima za promišljanje o sebi kao budućim nastavnicima, te i za uviđanje značaja praćenja svog rada.

Treći značajan nalaz za diskusiju tiče se promena u načinu uvođenja aktivnosti vođenja portfolia studentima u poslednjoj školskoj godini. Iz tabele broj 3 možemo videti da se u poslednjoj ispitivanoj godini (2011/12) broj studenata koji kao dilemu u vođenju portfolia navodi nesigurnost da li to rade na „pravi način“ smanjio za oko 10% u odnosu na prethodne godine. Takođe, broj studenata iz ove školske godine koji navode da nisu imali nikakve teškoće i dileme u aktivnosti vođenja portfolia je veći u odnosu na prethodne generacije za više od 20%. Ovi podaci nam nagoveštavaju da su možda promene u načinu uvođenja aktivnosti vođenja portfolia studentima u školskoj 2011/12 godini uticale na povećanje sigurnosti studenata u način na koji vode svoj portfolio i na uviđanje smislenosti ove aktivnosti kod studenata. Na osnovu analiza koje smo prethodno izneli, imamo razloga da verujemo da je na ovaj pomak uticala promena obaveznih elemenata portfolia (od 2011/12 školske godine obavezni elementi portfolia postali su konceptualna mapa i završni esej) i sam način na koji su oni predstavljeni studentima (kroz poseban čas i detaljno razrađen priručni materijal posvećen vođenju portfolia i pravljenju konceptualnih mapa). Ovo dodatno potkrepljuje podatak da su studenti iz školske 2010/11 godine kao poteškoću navodili nerazumevanje obaveznog zadatka praćenja jednog problema u nastavi (šta može biti problem praćenja i na koji način se nešto može pratiti, šta uopšte znači pratiti). Iako je zadatak objašnjen na jednom od časova, čini se da takav zadatak većini studenata nije bio „blizak“, naročito imajući na umu da se radi o studentima koji se bave različitim naukama koje pak različito shvataju istraživanja i imaju različite pristupe metodologiji istraživanja. Ova nerazumevanja su verovatno doprinela nesigurnosti studenata pri vođenju portfolia, a moguće je i da su uticala na njihov odnos prema vođenju portfolia u budućnosti, o čemu je već bilo reči. Ipak, osim promena obaveznih elemenata i načina pripremanja studenata za ostvarivanje ovog zadatka, na promene u studentskom osećanju sigurnosti ili nejasnoća mogle su uticati i drugi kontekstualni faktori, usled kojih je portfolio (kao potencijalno kreativan zadatak, koji dozvoljava različite vrste dobrih odgovora) postao manje neočekivan zahtev za studente (uveden je portfolio i u druge predmete, veći broj generacija studenata već ima iskustva sa vođenjem portfolia, a studenti se međusobno informišu o tome...).

Zaključna razmatranja

Sumirajući nalaze u vezi sa dobitima i teškoćama u vođenju portfolia iz perspektive studenata i perspektive nastavnika, možemo reći da vođenje portfolia može biti korisno sredstvo za postizanje obrazovnih ciljeva (dakle korisna aktivnost učenja) i način za praćenje sopstvenog iskustva učenja učenika /studenata, kao i nastavnika. Takođe se može zaključiti da vođenje portfolia predstavlja samoevaluativni postupak koji može imati formativnu ulogu u daljem učenju i u razvoju nastave.

Istraživanje studentskih viđenja ukazuje da opšti odnos studenata prema vođenju portfolia možemo opisati kao pozitivan. Studenti uviđaju značaj i različite vrste dobiti od ove aktivnosti koje se u načelu slažu sa dosadašnjim saznanjima o funkciji portfolia: aktiviranje studenata, podsticanje refleksivnosti, osposobljavanje za praćenje procesa sopstvenog učenja i samoevaluaciju, razvoj samopoštovanja, razvoj pozitivnih stavova prema nastavi. Osim toga, u obrazovanju nastavnika portfolio navodi na razmišljanje o sopstvenoj budućoj profesiji i zauzimanje odnosa prema pedagoškim problemima sa kojima se mogu susretati u praksi. Smatramo da su ovi nalazi značajni, čak i ako je deo odgovora koji ukazuje na ovakva uviđanja studenata dat kao poželjan/očekivan od strane predmetnih nastavnika. Čak i ako svi oni studenti koji odgovaraju da će voditi svoj portfolio kada postavnu nastavnici neće u budućnosti to zaista činiti, ovo u najmanju ruku govori o tome da oni uviđaju da je ovo poželjno, što jeste karika u građenju njihovog odnosa prema samoevaluaciji. O mogućim doprinosima aktivnosti vođenja portfolia veoma upečatljivo govori sledeći studentski iskaz:

„Taj portfolio... što se tiče mene, nekako da čovek ima uvid u svoj rad... To mi je veoma interesantno... Kad sam ja skupio sve papiriće i sve, razvrstao ih...i tačno ja sam se setio onako od časa do časa kako je teklo i tačno se vidi jedan razvojni put. Čovek vidi šta je radio tokom semestra. Ne znam, moguće je da isto tako i nastavnici u škola prate svoj rad, ali da to rade nekako intuitivno, a ovo već... ovo menja čoveka.“

Ovakvi i slični odgovori dokaz su ne samo da aktivnost vođenja portfolia doprinosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva (predstavlja aktivnost učenja), već i usmerava pažnju onoga ko uči na praćenje procesa i rezultata učenja. Tako, ovi rezultati pokazuju da je portfolio izvor podataka o iskustvu učenja, a vođenje portfolia - samoevaluativna aktivnost i aktivnost koja uči samoevaluaciji.

Iz istraživanja studentskog viđenja aktivnosti vođenja portfolia možemo zaključivati i o tome da je, da bi dobili bile ostvarene, veoma značajno i kako se ova aktivnost postavlja u nastavi, te šta radi nastavnik. Teškoće i dileme koje studenti izražavaju upućuju na neophodnost sistematske podrške kako bi se osećali manje nesigurni prilikom aktivnosti vođenja portfolia i kako bi uvideli smisao ove aktivnosti. Skorije promene u načinu na koji uvodimo ovu aktivnost u rad sa studentima ukazuju da nesigurnost i konfuzija studenata oko toga da li vode svoj portfolio na „pravi način“, kao i njihovo viđenje smislenosti same aktivnosti, mogu biti povezani sa time kako studenti vide obavezne elemente / zadatke i sa načinom na koji su im oni predstavljeni tokom nastave. Dakle, možemo reći da interpretacija ovih rezultata ukazuje na značaj konteksta u kome se uvodi portfolio kao aktivnost studenata za to kako će i u kojoj meri oni videti koristi od ove aktivnosti i uopšte koliko će ona doprineti razvoju njihovih kapaciteta za praćenje i samoevaluaciju (kao i sa njihovim početnim odnosom prema profesiji nastavnika i unutrašnjom motivacijom da se obrazuju za ovu profesiju, ali smo se ovde zadržali na onome što je u direktnoj vezi sa našim postupcima u nastavi). Ipak, brižljivom pripremom studenata za bavljenje ovom aktivnošću i kontinuiranim pružanjem podrške tokom rada mogu postići željeni ciljevi kod većine studenata.¹⁵

Naše nastavničko iskustvo koje je prethodno kratko prikazano svedoči o tome da je studentski portfolio vredan izvor podataka o celokupnom procesu nastave. Osim samog portfolia, značajan je izvor podataka i praćenje aktivnosti vođenja portfolia i studentskog viđenja ove aktivnosti. Prethodno su navedeni neki primeri kako na ovaj način dobijeni podaci mogu biti korišćeni za dalji način uvođenja aktivnosti studentskih portfolia u nastavu.

Predstavljeno iskustvo samo je jedan slučaj korišćenja portfolia. On pokazuje da aktivnost vođenja portfolia kao kontinuirano praćenje iskustva u realnom kontekstu od strane samih aktera obrazovnog procesa može da obezbedi partici-

¹⁵ Ono što nama u konkretnom kontekstu predstavlja teškoću u tom nastojanju svih proteklih godina jeste to što broj studenata koji pohađaju predmet uveliko premašuje prostorne i kadrovske resurse koji su na raspolaganju, te je nemoguće posvetiti dovoljno pažnje svakom od studenata. Takođe, jedna od nesrećnih okolnosti našeg konteksta jeste da je inicijalno obrazovanje budućih nastavnika uglavnom konceptijski, strukturalno i vremenski rascepkano na nekoliko pedagoških, psiholoških i metodičkih predmeta, usled čega ni aktivnost vođenja portfolia studenata - budućih nastavnika nije kontinuirana, a što je neophodno ukoliko želimo da ova aktivnost zaista ima uticaja na profesionalni razvoj budućih nastavnika. Takođe, još jedna nepovoljnost jeste nedostatak sistematično organizovane nastavničke prakse koja bi bila u neraskidivoj vezi sa pedagoško-psihološko-metodičkim predmetima. Takva praksa bi bila bogat resurs studentima - budućim nastavnicima za rad na njihovom portfoliu u smislu uočavanja praktičnih problema u radu nastavnika, „isprobavanja“ različitih teorija i upoznavanja sopstvenih kapaciteta za bavljenje profesijom nastavnika. Portfolio bi na taj način postao alat profesionalnog razvoja studenata - budućih nastavnika jer bi zaista služio preispitivanju sopstvenih uverenja i aktivnosti u praksi, te i razvijanju njihovih stavova prema bitnim odlikama nastavničkog posla (npr. praćenju svog rada) i samog identiteta nastavnika. Takav način organizacije obrazovanja nastavnika bi, verujemo, doprineo da studentski portfolio zaista „preraste“ u nastavnički.

paciju, samoevaluativne uvide i samodirektivnost u učenju učenika / studenata, a analiza studentskih portfolia i istraživanje ove aktivnosti mogu da obezbede samoevaluativne uvide nastavnika i predstavljaju polazište za prilagođavanja i razvijanja nastavnog programa. Istovremeno, ovaj primer je vezan za kontekst inicijalnog obrazovanja nastavnika i okolnosti u kojima se nastava ovog konkretnog predmeta odvija. Prikazana analiza studentskih viđenja ukazuje upravo na to da su za njihovu interpretaciju neophodna saznanja, perspektive i uvidi samih učenika ove aktivnosti (o tome šta je kada promenjeno u nastavi, šta su bile namere, koji su kontekstualni faktori još menjani u toku procesa), kao i da je aktivnost vođenja portfolia neophodno sagledavati celovito i u preseku niza istovremeno delujućih kontekstualnih faktora koji su specifični u konkretnoj situaciji. U tom smislu, drugačiji konteksti značice i drugačije potencijalne dobiti, a zahtevaće i drugačije načine uvođenja portfolia i drugačije načine praćenja ove aktivnosti. Iako je ovo samo primer, smatramo da on jeste argument za tvrdnju da ovakav način evaluacije može biti izvor podataka o finim unutrašnjim procesima i iskustvima učenja u nastavi.

Korišćena literatura

- Anderson, R. S. & DeMeulle, L. (1998). Portfolio Use in Twenty-Four Teacher Education Programs, *Teacher Education Quarterly* (25), 23-32.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E. & Donato R. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity, *The Modern Language Journal* (81), 15-27.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cheng, Y. C. (1997). Multi-models of quality in education, *Quality Assurance in Education* (5), 22-31.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Students' Learning, in Pultorak (Ed.), *Research on Teacher Reflectivity: The Impact on Teaching and Learning*, Boston: Boston College.
- Dahlberg G., Moss. P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood*, Routledge.
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi, u Kačavenda-Radić, N. i dr. (ur.), *Kvalitet u obrazovanju*, Beograd: Filozofski fakultet, IPA.
- Pavlović-Breneselović, D. i Pavlovski, T. (2000). *Interaktivna obuka*, Beograd: IPA.
- Pollari, P. (2000). *This is my portfolio*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.

- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, Sl. glasnik RS, br. 13/2012.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd: Filozofski fakultet.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: The Jossey-Bass Inc.
- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika, u Polovina, N. i Pavlović, J. (ur.) *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Beograd: IPI.
- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?, *Teaching & Teacher Education* (12), 63-79.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know, *Teaching and Teacher Education* (17), 613-621.

PORTFOLIO AS A TOOL FOR EVALUATION OF LEARNING EXPERIENCE IN TEACHING

Lidija Radulović & Milan Stančić
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

This paper presents the portfolio as an answer to the quest for evaluation procedures that are suitable for the analysis and understanding of learning experience in the teaching process. Starting from the importance of students' perspective, this paper examines the possibilities for using students' portfolio as a tool that assists learning, as well as a source of evaluative data on students learning. Moreover, the paper addresses the possibility of using students' portfolio and research on portfolio keeping activity as a source for data about teaching, relevant to achieving better understanding of teaching practice and its development. Through research on students' perspective on benefits and difficulties in portfolio keeping, which was conducted within our own teaching practice (173 students from 4 school years took part in the research), we can confirm the benefits of portfolio keeping activity for students, but also benefits of monitoring this activity for course teachers. In conclusion, we can say that portfolio is an evaluation tool with a great formative potential. The findings of this study also stress the importance of context in which we introduce portfolio keeping activity and the need to ensure continuous support for students in this activity, if we want to make use of portfolio potentials to the fullest, both in terms of students' and teachers' benefits from it.

Key words: portfolio, learning experience, self-evaluation, students' perspective, formative function of portfolio.

POVEZANOST KVALITETA SOCIJALNIH ODNOSA I ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA UČENIKA: RAZLIKE S OBZIROM NA POL¹

Vera Spasenović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatra odnos između socijalnog i akademskog funkcionisanja učenika osnovne škole. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi da li postoje razlike u povezanosti kvaliteta socijalnih odnosa i školskog postignuća kod devojčica i dečaka. Kvalitet socijalnih odnosa operacionalizovan je preko: (a) vršnjačke prihvaćenosti, (b) prosocijalnog ponašanja, (c) socijalno odgovornog ponašanja, (d) agresivnog ponašanja i (e) usmerenosti ka vršnjacima. Školsko postignuće učenika izraženo je kroz opšti uspeh na kraju prvog polugodišta. Da bi se ispitao uticaj sociodemografskih činilaca na kvalitet socijalnih odnosa učenika i na njihovo školsko postignuće uključene su i sledeće variable: zaposlenost roditelja, školska sprema roditelja, broj dece u porodici i kompletnost porodice. Istraživanjem je obuhvaćeno 465 učenika petog i osmog razreda, kao i 18 odeljenjskih starešina. Faktorskom analizom za devojčice i dečake izdvojeno je po 10 faktora, koji su kao prediktori dovedeni u vezu sa školskim uspehom. Nalazi pokazuju da su školska sprema roditelja, prihvaćenost od strane vršnjaka i socijalna prilagođenost faktori koji povećavaju šansu pripadanja grupi učenika sa boljim školskim postignućem. Jedna od uočenih razlika tiče se odnosa agresivnosti i školskog postignuća – dok je kod dečaka agresivnost u inverznom odnosu sa školskim uspehom, kod devojčica je ona srazmerno povezana sa postignućem.

Ključne reči: kvalitet socijalnih odnosa, školsko postignuće, polne razlike.

Kvalitet interpersonalnih odnosa značajan je za socijalno funkcionisanje i uspešnost pojedinca u različitim domenima života. Razmatranje odlika i determinanti vršnjačke prihvaćenosti i socijalnog ponašanja, kao i njihov značaj za socijalni, afektivni i kognitivni razvoj predstavljaju važna istraživačka pitanja u oblasti pedagogije i psihologije (Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). Dok se povezanost kvaliteta vršnjačkih odnosa dece i mladih i njihovog socijalnog razvoja ne dovodi u sumnju ni kod stručnjaka, ni kod laika, dotle je postojanje povezanosti između statusa i ponašanja učenika u grupi, s jedne, i njihovog školskog postignuća, s druge strane, manje jasno.

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Iako se na prvi pogled može činiti da kvalitet socijalnih odnosa sa vršnjacima nema mnogo veze sa postizanjem uspeha u školi, odnosno da povezanost ovih varijabli može biti samo slučajne prirode, teorijska i empirijska istraživanja opovrgavaju takve pretpostavke (Wentzel, 2009). Opravdanost očekivanja o povezanosti socijalnog i akademskog funkcionisanja proizlazi iz teorijskih postavki o međusobnoj vezi socijalnog i intelektualnog razvoja, posebno značaja vršnjačke interakcije za intelektualno napredovanje pojedinca (Pere-Klermon, 2004). I brojni empirijski radovi potvrđuju da sociometrijski status i socijalno ponašanje učenika značajno koreliraju sa školskim postignućem (Chen, Rubin & Li, 1997; Green *et al.*, 1980; Hatzichristou & Hopf, 1996; Welsh *et al.*, 2001; Wentzel, 1991; Wentzel & Asher, 1995).

Kako se tumači veza između različitih pokazatelja kvaliteta socijalnih odnosa i ostvarivanja školskog uspeha? Učenici koji se dobro uklapaju u odeljensku zajednicu i koji ostvaruju bliskost sa školskim drugovima imaju više šansi da iskoriste vaspitno-obrazovne potencijale vršnjačke grupe. Prihvaćenost učenika može različito da utiče na njihovu želju da se uključe u školske aktivnosti i da u tome budu uspešni (Wentzel & Asher, 1995). Visoko prihvaćeni učenici imaju viši nivo motivacije da se angažuju u nastavnim aktivnostima, nego odbaćeni. Dobri odnosi sa vršnjacima utiču na prihvatanje ciljeva i normi grupe ili institucije, dok loši vršnjački odnosi ili nezadovoljstvo odnosima često rezultira neprihvatanjem socijalno poželjnih ciljeva (Wentzel, 2009).

Takođe, na osnovu dominantnih oblika socijalnog ponašanja učenika može se predvideti njihov vršnjački status, ali i uspeh u školi (Masten *et al.*, 1995). Određeni obrasci ponašanja koji se odražavaju na sociometrijski status, povezani su i sa školskim uspehom. Učenici koji su zreli, samostalni, koji imaju visoko samopouzdanje i ispoljavaju visok nivo kontrole impulsa u interakciji sa drugom decom, prihvaćeniji su od strane vršnjaka. Istovremeno, oni koji su samostalni u savladavanju nastavnih sadržaja, sigurni u sebe i koji ispoljavaju visok nivo kontrole impulsa tokom nastave i učenja, postižu i bolje školsko postignuće. Osim toga, popularnost i odbaćenost koreliraju sa inteligencijom, koja je, takođe, značajno povezana sa školskim uspehom (Czeschlink & Rost, 1995). Konačno, porodični uslovi i odnosi mogu imati uticaja na bliskost sa vršnjacima i ponašanje pojedinca u interakciji sa vršnjacima, ali su isto tako značajni i za ostvarivanje akademskih rezultata (Woodward & Fergusson, 2000).

