



1838

Odeljenje za pedagogiju i andragiju
Filozofski fakultet - Univerzitet u Beogradu



1949

Pedagoško društvo Srbije

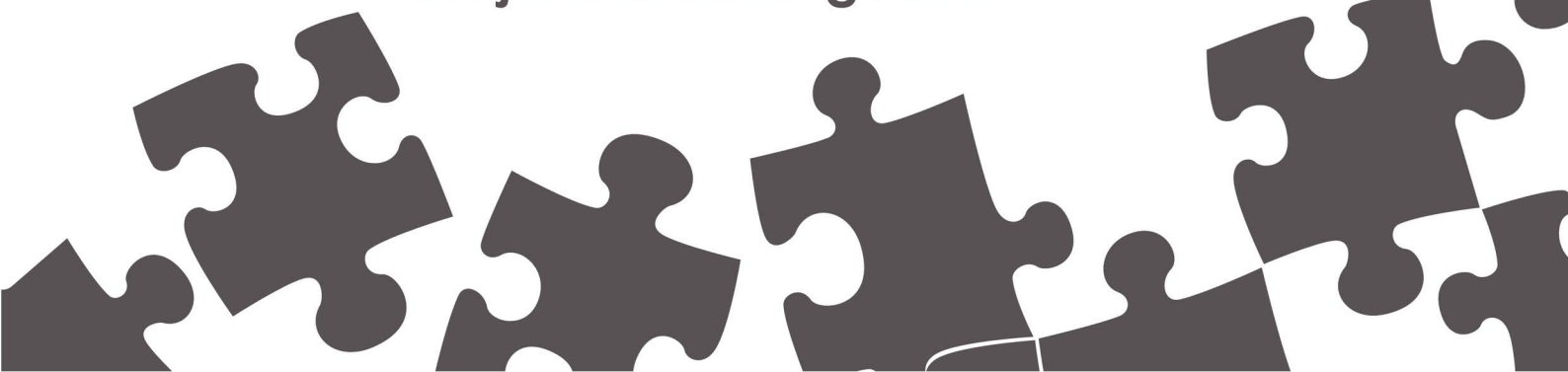
Januarski susreti pedagoga

Nacionalni naučni skup

Pedagog između **teorije** i **prakse**

Zbornik radova

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu,
31. januar 2013. godine



Izdavači

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18-20, Beograd
Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Urednici

dr Živka Krnjaja
dr Dragana Pavlović Breneselović
dr Katarina Popović

Recenzenti

Prof.dr Gordana Zindović
Prof. dr Nataša Vujisić Živković
dr Vera Spasenović
dr Aleksandra Pejatović
dr Živka Krnjaja
dr Dragana Pavlović Breneselović
dr Katarina Popović
Biljana Radosavljević

Za izdavača

Prof.dr Radovan Antonijević
Upravnik Instituta za pedagogiju i andragogiju
Biljana Radosavljević
Predsednik Pedagoškog društva Srbije

Tehnički urednik:

Aleksa Eremija

Dizajn korica

Božidar Dimić

ISBN

978-86-88803-28-1

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su u okviru Januarskih susreta pedagoga nacionalni naučni skup sa temom „Pedagog između teorije i prakse“. Cilj naučnog skupa je bio da se kritički sagleda značaj, mogućnosti i perspektive inicijalnog obrazovanja i profesionalnog delovanja pedagoga i njegove uloge u transformaciji obrazovanja u kontekstu stalnih društvenih promena.

Programski odbor skupa

Prof. dr Šefika Alibabić, Filozofski fakultet
Prof. dr Miomir Despotović, Filozofski fakultet
Prof. dr Snežana Medić, Filozofski fakultet
Prof. dr Mirjana Pešić, Pedagoško društvo Srbije
Prof. dr Nataša Vujisić Živković, Filozofski fakultet
Prof. dr Gordana Zindović, Pedagoško društvo Srbije
dr Živka Krnjaja, Filozofski fakultet
dr Dragana Pavlović Breneselović, Filozofski fakultet
dr Aleksandra Pejatović, Filozofski fakultet
dr Katarina Popović, Filozofski fakultet
dr Vera Spasenović, Filozofski fakultet
Biljana Radosavljević, Pedagoško društvo Srbije

Organizacioni odbor skupa

mr Zorica Milošević, Filozofski fakultet
mr Tatjana Pavlovski, Filozofski fakultet
mr Zorica Šaljić, Filozofski fakultet
Maša Avramović, Filozofski fakultet
Aleksa Eremija, Pedagoško društvo Srbije
Ivana Luković, Filozofski fakultet
Milan Stančić, Filozofski fakultet
Maja Vračar, Pedagoško društvo Srbije

Partner u realizaciji skupa

Klub studenata pedagogije

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

Sadržaj

PLENARNA IZLAGANJA

Nataša Matović, Biljana Bodroški-Spariosu BOLONJA PROCES I REFORMA STUDIJSKOG PROGRAMA PEDAGOGIJE	2
Emina Hebib PEDAGOŠKA TEORIJA I ŠKOLSKA PRAKSA: IZAZOVI U RADU ŠKOLSKOG PEDAGOGA.....	9
Dragana Pavlović Breneselović ČEMU SLUŽI PEDAGOG Priča u tri slike.....	18

OBRAZOVANJE U VRTLOGU OBRAZOVNIH POLITIKA

Šefika Alibabić, Kristinka Ovesni, Jovan Miljković PEDAGOG U KONTEKSTU MENADŽMENT IZAZOVA	28
Aleksandra Grbić Hrustić PREDUZETNIČKI ASPEKT MENADŽMENTA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI.....	35
Nataša Vujisić Živković TRANSMISIJA NAUČNOG ZNANJA U PEDAGOŠKU PRAKSU – ISTORIJSKA I SAVREMENA SHVATANJA.....	41
Aleksandra Ilić Rajković, Ivana Luković UPITNICI ZA SAMOVREDNOVANJE NASTAVNOG RADA (tri primera iz prošlosti).....	46
Katarina Popović, Maja Maksimović ODRASLI U VISOKOM OBRAZOVANJU U SRBIJI	51
Tamara Nikolić Maksić ANDRAGOG/PEDAGOG IZMEĐU KONVENCIONALNE I ALTERNATIVNE TEORIJE/PRAKSE	59
Živkica Đorđević ULOGA PEDAGOGA U STVARANJU USLOVA ZA INKLUZIVNU ŠKOLU	64
Radovan Antonijević ULOGA VASPITNO-OBRAZOVNIH AKTIVNOSTI U OKVIRU PRODUŽENOG BORAVKA	70
Milica Mitrović, Branka Aleksendrić POVRATNA INFORMACIJA U OCENJIVANJU	75
Ljiljana Grujić (NE) JEDNAKOSTI U OBRAZOVANJU I OBRAZOVNE POLITIKE.....	80

PEDAGOG U ZAJEDNICI KOJA UČI

Živka Krnjaja RAZVIJANJE OBRAZOVNIH PROGRAMA: GDE SU PEDAGOZI	85
Nataša Vujisić Živković, Jelena Vranješević PITANJE LIDERSTVA U SISTEMU OBRAZOVANJA.....	92
Vesna Kravarušić ULOGA UČENIKA U EVALUACIJI OBAVEZNOG OBRAZOVNO-VASPITNOG PROCESA	97
Biljana Drobnjak KONCEPTI UČENIČKOG NEUSPEHA U NASTAVI U DIDAKTIČKOJ LITERATURI I ISKUSTVU UČENIKA	105
Zorica Šaljić PRIMENA NAGRADE I KAZNE U PREVENCIJI NEPOŽELJNIH PONAŠANJA DECE I OMLADINE	110

Maša Avramović, Aleksandra Stamenković SARADNJA ŠKOLE I MUZEJA U OBRAZOVANJU ZA LJUDSKA PRAVA	116
Tatjana Ristivojević ODNOS VASPITAČA PREMA STRUČNOJ LITERATURI U PROCESU PERMANENTNOG STRUČNOG USAVRŠAVANJA.....	121
Ana Mišić, Tamara Petronijević, Aleksandra Radisavljević MODEL MOGUĆE POSREDNIČKE ULOGE ŠKOLE U RAZVIJANJU PISMENOSTI NA OSNOVU NOVIH STUDIJA PISMENOSTI.....	126
Kosana Rauški PEDAGOŠKA KOMUNIKACIJA NA PRIMERU STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA NA NASTAVNIČKOM VEĆU IZ UGLA PEDAGOGA	131
Slobodan Malušić VASPITNI PROBLEMI SREDNJOŠKOLSKIH PROFESORA	137
Kristinka Ovesni ULOGA ANDRAGOGA U ORGANIZACIJI KOJA UČI	143
PROFESIJA PEDAGOG I KONCEPCIJA CELOŽIVOTNOG UČENJA	
Lidija Radulović RAZLIČITE KONCEPCIJE KONTINUIRANOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA – IZAZOV ZA PEDAGOGE.....	149
Aleksandra Pejatović PEDAGOG IZMEĐU ISHODA STUDIJA I OPISA POSLA.....	156
Mira Jovanović REFLEKSIJA PROFESIONALNOG IDENTITETA ŠKOLSKOG PEDAGOGA I PROFESIONALNI RAZVOJ.....	161
Brane Mikanović ISKUSTVENO UČENJE U PROFESIONALNOM RAZVOJU PEDAGOGA.....	171
Mirjana Senić Ružić, Mateja Opačić ULOGA PEDAGOGA U KREIRANJU NOVIH OBLIKA ONLINE NASTAVE	183
Milica Čebić STAVOVI I PRISTUPI UČESNIKA O EFEKTIMA PROGRAMA „ČITANJEM I PISANJEM DO KRITIČKOG MIŠLJENJA” U SREDNjim ŠKOLAMA.....	188
Gordana Popović – Božanić, Katica Rajkov, Radmila Simijonović, Dragana Stevanović, Bratislav Đorđević MONITORING PROJEKTA OBUKA 1000 NASTAVNIKA - efekti stručnog usavršavanja -	196
Hajdana Glomazić MEDIJSKO OBRAZOVANJE: RAZVOJNI IZAZOVI I KONTROVERZE.....	200
Bojan Ljujić KOMPJUTERSKA PISMENOST STUDENATA I PROCENA ZNAČAJA INTERAKCIJE U KOMPJUTERSKIM UČIONICAMA.....	205
Svetlana Karić ULOGA PEDAGOGA U UNAPREĐIVANJU ZDRAVLJA DECE ŠKOLSKOG UZRASTA	211

PLENARNA IZLAGANJA

BOLONJA PROCES I REFORMA STUDIJSKOG PROGRAMA PEDAGOGIJE¹

Nataša Matović²
Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet

Biljana Bodroški-Spariosu³
Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet

Apstrakt

Polazeći od osnovnih principa Bolonja procesa, u radu se analiziraju karakteristike studijskog programa pedagogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, akreditovanog 2009. godine. Pažnja je posebno umerena na razmatranje sledećih pitanja: organizacija studija u tri ciklusa ili stepena, kvantifikacija studentskih obrazovnih aktivnosti kroz uvođenje ESPB bodova i mobilnost studenata i profesora u kontekstu jedinstvenog evropskog prostora visokog obrazovanja. Rezultati analize ukazuju da su studijski programi pedagogije koncipirani u skladu sa osnovnim komponentama Bolonja procesa. Vreme koje je pred nama tek će pokazati koliko su ovi programi uspešni sa stanovišta jedinstvenog evropskog sistema osiguranja kvaliteta visokoškolskog obrazovanja.

Ključne reči: *Bolonja proces, obrazovanje zasnovano na tri ciklusa, Evropski sistem prenosa bodova, mobilnost studenata i profesora, Studijski program pedagogije*

Bolonja proces – osnovne postavke

Bolonja proces je proces reforme visokog obrazovanja u Evropi, sa ciljem uspostavljanja evropskog prostora visokog obrazovanja i promovisanja mobilnosti studenata i profesora. Naziv reformskog procesa potiče od naziva istoimene deklaracije (*Bolonjska deklaracija*) iz 1999. godine koju su potpisali ministri zaduženi za visoko obrazovanje iz 29 država Evrope, na sastanku u Bolonji. Najvažniji ciljevi koje je postavila *Bolonjska deklaracija* su: (a) prihvatanje sistema uporedivih akademskih zvanja ili stepena (što uključuje uvođenje dodatka diplomu) kako bi se unapredila zapošljivost evropskih građana i međunarodna konkurentnost evropskog sistema visokog obrazovanja; (b) usvajanje sistema zasnovanog na dva glavna ciklusa obrazovanja, dodiplomskog (koje traje minimalno tri godine) i postdiplomskog; (c) uvođenje *Evropskog sistema transfera i*

¹ Rad je realizovan u okviru projekta “Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² nmatovic@f.bg.ac.rs

³ bbodrosk@f.bg.ac.rs

akumulacije bodova (ECTS), zasnovanog na ishodima učenja i opterećenju studenata, kod nas poznatog kao *Evropski sistem prenosa bodova* (ESPB), u cilju promovisanja mobilnosti studenata; (d) unapređenje evropske saradnje u oblasti osiguranja kvaliteta koje podrazumeva razvijanje uporedivih kriterijuma i metodologija.

Od potpisivanja Bolonjske deklaracije, svake dve godine održavaju se ministarski sastanci na kojima se razrađuju i dopunjuju osnovni principi reforme. Reformulisana je struktura obrazovnih sistema dodavanjem tzv. trećeg ciklusa – doktorskih studija, čiji je period trajanja najviše 3 do 4 godine; sumirani su ciljevi evropskih visokoškolskih institucija koji uključuju pripremu studenata za život kao aktivnih građana u demokratskom društvu, pripremu za njihove buduće karijere i omogućavanje njihovog ličnog razvoja, razvoja nauke, podsticanja istraživanja i inovacija; istaknut je značaj i socijalne dimenzije reformi u smislu jednakih šansi u pogledu upisa i završetka studija i dr.

Srbija je pridružena Bolonja procesu 2003. godine na ministarskom sastanku u Berlinu. Nakon dve godine, 2005, usvojen je novi *Zakon o visokom obrazovanju* Srbije. Pored nekih tradicionalnih principa kojima se rukovodi visoko obrazovanje (akademska sloboda, autonomija, jedinstvo nastave i istraživanja i sl.), u Zakonu je našao svoje mesto i princip „[...] usklađivanja sa evropskim sistemom visokog obrazovanja i unapređenje akademske mobilnosti nastavnog osoblja i studenata“ (član 4). S tim u vezi, ovim Zakonom je predviđeno da se delatnost visokog obrazovanja ostvaruje kroz tri stepena studija: osnovne (koje mogu biti akademske ili strukovne); diplomske akademske studije – master, specijalističke strukovne studije ili specijalističke akademske studije, kao studije drugog stepena; doktorske akademske studije, kao studije trećeg stepena. U skladu sa Bolonja procesom, Zakonom je predviđeno da, pored nekih tradicionalnih elemenata studijskog programa (kao što su naziv i ciljevi studijskog programa, vrsta studija, naziv koji se stiče po završetku programa, uslovi za upis i sl.), treba da postoje i naglašavaju se stavke koje se odnose na ishode procesa učenja, na bodovnu vrednost svake obrazovne aktivnosti u skladu sa Evropskim sistemom prenosa bodova. Zakonom je predviđeno da se kriterijumi i uslovi prenošenja ESPB bodova između različitih studijskih programa propisuju opštim aktom samostalne visokoškolske ustanove, odnosno sporazumom visokoškolskih ustanova. Uz diplomu, Zakon predviđa da se obavezno izdaje i Dodatak diplomi u cilju unapređivanja uporedivosti akademskih zvanja u evropskom prostoru visokog obrazovanja.

Uvažavajući sve navedene promene koje su se desile u pravno-regulativnim sferama visokoškolskog obrazovanja, Odeljenje za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu je koncipiralo novi studijski program koji je akreditovan 2009. godine. Po svojim

karakteristikama, kao što je to bilo i ranije, program je akademskog karaktera što znači da se cilj programa ne može ograničiti samo na strukovno ili profesionalno obrazovanje studenata, već obuhvata i razvoj pedagoške nauke, kao i razvoj ličnosti studenata u skladu sa osnovnim akademskim vrednostima i etosom naučnog istraživanja.

Studijski program za pedagogiju sa stanovišta tri ključne komponente Bolonja procesa

Studijski program za pedagogiju koncipiran je za sva tri nivoa ili ciklusa koja su kompatibilna strukturi evropskog sistema visokoškolskog obrazovanja (osnovne, master i doktorske studije). Svaki ciklus podrazumeva obrazovni stepen ili kvalifikaciju koja bi trebalo da bude prepoznata na globalnom tržištu rada. Obrazovne aktivnosti predviđene programom iskazane su sistemom ESPB bodova. Ponudom većeg broja izbornih predmeta na svim nivoima obrazovanja nastojala se uvažiti reformska orijentacija „student u centru“, što podrazumeva slobodu svakog studenta da u velikoj meri profiliše svoje studije, posebno na drugom i trećem ciklusu.

Karakteristike Studijskog programa za pedagogiju u ovom radu se razmatraju sa stanovišta tri ključne komponente Bolonja procesa: (a) struktura – tri ciklusa; (b) uvođenje sistema ESPB bodova kao vida kvantifikacije kojima se dokumentuju obrazovne aktivnosti studenata; (c) mobilnost studenata i profesora.

Prihvatanje sistema koji se temelji na tri ciklusa obrazovanja

Prvi ciklus predstavljaju Osnovne akademske studije pedagogije. Nakon završetka ovih studije, dobija se stručni naziv: diplomirani pedagog, sa naznakom zvanja prvog stepena akademskih studija. Cilj ovih studija jeste „[...] sticanje znanja i razvijanje sposobnosti i veština neophodnih za profesionalni rad u oblasti vaspitanja i obrazovanja i osposobljavanje za permanentno stručno usavršavanje“ (*Informacije o osnovnim, diplomskim – master i doktorskim akademskim studijama 2009/10*, 2008: 71). Program osnovnih studija sadrži ukupno 35 predmeta. Većina predmeta je obavezna, preciznije rečeno - 27 obaveznih i 8 izbornih predmeta. Obaveznim predmetima su pokriveni sadržaji iz sledećih oblasti: opšte pedagogije, istorije pedagogije, metodologije pedagogije, didaktike, školske pedagogije; kao i Predškolska pedagogija, Porodična pedagogija i Obrazovanje odraslih. Takođe, status obaveznih predmeta imaju i pojedine psihološke i filozofske discipline. Sadržaj izbornih predmeta, takođe, obuhvata različite oblasti: pedagogiju, psihologiju, filozofiju, sociologiju, istoriju i strane jezike. Najviše izbornih predmeta je iz oblasti

pedagogije (3), zatim psihologije (2) itd. U okviru osam izbornih blokova (pozicija) ponuđeno je 37 predmeta. Studijskim programom predviđena je i stručna praksa studenata, koja se realizuje u dečijem vrtiću u šestom semestru i u školi u osmom semestru.

Drugi ciklus čine Diplomске akademske studije pedagogije – master. Pošto se završi ovaj ciklus obrazovanja, stiče se akademski naziv: diplomirani pedagog – master. Osnovni cilj master studija jeste „[...] razvijanje opštih i specifičnih znanja, sposobnosti i veština potrebnih za samostalno obavljanje poslova pedagoga i osposobljavanje za istraživački rad u oblasti vaspitanja i obrazovanja“ (*Informacije o osnovnim, diplomskim – master i doktorskim akademskim studijama 2009/10*, 2008: 76). Studijski program sadrži nastavne predmete, studijski istraživački rad i izradu završnog (master) rada. Za razliku od prethodnog ciklusa, u ovom studijskom programu dominiraju izborni predmeti. Konkretnije rečeno, od ukupno 5 predmeta, 1 je obavezan, dok 4 imaju status izbornog predmeta. Obavezan predmet je iz oblasti metodologije pedagogije. Svi izborni predmeti, takođe, pripadaju oblasti pedagogije. Na 4 izborne pozicije ponuđeno je ukupno 16 predmeta. Student bira jedan predmet iz svakog izbornog bloka. Iako na master studijama ne postoje smerovi, kroz izbor predmeta u okviru četiri izborna bloka, student može da profiliše svoje studije opredeljujući se za određenu užu oblast (teorija vaspitanja, istorija pedagogije, didaktika, porodična pedagogija, predškolska pedagogija, školska pedagogija). Pored nastavnih predmeta, program studija predviđa i studijski istraživački rad koji je, u ovom ciklusu obrazovanja, isključivo povezan sa aktivnostima koje su u funkciji izrade završnog (master) rada. U okviru master studija predviđena je izrada i odbrana završnog (master) rada.

Doktorske studije pedagogije predstavljaju treći ciklus obrazovanja. Nakon završetka ovih studija stiče se naučni naziv: doktor nauka – pedagoške nauke. Cilj ovih studija jeste „[...] osposobljavanje za teorijski, istraživački i praktični rad u oblasti pedagogije, za praćenje savremenih tokova u pedagoškoj nauci i vaspitno-obrazovnoj praksi i kritičko sagledavanje promena u teoriji i praksi vaspitanja i obrazovanja, kompetentno procenjivanje njihovih efekata i značaja za razvoj ove delatnosti [...]“ (*Informacije o osnovnim, diplomskim – master i doktorskim akademskim studijama 2009/10*, 2008: 78). Sadržaj programa doktorskih studija obuhvata nastavne predmete, studijski istraživački rad i izradu doktorske disertacije. Kao i na master, i na doktorskim studijama većina predmeta pripada grupi izbornih predmeta: od ukupno 8 predmeta, 2 su obavezna, a 6 je izbornih. U okviru šest izbornih blokova ponuđeno je 28 predmeta. Najviše izbornih predmeta pripada oblasti pedagogije (4), dok su na dve izborne pozicije ponuđeni predmeti iz više oblasti filozofije, sociologije, psihologije. Za razliku od master studija, na doktorskim studijama zastupljene su dve vrste studijskog istraživačkog rada, jedan koji se povezuje sa aktivnostima u

okviru pojedinih predmeta i drugi koji je u funkciji izrade doktorske disertacije. Program ovih studija, takođe, predviđa izradu i odbranu doktorske disertacije.

Uvođenje Evropskog sistema transfera i akumulacije bodova (ECTS)

S obzirom na dužinu trajanja, studije pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu organizovane su prema principu 4 + 1 + 3. Drugim rečima, osnovne akademske studije pedagogije traju 4 školske godine (tj. 8 semestara), diplomatske akademske studije pedagogije – master traju 1 školsku godinu (tj. 2 semestra), a doktorske studije pedagogije traju tri godine (tj. 6 semestara). U skladu s time, varira i ukupan broj ESPB bodova koje studenti stiču sa završetkom studija u pojedinim ciklusima: sa završetkom osnovnih studija stiču 240 ESPB bodova, master studija 60 ESPB bodova, a sa završetkom doktorskih studija 180 ESPB bodova.

Procenat ESPB bodova koji pripada nastavnim predmetima u odnosu na druge oblike obrazovnih aktivnosti smanjuje se na višim nivoima obrazovanja. Na osnovnim studijama 96% ESPB bodova (231)⁴ pripada nastavnim predmetima, a samo 4% (9) stručnoj praksi. Na master studijama i nastavnim predmetima (30) i završnom radu (20), uključujući i studijski istraživački rad koji je u funkciji njegove izrade (10), pripada po 50% od ukupnog broja ESPB bodova. Na doktorskim studijama situacija je slična kao i na master studijama: 45% (80) ESPB bodova pripada nastavnim predmetima, a 55% (100) doktorskoj disertaciji i studijsko - istraživačkom radu koji je povezan sa njenom izradom. Takođe, procenat ESPB bodova koji pripada obaveznim, u odnosu na izborne predmete, drastično se menja na višim nivoima studija. Konkretnije rečeno, na osnovnim studijama taj odnos je 80% (183) prema 20% (48) ESPB bodova u korist obaveznih predmeta. Na master i doktorskim studijama on je sličan, ali u korist izbornih predmeta, master studije: 20% (6) prema 80% (24) ESPB bodova; a doktorske studije: 25% (20) prema 75% (60) ESPB bodova.

U skladu sa navedenim, osnovne studije razlikuju se od master i doktorskih studija i u trajanju nastave koja se ostvaruje kroz realizaciju pojedinih nastavnih predmeta. Na ovaj način nastava se realizuje u svim semestrima na osnovnim studijama. Na master studijama nastava iz pojedinih predmeta realizuje se samo u prvom semestru, a drugi je planiran za rad na master radu. Na nivou doktorskih studija nastava iz pojedinih predmeta odvija se u prva četiri semestra, dok su poslednja dva isključivo posvećena radu na doktorskoj disertaciji. I u dužini trajanja nastave iz pojedinih predmeta postoji razlika između osnovnih studija pedagogije, s jedne strane, i master i doktorskih studija pedagogije, s druge strane. Na osnovnim studijama većina obaveznih i svi izborni

⁴ Broj u zagradi označava broj ESPB bodova.

predmeti su jednosemestralni. Nasuprot tome, svi nastavni predmeti, obavezni i izborni, na master i doktorskim studijama pedagogije su jednosemestralni.

Unapređenje mobilnosti studenata i profesora

Prilikom koncipiranja studijskog programa osnovnih akademskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu uzeti su u obzir programi istog nivoa studija pedagogije iz 2006/07. godine sa rang liste prvih 100 univerziteta u Evropi (npr. Cirihi, Oslo, Helsinki, Beč, Rim, Berlin, Luven), čija odeljenja za pedagogiju predstavljaju renomirane centre pedagoškog obrazovanja i istraživanja. Program osnovnih akademskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu formalno i strukturno odgovara programima prvog nivoa studija pedagogije navedenih, ali i drugih uglednih evropskih univerziteta.

Mobilnost studenata i profesora pedagogije još nije u pravoj meri zaživela, osim pojedinačnih slučajeva. U ovom pravcu, svakako, treba pojačati napore i odgovoriti na izazove koje pred nas postavlja jedinstveni evropski prostor visokoškolskog obrazovanja.

Zaključna razmatranja

Studijski program za pedagogiju na Odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu koncipiran je u skladu sa osnovnim komponentama Bolonja procesa, kao što su: tri ciklusa studija od kojih je svaki usmeren ka tržištu rada i nastavku daljeg obrazovanja, kvantifikacija obrazovnih aktivnosti u vidu ESPB bodova, kompatibilnost programa sa drugim evropskim univerzitetima i podsticanje mobilnosti studenata i profesora. S obzirom da nije prošla ni puna decenija od pridruživanja Srbije Bolonja procesu, veoma je rano za procenu punih efekata započetih reformi. Ali svakodnevni problemi sa kojima se suočavaju studenti i profesori pedagogije u realizaciji studijskih programa na različitim nivoima, kao i problemi, koji u praksi zatiču sve one koji sticanjem određenih stručnih, akademskih i naučnih zvanja po završetku studija ulaze na tržište rada, ostaju veliki izazov za preispitivanja i kritiku koja je prisutna i na čitavom prostoru evropskog visokog obrazovanja.

Literatura

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. Dostupno na adresi: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (posećeno : decembar 2012.)

Informacije o osnovnim, diplomskim – master i doktorskim akademskim studijama 2009/10 (2008), Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.

London Communiqué, Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world (2007), Dostupno na adresi: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London_Communique18May2007.pdf (posećeno : decembar 2012.)

Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué (2012), Dostupno na adresi: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Bucharest_Communique.pdf (posećeno : decembar 2012.)

Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003, Dostupno na adresi: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf (posećeno : decembar 2012.)

The Bologna Declaration on the European space for higher education, Bologna, 1999. Dostupno na adresi: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf (posećeno : decembar 2012.)

Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Dostupno na adresi: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf (posećeno : decembar 2012.)

Zakon o visokom obrazovanju Republike Srbije (2005), Službeni glasnik Republike Srbije, br. 12/76/2005/01. Dostupno na adresi: http://www.mpn.gov.rs/propisi/dokumenti/propis-14-Zakon_o_visokom_obrazovanju-1.doc (posećeno : decembar 2012.)

PEDAGOŠKA TEORIJA I ŠKOLSKA PRAKSA: IZAZOVI U RADU ŠKOLSKOG PEDAGOGA¹

Emina Hebib²
Filozofski fakultet – Beograd

Apstrakt

Pedagoška teorija, način na koji se odvija i uslovi u kojima se odvija školska praksa i normativna osnova školskog rada predstavljaju trijadu međusobno povezanih elemenata. U tekstu se daje kratak pregled najnovijih teorijskih saznanja o školi i školskom obrazovanju i promena u praksi funkcionisanja škole i školskog sistema koje treba da predstavljaju polazišta u ostvarivanju uloge pedagoga u školi. Poseban osvrt dat je i na koncepciju, strukturu i sadržaj važećeg programskog dokumenta na osnovu kojeg se odvija rad pedagoga u našoj školi i njegovu usklađenost sa razvijenim teorijskim saznanjima i potrebama prakse.

Ključne reči: *teorijska saznanja, školska praksa, programske osnove rada školskog pedagoga*

Uvod

Praćenje najnovijih teorijskih saznanja iz oblasti pedagoške i srodnih nauka pretpostavka je uspešnog delovanja školskog pedagoga. Celokupno delovanje pedagoga, a posebno akcije unapređivanja i razvoja školske prakse, biće delotvornije ukoliko se kao jedna od polaznih osnova u njihovom koncipiranju koriste teorijska saznanja. Pored toga, poznavanje psihološke i pedagoške teorije neophodno je za razumevanje razloga i svrhe pokretanja razvojnih i reformskih procesa i aktivnosti u oblasti školskog obrazovanja i uvođenja novina u školsku praksu.

Promene koje se uvode u praksu funkcionisanja škole i školskog sistema, posebno one koje se implementiraju u praksu na osnovu novih zakonskih propisa, predstavljaju veliki izazov u radu školskog pedagoga, jer impliciraju nove zahteve i zadatke koji se pred njega postavljaju. Pretpostavka uspešnosti u ispunjavanju novih zahteva i zadataka je posmatranje i razumevanje teorije i prakse kao povezanih i nadopunjujućih sistema. Važno je, stoga, da programska osnova za rad stručnih saradnika u školi bude podudarna sa razvijenim teorijskim saznanjima i pratećim promenama u praksi školskog rada.

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

² ehebib@f.bg.ac.rs

Teorijska saznanja o školi i školskom obrazovanju kao polazište u radu školskog pedagoga

Na osnovu pregleda stručne literature može se izvesti zaključak da se poslednjih dvadesetak godina kao najzastupljenije teme teorijskih i istraživačkih radova u oblasti proučavanja škole i školskog obrazovanja izdvajaju: unapređivanje kvaliteta školskog obrazovanja kao cilj reforme i razvoja škole i školskog sistema; različiti aspekti ili dimenzije demokratizacije obrazovne delatnosti; stepeni i forme decentralizacije u oblasti obrazovanja. U tekstu koji sledi daju se kratke napomene o navedenim temama koje predstavljaju dominantne pristupe u tumačenju njihovog značenja i sadržaja.

Unapređivanje kvaliteta školskog obrazovanja kao cilj reforme i razvoja škole i školskog sistema. Bez obzira na razlike među autorima u tumačenjima značenja i sadržaja pojma kvalitet obrazovanja (pa time i konkretnije verzije tog pojma: kvalitet školskog obrazovanja), moglo bi se reći da postoji slaganje u razumevanju ovog pojma kao multidimenzionalnog koncepta komponovanog od tri međusobno povezane dimenzije: kvalitet raspoloživih ljudskih i materijalnih resursa (kvalitet uslova u kojima se odvija obrazovni rad); kvalitet vođenja i realizacije procesa školskog učenja i podučavanja; kvalitet rezultata, tj. ishoda školskog rada (Grauwe & Naidoo, 2004).

U traganju za odgovorom na pitanje kako obezbediti kvalitet školskog obrazovanja razvila su se dva, međusobno komplementarna, pristupa u analizi i tumačenju funkcije i prirode školske institucije i školskog obrazovanja: istraživanja školske efektivnosti i razrada mogućnosti i načina unapređivanja i razvoja prakse školskog rada (Bollen, 1996).

Na osnovu istraživačkih studija školske efektivnosti moguće je: izdvojiti karakteristike nastavnog i školskog rada koje su povezane sa školskom efektivnošću; identifikovati i izdvojiti faktore školske efektivnosti; dati opise efektivnih škola; vršiti poređenja škola prema rezultatima koje postižu i sl. Funkcionalnost saznanja koja se razvijaju u okviru pristupa u tumačenju i analizi škole kao institucije koji potencira unapređivanje prakse školskog rada postiže se njihovim “prevođenjem” na nivo razrađenih strategija delovanja, konkretnih intervencija koje u praksi školskog rada treba sprovesti.

Različiti aspekti ili dimenzije demokratizacije obrazovne delatnosti. Pored stvaranja jednakih mogućnosti za kvalitetno školsko obrazovanje svoj deci ili svim osobama, tj. ukidanja svakog oblika diskriminacije u školskom obrazovanju, pod demokratizacijom školskog obrazovanja se

podrazumeva i razvijanje i podržavanje demokratskih odnosa između učesnika školskog rada utemeljenih na obezbeđivanju principa aktivnog učešća u procesu odlučivanja.

Jednakopravnost u obrazovanju ima dve dimenzije koje su isprepletene. Prva je pravednost, koja podrazumeva da se mora obezbediti da lične i društvene okolnosti – kao što su, na primer, pol, socio-ekonomski status ili etničko poreklo – ne budu prepreka za ostvarivanje obrazovnih potencijala. Druga dimenzija je inkluzivnost, koja implicira obezbeđivanje osnovnog minimalnog obrazovnog standarda za sve (Fild i sar. 2010) uz specifičnost tretmana u obrazovnom procesu za različite kategorije učenika, tj. ostvarivanje načela diferencijacije i individualizacije u nastavnom radu.

Ukoliko se obezbedi participacija, pre svega nastavnika, ali i roditelja i predstavnika lokalne zajednice u školskom radu, upravljanje i rukovođenje školom se može odvijati na efikasniji način (Cook, 2007; prema Barrera-Osorio et. al., 2009) što će se reflektovati na rezultate školskog rada, tj. na kvalitet školskog obrazovanja.

Stepeni i forme decentralizacije u oblasti obrazovanja. Decentralizaciji u oblasti obrazovanja, koja podrazumeva prenošenje nadležnosti sa centralnih organa zaduženih za obrazovanje na niže nivoe upravljanja i odlučivanja (Zajda, 2006), pristupa se sa ciljem da se unapredi funkcionisanje školskih sistema u celini, tj. da se oni učine demokratičnijim, efikasnijim, efektivnijim i produktivnijim. Zbog različitih teškoća u implementaciji ovog procesa i mogućih pozitivnih i negativnih efekata, sve je prihvatljiviji stav da treba težiti uspostavljanju nekog vida ravnoteže između centralizacije i decentralizacije, u skladu sa definisanim prioritetima i pravcima u društvenom razvoju i razvoju obrazovanja, kao i sa individualnim i društvenim kapacitetima za preuzimanje odgovornosti u procesu odlučivanja (Caldwell, 2009).