S druge strane, školsko postignuće može uticati na socijalne odnose sa vršnjacima (Coie & Krehbiel, 1984). Recimo, deca koja su nespremna za polazak u školu suočavaju se sa teškoćama u učenju i nastavi. Kao posledica frustracije vezane za školski rad, dosade ili anksioznosti usled neadekvatne uključenosti u

nastavne aktivnosti, javlja se neprihvatljivo socijalno ponašanje kao što je, na primer, ometanje drugih. Stoga, vršnjaci mogu odbaciti takvu decu zbog direktnih negativnih posledica ometajućeg ponašanja, ali i zbog toga što ih nastavnik označava kao decu s disciplinskim problemima. Sledeće objašnjenje se nalazi u uticaju nerazvijenih ili neadekvatnih socijalnih veština na školsko postignuće. Naime, učenici koji imaju teškoće u socijalnim odnosima i koji su iskusili vršnjačko odbacivanje isključuju se iz situacija važnih za učenje. Konačno, moguće je da nezrelost ili nepripremljenost za efikasno učestvovanje u socijalnim situacijama utiče i na probleme sa vršnjacima i na teškoće da slede uputstva odraslih. Dakle, pošto uz školski neuspeh često ide i asocijalno ponašanje, opšteprihvaćena postavka je da je odnos akademskog postignuća i statusa u grupi posredovan socijalnim ponašanjem učenika u školi.

Čini se da je najprihvatljivije tumačenje odnosa između socijalnog i akademskog funkcionisanja ono koje ističe da su kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće međusobno zavisni, tj. da među njima postoji dvosmeran uticaj. Istraživanja usmerena na ispitivanje recipročnog modela odnosa između ova dva domena uspeła su da potvrde ovakvu pretpostavku (Caprara *et al.*, 2000; Chen, Rubin & Li, 1997; Welsh *et al.*, 2001).

Postavlja se pitanje da li se odnos između socijalnog i akademskog funkcionisanja manifestuje na drugačiji način kod devojčica i dečaka, s obzirom na određene razlike u pogledu ispoljavanja pojedinih oblika ponašanja kod ove dve grupe učenika.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja. Ovim istraživanjem želeli smo da utvrdimo da li postoje razlike u povezanosti kvaliteta socijalnih odnosa i školskog uspeha s obzirom na pol učenika. Sagledavanje odnosa između različitih pokazatelja kvaliteta socijalnih odnosa i školskog uspeha učenika predstavljeno je u prethodno objavljenim studijama (Spasenović, 2008; 2009), ali se tom prilikom nije razmatralo pitanje razlika po polu. Pol je značajno povezan i sa kvalitetom socijalnih odnosa i sa školskim postignućem (Spasenović, 2008), pa predstavlja važan pridruženi (treći) faktor koji u velikoj meri može da izmeni predstavu istraživača o odnosu između ispitivanih varijabli. Imajući to u vidu, opredelili smo se da cilj ovog rada bude poređenje eventualnih razlika u povezanosti kvaliteta socijalnih odnosa i školskog postignuća kod dečaka i devojčica.

Varijable istraživanja. Nezavisnu varijablu u ovom istraživanju činio je kvalitet socijalnih odnosa učenika operacionalizovan preko: (a) vršnjačke prihvaćenosti,

(b) prosocijalnog ponašanja, (c) socijalno odgovornog ponašanja, (d) agresivnog ponašanja i (e) usmerenosti ka vršnjacima. Zavisnu varijablu činilo je školsko postignuće učenika, izraženo kroz opšti uspeh na kraju prvog polugodišta. Da bi se ispitalo uticaj sociodemografskih činilaca na kvalitet socijalnih odnosa učenika i na njihovo školsko postignuće uključene su i sledeće variable: zaposlenost roditelja, školska sprema roditelja, broj dece u porodici i kompletnost porodice.

Uzorak istraživanja. Uzorak je činilo ukupno 465 učenika iz četiri osnovne škole sa užeg područja grada Beograda („Đura Daničić“, „Milan Milićević“, „Vuk Karadžić“ i „Filip Filipović“). Istraživanjem su obuhvaćeni učenici petog (235, tj. 50,5%) i osmog razreda (230, tj. 49,5%). Odnos ženskog i muškog pola bio je približno podjednak (234 : 231 ili 50,3% : 49,7%). Pored učenika, ispitivanjem su obuhvaćene i njihove odeljenjske starešine, čiji je broj odgovarao broju odeljenja iz kojih su poticali učenici (9+9=18).

Instrumenti istraživanja. U istraživanju su primenjeni upitnici za učenike (za ispitivanje vršnjačke prihvaćenosti; prosocijalnog, socijalno odgovornog i agresivnog ponašanja učenika, kao i usmerenosti ka vršnjacima) i skala procene vršnjačkih odnosa učenika namenjena nastavnicima.

Vršnjačka prihvaćenost ispitivana je primenom tehnike nominacije u okviru sociometrijskog upitnika, što se smatra jednim od najpogodnijih načina za ispitivanje interpersonalnih odnosa u malim grupama. Primenjena su dva pozitivna i dva negativna kriterijuma sa po najviše pet izbora. Naime, od učenika je traženo da navedu vršnjake iz odeljenja sa kojima najviše vole da se druže, kao i sa kojima ne vole da se druže (a) u školi (na odmoru, pre početka i posle završetka časova) i (b) izvan škole (posećuju, izlaze, šetaju, idu na sport i sl.). Pozitivni i negativni izbori koje je pojedinac dobio od ostalih članova grupe poslužili su za izračunavanje kumulativnog indeksa vršnjačke prihvaćenosti, s jedne, ali i za klasifikovanje u pet sociometrijskih grupa, tj. pet dimenzija vršnjačkog statusa (popularni, odbačeni, zanemareni, kontroverzni i prosečni), s druge strane.

Upitnikom za procenu socijalnog ponašanja obuhvaćeno je ispitivanje: (a) prosocijalnog ponašanja, (b) socijalno odgovornog ponašanja i (c) agresivnog ponašanja učenika. I u ovom slučaju smo se oslonili na sociometrijski tip pitanja, te su učenici navodili svoje drugove/druge iz odeljenja (maksimalno 5) kojima najviše odgovaraju ponuđene karakteristike ponašanja. Sumarne vrednosti pojedinačnih pokazatelja, standardizovane u okviru odeljenja, činile su indekse prosocijalnog, socijalno odgovornog i agresivnog ponašanja. Kao karakteristični pokazatelji navedenih tipova ponašanja odabrani su:

- (a) za *prosocijalno ponašanje*: saradnja sa drugim učenicima u zajedničkom radu ili igrama; pomaganje (u učenju, rešavanju školskih zadata-

- ka, rešavanju ličnih problema); pružanje podrške i ohrabrenja (pohvala, bodrenje, uteha); davanje ili pozajmljivanje svojih stvari;
- (b) *za socijalno odgovorno ponašanje*: vođenje računa da se rečima ili ponašanjem ne uvrede i ne ugroze drugi učenici; poštovanje pravila ponašanja u odnosima sa drugima (ophođenje s uvažavanjem, neometanje drugih, držanje datog obećanja, čuvanje tajne); nastojanje da se pomire drugovi/drugarice kada dođe do svađe; korektno (fer) ponašanje prema drugim učenicima u zajedničkim aktivnostima (bez izbegavanja učešća u zajedničkim poslovima ili varanja u zajedničkim igrama);
- (c) *za agresivno ponašanje*: oblici ispoljavanja fizičke agresivnosti (započnjanje tuče, udaranje, šutiranje, guranje, čupanje) i oblici ispoljavanja verbalne agresivnosti (davanje pogrđnih imena, vređanje, ismevanje, ruganje drugima).

Usmerenost ka vršnjacima ispitivana je pomoću upitnika koji obuhvata pitanja o socijalnoj i emocionalnoj bliskosti sa vršnjacima. Upitnik sadrži šest pitanja sa ponuđena četiri modaliteta odgovora, od kojih su se učenici opredeljivali za jedan sa kojim se najviše slažu. Sadržaj pitanja se odnosio na: brojnost dobrih drugova/drugarica; slaganje sa njima; učestalost viđanja; provođenje slobodnog vremena sa vršnjacima; broj drugova/drugarica kojima se može poveriti tajna ili problem; ponašanje u društvu nedovoljno poznatih vršnjaka. Stepen usmerenosti ka vršnjacima, izražen odgovarajućim indeksom, određen je na osnovu kumulativnog skora dobijenog za svih šest pitanja.

Kvalitet socijalnih odnosa učenika procenjivale su i odeljenjske starešine učenika koji su učestvovali u istraživanju. Nastavnici su za svakog učenika u svom odeljenju procenjivali socijalno ponašanje i vršnjački status. Skalom su obuhvaćeni sledeći aspekti: (a) prosocijalno ponašanje, (b) socijalno odgovorno ponašanje, (c) agresivno ponašanje, (d) vršnjačka prihvaćenost i (e) vršnjačka odbačenost, sa ponuđena tri modaliteta odgovora (Da, Delimično i Ne).

Statistička analiza. Pored velikog broja (ukupno 28) činilaca sa znatnim potencijalnim uticajem na zavisnu varijablu, posebnost ovog istraživanja je predstavljala i njihova kolinearnost. Imajući to u vidu, opredelili smo se za faktor-sku analizu, kako bismo, s jedne strane, smanjili broj varijabli, a s druge strane, prevazišli problem kolinearnosti. Multiplom logističkom regresijom dovedeni su u vezu prediktori – deset izdvojenih faktora, koji su činili logične celine sastavljene iz pojedinačnih pokazatelja i zavisna varijabla – školski uspeh izražen na dihotomnoj skali presečenoj medijanom na dva dela.

Prikaz i analiza rezultata istraživanja

U korelacionu matricu za učenike ženskog i muškog pola uneto je po 28 varijabli (nezavisnih i kontrolnih) koje su bile podložne faktorskoj analizi. Metod ekstrakcije se zasnivao na analizi glavnih komponentata.

Faktorskom analizom, ograničenom na dečake, izdvojeno je 10 faktora čija je karakteristična vrednost bila veća od jedinice (tabela 1). Oni su rangirani prema visini karakterističnih vrednosti, što znači i prema procentu objašnjenosti varijanse. Proizlazi da, kad je reč o dečacima, najveći značaj za objašnjenje ukupne varijabilnosti ima prihvaćenost od strane vršnjaka (21,8%).

Tabela 1: Rezultati faktorske analize za dečake

Redni broj faktora	Naziv faktora	Karakteristična vrednost	Procenat objašnjenosti varijanse	Kumulativni % ukupne varijanse
1	Prihvaćenost	6,09	21,76	21,76
2	Usmerenost ka vršnjacima	3,11	11,00	32,85
3	Socijalna prilagođenost	1,93	6,87	39,73
4	Agresivnost	1,58	5,65	45,37
5	Roditelji (školska sprema)	1,47	5,25	50,62
6	Neupadljivost	1,40	5,01	55,63
7	Neposrednost	1,29	4,61	60,24
8	Prosečnost	1,21	4,34	64,57
9	Porodica	1,07	3,83	68,40
10	Razred	1,01	3,62	72,03

Varijable sadržane u okviru svakog faktora prikazane su u tabeli 2. One su poređane prema redosledu zasnovanom na opterećenju, s tim što su izostavljene varijable čije opterećenje nije dostizalo 0,4. U okviru prvog faktora, označenog kao *prihvaćenost*, najveće opterećenje imaju dve varijable koje označavaju njegovu suprotnost (odbačenost prema proceni vršnjaka i nastavnika), zbog čega imaju negativan predznak. One stoje u jednoj ravni sa naredne dve varijable na suprotnom kraju iste značenjske skale, prihvaćenošću prema proceni nastavnika i indeksom vršnjačke prihvaćenosti, dok se preostale dve varijable s najnižim opterećenjem skladno uklapaju u tu celinu, jer su preduslovi prihvaćenosti. Drugi faktor, *usmerenost ka vršnjacima*, sastoji se od indeksa usmerenosti ka vršnjacima, kao varijable s vrlo visokim opterećenjem (0,93), i četiri od šest varijabli iz kojih je izveden ovaj sumarni pokazatelj. U osnovi trećeg faktora, označenog kao *socijalna prilagođenost*, pored vršnjačke procene popularnosti, nalaze se i tri

sumarna pokazatelja – indeksi prosocijalnog i socijalno odgovornog ponašanja, kao i vršnjačke prihvaćenosti. Četvrti faktor po redosledu, *agresivnost*, obuhvata kontroverznost i indeks agresivnosti, merene na osnovu procena učenika, i nastavničke procene agresivnosti. Sa nižim opterećenjem, njima se kao pandan, dakle sa suprotnim predznakom, pridružuje nastavnička procena o socijalno odgovornom ponašanju, odnosno, u konkretnom slučaju, o njegovom pomanjkanju. Peti faktor, nazvan *roditelji*, čine školska sprema majke i oca. Šesti faktor u nizu označen je kao neupadljivost. Sastoji se od dve varijable sa suprotnim predznacima, zasnovane na procenama vršnjaka. To su zanemarenost i pripadnost grupi »ostalih«. Neposrednost, kao sedmi faktor, obuhvatila je broj dece u porodici i ponašanje u društvu nedovoljno poznatih vršnjaka. Ne iznenađuje okolnost da se učenici iz brojnijih porodica lagodnije osećaju i bolje snalaze u nepoznatom društvu. Prosečnost i pripadnost grupi „ostali”, kao dimenzije sociometrijskog statusa dobijene na osnovu procena vršnjaka, čine osmi faktor. Deveti faktor obuhvata dve karakteristike vezane za porodicu – kompletnost porodice (sa negativnim predznakom) i zaposlenost roditelja. Konačno, deseti faktor se sastoji od samo jednog elementa - pripadnost razredu. Proizlazi da su 28 varijabli unetih u model grupisane u 10 faktora na manje-više logičan način.

Tabela 2: Struktura faktorskog niza za dečake

Faktor	Opterećenje	Karakteristična vrednost
1. Prihvaćenost - Odbačenost (procena vršnjaka) - Odbačenost (nastavnička procena) - Prihvaćenost (nastavnička procena) - Indeks vršnjačke prihvaćenosti - Prosocijalno ponašanje (nastavnička procena) - Socijalno odgovorno ponašanje (nastavn. procena)	-0,830 -0,823 0,785 0,752 0,732 0,595	6,09
2. Usmerenost ka vršnjacima - Indeks usmerenosti ka vršnjacima - Broj dobrih drugova/dругarica - Broj drugova/dругarica kojima može poveriti tajnu - Slaganje s drugovima/dругaricama - Način da se najradije provede slobodno vreme	0,929 0,740 0,714 0,700 0,670	3,01
3. Socijalna prilagođenost - Popularnost (procena vršnjaka) - Indeks prosocijalnog ponašanja - Indeks socijalno odgovornog ponašanja - Indeks vršnjačke prihvaćenosti	0,800 0,734 0,721 0,414	1,93
4. Agresivnost - Kontroverznost (procena vršnjaka) - Indeks agresivnosti - Agresivnost (nastavnička procena) - Socijalno odgovorno ponašanje (nastavn. procena)	0,683 0,671 0,644 -0,447	1,58

5. Roditelji (školska sprema) - Školska sprema oca - Školska sprema majke	0,853 0,844	1,47
6. Neupadljivost - Zanemarenost - Pripadnost grupi «ostalih»	-0,848 0,595	1,40
7. Neposrednost - Broj dece - Ponašanje u društvu nedovoljno poznatih vršnjaka	0,786 0,727	1,29
8. Prosečnost - Prosečnost - Pripadnost grupi «ostalih»	-0,914 0,611	1,21
9. Porodica - Kompletnost porodice - Zaposlenost roditelja	-0,695 0,573	1,07
10. Razred - Razred	0,843	1,01

Razmatrajući odnos sa školskim uspehom, nalazi, dobijeni primenom multiple logističke regresije, pokazuju da je šest faktora direktno povezano sa uspehom u školi kada su dečaci u pitanju (tabela 3). Školska sprema roditelja u najvećoj meri ukazuje na razlike u školskom postignuću dečaka. Ovaj faktor znatno povećava šanse svrstavanja u grupu učenika s boljim prosečnim uspehom, s granicama koje se kreću u rasponu od 1,88 do 4,08. Prihvaćenost dečaka od strane vršnjaka vezana je za sličnu, znatno veću šansu da im školsko postignuće bude iznad medijane za celu grupu (mada ima minimalno nižu vrednost odnosa šansi; školska sprema roditelja je na prvom mestu zbog donje granice poverenja udaljenije od jedinice). I prilagođenost je faktor koji značajno povećava šansu da ispitanik ima bolje školsko postignuće.

Nasuprot tome nalaze se tri faktora čije je prisustvo inverzno povezano sa školskim postignućem. Svrstani srazmerno svom značaju, to su razred, porodica i agresivnost.

Tabela 3: Faktori vezani za školsko postignuće*:
Multipla logistička regresija za dečake

Faktor	Odnos šansi	95% granice poverenja	p vrednost
Roditelji (školska sprema)	2,77	1,88-4,08	<0,01
Prihvaćenost	2,86	1,77-4,64	<0,01
Razred	0,44	0,30-0,65	<0,01
Socijalna prilagođenost	2,31	1,53-3,49	<0,01
Porodica	0,66	0,46-0,94	0,02
Agresivnost	0,71	0,51-0,98	0,04

* Školsko postignuće je posmatrano dihotomno, sa medijanom kao tačkom preseka.

Pri tumačenju rezultata multiple logističke regresije ključno pitanje je u kojoj meri izdvojeni faktori zaista izražavaju svojstva na koja ukazuju njihovi nazivi. Kako proizlazi iz tabele 2 i komentara koji je prate, varijable sadržane u svakom faktoru, ukoliko ih je više, skladno se uklapaju u logične celine sažete u njegovom nazivu. Dodatno objašnjenje jedino zahteva faktor označen kao agresivnost jer u njemu najveće opterećenje ima kontroverznost. Reč je o sociometrijskom statusu ispitanika izvedenom na osnovu broja dobijenih glasova vršnjaka. Kontroverznost obuhvata različite vidove ponašanja koji, bez sumnje, uključuju i nepoželjna ponašanja. Struktura faktora agresivnost ukazuje ne samo na njegovu složenost, već i na činjenicu da su varijable koje ga čine, a primer je kontroverznost, same po sebi višeznačni fenomeni, jer su manifestacija ponašanja satkanog od niza psiholoških i sociokulturnih pretpostavki koje u ispitivanom uzrastu posebno mogu da budu međusobno neusklađene.

Poređenje rezultata faktorske analize za dečake (tabela 1) i za devojčice (tabela 4) ukazuje na znatnu sličnost izdvojenih faktora, bar kada su u pitanju njihovi nazivi. Sedam od deset faktora ne samo da se isto zovu već imaju i identičan rang, a jedan - prosečnost, razlikuje se za samo jedno mesto u redosledu. Razlike se odnose na zaposlenost roditelja i kontroverznost, kao faktore koji karakterišu grupu devojčica, umesto samopouzdanja i razreda, zabeleženih među dečacima.

Tabela 4: Rezultati faktorske analize za devojčice

Redni broj faktora	Naziv faktora	Karakteristična vrednost	Procenat objašnjenosti varijanse	Kumulativni % ukupne varijanse
1	Prihvaćenost	6,02	21,49	21,49
2	Usmerenost ka vršnjacima	2,84	10,15	31,64
3	Socijalna prilagođenost	1,91	6,81	38,45
4	Agresivnost	1,68	5,99	44,44
5	Roditelji (školska sprema)	1,54	5,51	49,95
6	Neupadljivost	1,45	5,17	55,12
7	Prosečnost	1,36	4,86	59,98
8	Roditelji (zaposlenost)	1,20	4,29	64,27
9	Porodica (sastav)	1,10	3,93	68,20
10	Kontroverznost	1,02	3,65	71,85

Poređenje strukture faktora vodi zaključku da se i u tom pogledu dečaci (tabela 2) i devojčice (tabela 5) malo razlikuju. Tri faktora, socijalna prilagođenost, neupadljivost i prosečnost, ne samo da se sastoje od istih varijabli, već su one poređane i po istom redosledu. Uz to, dva faktora sadrže isti skup varijabli, ali s

razlikama u rangu. Na njih se nadovezuju još dva faktora, prihvaćenost i agresivnost, čiju okosnicu čine iste varijable, a ne uklapaju se po dve nevažne za verbalnu karakterizaciju faktora.

Tu prestaju sličnosti između dve grupe ispitanika. Manja razlika uočava se u tome što je faktor porodica, koji je kod dečaka obuhvatao dve varijable, podeljen na dva, porodicu i zaposlenost roditelja, svaki sa po jednom varijablom koja ga definiše. Veća razlika sastoji se u grupisanju kontroverznosti uz razred. Dok je kod dečaka razred bio jasno definisan faktor, sa samo jednom sastavnom varijablom, kod devojčica je veće opterećenje koje je kontroverznost imala u odnosu na razred vodilo i izmeni naziva odgovarajućeg faktora.

Tabela 5: Struktura faktorskog niza za devojčice

Faktor	Opterećenje	Karakteristična vrednost
1. Prihvaćenost - Odbačenost (nastavnička procena) - Prihvaćenost (nastavnička procena) - Prosocijalno ponašanje (nastavnička procena) - Odbačenost (procena vršnjaka) - Indeks vršnjačke prihvaćenosti - Socijalno odgovorno ponašanje (nastavn. procena)	-0,824 0,801 0,791 0,642 0,629 0,551	6,02
2. Usmerenost ka vršnjacima - Indeks usmerenosti ka vršnjacima - Način da se najradije provede slobodno vreme - Broj drugova/drugarica kojima može poveriti tajnu - Broj dobrih drugova/drugarica - Slaganje s drugovima/drugaricama - Učestalost viđanja s drugovima/drugaricama - Ponašanje u društvu nedovoljno poznatih vršnjaka	0,974 0,693 0,690 0,684 0,657 0,597 0,533	2,84
3. Socijalna prilagođenost - Popularnost (procena vršnjaka) - Indeks prosocijalnog ponašanja - Indeks socijalno odgovornog ponašanja - Indeks vršnjačke prihvaćenosti	0,838 0,721 0,626 -0,513	1,91
4. Agresivnost - Indeks agresivnosti - Agresivnost (nastavnička procena)	-0,783 -0,763	1,68
5. Roditelji (školska sprema) - Školska sprema oca - Školska sprema majke	0,852 0,831	1,54
6. Neupadljivost - Zanemarenost (ocena vršnjaka) - Pripadnost grupi «ostalih» (ocena vršnjaka)	-0,872 0,526	1,45

7. Prosečnost - Prosečnost (ocena vršnjaka) - Pripadnost grupi «ostalih» (ocena vršnjaka)	0,839 -0,640	1,36
8. Roditelji (zaposlenost) - Zaposlenost roditelja	0,750	1,20
9. Porodica (sastav) - Kompletnost porodice - Broj dece	0,786 0,684	1,10
10. Kontroverznost - Kontroverznost - Razred	0,780 -0,585	1,02

U slučajevima kada se multipla logistička regresija zasniva na faktorskim skorovima, uporedivost dvaju analiza može da ugrozi nejednaka struktura faktora, tj. varijabli koje ulaze u njihov sastav. Mada su strukture faktorskih nizova za dečake i devojčice slične, ostaje potreba da se ta okolnost ima u vidu.

Pada u oči da, kao i kada su bili u pitanju dečaci (tabela 3), najveći značaj za školsko postignuće devojčica ima školska sprema njihovih roditelja (tabela 6). Interesantno je da, kada se ceo uzorak posmatra zajedno (videti: Spasenović, 2008), ova veza dolazi tek na treće mesto po rangu, iza faktora označenih kao socijalna prilagođenost i razred. Razlog tome je razlika u relativnom doprinosu pojedinih faktora objašnjavanju zavisne varijable. Imajući na umu da posmatranje svih ispitanika zajedno iskrivljuje i krije veze u svakoj od dve heterogene grupe (dečaka i devojčica), analiza u okviru svake od njih posebno metodološki je ispravnija. Otuda se nameće zaključak o dominantnoj ulozi nivoa obrazovanja roditelja u školskom postignuću njihove dece.

Uz školsku spremu roditelja, još tri faktora značajna za objašnjavanje školskog postignuća dečaka (tabela 3) javljaju se u istom kontekstu i kada su u pitanju devojčice (tabela 6). To su socijalna prilagođenost, prihvaćenost i agresivnost. Razlika se odnosi na kontroverznost kao faktor na koji ukazuje samo multipla logistička regresija ograničena na devojčice. Umesto toga, analiza vezana za dečake pomogla je da se izdvoje razred i porodica, ali je u sva tri slučaja reč o faktorima koji su različito konstruisani (porodica) ili se čak i različito zovu (kontroverznost i razred).

Svih pet faktora izdvojenih multiplom logističkom regresijom primenjenom na grupu devojčica udruženi su sa povećanom verovatnoćom, dihotomno definisanog, boljeg školskog postignuća. Odnos šansi je najviši za školsku spremu roditelja, prilagođenost i kontroverznost, a najniži za agresivnost.

Tabela 6: Faktori vezani za školsko postignuće*:
Multipla logistička regresija za devojčice

Faktor	Odnos šansi	95% granice poverenja	p vrednost
Roditelji (školska sprema)	2,32	1,62-3,32	<0,01
Socijalna prilagođenost	2,29	1,55-3,39	<0,01
Prihvaćenost	1,77	1,27-2,48	<0,01
Kontroverznost	2,30	1,26-4,20	<0,01
Agresivnost	1,57	1,08-2,28	0,02

* Školsko postignuće je posmatrano dihotomno, sa medijanom kao tačkom preseka.

Ostaje da se razmotre i uporede sa grupom dečaka implikacije nalaza dobijenih za devojčice. Logično je da školska sprema roditelja, socijalna prilagođenost i prihvaćenost povećavaju šansu da učenik ima dobre ocene. To je zapaženo i kada su bili u pitanju dečaci, a u cilju uočavanja konzistentnosti nalaza, valja se podsetiti da se za oba pola sva ta tri faktora sastoje od istih varijabli.

Agresivnost se u konstrukcionom smislu unekoliko razlikuje između dva pola, ali su i za dečake i za devojčice identične dve bitne varijable koje taj faktor određuju. To su indeks agresivnosti i nastavnička procena agresivnosti. Uprkos toj suštinskoj sličnosti, odnos šansi ima suprotne vrednosti kada su u pitanju dva pola. Inverzan odnos između agresivnosti i školskog postignuća dečaka uklapa se u očekivanja. Postavlja se, međutim, pitanje zašto je agresivnost devojčica vezana za bolji školski uspeh. Mada je donja granica prihvatljive verovatnoće da agresivnije devojčice postignu bolji uspeh samo 8%, ta razlika je ipak statistički značajna i zahteva tumačenje.

Nesumnjivo je da se pojam agresivnosti dečaka i devojčica nejednako poima i ocenjuje, te da je reč o konceptu koji je za dva pola ne samo manifestaciono, već i sadržinski i kriterijumski različit. Usled ustaljenih predstava o obrascima ponašanja i ulozi žene (samim tim i devojčice kao »buduće žene«) u društvu, moguće je da se odsustvo preterane (ali socijalno još uvek prihvatljive ili čak poželjne) stidljivosti, umerena samosvest i neposrednost percipiraju kao odstupanje od uobičajenih sociokulturnih normi. Za pouzdaniji odgovor na to pitanje potrebne su opsežne sociološke i psihološke studije. Nama ostaje da se ograničimo na domete koje ovo istraživanje objektivno dopušta, te da, nakon provere metodološke osnovanosti dolaženja do zaključka, konstatujemo uočene činjenice.

Za razliku od do sada komentarisanih nalaza u tabeli 6, koji lako mogu da se brane i objasne, faktor kontroverznost odvlači istraživača u područje mnogo manje izvesnosti. Faktor se sastoji iz dve, ne samo na prvi pogled, nedovoljno srodne varijable. Njihov inverzan odnos ukazuje da je kontroverznost izraženija u

petom razredu. Međutim, svaki faktor se u analizi posmatra kao jedinstven entitet, s komponentama koje treba da istaknu jednu koherentnu pojavnu kategoriju.

Mada se kontroverznost po visini odnosa šansi u tabeli 6 nalazi na drugom mestu, zbog relativno niske donje granice poverenja svrstana je na pretposlednje, četvrto mesto. Vrlo širok raspon granica poverenja može biti znak da je sam taj faktor sadržinski nehomogen, ali i da je vodeća varijabla u njemu, kontroverznost, konceptualno raznolika.

Zaključci

Treba istaći da iako smo u sagledavanju i tumačenju povezanosti kvaliteta socijalnih odnosa i školskog postignuća učenika u ovom radu veću pažnju posvetili delovanju socijalnih odnosa na postizanje obrazovnih rezultata, a ne obrnuto, priroda izvršenog istraživanja nam ne dozvoljava da izvodimo zaključke o smeru uticaja. Uostalom, potpuno se slažemo sa shvatanjem da ostvarivanje pozitivnih socijalnih odnosa sa vršnjacima deluje na školsko postignuće učenika, ali i da se postignuće u školi odražava na kvalitet socijalnih odnosa učenika, odnosno da je veza dvosmerna.

Nalazi ovog istraživanja pokazuju da najveći značaj za školski uspeh i devojčica i dečaka ima školska sprema njihovih roditelja. Pored toga, kod oba pola prihvaćenost od strane vršnjaka i socijalna prilagođenost su faktori koji povećavaju šansu pripadanja grupi učenika sa boljim školskim postignućem. U nizu ostalih veza, posebnu pažnju privlači odnos agresivnosti i školskog postignuća. Dok je kod dečaka agresivnost u inverznom odnosu sa školskim uspehom, kod devojčica je ona srazmerno povezana sa postignućem. Iako evidentirane, razlike u sastavu faktora ne mogu da objasne suprotan smer povezanosti, pa ostaje da se razmišlja o sociokulturološki nejednakoj percepciji agresivnosti kada su u pitanju dečaci i devojčice u našoj sredini.

Imajući u vidu da se kvalitet vršnjačkih odnosa odražava ne samo na uspeh učenika u školi, već da je povezan i sa kasnijim akademskim, bihejvioralnim i emocionalnim funkcionisanjem, bavljenje pitanjem razvijanja i unapređivanja interpersonalnih odnosa među učenicima predstavlja nesporan zadatak škole i nastavnika. Veliki značaj, u tom smislu, ima priroda odnosa između učenika i nastavnika, kao i socio-emocionalna klima u odeljenju i školi uopšte, stvaranje prilika za saradnju i pomaganje među učenicima, otvaranje mogućnosti da se u nastavnom procesu iskoriste pozitivni efekti vršnjačke interakcije i razmene, promovisanje vrednosti kao što su solidarnost, zajedništvo i tolerancija i slično.

Posebnu pažnju treba posvetiti onima kod kojih su se već ispoljile teškoće u ostvarivanju pozitivnih socijalnih odnosa. Za nastavnike je važno da poznaju strukturu odnosa u odeljenju, jer na taj način mogu da identifikuju učenike koji ne uživaju naklonost drugih članova kolektiva, a samim tim i da odrede u kom pravcu treba vršiti intervencije. Takođe, korisno je utvrditi koje su to bihevioralne kompetencije koje kod određenog učenika treba unapređivati, kao i sagledati ko od učenika ili odraslih može pomoći pri uključivanju neprihvaćenih učenika u kolektiv. Da bi do takvih efekata došlo, potrebno je da svi članovi školske zajednice, a posebno nastavnici, budu svesni važnosti ostvarivanja pozitivnih interakcija i postojanja dobrih interpersonalnih odnosa, kao i sopstvene uloge u kreiranju podsticajne atmosfere. Takva znanja i kompetencije trebalo bi da čine sastavni deo pripremanja i obuke nastavnika za njihov poziv.

Korišćena literatura

- Caprara, G. V. *et al.* (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement, *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Chen, X., K. H. Rubin & D. Li (1997). Relations Between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence from Chinese Children, *Developmental Psychology*, 33(3), 518-525.
- Czeschlink, T. & D. H. Rost (1995). Sociometric types and children's intelligence, *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 177-189.
- Green, K. D. *et al.* (1980). An assessment of the Relationship among Measures of Children's Social Competence and Children's Academic Achievement, *Child Development*, 51(4), 1149-1156.
- Hatzichristou, C. & D. Hopf (1996). A Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence, *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Masten, A. S. *et al.* (1995). The Structure and Coherence of Competence from Childhood through Adolescence, *Child Development*, 66, 1635-1659.
- Pere-Klermon, A. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rubin, K. H., W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.) (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: The Guilford Press.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spasenović, V. (2009). Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika različitog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), (331-348). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Welsh, M. *et al.* (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis, *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-481.

- Wentzel, K. R. & S. R. Asher (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children, *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and Academic Functioning at School; in: K.H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.): *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (531-547). New York: The Guilford Press.
- Woodward, L. J. & D. M. Fergusson (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 191-201.

RELATION BETWEEN THE QUALITY OF SOCIAL RELATIONSHIPS AND STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT: GENDER DIFFERENCES

Vera Spasenović

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The paper deals with relationship between social and academic functioning of primary school children. The study was carried out in order to investigate the relationship between the quality of social relationships and academic achievement among female and male students. The following indicators of the quality of social relationships were selected: (a) peer acceptance; (b) prosocial behaviour; (c) socially responsible behaviour; (d) aggressive behaviour, and (e) socio-emotional closeness. Students' academic achievement was expressed through the grade point average after the first school semester. To examine the influence of sociodemographic factors on the quality of social relationships and academic achievement, the following variables were also assessed: parents' educational level and employment, number of siblings, and completeness of the family. The sample comprised 465 fifth-grade and eight-grade students, as well as 18 class teachers. Factor analysis for girls and boys identified 10 factors, which were, as predictors, associated with the academic achievement. The results showed that parental education, peer acceptance and social adjustment were the factors which increased the odds of better academic achievement. One of the differences observed between the two subsamples was the association between aggression and academic achievement - whereas aggressiveness was inversely correlated to academic achievement of boys, it was proportionally related to girls' achievement.

Key words: quality of social relationships, academic achievement, gender differences.

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE: RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA

Jelena Vranješević
Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Osnovni cilj interkulturalnog obrazovanja po mnogim autorima je reforma obrazovnog sistema tako da deca iz različitih kulturnih/društvenih grupa imaju jednake šanse u pogledu dostupnosti i kvaliteta obrazovanja. Postizanje ovog cilja zahteva opsežne promene u sistemu obrazovanja, uključujući i promenu kurikuluma, inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog usavršavanja. S obzirom na ciljeve interkulturalnog obrazovanja koji uključuju promenu obrazovnog sistema u pravcu jednakosti, inkluzivnosti i participacije, neophodno je kontinuirano i dosledno razvijati i unapređivati kompetencije nastavnika koje su neophodne za postizanje tih ciljeva. U ovom radu su interkulturalne kompetencije posmatrane u kontekstu četiri stožera obrazovanja: učiti da bi se znalo, učiti da bi se radilo, učiti da bi se živelo zajedno i učiti da bi se bilo. U radu su prikazani i najčešći izazovi kada je u pitanju interkulturalno obrazovanje i razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika.