Na teorijskom planu i u praksi školskog rada, postepeno su se razvili različiti oblici upravljanja i rukovođenja radom škole koji su utemeljeni na sledećim idejama: u procesu upravljanja i rukovođenja važan je autoritet znanja i stručnosti a ne moći; pravo na učešće u procesu odlučivanja, pregovaranje i dogovor između interesnih grupa uključenih u školski rad; osnovna svrha upravljanja i rukovođenja radom škole je unapređivanje prakse školskog rada, tj. procesa podučavanja i školskog učenja; unapređivanje prakse školskog rada zahteva kontinuirano učenje svih zaposlenih u školi; u oblasti obrazovanja od izuzetnog je značaja upravljanje ljudskim resursima i upravljanje promenama... (Bush, 2000; Pont et al., 2008). Primena oblika upravljanja i rukovođenja radom škole utemeljenih na polaznim osnovama navedenih ideja rezultira pomeranjem

fokusa u posmatranju osnovnih obeležja škole kao institucije: od hijerarhijski ustrojene organizacije ka organizaciji centriranoj na zajedništvo (Hausman & Murphy, 2000).

Sa pokretom demokratizacije društva i afirmacijom ideje o važnosti participacije, otvaraju se rasprave o uključivanju aktera školskog rada, kao i roditelja i predstavnika lokalne zajednice, u proces odlučivanja o školskom radu, tj. u proces upravljanja i rukovođenja radom škole. Kao novi teorijski i praktični konstrukt, školska autonomija se utemeljuje na ideji da se efikasno upravljati javnim servisima i sredstvima može u uslovima postavljanja korisnika usluga u sami centar procesa odlučivanja (Hood, 2001; prema: *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*, 2007) i oceni da je najefikasniji model upravljanja i rukovođenja bilo kojom institucijom i organizacijom onaj u kojem je lokacija odlučivanja što je moguće bliža mestu odvijanja procesa i aktivnosti (McGinn & Welsh, 1999).

Na polaznim osnovama, u prethodnom tekstu pomenutih, razvijenih teorijskih saznanja o školi i školskom obrazovanju, a u skladu sa potrebama i definisanim pravcima razvoja obrazovanja i društvenog sistema u celini, sprovode se različite reformske aktivnosti i akcije inoviranja prakse školskog rada.

Promene u praksi funkcionisanja škole i školskog sistema kao polazište u radu školskog pedagoga

Aktuelne promene u praksi funkcionisanja škole i školskih sistema različitih zemalja (pa i Srbije) rezultat su sledećih procesa: standardizacije u obrazovanju; razvoja sistema evaluacije u oblasti obrazovanja; primene inkluzivnog pristupa u obrazovanju; uspostavljanja i razvoja saradničkih i partnerskih odnosa u obrazovanju. U nastavku teksta dajemo kratke napomene o navedenim procesima.

Standardizacija u obrazovanju. U cilju osiguranja i razvoja kvaliteta obrazovanja pristupa se standardizaciji minimuma kvaliteta uslova u kojima se odvija obrazovni rad, standardizaciji odlika kvalitetnog procesa učenja i podučavanja i standardizaciji ishoda obrazovnog rada tj. očekivanih rezultata koje učenici treba da postignu, izraženih u kategorijama različitih nivoa postignuća. Standardizacija u oblasti obrazovanja je proces koji je, bez obzira na široku prihvaćenost i primenu, još uvek praćen brojnim dilemama. U navođenju prednosti i pozitivnih dobiti od sprovođenja standardizacije u oblasti obrazovanja ističe se da standardi obrazovanja pružaju sliku jasnih očekivanja od obrazovnog procesa, kao i zajednički okvir onoga što se obrazovanjem želi postići, čime je obezbeđen jedan od preduslova kvalitetnije komunikacije između ključnih aktera obrazovne

zajednice, a time i funkcionisanja školskog sistema (Kendall & Marzano, 1997). Najveći broj dilema koje prate proces standardizacije u oblasti obrazovanja vezan je za teškoće u standardizaciji ishoda obrazovnog rada, kao i za rizik da ovaj proces rezultira izraženijom uniformnošću u školskom radu i jačanjem centralizacije obrazovne delatnosti.

Ukoliko se standardizacija u oblasti obrazovanja sprovodi do određene mere i ispoljava u određenoj formi, i ukoliko je praćena razvojem programa obrazovanja, sistema evaluacije u obrazovanju i profesionalnim razvojem nastavnika, može se posmatrati kao jedan od načina izgradnje stabilnog i funkcionalnog školskog sistema (Hamilton, 2011; Reeves, 2002; *States Progress and Challenges in Implementanting Common Core State Standards*, 2011).

Razvoj sistema evaluacije u oblasti obrazovanja. Razvoj sistema evaluacije u oblasti obrazovanja je pretpostavka, prateći element i rezultat procesa standardizacije u obrazovanju. Nnaime, neophodno je planski, kontinuirano i sistematski pratiti i procenjivati kvalitet i nivo ostvarenosti definisanih standarda, s jedne strane, kao što je za sprovođenje evaluacije u obrazovanju neophodno definisati kriterijume procene i razraditi /standardizovati/ procedure i postupke evaluacije, s druge strane. Razvoj sistema evaluacije u obrazovanju, jednako kao i standardizacija u obrazovanju, praćen je brojnim dilemama koje se mogu sumirano iskazati u obliku dva pitanja: koje mesto u sistemu evaluacije školskog rada treba da zauzmu eksterna i interna evaluacija, odnosno kojoj od navedenih vrsta evaluacije treba dati prioritet; kako koristiti podatke o praksi školskog rada do kojih se realizacijom različitih evaluativnih aktivnosti dolazi.

Funkcija preuzimanja i razvijanja odgovornosti za kvalitet školskog rada putem sumativne evaluacije i funkcija unapređivanja i razvijanja prakse školskog rada putem formativne evaluacije su dve komplementarne funkcije evaluacije (Grauwe & Naidoo, 2004). Stoga je neophodno u praksi kombinovano primenjivati tri ključna mehanizma ovog procesa: ispitivanje rezultata školskog rada; sveobuhvatne eksterne analize školskog rada; školsku samoevaluaciju (Grauwe & Naidoo, 2004). Ukoliko se svaki evaluativni postupak (bez obzira na vrstu evaluacije koja se provodi) ne bi koristio kao način dolaženja do podataka o realnom stanju u funkcionisanju školskog sistema i praksi školskog rada koje treba koristiti kao polazište u osmišljavanju potrebnih promena, evaluacija bi izgubila smisao.

Inkluzivni pristup u obrazovanju. Inkluzija kao pristup u obrazovanju često se procenjuje najpravednijim modelom školovanja (Rajović, 2004), jer podrazumeva obezbeđivanje jednakih prava i mogućnosti obrazovanja za sve učenike (bez obzira na individualne razlike), kao i fleksibilniji pristup u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih potreba sve dece.

U osnovi inkluzivnog pristupa obrazovanju stoji drugačiji vrednosni sistem u odnosu na tradicionalnu školu u kojem je osnovna ideja da je dete vrednost i da treba menjati školu i sistem obrazovanja, a ne samo dete (Mittler, 2000, prema: Hrnjica /ur./, 2009). Realizacija inkluzivnog pristupa u obrazovanju, dakle, predstavlja svojevrsni proces reforme škole zbog promena u organizaciji i funkcionisanju institucije neophodnih za uspešnu integraciju različitih kategorija učenika.

Uspostavljanje i razvoj saradničkih i partnerskih odnosa u obrazovanju. Sa porastom broja stručnih radova u kojima se objašnjava povezanost između kvaliteta komunikacije i saradnje u školi i kvaliteta školskog rada, sve su brojnije i aktuelnije rasprave o potrebi razvijanja prakse školskog rada na principima saradnje između svih aktera obrazovnog procesa.

Pošto je obrazovni proces, između ostaloga, proces interakcije i razmene, uspostavljanje i razvijanje saradničkih odnosa, kako u nastavnom radu tako i u celini školskog rada, može se smatrati bitnom pretpostavkom kvaliteta školskog rada i školskog obrazovanja.

Obezbeđivanje uslova za ostvarivanje prava na participaciju u školskom radu aktualiziralo je pitanje potrebe i mogućnosti razvoja partnerstva između škole i lokalnog okruženja. Uključenost svih učesnika školskog rada, pa i predstavnika lokalne zajednice u proces konsultacija, dogovaranja i pregovaranja pri odlučivanju o različitim segmentima rada i života škole (Moos & Huber, 2007), vodi ka otvorenosti škole ka okruženju i razvoju lokalnog partnerstva (Nixon, 2000).

Pored zakonske regulacije, za uspešnost sprovođenja, u prethodnom tekstu navedenih, promena u praksi funkcionisanja škole i školskog sistema, potrebno je razraditi i odgovarajuća programska dokumenta.

Uskladenost programskih osnova rada školskog pedagoga sa razvijenim teorijskim saznanjima i promenama u funkcionisanju škole i školskog sistema

Programske osnove školskog rada, odnosno pojedinačnih segmenata delovanja institucije škole i ostvarivanja različitih profesionalnih uloga u školi, posebno u delu koji je materijalizovan u vidu programskih dokumenata, po svojoj koncepciji, strukturi i sadržaju treba da budu usklađene sa realnim potrebama i mogućnostima funkcionisanja školskog sistema, institucionalnog i individualnog delovanja, ali i oblikovane tako da nude neku vrstu orijentira ili smernica za razvoj školske prakse.

Uporednim pregledom i poređenjem strukture i sadržaja Pravilnika o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi (1994) i Pravilnika o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi (1993) sa Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012), može se zapaziti sledeće: zadržan je isti pristup u razradi područja delovanja školskog pedagoga i definisanja pojedinačnih zadataka i poslova (pristup koji odlikuje, između ostaloga, nejedinstvenost kriterijuma u izdvajanju pojedinačnih područja rada); proširivanje sadržaja rada školskog pedagoga navođenjem novih pojedinačnih zadataka i poslova; reformulacija pojedinih zadataka i poslova (uz evidentno korišćenje drugačije terminologije); integrisanje analitičkih i istraživačkih aktivnosti školskog pedagoga u ostala područja rada (umesto izdvajanja analitičko-istraživačkog rada kao posebnog područja); naglašavanje važnosti realizacije različitih evaluativnih aktivnosti, kao i razvijanja saradničkih odnosa definisanjem i formulisanjem konkretnih zadataka i poslova u različitim područjima rada; naglašavanje važnosti pružanja stručne pomoći i podrške učenicima i nastavnicima u područjima rada – rad sa učenicima i rad sa nastavnicima (umesto isticanja savetodavnog rada sa učenicima i pedagoško-instruktivnog rada sa nastavnicima).

Analizom sadržaja navedenih dokumenata i njegovog značenja može se zaključiti da je evidentno došlo do blagih promena u razumevanju uloge pedagoga u školi i da se u razradi novog programskog dokumenta u osnovi krenulo od aktuelnih teorijskih saznanja i potreba školske prakse. Čini se da je to, ipak, „korak napred“, odnosno pomak koji se može pozitivno reflektovati na delovanje školskih pedagoga u praksi.

Umesto zaključka: polazišta za rekonceptualizaciju uloge pedagoga u školi

U daljim naporima da se razvijaju programske osnove rada školskih pedagoga važno bi bilo preispitati koncepciju stručne službe u školi i pristupiti rekonceptualizaciji uloge pedagoga u obrazovnom procesu i školskoj instituciji. Složenost uloge pedagoga u školi, pored brojnosti i različitosti područja rada i pojedinačnih zadataka i poslova, mogla bi se definisati i specifikovati izdvajanjem sledeće tri podjednako važne dimenzije praktičnog delovanja: pedagog kao saradnik; pedagog kao osoba koja pruža profesionalnu pomoć i podršku; pedagog kao istraživač.

Deo profesionalne odgovornosti pedagoga je uspostavljanje i razvijanje saradničkih odnosa unutar škole i između škole i okruženja. U tom procesu od posebne je važnosti uvažavati specifičnosti značenja i načina ispoljavanja i ostvarivanja saradnje i partnerstva sa različitim potencijalnim saradnicima i partnerima. Ne umanjujući važnost savetodavnog rada sa učenicima i

instruktivnog, pa čak i korektivnog, rada sa nastavnicima, rad pedagoga sa ovim grupama članova školskog kolektiva treba preorijentisati na pružanje stručne pomoći i podrške što pretpostavlja primenu drugačijih, i po sadržaju i po formi, vidova zajedničkog rada. Uloga pedagoga kao istraživača se odnosi ne samo na ulogu inicijatora i idejnog tvorca istraživačkih projekata i aktivnosti u školi već i na istraživački pristup poslu koji se manifestuje kroz stalne napore usmerene ka potpunijem upoznavanju i boljem razumevanju prakse sa ciljem da se sama praksa i uslovi u kojima se ona ostvaruje menjaju na bolje.

Da bi napori ka razradi koncepcije stručne službe i uloge pedagoga u školi urodili plodom, treba da budu praćeni potrebnim promenama u formalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju školskih pedagoga.

Literatura

Barrera-Osorio, F.; Fasih, T. & A. Patrinos (2009): Decentralization Decision-Making in Schools (The Theory and Evidence on School-Based Management), Washington: The World Bank.

Bollen, R. (1996): School Effectiveness and School Improvement: The Intellectual and Policy Context, in: Reynolds, D. et al. (ed.): Making Good Schools (1-19), London and New York: Routledge.

Bush, T. (2000): Administration and Management in Education: Theory and Practice, in: Moon, B.; Ben-Peretz, M. & S. Brown (ed.): Routledge International Companion to Education (272-283), London and New York: Routledge.

Caldwell, J.B. (2009): Centralisation and Decentralisation in Education: A New Dimension to Policy, in: Zajda, J. & Gammage, D. (ed.): Decentralisation, School-Based Management and Quality (53-66), London and New York: Springer.

Fild, S.; Kučera, M. i B. Pont (2010): Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije. (13-60)

Grauwe, de A. & J. P. Naidoo (2004): School Evaluation for Quality Improvement: Issues and Challenges, in: Grauwe, de A. & J. P. Naidoo (ed.): School Evaluation for Quality Improvement (15-41), Paris: Unesco.

Hamilton, L.S. (2011): Testing What Has Been Taught (Helpful, High-Quality Assessment Start whit a Strong Curriculum, American Educator, vol. 34, no. 4, p. 47-52.

Hausman, C. & Murphy, J. (2000): Implication for Principal Leadership, in: Moon, B.; Peretz, M. & S. Brown (ed.): Routledge International Companion to Education (283-292), London and New York: Routledge.

Hrnjica, S. (ur.) (2009): Škola po meri deteta II, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i kancelarija "Save the Children"

Kendall, J. S. & Marzano, R. J. (1997): Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education, Washington: Office of Educational Research and Improvement.

McGinn, N. & Welsh, T. (1999): *Decentralisation of Education: why, when, what and how?*, Paris: UNESCO.

Moos, L. & Huber, S. (2007): *School Leadership, School Effectiveness and School Improvement: democratic and Integrative Leadership*, in: Townsend, T. (ed.): *International Handbook of School Effectiveness and Improvement (579-595)*, Dordrecht: Springer.

Nixon, J. (2000): *School Governance*, in: Moon, B.; Ben-Peretz, M. & S. Brown (ed.): *Routledge International Companion to Education (292-301)*, London and New York: Routledge.

Pont, B.; Nusche, D. & H. Moorman (2008): *Improving School Leadership: Policy and Practice*, Paris: OECD.

Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/1993.

Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/1994.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5/2012.

Rajović, V. (2004): *Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta

Reeves, D.B. (2002): *The Leader's Guide to Standards (A Blueprint for Educational Equity and Excellence)*, San Francisco: Jossey-Bass.

School Autonomy in Europe: Policies and Measures (2007), Brussels: Eurydice.

States Progress and Challenges in Implementanting Common Core State Standards (2011), Washington: Center on Education Policy.

Zajda, J. (2006): *Decentralisation and Privatisation in Education – The Role of the State*, in: Zajda, J. (ed.): *Decentralisation and Privatisation in Education – The Role of the State (3-27)*, Dordrecht: Springer.

ČEMU SLUŽI PEDAGOG¹

Priča u tri slike

Dragana Pavlović Breneselović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu su iznete tri različite slike o tome čemu služi pedagog. Prva slika, „pogled u ogledalu“, odražava perspektivu javnosti o pedagogu i dobijena je na osnovu anketiranja 240 sagovornika iz različitih grupacija o tome šta je pedagog, čime se on bavi i šta bi pitali pedagoga. Druga slika je dobijena anketiranjem 40 studenata prve i četvrte godine pedagogije, a treća na osnovu odgovora predškolaca o tome šta pedagog radi i kakav treba da bude. Iznošenje ovih slika nema pretenziju davanja odgovora, već pokretanja kritičkog preispitivanja inicijalnog obrazovanja pedagoga i obrazovne politike u svetlu savremenog društvenog i teorijskog konteksta u kome se menja razumevanje svrhe i funkcija obrazovanja i položaja i uloga učesnika.

Ključne reči: *profesija pedagoga, područja delanja, društvo znanja, prava u obrazovanju, inicijalno obrazovanje pedagoga*

Slika u ogledalu

U okviru predmeta Profesionalne veštine na studijama pedagogije tri generacije studenata radile su istraživanje na temu čemu služi pedagog³. Svrha ovih istraživanja bila je osveščivanje i preispitivanje svoje buduće profesionalne uloge kroz sagledavanje perspektive drugih o profesiji pedagoga. Svaka generacija je radila usmeno anketiranje sa po dvadeset sagovornika iz četiri grupacije: dece iz pripremnih predškolskih grupa i/ili prvog razreda; srednjoškolaca; studenata elektrotehničkog i pravnog fakulteta; slučajnih prolaznika iz grupacije seniora (preko 35 godina). Okosnica ankete su tri pitanja: šta je pedagog, čime se on bavi i šta biste pitali pedagoga, sa odgovarajućim potpitanjima. Podaci su obrađivani na osnovu matrice analize, izračunavanjem frekvencija i kvalitativnom analizom. Uz sva metodološka ograničenja (u načinu izbora sagovornika, neujednačene umešnosti istraživača, hronološke „razvučenosti“), dobijeni su podaci vredni pažnje na uzorku od 240 ispitanika iz navedene četiri kategorije.

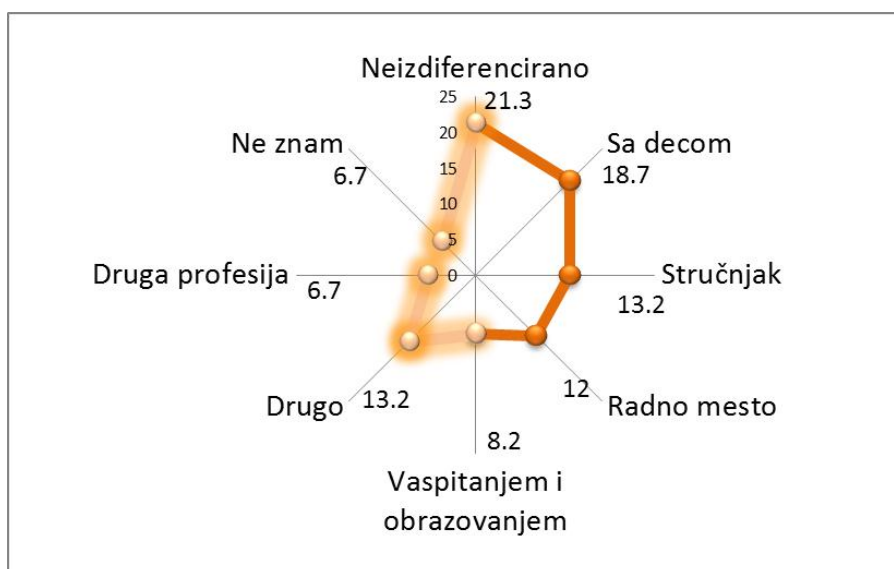
¹Rad je realizovan u okviru projekta “Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

²dbrenese@f.bg.ac.rs

³Zahvaljujemo se studentima pedagogije koji su pohađali kurs Profesionalne veštine i čiji su podaci istraživanja korišćeni u ovom radu

Šta je pedagog

Dobijena slika pedagoga je delimično „zamućena“ (Grafikon 1), jer gotovo polovina sagovornika ne prepoznaje specifičnost profesije pedagoga u odnosu na druge profesije koje se bave vaspitanjem i obrazovanjem dece, brka sa drugim profesijama ili ne zna šta je pedagog. Više od jedne petine određuje pedagoga neizdiferencirano u odnosu na druge profesije vezane za obrazovanje i izjednačavaju ga sa učiteljem, vaspitačem ili nastavnikom (*pedagog je vaspitač ili učitelj; osoba koja se bavi vaspitanjem; svako ko vaspitava i podučava*); više od desetine daje odgovor koji navodi da ne zna šta je pedagog (*pedagog je dobar čovek; pedagog je neka devojka; to je muškarac, motorista; pedagog je plinsko gorivo*); oko 7% navodi drugu profesiju (*to je doktor; logoped; medicinska sestra; doktor za oči; to je na neki način psiholog za decu*) i isti procenat odgovara da ne zna šta je pedagog (*nikad nisam čuo za pedagoga*). Najveći broj odgovora iz ovih kategorija daju sagovornici iz grupe prvaka i seniora, mada je zanimljivo da ima i studenata koji odgovaraju da ne znaju šta je pedagog. Na pitanje „zar niste imali u školi pedagoga“ odgovor je „da, ali ja sam bio dobar đak“ ili „da, ali nisam nikada išla kod njega“.



Grafikon 1. Šta je pedagog

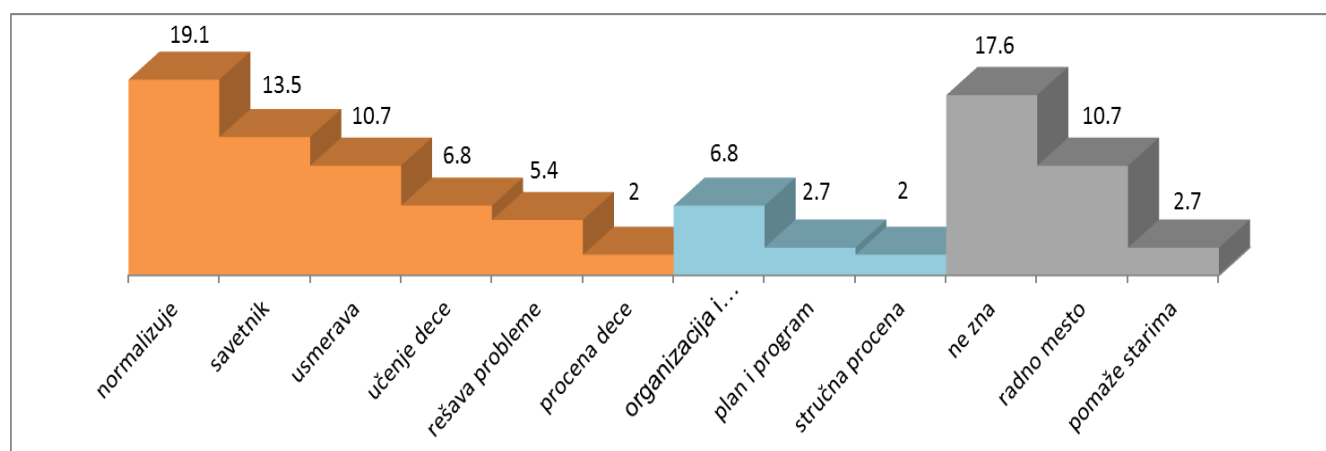
Među onima koji daju bliže određenje profesije pedagoga najčešće je određenje u odnosu na decu (*čuvar dece; uči decu; pomaže deci; pomaže u sazrevanju; usmerava decu*). Analize odgovora pokazuju da je znatno češće (oko dve trećine) sagledavanje misije pedagoga u „normalizaciji dece“ (*pedagog ima zadatak da vaspitava decu u smislu da se dobro ponašaju, pravilno govore, uče; savetnik dece koja nisu dobra, da ih vrati na pravi put; zadužen za učenje dece pravilnom ponašanju i da ne prave problema u školi; kad dete ima problem nastavnik to kaže pedagogu, on*

treba problem da ispravi); potom u proceni dece (*osoba koja se bavi procenom dečjih sposobnosti i mentalne zrelosti; bavi se procenom sposobnosti lica i daje mu savete da ih razvija u određenom pravcu*), a najmanje u podršci deci (*koja brine o deci, tu je da ih sluša, savetuje i čuva njihove tajne; osoba koja radi sa decom i osnovni cilj mu je da im pomogne*).

Na drugom mestu po učestalosti su određenja pedagoga kao stručnjaka koji ima određena znanja i umenja i poznaje poslove vezane za obrazovanje (*neko ko ima širok spektar znanja koje može da prenese na druge; osoba koju treba konsultovati o podizanju dece; prati rad učenika i nastavnika; osoba koja je vešta u komunikaciji sa ljudima; stručna osoba koja ima neko znanje o ispravnom vaspitavanju dece*) i određenja kroz radno mesto (*pedagog je osoba koja uglavnom radi u osnovnoj i srednjoj školi; radi u školi, on je odmah ispod direktora*).

Manje od desetine sagovornika prepoznaje pedagoga kao stručnjaka za proučavanje vaspitanja i obrazovanja (*pedagog je osoba koja se bavi proučavanjem odrastanja i vaspitanja dece; izučava vaspitanje i obrazovanje*).

Čime se bavi pedagog



Grafikon 2. Čime se bavi pedagog

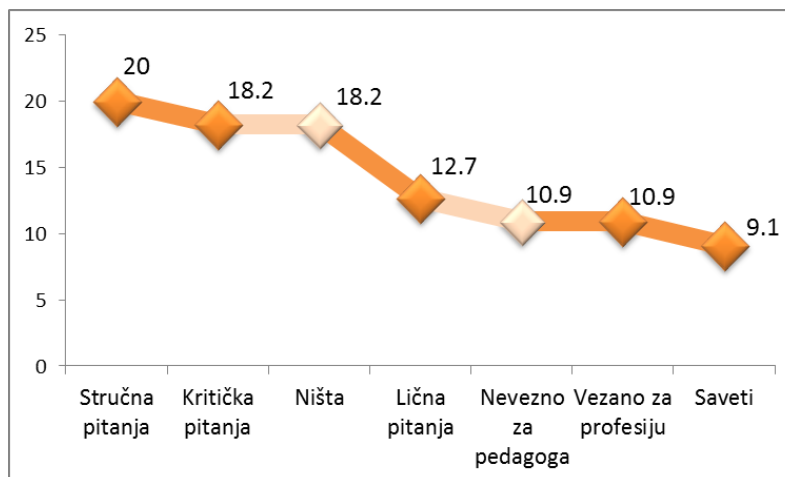
Područje delovanja pedagoga su najčešće deca (narandžasta polja na Grafikonu 2). Jedna petina sagovornika navodi da se pedagog bavi onim što bi mogli nazvati normalizacijom dece (*vaspitava decu da budu bolja; idem kada sam izbačen sa časa; idu kad prave probleme; kad dete nije dobro ode kod pedagoga da razgovaraju; on leči decu; bavi se ispravnim vaspitavanjem dece; bavi se ponašanjem ljudi*). Na drugom mestu je savetodavni (*priča sa decom kada nešto skrivaju, beže sa časova; on je kao psihijatar, daje savete; on je savetodavac; omogućava deci da se prilagode situacijama i okruženju; kad mi je potrebna pomoć*) i usmeravajući rad pedagoga (*brine o razvoju*

dece i ponašanju; usmeravanje dece, treba da upozna decu i usadi im prave vrednosti; usmerava decu da što bolje uče). Oko 7% navodi da je područje rada pedagoga podučavanje dece (*on nam kaže da moramo da učimo; uči decu da se ne udaraju; on predaje neku teoriju deci i vaspitava ih; drži tribine da bi podigao dečju svest*). Nešto više od pet posto navodi područje rešavanja problema (*rešava probleme i pomaže u radu sa decom; može da prepozna problematične osobe i da im priđe na pravi način; rešava dečje probleme*), a 2% navodi stručne procene (*procenjuje da li su deca spremna za školu, testira ih; proučava odgovore na različitim vrstama testova*).

Samo nešto više od desetine sagovornika (plava polja na Grafikonu 2) navodi da je područje delovanja pedagoga obrazovni sistem i problematika obrazovanja i to najčešće organizacija i unapređenje školskog sistema (*organizacija školstva; unapređenje nastavničke struke; unapređuje školu iznutra*) i razvijanje plana i programa (*saradnja sa vaspitačima i nastavnicima u pravljenju programa; organizacijom plana i programa i nastave*) i stručne procene (*procenjuje knjige, filmove; procenjuje program*).

Gotovo jedna trećina sagovornika (siva polja na Grafikonu 2) ne poznaje područje delovanja pedagoga. Od toga najčešće navode da ne znaju čime se bavi (*nisam nikad bio kod pedagoga pa ne znam*) ili navode samo radno mesto (*on radi u školi; u školi, vrtiću, domovima*).

Šta bi pitali pedagoga



Grafikon 3. Šta bi pitali pedagoga

Okolo 40% sagovornika postavilo bi stručna pitanja pedagoga. Polovina od njih postavila bi pitanja vezana generalno za postupke i metode (*da li decu treba tući; koje metode koristiti u vaspitanju i učenju dece;*) ili specifična pitanja (*kako se ponašati prema malom detetu u slučaju razvoda; da mi objasni metode dobre organizacije vremena; da li je bolje čuvati dete kod kuće ili u*

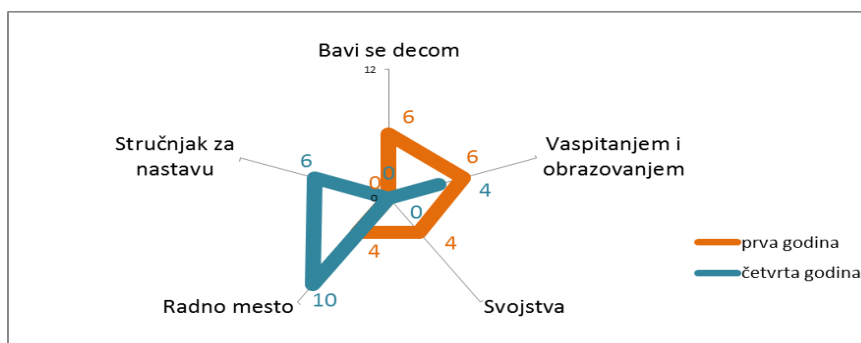
privatnom ili državnom vrtiću; kako se prepoznaje genije i kako da ga ne ugušimo) ili pak mišljenje vezana za problematiku vaspitanja u savremenom društvu (način da se vaspitavaju deca u ovim teškim vremenima; koje je mišljenje pedagoga o gubljenju autoriteta u savremenom društvu; da li treba mnogo raditi na pripremi deteta za školu, da li je to obaveza roditelja ili učitelja; da li je bitnije ono što nasledimo ili okolina;; kakav odnos treba imati prema deci sa smetnjama u razvoju; šta u određenom uzrastu može da se očekuje i kako odreagovati). Oko jedne petine sagovornika postavlja kritička pitanja vezana za vaspitanje i obrazovanje, svoj položaj u njemu i ulogu pedagoga (zašto se deca plaše kad ih u školi pošalju kod psihologa i pedagoga, jesu li toliko strašni; zašto deca uče toliko nepotrebnih stvari; zašto je gradivo preobimno; zašto dobijamo neopravdane i kada profesor dođe par minuta ranije na čas; zašto pedagog ne radi svoj posao; zašto ne drže više seminara i nauče profesore kako da rade nego stalno slušamo o incidentima u školi; da li su sadašnje generacije uskraćene za neki nivo znanja u odnosu na naše; da li su današnja deca više opterećena školskim obavezama nego ranije).

Gotovo jedna trećina sagovornika ne bi pitalo ništa pedagoga ili bi ga pitalo nešto nevezano za profesiju. Indikativna su obrazloženja koja pojedini sagovornici daju zašto nemaju pitanja: *ne bih imao nikakva pitanja za njega; sada ništa, možda kad postanem roditelj; ne zanima me to mnogo; ćerka i sin su mi dobra deca, ne znam šta bih pitala, hvala bogu to nije trebalo - nama ne treba pedagog.* Ovakva obrazloženja ukazuju da se profesija pedagoga u ovoj grupi sagledava usko i vezuje pre svega za savetodavni rad i rešavanje problema sa decom.

Oko jedne desetine, i to su najčešće studenti i prvaci, postavilo bi lična pitanja (kako se zoveš; da li voli svoj posao; da li bi ponovo upisao pedagogiju; koliko vas plaćaju; kako ima živaca da to radi; što se time baviš), dok bi isto toliko, pretežno studenata i seniora, postavilo pitanja vezana za profesiju pedagoga (kome sve može da predaje, šta konkretno radi školski pedagog, a šta psiholog;, koja se škola završava da bi neko bio pedagog, šta uopšte učite vi na tom fakultetu; da li je aktivan u školi i da li prati savremena dešavanja u ovoj oblasti; koliko je komplikovano baviti se pedagogijom), koja odražavaju zainteresovanost da se više sazna o profesiji. Nešto manje njih tražilo bi savete vezane za svoje dete (kako svoje dete da izvedem na pravi put; kako da vaspitavam svoje dete za budućnost; kako treba pravilno da usmeravam dete, kako da ga nagradim ili kaznim, a da ne poremetim odnose sa njim) ili, i to su najčešće srednjoškolci, savete za svoj rad (kako da se organizujem; kako bi me motivisao za učenje).