Ključne reči: interkulturalno obrazovanje, interkulturalne kompetencije, nastavnici, društvena pravda

Postoji prilična terminološka neodređenost kada je reč o pojmovima koji se koriste da objasne obrazovanje koje za cilj ima uvažavanje različitosti, inkluzivnost i jednakost. Pojmovi na koje se najčešće nailazi u literaturi su: obrazovanje za društvenu pravdu, interkulturalno obrazovanje, multikulturalno obrazovanje, obrazovanje za uvažavanje različitosti, transformativno obrazovanje, i sl. Navedeni pojmovi se nekada posmatraju kao sinonimi, nekada kao nivoi u procesu obrazovanja za uvažavanje različitosti, a nekada kao neophodne komponente bez kojih bi bilo nemoguće govoriti o transformativnom obrazovanju koje ima za cilj uvažavanje različitosti, prepoznavanje i promenu diskriminatornih praksi, inkluzivnost i jednake šanse za svu decu. Neki autori smatraju da je multikulturalni pristup u kojem se promovise uvažavanje različitosti, znanje o drugim kulturama i razumevanje doprinosa različitih društvenih grupa, nedovoljan bez elemenata društvene pravde tj. kritičkog preispitivanja/dekonstrukcije dominantnih stereotipa i predrasuda u društvu, prepoznavanja mehanizama koji stvaraju i održavaju nejednakosti društvu i promeni tih diskriminatornih praksi (Banks, 1993, 2001; Gorski, 2010; Nieto, 1998). U ovom tekstu su pojmovi obrazovanje za različitost,

multikulturalno obrazovanje i interkulturalno obrazovanje korišćeni kao sinonimi, budući da se zasnivaju na istim pretpostavkama: uvažavanje različitosti, jednakost, uzajamna podrška, saradnja i participacija različitih grupa u društvu. To je u skladu sa shvatanjem nekih autora (Banks, 1993) koji ističu da iako postoji mnogo različitih pristupa i definicija interkulturalnog obrazovanja, postoji u isto vreme i konsenzus u pogledu njegovih ciljeva. Osnovni cilj interkulturalnog obrazovanja po mnogim autorima je reforma obrazovnog sistema tako da deca iz različitih kulturnih/društvenih grupa imaju jednake šanse u pogledu dostupnosti i kvaliteta obrazovanja. Postizanje ovog cilja zahteva opsežne promene u sistem obrazovanja, uključujući i promenu samog kurikuluma (način učenja i poučavanja, način procenjivanja i vrednovanja znanja, didaktički materijali, stavovi i uverenja nastavnika i drugih važnih aktera u procesu obrazovanja, etos škole, i sl.), inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog usavršavanja. Neki autori naglašavaju da je osnovni cilj interkulturalnog obrazovanja da podstiče i podržava sposobnost dece da funkcionišu u društvu koje je multikulturalno i da budu aktivni u kritičkom preispitivanju društvenih praksi i u njihovom menjanju (Zeszo-tarski, 1998). Društvene promene je moguće postići razvojem osetljivosti za kulturne i druge različitosti koje postoje u društvu, što je takođe jedan od osnovnih ciljeva interkulturalnog obrazovanja (Piland & Silva, 1996). Drugi autori smatraju da je cilj interkulturalnog obrazovanja da »istraži način na koji pripadnici različitih kulturnih grupa vide odnose između sopstvene grupe, drugih grupa i društva u celini; da istraži načine na koje različite grupe participiraju u određenom društvenom kontekstu; da identifikuje i istraži primere odnosa između različitih kulturnih nasleđa učenika; da razvije sposobnost razumevanja različitih kultura, njihovih vidljivih i manje vidljivih manifestacija, kao i odnosa koji među njima vladaju» (Olguin and Schmitz, 1997, str. 443). Pol Gorski (Gorski, 2010) smatra da su osnovni ciljevi interkulturalnog obrazovanja: a) obezbeđivanje jednakih šansi svakom detetu da ostvari svoj puni potencijal i da kompetentno učestvuje u interkulturalnom društvu, b) profesionalno osposobljavanje nastavnika da podržavaju i podstiču učenje i razvoj svakog deteta, bez obzira na kulturne različitosti koje postoje među decom, c) aktivno uključivanje škola u borbu protiv različitih vidova opresije, i to tako što će da preispituju i ukidaju opresivne prakse koje u školama postoje, a u isto vreme da podržavaju i podstiču razvoj dece kao aktivnih, samostalnih i odgovornih građana, d) uključivanje perspektive i iskustava dece iz različitih kulturnih grupa u obrazovni proces i e) preispitivanje dosadašnjih obrazovnih praksi i načina na koji one utiču na proces učenja i razvoja učenika iz različitih društvenih grupa.

Sonja Nieto (Nieto, 2010) smatra da interkulturalno obrazovanje ima tri osnovna cilja: a) da se bavi nejednakostima koja postoje u obrazovnom sistemu i da se zalaže za dostupnost obrazovanja za svu decu, b) da podiže nivo postignuća svih učenika i promoviše kvalitetno obrazovanje za sve i c) da podstakne razvoj dece kao odgovornih, autonomnih i aktivnih članova demokratskih društava. Interkulturalno obrazovanje po njoj, prolazi kroz nekoliko mogućih faza, od *monokulturalnosti*, tj. uvažavanja i priznavanja vrednosti samo jedne dominantne kulture, do *interkulturalnosti*, tj. razumevanja i uvažavanja različitih kultura, kao i načina na koje se one prožimaju i dopunjuju (Nieto, 1998):

- *Monokulturalnost* znaci da svi sadržaji koji se nude i prezentuju u nekoj sredini/ zajednici/društvu oslikavaju dominaciju jedne kulture.
- *Tolerancija* na ovom nivou znaci “trpljenje” različitosti. Razlike se podnose, ali se suštinski ne uvažavaju.
- *Prihvatanje* znaci da se razlike uočavaju, ali se njihov značaj niti negira niti posebno ističe. Nivo prihvatanja je važan, pošto predstavlja prvi korak ka interkulturalnosti.
- *Poštovanje* znaci da se razlike uvažavaju i vrednuju kao neophodne i poželjne. Na razlike se gleda kao na osnovno polazište u mnogim društvenim zbivanjima i procesima.
- *Afirmacija, solidarnost i kritika* predstavljaju nivo na kojem se interakcija između različitih grupa opaža kao neophodnost koja je u funkciji opšteg razvoja i poboljšanja funkcionisanja zajednice/društva. Na ovom se nivou, za razliku od prethodnih, konflikt ne izbegava, vec se prihvata kao prilika za razvoj. Afirmacija, solidarnost i kritika počivaju na shvatanju da kultura nije nepromenljiva pojava ili kategorija, te je stoga podložna stalnom kritičkom preispitivanju. Da bi se iskoračilo iz okvira sopstvene kulture radi razumevanja različitosti među kulturama, potrebno je da se prethodno prode kroz refleksiju i kritiku kako sopstvene, tako i tuđih kultura, što predstavlja osnov interkulturalnog obrazovanja.

Kurikulum i razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika

Kada je reč o interkulturalnom kurikulumu tj. o mogućim načinima na koje kurikulum podstiče razvoj interkulturalnih kompetencija, Benks razlikuje četiri pristupa (Banks, 2010). Svaki od ovih pristupa na različite načine pokušava da promeni *status quo* u obrazovnoj praksi - situaciju u kojoj kurikulum odražava samo jednu perspektivu/perspektivu dominantne grupe, u kojoj su druge grupe/

kulture nevidljive i u kojoj se prihvataju dominantna uverenja kao jedina ispravna i moguća.

I *Pristup doprinosa* - Ovaj pristup se sastoji u uključivanju površinskih karakteristika različitih kultura u kurikulum (hrana, nošnje, običaji, praznici, heroji, umetnici, i sl.). Ovaj pristup je veoma popularan budući da omogućuje vidljivost različitih kulturnih grupa i obezbeđuje jednostavan način njihovog uključivanja u kurikulum. Međutim, negativne strane ovog pristupa su u tome što se u njemu fokus stavlja na površinske aspekte kultura i zanemaruje se doprinos svake od njih zajedničkom životu na određenim prostorima. Takođe, u tom pristupu su karakteristike različitih kultura predstavljene sa tačke gledišta dominantne kulture i često podržavaju stereotipe koje o određenim kulturama postoje

II *Pristup dodavanja* - Ovaj pristup podrazumeva da se u postojeći kurikulum dodaju sadržaji i perspektive određenih kulturnih grupa, tako da struktura kurikuluma ostane nepromenjena. Iako je ovaj pristup jednostavan za implementaciju, njegov nedostatak je taj što se samo dodavanjem sadržaja drugih kultura i njihovih perspektiva, ne ukazuje na njihovu međusobnu povezanost i doprinos koji svaka od njih ima u određenom društvenom kontekstu.

III *Transformativni pristup* - Za razliku od prethodna dva pristupa koja ne zahtevaju suštinsku promenu kurikuluma, transformativni pristup podrazumeva da se menjaju ciljevi, sadržaji i perspektiva kurikuluma. U okviru transformativnog kurikuluma, učenicima je omogućeno da različite probleme, pojmove, događaje sagledaju iz perspektive različitih kulturnih grupa kao i da sagledaju doprinose svake grupe u određenom društvenom kontekstu. Nedostatak ovog pristupa je implementacija budući da zahteva promenu kurikuluma, što onda povlači i promenu didaktičkih materijala i udžbenika, kao i promene u inicijalnom obrazovanju nastavnika i njihovom daljem profesionalnom usavršavanju.

IV *Pristup društvene pravde* - Ovaj pristup uključuje sve karakteristike transformativnog pristupa uz jedan važan dodatak: uključuje razvoj kritičkog mišljenja i aktivno učestvovanje u društvenom životu zajednice. Učenici su podstaknuti da istražuju postojeće stereotipe/predrasude koji podržavaju i održavaju postojeće nejednakosti u društvu i da ih podvrgnu analizi i kritici. Ovaj kritički stav prema praksama koje održavaju nejednakost se ne odražava samo u jednom predmetu, već je implementiran kroskurikularno: kroz različite predmete, književnost, jezik, umetnost, društvene nauke, i sl. Učenici uvežbavaju kritičko mišljenje, uče se da istražuju i prikupljaju podatke, da argumentuju svoje stavove i da delaju kao agensi društvene promene. Kao i prethodni pristup i ovo zahteva temeljne promene

didaktičkog materijala i stručnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika. Dodatni problem je što ovaj pristup rađa velike otpore budući da dovodi u pitanje postojeće »režime istine« u jednom društvu (Foucault, 1977).

Različiti pristupi uključivanja interkulturalnih sadržaja u kurikulum, zahtevaju i različite interkulturalne kompetencije nastavnika koje se razlikuju u pogledu složenosti i u odnosu na to da li su u pitanju znanja, veštine, ili vrednosne orijentacije. Interkulturalne kompetencije nastavnika moguće je razvijati na tri nivoa (Vranješević, Trikić i Rosandić, 2005):

- *Nivo znanja i informacija* - učenje jezika, upoznavanje sa običajima, normama/ vrednostima drugih kultura kao i sa specifičnostima njihovog pogleda na svet; učenje o mehanizmima nastajanja i održavanja stereotipnog mišljenja, predrasuda i različitih vrsta diskriminacije i opresije.
- *Individualni nivo, nivo ličnih kompetencija* - razmišljanje o sebi, sopstvenom identitetu i odnosu prema različitim grupama kojima pripadamo; sposobnost da sebe sagledamo sa tačke gledišta drugih; regulacija sopstvenog ponašanja u interkulturalnom kontekstu; razvoj kritičkog mišljenja, tj. kritičkog odnosa prema realnosti koja nas okružuje.
- *Nivo socijalnih kompetencija* – učenje veština komunikacije i konstruktivnog rešavanja konflikata u interkulturalnom okruženju; razvoj sposobnosti empatije, podrške i solidarnosti; povećanje tolerancije na nejasnoću; veštine timskog rada i saradnje u interkulturalnom kontekstu; izgradnja savezništva.

U ovom radu će navedene interkulturalne kompetencije biti posmatrane u kontekstu četiri stožera obrazovanja koje je identifikovala Međunarodna komisija za obrazovanje za 21. vek: a) učiti da bi se znalo, b) učiti da bi se radilo, c) učiti da bi se živelo zajedno i d) učiti da bi se bilo¹ (Delors, 1996).

a) Učiti da bi se znalo

Prema Deloru ovaj oblik učenja se ne odnosi toliko na usvajanje gotovih znanja, koliko na ovladavanje strategijama učenja i predstavlja istovremeno i sredstvo i cilj našeg postojanja. „Gledano kao sredstvo, ljudi treba da nauče da razumeju svet oko njih, da bi mogli da ovladavaju njim. Gledano kao cilj to je priyatnost koja proizilazi iz razumevanja, saznavanja, otkrića i usvajanja znanja“ (Delors, 1996). Kompetencije koje su ključne za uspešno učenje su intelektualna

¹ Learning to be, u originalu

radoznanost, kritičko mišljenje i strategije rešavanja problema. Znanje i razumevanje predstavljaju ključne kompetencije za rad nastavnika u interkulturalnom okruženju, budući da je znanje osnova za akciju (bez obzira da li je reč o znanju zasnovanom na ličnom iskustvu, ili profesionalnom znanju zasnovanom na teoriji i istraživanjima u obrazovnom kontekstu). U tom smislu ključne kompetencije nastavnika su: razumevanje osnovnih koncepata društvene pravde, znanje o različitostima koje postoje (rod, nacionalnost, jezik, i sl.), znanje o mehanizmima koji stvaraju i održavaju nejednakost u društvu, kao i razumevanje načina preispitivanja i dekonstrukcije dominantnih predrasuda i mehanizama koji kreiraju nejednakost. Nastavnici treba da na različitosti gledaju kao na nešto što obogaćuje, a ne kao na nešto ugrožavajuće i treba da znaju na koji način da kreiraju uslove koji su zasnovani na principima interkulturalnog učenja i društvene pravde. Nastavnici treba da budu upoznati sa zakonodavnim okvirom i politikama koje se bave sprovođenjem principa interkulturalnog obrazovanja, da bi mogli da obezbede jednakost za svu decu kao i da zaštite njihova prava i obezbede ostvarivanje njihovog najboljeg interesa. Znanje i razumevanje, kao ključne kompetencije nastavnika, delimično se zasnivaju i na razumevanju sopstvenog identiteta i ličnih strategija koje se koriste kada je u pitanju kontakt sa različitostću. Ovo razumevanje predstavlja osnovu kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika. U tom smislu ključne kompetencije koje izdvaja Savet Evrope, a koje se tiču znanja i razumevanja su (Council of Europe, 2009, str.5):

- Znanje i razumevanje političkog, pravnog i strukturalnog konteksta socio-kulturnih različitosti
- Poznavanje međunarodnog okvira i ključnih principa na kojima se obrazovanje za različitost zasniva
- Znanje o različitostima koje postoje u društvu i razumevanje implikacija koje te različitosti imaju u obrazovnom kontekstu
- Znanje o različitim pristupima i metodama učenja i poučavanju, kao i didaktičkim materijalima koji podstiču učenje o različitostima
- Veština istraživanja različitih socio-kulturnih problema
- Svest o sopstvenom identitetu i načinu na koji stupamo u kontakt sa različitostću

b) Učiti da bi se radilo

Samo znanje o različitostima nije dovoljno, potrebno je da se to znanje primeni u kontaktu sa drugima. Kompetencije u okviru ovog nivoa, odnose se na sposobnost da uvažavamo kompleksnost i raznolikost kao sastavni deo života, da znamo svoja prava i obaveze, kao i da poštuemo prava drugih. U tom smislu na-

stavnici bi trebalo da primene znanje tako da »kreiraju participativnu i inkluzivnu sredinu za učenje u kojoj će se učenici osećati sigurno, prihvaćeno i koje će podsticati njihovu aktivnost i pozitivnu interakciju sa drugima« (Council of Europe, 2009, str. 7). Učiti da bi se radilo podrazumeva sledeće kompetencije:

- Uključivanje različitih aspekata socio-kulturnih različitosti u kurikulum i plan razvoja institucije
- Uspostavljanje participativne, sigurne i inkluzivne sredine za učenje
- Odabir metoda učenja i poučavanja u odnosu na različitosti koje postoje među decom
- Korišćenje različitih pristupa kulturalno - senzitivnog učenja i ocenjivanja napretka učenika
- Stalno kritičko preispitivanje sopstvene prakse i očekivanih ishoda obrazovnog procesa

c) Učiti da bi se živelo zajedno

Ključno pitanje kada je reč o interkulturalnom obrazovanju je kako naučiti decu da uvažavaju različitosti, da žive jedni sa drugima i da konflikte rešavaju na konstruktivan način. To nije jednostavan zadatak, pogotovo kada se ima u vidu da su stereotipi/predrasude, strah od različitosti i ograničeno viđenje identiteta (posmatranje svog identiteta samo kroz nekoliko aspekata), duboko ukorenjeni u način kognitivnog, socijalnog i emocionalnog funkcionisanja, kao i da društva u kojima živimo podstiču kompetitivnost i održavaju nejednakost na mnogo različitih nivoa. Učiti da bi se živelo zajedno u kontekstu interkulturalnog učenja znači

a) pomoći učeniku da otkrije različitosti i da ih tretira kao podsticaj za razvoj,

b) pomoći mu da se poveže sa drugima kroz konstruktivni dijalog i kroz timski rad na zajedničkim projektima (Delors, 1996). Dobiti od zajedničkih projekata su brojni: osećaj pripadnosti grupi, razvoj grupnog identiteta zasnovanog na uzajamnosti, kooperaciji i poštovanju, osećaj zajedničkog vlasništva nad projektom i posvećenost implementaciji vrednosti i principa koje su utkane u projekat, kao i osećaj odgovornosti za ishode zajedničkog projekta. U tom smislu nastavnik bi trebalo da podstiče pozitivnu komunikaciju između različitih grupa, razvija otvorenost prema novim saznanjima i novinama i motiviše učenike da se uključuju u učenje kako individualno, tako i u saradnji sa drugima. Kompetencije za uspešan život sa drugima su (Council of Europe, 2009, str. 6):

- Uspostavljanje i održavanje uspešne komunikacije sa učenicima, roditeljima i kolegama iz različitih socio-kulturnih grupa
- Stvaranje konteksta u školi koji će biti otvoren za različitosti i u kojem će se različitosti poštovati

- Promovisanje različitosti kao osnovne vrednosti na kojoj se obrazovanje zasniva
- Motivisanje učenika da uče samostalno i u saradnji sa drugima

d) Učiti da bi se bilo

Ovo možemo da tumačimo kao najneopipljiviji cilj zato što se ne odnosi na konkretno znanje/veštinu, nego na kognitivne, socijalne i emocionalne kompetencije poput strategije aktivnog učenja putem otkrića, kritički odnos prema realnosti, preuzimanje odgovornosti za ono što kažemo i radimo, i sl. »Umesto da učimo decu o određenom društvu, izazov bi bio da obezbedimo da svako ima lične resurse i intelektualna oruđa koja mu trebaju da bi razumeo svet i da bi se prema njemu odnosio kao odgovorno i pravično biće« (Delors, 1996). Nastavnik bi trebalo da omogući svakom učeniku priliku za eksperimentisanje u kulturnoj i društvenoj realnosti da bi mogao da razume kako može da doprinese sopstvenom znanju i znanju o odnosima s drugima. Da bi mogli da nauče učenike kako da uče i kako da koriste naučeno u socijalnom okruženju, nastavnici treba da poseduju tzv. transverzalne kompetencije. One se više odnose na lične vrednosti, uverenja i životne stavove/orijentacije, nego na konkretne veštine i znanja. Neke od tih kompetencija su: a) jasan lični identitet - svest o različitim pripadnostima i multiplom identitetu, b) razumevanje uticaja kulture kao referentnog okvira za stavove i ponašanja, c) stalno preispitivanje sebe i svog stanovišta, svojih uverenja i vrednosti, d) tolerancija na neizvesnost, e) otvorenost za nova iskustva i spremnost da se preuzimaju rizika, f) empatija i g) entuzijazam i posvećenost.

Interkulturalno obarzovanje nastavnika – izazovi u razvoju kompetencija

S obzirom na ciljeve interkulturalnog obrazovanja koji uključuju promenu obrazovnog sistema u pravcu jednakosti, inkluzivnosti i participacije, neophodno je kontinuirano i dosledno razvijati i unapređivati kompetencije nastavnika koje su neophodne za postizanje tih ciljeva. Obrazovanje nastavnika mora da pripremi nastavnike za većinu izazova sa kojima će se sretati u svom profesionalnom radu, kao i da predvidi buduće izazove i da nastavnike opremi znanjima i veštinama za efikasno izlaženje na kraj sa njima. Među najvažnijim izazovima u razvoju interkulturalnih kompetencija treba izdvojiti sledeće:

Interkulturalno obrazovanje je u suprotnosti sa „režimima istine“ u društvu (kojeg su i nastavnici deo)

Budući da obrazovanje nije izolovan sistem, već je sastavni deo sistema društvenih odnosa, ono predstavlja odraz odnosa moći koji postoje u jednom društvu. Opresija koja postoji u društvu, manifestuju se na različite eksplicitne i implicitne načine i kroz obrazovne prakse i u velikoj meri je podržana stavovima i uverenjima ljudi koji rukovode obrazovnim procesom. Ideja o tome da postoje grupe koje zaslužuju svoj privilegovani položaj (internalizovana dominacija), ili da postoje grupe koje su zbog svoje inferiornosti i nekompetentnosti zaslužile da budu marginalizovane (internalizovana opresija), kao i da su te marginalizovane grupe same krive za svoj marginalizovani položaj, koje su prisutne u društvu, u velikoj meri su prisutne i u obrazovanju i utiču na način na koji će se nastavnici odnositi prema različitostima. Posebno je opasno uverenje da svi mogu da postignu sve ukoliko se potrudu i da je razlika između uspešnih i neuspešnih u trudu i upornosti koji jedni i drugi ulažu u ostvarivanje svojih ciljeva. Ovo uverenje zanemaruje različite startne pozicije dece i predstavlja pogrešnu interpretaciju pojma jednakosti: ona se često shvata kao jednakost u postupanju, a ne jednakost u mogućnostima koje se pružaju pripadnicima pojedinih grupa (jednakost treba da postoji u ishodima, a ne u načinima na koje ostvarujemo te ishode).

Budući da su nastavnici kao i oni koji obrazuju nastavnike deo režima istine jednog društva, oni često dele dominantne predrasude i uverenja sa drugim članovima društva, što u velikoj meri otežava učenje za različitost. Nastavnici a) ne razumeju i ne umeju da prepoznaju mehanizme koji podržavaju i održavaju opresiju u obrazovnom sistemu/školskom kontekstu b) nisu motivisani da podstiču društvenu koheziju i inkluzivnost u školskom kontekstu, budući da ne vide smisao toga u školi u „kojoj diskriminacija ne postoji i u kojoj su sva deca tretirana jednako“ (Pantić i sar., 2010) i c) odriču ličnu odgovornost u rešavanju problema opresivnih praksi u školama .

Stereotipi i predrasude o drugima koje nastavnici imaju (kao članovi određenog društva u kojem su te predrasude postale nešto što se ne dovodi u pitanje i ne preispituje se), nerazumevanje mehanizama koji podržavaju i održavaju društvene nejednakosti, strah od različitosti i nerazumevanje sopstvene uloge u procesu izgradnje pravednog obrazovanja, u bliskoj su vezi sa sledećim izazovom u vezi sa obrazovanjem nastavnika, a koji se odnosi na način na koji se shvata učenje za različitost.

Usko shvatanje pojma interkulturalnog obrazovanja

Interkulturalno obrazovanje se često shvata na način koji neki autori zovu „ukrašavanje izloga“ (Nieto, 2000), ili „heroji i praznici“ (Gorsky, 2010). U okviru tog koncepta pažnja se usmerava na površinske aspekte različitih kultura (oblačenje, hrana, običaji, i sl.) na osnovu kojih se ta kultura prikazuje drugima. Međutim, iako je upoznavanje drugih kultura važan prvi korak ka interkulturalnosti, on nije daleko od ideje da su sve različitosti koje postoje uglavnom površinske i da nisu u suprotnosti sa stavovima i vrednostima dominantne kulture koja se odražava u svim aspektima života u školi (monokulturalnost). Interkulturalno obrazovanje je mnogo više od učenja o praznicima i herojima, budući da je kao transformativno obrazovanje neodvojivo od pojmova kao što su jednakost i društvena pravda (Nieto, 2000). Nije dovoljno da se uči o drugima, a da se ne preispituje sopstvena grupa kao i odnosi moći koji vladaju u društvu i koji se odražavaju na obrazovni sistem.

Nedostatak istraživanja u oblasti interkulturalnog obrazovanja

Interkulturalno obrazovanje pretpostavlja kako promene na planu uverenja, stavova i vrednosti učesnika u obrazovnom procesu (rekulturacija), tako i promene obrazovnog sistema koji treba da te stavove i vrednosti učini održivim (restrukturacija). Istraživanja u oblasti dominantnih stavova i praksi, kao i u oblasti implikacija i efekata uvođenja novih praksi predstavljaju veoma efikasan način da se promene podstaknu i podrže. Da bi edukatori mogli da uvode promene u svoju praksu, oni moraju da se uključe u istraživanja koja ispituju efekte tih promena i da na osnovu toga kritički preispituju i menjaju dosadašnju praksu. Interkulturalno obrazovanje podrazumeva nastavnike koji su reflektivni praktičari, koji kritički preispituju i istražuju sopstvenu praksu, uvode promene u praksu i prate efekte tih promena. Ovo je u suprotnosti sa tradicionalnom ulogom nastavnika koja je često shvaćena kao uloga prenosioca znanja i implementatora programa koji su kreirani od strane drugih stručnjaka u oblasti obrazovanja. Nastavnici zbog toga često smatraju da nemaju dovoljno kompetencija da budu kreatori sopstvene prakse, da sistematski menjanju i unapređuju svoju praksu, tj. da budu lideri promena u obrazovnom kontekstu. Ideja nastavnika kao lidera znači proširivanje tradicionalne uloge nastavnika u obrazovnom procesu i u tesnoj je vezi sa kvalitetom obrazovanja (Frost, 2008). Ona podrazumeva aktivnu ulogu nastavnika u procesu sticanja interkulturalnih kompetencija. Od nastavnika se očekuje da implementira vrednosti interkulturalnog obrazovanja, da kreira svoju praksu i inicira promene tamo gde su neophodne. Upravo zbog toga je važno da nastavnici uče da budu istraživači sopstvene prakse, da je stalno preispituju i

menjaju, da se profesionalno usavršavaju i da razvijaju i unapređuju svoje interkulturalne kompetencije.

Korišćena literatura

- Banks, J. A. (2010): Approaches to Multicultural Curriculum reform. In: Banks, J. A. & McGeebanks, C.A. (Eds.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley and Sons.
- Banks, J. A. (1993): Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of research in Education*, Vol. 19, pp. 3- 49.
- Council of Europe (2009): *Key competences for diversity*. Final conference of the Council of Europe project Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity”. Norway, Oslo.
- Delors, J. (1996): *Learning the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. <http://www.unesco.org/delors/index.html>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. Allen Lane: London
- Frost, D. (2008): Teachers as Champions of innovation. *Education Review*, Vol. 21, No. 1, pp. 13 – 21.
- Gorski, P (2010) The Challenge of defining „Multicultural Education“. www.edchange.org/multicultural/initial.html
- Nieto, S. (1998): Affirmation, Solidarity and Critique: Moving Beyond Tolerance in Education. In: Lee, E., Menkart, D. & Okazawa-Rey, M. (Eds.), *Beyond Heroes and Hollidays: A practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington DC: Network of Educators on the Americas.
- Nieto, S. (2000): Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century. *Journal of Teacher Education*, 51, pp. 180 - 187.
- Nieto, S. (2010): *Language, Culture and Teaching – Critical Perspectives*. New York and London: Routledge
- Olguin, E., & Schmitz, B. (1997). Transforming the curriculum through diversity. In J.G. Gaff & J.L. Ratcliff (Eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum* (pp.436-456). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pantic, N., Closs, A. & Ivosevic, V. (2010): Teachers for the future – Teacher development for Inclusive Education in the Western Balkans. *A report submitted to the European Training Foundation (ETF) by Centre for Education Policy and SCIENTER*.
- Piland, W., & Silva, C. (1996). Multiculturalism and diversity in the community college curriculum. *Community College Journal of Research and Practice*, 20(1), pp. 35-48.
- Vranješević, J., Trikić, Z. i Rosandić R. (2005): *Za razliku bogatije – priručnik za interkulturalnost*. Beograd: Centar za prava deteta i Pestaloci fondacija.
- Zeszotarski, P. (1998). *Multiculturalism in the community college curriculum*. Los Angeles, CA: ERIC Clearinghouse for Community Colleges.

INTERCULTURAL EDUCATION: DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS

Jelena Vranješević
University of Belgrade, Teachers' Faculty

Abstract

The main goal of intercultural education, according to some authors, is to reform educational system so that students from different cultural/social groups experience educational quality. In achieving this goal, extensive changes in education system are required, including changes in curriculum, pre-service and in-service teacher training/ professional development. Concerning the goals of intercultural education that require changes in education system in terms of increasing equality, inclusion and participation, it is necessary to continuously and consistently develop and improve teachers' intercultural competences. In this paper, teachers' competences needed for the work with diversity are deduced from *the four pillars of education*: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. This paper discusses major challenges in educating teachers for diversity and development of teachers' intercultural competences.

Key words: intercultural education, intercultural competences, teachers, social justice

PRILOZI

SAVREMENA SHVATANJA O NASTAVI, UČENJU I RAZVOJU UČENIKA SA OSVRTOM NA TEORIJU I POGLEDE L. S. VIGOTSKOG¹

Jovan Đorđević
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se raspravlja o ulozi i značaju poučavanja, učenja i razvoja učenika u obrazovnom procesu. Ukazuje se na *jedinstvo* nastave i učenja, njihove mogućnosti i specifičnosti realizacije. U rešavanju postavljenog problema postoje tri osnovne teorije i shvatanja koje su izložene u teorijama Pijažea, Torndajka i Kofke. Autor ukazuje i na shvatanje američkog psihologa da je nastava teorija predavanja, nastojeći da „propiše“ neophodnost usavršavanja procesa učenja. U Brunerovoj teoriji nema mesta za didaktiku kao pedagošku teoriju nastave. Vigotski nije prihvatio nijednu od tri pomenute teorije i formulisao je svoju originalnu hipotezu o odnosima nastave i razvoja; razradio je i obrazložio kulturno-istorijsku teoriju razvoja ponašanja, obrazlažući psihološki razvoj kao *socijalno uslovljen proces* određen nastavom i učenjem, shvatajući ih u širem poimanju od uobičajnog. Učenje je shvatao kao razvoj, a istovremeno kao proces koji rezultira iz razvoja. Nastava i učenje podstiču, proširuju i poboljšavaju mogućnosti razvoja a mogu ga i ubrzati. Autor je šire prikazao i obrazložio pojavu, razvoj, shvatanje i primenu teorije i shvatanja L. S. Vigotskog, naglašavajući njenu originalnost, inovativnost, aktuelnost i značaj za pedagošku teoriju i praksu, kao i mogućnosti njene dalje provere i proučavanja.

Ključne reči: *savremena nastava, shvatnja o učenju, razvoj učenika, merenje učenja, primena teorija.*

Osavremenjavanje škole u XXI veku predstavlja obuhvatan i višestran proces. Škola menja svoju ulogu, fizionomiju i delatnost, približavajući se nivou društvenih i naučnih potreba u episi naučne, tehničke i tehnološke revolucije, demokratizacije i humanizacije. Neke od značajnih tendencija svetske pedagogije o školi mogu se iskazati kao: usmerenost ka demokratizaciji škole i školskog sistema, raznovrsnosti i diferencijaciji obrazovanja, humanističke usmerenosti, korišćenje različitih oblika, sredstava i metoda obrazovanja i vaspitanja, koji povećavaju aktivnost, inicijativnost i samostalnost učenika, osavremenjavanje razrednog časovnog i predmetnog sistema, pedagoško i psihološko prilagođavanje savremenih nastavnih sredstava i učila, veću saradnju i povezanost škole, porodice i vanškolskih institucija.

¹ Rad je objavljen u zborniku radova sa Međunarodne naučne konferencije „Nastava i učenje – ciljevi, standardi i ishodi“ (priredili M. Kundačina i R. Nikolić. Užice: Učiteljski fakultet).

Prevazilaženje postojećih problema i ostvarivanje kvalitetnijih i efikasnijih ishoda u obrazovanju i vaspitanju moguće je napuštanjem onoga što je zastarelo i prevaziđeno, unošenjem novog i efikasnijeg u vidu novih sadržaja, metoda i postupaka u radu škole, učenika i nastavnika.

Neposredni uticaji na školu, obrazovanje i učenje, savremena shvatanja o njihovom značaju i kvalitetu, kao i na profesionalnu delatnost škole i nastavnika, utiču brojni faktori među kojima se posebno izdvajaju sledeći; informatizacija ukupnog života društva; formiranje otvorenog i uspešnijeg društva; stvaranje novog *kulturnog* tipa i sklada ličnosti čije su bitne karakteristike aktivnost, odgovornost, uspešnost i samodelatnost; razvijanje inicijative, samostalnosti i buđenje interesovanja; spremnost ljudi da uče, saznaju i da se menjaju tokom čitavog života i radne delatnosti; obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve, nezavisno od statusa i ekonomskih mogućnosti, sredine i mesta življenja. Aktuelni problemi koji se nameću školi, obrazovanju i učenju, u svetu u kome živimo, umnogome će određivati fizionomiju i karakter savremene škole i njene perspektive u budućnosti.

Pri razmatranju novih i aktuelnih društvenih problema, neophodno je osvrnuti se i na procese globalizacije. Globalizacija ima svoju dugu predistoriju, a naglo je počela da se širi osamdesetih godina prošlog veka da bi u našem veku postala dominantna.

Globalizacija je složen, višedimenzionalan i protivurečan proces koji obuhvata ekonomsko, političko i kulturno područje života i rada pa se može govoriti o nastojanju univerzalne, planetarne civilizacije sa odgovarajućim sistemom društvenih i moralnih vrednosti. Sve više dolazi i do globalizacije obrazovanja koje postaje praktično, primenjivo i usmereno – tako da odgovara potrebama tržišta i sticanja profita („znanje kao roba“). U okviru globalizacije i njene uloge u obrazovanju – ne pominje se ličnost, njegove potrebe i osobenosti izvan intelektualnih, kao sto su: osećanja, afektivni život, stvaralaštvo, društveno i moralno vaspitanje, njegov razvoj i razvojne mogućnosti, kao i potrebe učenika.

Neophodno je ukazati da pedagoška nauka krajem XX i početkom XXI veka doživljava duboke unutrašnje transformacije koje se javljaju u promenama paradigmi i vrednosnih orijentacija, nastave i učenja. Menja se ne samo sadržaj i metodičke osnove koje su se razvijale i formirale vekovima, već i mesto, uloga i značaj obrazovanja u savremenom svetu, odnos ljudi prema njemu, kao i vrednosni okviri i akcenti obrazovnja i učenja.

U dugom nizu godina zadatak škole i obrazovanja se sastojao u pripremi za tipične funkcije, u pripremi za život, određenu profesiju ili radno mesto. Trebalo je pružiti određena znanja i umenja koja je određivala tradicija.

Tradicionalna nastava se karakteriše pridavanjem značaja poučavanju (nastavi), memorisanju i verbalnom razumevanju. Na taj način nastava predstavlja objekte u procesu obrazovanja. Poučavanje i učenje su razmatrani kao dva paralelna i spolja povezana samostalna procesa, ali je težište bilo na poučavanju a ne učenju. Učenje se, međutim, ne može smatrati kao spontano zbivanje, pa taj proces treba da usmeravaju nastavnici. Poučavanje je zapravo podsticanje, organizovanje i usmeravanje intelektualnih i drugih aktivnosti učenja što predstavlja i njihovo uvođenje u proces učenja. Rukovođenje se može odnositi na aktivnosti učenja, ali i na stvaranje neophodnih delova za njihovo uspešno ostvarivanje. Prema karakteru, specifičnosti i sadržaju nastavne materije, nastavnik bira didaktičko-metodičke postupke: induktivno-deduktivni, analitičko-sintetički ili razvojni – i tako se koriste najpogodniji oblici i postupci rukovođenja nastavnim procesom. Prema tome, poučavanje i učenje nisu dva paralelna i izolovana procesa, već dve strane jedinstvenog, ali i kompleksnog aktivnog nastavnog zbivanja u kome mere i postupci nastavnika i aktivnosti učenika zavise jedni od drugih, jedni druge podstiču i usmeravaju, podržavaju i unapređuju. Jedinstvo poučavanja i učenja svaki put dobija drugi oblik, u različitim organizacionim i metodičkim osnovnim oblicima nastave, pri različitim vrstama poučavanja i učenja, kao i pri različitoj strukturi razreda i grupa učenika. Pravo učenje je u stvari manje usmereno na usvajanje činjenica i određenih podataka a više na sposobnosti da se one shvate, tumače, procenjuju i primenjuju, kao i da im se prida prava vrednost i značaj.

Metodičko oblikovanje nastave (poučavanje) uslovljeno je nizom objektivnih činilaca. Ono zavisi od specifičnosti nastavnog gradiva, sadržaja, didaktičkih zadataka, predznanja učenika, organizacionih oblika nastave i dr. Zato se nastavne metode ne smeju mešati sa subjektivnim načinima izlaganja i obrade obrazovnih sadržaja, stilom i spretnošću nastavnika i sl., što dovodi do subjektivnosti, jednostranosti i šablona u nastavnom radu i procesu poučavanja.

Učenje treba da sadrži mnogo više od pamćenja činjenica, pravila, principa i zakona. Ono mora da sadrži i razumevanje kao i poimanje metoda pomoću kojih su stvarane najznačajnije oblasti znanja. Svaki nastavni predmet ima svoju unutrašnju logiku, smisao i značenje, koji, kada se shvate, omogućavaju poimanje odnosa i onoga što iz njih proizilazi, što oni nameću.

Učenje se ne može shvatiti ni kao spontano zbivanje koje se razvija samo iz sebe. Nastavnici usmeravaju taj proces, oni poučavaju. Poučavanje je zapravo ru-

kovođenje učenjem, uvođenje u učenje, podsticanje, organizovanje i usmeravanje intelektualnih i motornih aktivnosti učenja. Rukovođenje se može odnositi i na same aktivnosti učenja, ali isto tako i na stvaranje neophodnih uslova: organizovanje situacije, podelu zadataka, pripremanje materijala, fomiranje uloga i odnosa među učenicima i sl.