Studentski (auto)portret

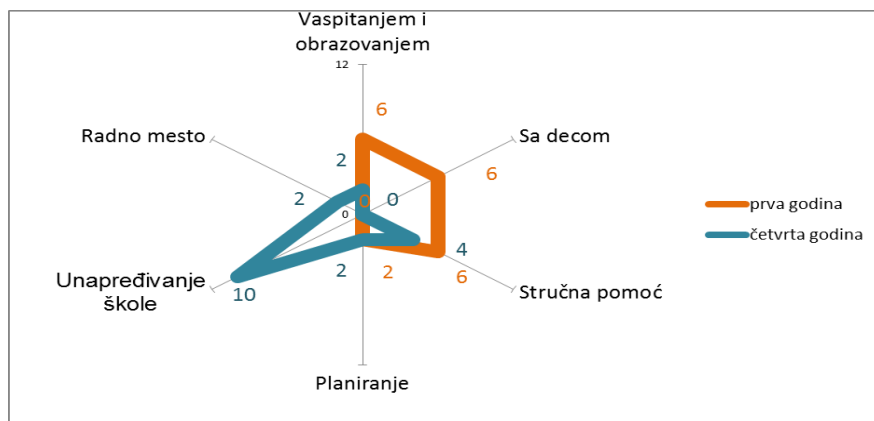
Podaci dobijeni razgovorom sa po dvadeset studenata prve i četvrte godine pedagogije (iz dve generacije) ukazuju na mogući uticaj studija pedagogije na pomake u sagledavanju profesije pedagoga (Grafikon 4). Dok studenti prve godine određuju pedagoga kao profesiju vezanu za podršku (podstiče razvoj potencijala svake osobe; bavi se decom; omogućava deci da se uključe u tokove društvenog života) i kao stručnjaka za vaspitanje i obrazovanje (kvalifikovana osoba koja se bavi VO u različitom smislu, organizacijom nastave, problemima dece; osoba koja se bavi procesom vaspitanja i obrazovanja) i kroz određena svojstva (široko obrazovan, poznaje školski sistem, voli decu; ume da sluša i razume decu i mlade, pomaže im da reše svoje probleme, a pre svega voli svoj posao, decu i koja je posvećena i otvorena prema njima), studenti četvrte godine određuju pedagoga kroz radno mesto (pedagog je stručni saradnik; lice koje radi u školi, vrtiću) i kao stručnjaka za nastavu (stručnjak za nastavu; raspolaže odgovarajućim metodološkim i didaktičkim znanjem neophodnim za rad u školi; prati, vrednuje unapređuje vaspitnoobrazovni proces u školama).



Grafikon 4. Odgovori studenata prve i četvrte godine o tome šta je pedagog

Samo jedna petina studenata četvrte godine, u odnosu na trećinu studenata prve godine, navodi da je pedagog stručnjak za pitanja vaspitanja i obrazovanja (*stručnjak obrazovan za teorijsko poznavanje vaspitnoobrazovnih procesa u društvu i osposobljen za njihovu izmenu, razvoj i održavanje; istraživač prakse kao i teorije*).

I u određivanju područja rada postoje razlike između ove dve grupacije (Grafikon 5).



Grafikon 5. Čime se bavi pedagog prema odgovorima studenata prve i četvrte godine pedagogije

Dok studenti prve godine u istom broju raspoređuju područja profesionalnog delovanja pedagoga na vaspitni rad sa decom (*uči decu pravinom ponašanju; usvajanju sistema moralnih vrednosti*), generalno bavljenje vaspitanjem i obrazovanjem i stručnu pomoć nastavnicima, roditeljima i deci, studenti četvrte godine u polovini slučajeva određuju delatnost pedagoga kao unapređivanje rada škole bez konkretizacije šta to znači (*unapređuje školsku praksu; praćenjem nastave i unapređivanjem nastavnog procesa i školske prakse*). Samo u jednom slučaju precizira se da se to unapređivanje sprovodi kroz planiranje, praćenje i evaluaciju, a u jednom i kroz istraživanje prakse. Kada je reč o području vaspitanja i obrazovanja, onda studenti četvrte godine navode da se on „bavi teorijom vaspitanja i obrazovanja“.

Primetne su razlike u diskursu među studenatima prve i četvrte godine. Dok studenti prve godine pominju decu i roditelje, vrednosti, učešće dece, ljubav prema deci, otvorenost i posvećenost poslu, saradnju i inicijativu, diskurs studenata četvrte godine je depersonalizovan i tehnokratski sveden na odnos prema instituciji (*unapređivanje škole, savetodavni rad u školi*) i na ulogu pedagoga kao onoga koji prati, vrednuje i podučava. Dok studenti prve godine imaju pitanja za pedagoga koja se odnose na praksu, profesionalno zadovoljstvo i profesionalne mogućnosti i usavršavanje (*da li pedagozi imaju uticaj; da li se boje svog uticaja; šta je najkreativniji posao pedagoga; na koji način se postaviti tako da niko pedagoga ne vidi kao ličnost koja „voli da soli pamet“*), studenti četvrte godine imaju više pitanja vezanih za finansijski status pedagoga i razloge izbora ove profesije, a jedna petina nema šta da pita pedagoga.

Dečji kroki



Šema 1. Dečji kroki pedagoga

Kroki je skica, portret u osnovnim konturama. Ovakvu skicu pedagoga dala su nam deca pripremnog predškolskog programa generacije 2011.g. iz dečjeg vrtića „Mića i Aćim“ sa Vračara, vaspitačice Ljiljane Dragutinović. Ovo je grupa dece koja je u dva navrata dolazila u posetu studentima u okviru časova Predškolske pedagogije. Poseti su prethodili razgovori vaspitača sa decom o tome šta je pedagog i koje bi poruke oni dali studentima kakav pedagog treba da bude. Tako je dobijen kroki zašto pedagog ima glavu, srce, ruke i noge i šta njima treba da radi. Iz specifične, njima svojstvene vizure, na lucidan način, ovaj nas kroki približava nekim od suštinskih pitanja profesije pedagoga iz postmodernističke perspektive – pitanjima vrednosti i pitanjima podrške učešću dece u obrazovnoj praksi (Gil, 2009; Morrow, Torres, 2002; Urban, 2004).

Ove slike traže ram

Ne bi bilo dobro da od iznetih slika izaberemo koje su manje lepe i sklonimo, a one lepše stavimo u album. Dobijene slike mogu dobiti svoje značenje samo ako ih stavimo u ram – savremeni društveni i teorijski kontekst obrazovanja. Ako nam se daje velika šansa time što se dvadeset prvi vek prepoznaje kao vreme društva znanja i celoživotnog učenja (Delors, 1996; UNESCO, 2000; World Bank Group, 2011) i ako istovremeno razumemo da je to vreme u kome su stabilnost, univerzalizam, samouverenost i progres zamenjeni stalnim promenama, rizicima i

nedoumicama i sistemskim naspram mehanicističkog razumevanja sveta, čime se menja i svrha i funkcije obrazovanja i položaj učesnika u njemu (Delors, 1996; Jarvis et al., 2004; Morrow, Torres, 2002; Pavlović Breneselović, 2012), onda moramo menjati i razumevanje naše profesije. Pitanje koje se postavlja jeste zašto su dobijene slike povremeno nevidljive, zašto odražavaju (ne)postojeća radna mesta i propisane i nametnute poslove, zašto su svedene na nastavu i teoriju, zašto su usmerene na normalizovanje i savetovanje a ne na područja delanja koje savremeni društveni i teorijski trendovi projektuju kao ključna, a koja upravo mogu činiti specifikum naše profesije, kao što su područja: pokretanja i podržavanja promena u obrazovanju; promovisanje i građenje uslova za ostvarivanje prava u obrazovanju, pre svega prava na učešće i dobrobit svih aktera; razvijanje i vrednovanje raznovrsnih obrazovnih programa unutar i mimo sistema formalnog obrazovanja; razvijanje svoje profesionalne prakse kao etičke prakse. Ovakav okvir provocira potrebu kritičkog sagledavanja i preispitivanja dve ključne oblasti kojima se oblikuju postojeće slike o pedagogu: inicijalnog obrazovanja pedagoga i obrazovne politike čijim se merama, propisima i zahtevima ovakva slika podupire.

Čemu služi pedagog u ovom vremenu je kompleksno pedagoško pitanje, pa je prirodno da odgovore ponudimo pre svega mi, pedagozi.

Literatura

Delors, J. (1996): *Learning: the Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, Paris: UNESCO.

Gill, S. (2009): *Education for Well-Being Conceptual Framework, Principles and Approaches*, preuzeto 18.5.2012 sa
http://www.ghfp.org/Portals/0/documents/Gill09_Conceptual_framework_EducationWellbeing.pdf

Jarvis, P., Holford, J. Griffin, C. (2004): *The Theory & Practice of Learning*, London and Sterling, VA: Kogan Page.

Morrow, R.A., Torres, C.A. (2002): *Reading Freire and Habermas - Critical Pedagogy And Transformative Social Change*, New York and London: Teachers College Press.

Pavlović Breneselović, D. (2012): *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*, Beograd: Filozofski fakultet.

UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. World Education Forum, Dakar, Senegal, Paris: UNESCO.

Urban, M. (2004): Quality, Autonomy and the Profession; in *Questions of Quality*(30-48), Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education, Dublin Castle, September 23rd-25th 2004, Dublin: CECDE.

World Bank Group (2011): *Learning for all – Education Strategy 2020*, Washington DC: World Bank.

OBRAZOVANJE U VRTLOGU OBRAZOVNIH POLITIKA

PEDAGOG U KONTEKSTU MENADŽMENT IZAZOVA¹

Šefika Alibabić²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Kristinka Ovesni³

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Jovan Miljković⁴

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Namera ovog rada je da ukaže na neophodnost primene relevantnih menadžment modela u obrazovnoj delatnosti baziranih na odgovarajućim teorijama menadžmenta te da u tom kontekstu istakne očekivanje adekvatnih i profesionalnih odgovora menadžment tima obrazovne institucije na brojne menadžment izazove. Imajući u vidu profesionalne kompetencije pedagoga, za očekivati je da je on jedan od članova menadžment tima koji može doprineti uspešnom menadžmentu i čije je kompetencije u tom pravcu neophodno snažiti i razvijati. U tom cilju su u ovom radu prezentovani teorijski modeli menadžmenta u obrazovanju čije razumevanje može biti, ako ne potpun, a ono bar delimičan odgovor na menadžment izazove sa kojima se suočava obrazovna institucija u realnom, izuzetno zahtevnom i promenljivom okruženju.

Ključne reči: *organizacija/institucija obrazovanja, menadžment u obrazovanju, teorije i modeli menadžmenta, stilovi vođenja.*

Uvod

Adekvatni odgovori na menadžment izazove imaju uporište u relevantnim teorijama menadžmenta, u pravom i funkcionalnom izboru i primeni modela menadžmenta i (ruko)vođenja u konkretnom vaspitno-obrazovnom kontekstu, odnosno u konkretnoj obrazovnoj instituciji. Pre predstavljanja teorija menadžmenta u kojima treba tražiti odgovore na menadžment izazove, a zarad razumevanja novih upravljačkih trendova u obrazovanju, neophodno je odgovoriti na pitanja kao što su: *Šta je menadžment u obrazovanju? Šta je kontekst menadžment izazova? Ko odgovara na menadžment izazove u obrazovno vaspitnom kontekstu?*

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.

² s.alibabic@gmail.com salibabi@f.bg.ac.rs

³ kovesni@gmail.com

⁴ jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

Šta je menadžment u obrazovanju?

Menadžment u obrazovanju se sagledava sa dva aspekta, kao teorija i kao praksa. Danas je to jedno naučno „provokativno“ istraživačko područje (mlada disciplina u korpusu nauka o obrazovanju), ali i značajno područje obrazovne prakse. Prva reč u sintagmi „menadžment u obrazovanju“ je engleskog porekla (management) i prevodi se kao upravljanje, ali i kao (ruko)vođenje, administriranje, politika. Međutim, najčešće se u našem govornom području, kako u pisanim izvorima tako i u usmenoj komunikaciji, termin menadžment i ne prevodi. Može se primetiti da se u različitim delovima sveta upotrebljavaju i različiti termini u imenovanju istog pojma. Upotreba termina menadžment široko je rasprostranjena u Evropi. U brojnim teorijskim izvorima iz ove oblasti koncept menadžmenta se poklapa ili je pak nadređen pojmovima vođenja (engl. leadership) i rukovođenja (engl. administration), ali ima i primera da je vođenje krovni termin za upravljanje i rukovođenje. Pod vođenjem se najčešće podrazumeva ostvarivanje uticaja na akcije drugih prilikom njihovog postizanja poželjnih ishoda, dok je upravljanje učinkovito (o)čuvanje trenutnih organizacijskih obrazaca. Rukovođenje se negde povezuje sa zadacima nižeg nivoa (evropska praksa), a negde se posmatra kao krovni termin za vođenje i upravljanje (američka praksa). Činjenica je da vođenje, rukovođenje i upravljanje zaslužuju jednaku pažnju ukoliko obrazovne institucije žele ostvarivati ciljeve i efikasno postizati odgovarajuće ishode. Različiti konteksti i različito vreme će stavljati akcenat na jedno, drugo ili treće (prema, Bush, 2011). U ovom radu smo pošli od koncepta menadžmenta (upravljanja) koji integriše vođenje i rukovođenje, jer se od direktora i menadžment timova obrazovnih institucija očekuje ne samo da brinu o „ustaljenim organizacionim obrascima i aktivnostima“, o ostvarivanju svakodnevnih zadataka usmerenih na koordiniranje i podsticanje zaposlenih, već i o ostvarivanju vizije obrazovne organizacije kao zadatka najvišeg nivoa. Glavna preokupacija (polazna i završna tačka) menadžmenta u obrazovanju moraju biti svrhe, ciljevi i ishodi obrazovanja, dok su upravljačke procedure i obrasci, usmeravanje i podsticanje zaposlenih, samo mehanizmi u službi glavnih preokupacija.

Menadžment je funkcija svake društvene delatnosti i on integriše aktivnosti (ili potfunkcije) planiranja, organizovanja, (ruko)vođenja i procenjivanja. S obzirom na to da je obrazovanje značajno područje društvene delatnosti, odnosno skup aktivnosti koje treba planirati, organizovati, usmeravati, koordinirati, procenjivati, a sve u cilju njihove efikasnosti, to je neophodno omogućiti primenu naučno osmišljenih i proverenih načina, instrumenata i modela menadžmenta ili upravljanja u ovoj oblasti. Menadžment ili upravljanje u obrazovanju se može posmatrati na najmanje dva nivoa: *upravljanje obrazovnom delatnošću*, odnosno upravljanje sistemom

obrazovanja i obrazovnom institucijom/organizacijom (nivo koji je predmet naše pažnje u ovom radu) i *upravljanje obrazovnim procesom*, odnosno obrazovnim programima i projektima učenja (Alibabić, 2007).

Šta je kontekst menadžment izazova?

Uvažavanje načela savremenih teorija organizacije (teorije sistema i kontingencijske teorije) u proučavanju organizacije sistema obrazovanja, dovodi do uočavanja i isticanja sprege ili povezanosti sistema obrazovanja sa sistemima okoline ili obrazovnog okruženja.

Izvesno je da odlike obrazovnog okruženja određuju osobenosti upravljanja obrazovanjem. Sistem obrazovanja u izrazito promenljivom okruženju (kakvo je danas), predstavlja svojevrsno „obrazovno tržište“ – obrazovni prostor na kojem se odvijaju procesi ponude i tražnje. Decentralizacija i liberalizacija u obrazovanju, kao glavna „reformaska pitanja“ u zemljama u tranziciji, stvaraju takvo okruženje u kojem se može procenjivati uticaj tri tipa regulative: administrativne, profesionalne i tržišne. Komparativna istraživanja su pokazala da su sve uspešno izvedene reforme respektovale princip liberalizacije - privatizacije i tržišne orijentacije u obrazovanju (Rado, 2001), te je sasvim izvesno da se sličan ili isti scenario sprovodi u reformama koje su još uvek u toku. Za očekivati je da je tržišna orijentacija prisutna u obrazovanju odraslih, ali je činjenica da je i obrazovanje mladih sve više tržišno usmereno. Kako „obrazovno tržište“ ne bi postalo haotično (što bi značilo pretvaranje sistema u svoju suprotnost), neophodno je da budu adekvatno definisani odnosi svih strukturalnih elemenata sistema (odnos formalnog i neformalnog obrazovanja, odnos privatnog i javnog obrazovanja, odnos obrazovanja i tržišta rada...), da proces kompetitivnosti u oblasti obrazovne ponude bude utemeljen na načelima standardizacije, akreditacije i licenciranja (Alibabić, 2002). Sagledavanje sistema obrazovanja kao „obrazovnog tržišta“, a samim tim i kao specifičnog konteksta menadžment izazova, ukazuje na neophodnost promene upravljačke paradigme u obrazovnoj delatnosti koja je determinisana u prvom redu prirodom i karakteristikama obrazovnog okruženja. Promenljivo okruženje, kao svojevrsan opšti kontekst menadžment izazova, zahteva uvažavanje svih obrazovnih strategija (formalnog i neformalnog obrazovanja i samoobrazovanja, obrazovanja mladih, odraslih i starih), te stoga zahteva «promenu objekta upravljanja», od upravljanja školskim sistemom i školom (koja je namenjena samo mladima), kao najznačajnijim njegovim strukturalnim elementom, ka upravljanju obrazovnim sistemom (ili „obrazovnim tržištem“) i obrazovnom institucijom (ili otvorenom školom za sve uzraste). To pretpostavlja i «pomeranje akcenta» sa centralizacije, administriranja i

stabilnih, dirigovanih upravljačkih obrazaca (koji su tekovina stabilnog okruženja) na decentralizaciju, višesmerno komuniciranje i fleksibilne upravljačke obrasce (Alibabić, 2007).

Ko odgovara na menadžment izazove?

Uspešno upravljanje diversifikovanim obrazovnim sistemom kao otvorenim „obrazovnim tržištem“ determinisanim zahtevima promenljivog okruženja, pretpostavlja profesionalno pripremanje i kontinuirano profesionalno osnaživanje rukovodilaca i menadžment timova i to na svim nivoima upravljanja, kako na nivou celokupnog sistema, tako i na nivou obrazovne institucije. Uspešnost u menadžmentu se ne može bazirati samo na „upravljačkom“ iskustvu. Na menadžment izazove mogu odgovoriti samo oni koji su spremni da prevaziđu „jaz“ između teorije i prakse, koji predstavlja svojevrsan „Gordijev čvor“ menadžmenta u obrazovanju. „Prerazati ovaj čvor“ je moguće, ali samo razumevanjem i respektovanjem relevantnih istraživačkih nalaza i teorija. Relevantnost teorije za dobru praksu nije potrebno posebno dokazivati. Ukoliko praktičari izbegavaju (ignorišu) teoriju, onda kao vodiča u svom delovanju imaju i slušaju samo iskustvo, a ono, svakako, nije dovoljno, iako može biti korisno. Rukovodioci često svoje odluke objašnjavaju „zdravorazumskim“ razlozima. Međutim, takve pragmatične odluke često su temeljene na implicitnim teorijama. Menadžeri deluju u skladu sa svojim stavovima formiranim kroz iskustvo. Menadžment timovi mogu mnogo uspešnije delovati prihvatajući teoriju utemeljenu u zbiljama prakse i, naravno, postupajući po njoj. Teorija obezbeđuje „mentalne modele“ i pomaže da se razume priroda i učinci prakse (Leithwood et al, prema Bush, 2011). Stoga je opravdano zalaganje za teorijsko snaženje menadžera i članova menadžment timova obrazovnih organizacija, koji tako osnaženi mogu odgovarati na savremene menadžment izazove.

Odgovori na menadžment izazove – teorije i modeli menadžmenta

Menadžment u obrazovanju je napredovao od potpuno novog područja koje je zavisilo od ideja i koncepata razvijenih u drugim okruženjima, preko područja sa vlastitim istraživanjima i teorijama, pa do pravog „teorijskog pluralizma“ koji pruža mogućnost izbora teorije relevantne za objašnjenje i rešenje konkretnog problema ili pitanja vođenja i upravljanja obrazovnom organizacijom. U literaturi na temu menadžmenta u obrazovanju susrećemo brojne teorije menadžmenta. Ovom prilikom ćemo dati pregled i ukratko se osvrnuti na glavne od njih,

klasifikovane u šest (teorijskih) modela menadžmenta u obrazovanju, povezanih sa adekvatnim stilovima vođenja (prema, Bush, 2011).

Formalni modeli. Teorije koje čine osnovu formalnih modela ističu zvanične i strukturalne elemente organizacije. Formalni modeli polaze od pretpostavke da su organizacije hijerarhijski sistemi u kojima menadžeri koriste racionalna sredstva da bi postigli dogovorene ciljeve. Autoritet rukovodilaca je legitimizovan njihovim formalnim pozicijama u organizaciji, a za aktivnost organizacije odgovorni su telima koja ih finansiraju. Varijante formalnih modela su: strukturalni, sistemski, birokratski, racionalni i hijerarhijski modeli. *Menadžerski stil* vođenja je karakterističan za formalne modele, što znači da je vođa fokusiran na funkcije, zadatke i ponašanja. Menadžersko vođenje je usredsređeno na postojeće redovne aktivnosti kako bi bile uspešne, ali ne i na osmišljavanje novih aktivnosti za bolju budućnost obrazovne organizacije. Brojne su kritike formalnih modela, jer su i brojna njihova ograničenja. Stoga su, kao reakcija na njihove slabosti, nastali drugi modeli. Međutim, te alternative ipak nisu uspele ukloniti formalne modele koji i dalje nude delimične opise i rešenja organizacije i menadžmenta u obrazovanju.

Kolegijalni modeli. Sve teorije koje zagovaraju deljenje moći i donošenja odluka sa većinom ili sa svim članovima organizacije, pripadaju kolegijalnim modelima. Dogovor, kompromis, konsenzus, demokratski principi, zajedničke vrednosti i ciljevi su ključna obeležja ovih modela. Stil vođenja je *participativni* – vođa je „prvi među jednakima“. Direktori moraju biti hrabri da bi svoju moć posudili demokratskom forumu koji može doneti odluke sa kojima se on ne slaže (Brundrett, 1998: 310). Ograničenja ovih modela su takođe brojna. Teško je kolegijalni model održati u javnoj obrazovnoj instituciji, jer su direktori odgovorni centrima obrazovne politike koji često očekuju poželjne odluke. Međutim, izvesna mera participativnosti je i te kako značajna ako se želi da škole deluju kao skladne i kreativne organizacije.

Politički modeli obuhvataju one teorije koje u odlučivanju vide proces pregovaranja. Ovaj model je blizak visokom obrazovanju. Koncept moći je središnji za sve političke teorije. Direktori poseduju obimna sredstva autoriteta i uticaja, ali nemaju apsolutnu moć. U ovom kontekstu treba naglasiti značaj moći koja potiče od kvaliteta ličnosti i stručnosti. Za političke modele je karakteristično *transakcijsko vođenje*, jer razmena može doneti dobit obema stranama. Nedostaci političkih modela su sledeći: dominacija jezika moći, konflikti i manipulacije, borba interesnih grupa.

Subjektivistički modeli su usmereni na pojedince unutar organizacije, na uverenja i percepcije pojedinih članova organizacije, a ne na institucionalni nivo i interesne grupe.

Subjektivistički pristupi ukazuju na važnost pojedinačnih svrha i poriču postojanje organizacijskih ciljeva. Teoretičari subjektivističkog pristupa ukazuju na potrebu *postmodernog vođenja*, jer „postmoderna kultura slavi mnoštvo subjektivnih istina definisanih iskustvom i otkriva isčezavanje apsolutnog autoriteta“ (Keough and Tobin, prema, Bush, 2011). Postmoderno vođenje akcentira pomera sa vizije na glas (Sackneil and Mitchell, 2001: 13-14). Subjektivistički modeli sa postmodernim stilovima su nastali kao reakcija na formalne modele, pa se često nazivaju i „antiteorijom“.

Ambigvitetni modeli ističu neizvesnost, višeznačnost i nepredvidivost u organizacijama. Karakteristični su u kontekstu izrazito promenljivog okruženja. Teoretičari ambigvitetnih modela ističu prevlast neplaniranih odluka i nedostatak dogovorenih ciljeva, što znači da odluke nemaju jasnu svrhu. U klimi neizvesnosti, tradicionalno poimanje vođenja traži modifikaciju. *Kontingencijski stil vođenja* nudi alternativni pristup uvažavajući raznovrsnost školskih konteksta i prednosti prilagođavanja stilova vođenja konkretnoj situaciji. Yukl (2002) navodi da je menadžerski posao suviše kompleksan i nepredvidljiv da bi se bazirao na seriji standardizovanih odgovora na pojave i probleme. Sudbina kontingencijskog vođenja zavisi od „repertoara praksi vođenja“ koji menadžer poseduje i koji permanentno usavršava.

Kulturni modeli ističu neformalne aspekte organizacije. Ovi modeli se obznajuju simbolima i ritualima umesto putem formalne strukture organizacije. Kontekst delovanja rukovodioca je kultura organizacije, posebno socijalna kultura. Stoga je *moralno vođenje* dominantan stil vođenja. Usredsređenost na neformalnu dimenziju kao što je kultura organizacije, predstavlja konkurenciju rigidnim i službenim komponentama formalnih modela. Ističući vrednosti zaposlenih, kulturni modeli jačaju ljudske aspekte menadžmenta.

Zaključak

Modeli koje smo naveli poentirajući samo njihovu suštinu (s ciljem buđenja radoznalosti za njihovo upoznavanje i proučavanje), odražavaju različite načine gledanja na obrazovne institucije. Svaki od njih nudi vredne uvide u prirodu menadžmenta u obrazovanju, ali nijedan ne daje celovit pristup. Njihova relevantnost varira u zavisnosti od datog konteksta, jer su obrazovne organizacije kompleksne i višeznačne, a njihovo okruženje promenljivo i turbulentno. Upravo zbog toga su pred menadžmentom tako veliki izazovi. Višestrukost i konkurentnost modela znači da nijedna teorija nije dovoljna da bi zasnovala ili podržala praksu menadžmenta u obrazovanju. Potrebno je da

menadžeri i menadžment timovi usvoje svojevrsni „konceptualni pluralizam“ i da iz tog korpusa biraju najprikladniji pristup određenim upravljačkim problemima. Uvažavanje različitih modela je polazište učinkovitog delovanja. „Konceptualni pluralizam“ menadžerima nudi „konceptualni alat“ kako bi adekvatno i pravilno tretirali probleme i razumeli upravljačke strategije. Veštine izbora adekvatnog „alata“ su u saglasju sa konceptom „refleksivnog menadžera“ čiji pristup upravljanju uključuje sklad dobre prakse i kritičkog sagledavanja/izbora teorijskih modela.

Literatura

Alibabić, Š. (2002): *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Alibabić, Š. (2007): Profesionalizacija menadžmenta u obrazovanju, u Š. Alibabić i A. Pejatović (prir.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (3 - 15), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Brundrett, M. (1998): What lies behind collegiality, legitimation or control? *Educational Management and Administration*, 26 (3), 305 – 316. Bush, T. (2011): *Theories of Educational Leadership and Management*, <http://cnx.org/content/m13867/latest> (posećeno januara 2011.).

Rado, P. (2001): *Transition in Education*, Budapest, The Open Society Institute.

Sacknei, L. & Mitchell, C. (2001): Postmodern expressions of educational leadership, in K. Leithwood and P. Hallinger (eds.), *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Kluwer, Dordrecht.

Yukl, G. A. (2002): *Leadership in Organizations*, Upper Saddle River, Prentice Hall.

PREDUZETNIČKI ASPEKT MENADŽMENTA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

mr Aleksandra Grbić Hrustić¹
Škola muzike „Melodium“, Novi Sad

Apstrakt

Tranzicioni period i reforma obrazovanja menadžmentu škole donose promene u kojima se, za opstanak i uspeh, sve više naglašava preduzetničko mišljenje i delovanje. Stoga se u ovom radu analizira pozicija osnovne škole u Srbiji na tržištu u obrazovanju i povlači paralela sa poslovanjem preduzeća i franšizne jedinice. U traganju za preduzetničkim duhom, ispituju se zakonske osnove za školsko poslovanje i mogućnosti sticanja dodatne vrednosti. Traži se odgovor na pitanje šta se može smatrati zdravom konkurencijom školi i da li se, u težnji za unapređenjem kvaliteta, može sagledati i unaprediti preduzetnički aspekt poslovanja.

Ključne reči: osnova škola, tržište, preduzeće, franšiza, konkurentnost

Osnovna škola na tržištu

Površnim posmatranjem se nalazi malo sličnosti između delatnosti osnovne škole i poslovanja preduzeća. Termin *preduzeće* se u našem jeziku i kulturi retko smešta u područje organizacija koje se bave obrazovanjem. Kod nas nisu toliko aktuelna istraživanja na temu tržišnih odnosa u obrazovnoj delatnosti kao što su to u ekonomski razvijenijim zemljama.

Jedno od njih je radio Wallace, G.(1992) koji, u poređenju osnovne škole sa preduzećem, ukazuje na ograničenost škole u pogledu brojnih finansijsko-operativnih uslova. Uslovljenost nacionalnim kurikulumom ograničava školske mogućnosti u alterovanju proizvodnog miksa, odnosno kompleksnosti obrazovnih usluga i unapređenja pojedinih elemenata koji zahtevaju finansijsko ulaganje. Wallace kaže da škole „*nemaju izbora u odabiru baze mušterija, pomeranja tržišta, i odbijanju pružanja usluga onima koji prouzrokuju disproporcionalni trošak školi...*”.

Sa druge strane, jedno od temeljnih akcionih istraživanja govori upravo u prilog analogiji između škole i preduzetništva. Loftus, J. (1999) daje pogled iz unutrašnjosti državne osnovne škole u Velikoj Britaniji i zastupa stav da je **škola**, kao individualna institucija, a ne obrazovni sistem, pravi akter marketinga, te da je treba posmatrati kao **malo preduzeće**. Nalazi sličnosti između škole i malih preduzeća u tome što oba tipa organizacija: pretenduju da usluže samo lokalno tržište (zavise od malog broja klijenata); imaju ograničene finansijske resurse; nesigurni su zbog

¹ sandra.melodium@gmail.com

nedostatka kontrole nad eksternim okruženjem; menadžment im obično čini samo jedna osoba ili mala grupa ljudi; koriste *ad hoc* marketinške akcije i dr.

Loftus smatra da kompetitivni element postoji u svakom kooperativnom pristupu i dogovoru i nalazi vezu u partnerstvu između srednje škole i osnovne, koja je izvor resursa prve, i u kom slučaju su zadovoljeni interesi obe strane. S obzirom na to da je istraživanje rađeno u Velikoj Britaniji, pitanje je da li se rezultati mogu odnositi na posebne okolnosti u kojima se nalazi obrazovanje u Srbiji.

Reformom obrazovanja, širenjem izbora, uvođenjem konkurencije, demokratizacijom i decentralizacijom društvenih odnosa, škola u Srbiji se našla na **tržištu**, ili *quassi* tržištu, kako strani autori nazivaju poslovanje obrazovnih delatnosti. To je tržište na kojem je postojanje ponude i potražnje evidentno, ali ne radi se isključivo o materijalnoj robi, već često o nematerijalnim vrednostima, dakle uslugama ili pak uslužno-proizvodnim kombinacijama. Ono jeste zakonski ograničen sistem ponude i potražnje koji predstavlja opasnost, ali i šansu, te daje menadžmentu škola veći manevarski prostor za delovanje.

Škola kao javna ustanova i preduzeće

Nove smernice ukazuju na neke ekonomske termine koji polako ulaze i u pedagoški rečnik kod nas, te ih je neophodno rastumačiti.

Preduzeće je pojavni oblik društvene organizacije rada koje realizuje svoje ciljeve kao ekonomsko-organizacioni sistem. Ono se definiše i kao samostalna privredna organizacija čiji je cilj proizvodnja i obavljanje usluga radi sticanja profita. U klasičnom načinu razmišljanja, **profit** je osnova i merilo svih aktivnosti preduzeća, dok je u novijim, prema Lojpur, S.A. i Kuljak, M. (1998:80), funkcija profita: „*Štednja za preživljavanje u lošim vremenima, ponovno investiranje u firmu i nagrada za preuzeti rizik*“. Bez obzira na to da li prema klasifikaciji delatnosti organizacija pripada profitnom ili neprofitnom sektoru, zadatak menadžmenta je da poslovne aktivnosti usmerava tako da svoje ciljeve ostvaruje uz što manji trošak.

Preduzetnička delatnost se obično smatra samostalnom privrednom delatnošću koja se ostvaruje od strane fizičkih i pravnih lica koja rade u svoje ime i na svoj rizik. To su nezavisni subjekti na tržištu koji uživaju punu imovinsku odgovornost za rezultate svojih aktivnosti, u skladu sa zakonskim normama. Sve preduzetničke organizacije, ili preduzeća, snose odgovornost za rezultate rada u odnosu na svoj pravni položaj.

U našem zakonskom okviru klasifikovanje preduzeća se obavlja prema obliku vlasništva u kom se ona osnivaju, te su organizacioni oblici: društveno, privatno, zadružno, javno preduzeće i različite forme trgovačkih društava. Razgraničavanje profitnih od neprofitnih organizacija se zasniva na ciljnoj funkciji, te se o neprofitnim organizacijama govori kao o **ustanovama**. Iako se u terminološkom nazivu razlikuju, ustanove obavljaju klasične poslovne funkcije preduzeća. Delatnosti ustanova u državnom vlasništvu se, delimično ili u celini, finansiraju iz budžetski određenih državnih sredstava koja se prikupljaju od poreskih obveznika.

U odnosu na klasifikaciju delatnosti na uslužne ili proizvodne, profitne ili neprofitne, možemo utvrditi da osnovne škole pripadaju **neprofitnom sektoru i uslužnoj delatnosti**. Neprofitne organizacije imaju neekonomske ciljeve u određenim područjima, npr. društvene usluge, obrazovanje, umetnost i sl. Proizvodi društvenih delatnosti nisu namenjeni sopstvenoj reprodukciji već zadovoljavaju određene, konkretne, kvalitativne potrebe čoveka, te imaju naglašenu nematerijalnu komponentu.

Delatnost svake škole, uloga i funkcija u odnosu na pojedinca i društvo po istovetnom vaspitno obrazovnom planu i programu, govori o tome da je možemo posmatrati kao jedinicu jedne iste organizacije, koja se naziva obrazovni sistem, ali i kao **korporaciju**² u državnom vlasništvu. Neprofitne korporacije u Srbiji mogu samostalno da privređuju (prodaju i kupuju proizvode i usluge) i ponovo usmeravaju resurse u organizaciju. Prema Zakonu o javnim službama (1991, 1994), čl. 10, škola može da stiče finansijsku dobrobit iz različitih izvora (neposredno od korisnika, prodajom proizvoda i usluga na tržištu, iz sredstava socijalnog osiguranja, donatorstvom i dr.) neovisno od budžetskih sredstava.

U državno postavljenim institucijama, finansijska politika zahteva da se, analizom prethodnog godišnjeg bilansa, koriguje ukupan iznos dodeljenih budžetskih sredstava. Eventualni suficit, odnosno višak vrednosti (profit) se može raspodeljivati za razne namene, npr. za usavršavanje zaposlenih, putovanja, nabavku materijala i dr, ali se, za razliku od klasično profitabilnih delatnosti, ne može raspoređivati na individualne vlasnike. Iz tog proizilazi da **škola može da stiče dodatnu vrednost i da je ulaže u pospešenje kvaliteta, kao i svako preduzeće**.

² Korporacija je najsloženiji organizacioni oblik preduzeća.