Prema karakteru i specifičnosti nastavnog gradiva i aktivnosti učenja koja treba ostvariti, nastavnik odabira metodičko-logički put (induktivni ili deduktivni, analitičko-sintetički ili genetičko-razvojni), pri čemu koristi najpogodnije vrste rukovođenja nastavom kao i pogodne oblike poučavanja (uvodno, pokazno i podsticajno). Nastavni predmet, određene situacije, nastavni i obrazovni cilj dovode do različitih načina organizovanja aktivnosti razreda. Nastavnik radi jednom frontalno, sa celim razredom, drugi put organizuje aktivnosti učeničkih grupa, treći put se odlučuje za individualni ili diferencirani rad.

Učenje je samostalno usvajanje nastavnog gradiva, poučavanje je rukovođenje samostalnošću pri sticanju znanja i umenja, društvenih i moralnih normi i socijalnih odnosa.

Obrazovanje je neohodno orijentisati ka budućnosti, u pravcu razvijanja inicijative i nezavisnosti učenika, spremnosti za razvijanje novih oblika aktivnosti, buđenje interesovanja, podsticanje motiva za što efikasnije učenje, samoobrazovanje i samovaspitanje, osposobljavanje da samostalno misle i rešavaju probleme i teškoće, a posebno kako da koriste značajne izvore i mogućnosti paralelnog obrazovanja.

Razvoj pojedinca ne bi bio potpun ako ne bi sadržavao i stvaralaštvo kao komponentu, ne samo intelektualnog već i ukupnog razvoja. Razvoj ne podrazumeva samo sticanje i usvajanje određenih znanja, ma kako ona bila nepohodna, već i podsticanje kreativnosti, stvaranje novih veza i odnosa, sagledanje problema iz novog ugla, stvaranje novih ideja i kombinacija, slobodnih iskazivanja učenika, oplemenjivanje individualnosti.

Posebno se treba osvrnuti i na pravce i teorije u pedagogiji, obrazovanju i učenju, koji su usmereni na razvoj njihovih potencijalnih mogućnosti.

U rešavanju ovog problema postoje tri osnovna prilaza i mogućnosti. Zagovornici prvog prilaza (shvatanja) (Gezel, Pijaže, Inhelder, Matalon, Greko i dr.) smatraju da razvoj pojedinca u suštini ne zavisi od njegove obuke (obrazovanja) koja je razmatrana kao proces koji na određen način treba da bude u skladu sa razvojem, ali sam ne učestvuje u njemu. Neophodno je da određene funkcije prethodno „sazre“ kako bi škola mogla da pristupi obuci i pruži određena znanja i umenja. *Ciklus razvoja uvek prethodi ciklusu obuke (nastave)*. Isključuje se svaka

mogućnost uloge i same obuke tokom razvoja onih funkcija koje se podstiču i aktiviraju obukom. Njihov razvoj i sazrevanje su više pretpostavka nego rezultat obuke. *Obuka se nadograđuje razvoju, ali u suštini ništa ne menja u njemu.*

Pijaže (Piaget), kao rodonačelnik ovog pravca, intelektualni razvoj shvata kao *spontani proces*, a obuku kao nezavisan proces koji se podređuje biološkim zakonima. Pijaže je uticaj sredine svodio na zadržavanje i podsticanje procesa intelektualnog razvoja a uzroke razvoja je shvatao u okviru individue. Razvoj i obuku je shvatao kao procese koji su *odvojeni i nezavisni jedan od drugog*.

Predstavnici drugog shvatanja (prilaza), čiji je glavni predstavnik američki psiholog E. Torndajk (E. Thorndike), sastoji se od priznanja da je nastava istovetna razvoju i da predstavlja jedinstven proces. Svaka obuka postaje ona koja razvija: Torndajk nije sagledao suštinsku razliku između obuke čoveka i dresure životinja, pa nije pridavao poseban značaj ulozi ljudskog saznanja.

U trećem prilazu (Kurt Koffka i dr.) učinjen je pokušaj da se prevaziđu jednostranosti i krajnosti prethodnih teorijskih i praktičnih prilaza. Razvoj se shvata kao proces koji je nezavisan od obuke; a obuka, u kojoj pojedinac stiče nove oblike ponašanja, smatra se istovetnom sa razvojem. Prema ovoj teoriji razvoj pojedinca priprema i omogućava proces nastave; a nastava podstiče proces razvoja, odnosno proces sazrevanja. Na ovoj način razdvaja se proces obuke, s jedne strane, a sa druge, određuje njihova uzajamna povezanost. Međutim, nastava i razvoj se ne podudaraju (Davidov, 1999).

Pored izloženih teorija postoje i shvatanja u kojima se ukazuje da su didaktika i psihologija nastave identične, odnosno da se didaktika bavi problemima kojima se bavi i pedagoška psihologija. Takvo shvatanje zastupa američki psiholog Džerom Bruner (u knjizi *Na putevima teorije nastave*, 1969). Naime, Bruner poučavanje (nastavu) poistovećuje sa predavanjem i smatra da je teorija nastave u stvari teorija predavanja. Takvim shvatanjem Bruner nastoji da „propíše“ neophodnost usavršavanja procesa učenja. Naučne funkcije proučavanja zakonitosti nastave pripadaju, prema Bruneru, teoriji učenja i intelektualnog razvoja, a normativna funkcija – teoriji predavanja, pri čemu i jedna i druga ostaju u domenu psihologije. Na taj način, naučno zasnivanje nastave se zatvara u okvire psihologije, a sama nastava se deli na dve odvojene suštinske komponente. (1) aktivnost nastavnika i (2) aktivnosti učenika. U Brunerovoj koncepciji, koja predstavlja logički nastavak shvatanja američkih psihologa i pedagoga, nastava ne predstavlja celovitost – u njoj nema mesta za didaktiku kao pedagošku teoriju i praksu nastave.

Međutim, predmet didaktike je mnogo širi, obuhvatniji i višesmerniji od onoga kako ga poima Bruner. Samo iz psiholoških zakonitosti razvoja nije mogu-

će izvesti zakonitosti pedagoških procesa niti preporuke za neposredan praktičan rad nastavnika. Didaktika ne proučava nastavu uzgred, sporadično, ili uporedo sa nekim drugim pojavama, već je proučava kao *celovitu aktivnost, kao suštinsku komponentu*, koja predstavlja *ukuponost svih pojava i procesa* pa i onih koji se odnose na predavanje, nastavu i učenje.

Zadatak didaktike je da obezbedi jedinstven prilaz nastavi izgrađivanjem konceptualnog sistema koji izražava predmet u njegovoj celovitosti. Osnovu tog sistema predstavlja suštinski odnos – *jedinstvo nastave i učenja*, u kome se ostvaruje njihova povezanost i uzajamnost. U jedinstvu nastave u učenja iskazuje se i suština nastave koja određuje i organizuje ceo sistem didaktičkih odnosa i obezbeđuje neophodnu obuhvatnost i celovitost.

Kao što je poznato, Vigotski nije prihvatio tri pomenute teorije i shvatanja, pa je formulisao svoju originalnu hipotezu o odnosu obuke i razvoja, koristeći se potencijalnim mogućnostima učenika.

Na početku XX veka kritiku savremene škole Vigotski (Виготский Лев Семёнович, 1896-1934) izložio je u svojim brojnim radovima.

Kao član brojnih stručnih tela i komisija, u periodu dvadesetih i tridesetih godina prošlog veka, stručnjaci su imali zadatak da prate i proučavaju stanja i probleme škole i postojećeg školskog sistema. Vigotski je imao mogućnosti da se upozna sa organizacijom i radom, stanjem i problemima u školstvu, da upozna slabosti i nedostatke i ukaže na adekvatna rešenja. Vigotski je uočio da škola ne poučava (obrazuje) uvek sistemom znanja već da preopterećuje učenika izolovanim beznačajnim materijalima i podacima. Nastavni programi nisu omogućavali davanje i usvajanje nepohodnih i sistematizovanih naučnih znanja kao osnove za dalje školovanje.

Vigotski je psihološki razvoj posmatrao kao socijalno uslovljen proces određen nastavom, pa je predlagao organizovanje nastave ne na osobenostima umnog razvoja koji je dete već ostvarilo, već na osobenostima koje se tek stvaraju. Učenje je shvatao kao razvoj, a istovremeno i kao proces koji rezultira iz razvoja. Odnos između razvoja i procesa učenja smatrao je kao suštinsko teorijsko pitanje. Isticao je da socijalne integracije predstavljaju ključ za uspešno učenje. Uči se više i uspešnije u saradnji sa drugima (roditeljima, odraslima i drugom decom) nego što to sama deca mogu da ostvare i postignu. Svi imaju ono što je on nazivao „zakon potencijalnog razvoja“, ali ne znamo granice tih potencijalnih zona. Podvlačio je da je u nastavi daleko važnije naučiti dete da misli i rešava probleme nego mu saopštavati ova ili ona znanja.

Nastava i učenje podstiču i proširuju mogućnosti razvoja a mogu ga i ubrzati. Vigotski je smatrao da nastava treba da ide ispred razvoja i da je ona jedan od faktora „nicanja novog u njemu“, iako između njih postoje brojni i složeni odnosi.

Vigotski je formulisao i obrazložio kulturno-istorijsku teoriju razvoja ponašanja i psihike čoveka u kojoj se oslanjao na marksističko shvatanje o socijalno-istorijskoj prirodi delatnosti i saznanja čoveka.

V. V. Davidov je detaljno analizirao glavne postavke kulturno-istorijske teorije L. S. Vigotskog, i to:

- osnovu psihičkog razvoja čoveka i kvantitativnih promena socijalne situacije njegove životne delatnosti;
- sveopšte momente psihičkog razvoja čoveka koji služe njegovom obrazovanju i vaspitanju;
- polazni oblik životne delatnosti i njeno široko ispunjavanje na spoljašnjem (socijalnom) planu;
- psihološki nivo obrazovanja koji se javljaju kod čoveka jesu proizvodi interiorizacije posebnog oblika njegove životne delatnosti;
- suštinske uloge u procesu interiorizacije koje pripadaju različitim znakovnim sistemima;
- ulogu i značaj u životnoj delatnosti i saznanju koje imaju ljudske intelektualne delatnosti i emocije, koje se nalaze u jedinstvu (Davidov, 1993).

Džejms Verč (James V. Wertsch, 1985), u radu *Kultura, komunikacije i kognicije – perspektive Vigotskog*, posebno naglašava da se originalno filozofsko stajalište Vigotskog ogleda u sledećem: „Bilo koja funkcija u kulturnom razvoju deteta javlja se dva puta ili na dva plana: prvi se javlja na socijalnom planu a zatim na psihološkom, što predstavlja osnovno shvatanje Vigotskog o genezi oblika svesti.“ Ovo shvatanje Vigotski je obrazložio na sledeći način: „Svaka viša psihička funkcija u razvoju deteta javlja se na sceni dva puta, najpre kao kolektivna socijalna delatnost, a zatim kao individualna aktivnost, kao unutrašnji način mišljenja deteta.“ Na osnovu ovog shvatanja može se razumeti temeljna kritika Vigotskog o Pijaževovoj ideji egocentrizma. Pijaže je, naime, naglašavao individualni razvoj putem interakcija sa okruženjem, dok je Vigotski naglašavao ulogu socio-kulturnih procesa u podsticanju individualnog razvoja. Tokom određenog perioda razvoja, dete je pod uticajem bioloških faktora, zatim se uticaj smanjuje pa glavni pokretač razvoja postaje društvena sredina i uloga socio-kulturnog procesa.

Vigotski razmatra psihički razvoj kao *socijalno uslovljen proces određen nastavom i učenjem*, shvatajući ih u širem poimanju te reči. *Zbog toga, on predlaže*

orijentaciju nastave ne na osobenostima umnog razvoja koje je dete već postiglo, već na osobenostima, svojstvima koja se tek stvaraju. Unošenje određenog sadržaja u nastavni proces, koje od dece zahtevaju nove i više forme intelektualnog razvoja, može ubrzati i sam razvoj, prema tome, nastava u razvoju može da ima ne samo bliže već i dalje uticaje i posledice: ona može da ide ne samo sa razvojem i uporedo sa njim, već može da ide i ispred razvoja, da ga dalje pokreće i da u njemu podstiče i izaziva nove obrazovne potrebe.

Ovaj stav je od suštinskog značaja ne samo za nauku o vaspitanju već i za psihologiju, posebno kognitivističku, što je prihvatio i Džerom Bruner, jedan od najvećih predstavnika ovog pravca.

Unutrašnju povezanost nastave i razvoja, Vigotski je objasnio *zonom bliskog (neposrednog) razvoja*, što ima jasne i određene implikacije za obrazovanje. Vigotski pravi razliku između nivoa *aktuelnog razvoja* i *nivoa (zone) bliskog (narednog), sledećeg razvoja*. Zona sledećeg razvoja je značajnija za psihološki razvoj i školski uspeh od aktuelnog nivoa razvoja. Ono što se nalazi u zoni narednog razvoja u jednoj uzrasnoj fazi u sledećoj se premešta i ostvaruje na nivou aktuelnog razvoja. Iz takve perspektive, učenje postaje činilac razvoja. Ono što je na prethodnoj etapi razvoja dete rešavalo uz pomoć drugih, sledeći put će to rešavati samostalno. Efikasnom se može smatrati ona nastava koja stvara zonu bliskog razvoja i samim tim ide ispred razvoja.

Vigotski je učenje shvatao kao *razvoj*, a istovremeno i kao *proces koji rezultira u razvoju*. Svako dete, u bilo kojoj oblasti, ima „aktuelni razvojni nivo“ i „potencijalni nivo“ u okviru određenog domena. Razlika između ta dva nivoa – „aktuelnog“ i „potencijalnog“ – jeste ono što je Vigotski nazvao *zonom bliskog razvoja*. To je zapravo razmak, odstojanje između aktuelnog razvojnog nivoa, koji je određen samostalnim rešavanjem problema, a nivo potencijalnog razvoja je određen rešavanjem problema uz pomoć odraslih (nastavnika, roditelja, instruktora, mentora) ili saradnjom sa sposobnijim vršnjacima. Na taj način pokretačka snaga psihičkog razvoja je obuka – nastava. Međutim, nastava nije identična sa razvojem. Ona stvara zonu bliskog razvoja koja podstiče, budi i dovodi do unutrašnjih procesa razvoja, koji su u početku mogućni samo u sferi međusobnih odnosa sa odraslima i saradnjom sa vršnjacima. Vigotski je ukazivao da „pedagogija treba da se orijentiše ne na jučerašnji već na *sutrašnji nivo* dečijeg razvoja. „Samo u tom slučaju ona će uspeti da u procesu obuke izazove one procese razvoja koji se sada nalaze u zoni bliskog razvoja“. U tom slučaju, smatra Vigotski, „nastavnici se orijentišu ne na ono što dete može samostalno da radi... što ume i što *zna*, već da se usmeri na ono što učenici ne znaju da rade, ali što mogu da rade, a obuka je upravo ono što *dete uči nečim i što je za njega novo*“. Zona bliskog razvoja odre-

đu je oblast prelaza koji je detetu dostupan i koji ga predstavlja, to jest određuje momenat o odnosu obuke i razvoja. Prema tome, učenje za sobom povlači razvoj kada ono predstavlja vodeću delatnost učenika i kada on uči ono što se za njega nalazi u zoni bliskog razvoja i postaje mu dostupno uz podršku i pomoć odraslog koji ga poučava.

Rad koji deluje u pozitivnom smislu u zoni bliskog razvoja odvija se kako u interakciji između dece i odraslih, tako i u unutrašnjim procesima dece. Odrasli (pre svega nastavnici) a zatim i vršnjaci i kulturna sredina mogu učenicima da pomognu tokom kognitivnih promena, ali mora da postoji zajedničko međusobno delovanje kako bi uopšte došlo do kognitivnih promena. U međusobnoj zavisnosti socijalnih aktivnosti, učenici mogu da usvoje više oblike mišljenja. Zona bliskog razvoja je teorija koja omogućava uočavanje kognitivnih promena u *neformalnim uslovima i okolnostima*. Formalno školovanje „predstavlja nove izazove za primenu ove teorije“.

Da bi se to postiglo, nastavnik mora da poznaje dečiji razvoj i da obezbedi nastavna sredstva, materijale i sadržaje koji su *nešto iznad* postojećih sposobnosti deteta. Uloga nastavnika nije da pojednostavi sadržaje već da obezbedi nove i nepoznate sadržaje i uslove da učenici idu dalje od postojećeg, ka višem nivou razmatranja.

Umesto razumevanja intelekta i shvatanja o tome da se intelekt *menja i razvija na socijalnom planu*, škola ističe *mirovanje i statičnost*, koje nameću nastavni planovi i programi, primena određenih metoda i postupaka kao i razrednočasovni sistem. Škola naglašava individualno učenje kao nešto što pripada učenicima, a zanemaruje *socijalne integracije* koje zastupa Vigotski što omogućava kognitivni razvoj putem dodatnih konstrukcija i znanja. Vigotski je proučavao psihički proces kao *menjanje*, obraćajući posebnu pažnju na rezultate promena i intervencije. To je pokazao u jednoj značajnoj međukulturnoj studiji u kojoj je obavio istraživanje o analizi promena kod seljaka centralne Azije koji su bili kolektivizirani a pojedinačno je proučavao i pratio veliki broj dece. Tom prilikom je utvrdio da su mnogi mentalni procesi bili neposredno, direktno uobličeni osnovnom praksom ljudske aktivnosti i aktuelnim oblicima i formama kulture. Utvrdio je da se u inicijalnom pojednostavljivanju reakcija i primenom određenih oblika one menjaju. Na osnovu toga, Vigotski je zaključio da je razvoj *kompleksan i dijalektičan proces između deteta i socijalne sredine*: socijalna sredina podržava razvoj deteta na taj način što dete može da obavi u saradnji, a kasnije to može da obavi nezavisno i samostalno.

Zajedno sa Basovom (Mihail Jakolevič Basov, 1882-1930) i Blonskim (Pavel Petrovič Blonskiĭ, 1884-1941), koji su aktivno učestvovali u reformi sistema od

početka Oktobarske revolucije, Vigotski je saradivao na postavljanju i razrađivanju nove psihološke teorije, jedinstvenog prilaza koji pojedinca ne odvajava od njegovih socijalno-kulturnih uslova. Jedan od glavnih problema u to vreme odnosi se na „socijalnu kulturu uma“. Rubinštajn je kasnije značajno doprineo dopuni ove teorije i analizi razvoja. Zasnivajući svoju teoriju na radovima K. Marksa, Rubinštajn je predložio razmatranje delatnosti čoveka kao predmeta psihologije, da bi ovaj stav kasnije precizirao na taj način da psihologija ne treba da proučava delatnosti kao takve već njene *psihološke karakteristike i osobenosti*.