Škola kao franšizna jedinica

U savremenom poslovanju i terminologiji, škola bi se mogla porediti sa izdvojenom poslovnom jedinicom, koja deluje pod uslovima **franšize**, koja osigurava pravo građanima na besplatno osnovnoškolsko obrazovanje. Franšizing omogućava brzo pokrivanje prostranstava proizvodima i uslugama, a franšizno pravo se obično ograničava u okviru određene teritorije ili lokacije. Prema Ljubojević, Č. (2002) „*franšize su uslužna mesta koja su dobila dozvolu (licenced) od davaoca franšize da isporučuju određeni uslužni koncept, koji je stvoren i popularizovan...*”. Pravo i uputstva za upotrebu (trening) na korišćenje sistema se daju uz naknadu, određenu sumu kapitala. Prema Janković, S. i drugi (2008: 67) „*najveći deo potrebnog kapitala pripojen je franšizingu u kome se učesnici ponašaju kao samozaposleni koji naporno rade da bi razvili uspešan biznis*”. Franšizing obezbeđuje poslovanje sa manjim rizikom za preduzetnika, jer se pretpostavlja da je davalac prava proveren i testiran na tržištu, te da uživa visoki ugled i obezbeđuje visoke standarde.

U poređenju škole sa franšiznom jedinicom očigledno je da je osnovnim školama data licenca na vaspitno-obrazovnu delatnost određenu centralizovanim planom i programom, te da su odnosi davaoca i korisnika prava uređeni obrazovnom i zakonskom politikom. Franšizna politika se sporo sprovodi i na institucije čiji osnivač nije država (privatne osnovne škole), ali nije podržana finansiranjem niti drugim olakšicama od strane države, dok su obaveze privatnih škola u odnosu na državne (porezi i doprinosi) jednake. Takva politika bi trebalo da obezbedi trening, usavršavanje i kompletan marketing sistem svim korisnicima franšize (svim osnovnim školama, bez obzira na osnivače), koji bi konkurisao drugim uslužnim organizacijama, da bi se uspostavili tržišni fer odnosi.

Međutim, jasno je da zaposleni u državnim osnovnim školama nisu preduzetnici, jer nisu uložili novčani kapital za takvu vrstu kooperacije, te nemaju vlasništvo nad školskim resursima. Kako u takvim uslovima inicirati preduzetničku motivaciju? Kada škole i njeni zaposleni nemaju autonomiju, onda nemaju ni slobodu, a time ni odgovornost za donošenje odluka. Nema efektivnosti ni efikasnosti.

U potrazi za preduzetničkim duhom

Konkurentna prednost se najčešće označava kao sposobnost preduzeća da zadovolji potrebe tržišta efikasnije i uspješnije od drugih. Preduzetništvo, konkurentnost i kvalitet su usko povezani.

U zemljama u tranziciji, konkurentnost dobija na značaju više kod privatnih nego kod društvenih preduzeća, jer su regulativni režimi države uglavnom usmereni na ispravljanje grešaka, a ne na prihvatanje nove menadžmentske paradigme. I dalje mnoga preduzeća, kao što su institucije obrazovanja, ostaju pod državnim menadžmentom, ali sa decentralizovanom upravom i usmerenjem ka diversifikaciji izvora finansiranja.

Napredak se dešava kada u određenoj delatnosti postoji balansirani odnos konkurencije i saradnje, uzor na koji se može ugledati i/ili standard od kojeg se može odmaći, razlikovati (*benchmarking*). Ukoliko između organizacija u okviru istovetne delatnosti postoji samo saradnja, a ne zdrava konkurencija, onda se celokupan sistem može posmatrati kao monopolistički, zatvoren, te njegov razvoj opada u odnosu na druge delatnosti. Lojpur, S.A. i Kuljak, M. (1998:81) smatraju da „*u savremeno organizovanom društvu niko ne može biti izuzet od principa konkurencije*”. To važi za sva mišljenja, shvatanja i ideje. Može li se determinisati tržišna konkurencija za osnovnu školu?

Institucije koje se smeštaju u oblast neformalnog obrazovanja se obično ne posmatraju kao konkurencija, već se upućuju na međusektorsku saradnju. Međutim, kako se ona zaista odvija, nedovoljno je istraženo, ali je primetno da nema stvarnog partnerstva između državnih škola i institucija neformalnog obrazovanja. Moguće je da je jedan od razloga nepostojanja koalicije povlašćen položaj osnovne škole od strane države u odnosu na druge organizacije, te nesagledavanje obrazovne funkcije ustanova iz oblasti kulture. Činjenica je da je osnovnim školama tržište zakonski obezbeđeno – one ne moraju da se bore za učenike kao klijente. Oni, u većini slučajeva, dolaze sami ili, u težim slučajevima, zakonskim određenjem, odnosno represijom.

Zdrava konkurencija školama su sve organizacije iz uslužnih delatnosti, koje uslužnim ponašanjem i približavanjem potrošaču, višedimenzionalno i u kratkom roku, dostavljaju ono što im treba. Reforma obrazovanja bi trebalo da doprinese decentralizaciji – kako odlučivanja tako i izvora finansiranja, te da se odgovornost raspodeli na sve manje organizacione celine.

Zaključak

Osnovna škola je, kao poslovna ustanova, postavljena u kompleksne procese koji se obavljaju u okviru tržišta, te je moguće uočiti izvesnu analogiju sa preduzećem i franšiznom jedinicom. Tržišnim odnosima je moguće upravljati onoliko koliko su transparentni i koliko se društvo prema njima usmerava. Izvesno je da, kako odmiče proces tranzicije, tržišni odnosi postaju sve uočljiviji.

Analiza zakonske osnove je pokazala da postoje šire mogućnosti za razvoj preduzetničkog duha osnovne škole, ali je njima teško upravljati bez stvarne autonomije. Orijentacija ka tržištu postaje sve važniji faktor uspeha čak i u obrazovnoj delatnosti, te je potrebno znanje i volja za angažovano, aktivno preduzetničko poslovanje. Potrebno je podsticati diversifikaciju školske ponude i dodatnih izvora finansiranja.

Da bi se pospešila opšteobrazovna praksa u Srbiji, neophodno je širenje vidika menadžmenta škole, interdisciplinarni pristup i implementacija novih pedagoško-menadžmentskih teorija.

Literatura

Janković, S., Momčilović, O. i Milošević, S.(2008). *Marketing na jednostavan način*. Beograd: Familet.

Lojpur, S.A. i Kuljak, M. (1998). *Menadžment*. Podgorica: Ekonomski fakultet Podgorica.

Loftus, J. (1999). *An action research enquiry into the marketing of an established first school in its transition to full primary status*. Doktorska disertacija. London: Kingston University.

Ljubojević, Č. (2002). *Marketing usluga*. Novi Sad: Stylos.

Wallace, G. (1992). *Local Management of Schools: Research and Experience*. Multilingual Matters, 1992

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Beograd: *Službeni glasnik RS br. 62/03* (2003), br. 62/03,

Zakon o javnim službama. *Službeni glasnik RS, br. 42/1991* (1991), *Službeni glasnik RS br. 71/1994* (1994)

TRANSMISIJA NAUČNOG ZNANJA U PEDAGOŠKU PRAKSU – ISTORIJSKA I SAVREMENA SHVATANJA¹

Prof. dr Nataša Vujisić Živković²
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatra pitanje prevazilaženja jaza između pedagoške teorije i prakse, odnosno transmisije naučnih saznanja u vaspitno-obrazovnu praksu iz istorijske i savremene perspektive. Cilj je bio da se istaknu bitna obeležja pedagoške misli o ovom problemu. U tom smislu posebno je analizirano pitanje pedagoškog takta i epistemologije refleksivne prakse u klasičnoj i savremenoj pedagogiji. Naročito se ukazuje na potrebu preispitivanja odnosa pedagoške prakse i njenog naučnog utemeljenja, kao ključno pitanje moderne epistemologije i metodologije nauke o vaspitanju i obrazovanju.

Ključne reči: pedagoška teorija i praksa, transmisija naučnog znanja u pedagošku praksu, pedagoški takt, epistemologija refleksivne prakse

Uvod

Jaz između teorije i prakse predstavlja jedan od najkrupnijih problema u pedagoškoj nauci u poslednja dva veka. Bilo bi pretenciozno u jednom kratkom prilogu izložiti sva shvatanja na ovu temu razvijena u tom dugačkom vremenskom periodu. Ipak, čini nam se da vredi ukazati na neka istorijska i savremena stanovišta koja imaju vrednost za aktuelno koncipiranje nauke o vaspitanju i obrazovanju i njenu primenu u svakodnevnom pedagoškom radu. Stanovišta koja u ovom prilogu analiziramo ukazuju na to da se, osim potrebe rekonceptualizacije odnosa teorije i prakse kroz preispitivanje odnosa profesije i naučne discipline (Vujisić Živković, 2008; 2009), u novom svetlu sagledaju i predmetno-metodološka pitanja nauke o obrazovanju, odnosno sama suština epistemologije pedagogije. Ovakav poduhvat treba preduzeti ne zbog toga da bi se umanjio značaj ovih pitanja, koja su u našoj pedagoškoj literaturi poslednjih decenija prilično zanemarena, već, naprotiv, da bi se naglasio njihov značaj, ne kroz puko kopiranje predmetnog određenja drugih nauka (koje su ionako zahvaćene procesom sopstvenog epistemološkog preispitivanja), niti kroz, često nasilno, isticanje specifičnosti pedagoške metodologije u odnosu na metodologiju ostalih

¹ Rad je realizovan u okviru projekta “Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

² nvujisic@f.bg.ac.rs

društvenih nauka, nego kroz traganje za onim elementima teorije i metodologije pedagogije koji u povratnoj sprezi sa profesionalnim praktičnim radom legitimizuju njen status u savremenom sistemu obrazovanja. Koristeći običan govor svi ćemo se lako složiti o značaju naše teme ako se prisetimo učestalih kritika školskih reformi da ne razumeju probleme praktičara koji treba da se suoče sa realnim problemima vaspitanja i obrazovanja u školi. Letimično poznavanje savremene, ali i istorijske literature, pomoći će nam da se složimo oko toga da ništa nije udaljenije od dominantnog pedagoškog stanovišta od ovakve kritike. Istini za volju, nemušti „ekspertski” jezik koji preplavljuje dokumente obrazovne politike u svetu i kod nas, a ozbiljno nagrizi i naučnu pedagošku produkciju, čini da stvarni problemi odnosa teoretičara i istraživača, sa jedne, i praktičara, sa druge strane, postaju još neproziriji.

Većina pedagoških istraživača naglašava primenjivost svojih nalaza sa posledničnim linearnim transferom naučnih saznanja u praksu. Ipak, njih 75% u Nemačkoj (Keiner, 2002) smatra da je praktična recepcija njihovog rada daleko od poželjne. Sa druge strane, praktičari vide pedagoška istraživanja kao nerelevantna za njihov svakodnevni rad i misle da su napisana nejasno i sa kontraverznim zaključcima koji se svode na postavljanje novih problema, ne odgovarajući na one koji su primarno postavljeni. (Vujisić Živković, 2007) Stara formula o „dijalektičkom jedinstvu” teorije i prakse, korišćena u duhovno-naučnoj i marksističkoj pedagogiji, ali i u nekim drugim pedagoškim pravcima, izgubila je svoju privlačnost u uslovima širenja i grananja područja pedagoških istraživanja i naraslih potreba praktičara i političara obrazovanja za naučnim utemeljenjem sopstvenog rada. Može li se u takvim uslovima sačuvati optimističan pogled na prožimanje naučnog i pedagoško-praktičnog rada u budućnosti? Po našem mišljenju, pozitivan odgovor na ovo pitanje uslovljen je poznavanjem istorijskog i savremenog konteksta u kome se razvijala i razvija nauka o obrazovanju, uvažavanjem protivurečnosti između naučnog i vaspitnog rada bez namere da se one neutralizuju i »dijalektički objedine« i, najzad, stalnim preispitivanjem epistemologije, metodologije i disciplinarnе organizacije pedagogije. U tom smislu, predmet našeg rada jeste razmatranje istorijskih i savremenih shvatanja o transmisiji naučnog znanja u vaspitno-obrazovnu praksu, sa ciljem da se ukaže na bitne odlike pedagoške misli o ovom problemu. U prvom delu rada bavićemo se shvatanjem o pedagoškom taktu kao mestu susreta teorije i prakse u klasičnoj, a u drugom delu „epistemologijom reflektivne prakse” kao izvorom autonomizacije pedagoškog mišljenja i delovanja u savremenoj nauci o obrazovanju.

Pedagoški takt i konstituisanje klasičnog shvatanja o odnosu teorijskog i praktičnog znanja

Obično se, sa delimičnim opravdanjem, J. F. Herbartu pripisuju zasluge za konstituisanje pedagogije kao moderne nauke, uz istovremenu kritiku da je upravo on doprineo produbljivanju dihotomije između teorijske i praktične pedagogije i preneglasio superiornost deduktivno izvedenih pedagoških normi nad vaspitnim iskustvom. U ovim kritikama ima i preterivanja, a i sami kritičari su, kako primećuje Wolfgang Klafki (Klafki, 2007), često imali problem da su verbalno isticali značaj iskustva, ostajući ispod Herbartovog razumevanja ovog problema. Ipak, možemo da se složimo oko toga, da je nastojeći da konstituiše nauku o vaspitanju, govoreći jezikom savremene pedagoške historiografije, Herbart u velikoj meri suspendovao njene „prakseološke ciljeve”, želeći da joj obezbedi teorijski dignitet i autonomni status, kako ona ne bi predstavljala „neko ostrvo kojim upravlja strani guverner” (Hartbert prema Hufnagel, 2002).

Razradom jednog od bitnih elemenata Herbartovog pedagoškog sistema, koji se odnosio upravo na problem teorije i prakse, naime, *pedagoškim taktom*, među prvima, ako ne i prvi, bavio se naš pedagog Vojislav Bakić u svom seminarском radu na Univerzitetu u Hajdelbergu kod profesora K. F. Stoja 1872. godine. Ovaj rad, objavljen u časopisu *Škola* 1873. godine, (Bakić, 1873) pokazao je autorovu izuzetnu nadarenost za rešavanje najtežih teorijskih pitanja, a u kontekstu našeg izlaganja zanimljiv je jer pruža uvid u razmatranje odnosa teorije i prakse u pedagogiji XIX veka. Naš pedagog postavlja zadatak da pokaže i razjasni uslove nastanka pedagoškog takta. U njegovom formiranju učestvuju i teorija i praksa vaspitanja. Pedagoška teorija obezbeđuje usaglašenost naučnog znanja i vaspitnog rada, pri čemu opšta pedagogija pruža načela praktičnog rada, a psihologija upoznavanje individualnosti učenika. Vaspitanje jeste osnovano na iskustvu i u potpunosti pripada praktičnoj sferi, ali ideje koje rukovode vaspitanjem nisu date neposredno u iskustvu, već su plod kritičkog mišljenja, uopštavanja i refleksije. Praksa bez teorije bila bi nesigurna i puko mehanička, dok je teorija bez prakse bezvredna. Teorija se zasniva na praksi, dok je ova druga teorijom rukovođena. Zbog toga se u pedagoškom taktu spajaju pedagoška načela i konkretne vaspitne situacije, određujući pravac delovanja nastavnika. Pri svemu ovome mora da se vodi računa o tome da takt predstavlja psihičku pojavu koja se odlikuje velikom brzinom kojom svest prima opažaje i predstave, fiksira ih i donosi odluke. Zbog toga se, po Bakiću, čini da je taktičan rad nereflektujući, međutim, takt je umna reflektivna pojava, što implicira i mogućnost zadobijanja takta vežbanjem i navikavanjem (Vujisić Živković, 2012, 78-79).

Pitanje pedagoškog takta našlo se docnije, krajem XIX i početkom XX veka, u središtu diskusije o naučnom zasnivanju vaspitnog rada. Razvitak psihologije i eksperimentalne pedagogije

suočio je istraživače sa problemom diseminacije i primene naučnog znanja u praksi. Poznati psiholog V. Džejms shvatio je ovaj problem kao pitanje o tome da li je psihološko znanje nastavnika dovoljno za naučno utemeljenje obrazovanja (Živković, 2009). Identičan problem ponavlja se u anglosaksonskoj literaturi pod uticajem radova E. L. Torndajka kada se polje obrazovanja shvatalo kao područje primene opšteg psihološkog znanja.

Epistemologija refleksivne prakse i autonomizacija polja pedagoškog istraživanja i rada

Od početka sedamdesetih godina prošlog veka, uporedo sa širenjem polja pedagoških istraživanja i uticaja sociologije i antropologije na pedagogiju, dolazi do novog vrednovanja rada praktičara u obrazovanju, koje svoj teorijski okvir dobija u koncepciji *epistemologije refleksivne prakse* Donalda Šona (o tome je kod nas najviše pisano u Radulović, 2011), a metodološku podlogu ovom procesu pruža uspon kvalitativne metodologije i akcionih istraživanja. U novije vreme nastoji se da se u praksu obrazovanja inkorporiraju rezultati kros-nacionalnih evaluacija obrazovnih postignuća, a takođe i da se na sistematičan način uz podršku vladinih agencija diseminuju rezultati kvantitativnih (eksperimentalnih) istraživanja efikasnosti pojedinih obrazovnih programa i intervencija. Sve ovo praćeno je burnim preispitivanjem naučno-kritičke osnove pedagogije. Tek iz razumevanja pedagoške prakse, odnosa pedagoškog mišljenja i delovanja, može se pronaći „sopstvo pedagoške nauke”, odnosno njen autonomni identitet (Bengtsson, 2006; Benner, 2001) koji bi omogućio produktivan dijalog sa drugim naukama i unutar samog polja vaspitnog rada, između praktičara i istraživača. Već sada se mogu proceniti neki dometi navedenog epistemološko-metodološkog zaokreta u pedagoškoj nauci. To su, pre svega, autonomizacija područja pedagoškog istraživanja i prakse, razvijanje novih pristupa u obrazovanju različitih pedagoških profila i povećanje svesti o tome koliko veliki rad predstoji na naučnom utemeljenju obrazovno-vaspitne prakse, koji bi uzeo u obzir i njeno etičko i socijalno-političko utemeljenje.

Zaključak

Akumulacija naučnih saznanja o obrazovno-vaspitnom procesu nije praćena adekvatnim transferom tih saznanja u pedagošku praksu. Promene u epistemologiji i metodologiji pedagoških istraživanja, sa jedne, i sve veće potrebe obrazovne politike za naučnom verifikacijom školske reforme, sa druge strane, bude nadu da će ovaj, jedan od najtežih problema u istoriji pedagoške

nauke, postepeno biti prevaziđen. Ovaj proces, posebno u našim uslovima, biće utoliko uspešniji ukoliko se jasnije i odlučnije pristupi učvršćivanju istraživačke i profesionalne zajednice i omogućiti neophodna infrastruktura za njihovo delovanje od strane prosvetnih vlasti. Tek u takvim uslovima mogla bi se očekivati istinska modernizacija obrazovne politike i prakse i uspešnije rešavanje svih otvorenih problema transmisije naučnog znanja u pedagošku svakodnevnicu.

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

Literatura

Bakić, V. (1873): Pedagogijski takt, *Škola*, br. 9, 138-139; br. 10, 150-153; br. 11, 166-167; br. 13, 202 - 213.

Bengtsson, J. (2006): The many identities of pedagogics as a challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. *Educational Philosophy and Theory*, No. 2, 115 - 128.

Benner, D. (2001): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (General Pedagogics*, Weinheim and München: Juventa.

Hufnagel, E. (2002): *Filozofija pedagogike*, Zagreb: Demetra

Keiner, E. (2002): Education between academic discipline and profession in Germany after World War II, *European Educational Research Journal*, No. 1, 83 - 98.

Klafki, V. (2007): Duhovno-naučna pedagogija, dostignuća, ograničenja i kritička transformacija, *Pedagogija*, br. 3, 351 - 361.

Radulović, L. (2011): *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd: Filozofski fakultet.

Vujisić Živković, N. (2008): Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja, prvi deo – istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline, *Pedagogija*, br. 4, 540 - 554.

Vujisić Živković, N. (2009): Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja, drugi deo – savremeni razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline, *Pedagogija*, br. 1, 42 - 59.

Vujisić Živković, N. (2012): *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*, Beograd: Filozofski fakultet.

Vujisić-Živković, N. (2007): Pregled shvatanja srpskih pedagoga o odnosu teorijskog i praktičnog profesionalnog obrazovanja učitelja, u V. Nikolić (prir.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt* (45 - 66), Užice: Učiteljski fakultet.

Živković, P. (2009): *Samovrednovanje i pedagoški takt nastavnika*, Jagodina: Kairos.

UPITNICI ZA SAMOVREDNOVANJE NASTAVNOG RADA (tri primera iz prošlosti)¹

Aleksandra Ilić Rajković²

Ivana Luković³

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se analiziraju tri upitnika namenjena samoproceni nastavnog rada koja su objavljena u domaćim pedagoškim časopisima 1923. i 1939. godine. Prvi upitnik sadrži pitanja o primeni ručnog rada u nastavi, drugi razmatra kvalitet tehničkih aspekata nastave, a treći sadrži pitanja o realizaciji nekih segmenata koncepta *aktivne škole* koji je realizovan u ogednoj školi u Borovu. Pitanja u ovim instrumentima uređena su od opštijih ka konkretnijim, uglavnom se odnose na utvrđivanje činjenica u vezi sa praktičnim radom nastavnika i na njih se može dati kratak odgovor. Takodje, ovi upitnici mogu se posmatrati kao instrumenti za sakupljanje empirijske pedagoške građe i procenu kvaliteta nastavne prakse, zatim kao sredstva razmene informacija između aktera vaspitno-obrazovne prakse i kao sredstva motivisanja nastavnika na proces samoevaluacije.

Ključne reči: *upitnici, samovrednovanje rada, nastavnici, pedagoška praksa*

Uvod

Godine 1923. Paja Radosavljević je za časopis *Učiteljski vesnik* priredio prilog pod nazivom „Dva upitnika za pedagoge praktičare“ o instrumentima koji su korišćeni u Americi za potrebe školskog nadzora. Naime, pre obilaska škole, služba nadzora je nastavnicima slala upitnike o raznim segmentima praktičnog pedagoškog rada. Na taj način, prikupljeni su podaci o kvalitetu rada škola, a nastavnici su se pripremali za razgovor sa nadzornikom. Instrumenti koje je Radosavljević preveo i koje analiziramo u radu predstavljaju primere takvog vida komunikacije između nastavnika i nadzornika. Prvi upitnik pod nazivom „O upotrebi ruke u stvaralačkom radu“ sastavio je Oto Šmit, a drugi – „Pitanja o unapređenju merila za opštu pedagošku delotvornost“ - Ernst Mojman.

Treći instrument koji predstavljamo u ovom radu objavljen je 1939. godine u časopisu *Praksa nove škole* kao deo priloga Ferda Kalaćika, o ogednoj osnovnoj školi u Borovu. Škola je osnovana pri naselju izgrađenom za potrebe fabrike obuće „Bata“ koja je i finansirala njen rad. U

¹ *Napomena.* Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji", broj 179060 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

² avilic@f.bg.ac.rs

³ ilukovic@f.bg.ac.rs

školi je realizovan model kompleksne nastave zasnovan na principima *nove pedagogije*. Kalaćik (1939: 8) je ukratko ocrtao oblik koji je taj koncept poprimio u praksi ove škole: „Školski zidovi ne smeju sprečavati pogled u život. Kod izvesnih predmeta ostavljamo učenicima da rade što više samostalno, da stvaraju, kombinuju – kako bi se navikli na samostalnost i preduzimljivost“.

Upitnici u istorijskom kontekstu

Posmatrani kao istorijski izvori, navedeni instrumenti predstavljaju ogledalo razvoja pedagoške nauke u određenom istorijskom trenutku. Poimanje vaspitne prakse kao empirije ima poreklo u metodologiji prirodnih nauka i može se pratiti od kraja 19. veka. Ta tendencija je svoj polet doživljavala tokom prvih decenija 20. veka kroz razvoj eksperimentalne pedagogije i psihologije, dečije psihologije i pedologije. Predstavnici ovih disciplina su, u svrhu proučavanja pedagoških pitanja, konstruisali posebne instrumente, pre svega testove i ankete. U ovom periodu, međutim, postalo je jasno da je vaspitanje fenomen koji nije merljiv na egzaktan način. Eksperimentalna pedagogija nestala je već krajem dvadesetih godina 20. veka, ali je kao njena tekovina ostala ideja o empirijskom aspektu pedagoške problematike. Takođe, i stara tvrdnja da kvalitet vaspitanja u velikoj meri zavisi od vaspitača - dobila je nove dimenzije. Zahvaljujući empirijskim postupcima bilo je moguće ovu tvrdnju proučavati sa različitih aspekata, a same vaspitače „promovisati“ u istraživače sopstvene prakse. Primeri koje u ovom radu razmatramo podržavaju takvo stanovište. Prvi prilog sadrži dva instrumenta koja su razvijana u doba snažnog uticaja eksperimentalne pedagogije, a u drugom je predstavljen instrument koji je razvijen gotovo deceniju od njenog zamiranja.

Karakteristike upitnika

Karakteristike upitnika koje analiziramo mogu se sagledati i iz perspektive dva savremena koncepta: o reflektivnoj pedagoškoj praksi (Radulović, 2011) i o samoevaluaciji praktičara (Pešić, 1998). Reč je o konceptima koji proces evaluacije stavljaju u funkciju razvoja vaspitno-obrazovne prakse i njenog razumevanja, odnosno u funkciju profesionalnog razvoja praktičara. Proces transformacije sopstvene prakse je dugotrajan i podrazumeva stalne provere i potvrde. Kritičko preispitivanje sopstvenog rada nastupa onda kada svoje postupke obrazložimo drugima ili kada ih suprotstavimo alternativnim akcijama i tumačenjima (Pešić, 1998).

Predmet našeg rada su, dakle, tri upitnika namenjena samoproceni nastavnog rada. Cilj nam je da prikazemo sadržaj upitnika sa metodološkog stanovišta kroz analizu sadržaja i forme pitanja, kao i da sagledamo različite namene ovih instrumenata.

Prvi primer: „Upitnik o upotrebi ruke u stvaralačkom radu“. Upitnik o ulozi ručnog rada u nastavi, koji je Radosavljević preveo 1923. godine, sastoji se iz 16 pitanja. Ova pitanja se, prema složenosti očekivanog odgovora, mogu razvrstati u tri kategorije. Na početku se nalaze ona u kojima se od nastavnika tražilo da navede informacije o nastavnim predmetima u čiju obradu integriše ručni rad, zatim o primenjenim oblicima ručnog rada, alatima i materijalima. U nastavku slede složena pitanja o pedagoškim i didaktičkim aspektima nastavnikovog rada. Na primer: „Da li se ručni rad upotrebljava u glavnome kao sredstvo za razvijanje predmeta ili kao primenjivanje znanja koje je već stečeno?“. Nastavnik se poziva i da sumira svoja dotadašnja iskustva u primeni ručnog rada kroz pitanje: „Kakve uspehe i iskustva možete navesti?“ (Radosavljević, 1923: 3). Treća kategorija pitanja odnosi se na obrazovanje nastavnika za pedagošku primenu ručnog rada. Na osnovu datih odgovora mogao bi da se definiše smer daljeg stručnog usavršavanja nastavnika i da se izvrši gruba procena kvaliteta stručne literature koja je nastavniku bila na raspolaganju.

Drugi primer: „Pitanja o unapređenju merila za opštu pedagošku delotvornost“. U prilogu koji je Radosavljević priredio za naše učitelje nalazio se i Mojmanov instrument od 10 pitanja konstruisan za ispitivanje kvaliteta tehničkih aspekata nastave (Radosavljević, 1923: 4). Pitanja se odnose na upotrebu udžbenika i nastavnih sredstava, zatim na ispitivanje mogućnosti za realizaciju nastave izvan učionice (u muzeju, vrtu, bioskopu) i izvan škole (ekskurzije, muzeji). Posebno pitanje se odnosi na mogućnosti za „samoizražavanje“ učenika (crtanje, modelovanje, pevanje, usmeno i pismeno izražavanje). Kao značajna, izdvajaju se i pitanja o mogućnostima realizacije estetskog vaspitanja i ručnog rada u nastavi. Struktura ovog instrumenta manje je stabilna nego u prethodnom primeru, a sled pitanja nije tako logičan. Svako pitanje ima više potpitanja kojima se razrađuje njegov sadržaj.

U prikazanim upitnicima dominiraju pitanja kojima se ispituje realizacija već utvrđenih modela – primena ručnog rada u nastavi, odnosno tehnička organizacija nastavnog rada. Od nastavnika se uglavnom očekuje da odgovora sa *da* ili *ne*; manji broj pitanja ispituje njegovo mišljenje o određenoj temi, predloge, procene ili opise. Ovi instrumenti bi se zato mogli okarakterisati kao kombinacija ček-liste i upitnika.

Treći primer: „Uputstva nastavniku u radu“. Za razliku od prethodno prikazanih upitnika, ovaj je tematski znatno složeniji, a uloga nastavnika kao istraživača je istaknuta kao preduslov

praćenja i unapređivanja kvaliteta nastave. Takva namera ilustrovana je rečenicom iz zaglavlja priloga: „Bez kontrole u radu ne može biti uspeha (Jan Bata)“ (Klaćik, 1939: 9).

Pitanja u ovom instrumentu postavljena su u prvom licu jednine čime se pojačava doživljaj samopreispitivanja nastavnika koji ga popunjava. Upitnik obuhvata 55 pitanja tematski strukturiranih u 4 oblasti: školska higijena, nastava, zadaci i vežbanja i administracija. Od nastavnika se očekivalo da kroz svoje odgovore pokaže izvesne stručne sposobnosti i veštine.

Nastavnik je trebalo da poseduje veštinu posmatranja svojih učenika, odnosno da bude u stanju da: utvrdi zdravstveni status učenika, stepen motivacije za rad i razumevanja nastavnih sadržaja, opšte raspoloženje, kao i spremnost učenika na inicijativu. Jedno od pitanja iz ove kategorije, na primer, glasi: „Šta mi služi za merilo kod prosuđivanja sposobnosti kod učenika?“ (Klaćik, 1939: 11).

Neka pitanja se odnose na karakteristike odnosa između nastavnika i učenika, kao što su: samostalnost učenika u donošenju odluka, strpljenje nastavnika u radu sa učenicima, poštovanje ličnog napora učenika pri učenju, sloboda učenika u izražavanju i postavljanju pitanja. Na primer, nastavnik bi trebalo da se upita i: „Prozivam li i najslabije učenike i dajem li im dovoljno mogućnosti za rad?“ (Klaćik, 1939: 10).

Veći broj pitanja odnosio se na didaktičko-metodičke osobenosti nastavnikovog rada, kao što su: sposobnost da učenicima predstavi *jezgro znanja*, da organizuje vežbanja i zadatke, primenjuje različite nastavne metode i da proverava učenikovu sposobnost primene naučenog. U više pitanja tretiraju se naizgled neobični detalji nastavnog rada kao što su: poštalice u nastavnikovom govoru, ton kojim se nastavnik obraća učenicima, nastavnikova sposobnost slušanja učenika itd. Zanimljivo je i pitanje: „Da li ne smetam učenicima naknadnim objašnjenjem i primedbama, onda kada oni već samostalno rade?“ (Klaćik, 1939: 11).

Za kvalitet nastave značajnim se, prema ovom upitniku, smatraju i organizatorske sposobnosti nastavnika. On bi trebalo da bude svestan važnosti planiranja rada, da vodi beleške o raznim aspektima nastave, brine o urednosti i tačnosti (kako svojoj tako i svojih učenika), da učenike dočekuje i ispraća iz škole itd.

Prikazani instrument, u prilogu u okviru kojeg je objavljen, ne naziva se upitnikom, već „uputstvima za rad nastavnika“. Po svojoj nameni i strukturi data uputstva odgovaraju kombinaciji ček-liste i upitnika: neka pitanja data su u formi da/ne pitalica, a neka zahtevaju složenije odgovore kojima nastavnik obrazlaže postupke iz svoje prakse. Redosled pitanja je logički uređen od opštijih ka konkretnijim, a grupisanje pitanja u odgovarajuće kategorije sprovedeno je dosledno.

Zaključak

Iako raznoliki međusobno, prikazani instrumenti su istovetne strukture. Oni sadrže logički uređjene nizove pitanja. Na najveći broj pitanja može se dati kratak odgovor što motiviše nastavnika da upitnik pažljivo pročita. Autori upitnika uložili su napor da sastave jasna pitanja i da ih jezički korektno oblikuju, što je posebno važno kako bi se dobili autentični odgovori kojima će se predstaviti stanje školske prakse u određenom trenutku.

Analizirani primeri mogu se posmatrati kao instrumenti za prikupljanje empirijske pedagoške građe, kao komunikacijski kanali između aktera vaspitno-obrazovne prakse i kao sredstva motivisanja nastavnika na proces samoevaluacije. U vreme objavljivanja, ovi instrumenti bili su novina koja je kod nastavnika mogla da izazove i drugačija tumačenja. Upitnici su se mogli tretirati kao sredstvo *spoljašnje kontrole*. Međutim, čak i tako shvaćeni, usmeravali su pažnju nastavnika na određene aspekte njihovog praktičnog rada – nešto što je u početku moglo da se doživi kao sredstvo spoljašnje kontrole, vremenom je moglo da postane sredstvo *unutrašnje kontrole*. Postojanje ovakvih upitnika, kao i onih koje bi sami konstruisali, podstiče praktičare da promišljaju o svom radu, da diskutuju o važnim pitanjima svoje prakse i pronalaze konstruktivna rešenja za probleme u praktičnom radu.

Literatura

Klačik, F. (1939): Naša škola, *Praksa nove škole*, Vol.1, br.4, 3-12.

Pešić, M. i sar. (1998): *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Radosavljević, P. (1923): Dva upitnika za pedagoge praktičare, *Učiteljski vesnik*, Vol. 3, br. 11-12, 2-4.

Radulović, L. (2011): *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd: Filozofski fakultet.

ODRASLI U VISOKOM OBRAZOVANJU U SRBIJI¹

Katarina Popović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Maja Maksimović³
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Visoko obrazovanje u Srbiji je prošlo različite faze – od otvorenosti za odrasle studente u fazi dominiranja koncepcije „povratnog obrazovanja“ do njihovog „nestajanja“ sa univerziteta. Cilj rada je da istraži koliko su danas u Srbiji visokoškolske ustanove otvorene za „netipične“ studente (odrasle i starije) i da utvrdi dominantne diskurse koji oblikuju praksu u ovoj oblasti. To je učinjeno eksploracijom aktuelne obrazovne politike - kroz analizu dokumenata koji definišu pravac razvoja visokog obrazovanja, kao i kroz analizu dominantne terminologije - kao indikatora aktuelnih koncepcija i shvatanja. Zaključuje se da je visokoškolsko obrazovanje u Srbiji retorički otvoreno za odrasle, ali je njihovo *de facto* učešće veoma limitirano. Na kraju rada su istaknute promene neophodne za intenzivnije uključivanje odraslih u visoko obrazovanje, kao i preporuke za stvaranje otvorenog, pristupačnog i inkluzivnog sistema visokoškolskog obrazovanja.