Rezultat ove teorije bio je u tome da su neke vodeće razvojne teorije shvatanja (Gezela, Pijažea, Džemsa i dr.) dupunjene i podignute na viši nivo u svetlu marksističke filozofije i novih empirijskih činjenica. Ekstenzivne studije faktora koji deluju na psihički razvoj dovele su do zaključka da *intelektualni razvoj, pre svega, pod uticajem procesa dečijih postignuća, praćenjem promena od jednog do drugog glavnog tipa aktivnosti, uz tri glavne aktivnosti; igre, učenje i angažovanje u kreativnom radu* (Davidov, 1985).

U teoriji i shvatanjima Vigotskog neophodna su dalje dopunska istraživanja da bi se odgovorilo na određena pitanja, posebno na određivanje pojmova „nastava“ i „razvoj“ koji se upotrebljavaju kao istovetni, bez njihovog posebnog određivanja i preciziranjem jer je teško prosuđivati o njihovom karakteru. Pedagozi, na primer, ukazuju na različita svojstva razvoja zato što nisu precizno razrađeni kriterijumi, pojmovi, razvoj i njegovi mehanizmi. Didaktičari ove pojmove i odrednice koriste u smislu uzajamnih delovanja kao pitanje o tome koji sadržaji i u kojim uslovima utiču na proces i kvalitet razvoja.

U kulturno-istorijskoj teoriji Vigotskog približavanje psihe ka spoljnim praktičnim aktivnostima odvija se u nekoliko pravaca: osobenosti praktičnih odlika ljudi pokazuje se kao određena specifičnost njihove psihe; formiranje psihe razmatra se po analogiji sa sadržajem i stvaranjem njihove delatnosti; posredovanje psihičnih funkcija javlja se u početku, u procesu spoljašnje zajedničke delatnosti, govora i drugih oruđa znakova. Na taj način svaka viša psihička funkcija u razvoju deteta prvo se javlja kao *kolektivna i socijalna delatnost* (kao interpsihička), drugi put kao *individualna*, kao unutrašnji način mišljenja (intrapsihička). Na taj način Vigotski je prihvatio i parafrazirao stav K. Marksa da psihološka priroda čoveka predstavlja ukupnost društvenih odnosa prenesenih unutra, koji su postali funkcija ličnosti i forma njene strukture. Na ovaj način, Vigotski je postavio prihvatljivo sociološko-političku osnovu za brojna savremena psihološka istraživanja. To je postigao polazeći od marksističkih postavki da sve *fundamentalne kognitivne aktivnosti ljudi uobličavaju prema maramici socijalne istorije i kao rezultat socijalnog i ekonomskog razvoja*.

Vigotski je smatrao da intelektualni putevi saznanja sveta, koje učenik stiče nisu prevashodno određeni urođenim faktorima, odnosno urođenom inteligencijom ili mentalnim sposobnostima. Naprotiv, on je sagledavao oblike i nivoe mišljenja kao rezultat aktivnosti koja se odvija *u socijalnim odnosima i situacijama kojima pojedinac pripada, u kojima živi i u koje je uključen.*

Vigotski je predlagao da se ne proučavaju jednostavne kulturne razlike u mišljenju, već istorijske promene u njemu, proučavanje mišljenja u okviru jedne kulture u kojoj se u različitoj meri dodiruju, na različite načine i sa različitim socio-kulturnim faktorima. U celini posmatrano, koncepcija Vigotskog predstavlja doprinos u proučavanju kulturno-istorijskih određenosti presudnih za saznanje.

U svojoj kulturno-istorijskoj teoriji, Vigotski je razradio i shvatanje o *aktivnosti i delatnosti* kao jednog od značajnih predmeta psihologije (aktivnosti učenika, nastavnika i socijalne sredine). Ona se zasniva na savremenim shvatanjima o „epistemološkim“ karakteristikama aktivnosti i analizi konkretnih pojava i nivoa operacionalizacije principa aktivnosti. Svaki period razvoja čoveka, smatrao je Vigotski, motivisan je posebnom vodećom aktivnošću, koja se karakteriše i razlikuje prema određenim oblicima. Odvajanje jedne vodeće aktivnosti ka drugoj – sledećoj – unosi tom promenom i lični stav prema životu i označava prelaz od jednog nivoa ka drugom.

Vigotski je ukazao da je u „nastavi daleko važnije naučiti dete da *misli* nego mu saopstavati ova ili ona znanja“. Pogrešno je shvatanje nastavnika da je nepohodno obezbediti maksimalnu očiglednost i olakšati usvajanje nastavnog gradiva. Naprotiv, potrebno je stvoriti što veći broj teškoća za dete „kao polaznih osnova za njegovo mišljenje jer mišljenje uvek nastaje iz teškoća“.

Kod učenika treba stvarati teškoće (probleme, problemske zadatke i situacije) i sredstva kojima će zadaci biti uspešno rešeni. Zbog toga je Vigotski prihvatio organizovanje nastave prema Dalton planu u kome se učenik stavlja u položaj istraživača, kako bi došao do utvrđivanja određene istine. Osim toga, Vigotski je smatrao da ova nastava pruža velike mogućnosti za individualizaciju, podstiče aktivnosti i samostalnost učenika.

Jedna od osnovnih ideja Vigotskog bila je da je dete „biće koje raste, koje se razvija i koje se nalazi u neprekidnom procesu promena“. Odrastanje pokazuje da se dete rađa da bi odraslo i razvilo svoje opšte i posebne potencijale i kvalitete.

U radovima Vigotskog naznačen je put o preovlađivanju stavova nativizma i empirizma u korist razmatranja međusobnih zavisnosti i povezanosti između saznanja, njihovih bioloških pretpostavki i aktuelnih iskustava pojedinaca kao „razlika u jedinstvu“ i „jedinstva u razlikama“. Svakako da su potrebna dalja istra-

živanja ideja Vigotskog o specifičnim oblicima socijalnog okruženja i socijalne prakse, kao i razmatranja i analize socijalnih reformi koje su neophodne za obezbeđivanje daljeg i potpunijeg psihološkog razvoja. Nedovršenost ovog projekta Vigotskog, kao i nekih drugih, bila je povezana sa veoma nepovoljnom društvenom, naučnom i idejnom klimom u vremenu u kome je Vigotski živeo i stvarao. To je svakako predstavljalo značajnu prepreku za širu i potpuniju razradu njegovih teorijskih i praktičnih pogleda, ideja i shvatanja. Nažalost, Vigotski je rano umro (imao je svega 36 godina) i nije uspeo da razradi svoje ideje i revolucionarne poglede i shvatanja.

Proučavajući glavne ideje teorijske postavke i hipoteze u radovima Vigotskog, Rom Here (Rom Hérré, 1986), sa Oksfordskog univerziteta, koji se posebno bavio problemima razvojne i pedagoške psihologije, utvrdio je da su u radovima Vigotskog posebno došle do izražaja sledeće ideje:

- Marksova ideja da forme individualne svesti imaju svoju genezu pri usvajanju kolektivne aktivnosti;
- Ideja da u aktivnostima, a ne u pasivnom primanju delovanja dolazi do intelektualnog oblikovanja;
- Ideja o društvenoj, saradničkoj osnovi je mnogo značajnija i šira od onoga što je pretežno psihološko.
- Vigotski je prvi među psiholozima izložio koncept o kulturno-istorijskom poreklu viših psihičkih funkcija i predložio novi princip objašnjavanja njihovog proučavanja. On je, takođe, otkrio i konkretnu ulogu svojstva (osobenosti) u formiranju i razvoju mišljenja, razrađujući tipologiju verbalnog mišljenja. Predložio je da se na jednostavan način ne proučavaju međukulturne razlike u mišljenju, već istorijske promene u njemu koje se, u različitoj meri, dodiruju sa raznim socio-kulturnim faktorima. Ovo shvatanje Vigotskog, nema sumnje, bitan je doprinos u proučavanju kulturno-istorijskog određivanja saznanja.

Korišćena literatura

Bruner, J. S. (1969). *Toward a Theory Of Instruction*, Cambridge.

Виготский Л. С. (1996). *Антология гуманной педагогики*. Москва: III. Амонашвили.

Давыдов, В. В. (1986). *Проблемы развивающего обучения*, Москва.

Давыдов, В. В. (1993). *Выготский Лев Семёнович*, Российская педагогическая энциклопедия, Т. I, Москва.

Давыдов В. В (1999). *Развивающее обучение*, Российская педагогическая энциклопедия, Т. II, Москва.

- Durkheim, Emile. *From Wikipedia the free encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Durkheim>.
- Durkheim, Emile. (1897, 1951). *Suicide. A study in sociology*. New York: Free Press.
- Dorđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Učiteljski fakultet i Naučna knjiga.
- Dorđević, J. (2005). Osvrt na probleme teorije vaspitanja didaktike. U: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi*, Međunarodni naučni skup. Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Fischer, S. R. (1992). Thinking skills and the Able child, in: *Curriculum for Able children - Conference Papers of the 1992 Children, NACE, Oxford*. (Edit by Lex Jones).
- Herré, R. (1986). *Vygotski, L. S.* In: *Dictionary of Development and Educational Psychology*. Edit. Rom Herré, Oxford.
- Ivić, I. (1994). *Lew S. Vigotsky (1896-1934)*, Paris, UNESCO: International Bureau of Educational, Vol. XXIV, № ¾, pp. 471-485
- Keleman, G. (2010). *Pedagogia invatamantlue si Prescolar*, Editura Universitatii „Aurel Vlaicu“, Arad.
- Klinberg, J. (1996). *Abriss der allgemeinen Didaktik*, Berlin.
- Котова, Ц. А., Грамичина, О. Ц., Савинова, Л. Ю. (2007). *Начальное образование в контексте программы юнеско*. Санкт Петербург: Образование для всех - Росское видение.
- Краевский (1997). *Проблемы научногo обоснования*. Москва: Педагогика.
- Леонтьев Д. А. и др. (1989). Научное наследие Л. С. Выготского и мировая психология, *Вопросы психологии*, Но. 2.
- Лернер, И. Я. (1980). *Процесс обучения и его закономерност*. Москва: Знание.
- Lewin, A. (1990). *System wychowania a tworczość pedagogiczna*. Warszawa: PWN.
- Мазур, И. Н. и Чумаков, А. И. (2006). (редактор и составитель), *Глобалистика*, Междисциплинарный энциклопедический словарь, изд. „Елина“ и „питер“, Москва - Санкт Петербург - Нью Йорк.
- Мioćinović, Lj.. (2002). *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Пиажет, Ж. (1969). *Избрание психологичестие труды*, Москва.
- Piaget, J. (1972). *Science of Educational and the Psychology of the Child*, London.
- Пискунова, Е. В. (2007). *Подготовка учителя к обеспечению образования для всех*, Опыт ПОссии. Санкт Петербург: UNESCO.
- Российская социологическая энциклопедия* (1998). Москва: Норма.
- Российская социологическая энциклопедия*, I-II, Москва 1993, 1999.
- Singer, Alan and Pezone, Michael, *Education from Social change: From Theory to Practice*, <http://louisville.edu/journal/workplace/issue5p2/sinterpezhone.html>.
- Ситаров, В. А. (2004). *Дидактика*, 2-изд. Асадема, Москва

- Талызина, Н. Ф. (1975). *Управление процессом усвоения знания*, изд. Московского Университета.
- The International Encyclopedia of Education* (1985). Edit. T. Husen and N. Postlethwaite, Pergamon Press.
- Turcu, F. i Turcu, A. (2000). *Dictionar Explicativ de Psychologie scolare*. Bucuresti: Editura Eficient.
- Wertsch, James (Edit.) (1985). *Culture, communication and Cognition: Wygotscien perspective*, Cambridge, Univer. Press.

SEDAM BOŽANSKIH VRLINA I SEDAM SMRTNIH GREHOVA U PEDAGOŠKOM RADU NASTAVNIKA

Nikola M. Potkonjak
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se analizira sedam „božanskih vrlina“ u pedagoškom radu nastavnika (1. iskrena opredeljenost i odanost pozivu nastavnika-vaspitača; 2. ljubav prema vaspitanicima; 3. vera u sebe, u svoj rad, u obrazovanje i vaspitanje, u uspehe u svom radu; 5. otvorenost za novo, drugojačije, žeđ za novim znanjima, za stalnim inoviranjem i unapređivanje svoga rada; 5. kooperativnost; 6. organizovanost i 7. smisao za humor, za šalu, za smeh), kao i sedam „smrtnih grehova“ koji sputavaju nastavnika u njegovom pedagoškom radu (1. odsustvo ljubavi; 2. učmalost; 3. ukapljenost; 4. strah od novog i „nepoznatog“; 5. nedoslednost; 6. neprincipijelnost i 7. zavist, ljubomora, netolerantnost, mržnja). Na kraju se iznosi stav da se sve „vrline“ mogu naučiti i steći u toku obrazovanja, a svi „grehovi“ blagovremeno sprečiti.

Ključne reči: nastavnik, pedagoški rad, svojstva nastavnika

Dolaskom dr Vojislava Bakića na Filozofski fakultet Velike škole u Beogradu i osnivanjem *Katedre za pedagogiju* (1892. god.) pedagogija u Srbiji (po ugledu na Nemačku) stiče status *naučne discipline* samim činom uključivanja među nauke koje se izučavaju na univerzitetu. Time, istovremeno, počinje i pozivno univerzitetsko (pedagoško-psihološko-metodičko) obrazovanje „nastavničkih kandidata“ – profesora srednjih škola, prvenstveno gimnazija. Tada je, naime, Filozofski fakultet u Beogradu obuhvatao filozofske, istorijske, filološke, prirodno-naučne i matematičke studijske grupe. Studenti tih grupa po završetku Fakulteta regrutovani su za profesore gimnazija. Institucionalizacija pozivnog obrazovanja profesora srednjih škola počela je na Filozofskom fakultetu u Beogradu osnivanjem *Opšteg pedagoškog seminara* (1897). Seminar je osnovao dr Vojislav Bakić po ugledu na Rajnov Pedagoški seminar na Univerzitetu u Jeni. U proteklih 120 godina pozivno obrazovanje budućih profesora srednjih škola (gimnazija) u Srbiji prate mnoga nerazumevanja, zastoji, padovi i retki usponi. Pitanja pozivnog obrazovanja profesora ni gimnazija, pogotovo profesora srednjih stručnih škola, nisu na zadovoljavajući i savremen način rešena sve do danas.

Pedagozi koji su se, sve do Drugog svetskog rata (1941) istinski zalagali da se ne samo održi, već i da se, teorijski i praktično obogati i proširi pozivno obrazovanje budućih profesora srednjih škola, da se očuva i razvija Opšti pedagoški

seminar, koji su se borili sa velikim i ličnim problemima (većina njih su radila kao „honorarni“, „privatni“, privremeno“ izabrani nastavnici na Filozofskom fakultetu) kao i sa mnogim drugim teškoćama, čija imena treba pamtiti, bili su: dr Vojislav Bakić, dr Stevan Okanović, dr Vićentije Rakić, dr Milan Šević, dr Vladimir Spasić, dr Dimitrije Kirilović i izbeglica iz Nemake dr Artur Libert.

Iako je tokom druge polovine 20. veka bilo više predloga i akcija (održana su i savetovanja) da se na adekvatan i savremen način reši pozivno obrazovanje svih budućih profesora u srednjim školama, i u gimnazijama i u stručnim školama, *u tome se nije uspeklo*. Nije ono rešeno na zadovoljavajući način ni na tzv. „nastavničkim fakultetima“ (Filozofski, Filološki, Prirodno-matematički) sa kojih se regrutuju profesori gimnazija i opteobrazovnih predmeta u srednjim stručnim školama, nije uopšte rešeno na ostalim fakultetima iz kojih se regrutuju profesori stručnih predmeta u srednjim stručnim školama. *Srbija ulazi u 21. vek sa nerešenim pitanjem pozivnog obrazovanja profesora srednjih škola*. Iako se Strategijom o razvoju obrazovanja u Srbiji do 2020. god. predviđaju značajne promene na nivou srednjeg obrazovanja, nije jasno kako će i kada e biti rešeno pitanje pozivnog obrazovanja profesora u ovim školama. Onih koji te promene treba da ostvare.

Zbog toga mi ovaj naš prilog, povodom obeležavanja 120. godišnjice izučavanja pedagogije na Univerzitetu u Beogradu i organizovanja pozivnog obrazovanja budućih profesora srednjih škola, posvećujemo i tim i svim ostalim nastavnicima i nekim osnovnim uslovima za njihov uspešni pedagoški rad u školama.

Pokušaćemo to da učinimo na jedan osoben način. Umesto da raspravljamo o osobinama, svojstvima, sposobnostima, obavezama i dužnostima nastavnika u našim školama (o čemu, inače, postoji više radova kod nas u proteklom periodu), umesto da te osobine, svojstva itd. razvrstavamo u različite kategorije, kako se to obično čini (lična, moralna, duhovna, društvena, radna, estetska, kulturna, telesna, ljudska; unutrašnja i spoljašnja; stečena, naučena i urođena; stvarna, lažna, prividna isl.) mi to sve pokušavamo da iskažemo, simbolično koristeći hrišćanske pravoslavne - sintagme: *božanske vrline* i *smrtni gresi*, kao i broj *sedam*.

Kao što će se videti mi u ovom radu koristimo *srpsku pedagošku terminologiju*. Nikako se ne slažemo sa onima koji koriste stranu terminologiju. Uzalud oni misle da su time njihovi radovi mudriji, stručniji i savremeniji. Ne koristimo termine „kompetencije“ i „kompetentnost“ nastavnika, „edukacija“ nastavnika za „kompetencije“ i sl., jer imamo daleko bolje i preciznije naše termine. Prihvatamo sa radošću da nas zbog ovakvog stava o srpskoj pedagoškoj terminologiji označavaju kao „konzervativnog“ pedagoga.

Iz navođenja samo po nekoliko odrednica i kada je reč o „božanskim vrlinama“ i kada je reč o „smrtnim gresima“ u pedagoškom radu nastavnika dosta je jasno na šta se one odnose i šta stvarno znače. Zbog toga se i nećemo upuštati u ovom radu u njihovo detaljnije obrazlaganje.