Ključne reči: *odrasli, visoko obrazovanje, obrazovne reforme, celoživotno učenje.*

Definisanje problema

Visokoškolske ustanove kao mesta za obrazovanje odraslih imaju dugu tradiciju u Srbiji. Naročito 70-ih, kada je ideja povratnog obrazovanja promovisana od strane OECD-a i implementirana u bivšoj Jugoslaviji, bilo je sasvim uobičajeno za odrasle, zaposlene ljudi da paralelno rade i studiraju. Za njih je postojao niz opcija i organizacionih prednosti. Međutim, ideja

„povratnog obrazovanja“ je globalno gubila na popularnosti, transformišući se u deo koncepcije celoživotnog obrazovanja, a na teritoriji nekadašnje Jugoslavije, posle sloma socijalističkog sistema i raspada zemlje, potpuno je nestala.

Obrazovne reforme koje je Srbija počela da sprovodi 2000. godine značajno su promenile sistem visokog obrazovanja, ali ne na način koji bi podržao odrasle da studiraju i otvorio univerzitete za obrazovanje odraslih. Zakon o visokom obrazovanju je dozvoljavao zaposlenima da studiraju dobijajući status vanrednih studenata, ali u stvarnosti je to bilo veoma teško

¹ Rad je realizovan u okviru projekta “Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

² kpopovic@f.bg.ac.rs

³ mmaksimo@f.bg.ac.rs

izvodljivo, jer nije bilo odgovarajuće ponude za njih. Odrasli u visokoškolskom obrazovanju u Srbiji su više „tolerisani” nego podržani. Od 2000. godine visokoškolske ustanove u Srbiji su postale intenzivnije uključene u evropske tokove reformi i harmonizacije u oblasti visokog obrazovanja, naročito posle potpisivanja Bolonjske deklaracije u septembru 2003. Implementacija je formalno započela školske 2006/2007, nakon čega je ukinut i status vanrednog studenta. Time je drastično smanjena mogućnost studiranja za odrasle, naročito zaposlene, što je potpuno u suprotnosti sa aktuelnim potrebama društva i sa savremenim koncepcijama visokoškolskog obrazovanja, a zaposleni studenti su „gurnuti u sivu zonu”, gde se njihov način studiranja „u najboljem slučaju na individualnom nivou „toleriše”, ali sistemski ne podržava.

Problemu položaja odraslih studenata u visokoškolskim ustanovama i mogućnostima njihovog uključivanja u proces studiranja „prilazi se u ovom radu kroz analizu aktuelnih dokumenata, koji se odnose na regulisanje visokog obrazovanja ili rada fakulteta: Zakona o visokom obrazovanju, Strategije razvoja obrazovanja u Republici Srbiji i Statuta Univerziteta u Beogradu – Filozofskog fakulteta. Sem toga, analizira se i terminologija koja se odnosi na ovu oblast kao indikator aktuelne koncepcije, shvatanja i pristupa (u skladu sa pristupom analize diskursa). Na kraju rada su istaknuti faktori koji doprinose ili otežavaju uključivanje odraslih u visoko obrazovanje, kao i preporuke za stvaranje otvorenog, pristupačnog i inkluzivnog (za različite kategorije odraslih!) sistema visokoškolskog obrazovanja.

Pravni okvir

Na politiku visokog obrazovanja u Srbiji utiču Bolonjski proces i implementacija Lisabonske konvencije, kao i razvoj Nacionalnog okvira kvalifikacija, ali se ovi procesi gotovo ni u jednom svom aspektu ne bave posebno statusom odraslih u univerzitetskom obrazovanju. Aktuelni Zakon o visokom obrazovanju (usvojen 2005. godine i dopunjen 2008. i 2010. god), kao i nekoliko strategija koje se odnose na razvoj različitih aspekata obrazovanja, napisani su u skladu sa evropskim dokumentima i odraslima se u ovom kontekstu bave samo sporadično.

Na prvi pogled, analizirajući pravnu regulativu visokog obrazovanja, moglo bi se zaključiti da postoji otvorena mogućnost da univerziteti uključe odrasle studente i prilagode im programe i dinamiku studiranja. Učešće odraslih u visokom obrazovanju je garantovano članom 3, koji definiše osnovne ciljeve, a jedan od njih je i „pružanje mogućnosti pojedincima da pod jednakim uslovima steknu visoko obrazovanje i da se obrazuju tokom čitavog života“. Nadalje, Zakonom

o visokom obrazovanju u Srbiji definisano je da fakulteti deluju kao pravna tela, što znači da je univerzitet slobodan da postupa u pojedinačnim oblastima u skladu sa svojim potrebama i konceptima. Veliku mogućnost otvara i član 96: „Visokoškolska ustanova u okviru svoje delatnosti može realizovati programe obrazovanja tokom čitavog života van okvira studijskih programa za koje je dobila dozvolu za rad“.

Statut Filozofskog fakulteta predviđa, na primer, da se nastava može izvoditi ne samo predavanjima i vežbama, već i grupnim i individualnim konsultacijama, mentorskim radom, studijskim istraživačkim radom, stručnom i terenskom praksom itd (član 18). Nacionalni savet za visoko obrazovanje je usvojio standarde za akreditaciju programa učenja na daljinu. Visokoškolska ustanova može organizovati studijski program na daljinu za svaku oblast i svaki vid naučnog i umetničkog obrazovanja, ukoliko se suština onoga što se uči može kvalitetno steći putem učenja na daljinu.

U Strategiji visokog obrazovanja koja je formulisana 2001. godine, na samom početku obrazovnih reformi, kao jedan od ključnih ciljeva se ne pominje razvoj visokog obrazovanja u skladu sa koncepcijom celoživotnog učenja (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2001), dok se u najnovijoj Strategiji razvoja obrazovanja čak ističe neophodnost prihvatanja koncepcije celoživotnog učenja: „Sistem visokog obrazovanja i svaki njegov deo podrediće svoju delatnost, funkcionisanje i razvoj doslednom ispunjavanju misije koju ima u kontekstu celoživotnog učenja i razvojnih potreba zajednice“ (str. 113).

Posmatrajući navedeno, deluje kao da je u Srbiji kreiran zakonski okvir za uključivanje odraslih u visoko obrazovanje. Međutim, dublje promišljanje politike i prakse ukazuje da su pomenuti principi i ciljevi pretežno retoričkog karaktera. Na primer, iako studenti imaju jednaka prava na podršku tokom studija, npr. zdravstveno osiguranje i neka druga akademska prava, država uvodi starosnu granicu do 26 godina do koje student ima mogućnost da ostvari svoje privilegije. Takođe, kada govorimo o finansiranju kao načinu podrške, nalazimo da postoje neki indirektni podsticaji za starije studente, ali samo za mlađe odrasle. Na primer, država podstiče zapošljavanje učenika kroz podsticanje poslodavaca. Kroz institucije koje deluju kao posrednici, poslodavci mogu zapošljavati studente pod posebnom vrstom studentskog ugovora kroz koje poslodavci plaćaju znatno manje poreza i socijalnih doprinosa. Međutim, pravo na rad pod studentskim ugovorom se odobrava samo studentima do 26 godina, bez obzira na to kada su započeli studije. Jedna od glavnih prepreka uključivanja odraslih u proces studiranja je neprilagođena i nefleksibilna dinamika izvođenja nastave. Statuti fakulteta najčešće predviđaju obaveznost prisustvovanja predavanjima i vežbama koje se uglavnom organizuju u prepodnevnim ili ranim poslepodnevnim časovima,

odnosno tokom radnog vremena. Naravno da rešenje nije u oslobađanju studenata od prisustvovanja nastavi, ali deluje kao da su odrasli, mahom zaposleni, stavljeni u mat poziciju: Da li zadržati posao ili studirati? Postavlja se pitanje, ako se, zaista, zadrži ovakav pristup sistemu studija, na koji način će biti ostvareno opredeljenje definisano u novoj Strategiji obrazovanja: „Obrazovni sistem Republike Srbije ima zadatak da pravovremeno, kvalitetno i efikasno obrazuje stanovništvo Republike Srbije u skladu sa iskazanim ili prepoznatim razvojnim opredeljenjima u pravcu održivosti i da odgovori na obrazovne potrebe svakog stanovnika Republike Srbije tokom celog njegovog života“ (str. 5)?

Mogućnosti studiranja za odrasle znatno su veće na master i doktorskim studijama. Po definiciji, ovaj nivo studija i jeste obično namenjen starijim studentima, često zaposlenima. Ali razlog za to nije specijalna obrazovna ponuda prilagođena ovoj grupi, neke olakšice ili fleksibilnost, već činjenica da postdiplomske studije ne zahtevaju kontinuirano prisustvo i pohađanje kurseva na univerzitetu, već su više usmerene na individualni rad, što je pogodno za odrasla, zaposlena lica. Glavna ciljna grupa ove vrste studija je predodređena i pûkom finansijskom nužnošću, jer ih njihova visoka cena čini dostupnim uglavnom zaposlenima ili finansijski situiranima.

Privatni univerziteti, koji su finansijski potpuno prepušteni tržištu, pokušavaju da se prilagode potrebama „novih“ studenata i nove ciljne grupe i da budu fleksibilniji, pa na njima postoji nešto više mogućnosti za odrasle i starije studente i ponuda je fleksibilnija. Ovaj razvoj je usporen novim zahtevima akreditacije, koji su uvedeni 2006. godine. Visoki zahtevi Komisije za akreditaciju i osiguranje kvaliteta su ostavili samo nekoliko akreditovanih programa odraslim i starijim studentima na raspolaganju.

Način na koji Bolonjski proces teče u Srbiji takođe ne pogoduje uključivanju odraslih – povećana efikasnost je uslovlila i više formalnih i administrativnih zahteva, a obavezno prisustvo kruto strukturisanom sistemu nastave, kao i do obesmišljenosti razrađen sistem dodele bodova, sprečavaju fleksibilnost i dostupnost visokoškolskog obrazovanja i čine ga nepogodnim za sve one kojima studiranje nije dominantna i prioritetna životna aktivnost.

Koncept i terminologija

Nedostatak adekvatne terminologije nije samo formalan problem; on odražava postojeću praksu, a govori i o konceptu koji stoji iza nje i odražava dominantan pristup ovoj oblasti. Za odrasle učenike u drugim nivoima obrazovanja generalno se koristi izraz „polaznici“ ili „odrasli

učesnici", ali ne postoji nikakav poseban termin koji definiše odrasle učesnike u visokom obrazovanju. Svi su uključeni u pojam „studenti”, koji navodno pokriva sve starosne grupe. Činjenica da je „odraslost“ formalno definisana zakonom (18 godina) i da se svi studenti na univerzitetima automatski smatraju odraslima, služi kao neka vrsta opravdanja za ovaj nedostatak specifičnog termina, a s druge strane postoji nepisani konsenzus da reč „student” označava mlađu osobu, dok je sve drugo odstupanje koje se označava nizom prigodnih atributa, a ne obrazovni fenomen koji traži, zaslužuje specifičnu terminologiju. Nasuprot ovom pristupu, veliki broj inostranih autora određuje odrasle studente u odnosu na to kada su završili proces formalnog obrazovanja (srednju školu) pre nego što su upisali studije (obično se kao kriterijum definiše period od pet ili više godina) (Pittman, 1992). Pominju se i drugi kriterijumi – radni i porodični status, način i dinamika studiranja itd.

Kako je već pomenuto, pre Bolonjskog procesa su postojali termini *redovni* i *vanredni* student, što je više upućivalo na njihovu „redovnost” u prisustvovanju fakultetskim aktivnostima. *Vanredni student* je bio u obavezi da plaća školarinu, ali je u isto vreme bio oslobođen predavanja. Ipak, ni ovaj termin ne upućuje na realnu prihvaćenost odraslih studenata, odnosno fakultet ne obezbeđuje dodatnu tj. drugačiju nastavu za vanredne studente ili mogućnost neke vrste „part-time” studiranja, već samo tolerisanje izostanka sa predavanja.

Ako se kao aktuelni primer pogleda Statut Filozofskog fakulteta iz 2010. godine, nailazimo na dve kategorije studenata, a kriterijum podele predstavlja isključivo način finansiranja studija: „Student se upisuje u status studenta koji se finansira iz budžeta (u daljem tekstu: *budžetski student*) ili studenta koji se sam finansira (u daljem tekstu: *samofinansirajući student*)” (Član 47, Filozofski fakultet, 2010). Obe kategorije imaju iste obaveze i propisanu dinamiku studiranja bez mnogo fleksibilnosti. Prema tome, visoko obrazovanje je *de facto* zatvoreno za odrasle i većina studenata pripada grupi mladih koji su započeli svoje studije neposredno posle srednje škole. Osim nepodržavajuće pravne regulative, „na snazi” je i diskurs koji odrasle studente vidi više kao teret nego kao resurs. Čak i kada se u nekom kontekstu pominje uloga odraslih studenata, više se ističu njihove pretpostavljene potrebe nego potencijalne koristi koje mogu doneti (Marshall and Nicolson, 1991).

Razmatranjem terminologije stiče se utisak da su odrasli studenti i njihov položaj neprepoznati kao posebna kategorija. Čak i kada postoji termin koji određuje studente koji imaju drugačiji status (*vanredni student*) stiče se utisak da se oni vide kao drugačiji, sa specifičnijim potrebama na koje se ne odgovara sistematski, već parcijalno i trenutno. U akademskoj zajednici u

Srbiji očigledno nisu prepoznati njihovi resursi koji mogu da obogate učenje uključivanjem iskustva iz prakse, ali, i specifičnim načinom razmišljanja i procesa sazrevanja.

Otvaranje visokoškolskog obrazovanja za odrasle

Neki pokušaji da visokoškolske ustanove preuzmu aktivnu ulogu u sistemu celoživotnog učenja već su učinjene – zakonskim izmenama i strateškim predlozima, ali i evropskim projektima (npr: DELFIS projekat „Development of Lifelong Learning Framework in Serbia”, TEMPUS projekat

„Reform in Higher Education of Western Balkan Countries”, Tempus projekat „Governance and Management in Higher Education in Serbia”, „Institution Building and Networking Project”, TEMPUS projekat „European area of Justice” itd). Naravno, poseban problem je otvaranje ili intenziviranje uloge univerziteta kao centara za kontinuirano učenje, za osvežavanje i usavršavanje znanja akademskih građana. Kao i pitanje mogućnosti učešća odraslih u osnovnim studijama, i ovaj problem se tiče opšte uloge univerziteta u društvu, njegove otvorenosti, inovativnosti i relevantnosti.

Uzimajući u obzir analizirana dokumenta i terminologiju, ali i postojeću projektну praksu, raspoznavamo hibridnost dominantnih diskursa. Kada pogledamo navedene projektne aktivnosti evidentno je da se one uklapaju u aktuelnu koncepciju „celoživotnog učenika“. Takođe, dokumenti kao što su Zakon i nova Strategija kao svoja glavna načela ističu koncepciju celoživotnog učenja i prate evropski diskurs kreiranja politike. Međutim, analizirajući terminologiju i praksu izvođenja nastave na fakultetima, prepoznavamo da je u realnosti visoko obrazovanje još uvek zatvoreno za „neklasične“ studente. Na snazi je diskurs u okviru koga su učenje i studiranje namenjeni mladima. Dobra vest dolazi sa tvrdnjom autora Fairclough (2002) koji hibridnost diskursa povezuje sa promenama, odnosno što je diskurs hibridniji veća je verovatnoća da dođe do zaokreta u načinu razmišljanja, a samim tim i u aktivnostima.

Da bi se ostvarile makar i minimalne mogućnosti predviđene Zakonom i Strategijom, kao i da bi se otvorile nove mogućnosti za povećano učešće odraslih u visokoškolskom obrazovanju, potreban je ceo niz mera koje se dotiču mnogo širih problema i tiču se celokupnog sistema obrazovanja. Ipak, neke od njih su neophodne za proces suštinskog, sistemskog otvaranja visokoškolskog obrazovanja za različite kategorije odraslih – od pravne regulative i promene politike, do konkretnih promena načina rada na visokoškolskim institucijama:

- Usvajanje koncepcije celoživotnog učenja i promena tradicionalne percepcije o učenja kao procesu za decu i mlade;
- Promena društvenog shvatanja uloge univerziteta i njegovog mesta u društvu – on mora da prestane da igra ulogu čuvara socijalnog mira koji zadržava mlade unutar svojih zidina samo zato što društvo nema „kuda sa njima”;
- Promena auto percepcije sâmog univerziteta i prevladavanje „autističnosti” redefinisanje uloge, zadataka, ciljnih grupa i otvaranje za „nove klijente”;
- Stvaranje jasnog zakonskog osnova za uvođenje fleksibilnih, „part-time” i raznih drugih oblika i puteva studiranja na univerzitetima, naročito za kombinovanje rada i studija;
- Otvaranje finansijskih pogodnosti za razne kategorije studenata, mogućnosti veće saradnje sa privredom u kontekstu studiranja zaposlenih i povećanje društvene finansijske podrške;
- Otvaranje univerziteta ka „spoljašnjem” svetu - potrebama društva, privredi, raznovrsnim ciljnim grupama;
- Promena i obogaćivanje tradicionalnih modela univerzitetske nastave i povećanje raznih organizacionih oblika;
- Uvođenje sistema kurseva različitog trajanja (uz ECTS) i fleksibilnih kombinacija predmeta i kurseva;
- Uvođenje sistema priznavanja prethodnog učenja;
- Više individualnih sloboda za studente – u pogledu sadržaja studija (kurseva i njihovih kombinacija), dinamike studiranja i intenzivnijeg korišćenja radnog i životnog iskustva studenata;
- Intenzivnije korišćenje novih tehnologija, naročito u oblasti on-line učenja i učenja na daljinu, otvaranje za različite inovacije, ali i njihovo iniciranje;
- Povećan broj istraživačkih rezultata koji bi usmeravali ove procese i pomogli daljem kreiranju politike i strategije visokoškolskog obrazovanja.

Opšti i nacionalni trendovi razvoja trebalo bi da pogoduju otvaranju univerziteta prema odraslima – sem opšte globalizacije, evropskih integracija i povećane mobilnosti, veoma su važna demografska kretanja (ubrzano „starenje” stanovništva Srbije) i ekonomske tendencije (potrebe ekonomije u tranziciji, strukturne promene privrede, potrebe za povećanom mobilnošću na tržištu rada, za novim znanjima, osvežavanjem i prekvalifikacijama...). Postojeća iskustva evropskih

univerziteta kao i iskustva privatnih univerziteta u Srbiji, koji nalaze načine da odgovore na potrebe ovih „novih” grupa studenata, mogu dati podsticaj ovom procesu.

Literatura

Fairclough, N. (2002): *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London, UK: Routledge.

Marshall, H. i Nicolson, P. (1991): *Why choose psychology? Mature and other students' accounts at graduation*. U J. Radford (Ed.), *The choice of psychology* (Group of Teachers of Psychology, Occasional Paper No. 12) (pp. 22-29). Leicester, U.K.: British Psychological Society.

Nacionalni savet za visoko obrazovanje. (2007): *Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju visokoskolskih ustanova i studijskih programa*. Službeni glasnik RS, broj 106/06.

Nacionalna Tempus kancelarija u Srbiji: www.tempus.ac.rs

Nacionalni Savet za visoko obrazovanje Republike Srbije: <http://nsvo.etf.rs>

Pittman, V. (1992): *Outsiders in academe: Night school students in American fiction*. *The Journal of Continuing Higher Education*, 40(2), 8-13.

Statut Filozofskog fakulteta (2010). Dostupno na: http://www.f.bg.ac.rs/pravna_akta

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). Dostupno na: <http://www.ff.uns.ac.rs/Files/StrategijaObrazovanja.pdf>

TEMPUS. (2010): *State of Play of the Bologna process in the Tempus Countries (2009 - 2010)*. Bruxelles: TEMPUS.

TEMPUS. (2010).: *Higher education in Serbia*. Belgrade: National Tempus Office Serbia. *Visoko obrazovanje u Srbiji – strategija reforme (2001)*. Dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/heser_reform-ser_srb_t02.pdf

Zakon o visokom obrazovanju Republike Srbije (2005). Dostupno na: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_visokom_obrazovanju.html

ANDRAGOG/PEDAGOG IZMEĐU KONVENCIONALNE I ALTERNATIVNE TEORIJE/PRAKSE¹

Tamara Nikolić Maksić²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Konvencionalan pristup obrazovanju se vrlo često povezuje sa pozitivističkim shvatanjima i scijentizmom; zatim, sa procesom ovladavanja znanjem van konkretnog konteksta i bihejviorističkim nasleđem; kao i, dominantno muškim, tehnicističkim, strogo racionalnim i autoritativnim diskursom.

U ovom radu, cilj je da se ukaže na neke alternativne pristupe obrazovnoj teoriji i praksi, koji su se razvili kroz kritiku mainstream andragogije i pedagogije. Njihov opis, glavne ideje, karakteristike razvrstane su i prikazane kroz četiri osnovne kategorije: kritika zasnovana na identitetu (identity-based critique), kritika zasnovana na ideologiji (ideology-based critique), kritika zasnovana na epistemologiji (epistemology-based critique) i kritika zasnovana na ontologiji (ontology-based critique).

Ključne reči: *obrazovanje i učenje, andragogija/pedagogija, kritika, alternativni pristupi obrazovanju*

Uvod

U ovom radu želim da ukažem na alternativne teorijske pristupe u naukama o obrazovanju, koje su se u poslednjih nekoliko decenija javile kao izazov više nego očiglednim pretpostavkama dominantnog konvencionalnog pristupa obrazovanju. Tako se alternativne andragogije i pedagogije nalaze u opoziciji u odnosu na konvencionalne nauke o obrazovanju: pedagogiju i andragogiju, mada upravo ta opzicija definiše konvencionalno kao bilo koji pristup koji nije lociran u predloženoj alternativni (Ironsides, 2001). Konvencionalne andragogija i pedagogija se u ovom radu odnose na takav pristup obrazovnoj teoriji i praksi koji obeležavaju i karakterišu obrazovanje usmereno na ishode/kompetencije i učenje fokusirano na rešavanje problema. Glavna pretpostavka jeste da je učenje krajnje racionalan, uređen, sekvencijalan proces koji vodi kognitivnim ishodima i sticanju specifičnih veština (Ibid.). U tom smislu, ovakav pristup promovise i odražava modernističke pretpostavke o postojanju apsolutne i objektivne istine, znanja i racionalnog diskursa. Svakako, ne želim da kažem da je konvencionalan pristup nepoželjan, nedovoljno koristan i da ga treba napustiti, već da je za postavljanje osnove savremenom pristupu obrazovanju uopšte, pa i

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

² tamara.nikolic@f.bg.ac.rs

profesionalizaciji andragoga i pedagoga, potrebno dublje razumevanje, preispitivanje i razotkrivanje tog „konvencionalnog“. Pogled u alternativno, kao njegovu suprotnost, donekle to omogućava.

U ovu kategoriju spadaju pedagogije i andragogije čija je glavna kritika usmerena na to kako mainstream andragoška/pedagoška teorija i metodologija isključuju, ignorišu ili jednostrano predstavljaju velike grupacije ljudi time što kao predmet svog proučavanja uzimaju privilegovan podskup subjekata kao normativ, a to je: muškarac, bele rase, indo- evropskog porekla (Holzman, 2008). Pre svega, misli se na obrazovne prakse koje su se razvijale fokusirajući se na obrazovanje raznih manjina (kao što su crnačka manjina, gej i lezbijski pokret i feministički pravac), kreirajući obrazovne koncepcije, praksu i specifične istraživačke zadatke u odnosu na jedinstvene karakteristike, potrebe i socijalnu inkluziju svake grupacije.

Najbolji primer za ovu kategoriju je, verovatno, femistička andragogija/pedagogija koja pažnju posvećuje prevazilaženju represije koja proističe iz nejednakih društvenih odnosa, naročito onih koji se odnose na pol. Drugim rečima, njen fokus je osnaživanje sa ciljem emancipacije žena. „Česte teme koje se provlače u literaturi ove orijentacije jesu inkluzija, kooperacija, kolaboracija, uzajamno poštovanje i poverenje, multipli načini saznavanja i kolektivni poziv na akciju protiv marginalizacije i ućutkivanja žena, prisutan i pojačan kroz konvencionalne (patrijarhalne) pristupe školstvu, obrazovanju i učenju“ (Ironsides, 2001:77). Tako se obrazovanje vidi kao uzajamni odnos učenika i nastavnika koji se iscrpljuje u zajedničkim naporima da se prevaziđe hijerarhija i takav odnos zameni dijalogom (kroz koji se konstruiše, otkriva, transformiše, kritikuje i proširuje znanje), koji obezbeđuje punu participaciju svih u iskustvu obrazovanja i na taj način transformišu represivne obrazovne prakse.

Kritika zasnovana na ideologiji

Obrazovni pristupi svrstani u ovu kategoriju podržavaju osnaživanje i oslobađanje gore pomenutih grupacija, a to rade mnogo više sa ideološkog aspekta, nego sa pozicije njihovog identiteta. Kritika koju oni upućuju konvencionalnom pristupu jeste određenost predmeta proćavanja kapitalistićkim, seksistićkim, evropocentrićnim viđenjem sveta (Holzman, 2008). Kritićka andragogija/pedagogija dobro ilustruje ovakav pristup, mada ovde spadaju svi antikapitalistićki orijentisani pravci, naroćito oni koji se zasnivaju na marksistićkim postavkama.

Kritićki pristup se naroćito zanima za pitanja moći i ugnjetavanja u okviru obrazovnog procesa, tako što teoretićari dovode u pitanje u kojoj meri je ono što znamo istina, pokazujući kako

to najčešće služi interesima određenih pojedinaca i grupa na račun drugih (Kilgore, 2001). U samom obrazovnom procesu nastavnik ove orijentacije pokušava da transformiše aktuelna shvatanja kroz racionalan dijalog i kritiku, sa ciljem osnaživanja, razvoja zajednice, socijalne akcije kroz koju samo obrazovanje i učenje, pa onda i društvo, bivaju revidirani (Freire et al, 1998 i Giroux, 1997, prema: Ironside, 2001). Na znanje se gleda kao na racionalni proizvod ljudskih interesa, moć je posedovana od strane određenih subjekata i represivna je, pa tako znanje oslobađa subjekte od moći. Učenje se odvija kroz kritičku refleksiju i podizanje svesti i usmereno je na širenje znanja koje se razlikuje i suprotstavlja određenim istorijski i društveno ukorenjenim sistemima.

Kritika zasnovana na epistemologiji

Dok su pristupi svrstani u prethodne dve kategorije usmereni na kritiku kroz identitet ili ideologiju, epistemološka kritika nudi alternativne metodologije koje se odnose na to kako proučavati, razumeti i podržati obrazovanje i učenje tj. nude drugačiji pogled na to kako se uopšte baviti obrazovanjem (Holzman, 2008). Ovde spadaju svakako postmodernističke i fenomenološke andragogije/pedagogije.

Za razliku od gore pomenutih orijentacija, postmodernisti znanje vide kao istorijski uslovljeno, kontekstualno, višestruko, fluidno, diskurzivno i ne nužno kao racionalno (Ljujić, Nikolić Maksić i Maksimović, 2012; Maksimović, 2012). Zato se znanje, kako u teoriji tako i u praksi, konstantno preispituje sa stanovišta svoje upotrebe, ograničenja, uslova, pa i konstrukcije. Postmodernistički orijentisani autori dekonstruišu metanarative i njihov legitimitet, univerzalne i apsolutne postavke, i dovode u pitanje modernističke pretpostavke o znanju, istini, objektivnosti i racionalnosti. Moć nije isključivo represivna i posedovana od strane subjekata, na nju se gleda kao na produktivnu, pa je tako znanje ekspresija i konstitutivni elemenat moći (Kilgore, 2001). Postmodernistički orijentisani nastavnik zajedno sa svojim učenicima preispituje političke odnose između znanja, onoga koji saznaje i akcije (Ryan and Grieshaber, 2005; Usher, Bryant and Johnstone, 2005). „Učenje se odvija kroz dekonstrukciju, igru i eklektizam“ (Kilgore, 2001: 59).

Fenomenološki pravci u prvi plan stavljaju razumevanje življenog iskustva kroz dijalog, refleksiju i svakodnevnu praksu u zajednici. Za razliku od prethodnih, ne bave se toliko teorijom, kreiranjem znanja, kritikom određenih pristupa obrazovnoj praksi, već se posvećuju istraživanju i razumevanju zajedničkih iskustava učesnika obrazovnog procesa. Ali, na taj način, upravo razotkrivaju situaciona istorijska iskustva represivnih praksi i ujedno onih koje to nisu, te tako

otvaraju nove mogućnosti za obrazovanje koje okuplja učenike i nastavnike u zajedničkom refleksivnom dijalogu (Ironsides, 2001). Tako, na primer, narativna andragogija/pedagogija koja predstavlja način promišljanja obrazovne prakse u zajednici (koja nastaje kada se nastavnici i učenici okupljaju da javno dele i interpretiraju priče na osnovu njihovih životnih iskustava) omogućava učesnicima da, kada čuju priče drugih, otkrivaju zajedničke probleme i značenja koja

Kritika zasnovana na ontologiji

Ontološka kritika, koju želim na kraju da predstavim, odnosi se na specifičan pokret i napore nekolicine autora, razvijana je pod okriljem socijalne terapije krajem 1970-tih, koja nudi radikalno nov i drugačiji pristup i pogled na ljudski razvoj, terapijsku praksu, razvoj zajednice, učenje i obrazovanje.

Newman i Holzman (1997) objašnjavaju kako je postmodernizam, (implicitno) insitirajući na tome da je jedan od njegovih bitnih zadataka da preispituje modernističke (individualizovane) načine saznavanja, potpao pod samu epistemologiju, koja je počela sa prosvetiteljstvom i ne menja se već 300 godina, svodeći se na „mišljenje o mišljenju“. Filozofija je sebe identifikovala kao epistemologiju, a onda izjednačila epistemologiju sa modernom naukom i njenom metodom. Sam modernizam je, kako objašnjavaju, evoluirao iz fundamentalno ontološkog zaokreta: zaokreta od mirovanja ka kretanju kao prirodnom stanju fizičkog sveta koji nas okružuje. Ono što je potrebno jeste ponovni zaokret ili u njihovoj terminologiji - ontološka praktično-kritička transformacija kao izazov metodološkoj hegemoniji moderne epistemologije. Tako, umesto epistemološke alternacije, predlažu ontološki zaokret od interpretativne kognicije ka (revolucionarnoj) aktivnosti, kao dominantnoj jedinici ljudskog postojanja (Holzman, 2008, 2006; Holzman i Morsse, 2000), i to je ono što prethodnim pravcima nedostaje. Naime, oni nisu zainteresovani za produkt (znanje), već na učenje gledaju kao na dijalektiku procesa i produkta. Metodološka pretpostavka ovakvog pristupa je „metoda i rezultat“ (umesto „metoda za rezultat“) što označava pomeranje od fokusa na znanje ka razvoju.

Zaključak

Modernistička vizija sveta jednostavno više ne stoji. Obrazovanje bazirano na idejama apsolutne istine, postojanja objektivnog znanja i vladavine razuma već duže vreme ne zadovoljava

potrebe savremenog života i činjenica da se obrazovni sistemi tako slepo drže ovih postulata nema više prikladno opravdanje. To, između ostalog, vrlo plastično pokazuju alternativni pravci koji su svoje postojanje razvili i opravdavaju ga kritikom konvencionalne andragogije i pedagogije. Zajedničko za sve pomenute pravce jeste shvatanje da je znanje socijalno konstruisano nasuprot shvatanja prema kojem se crpi iz realnosti koja postoji negde spolja. Na učenje se gleda kao na proces kreiranja komunikacijskih poruka ili diskursa o socijalnom okruženju. Takođe, teoretičari ovih orijentacija moć vide kao značajan faktor u procesu kreiranja znanja u smislu određenosti toga šta, zašto i na koji način saznajemo.

Mogućnosti koje proizilaze iz postavki predstavljenih alternativnih teorijskih pravaca mogu da ohrabre učesnike obrazovnog procesa (kako učenike, tako i nastavnike), andragoge i pedagoge da promisle svoju sopstvenu praksu i pretpostavke koje se kroz nju prelamaju, uzmu u obzir potencijalne načine primene teorijskih postavki, procene njihovu korist i eventualno osmisle načine da poboljšaju i unaprede samu praksu.

Literatura:

Holzman, L. and Morss, J. (2000): A Decade of Postmodern Psychology. In L. Holzman and J. Morss (Eds.), *Postmodern Psychologies, Societal Practice and Political Life*. New York: Routledge, pp. 3-14.

Holzman, L. (2006): Activating Postmodernism. *Theory & Psychology*, Vol. 16, No. 1, 109-123

Holzman, L. (2008): Critical Psychology, Philosophy and Social Therapy. In press: Draft to appear, in Chinese, in: Register of Social Critical Theories. Internet source: <http://loisholzman.org/wp-content/uploads/2008/11/Final.CriticalPsychPhiloST.pdf> (retrieved: 11/03/2011).

Ironside, P. (2001): Creating a Research Base for Nursing Education: An Interpretive Review of Conventional, Critical, Feminist, Postmodern, and Phenomenologic Pedagogies. *Advances in Nursing Science*, Vol. 23, No. 3, 72-87

Kilgore, D. W. (2001): Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 89, 53-61

Ljujić, B., Nikolić Maksić, T. i Maksimović, M. (2012): Epistemološke osnove istraživanja u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, Vol. 12, No. 1, 61-78

Maksimović, M. (2012): Epistemološke pretpostavke u teorijama učenja – mit o objektivnosti. *Andragoške studije*, Br. 1, 42-62

Newman, F. and Holzman, L. (1997): *The End of Knowing: A New Developmental Way of Learning*. New York, NY: Routledge.

Ryan, S. and Grieshaber, S. (2005): Shifting from Developmental to Postmodern Practices in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No. 1, 34-45 *Learning Beyond the Limits*. London: Routledge.

ULOGA PEDAGOGA U STVARANJU USLOVA ZA INKLUZIVNU ŠKOLU

Živkica Đorđević
Požarevačka gimnazija
Požarevac

Apstrakt

Inkluzija kao društveni pokret promoviše ideju zajedničkog obrazovanja sve dece istog uzrasta i na taj način ostvarivanje kvalitetnog razvoja kroz zajedništvo koje uvažava različitost i individualnost.