Sedam božanskih vrlina uspešnog nastavnika:

1. *Iskrena opredeljenost i odanaost pozivu nastavnika – vaspitača.* Ovu vrlinu će relativno lako izgraditi i učvrstiti kod sebe oni koji su se sami, dobrovoljno, opredelili za nastavničku profesiju. Nešto teže će to biti za one koji su se opredelili za nastavnički poziv zbog toga što nisu mogli (iz bilo kog razloga) izabrati neku drugu profesiju (upisati neki drugi fakultet ili visoku školu). Ali i ovi moraju nastojati, ako naknadno prihvate da se bave nastavničkim pozivom, da kod sebe izgrade (a to je sasvim moguće i nužno) pozitivan stav prema pozivu nastavnika. Umesto nezadovoljstva zbog toga što ih je „zadesilo“, umesto zlovolje i nezadovoljstva, oni treba da potraže u profesiji nastavnika ono što je lepo, humano i privlačno (a toga ima i te kako mnogo) i da na tome grade i učvršćuju svoj pozitivan odnos prema pozivu nastavnika, da kod sebe izgrađuju ovu vrlinu. Ako to nisu u stanju (opet iz bilo kog razloga) bolje je da što pre napuste nastavnički poziv i zbog sebe i zbog svojih učenika-vaspitanika. Bez ove božanske vrline nastavnik će veoma teško, ako uopšte bude mogao, postizati uspehe u svom pedagoškom radu, koji se, više nego neki drugi životni pozivi, suočava sa mnogim teškoćama.

2. *Ljubav prema vaspitanicima* – iskrena, otvorena, potpuna – je druga vrлина za uspešan pedagoški rad nastavnika. Kao što je poznato to je jedna od prvih i osnovnih i hrišćanskih vrlina. Od svakog nastavnika se očekuje da iskreno *voli* svoje učenike – vaspitanike, da stvarano *uvažava* ličnosti svih onih koje obrazuje i vaspitava (njihova interesovanja, želje, motive, mogućnosti), da *razume* potrebe i probleme svojih učenika, da je *spreman* da im *pomogne* u njihovom prevazilaženju i rešavanju, da stekne *poverenje* svih svojih učenika i da sa svakim od njih uspostavi odgovarajući *lični odnos*, tako da mu se oni mogu poveriti, da imaju *poverenje* u svog nastavnika, da mu se mogu obratiti za *pomoć, savet i pouku*. Pri tome nastavnik ne sme da *pravi razliku među učenicima*. Svi treba da su mu podjednako dragi i bliski. Ljubav prema učenicima – vaspitanicima ne sme nikad biti samo poza i gluma, neiskrena i lažna, jer i najmlađi vaspitanici to brzo otkriju i prozru. Takav nastavnik, kada se razotkrije njegova „prevara“, teško će steći poverenje i poštovanje ne samo jedne, već i više budućih generacija učenika (stavovi prema nastavniku prenose se sa generacije na generaciju učenika). Svi pedagoški

klasici, nisu bez dubokog razloga, tvrdili da je ljubav „ključ“ za dečju dušu, a time i bitna osnova i peduslov za uspešan i produktivan pedagoški rad nastavnika – vaspitača.

3. *Vera u sebe, u svoj rad, u obrazovanje i vaspitanje, u svoje uspehe u pedagoškom radu, vera u svoje učenike.* Ova vrlina proizlazi iz dve prethodne. Vaspitno-obrazovni i nastavni rad u školi uvek prate određene teškoće i problemi. Ponekad se čini da su nerešivi. Nastavnik mora biti spreman da se suoči sa takvim teškoćama u svom pedagoškom radu, spreman da se uporno bori za svoje ciljeve. On mora *verovati* da sve teškoće može da savladati i da, čak i u trenutno nepovoljnim uslovima, može postizati planirane rezultate. Poznati sovjetski pedagog A. S. Makarenko, koji se najviše bavio prevaspitavanjem bezprizornih, pisao je da je, verovatno, svakom vaspitaču najteže da u svakom svom učeniku vidi ono najbolje i da na osnovu toga *projektuje visoke ciljeve* za svakog vaspitanika. Još teže ih je postizati. Nastavnik – vaspitač koji *veruje* u sebe i u svoje vaspitanike može takve ciljeve uspešno ostvarivati. Rezultati će biti njihovo zajedničko delo.

4. *Otvorenost za novo, za drugačije, žeđ za novim znanjima, za stalnim inoviranjem i unapređivanjem pedagoškog rada* – božanska je vrlina dobrog i uspešnog nastavnika. Ova vrlina pretpostavlja osposobljenost nastavnika za *kritički odnos* prema svom radu, pozitivno *nezadovoljstvo* postignutim, spremnost da se *dodatno angažuje* da bi unapredio svoj rad i postizao bolje i kvalitetnije rezultate, podrazumeva sistematsko *samoobrazovanje i stručno usavršavanje*, stalno *razmišljanje i promišljanje* svog nastavničkog i vaspitačkog rada. Ova vrlina, napokon, podrazumeva određenu *hrabrost i smelost* da se napusti staro i prihvati novo u pedagoškom radu. Podrazumeva i *veliku odgovornost* nastavnika prema učenicima – vaspitanicima uvodeći novine usvoj pedagoški rad. Ovakav nastavnik biće *omiljen* među svojim učenicima, a osećaće i veliko *lično zadovoljstvo* radom koji se bavi i uspesima koje postiže.

5. *Kooperativnost* u pedagoškom radu je neizbežna, jer u tom radu uvek učestvuje velik broj raznovrsnih činilaca (unutrašnjih i spoljašnjih, školskih i vanškolskih, porodičnih i vanporodičnih, kontrolisanih i nekontrolisanih, nameranih i nenameranih, slučajnih i povremenih, pozitivnih i negativnih u odnosu na postvljene ciljeve i sl.). Nastavnik treba da *sraađuje* sa svim tim činiocima, često će biti u situaciji da njihovo dejstvo *povezuje* i *usklađuje* da bi postizao planirane ciljeve svoga pedagoškog rada. Ova vrlina pretpostavlja da je nastavnik osposobljen *za dogovore* sa drugim, da je osposobljen za *timski rad*, za zajedničko *planiranje* vaspitnog, obrazovnog i nastavnog rada i za zajedničko *koordinirano ostvarivanje* zajednički postavljenih ciljeva pedagoškog rada. On treba da je osposobljen za

zajedničnu *analizu* i *kritičko ocenjivanje* ostvarenog rada i rezultata koji su postignuti u tom radu.

6. *Organizovanost* je izuzetno važna božanska vrлина svakog nastavnika. Ona, razumljivo, isključuje aljkavost u radu, nerad, proizvoljnost, nedoslednost, lutanja (čas jedno čas drugo), napuštanje započetog bez pravih razloga, „zaboravnost“ i sl. Organizovanost pretpostavlja *sistematsko planiranje* pedagoškog rada, organizovanu *borbu* sa preprekama, uporno i organizovano *nastojanje* da se planirano ostvari onako kako je zamišljeno i planirano, da se na vreme interveniše ako se plan iz bilo kod razloga ne ostvaruje kako je predivđeno. Vaspitanje, obrazovanje i nastava su dugotrajni procesi, sa mnogo pojedinosti, u njima uvek učestvuje velik broj raznovrsnih činilaca, neki sa posebno jakim dejstvom, takav pedagoški rad nije moguće ostvarivati ako nije smisljeno planiran i dobro *organizovan*.

7. *Smisao za humor, za šalu, za smeh*. Niko ne voli mrzovoljne, stalno namturedne i namrgođene ljude, koji „pre podne mrze sebe, a posle podne ceo svet“ – kako se to kaže, kojima uvek nešto smeta, čini ih nezadovoljnim i sl. Takvi nastavnici nisu i ne mogu biti omiljeni niti voljeni od strane svojih učenika – vaspitanika. Nasuprot tome, nastavnici koji su spremni da se našale, da ispričaju neku šalu, da se nasmeju, kojima se „na licu“ vidi radost življenja i rada kojim se bave, koji deluju radosno, optimistički, zadovoljno i sl., biće ne samo omiljeni kod učenika vaspitanika, nego i uspešni u svom pedagoškom radu.

Sedam smrtnih grehova u pedagoškom radu nastavnika.

1. *Odsustvo ljubavi* prema pozivu, vaspitanicima, njihovim problemima i teškoćama; odsustvo ljubavi, želje i volje da se stalno unapređuje vaspitno- obrazovni i nastavni rad, za trajno stručno usavršavanje, za postizanje boljih i kvalitetnijih rezultata u pedagoškom radu – je prvi smrtni greh u pedagoškom radu svakog nastavnika, isto onako kao što je i postojanje ljubavi prva božanska vrлина u pedagoškom radu nastavnika.

2. *Učmalost* – stalno mirenje sa ustaljenim i postojećim u radu, u međuljudskim odnosima, u odnosima prema učenicima – vaspitanicima, ljenjost i inertnost misli i duha, odsustvo inicijative i akcije, spremnosti da se odstupa od ustaljenog, uobičajenog, da se postojeće poboljšava i promeni, odustvo kritičkog odnosa i stalnog kritičkog promišljanja postojećeg i ustaljenog, kritičkog odnosa prema sopstvenom radu i rezultatima koji se tim radom postižu, odsustvo samokritike, strah od promena i napuštanja uobičajenog i postojećeg, jer oni su „dobri“ i daju

kakve-takve prihvatljive rezultate, bojazan od novog i nepoznatog i rezultata koje to novo može da donese – velika su prepreka i smrtni greh koji onemogućava stvaralački, kritički i razuman odnos prema pedagoškom radu.

3. *Ukalupljenost* misli, duha, načina rada, uspostavljenih odnosa, strogo pridržavanje samo dotad korišćenih metoda, sredstava, organizacije, tokova, procesa i načina u pedagoškom radu, težnja da se stalno radi na isti način, da se tobože ide „proverenim“ i „sigurnim“ putem, „utabanim satazama“, da se ništa u tome ne menja ni tokom dužeg vremenskog perioda, ni za nove generacije učenika, otpor prema inovacijama i novinama u pedagoškom radu, verovanje da nema boljeg od već poznatog načina rada, da se ne isplati rizikovati i prihvatiti nov i nedovoljno proveren način rada i dovoditi u pitanje rezultate koji su dotad postizani, odsustvo želje i volje da se rad stalno usklađuje sa potrebama, predznanjima, interesovanjima, motivima i mogućnostima novih generacija učenika – vaspitanika, sa novom obrazovnom (nastavnom) tehnologijom – sve to okiva nastavnika u njegovom vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu, sprečava ga da svoj rad stalno preispituje i unapređuje, a rezultate svoga rada stalno uvećava i poboljšava. Kada se udruže *učmalost* i *ukalupljenost* onda su to zaista *smrtni gresi* u pedagoškom radu nastavnika.

4. *Strah od novog i nepoznatog, od većeg ličnog angažovanja* – ovaj greh je tesno povezan sa napred navedenim, dosta nastavnika se plaši promena, inovacija, novog, nisu mnogo spremni da se (iz ovog ili onog razloga) dodatno angažuju – misaono, duhovno, radno. Vremenski, da ulažu sebe i svoje snage u procenjivanje, osmišljavanje i kritičko preispitivanje i onog što treba napustiti i onog što kao novo treba prihvatiti, nastavnici često takav stav opravdavaju sami pred sobom na mnoge načine – ne isplati se rizikovati, ne isplati se prihvatati novo dok se ne dokaže u praksi drugih nastavnika, ne isplati se ulaziti u nepoznato i neizvesno, ako se dokaže kao dobro onda ću ga prihvatiti i ja i i sl.

5. *Nedoslednost* – olako, bez mnogo promišljanja i argumenata, menjanje stavova u radu, u odnosima prema učenicima – vaspitaicima, prema kolegama, porodicama učenika i saradnji sa njima, prema struci, novim znanjima, stručnom usavršavanju, nedoslednosti u ličnom životu i sl., govore o nekritičnosti, neiskrenosti, nedostatku ličnog uverenja i verovanja u nešto, govore o nedostatku čvršćieg sistema vrednosti kojim se nastavnik rukovodi u pedagoškom radu i u životu – sve to ne može da ne ostavlja duboke tragove i negativne uticaje na vaspitni i obrazovni rad nastavnika, kao i na rezultate koje on tim radom planira i koje stvarno postiže.

6. *Neprincipijelnost* – jedan stav i kriterijum prema svom, a drugi stav i kriterijum prema pedagoškom radu i rezultatima tog rada kod drugih nastavnika, pristrasno i neobjektivno sagledavanje svog rada, nesamokritičnost, neiskrenost, neargumentovano kritizerstvo drugih, odsustvo samokritike, stalno traženje uzroka i svojih neuspeha i nezadovoljstava izvan sebe, u svom okruženju umesto u sebi, nejednak odnos prema učenicima, stvaranje grupa „miljenika“ među učenicima–vaspitanicima – samo su neki od elemenata koji pokazuju neprincipijelnost nastavnika u pedagoškom radu.

7. *Zavist, ljubomora, netolerantnost, mržnja* prema drugima, njihovim uspesima i dostignućima, prema priznanjima, nagradama i unaprećivanju koje drugi zaslužno dobijaju, neiskrenost u međuljudskim odnosima, kao i u odnosima prema svim ili samo prema pojedinim učenicima – veliki je greh nastavnika u pedagoškom radu (pa i u životu) i on onemogućava i njegov rad i uspehe koje bi trebalo tim radom da postiže.

Na kraju bismo hteli da posebno naglasimo, a to je vidno i iz navedenih „vrlina“ i „grehova“, da mi ne prihvatamo gledište nekih pedagoga da se „dobar nastavnik“ rađa, da uspešan nastavnik i vaspitač može biti samo onaj koji se „rodi kao pedagog“.

Razumljivo, određene dispozicije koje, manje-više, poseduje većina ljudi, su i te kako dobrodošle bućim nastavnicima. One, ipak, nisu presudne. Svaki čovek, izuzeci sau veoma retki, može *obrazovanjem i učenjem STEĆI sve pomenute vrline potrebne nastavniku za njegov stvaralački i uspešan pedagoški rad.*

Mi zastupamo gledište da nastavnik treba da je *zrela i integralna ljudska ličnost*, da je *običan, prirodan, normalan, svakodnevni* čovek. Tokom obrazovanja budućeg nastavnika treba kod svakog podsticati, razvijati i usavršavati napred navedene *vrline*, stvarati istovremeno čvrstu branu (ličnu) da se spreči pojavljivanje i delovanje napred navedenih *grehova*.

Formula za dobar, kvalitetan i uspešan pedagoški rad možda bi mogla da izgleda ovako: *zrela i integralna ljudska ličnost + visoko opšte obrazovanje + fakultetsko stručno obrazovanje + fakultetsko pozivno obrazovanje + stalno stručno usavršavanje + ljubav i ostale napred pomenute božanske vrline.*

Sve napred pomenuto može se steći i naučiti i pod uticajem drugih i pod sopstvenim uticajem – putem samovaspitanja i samoobrazovanja. Onome ko zavoli nastavnički poziv i prihvati ga kao životno opredeljenje sve to neće biti teško i nepremostivo. U praksi i pedagoškom radu to će se potvrđivati, učvršćivati i dalje usavršavati.

Rečeno ni na koji način ne zahteva, kada je reč bilo o inicijativnom obrazovanju nastavnika bilo o njihovom stalnom stručnom usavršavanju, neke nove studijske discipline, čak ne ni neke nove sadržaje u tim disciplinama. Zahteva od onih koji učestvuju u inicijalnom obrazovanju nastavnika (profesori fakulteta) i od onih koji organizuju stručno usavršavanje nastavnika, od onih koji kontrolišu rad nastavnika, drugačije *posredovanje* postojećih sadržaja nastavnicima, drugačiji *stav* prema budućim nastavnicima, *zahteva namerno i svesno podsticanje* budućih nastavnika da se na vreme, i na ovaj način, pripreme za svoj *pedagoški poziv*.

Nadati se, a pedagog ne može biti uspešan ako nije optimista kada nešto predlaže, da će se budući nastavnici (svi ne samo profesori srednjih škola) obrazovati na pravi način, saglasno potrebama i ljudi i učenika–vaspitanika i svom pedagoškom radu tokom 21. veka (jer oni koji se sada obrazuju na fakultetima baviće se pedagoškim radom najvećim delom toga veka).

PODACI O AUTORIMA

Dr Šefika Alibabić, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- sailibabi@f.bg.ac.rs

Dr Radovan Antonijević, vanredni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

Dr Željko Bralić, docent na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

- kentaur.hiron@gmail.com

Aleksandr Bulajić, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- abulajic@f.bg.ac.rs

Dr Jovan Đorđević, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju (u penziji).

Mr Aleksandra Ilić, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- avilic@f.bg.ac.rs

Dr Nada Kačavenda Radić, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- nkacaven@f.bg.ac.rs

Edisa Kecap, istraživač pripravnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- edisa_kecap@yahoo.com

Dr Radivoje Kulić, redovni profesor na Učiteljskom fakultetu u Prizrenu i Filozofskom fakultetu u Prištini – Kosovska Mitrovica.

- radivoje.kulic@pr.ac.rs

Ivana Luković, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- ilukovic@f.bg.ac.rs

Bojan Ljujić, istraživač pripravnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- bojanljujic@yahoo.com

Mr Maja Maksimović, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- mmaksimo@f.bg.ac.rs

Dubravka Mihajlović, istraživač pripravnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- dunja_mihajlovic@yahoo.com

Mr Jovan Miljković, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

Dr Milica Mitrović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- mimitrov@f.bg.ac.rs

Mr Tamara Nikolić Maksić, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- tamara.nikolic@f.bg.ac.rs

Dr Kristinka Ovesni, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- kovesni@f.bg.ac.rs

Dr Dragana Pavlović Breneselović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- dbrenese@f.bg.ac.rs

Dr Aleksandra Pejatović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- apejatov@f.bg.ac.rs

Kristina Pekeč, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- kpekec@f.bg.ac.rs

Mr Želimir Popov, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- zpopov@f.bg.ac.rs

Dr Katarina Popović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- kpopovic@f.bg.ac.rs

Dr Nikola Potkonjak, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju (u penziji).

- miknikpo@eunet.rs

Dr Lidija Radulović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Centar za obrazovanje nastavnika.

- liradulo@f.bg.ac.rs

Dr Vera Spasenović, docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

- vspaseno@f.bg.ac.rs

Milan Stančić, istraživač saradnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- mstancic@f.bg.ac.rs

Dr Jelena Vranješević, docent na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

- jekac@eunet.rs

ISBN 978-86-82019-69-5