Ostvarenje ideje inkluzivne škole je imperativ današnjeg vremena. U njenoj realizaciji značajnu ulogu ima kompetentni i profesionalno posvećeni stručni saradnik – pedagog. Kroz profesionalni razvoj, ličnu edukaciju, rad i saradnju sa nastavnicima, roditeljima, učenicima, direktorom i lokalnom upravom, pomaže u stvaranju uslova za ostvarenje inkluzivne prakse.

Pedagog u radu koristi različite oblike, postupke, metode, instrumente i pristupe, kombinujući ih na način koji uvažava specifičnosti škole.

Kreativnim idejama i stvaralačkim radom može da podstakne izgradnju saradničkih odnosa i doprinese razvoju stimulativne i podsticajne klime u školi.

Ključne reči: *inkluzija, profesionalni razvoj, stručne kompetencije, individualizacija, stvaralački rad.*

Inkluzivna škola – šta je to?

Uvođenje inkluzivnog obrazovanja predstavlja jedan potpuno nov obrazovni koncept u čijoj osnovi stoji drugačiji pogled na školu i položaj učenika, to jest drugačiji vrednosni sistem u odnosu na tradicionalnu školu. Ovaj koncept obezbeđuje uvažavanje različitosti i potpuniji razvoj dece i mladih u realnom okruženju. On polazi od osnovnih karakteristika koje obeležavaju inkluzivnost škole, a to je stvaranje uslova da se svaki učenik razvija u granicama svojih sposobnosti.

Prihvatanje inkluzivnosti u društvu omogućava razvoj kompetencija nastavnika, učenika i roditelja koje su neophodne u savremenom društvu, ali je i razvoj inkluzivne škole uslovljen razvijenošću tih kompetencija. Kroz proces implementacije inkluzivnog obrazovanja, u školama se stvaraju uslovi za novu obrazovnu praksu i kulturu življenja.

Dosadašnji način organizacije škole u kojoj su učenici istog uzrasta izdvojeni u posebna odeljenja ili škole, s obzirom na teškoće koje ima, nastoji se prevazići uvođenjem inkluzivnog obrazovanja. Na ovaj način stvaraju se uslovi da se deci i mladima, bez ili sa teškoćama, omogući izgradnja realne slike stvarnosti i da se razvijaju kapaciteti koji su potrebni za saradnju, komunikaciju, pružanje podrške, uvažavanje različitosti. Kod učenika koji nemaju iskustva

zajedničkog življenja sa vršnjacima i sugrađanima sa teškoćama, prilikom susreta sa njima, javlja se strah, neprijatnost, ponekad grubost, gađenje, omalovažavanje, nespretnost, izuzetna submisivnost, sažaljenje. Kod dece i mladih sa teškoćama takođe se javljaju negativne emocije i razvija osećaj bespomoćnosti. Dominacija negativnih emocija slabi kapacitete i jednih i drugih za socijalnu interakciju i zatvara ih u sopstvene društvene grupe.

Inkluzivna škola zahteva individualizovani pristup učenicima kroz povećanu osetljivost nastavnika prilikom identifikovanja ličnih i sredinskih teškoća, kao i kod izbora postupaka obuke i pružanja podrške. Nastavnik utvrđuje specifičnosti razvojnih i obrazovnih kapaciteta učenika, identifikuje kompetencija za pojedine aktivnosti i situacije u kojima će se naći. U saradnji sa pedagogom, roditeljima i drugim stručnjacima izrađuje pedagoški profil učenika i utvrđuje oblast pružanja podrške. Nastavnik kreira i sprovodi niz preventivnih i edukativnih postupaka koji obezbeđuju optimalizaciju psihosocijalnog razvoja. Utvrđene snage učenika nastavnik ojačava kroz stvorene mogućnosti za učestvovanje u raznovrsnim aktivnostima u kojima postoji prilika za sticanje pozitivnog iskustva, usvajanje znanja i veština. Aktivnosti se podstiču nagrađivanjem ostvarenog uspeha. Za uspešan razvoj učenika značajno je otklanjanje ili ublažavanje identifikovanih uzroka koji ometaju razvijanje i ispoljavanje potencijala.

Inkluzivna škola pruža uslove za rad na sistematskom unapređenju kvaliteta odnosa u vršnjačkoj grupi, kao i za aktivno uključivanje roditelja u celu proceduru rada sa decom i mladima koji imaju potrebu za dodatnom vaspitnom i obrazovnom podrškom unutar učeničkog kolektiva.

Obrazovanje stručnog saradnika - pedagoga za inkluzivnu školu

Implementacija ideje inkluzivne škole predstavlja poseban izazov za stručnog saradnika - pedagoga, stavlja ga u niz novih, specifičnih situacija i aktivan odnos sa nastavnicima, roditeljima, učenicima, direktorom i lokalnom zajednicom.

Pre aktivnog rada na sprovođenju zahteva inkluzivnosti, pedagog se mora obrazovati putem seminara, stručnih razmena, praćenja literature, analizom različitih pristupa pitanju inkluzivnost kako bi stekao odgovarajuće kompetencije u vidu znanja, veština i stavova.

Prilikom upoznavanja nastavnika, roditelja i učenika sa pojmom inkluzije pedagog se suočava sa teorijskim i praktičnim problemima. Sam sadržaj pojma *inkluzija* nedovoljno je jasan, neprevodiv na naš jezik tako da u praksi dobija mnogo različitih interpretacija i često izaziva negativne emocije i reakcije. Radi prevazilaženja ove situacije dobro je koristiti definicije koje su

zvanično prihvaćene. Jedna od njih je UNESCO-va, doneta na konferenciji u Salamanki 1994, i detaljno objašnjava zahteve i promene koje treba uneti. „Inkluzija je proces rešavanja i reagovanja na raznovrsnost potreba svih učenika kroz sve veće učestvovanje u učenju, kulturama i zajednicama i sve manju isključenost u okviru obrazovanja i iz njega. On obuhvata promene i izmene sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu decu odgovarajuće starosne dobi i sa ubeđenjem da je redovni obrazovni sistem odgovoran za obrazovanje sve dece”.

Poznavanje „Konvencije o pravima deteta“ i pravnih dokumenata, koji stvaraju uslove za optimalno i kvalitetno uključivanje svakog učenika u obrazovni sistem, pomaže pedagogu u radu.

Naročito je značajno upoznavanje ekstremnih shvatanja zastupnika i protivnika inkluzivnog obrazovanja. I jedni i drugi ističu argumente „za“ i „protiv“ imajući u vidu korist za razvoj učeničkih potencijala. Tokom masovnijeg razvoja školstva društvo je imalo različite strategije za rad sa decom i mladima sa teškoćama. Jedna grupa stručnjaka, poput Marije Montesori, Karla Štajnera i Eduarda Klapareda, ističe da je za njih najbolje da se školuju sa svojim vršnjacima i pod istim uslovima, dok drugi smatraju da je najbolje da budu u posebnim, specijalnim grupama, školama, odeljenjima.

Upoznavanje ovih koncepata omogućuje pedagogu da sagleda teškoće i prednosti i jednog i drugog pristupa i da bude uspešniji prilikom uvođenja novina i unošenja promena u ustaljenu praksu. Koncept za inkluzivnu školu ukazuju na značaj odeljenjske atmosfere i ističe da odnosi unutar učionice predstavljaju značajan činilac učeničkog intelektualnog, socijalnog i emocionalnog razvoja. Učenici u razrednoj zajednici, koristeći zajednički socijalni prostor, ostvaruju sve vaspitno-obrazovne ciljeve i zadatke nastave. Time su stvoreni povoljni uslovi za optimalni razvoj. Unutar odeljenja vrši se razmena iskustava, razvija tolerancija, saznaje o različitosti. Kao teškoća naglašena je osetljivost ovih učenika pošto oni imaju potrebu za većom podrškom od strane odraslih, a i same socijalne interakcije kod njih nisu dovoljne za uspešnu socijalnu integraciju sa vršnjacima. Učenici bez teškoća imaju ponekad tendenciju da usmeravaju i kontrolišu njihove aktivnosti.

Kao teškoća može se pojaviti niži školski uspeh, pošto su ovi učenici usamljeniji, ili bar imaju veći osećaj usamljenosti.

Poznavanje dosadašnje prakse u našim školama omogućava da pedagog u školi poveže dosadašnje iskustvo i nove zahteve. Naime, u našem školskom sistemu je od šezdesetih godina XX veka razvijan koncept organizovanja i obrazovanja dece i mladih sa teškoćama u posebnim školama ili odeljenjima koja su u okviru redovnih škola. Za ovu kategoriju učenika stvoren je poseban obrazovni sistem. Za njih su školovani nastavnici/defektolozi čije obrazovanje omogućava da ih na

izuzetno stručan način, odgovarajućim metodama, tehnikama, odabranim aktivnostima i obrazovnim sadržajima, podrže i podstaknu u razvoju. Aktivnosti se odvijaju u malim grupama uz stalno prisustvo odraslih osoba. Učionice ovih učenika uglavnom su se nalazile negde van glavnih komunikacija unutar škole, rukovođene, pre svega, idejom fizičke zaštite, bezbednosti i zdravlja ovih učenika. Ovi učenici nastavne sadržaje uče od nastavnika i zbog malog broja interakcija sa vršnjacima ostaju uskraćeni za učenje gradiva od njih, za prerađeno gradivo koje često učenici unutar odeljenja prenose jedni drugima. Uz sve dobre preduslove, praksa je pokazala i velike nedostake koji su se odnosili na osposobljavanje ovih učenika za život u zajednici. Izolovani tokom čitavog razvojnog perioda, uskraćeni za interakcije sa vršnjacima, gube na kvalitetu razvoja kompetencija važnih za uključivanje u proces rada. Umesto očekivanih uspeha, ovakav sistem doveo je do diskriminacije i bio je izvor segregacije.

Da može drugačije, pokazuje sporadični entuzijazam i velika empatija ponekog nastavnika škole koji menja ustaljenu praksu kroz organizovanje različitih školskih aktivnosti koje dovode do uspostavljanja odnosa između ovih izdvojenih, omeđenih grupa i ostalih učenika škole. To je najčešće kroz oblike vannastavnog rada u vidu priredbi, međuodeljenjskih zabava, izleta. Ovaj vid integracije pruža povremenu priliku za međusobno upoznavanje učenika i učenje načina komunikacije, pružanja empatije i podrške.

Roditelji dece i mladih sa teškoćama takođe uviđaju manjkavosti sistema i počinju da aktivno traže promenu. U početku to čine pojedinačno, a zatim kroz zajedničko delovanje. Insistiraju da se vršnjaci školuju zajedno u istim uslovima.

Sagledavanje nastavničkih kompetencija za rad sa ovom kategorijom učenika takođe je zadatak pedagoga u školi. Za nastavno osoblje ovo predstavlja posebnu teškoću koju u praksi prate veliki otpori, bilo da se pokazuju aktivno, kroz negiranje sopstvenih kapaciteta za ovakav način rada, neprihvatanje učenika, stalno insistiranje da se nešto uradi sa „tom decom“ ili pasivno, kroz odsustvo truda i želje da se učenik podrži, integriše, podstakne. Promene načina rada unutar postojećih odeljenja ne žele ili ne mogu da ostvare.

Neki nastavnici pak vole izazove, razvoj i napredovanje. Oni prihvatanje koncepta inkluzivne škole vide kao priliku za razvijanje profesionalnih kompetencija značajnih za inkluzivnu nastavu i inkluzivnu praksu, kao što su metodološka osposobljenost da identifikuju predznanja, postignuća i individualne razlike među učenicima. Takođe sebe ojačavaju obučavajući se za implementaciju individualizovanog, interaktivnog i zajedničkog učenja u inkluzivnoj nastavi. Nastavnik se osposobljava i za stvaranje partnerskih odnosa sa roditeljima, jer oni postaju važan

izvor neophodnih informacija i saradnici u kreiranju obrazovnih postupaka. Ovim nastavnicima potrebna je stalna razmena iskustava unutar školskih timova i timova za podršku profesionalnog razvoja nastavnika. U takvim okolnostima uloga pedagoga je da traga za postupcima motivisanja nastavnika koji pokazuju otpor, kao i čuvanje motivacije zainteresovanih nastavnika.

Aktivnosti stručnog saradnika - pedagoga na razvijanju inkluzivne škole

U postupku razvijanja inkluzivne škole pedagog primenjuje različite oblike rada kao što su: predavanja, prezentacije, radionice, tribine, uključivanja u neposredni nastavni i vannastavni rad. Putem razgovora, savetovanja, sociometrijskih istraživanja, anketiranja i timskog rada, stvara uslove za inkluzivnu praksu i razvoj inkluzivne kulture. Specifičnosti škole i stvaralačke sposobnosti pedagoga bogate školsku praksu.

Kao rezultat brojnih obuka, praćenja stručne literature, saradnje sa stručnjacima i kolegama, iz svoje prakse izdvojila bih kao najznačajnije:

- Podizanje obrazovanog nivoa nastavnika, roditelja i učenika putem predavanja, prezentacija, radionica i tribina sa sadržajima koji su u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem;
- Angažovanje stručnjaka za obradu različitih tema koje se bave pitanjima teškoća koje se mogu javiti kod učenika: invaliditet, ADHD, disleksija, disgrafija, diskalkulija, agresivnost, mentalna zaostalost, Aspergerov sindrom, autizam i dr;
- Rad u timu za inkluzivno obrazovanje i timovima za izradu pedagoških profila i individualnih obrazovnih planova;
- Razrada programa pedagoške stimulacije i podrške u dokumentima škole kao što su: Godišnji plan rada, Školski program, Razvojni plan škole i akcioni planovi;
- Savetodavni individualni rad sa porodicama čije dete ima potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom, kao i roditeljima koji ne prihvataju principe rada inkluzivne škole;
- Stvaranje uslova za razvoj i ispoljavanje darovitosti;
- Posebni programi za pružanje podrške učenicima koji se odvijaju putem seminara: Vršnjačka medijacija, Filozofija sa decom, Razvoj kritičkog mišljenja, Tehnike uspešnog učenja, Asertivna komunikacija;

- Analitičko-istraživački rad putem anketa, sistematskog posmatranja, sociometrijskog merenja odnosa unutar odeljenja;
- Izbor i nabavljanje stručne literature;
- Pokretanje akcija radi realizacije saradnje sa različitim društvenim grupama koje zastupaju interese manjina ili se bave radom sa osobama koje imaju razvojne teškoće, kao što su: Romi, gluvi i nagluvi, slabovidni i slepi, mentalno zaostali i dr.

Angažovanje pedagoga na realizaciji inkluzivne škole pokazuje da se ona može uspešno ostvariti uz dobar timski rada unutar škole, podršku stručnjaka i društvene zajednice.

Literatura:

Pavlović M., Žunić-Pavlović V, „Rezilijentnost adolescenata s intelektualnom ometenošću“, *Nastava i vaspitanje* 4/2010. Str. 603

Ilić dr. M. „Inkluzivna nastava“, Filozofski fakultet, Istočno Sarajevo 2009.

Škola po meri deteta - Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju, Save the children, Beograd 2009.

ULOGA VASPITNO-OBRAZOVNIH AKTIVNOSTI U OKVIRU PRODUŽENOG BORAVKA¹

Prof. dr Radovan Antonijević²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Aktivnosti u okviru produženog boravka u mlađim razredima osnovne škole mogu biti osmišljene na taj način da budu u funkciji značajnog sredstva razvoja kognitivnih potreba, interesovanja i motivacije učenika, što se u značajnoj meri može odraziti na nivo i kvalitet učeničkog postignuća. Zbog toga, postoji potreba proučavanja različitih mogućnosti koje u vaspitno-obrazovnom smislu pružaju aktivnosti u produženom boravku. Posebnu prednost aktivnosti u produženom boravku nalazimo u mogućnosti organizovanja individualizovanog pristupa razvoju interesovanja i motivacije. Organizacija aktivnosti u produženom boravku može da omogući da se svakom učeniku pristupi u skladu sa njegovim individualnim sposobnostima, prethodno stečenim znanjima i ovladanim veštinama, nivoom i prirodom motivacije za učenje i slično. Možemo pretpostaviti da se interesovanja i motivacija koji se razvijaju u produženom boravku, po modelu transfera mogu se pozitivno odraziti na primenjene oblike, sadržaj i kvalitet aktivnosti u oblastima redovne i drugih oblika nastave i vannastavnih aktivnosti.

Ključne reči: *produženi boravak, kognitivne potrebe, interesovanja, motivacija učenika.*

Sagledavanje uloge vaspitno-obrazovnih aktivnosti koje se odvijaju u okviru produženog boravka u mlađim razredima osnovne škole, neophodno je učiniti u širem kontekstu celine vaspitno-obrazovnih aktivnosti u školi. Pri tom, važno je uzeti u obzir i činjenicu da, pored uloge koja se odnosi na učenje i saznavanje, jedna od značajnih uloga produženog boravka u osnovnoj školi jeste uloga zbrinjavanja dece, što podrazumeva više različitih elemenata, kao što je briga o deci dok su roditelji na poslu, odvajanje dece od negativnog uticaja vršnjaka, odvajanje od drugih negativnih uticaja i opasnosti, i slično. Ovo bi se moglo smatrati *socijalnim aspektom* uloge produženog boravka.

Nastavno gradivo, kao i sadržaj različitih aktivnosti nastavnika i učenika u procesu učenja i saznavanja u nastavi, predstavljaju važne činioce procesa nastave koji su od značaja za efikasnost rada u nastavi. To predstavlja značajno sredstvo za iniciranje, razvoj i unapređivanje učeničkih kognitivnih potreba, interesovanja i motivacije u procesu nastave. Ključne karakteristike nastavnog gradiva i aktivnosti u procesu saznavanja u nastavi određuju unutrašnje mogućnosti za

¹ Rad je nastao u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (broj 179060, 2011-2014), Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

² antonijevic@f.bg.ac.rs

unapređivanje ovih sazajnih svojstava učenika. U tom smislu, javlja se dvosmeran uticaj u nastavnom procesu koji se može uočiti između aktivnosti nastavnika i učenika, i razvoja njihovih kognitivnih potreba, interesovanja i motivacije. Obim i kvalitet nastavnog gradiva i aktivnosti učenika u nastavi predstavlja neku vrstu osnove koja treba da omogući razvoj interesovanja i motivacije u različitim oblastima. S druge strane, razvijena učenička interesovanja u različitim oblastima i dostignut nivo i kvalitet motivacije učenika povratno pozitivno deluju na oblast aktivnosti učenika u nastavnom procesu, čineći te aktivnosti raznovrsnijim, zanimljivijim i sadržajnijim, kao i kreativnijim i produktivnijim, a uz sve to sa višim nivoom efikasnosti njihovog upražnjavanja. Sve ovo se pojavljuje kao karakteristični odnosi u kontekstu redovne nastave, a neke sličnosti se mogu uočiti i u kontekstu predviđenih aktivnosti u okviru produženog boravka i razvoja učeničkih interesovanja i motivacije, aktivnosti koje se odvijaju zajedno sa nastavnikom, ali i na osnovu kooperativnog učenja učenika, u grupnom radu, radu u parovima i slično. Uprkos postojanju određenih specifičnosti koje se mogu uočiti u spektru aktivnosti u okviru produženog boravka, u odnosu na aktivnosti učenika u okviru redovne nastave, postoje i određene sličnosti između ova dva sektora aktivnosti učenika u školi, koje se tiču i prirode interesovanja i motivacije koja se konstituiše kod učenika.

Pri razmatranju prirode učenja i saznavanja u redovnoj nastavi a takođe i u produženom boravku, neophodno je obratiti pažnju na suštinske odrednice fenomena učeničkih interesovanja, koja se mogu uočiti u procesu nastave, što se odnosi i na sazajna interesovanja, koja su neophodna i u značajnoj meri unapređuju kvalitet i sadržaj aktivnosti saznavanja u redovnoj nastavi i kroz oblike rada u produženom boravku. Kroz aktivnosti učenja i saznavanja odvija se razvoj kognitivnih sposobnosti i veština, kroz različite oblike učenja, saznavanja i razvoja pojmova. Osnovu tih procesa čine različita sazajna interesovanja učenika i model motivacije za učenje i saznavanje koji se na osnovu njih formira kod učenika. Sazajna interesovanja javljaju se kao ključni činilac koji određuje određeni nivo efikasnosti u procesu saznavanja i čine neku vrstu motivacionih pokretača, koji doprinose u značajnoj meri opštoj efikasnosti učenja i saznavanja u nastavi (Locke, 2000).

Postoje različita sazajna i druga interesovanja, koja čine sastavni i determinišući deo modela motivacije za učenje i saznavanje koji se konstituiše kod učenika. Takođe, učenička sazajna interesovanja mogu se posmatrati i u njihovoj povezanosti sa modelom motivacije i specifičnostima procesa saznavanja u nastavi. S tim u vezi, značajno je odrediti šta se uopšte sve može podrazumevati pod onim što se označava kao "proces saznavanja" u nastavi, kakav sve može biti obim i kvalitet rezultata tog procesa i slično. Uopšte, pod "saznavanjem" podrazumevaćemo

integrisan proces usvajanja znanja i razvoja različitih sazajnih sposobnosti i veština u procesu nastave.

U okviru više posebnih programa produženog boravka koji propisuje Odeljenje za obrazovanje u američkoj saveznoj državi Kentaki, poseban naglasak stavljen je na uvažavanju motivacije učenika za učenje, na taj način što se ističe da su većina od tih programa osmišljeni sa ciljem da se obrati pažnja na interesovanja i motivaciju učenika (*Extended School Services*, 2006). U skladu s tim, u okviru jednog od programa produženog boravka (*King Open Extended Day Program*, 2006) određeno je da je neophodna saradnja školskog personala sa roditeljima i resursima lokalne zajednice, da bi se podržali napori usmereni na razvijanju novih i unapređivanju već postojećih interesovanja svakog deteta. Naglašava se da jedan od uspešnih modela rada treba da bude primena projektno zasnovanog učenja, praktičnih i obogaćenih aktivnosti, izleta u prirodu i druge aktivnosti koje aktiviraju dečija stečena iskustva, da bi se deca podstakla da na kreativan način istražuju svet oko sebe, razvijajući svoja interesovanja u procesu individualnog razvoja. Ovi slučajevi pokazuju tendenciju proširivanja sadržaja i aktivnosti u okviru programa produženog boravka, da bi se dostigao što viši nivo raznovrsnosti, što može biti jedan od činilaca uticaja na opredeljenje učenika i njihovih roditelja za uključivanje u program produženog boravka.

Učenici u produženom boravku mogu da budu uključeni u različite aktivnosti, da bi se u što većoj meri iskoristile prednosti osmišljenog programa rada. Jedna od orijentacija koja se u tom pogledu ostvaruje odnosi se na potrebu da se pomogne učenicima u savladavanju programa redovne nastave i tako doprinese unapređivanju njihovih školskih postignuća. Ta uloga produženog boravka odnosi se na učenike slabijih postignuća i u određenoj meri se poklapa sa ulogom dopunske nastave u školi. Drugu orijentaciju čine nastojanja da se kod naprednijih učenika intenziviraju pojedina sazajna interesovanja i da im se omogući dublje i obuhvatnije savladavanje određenih delova programskih sadržaja iz redovne nastave. Ova se uloga u određenoj meri poklapa sa ulogom dodatne nastave u školi.

Raznovrsnost mogućih aktivnosti koja treba da bude obezbeđena, zasnovana i na raznovrsnosti didaktičkog materijala, predstavlja jednu od prednosti programa rada u produženom boravku. Neophodno je ostvariti stimulativnu sredinu, da bi se učenicima omogućilo da budu aktivni i da kod njih bude zastupljena neka vrsta unutrašnje motivacije za realizaciju određenih aktivnosti. Jedna takva sredina, sa organizovanim vaspitno-obrazovnim radom, može doprineti razvoju novih sazajnih interesovanja kod učenika (Kruglanski, 1999). To predstavlja jednu od značajnih uloga aktivnosti u produženom boravku.

Problemski orijentisane aktivnosti predstavljaju jedan od poželjnih oblika aktivnosti u produženom boravku, koje bi omogućile unapređivanje interesovanja učenika i njihove motivacije. Svaka problemska situacija može optimalno angažovati već razvijene kognitivne sposobnosti i veštine kod učenika, prethodno usvojena znanja i sazajna iskustva, ali isto tako pokrenuti razvoj i novih sposobnosti i veština, koje su u začetku svog razvoja. Svi ovi procesi odvijaju se pri savladavanju kognitivnih prepreka koje su deo različitih problemskih situacija. Zbog toga je poželjno koncepciju učenja i saznavanja u okviru produženog boravka orijentisati na izbor problemski orijentisanih aktivnosti. U svakoj problemskoj situaciji u nastavi (problemskom zadatku ili problemskom pitanju) postoji neka vrsta didaktički osmišljene kognitivne prepreke, koja treba biti savladana u procesu rešavanja problemskog zadatka.

U svakom od modela realizacije problemski orijentisanih aktivnosti postoji orijentacija na otkrivanje rešenja ispostavljene problemske situacije, a sam čin otkrića stvara kod učenika osećaj unutrašnjeg zadovoljstva, na osnovu ostvarenog uspeha. Trenutak uspešnog savladavanja kognitivne prepreke zbiva se upravo po modelu otkrića i takve situacije imaju nesumnjiv značaj za dalje unapređenje motivacije učenika, što omogućava produbljivanje i razvijanje novih sazajnih interesovanja kod učenika. Za ovakve aktivnosti u okviru produženog boravka može se reći da vode samodeterminisanoj motivaciji (Vallerand, 2000; Ratelle *at al.*, 2004), vrsti motivacije koja je karakteristična za unutrašnje motivisana ponašanja kod učenika, formulisana u Deci-Rajanovoj tipologiji motivacije (Ntoumanis, 2001).

Aktivnosti u produženom boravku koje učenici obavljaju bez pomoći nastavnika, samostalno, kroz rad u parovima ili grupni rad, omogućavaju zadovoljavanje različitih kognitivnih potreba i razvoj novih interesovanja. Uz to, kada učenici te aktivnosti obavljaju nenametnuto, kao slobodno izabrane aktivnosti, time se više javlja mogućnost ravijanja nekih novih interesovanja kod učenika. To se odnosi i na aktivnosti koje učenici upražnjavaju kroz grupni rad. S tim u vezi, Larson i Šauman (Larson & Schaumann, 1993) ističu značaj odvijanja grupnog rada u pravcu razvijanja motivacije za učešće u grupnom radu. Ovaj aspekt motivacije učenika od značaja je za celinu modela motivacije učenika za učešće u aktivnostima u produženom boravku.

Razvijanje različitih interesovanja i unapređivanje motivacije učenika kroz aktivnosti produženog boravka u školi značajni su i sa stanovišta omogućavanja transfera ostvarenog napretka u ovoj oblasti, u oblast aktivnosti učenja i saznavanja koje se odvijaju u redovnoj nastavi. Takva vrsta transfera moguća je između ostalog i na osnovu prisustva programske korelacije koja može da se ostvari između ove dve oblasti rada u školi. U školskim programima ova vrsta korelacije se potencira. Na primer, u jednom od programa produženog boravka stoji sledeće (*Peabody*

Afterschool Program, 2006): "Program je osmišljen da podrži akademske potrebe dece realizacijom aktivnosti koje promovišu kreativnu sklonost i istraživačko učenje, kao i da u najvećem mogućoj meri prati školski program (program redovne nastave)". Ovaj stav izraz je pedagoškog zahteva za uspostavljanjem strukturne i sadržajne povezanosti između oblasti redovne nastave i produženog boravka, što bi omogućilo transfer razvijenih kognitivnih potreba i interesovanja učenika, iz jednog programa u drugi.

Pravilno osmišljena koncepcija aktivnosti u produženom boravku može u značajnoj meri doprineti razvoju različitih kognitivnih potreba i interesovanja kod učenika i unaprediti njihovu motivaciju za rad. Kroz ostvareni transfer u oblast aktivnosti učenja i saznavanja u redovnoj nastavi, onog što se ostvari kroz aktivnosti produženog boravka, moguće je ostvariti i unapređivanje obrazovnih postignuća učenika.

Literatura

Extended School Services (2006): Retrieved April 10, 2006, from <http://www.education.ky.gov/KDE/Instructional+Resources>

King Open Extended Day Program (2006): Retrieved March 17, 2006, from <http://www.cambridgema.gov/DHSP2/extend.cfm>

Kruglanski, A.W. (1999): Motivation, cognition, and reality: three memos for the next generation of research, *Psychological Inquiry*, Vol. 10, No. 1, 54-58.

Larson, J.R. & L.J. Schaumann (1993): Group goals, group coordination, and group member motivation, *Human Performance*, Vol. 6, No. 1, 49-69.

Locke, E.A. (2000): Motivation, cognition, and action: an analysis of studies of task goals and knowledge, *Applied Psychology: An International Journal*, Vol. 49, No. 3, 408-429.

Ntoumanis, N. (2001): A self-determination approach to the understanding of motivation in physics education, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 2, 225-242.

Peabody Afterschool Program (2006): Retrieved March 23, 2006, from <http://www.cambridgema.gov/DHSP2/schoolage.cfm>

Ratelle, C.F., R.J. Vallerand, Y. Chantal & P. Provencher (2004): Cognitive adaptation and mental health: a motivational analysis, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 34, No. 4, 459-476.

Vallerand, R.J. (2000): Deci and Ryan's self-determination theory: a view from hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 312-318.

POVRATNA INFORMACIJA U OCENJIVANJU¹

Milica Mitrović²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Branka Aleksendrić³

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Povratna informacija u ocenjivanju razmatra se u kontekstu aktuelnih promena u proučavanju i razvijanju praćenja i ocenjivanja u nastavi i kao element ocenjivanja u kome se izražava pedagoška i društvena suština ocenjivanja. Predstavljaju se karakteristike povratne informacije u različitim praksama ocenjivanja i modaliteti povratnih informacija za različite ciljeve i predmete ocenjivanja. U radu je posebno osvetljena povratna informacija kao deo formativnog ocenjivanja. Podaci iz rada ukazuju da povratna informacija treba da čini funkcionalni deo u procesu podučavanja i učenja i u tom smislu nije uniformna. Različita je u različitim praksama i konceptima ocenjivanja. Ona treba da ostvaruje formativni efekat na učeničko učenje i da osposobljava učenika za samoocenjivanje.

Ključne reči: *povratna informacija, prakse ocenjivanja, povratna informacija u formativnom ocenjivanju, struktura povratne informacije, samoocenjivanje*

Uvod

Nekome može izgledati da je davanje povratne informacije učeniku o njegovom postignuću i uspehu detalj u nastavi na koji nije nužno obraćati posebnu pažnju. U ovom tekstu pokušaćemo da povratnu informaciju u ocenjivanju osvetlimo kao element ocenjivanja u kome se izražava *pedagoška i društvena suština ocenjivanja* učenika u nastavi, a samo ocenjivanje kao izrazit evaluativni podatak o *kvalitetu nastave i obrazovanja u nastavi*. Poslednje dve decenije praćenje i ocenjivanje u nastavi intenzivno je proučavano posredstvom različitih koncepata (koncepta prakse, diskursa, kvaliteta u obrazovanju) i u različitim disciplinarnim i interdisciplinarnim tradicijama proučavanja. Kroz te aktivnosti uvećan je broj perspektiva o ocenjivanju, razvijeni su autentični koncepti ocenjivanja, podižu se zahtevi za kvalitet ovog segmenta nastave na nivou literature i međunarodnih dokumenata o kvalitetu u obrazovanju. Suština tih zahteva ukratko bi se mogla opisati ovako: ocenjivanje postavljeno tradicionalno u strukturi nastavnog procesa (nakon podučavanja i učeničkog školskog učenja) i u odnosu na učešće učenika u njemu – više se *ne*

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.

² mimitrov@f.bg.ac.rs

³ baleksan@f.bg.ac.rs

smatra kvalitetom u obrazovanju; ocenjivanje u nastavi danas se menja na način da prvenstveno služi *učioničkim procesima podučavanja i učenja* i to *iz perspektive učenika* (prema: Mitrović, 2012). U kontekstu ovih promena predstavimo modalitete povratne informacije, različitih značenja za učenike i praksu ocenjivanja.

Povratna informacija u različitim praksama ocenjivanja

U praksama ocenjivanja didaktički oblikovanim prema nekom od empirijsko-analitičkih polazišta, ocenjivanje je hijerarhijski organizovano. Predmet ocenjivanja su merljivi produkti školskog učenja, a polazište za validnost ocenjivanja je psihometrijsko. Ovakvo ocenjivanje smešta se u deo nastavnog procesa nakon sekvenci podučavanja i učeničkog učenja novog gradiva. Izvodi ga nastavnik za svakog učenika pojedinačno. Gledano iz kritičke perspektive, svrha ocenjivanja u ovom slučaju je tehnička – dobijanje diplome (sertifikata). Povratna informacija služi da učenika informiše *o nivou* (količini) pokazanog školskog znanja. Ukoliko se ocenjivanje obavlja testom, iz te povratne informacije učenik prvenstveno saznaje „[...] o položaju ili ‚rangu‘ u odnosu na druge učenike“ (Havelka, 2000: 167). Retko, ona sadrži i podatak o tome šta za naredno ocenjivanje treba bolje da se nauči, što je pre rezultat posvećenosti nastavnika nego zahteva ove prakse ocenjivanja.

U praksama ocenjivanja usmerenim nekim od interpretativnih polazišta društvenih nauka ocenjuje se i proces i produkt učeničkog učenja. Polazište za validnost je izrazito pedagoško i svrha mu je stalno poboljšavanje procesa podučavanja i učenja. Ovde je ocenjivanje procesno u odnosu na podučavanje i učenje. Povratna informacija *bitan je orijentir i nastavniku i učeniku* o postignutom i kuda i kako dalje. U ocenjivanju i pribavljanju povratne informacije učestvuju i učenici i nastavnik. Stoga se često uspostavljaju zajednička razumevanja o tome šta će se smatrati znanjem, šta poželjnim vrednostima u učenju, šta kriterijumima za ocenjivanje. U ovoj orijentaciji u centru pažnje su različiti tipovi znanja, procena pretpostavki za učeničku primenu znanja, nadgledanje sopstvenog procesa učenja, generisanje značenja i postavljanje ciljeva vlastitog učenja. Otuda je povratna informacija detaljna, specifična, autentična i kontekstualizovana. Učeničko učestvovanje u ocenjivanju predstavlja deo procesa učenja i pribavljanja različitih vrsta znanja (Kuzmanović i Pavlović Babić, 2011).

U praksama ocenjivanja usmerenim kritičko-teorijskim polazištima ocenjuju se proces, produkt i sâm kontekst ocenjivanja – kakvo je ocenjivanje i kakav je kontekst nastavnih rezultata. Svrha ovakvog ocenjivanja slična je kao u prethodnom slučaju, ali je bogatija u smislu zajedničkog

otklanjala ugnjetačkih odnosa iz čina ocenjivanja i zajedničkog građenja pretpostavki za pravedno ocenjivanje (iz perspektive učenika i nastavnika). Povratne informacije su još u funkciji *osposobljavanja učenika za participaciju i odgovornost u ocenjivanju*. Nastaju tokom procesa podučavanja, učenja i ocenjivanja i dolaze iz vršnjačkog ocenjivanja, samoocenjivanja i nastavničkog ocenjivanja.

Ovi podaci ukazuju da se povratna informacija može nalaziti u različitim tačkama nastavnog procesa, da može davati podatke o učeničkom i o nastavničkom ponašanju (postignuću), da se može odnositi na različite aspekte postignuća, ali i na kontekst u kom se ocenjuje i na karakteristike samog procesa ocenjivanja. Stoga u literaturi postoje različita viđenja suštine povratne informacije.

Videnje povratne informacije kao dela formativnog ocenjivanja

Imajući u vidu ključnu ulogu povratne informacije u formativnom ocenjivanju, u nastavku ćemo bliže razjasniti pitanja prirode povratne informacije, njene strukture, načina obezbeđivanja delotvornosti i značenja za učenike. U literaturi o formativnom ocenjivanju, ona se posmatra kao jedan od najznačajnijih elemenata procesa učenja i ocenjivanja učenika. Naglašava se značaj i uloga povratne informacije u pravcu razvijanja učenika kao samostalne i nezavisne ličnosti koja *upravlja sopstvenim razvojem i učenjem*. Prema jednoj od najčešće citiranih i tumačenih definicija u ovoj oblasti, povratna informaciju se određuje kao: „[...] informacija o raskoraku između aktuelnog i željenog nivoa postignuća koja je u funkciji prevazilaženja tog jaza na određen način“ (Ramaprasad, 1983; prema Black & William, 1998: 42). U tumačenju navedene definicije autori (Black & William, 1998; Sadler, 1998; Walker, 2009) se slažu da je povratna informacija *samo ona informacija* koja učenicima pomaže i koju učenici koriste u prevazilaženju jaza između aktuelnog i željenog nivoa postignuća. Ako njen sadržaj ne reflektuje navedeni raskorak i sledeće korake u učenju, onda takvu informaciju ne možemo zvati povratnom informacijom u ocenjivanju. Bez obezbeđivanja podrške učenicima u korišćenju povratne informacije, njen razvojni efekat ostaje samo potencijal (Gedye, 2010).

Oslanjajući se na rezultate različitih istraživanja, pojedini autori (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) ističu da promene u razumevanju prirode povratne informacije ne prate paralelno, već aktuelne promene u razumevanju prirode učenja i ocenjivanja. Stvaranje povratne informacije u ocenjivanju i dalje se posmatra kao proces koji teče od nastavnika ka učeniku, čime se naglašava njen transmisivan karakter, uprkos isticanju aktivne i centralne uloge učenika u tom procesu. Isti

autori dodaju da ovakav pogled na prirodu povratne informacije narušava osnovne ideje i potencijale koji stoje u osnovi formativnog ocenjivanja, kao što su razvijanje sposobnosti samoregulacionog učenja i samoocenjivanja, razvijanje motivacije i samopoštovanja, pozitivnih uverenja o učenju, ocenjivanju i pozitivne slike o sebi. U tom pogledu, Blek i Viliam (Black & William, 1998) pišu da nastavnici imaju dve mogućnosti u formativnom ocenjivanju: 1. stvaranje prilika i razvijanje sposobnosti učenika za vršnjačko ocenjivanje, samoocenjivanje i preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje; 2. zadržavanje odgovornosti za učenje učenika, direktivnosti u pogledu sledećih koraka u učenju i obezbeđivanje povratne informacije koja ima stimulatívno dejstvo na tok učenja.

Polazeći od ovih podataka, možemo da izdvojimo nekoliko ključnih karakteristika povratne informacije u ocenjivanju. Ona treba da bude: *informativna* (o pozitivnim i negativnim stranama učenja učenika), *povezana sa ciljevima učenja i kriterijumima ocenjivanja*, *konstruktivna* (da upućuje na dalje korake u učenju), *jasna i precizna* u odnosu na individualna postignuća učenika, *komunikativna* (da otvara prostor za diskusiju u pogledu ciljeva učenja, kriterijuma ocenjivanja, grešaka, daljih koraka u učenju i sl.), *motivaciona i kontinuirana aktivnost*. Ovakav pogled na prirodu povratne informacije upućuje na to da je stvaranje povratne informacije *dinamičan i autentičan proces* koji teži da obezbedi detaljne informacije o učenju učenika i da podrži učenike u konkretnim situacijama učenja.

U nastavku ćemo razmotriti pitanja strukture povratne informacije, njene delotvornosti i značenja koje može da ima za učenike. Mnogi autori (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007) se slažu da dobro strukturirana povratna informacija identifikuje *šta je učenik dobro naučio, šta još treba da nauči i kako da unapredi svoje učenje*. Ona može biti data učeniku usmeno, pisano, ali i u vidu pitanja koja podstiču učenike na samorefleksiju. Način strukturiranja povratne informacije i moguća značenja za učenike predmet su mnogobrojnih istraživanja. Prema rezultatima nekih od njih, strukturu povratne informacije koju učenici dobijaju od nastavnika najčešće čine komentari u odnosu na: konkretan zadatak i produkt učenja, na proces učenja, na učničko samovođenje u procesu učenja (u pogledu sposobnosti učenika za samoocenjivanje i usmeravanje sopstvenog učenja), na učenika kao ličnost (Hattie & Timperley, 2007); sadržaj učenja, učničke sposobnosti (analize, iznošenja argumenata) i razvijanje motivacije za učenje (Walker, 2009). Prema ovim izvorima, najveću upotrebnu vrednost učenici pridaju komentarima u vezi sa procesom, produktom učenja i njihovim sposobnostima, dok komentari o ličnosti učenika retko podstiču na angažovanje. Pored toga, veliki broj učenika nikada nije razmišljao o tome kako da koriste povratnu informaciju, niti znaju na koji način im ona može pomoći u daljem učenju (Burke, 2009).

Zaključak

Na kraju ovog pregleda možemo da zaključimo: 1. informacije o tome kako učenik može da unapredi svoje učenje nezaobilazan su element u strukturi povratne informacije; 2. nastavnici treba da razvijaju učeničke sposobnosti za korišćenje povratne informacije, a ne da pretpostavljaju da učenici to umeju bez obuke; 3. učenicima treba omogućiti prilike za pregovaranje o značenju i za učestvovanje u njenom stvaranju i interpretiranju; 5. neki od načina za to su otvoreni razgovori sa učenicima (o ciljevima učenja, kriterijumima ocenjivanja, o greškama, daljim koracima u učenju); 6. sa razumevanjem razvojnog efekta povratne informacije na učenje, jačaju učeničke sposobnosti samoocenjivanja.

Literatura

Black, P. & William, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, br. 5(1), 7-74.

Burke, D. (2009): Strategies for using feedback students bring to higher education, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, br. 34(1), 41-50.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, br. 77(1), 81-112.

Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kuzmanović, D., Pavlović Babić, D. (2011): Pristupi procenjivanju obrazovnih postignuća učenika: kritički osvrt, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1, 63-85.

Mitrović, M. (2012): Promene u teoriji i praksi ocenjivanja u nastavi i njihova značenja za istraživanje kvaliteta u obrazovanju, u N. Vujisić Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (ur), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (147-165), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and Self-regulated Learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Educational*, br. 31(2), 199-218.

Sadler, D. R. (1998): Formative Assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education*, br. 5(1), 77-84.

Walker, M. R. (2009): An Investigation into Written Comments on Assignments: do student find them usable?, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, br. 34(1), 67-78.

Web izvor:

Gedye, S. (2010): *Formative assessment and feedback: a review*, dostupno na adresi: <http://www.gees.ac.uk/planet/p23/Gedye.pdf> (posećeno 27. 12. 2012.).

(NE) JEDNAKOSTI U OBRAZOVANJU I OBRAZOVNE POLITIKE

Ljiljana Grujić¹

Apstrakt

Da bi obrazovanje bilo uspešno, nužno je da ga odlikuje visok nivo kvaliteta i visok nivo pravednosti i mora se temeljiti na odgovarajućim obrazovnim politikama. Od nivoa težnji za obrazovanjem, izbora škole, trajanja obrazovanja, troškova koji se za njega izdvajaju, zavisi uspeh u obrazovanju. Ovi uticaji mogu biti posledice (ne)jednakosti u obrazovanju. Investiranje u rano učenje dece stvara bolju startnu osnovu za pozitivna kasnija dejstva na obrazovanje i zdravlje budućih naraštaja, a obrazovne politike postaju efikasne i pravične.

Ključne reči: *obrazovanje, nejednakost u obrazovanju, obrazovne politike*

Da bi obrazovni sistem jedne zemlje bio uspešan, nužno je da ga karakteriše visok nivo kvaliteta i visok nivo pravednosti. Visok nivo pravednosti jeste pokazatelj jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja svih učenika, čime su im date iste ili približno iste mogućnosti u svim školama za podsticaj napredovanja, bez obzira na njihov socioekonomski status. Visok nivo kvaliteta obrazovanja čini visok nivo kvaliteta i opremljenosti školskih objekata, nastavnih programa, udžbenika, ali i dominantni načini učenja u školama i, naravno, visok nivo kvalitetnih nastavnika. Svi navedeni elementi se ne mogu posmatrati izolovano već povezano, pa se svako poboljšanje kvaliteta jednog elementa odražava na unapređenje ukupnog kvaliteta čitavog obrazovnog sistema.

Neke posledice nejednakosti u obrazovanju

Sa idealima najšire demokratije je oduvek u tesnoj vezi bio razvoj obrazovanja. Na njega se gledalo kao sredstvo kojim će se uvesti jednakost. Međutim, stvarnost je mnogo drugačija. Obrazovanje stanje nejednakosti ne menja u jednakost, već zapravo ima i ispoljava težnje da izrazi i potencira postojeće nejednakosti.

Od društvenih uslova i karaktera individualne i kolektivne motivacije za sticanje obrazovanja zavisi i težnja za obezbeđenjem određenog nivoa obrazovanja. Izraz obrazovnih težnji se menja zajedno sa promenom u obrazovnim uslovima. Proširivanje uloge obrazovanja u društvu

¹ grujic.lj@gmail.com

ima za posledicu porast težnji za obrazovanjem i davanje prednosti jednom vidu obrazovanja na uštrb drugog. Naše društvo „tradicionalno pridaje veliku vrednost obrazovanju i porodice su spremne na visoka ulaganja u obrazovanje i bolje izgleda za svoju decu“ (OECD, 2012: 32). Roditelji u obrazovanju svoje dece vide način obezbeđivanja njihove budućnosti, različite od one koju sami imaju. Tako se različito vrednuju zanimanja (radnička manuelna od rutinskih nemanuelnih) što utiče na opšte odnose prema njima (koji su uglavnom negativni).

Dostupnost obrazovanja uslovljena je materijalnim mogućnostima, pa tako oni koji se obrazuju i dalje - imaju već dobro obrazovanje, dok oni sa nižim obrazovanjem, zbog skromnijih materijalnih mogućnosti, smatraju obrazovanje teže dostupnim. Učenici u Srbiji koji su veoma uspešni a potiču iz porodica najsiromašnijih društvenih grupa, uprkos potencijalima koje imaju, usled siromaštva, upisuju se u srednje stručne škole u znatno većoj meri nego u gimnazije. Upis u gimnazije podrazumeva da će takav učenik produžiti svoje školovanje i na univerzitetskom nivou, što nisu u mogućnosti da priušte učenici iz svih društvenih grupa. Zato je za učenike iz najnižih slojeva društva odluka školovanja u srednjim stručnim obrazovnim ustanovama prinudna. Završetkom srednjeg stručnog obrazovanja takvi učenici su u poziciji bržeg zaposlenja, čime finansijski podržavaju porodicu iz koje potiču (Baucal, 2012). Težnja za obrazovanjem se smanjuje usled nedostatka osećaja potrebe za njim, s obzirom na to da su njihove uloge u društvu svedene na minimum. Na taj način postaju društveno isključeni, što znači da su „određeni pojedinci gurnuti na ivicu društva i sprečeni u punom učestvovanju u društvu zbog svog siromaštva ili nedostatka osnovnih znanja i mogućnosti za doživotno učenje, ili kao rezultat diskriminacije. Ovo ih udaljuje od zaposlenja, prihoda i mogućnosti obrazovanja, kao i od društvenih mreža, okvira i aktivnosti zajednice” (Council of EU, 2004: 8). Društvenom isključenošću na gubitku su svi, i pojedinac i čitavo društvo. Pojedinac, jer nije uspeo realizovati svoje potencijale kojima stiže obrazovanje, čime mu se pruža šansa zaposlenja i ostvarivanja prihoda - što znači da nije u stanju da uzme u ruke kontrolu sopstvenog života. Na gubitku je i društvo, jer mu takav pojedinac predstavlja teret zbog povećanja javnih troškova društva usled zavisnosti od društvene pomoći; on je usled smanjenja životnih šansi moguć nosilac pojave nasilnog i devijantnog ponašanja i povećane stope kriminaliteta.

Društveno-ekonomska razvijenost utiče i na razvoj mreže obrazovnih institucija što istovremeno podstiče ili usporava zahteve najvećeg dela populacije za obrazovnim zahtevima. Razvojem obrazovne strukture se može prevazići tradicionalno vrednovanje obrazovanja kao privilegije odabranih, koje dovodi do klasne prirode i klasne razlike putem obrazovanja.

Posledice nejednakosti u sticanju obrazovanja odražavaju se preko troškova obrazovanja. Novac za opšte troškove obrazovanja izdvaja se iz dela društvene potrošnje koji se prikupljaju uplatama doprinosa svih zaposlenih bez obzira na visinu prihoda. Kako su individualni troškovi

školovanja visoki i onemogućavaju siromašnima šire mogućnosti nastavka obrazovanja i još kada se doda niži uspeh u prethodnim nivoima školovanja, jasno je da se na ovaj način iskazuju nejednakosti u obrazovanju (Bodroški Spariosu, 2007). Uprkos tome što zaposleni sa nižim primanjima učestvuju u stvaranju sredstava koja se troše na obrazovanje, nejednako učestvuju u njegovom trošenju. Novac od uplaćenih doprinosa koristi se za obrazovanje dece čiji roditelji imaju više lične dohotke i imaju veće mogućnosti za nastavak obrazovanja. Njihove velike šanse u sticanju obrazovanja, naročito visokog, predstavljaju uslov socijalne promocije, veću mogućnost dobijanja stalnog posla, koje odgovara kvalifikacijama koje poseduju, i napredovanje na hijerarhijskoj lestvici (Miladinović, 2005, prema: Ivanović, 2009). Na taj način se ograničava društvena pokretljivost i učvršćuje socijalna stratifikacija.

Kao posledica nejednakosti u obrazovanju takođe je nejednakost različitih generacija u dostupnosti obrazovanja. Imamo situaciju da su na jednoj strani generacije mladih koji se duže školuju i bez neke čvršće veze sa sferom rada, dok na drugoj strani imamo generacije zaposlenih koji nemaju neke veće mogućnosti za obrazovanjem, koja isključuje njihove želje ili društvene potrebe za obrazovanjem. Jedino odrasli zaposleni koji žele da se obrazuju i pri tom imaju više prihode mogu sebi obezbediti uslove za nastavak svog obrazovanja. Porodice sa višim primanjima uglavnom žive u razvijenijim sredinama, sa jakom obrazovnom strukturom, pa samim tim im je i dostupnost obrazovanja veća. Obrnuto, porodice sa nižim primanjima žive u manje razvijenim sredinama u kojima je slabo ili nedovoljno razvijena obrazovna struktura što iziskuje dodatne troškove za sticanje obrazovanja. Znači, što su veći individualni troškovi, mogućnosti za obrazovanje su manje.

Od nivoa težnji za obrazovanjem, izbora škole, trajanja obrazovanja, troškova koji se za njega izdvajaju, zavisi uspeh u obrazovanju. On predstavlja rezultat individualnog usvajanja sadržaja obrazovanja uslovljen odnosom prema obrazovanju i socijalnim obeležjima. Veći uspeh imaju oni učenici koji žive kvalitetnijim životom, sadržajnije ispunjavaju svoje slobodno vreme, potiču iz imućnijih porodica, čiji je kulturni standard veći. Manji uspeh postižu ona deca koja žive oskudnije, u nepovoljnijim uslovima, sa jednostranim kulturnim interesovanjima, čiji su roditelji nižeg obrazovanja. Sve navedeno predstavlja jedan zatvoren krug međusobno uslovljenih posledica nejednakosti u obrazovanju (Ivanović, 1976).

Jedan od izazova za obrazovne politike u rešavanju (ne)jednakosti u obrazovanju

Da bi obrazovanje bilo kvalitetno, mora se temeljiti na odgovarajućim obrazovnim politikama. Investiranjem u rano obrazovanje dece obrazovne politike postaju efikasne i pravične.

Najvažniji prioritet obrazovnih politika koje se tiču jednakosti jeste unapređenje života dece ranog uzrasta kroz obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu (Field et al, 2010).

Kao jedan od načina smanjenja siromaštva i isključenosti iz društva, predškolsko obrazovanje je prepoznato kao izuzetno značajno za pojačano dejstvo učenja dece u ranim godinama života. Za decu iz osetljivih društvenih grupa predškolskim obrazovanjem stopa povraćaja ulaganja u rani razvoj i obrazovanje je znatno veća. Ulaganja u učenje u ranim godinama života (između 3 i 5,5 godina), donosi pozitivna kasnija dejstva i na zdravlje, ponašanje i produktivnost, lične i društvene koristi (produktivnost, napredak, konkurentnost) i ti efekti mogu biti vidljivi tek posle dve, tri decenije. „Siromaštvo u ranim godinama decu pogađa kroz čitav život i zauvek ograničava njihov kapacitet da razviju svoje talente i sposobnosti“ (Keeley, 2007: 43). Deca koja žive u ruralnim područjima, romska deca kao i ona koja potiču iz siromašnih slojeva društva znatno manje su obuhvaćena ovim obrazovanjem. Istovremeno, neadekvatna je postojeća mreža predškolskih ustanova (UNICEF, 2012).

Sve ovo predstavlja izazove za obrazovne politike kako bi efikasnost, jednakost i pravičnost bili na visokom nivou i time obrazovni sistem učinili kvalitetnim.

Literatura

Baucal, A. (2012): *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*, Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju; Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.

Bodroški Spariosu, B. (2007): Efikasnost i pravičnost obrazovnih sistema u evropskim politikama obrazovanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 264-282.

Council of the EU (2004): *Joint report by the Commission and the Council on social inclusion*, Brussels: European Commission.

Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2010): *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju: politike obrazovanja i obuke*, Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije: Zavod za udžbenike.

Ivanović, S. (1976): Posledice društvenih nejednakosti u obrazovanju, *Kultura*, 33/34, 164-179.

Ivanović, S. (2009): Ekonomska kriza i razvoj obrazovanja, *Zbornik radova*, Užice: Učiteljski fakultet, vol. 12, br. 11, 9-14.

Keeley, B. (2007): OECD Insights Human capital: How what you know shapes your life (Serbian version), Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.

OECD (2012): *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Serbia (Serbian version)*, OECD Publishing.

UNICEF (2012): *Ulaganje u obrazovanje u ranom detinjstvu u Srbiji*, UNICEF Srbija, Beograd.

PEDAGOG U ZAJEDNICI KOJA UČI

RAZVIJANJE OBRAZOVNIH PROGRAMA: GDE SU PEDAGOZI¹

Živka Krnjaja²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Razvijanje obrazovnih programa je jedno od najznačajnijih područja rada pedagoga. Brojna istraživanja pokazuju da broj i kvalitet programa za decu, porodice i druge članove lokalne zajednice, koji se razvijaju u vrtiću/školi ili drugim institucijama u lokalnom okruženju, čini važnu dimenziju kvaliteta vaspitanja i obrazovanja. Ovaj rad predstavlja pokušaj autora da postavi nekoliko dilema, vezanih za shvatanje funkcije programa, funkcije škole/vrtića i kompetentnosti pedagoga, kao polazišta za preispitivanje doprinosa pedagoga u razvijanju obrazovnih programa. Ulogu pedagoga u razvijanju obrazovnih programa neophodno je preispitivati na nekoliko nivoa: nivou inicijalnog obrazovanja pedagoga i nivou stručnog usavršavanja, na legislativnom i na personalnom nivou.

Ključne reči: *pristupi obrazovnim programima, preispitivanje i dijalog, kompetentnost pedagoga*

Uvod

U savremenom svetu stalnih promena u svim područjima ljudskog delovanja sve više dominiraju vrednosti kao što su kolaboracija, istraživački i stvaralački pristup, kritičko mišljenje, samovrednovanje. Praksa obrazovanja zasnovana na ovim vrednostima oblikuje se kroz reflektivno razumevanje, kontekstualno značenje, emancipatorske odnose, dijalog. U tom smislu obrazovni programi nemaju više funkciju transmisije unapred objektivno utvrđenih znanja, niti realizacije sadržaja i aktivnosti, koji su u potpunosti predvidivi i proverljivi. Takođe, nemoguće je govoriti o postojanju samo jedne vrste obrazovnog programa na nivou institucije.

U ovom izlaganju će se više govoriti o razvijanju obrazovnih programa kao „obrazovnih predloga namenjenih za realizaciju i dalje preispitivanje“ (Stenhouse prema Pešić, 2004), koji nisu samo državni programi obrazovanja ili predškolski i školski programi. Značenje „obrazovni programi“ će se, pre svega, odnositi na povremene, specijalizovane programe, programe stvaralačkog vaspitanja, ateljee, čitaonice, programe u klubovima, igraonicama... Postojanje različitih obrazovnih programa na nivou institucija ili lokalne zajednice doprinosi: povećanju izbora za decu i odrasle u lokalnoj zajednici; demokratizaciji i transformaciji škola i dečjih vrtića kao

¹ Rad je realizovan u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

² zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

institucija dostupnih i otvorenih za decu i odrasle mimo redovnih programa; povećanju učešća različitih učesnika u obrazovanju; promovisanju obrazovanja kao zajedničke aktivnosti društvene zajednice.

Koliko pedagozi u školama i vrtićima razvijaju različite programe u okviru ustanove i u lokalnoj zajednici, zavisi između ostalog i od: 1. pristupa obrazovnim programima; 2. očekivanja i shvatanja funkcije vrtića/škole; 3. načina razumevanja mesta i uloge pedagoga u obrazovanju.

Ovo izlaganje otvara neka pitanja vezana za ulogu pedagoga u razvijanju obrazovnih programa i pretpostavke od kojih ona zavisi a koje je moguće preispitivati na različitim nivoima kroz zajedničko istraživanje i dijalog.

Različita shvatanja funkcije programa

Da li i kako razvijamo obrazovne programe zavisi, pre svega, od načina na koji ih tumačimo i razumemo njihove funkcije. Pristupe obrazovnim programima klasifikovali su različiti autori (Apple, 2012; Eisner, 2005; Gevirc, Krib 2012; MacNaughton, 2003; Slaterry, 2006) na osnovu kriterijuma kao što su ideologije, teorije obrazovanja, teorije saznanja i razvoja i dr. Na pitanje: „Čemu služe obrazovni programi?“ , verovatno bismo odgovorili različito. Polazeći od dominirajuće funkcije programa, kao zajedničke karakteristike različitih teorijskih koncepcija i široko postavljenog kriterijuma kategorisanja, pristupe obrazovnim programima možemo grupisati u tri kategorije: 1. kulturna reprodukcija - prenošenje znanja koje je već poznato kroz „instaliranje“ i realizaciju programa koji su pripremljeni izvan škole/vrtića; 2. emancipacija i kritički odnos prema društvu; 3. transformacija odnosa kroz umrežavanje, višeperspektivnost i kontekstualnu prilagođenost. Pošto funkcija koja dominira u programu ne mora da bude ona koja je eksplicitno navedena nego ona koja proizilazi iz svih delova programa (strukture, odnosa između učesnika, vremenske i prostorne organizacije, evaluacije...), opšte naznake o pristupima programima mogu poslužiti kao povod za preispitivanje našeg razumevaja svrhe i funkcije programa. Kategorizovanje pristupa ne znači da su oni međusobno suprotstavljeni ili da se isključuju, nego da je nama potrebna svest o razlikama među njima i „balansiranje hijerarhija“ (Gevirc, Kirb, 2012) u razvijanju programa.

Obrazovni programi čija je osnovna funkcija prenošenje objektivno utvrđenih znanja i univerzalnih vrednosti proizilaze iz različitih teorijskih koncepcija (od tradicionalizma, racionalizma, idealizma, esencijalizama do strukturalizma i socijalnog inženjeringa). Zajedničko

njihovom shvatanju je da se programi mogu pripremati, realizovati i vrednovati kao neutralni, nezavisno od konkretnog društvenog i kulturnog konteksta. Karakteristike pristupa obrazovanju su: objektivnost, fiksiranost, racionalizam, merljivost, partikularnost, linearnost, predvidljivost, društvena reprodukcija, utvrđene strukture, efikasnost, kontrola. Dosezanje objektivnih znanja kao istina i univerzalnih ishoda potrebnih da se ona stave u službu ekonomskog kapitala - razlog je razvijanja programa i razlog svih individualnih aktivnosti u programu. Ove „apsolutne istine“ su različito predstavljene, kao „latentni um koji čeka da bude priveden svesti - kako veruju idealisti“ ili istina koja se otkriva objektivnim proučavanjem realnosti koristeći naučni metod (Slaterry, 2006). Međutim, u oba slučaja su istine nepobitne, nisu predmet preispitivanja i svaki pokušaj njihovog dovođenja u pitanje tumači se kao subverzivni pokušaj narušavanja normi. Ovakvi programi se ne suočavaju sa „širokim spektrom iskustva“, jer su u njihovoj realizaciji obrazovne institucije dovoljne same sebi, tako da pred pedagoga ne postavljaju zahteve (ili su oni svedeni na informativnu funkciju) za upoznavanjem fizičkih, kulturnih, istorijskih kapaciteta lokalne zajednice kao izvora i uslova obrazovanja.

Shvatanje funkcije obrazovnih programa kao povezivanja obrazovanja sa društvenim procesima kroz emancipaciju i kritički odnos, proističe iz kritičke teorije društva. Obrazovni programi doprinose boljem razumevanju društvenog konteksta i na osnovu toga aktivnog odnosa svakog pojedinca u kontinuiranom menjanju postojećih društvenih obrazaca. Razumevanje, koje se ostvaruje kroz refleksiju, oslobađa svakog pojedinca od moći dominacije drugih, ali i od „dominacije sila koje on ne razume“ (Freire 1995 prema Moore, 2006) i vodi ka emancipaciji. Pristup „problematizovanja“ u kritičkoj teoriji obrazovanja opisao je Epl: „Otvoreno i prikriveno znanje koje nalazimo u školskom okruženju i principi selekcije, organizacije i evaluacije znanja jesu na vrednostima zasnovani odabiri iz mnogo većeg univerzuma znanja. Otuda ne smeju biti prihvaćeni kao dati, nego se moraju problematizovati kako bi se obrasci značenja koji stoje iza njih mogli ispitati“ (Apple, 2012). Programe zasnovane na kritičkoj teoriji obrazovanja karakteriše kompleksnost, emancipacija, preispitivanje, refleksija, istraživanje, promena okruženja, relevantnost učenja za stvarni život i promenu u zajednici. Razvijanje različitih obrazovnih programa vezuje se za ulogu koju konkretna praksa pedagoga, ustanova, dece, odraslih, može imati u promenama društvene zajednice i moći svakog od nas da menja postojeće društvene obrasce. Zbog toga se programi razvijaju ne samo u školi /dečjem vrtiću nego u lokalnoj zajednici sa svrhom unapređivanja uslova života i često nastaju iz istraživanja praktičara, posebno akcionih istraživanja.

Obrazovni programi, koji se razvijaju iz širokog kruga savremenih teorijskih pristupa (ekološke teorije, postmodernizma, postrukturalizma, dekonstruktivizma,..), odražavaju dinamičnu,

višeznačnu, cikličnu prirodu realnosti kao jedinstveni, „unitarni kontinuirani proces“ (Slattery, 2006). Njima se podstiče razvoj i učenje kao proces promene identiteta na osnovu geneze učešća u društvenoj zajednici, pri čemu se pojedinac i okruženje ne shvataju kao jedno naspram drugog nego kao „kohezivni jedinstveni identitet“ (Moore, 2006). Proces obrazovanja ima karakteristike kao što su: kontekstualnost; višeznačnost; višeperspektivnost; konstrukcija značenja; holizam; stvaralaštvo; integracija znanja, učenja i iskustva kulturne zajednice, prirodnog sveta i samog življenja; čitavo okruženje kao mesto učenja; neizvesnost; reorganizacija. Programi koje se razvijaju u zajednici nisu povremeno „osveženje“ učenja u školi ili dečjem vrtiću, neponovljiv događaj ili način ublažavanja dosade. Izazov obrazovanja je u procesu otkrivanja različitih perspektiva i različitih „slojeva“ saznanja u svetu međupovezanih iskustava (Mac Naughton, 2003). Razvijanje obrazovnih programa odražava učešće pedagoga i drugih učesnika u „demontranju“ okoštale strukture sistema obrazovanja i njegovog postavljanja u sadejstvo sa drugim sistemima i promenljivim kontekstima (Slattery, 2006). U savremenom obrazovanju, prema Slateriju, neophodno je dekonstruisati apsolutne i utvrđene „ideale“ kao široko prihvaćene istine, posebno u odnosu na dva značenja: sagledavanje sveta kroz razdvajanje pojedinca od okruženja i verovanje u moć racionalnog mišljenja kao jedinog načina razumevanja i istraživanja stvarnosti. Svrha obrazovnih programa nije u razumevanju do kojeg se dolazi proučavanjem neupitnih istina, nego u ostvarivanju prava, razvijanja saosećanja sa drugima, samoistraživanja, samoosnaživanja, stvaranja (Slattery, 2006). Višeznačnost i dekonstruisanje ne znače proizvoljnost, kaos, potpunu relativizaciju i razrušavanje. One u obrazovanju i savremenom životu znače otkrivanje kontrasta, polaganje od višestrukih perspektiva, višestrukih slojeva tumačenja kao puta u nove načine razmišljanja. Obrazovni programi proizilaze iz specifičnog kulturno- istorijskog konteksta u kome njihovi učesnici deluju, razvijaju se kroz reflektivni dijalog učesnika u kojem se mišljenja učesnika u obrazovanju ohrabruju, uvažavaju i integrišu u zajedničko delovanje. Programi se razvijaju na osnovu kontinuiranog otkrivanja različitih i promenljivih izvora, materijala i energije iz okruženja koji doprinose unutrašnjoj transformaciji škole/dečjeg vrtića i pokreću njihovu reorganizaciju, tako da nestaje granica između okruženja i učionice.

Očekivanja od dečjeg vrtića/škole

Konzervativna očekivanja od škole/dečjeg vrtića svode njihovu funkciju na realizaciju nastave ili redovnog predškolskog programa. Ukoliko ovakva očekivanja dominiraju, većina škola i dečjih vrtića teško menja sliku uniformnih institucija. Njihovu uniformnost podstiče standardizacija

tako da sve škole ili dečji vrtići imaju slične profile polazeći od zahteva prema profesionalcima, načinu njihovog usavršavanja, vrednovanju rada, položaju dece, odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom. Vezanost za “pedagoške rutine” (Hentig, 1997) koje pružaju izvor sigurnosti, ako se ne dovode u pitanje (ustaljene metode rada, prostorna i vremenska organizacija,...), predstavljaju okoštalu strukturu koja ove institucije pretvara u “trome agregate” (Hentig, 1997). U takvoj strukturi nema mesta za razvijanje različitih programa za decu i odrasle, jer se njihova svrha ne prepoznaje.

Transformaciji škole i dečjeg vrtića ka zajednici učenja neophodno je, najpre, jasno polazište sa vrednostima kojima se zajednica učenja podržava. U razvijanju zajednice učenja one istražuju nove oblike partnerstva i određuju zajedničku svrhu sa drugim instucijama i učesnicima iz lokalne zajednice sa kojima dele odgovornost za učenje. Njih karakteriše istraživački kapacitet koji im omogućava da razvijaju programe kroz odnos sa svojim okruženjem (Young, 2002). To ne znači umanjeње obrazovne uloge ovih institucija nego podrazumeva promene u njihovoj kulturi. Njihovi zajednički koncepti sa lokalnom zajednicom istovremeno oblikuju „spoljašnje odnose“ i „unutrašnje odnose“ (Young, 2002) između profesionalaca i područja njihovog delovanja.

Shvatanje mesta i uloge pedagoga u obrazovanju

Način na koji shvatamo mesto i ulogu pedagoga u školi/dečjem vrtiću utiče na njegov odnos prema razvijanju obrazovnih programa i na sliku o pedagogu kao „programskom lideru”. Naglašavanjem „individualnog profesionalizma” naspram „postmodernog profesionalizma” (Hargreaves, 2000) stvara se pretpostavka za profesionalnu izolaciju pedagoga u instituciji, u kojoj on svoje učešće svodi na povremene kontakte sa nastavnicima ili vaspitačima. Pedagog ne može da radi sam na razvijanju programa. Za inovativne programe potrebno je zajedničko, kolaborativno učenje u zajednici, koje se odražava ne samo u akcijama pojedinih učesnika nego u kulturi škole/dečjeg vrtića. Fokusiranje na savetodavno/kontrolno/administrativnu ulogu može dovesti do raspršenosti i izdeljenosti poslova pri čemu je pedagog uključen u različite timove, ali povremeno i sa kratkoročnim ciljevima, i pri čemu je orijentisan na individualni, administrativni rad i rešavanje problema. Naspram ovih uloga, osnaživanje istraživačke uloge u kojoj je pedagog inicijator građenja zajedničke vizije škole/dečjeg vrtića i kreator različitih obrazovnih programa, doprinosi transformaciji škole i dečjeg vrtića u mesta življenja dece i odraslih koji uče deleći iskustvo, interesovanja i značenja (Marjanović, 1987; Hentig, 1997, Previšić, 2007). Istraživanjem i kreiranjem programa u zajednici učenja, pedagog gradi razumevanje svrhe različitih obrazovnih programa i kontinuirano inicira razvijanje zajedničke vizije zasnovane na pitanjima čemu težimo, koje programe razvijamo i zašto.

Nivoi preispitivanja i dijalog

Savremene pristupe obrazovanju i razvijanju obrazovnih programa ne moramo svi podržavati, ali je neodgovorno prema vremenu u kojem živimo ukoliko ih ignorišemo ili negiramo njihovo postojanje. Zbog toga nam sledi preispitivanje sopstvenih polazišta i izgrađena argumentacija za izbor određenih polazišta. Dijalog nam može pomoći da čujemo različite perspektive i povežemo različite mogućnosti.

Na kreatorima studijskog programa je da razmotre koliko koncept studija pedagogije u celini podržava kompetentnost pedagoga u savremenom obrazovanju. U pripremanju pedagoga za razvijanje programa potrebno je pronaći integrativni model znanja „o“ (o savremenim teorijama i praksama obrazovnih programa, ideologijama, vrednostima, etičkim dimenzijama programa, o vrstama evaluacije programa), znanja „da“ (kreira programe, razvija programe u kolaboraciji sa kolegama i okruženjem, razvija modele evaluacije programa,..), stvaralaštva (mašta kroz nove ideje i osetljivost za kontekst), kao i mogućnosti praktikovanja kreiranja programa (volontiranje, stručna praksa u školama i dečjim vrtićima, institucijama kulture).

Ako je stručno usavršavanje pedagoga odvojeno od njihovog inicijalnog obrazovanja tako da ne odražava iste vrednosti i kontinuitet učenja, ono neće predstavljati podršku njihovom profesionalnom razvoju. Praksa pokazuje da je nedovoljno obuka za podršku razvijanju obrazovnih programa. Postojeća koncepcija stručnog usavršavanja svojim sistemom bodovanja favorizuje dekontekstualizovane oblike usavršavanja, koji su u raskoraku sa modelom „interaktivnog profesionalizma“ (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012).

Legislativni zahtevi u opisu posla pedagoga koji su usmereni više na prvi pristup obrazovnim programima nego na druga dva, predstavljaju ograničenje, jer se orijentišu na uniforman model obrazovne institucije i uloge pedagoga. Veliki broj grupa sa kojima radi pedagog otežavaju uslove za razvijanje različitih programa. Nedovoljno konkretizovane procedure i centralizacija u donošenju odluka za razvijanje različitih programa često usporavaju njihovo razvijanje. Konačno, izostajanje sistemske podrške povezivanja pedagoga u praksi i naučno-istraživačkih intitucija ograničava mogućnosti za razvoj istraživanja u obrazovanju koja se bave obrazovnim programima.

Pitanje spremnosti pedagoga za razvijanje programa vezuje se za pitanje lične inicijative u sopstvenom obrazovanju i usavršavanju i jačanju perspektive pedagoga u kritičkim analizama državnih programa obrazovanja i drugih relevantnih dokumenta. Lično preispitivanje uključuje i našu spremnost da u sopstvenoj praksi dekonstruišemo anahrone obrazovne modele i učinimo ih predmetom našeg istraživanja.

Diskusija

Nekoliko napomena o polazištima i tumačenju programa, obrazovnih institucija i uloge stručnih saradnika može pomoći da pokrenemo dijalog o razvijanju obrazovnih programa u savremenom kontekstu obrazovanja. Pedagog koji kritički analizira i razvija različite obrazovne programe može dati suštinski doprinos promenama u obrazovanju. Transformacija programa inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja pedagoga ka stvaranju uslova u kojima će pedagozi podjednako učiti u teoriji i praksi, biti istraživači, znati i imati prilike da stvaralački postave obrazovne programe i prate njihov razvoj, jedna je od pretpostvaki kvalitetnog obrazovanja u celini. Naglašavanje razvijanja obrazovnih programa kao područja rada pedagoga ne odražava koncept „celoživotnog učenja“ kao stalnog prilagođavanja potrebama postojećeg društveno-ekonomskog poretka nego, pre svega, odražava, „kontinuirano preispitivanje terena na kojem stojimo“ (Slattery, 2006). Pozivam kolege da potpunije razmotre pitanja ovog područja rada pedagoga kroz diskusiju, kritičke analize i svoja istraživanja.

Literatura

- Apple, M. (2012): *Ideologija i kurikulum*, Beograd: Reč
- Eisner, E. (2005): *Reimagining Schools*, London: Routledge
- Gevric, Š., Krib, A. (2012): *Razumevanje obrazovanja- Sociološka perspektiva*, Beograd: Reč
- Hargreaves, A. (2000): Four ages of professionalism and professional learning, *History and Practice*, no.2, 151-176.
- Hentig, H. (1997): *Humana škola, škola mišljenja na nov način*, Zagreb: Educa
- Mac Naughton, G. (2003): *Shaping Early Childhood, Learners, Curriculum and Context*, Berkshire: Open University Press
- Marjanović, A. (1987): Dečji vrtić kao otvoreni sistem, *Predškolsko dete*, br.1-4, 57-67.
- Moore, A. (ed) (2006): *Schooling, Society and Curriculum*, London: Routledge
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2012): Sistemski pristup profesionalnom usavršavanju vaspitača, *Andragoške studije*, br 1, 145-163.
- Pešić, M. i dr. (2004): *Pedagogija u akciji*, Beograd: IPA
- Previšić, V. (ed) (2007): *Kurikulum*, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
- Slattery, P. (2006): *Curriculum development in the postmodern era*, London: Routledge
- Young, D. (2002): *The Curriculum of the Future From the New Sociology of Education to a Critical Theory of Learning*, London: Falmer Press

PITANJE LIDERSTVA U SISTEMU OBRAZOVANJA¹

Prof. dr Nataša Vujisić Živković²
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Doc. dr Jelena Vranješević³
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatra pitanje liderstva u obrazovnom sistemu. Ukazuje se na problem ideje liderstva u birokratizovanom školskom sistemu i na neophodnost podsticanja kompetencija za liderstvo i kvalifikacija koje zahtevaju proširenje naučnoistraživačke kulture. Predmet našeg saopštenja jeste razmatranje uloge liderstva u reformisanju obrazovnog sistema, sa ciljem da se sagledaju društveno-pedagoške protivurečnosti u njegovom uspostavljanju i odlike savremenih lidera u obrazovanju. U tom smislu, naročito su sagledane kompetencije nastavnika kao lidera u obrazovanju, sa stanovišta savremene teorije liderstva i timskog rada u ovoj društvenoj delatnosti. U radu se zalažemo za dalje istraživanje problema liderstva iz interdisciplinarnе i transdisciplinarnе perspektive i za operacionalizaciju ovog koncepta u našem kontekstu.

Ključne reči: *liderstvo u obrazovanju, upravljanje promenama, kompetencije nastavnika/stručnih saradnika kao lidera*

Uvod

Tema liderstva u sistemu obrazovanja nije nova u našoj literaturi, ali nije iscrpno obrađena iz sociološkog, psihološkog, opštepedagoškog, školskopedagoškog i andragoškog aspekta. Ona je, uglavnom, preuzimana iz teorije menadžmenta, socijalne psihologije i psihologije rada, bez ozbiljnije konceptualizacije i operacionalizacije u našem sistemu profesionalnog razvoja prosvetnih radnika i bez sagledavanja društvenih i pedagoških potreba za jačanjem njihovih liderskih kompetencija, kao i za kreiranjem uslova za upravljanje procesom promena u obrazovanju. Izostanak proučavanja navedenih pitanja može da se objasni izvesnom političkom osetljivošću teme koja dovodi u pitanje moć društvenih i prosvetnih upravljača, ali i njenom kompleksnošću koja zahteva interdisciplinarni i transdisciplinarni pristup u istraživanju. Uprkos svim rizicima i poteškoćama koje prate ovu temu, ona treba da dobije istaknuto mesto u raspravi o reformisanju

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

² nvujisic@f.bg.ac.rs

³ jekac@eunet.rs

obrazovno-vaspitanog sistema kod nas iz najmanje dva razloga: 1) ona može da doprinese transformaciji birokratizovanog sistema formalnog obrazovanja i 2) donosi veliki potencijal u menjanju profesionalno-praktičnog i naučnoistraživačkog pristupa obrazovanju i vaspitanju. Razume se, u ovom prilogu, liderstvo u sistemu obrazovanja ne vidimo kao opozit takođe neophodnom unapređivanju timskog rada, već kao njegov integralni deo.

Predmet našeg saopštenja jeste razmatranje uloge liderstva u reformisanju obrazovnog sistema, sa ciljem da se sagledaju društveno-pedagoške protivurečnosti u njegovom uspostavljanju i odlike savremenih lidera u obrazovanju. U prvom delu rada bavićemo se preispitivanjem društvenih i pedagoških potreba koje doprinose tome da liderstvo postaje nezaobilazan faktor u konstituisanju savremenog školskog sistema, a u drugom delu pokušaćemo da identifikujemo osnovne kompetencije i uloge nastavnika kao lidera u obrazovanju, kao i načine na koje je moguće podsticati liderstvo nastavnika u procesu upravljanja promenama u obrazovanju.

Lidersko-timski naspram birokratskog obrazovnog sistema – društveno-pedagoške potrebe i proširenje naučne kulture prosvetnih radnika

Kako se „regrutuju” lideri u obrazovanju, koje socijalne karakteristike i psihološke predispozicije i kako kontinuirani profesionalni razvoj doprinose tom procesu, tek treba da bude predmet daljeg istraživanja u našoj sredini.

Od vremena prosvetiteljstva i stvaranja modernih država Zapada, obrazovanje predstavlja jedno od najznačajnijih društvenih potreba i jednu od najvažnijih briga političke i kulturne elite. Politička moć teži stvaranju demokratkog sistema obrazovanja u smislu „dostupnosti obrazovanja širokim slojevima stanovništva” i istovremeno nastoji da obezbedi efikasne mehanizme socijalne reprodukcije uz odgovarajući nivo ideološke kontrole. (Vujisić Živković, 2008:550). Danas je za obrazovanje zainteresovana svaka javna vlast koja je svesna da budućnost demokratije i socioekonomskog prosperiteta zavisi, između ostalog, i od sistema obrazovanja. Pretpostavka da je obrazovanje faktor ekonomskog rasta, rezultovala je sistemom masovnog obrazovanja kao društvene potrebe svih modernih zemalja. Ali, omasovljavanje i demokratizacija obrazovnog sistema praćene su tamnom senkom njegove snažne birokratizacije. U našim uslovima birokratizacija obrazovnog sistema, kako primećuje Lj. Dimić (1997) u svojoj studiji o kulturnoj politici između dva svetska rata, praćena je naglašenom „partizacijom”, neažurnošću i aljkavošću prosvetnih vlasti. I danas bi, čini nam se, bila opravdana analogija sa stanjem u tom periodu naše

istorije, i pored uveravanja vlasti da imaju „administrativni kapacitet” za evropeizaciju ukupnog društvenog, pa i obrazovnog sistema.

Nastavak birokratskog obrazovnog sistema jedan je od mogućih negativnih scenarija škole u budućnosti identifikovanih u dugotrajnom futurološkom projektu Centra za pedagoška istraživanja i inovacije OECD-a (*Schooling for Tomorrow*): najnegativniji ishod koji se predviđa jeste raspad školskog sistema i „egzodus nastavnika”. Nasuprot tome, postoje pozitivni scenariji resholarizacije kao što su škola kao zajednica fokusirana na učenje i škola kao socijalno središte. Upravo u odnosu na održavanje kontinuiteta birokratizovanog obrazovnog sistema i reformisanje i reafirmisanje škole, uočava se protivurečnost između društvenih i pedagoških potreba kada je reč o problemu liderstva u obrazovanju. Dok su na početku moderne epohe obrazovanja lideri bili retki pojedinci podržani od državne vlasti („dvorski pedagozi”) ili samostalni humani pojedinci (filantropi), danas se oni regrutuju iz širokog spektra osnovnih pedagoških profila (vaspitača, učitelja, nastavnika) i naučnoistraživačkih profila (školski i predškolski pedagozi, školski psiholozi, andragozi, socijalni i specijalni pedagozi, menadžeri u obrazovanju itd.), često nasuprot rutini obrazovnog sistema, ali po nekim mehanizmima koji su u literaturi delimično razotkriveni. Rita Hofsteter i Bernard Šnevli (Hofstetter & Schneuwly, 2001) uočavaju da pitanja iz okvira povišenja profesionalnih kvalifikacija nastaju kao rezultat delovanja nekoliko kontradiktornih faktora, kao što su: razvoj školskog sistema, zahtevi profesionalaca za boljim socijalnim statusom, potrebe političko-administrativne sfere da iskoristi praktičare koji su istovremeno i dovoljno kvalifikovani i bliski opštim principima upravljanja sistemom. Da bi se zadovoljili ovi zahtevi, potrebno je da budući lideri u obrazovanju steknu širu opštu i pedagoško-naučnu kulturu. Oni su, dakle, „proizvod” logike obrazovnog sistema, ali je zadatak nauke o obrazovanju i srodnih nauka na koje su upućeni da im otvori nove pristupe u preispitivanju samih osnova obrazovno-vaspitnog procesa i sistema. Time se svaki potencijalni lider u obrazovanju približava zadatku reformatora vaspitanja i obrazovanja, postajući nosilac kritike i unapređivanja ove društvene delatnosti.

Kompetencije i uloge nastavnika kao lidera u obrazovanju

Biti lider ne znači donositi odluke u ime drugih (kako je to uobičajeno shvaćeno u našem kontekstu), već biti lider znači: a) promišljati postojeće; b) isprobavati moguće; c) kreirati novo; d) deliti sa drugima i saradivati i e) doprinostiti napredovanju profesionalnih znanja u svojoj školi, u lokalnoj sredini i u široj zajednici (globalno).

Uloga nastavnika 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 menjaju 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. Ona podrazumeva aktivnu ulogu nastavnika u procesu sticanja znanja (nastavnici nisu pasivni primaoci različitih znanja). Ideja nastavnika kao lidera podrazumeva takođe i promenu obrazovnih institucija koje treba da podrže implementaciju te ideje tako što će predstavljati zajednice koje uče i kreiraju promene: „/.../ u zajednici koja uči, nastavnici imaju doživljaj moći i autonomije, kao i osećaj pripadnosti školi i procesu učenja u školi. Ovo znači da nastavnici nisu samo grupa koja uči, već i grupa koja rukovodi procesom učenja” (Mitchell & Sackney, 2000: 93).

Vrednosti na kojima se ideja nastavnika kao lidera zasniva jesu:

1) *Zajedničko liderstvo* – ne postoje delegirani/izabrani lideri koji imaju formalnu ili neformalnu moć, odnosno svi nastavnici su lideri gledano iz perspektive njihovih profesionalnih uloga, a zajedničko liderstvo podrazumeva saradnju svih aktera u obrazovnom procesu;

2) *Nastavnici kao istraživači promena* – brojni autori koji se bave osnaživanjem nastavnika kao refleksivnih praktičara smatraju da je veoma važno da nastavnici budu uključeni u proces promišljanja i istraživanja svoje prakse da bi mogli da je menjaju i usavršavaju. Ideja nastavnika kao lidera podrazumeva istraživački rad koji ima za cilj utvrđivanje mogućih pravaca promena i unapređenja sopstvene prakse i u tom smislu istraživanje je način da se do promene dođe. Kao istraživači promene, nastavnici: a) aktivno unapređuju svoju praksu; b) aktivno saraduju sa kolegama da bi promena bila održiva; c) prikupljaju, koriste i razmenjuju rezultate istraživanja i d) doprinose stvaranju i prenošenju novih profesionalnih znanja. Nastavnik kao lider unosi promene u sopstveni proces učenja, proces učenja svojih kolega, učenika i obrazovne institucije u celini, kao i u korpus profesionalnih znanja, kako na nivou škole (lokalno) tako i na globalnom nivou. Nastavnici su aktivni u procesu stvaranja novih znanja, znanje se ne prenosi (transmisivni model), već se stvara u procesu razmene;

3) *Vidljivost nastavnika* – je ključna dimenzija u razvoju zajednica koje uče. Za razliku od centralizovanog sistema u kojem su nastavnici vidljivi samo kao prenosioci već gotovih znanja, ideja nastavnika kao lidera podrazumeva nastavnike kao kreatore sopstvene prakse. Razmenom novih znanja i iskustava sa drugim akterima u obrazovnom procesu, nastavnici postaju vidljivi, što dovodi do toga da njihova perspektiva bude uključena u proces obrazovanja (Frost, 2008; Frost & Durrant, 2003).

Zaključak

Savremena koncepcija liderstva u obrazovanju ne podrazumeva kompetencije shvaćene kao nešto što poseduje „elita”, nego kao nešto što treba da bude imanentno svim relevantnim akterima u procesu obrazovanja, kako nastavnicima tako i drugim stručnjacima u oblasti obrazovanja. Lideri u obrazovanju treba da kritički preispituju svoju praksu, menjaju je i unapređuju, kao i da budu podrška kolegama u procesu upravljanja promenama u obrazovanju u školama kao zajednicama koje uče. Sve ovo ukazuje na potrebu da se temeljnije istraži i operacionalizuje pitanje liderstva u obrazovnom sistemu u našem kontekstu, kroz širi multidisciplinarni pristup i preko efikasnije mreže za promovisanje liderstva u samom sistemu. Takođe, neophodno je povećati naučnoistraživačku kulturu nastavnika i stručnih saradnika u našim školama, pre svega, kroz ponudu fleksibilnijih univerzitetskih specijalističkih i master studija, kao i kroz programe kontinuiranog profesionalnog usavršavanja prosvetnih radnika. Na kraju, nova koncepcija „zajedničkog liderstva”, odnosno lidersko-timskog rada, može da postane efikasan činilac promene birokratizovanog školskog sistema i dosadašnje pedagoške prakse, značajno doprinoseći povećanju kvaliteta obrazovanja.

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

Literatura

Dimić, Lj. (1997): Kulturna politika u Kraljevini Jugoslaviji (1918–1941). Deo 2. , Škola i crkva, Beograd: Stubovi Kulture.

Frost, D. (2008): Teacher Leadership: values and voice, School leadership and management, No. 4, 337 – 352.

Frost, D. & J. Durrant. (2003): Teacher-led development work: Guidance and support, London: David Fulton Publishers.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001): The Educational Sciences in Switzerland, Evolution and Outlooks. Bern: CSTS.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2000): Profound improvement: Building capacity for a learning community, Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Vujisić Živković, N. (2008): Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja, prvi deo – istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline, Pedagogija, бр. 4, 540 - 554.

ULOGA UČENIKA U EVALUACIJI OBAVEZNOG OBRAZOVNO-VASPITNOG PROCESA

Mr Vesna Kravarušić¹
Zubotehnička škola, Beograd

Apstrakt

Koristeći se naučno potvrđenim odlikama nastavnog časa, uz oslanjanje na standarde propisane pravilnikom za vrednovanje rada škola, sa učenicima trećeg razreda srednje stručne škole je sprovedeno istraživanje o kvalitetu, koje je ujedno i evaluacija obaveznog obrazovno-vaspitnog procesa, kroz tri faze. Izvor podataka i rezultata su bili stavovi učenika.

Na nivou nastavnog časa u celini, učenici najslabije zastupljenim ocenjuju: da su učeni da procenjuju svoj rad, da se uvode novine kako bi ih motivisale, njihovi predlozi za učešće u času prihvataju, evaluacija radi na kraju časa, postoje diferencirani zadaci za rad. Najvišim ocenama u odnosu na poželjan nivo četiri, učenici ocenjuju sopstvenu aktivnost, isticanje bitnog iz nastavnog sadržaja, njegovu logičnu povezanost, upoznatost s kriterijumima za ocenjivanje i informacije o predmetu i cilju časa. Rezultati su reprezentativni za nivo škole u kojoj je istraživanje vršeno, a mogu se koristiti kao indicije za dalja istraživanja.

Ključne reči: *obavezni obrazovno-vaspitni proces, kvalitet, evaluacija, učenici srednje škole*

Uvod

Evaluacija (evaluation) je reč francuskog porekla, koja označava određivanje vrednosti. Glagol evaluirati se odnosi na cenjenje, ocenjivanje (Vujaklija, 2006) i/ili ispitivanje (Ćosić, 2008). U našoj obrazovno-vaspitnoj delatnosti, prihvaćeni su osnovni postulati teorije kurikuluma, gde evaluacija obuhvata procenjivanje i vrednovanje nastave i ostalih školskih aktivnosti u svim njenim segmentima, zaključno sa obrazovnim postignućima učenika, obimom i dubinom znanja u širem smislu (znanja, veština, sposobnosti) koja su ostvarili i vaspitnim postignućima tj. stavovima i vrednostima koje su razvili. Evaluacija se može objasniti kao utvrđivanje relativne vrednosti obrazovno-vaspitnog procesa i rezultata na osnovu utvrđenih standarda. Identifikovani i formulisani ciljevi obrazovanja i vaspitanja su polazište, nakon čega se obezbeđuje kontinuirano evidentiranje svih podataka koji su od značaja za obrazovno-vaspitni rad, planski i sistematski se proveravaju postignuća objektivnim instrumentima, ocenjuju se i detektovani nedostaci se nadomeštaju blagovremenim intervencijama koje vode ka dostizanju predviđenog kvaliteta (Đukić, 1989).

Ovaj koncept je ugrađen u proces reforme školskog sistema, definisan i konkretizovan kroz mnoga dokumenta. Obezbeđenje kvaliteta putem razvoja samoevaluacije škole, uz utvrđivanje

¹ vesna.kljajic@gmail.com

smernica za indikatore kvaliteta, procedure i instrumente, podrška školama za samoevaluaciju kroz pripremu dokumenata i procedura za samoevaluaciju, organizovanje obuka svih aktera u obrazovno-vaspitnom procesu za vrednovanje rada škole i razvoj sistema i realizovanje programa eksterne evaluacije (Kvalitetno obrazovanje za sve, 2004), dobilo je i zakonski okvir. Ciljevi obrazovanja i vaspitanja su definisani još 2004. Uz najnovije izmene 2009. godine, utvrđeni su opšti i predviđeni su specifični standardi i ishodi, a standardi za rad nastavnika i škola su doneseni 2011. godine. U procesu samoevaluacije, svi akteri obrazovno-vaspitne delatnosti, učenici, nastavnici, roditelji, predstavnici lokalne uprave, imaju mogućnost da učestvuju u evaluaciji rada škole. Njihovi stavovi, koji se odnose na sedam propisanih oblasti i unutar njih brojna područja rada, utiču na sačinjavanje razvojnih dokumenata, godišnjih i akcionih planova škole, čiji zadatak je unapređivanje postojećeg stanja.

Iako su standardi objektivna mera za vrednovanje, ne treba gubiti iz vida da vrednovanje sadrži, pored onoga što je poželjno, značajno i cenjeno, i emocionalnu komponentu evaluatora (Trebješanin, 2008). U ovom istraživanju, evaluatori obaveznog obrazovno-vaspitanog procesa su učenici. Mišljenje učenika ne može biti i nije jedini indikator za utvrđivanje ostvarenog nivoa kvaliteta rada u nastavi, ali daje dragocene indicije koje podležu novim proverama i predmet su našeg razmatranja.

Cilj i metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je unapređivanje kvaliteta nastave/evaluacije obaveznog obrazovno-vaspitanog procesa. Predmet istraživanja je eksploriranje stavova učenika trećeg razreda srednje škole o nivou ostvarenog kvaliteta nastavnog procesa i obučenosti učenika za učešće u (samo)evaluaciji. Zadaci istraživanja su: utvrditi percipirani nivo kvaliteta nastave kao procesa u kome učestvuju učenici i nastavnici u preparativnoj, operativnoj, verifikativnoj fazi nastavnog procesa, te evaluaciji časa i utvrditi stavove učenika o poželjnom modelu časa. Istraživanje je sprovedeno u Zubotehničkoj školi, u Beogradu, novembra 2012. godine, na slučajnom uzorku od četrdeset jednog učenika trećeg razreda. Pri konstrukciji instrumenta, kao orijentacija su korišćeni standardi iz oblasti „Nastava i učenje“, „Podrška učenicima“ i „Etos“, standardi kompetencija nastavnika i četiri nivoa ocena za (samo)vrednovanje rada škole. Upitnik sadrži uputstvo za rad, 27 tvrdnji, koje su učenici ocenjivali kroz četiri nivoa: kao netačnu tvrdnju (1), tvrdnju koja je u manjoj meri prisutna (2), tvrdnju koja je prisutna u većoj meri (3) i tvrdnju koja je u potpunosti prisutna (4), i 9 pitanja otvorenog tipa. U okviru uputstva, učenici su zamoljeni da svoje stavove iznose na

osnovu iskustva školovanja u srednjoj školi, koristeći se procenama časova 60 nastavnika, sa kojima su, tokom trogodišnjeg perioda, učestvovali u obaveznom obrazovno-vaspitnom procesu. Obradom podataka, utvrđene su srednje vrednosti/ocene za ponuđene tvrdnje koje označavaju nivo prisutnosti u obrazovno-vaspitnom procesu, dok su podaci dobijeni pitanjima otvorenog tipa (u delu rezultati i interpretacija obeležena podvlačenjem) svrstavani u uslovne kategorije prema sadržaju, uz naznačen procenat učenika iz uzorka koji ih navodi.

Rezultati i interpretacija

Prvu grupu predstavljaju tvrdnje koje se odnose na preparativnu fazu u obaveznom obrazovno-vaspitnom radu. Od ponuđenih 6 tvrdnji, najvišom ocenom je ocenjena tvrdnja koja se odnosi na to da nastavnici detaljno upoznaju učenike sa kriterijumima na osnovu kojih će ocenjivati njihov rad (3,25), što čini i dobru smernicu za rad učenika; sledi tvrdnja da su učenici sa nastavnicima sačinili pravila ponašanja na času (2,88), koja bi trebalo da obezbede usklađen i dosledan rad na nivou grupe; da nastavnici uključuju učenike u rad dajući im zaduženja (2,71) i da su nastavnici istakli zahteve koje imaju povodom obrazovno-vaspitnog rada (2,66). Slabijom ocenom je ocenjena tvrdnja da su učenici uključeni u organizaciju časa (2,37), što nas upućuje da je broj učenika koji u ovoj fazi časa učestvuje ograničen. Tvrdnja da se predlozi učenika za učešće u radu usvajaju je najlošije ocenjena (2,15), što otvara višestruke mogućnosti za tumačenje: kako nastavnici nisu uputili poziv učenicima na saradnju, da učenici samostalno ne pokreću inicijative za učešće ili da su njihove inicijative odbijene. Na pitanje koji su načini uključivanja učenika u organizaciju časa, 36,58% učenika nije dalo odgovor; 31,7% učenika odgovara da je u pitanju podela zaduženja, kao što su istraživački rad na određene teme, izrada prezentacija, panoa, referata, eseja, zadataka ili pripremanje dela lekcije; 24,39% učenika odgovara da učestvuju u organizaciji časa tako što na licu mesta dobijaju informacije o planiranoj nastavnoj jedinici, čime je njihova uloga u procesu pasivizirana, o njenom sadržaju ili je u pitanju najava gradiva, potrebnog pribora i priloga za naredni čas, dok 7,33 % učenika učestvuje u tehničkoj organizaciji časa, putem prenosa i pripremanja aparata kao što su računar, grafoskop, deljenja materijala za frontalni i grupni rad ili obavljanja dužnosti redara.

U drugoj grupi se nalaze skup tvrdnji i pitanja koja se odnose na deo operativne faze časa. Učenici najprisutnijim ocenjuju informacije koje dobijaju od nastavnika o temi časa i tu tvrdnju ocenjuju najvišom ocenom (3,30), što smislenim čini uvodni deo rada, jer su upoznati sa sadržajem i ciljem. Sledi tvrdnja o poštovanju principa postupnosti i postepenom uvodjenju složenijih zahteva

(2,78); da nastavnici upravljaju uspešno disciplinom na času - ocenjeno je ocenom 2,69; tvrdnja da u toku rada nastavnici koriste raznovrsna nastavna sredstva je ocenjena sa 2,66; da se prema učenicima odnose sa uvažavanjem - ocenom 2,61. Najslabije ocenjena tvrdnja u ovoj skupini se odnosi na uvođenje novina radi motivisanja učenike za rad, koju učenici ocenjuju ocenom 2,22, čime je jasno izražen stav učenika da su ove situacije retke. Potvrdu pretpostavke nalazimo u odgovorima na pitanje otvorenog tipa koje novine se uvode u cilju motivacije. Učenici odgovaraju da se nastavnici opredeljuju za sledeće: Power Point prezentacije (21,95%), dokumentarne filmove, inserte iz filmova (12,19%), grupni rad, korišćenje slika, fotografija, sajtova, članaka (9,75%). Razlog slabe ocene za motivisanje učenika vidimo iz podatka da 56,09% učenika nije odgovorilo na postavljeno pitanje. Kada konkretizuju nastavna sredstva koja su u opticaju na časovima, nabrajaju: Power Point prezentacije (24,39%) kao najbrojnija, što je u skladu sa opštim standardima; nastavna sredstva koja pripadaju profesiji, kao što su modeli i materijali (21,95%), koja nužno i proizlaze iz prirode vežbi i nastave u bloku; najslabije su zastupljeni nastavni materijali kao što su grafofolije, slike ili preporuke za korišćenje literatura (7,32%), ali ih ima. Međutim, opet je najbrojniji procenat učenika koji nisu odgovorili na pitanje, 46,34%, što nas, imajući u vidu rezultate u celini, upućuje da većina časova prolazi bez nastavnih sredstava, oslonjena na živu reč nastavnika.

Učenici tvrdnju da su delovi časa logično povezni ocenjuju ocenom 3,22, kojom se potvrđuje pravilna sadržinska artikulacija; da su na času aktivni - ocenom 3,03, što će bliže obrazložiti kroz naredno pitanje otvorenog tipa; istom ocenom, 2,86, koja nije visoka, učenici ocenjuju tvrdnje: da nastavnici daju jasna uputstva i objašnjenja, kao i da pitanja i diskusija zauzimaju značajno mesto u toku časa. Učenici navode da su vidovi aktivnosti na času javljanje (43,9%), kojim izražavaju želju da učestvuju u razmeni informacija na času, a slede njihovi odgovori na pitanja koja je nastavnik postavio (31,7%). Odgovor nije dalo 24,39% učenika, dok je samo 9,01% učenika opisivalo svoje učešće kao: iznošenje mišljenja, ponavljanje, ulaženje u razgovor, vođenje diskusije, beleženje lekcija, šaljenje, što je poželjno, ali niskim procentom zastupljeno.

Učenici se opredeljuju da ocenom 3,15 ocene tvrdnju kojom ih nastavnici pohvaljuju kada konstatuju napredak u postignuću. Ocenom 3,05 ocenjena je tvrdnja da nastavnici tokom časa ističu bitno iz nastavnih sadržaja. Da su informacije koje učenici dobijaju o svom radu potpune i razumljive je tvrdnja ocenjena sa 2,86, da su učeni kako da procenjuju sopstveni rad - niskom ocenom 2,27, što indicira da su učenici slabo uključeni i u proces pro/ocenjivanja, dok u ovom segmentu tvrdnji najslabija ocena pripada tvrdnji da nastavnici imaju pripremljene i koriste različite zadatke za učenike koji imaju različite nivoe znanja, 2,10, koja nas upućuje da je i dalje zadatak

usmeren na zamišljenog, „prosečnog“ učenika najčešći, te da individualizacija i diferencirani zadaci još nisu redovan deo školskog života.

Tvrdnje vezane za verifikativnu fazu časa, učenici su ocenjivali sledećim ocenama: nastavnici na kraju časa proveravaju da li smo usvojili gradivo - 2,42, nastavnici nas podstiču da vrednujemo čas - 2,37 i još slabije ocenjena tvrdnja da na kraju časa radimo evaluaciju - 2,15. Konzistentno ocenjivanju, 56,1% učenika nije dalo odgovor na pitanje kako evaluiramo čas, dok je 12,19% izjavilo da uglavnom ne rade evaluaciju časa. Ipak, u retkim slučajevima kada se evaluacija radi, ona se, prema mišljenju učenika, izvodi putem ponavljanja (19,51%), odgovorom na postavljena pitanja u zaključnom delu časa (7,31%), procenjivanjem šta je tokom časa bilo dobro a šta loše (2,44%) ili izdvajanjem bitnog iz sadržaja (2,44%). Pri izjašnjavanju o tome šta vrednuju u toku obrazovno-vaspitnog rada, 73,17% učenika izostavlja odgovor na pitanje. Malobrojni koji daju odovore, opredeljuju se za uspešno objašnjavanje nastavnog sadržaja 9,76%, zanimljivo obrađeno gradivo 4,88%, strpljenje nastavnika 4,88%, dok je po 2,44% učenika izrazilo znanje koje nastavnik poseduje, realnost i strogost nastavnika, korišćenje nastavnih sredstava i ukupan rad i odnos nastavnika.

Učenici smatraju da su u toku dosadašnjeg obaveznog obrazovno-vaspitnog rada najuspešnije savladali veštine, te ovu tvrdnju ocenjuju ocenom 2,83, slede stečena znanja - ocenjena ocenom 2,81, dok su sticanje uverenja ocenili ocenom 2,64. Ovakva raspodela je razumljiva, s obzirom na to da su učenici srednje stručne škole i da pojam veštine prvenstveno vezuju za one koje stiču usvajanjem radnih operacija iz oblasti struke.

Ako je u nekom momentu obrade sirovih podataka postojala bojazan da nedostajući odgovori učenika jesu odraz njihove nezainteresovanosti za učešće u ispitivanju, ona su odagnana prilikom obrade poslednja dva pitanja. Naime, koliko je učenicima bitna problematika redovnog obrazovno-vaspitnog rada govori i podatak da je samo 4,87% učenika izostavilo odgovor na pitanje kakav čas su doživeli kao uspešan. Učenici ga tumače kao čas na kome je nastavnik objasnio gradivo tako da su ga učenici shvatili (29,27%), čas tokom koga su zapamtili gradivo, čas koji je zanimljiv (po 19,5%), čas koji je obimom prilagođen prosečnom učeniku, oslobođen nebitnih detalja i na kome vlada radna disciplina (po 9,76%), čas tokom koga učenici zapažaju nastavnikov trud (4,87%) - bilo da koristi različita nastavna sredstva, pomaže im pri savladavanju sadržaja, pokušava da prenese svoje znanje. Kao uspešan čas je procenjen i čas koga nema (2,44%). Jedan od komentara učenika, koji sublimira prethodne odgovore, glasi: „Kada se čas ispuni do kraja po planu i programu, kada uradimo evaluaciju časa i kad nam je sve jasno i interesantno“.

Na kraju ispitivanja, učenici su imali priliku da navedu časove koji su im ostali u sećanju kao primeri dobre pedagoške prakse. Odrednice časova koji su ostavili trajne utiske na učenike su časovi na kojima je vladala dobra atmosfera (29,27%), koje karakteriše uspešno objašnjavanje nastavnog sadržaja (24,39%), časove koji su bili zanimljivi (21,19%), časove na kojima su razvijali svoje veštine (12,19%), koliko odgovora pripada i kategoriji ostalo.

Zaključna razmatranja

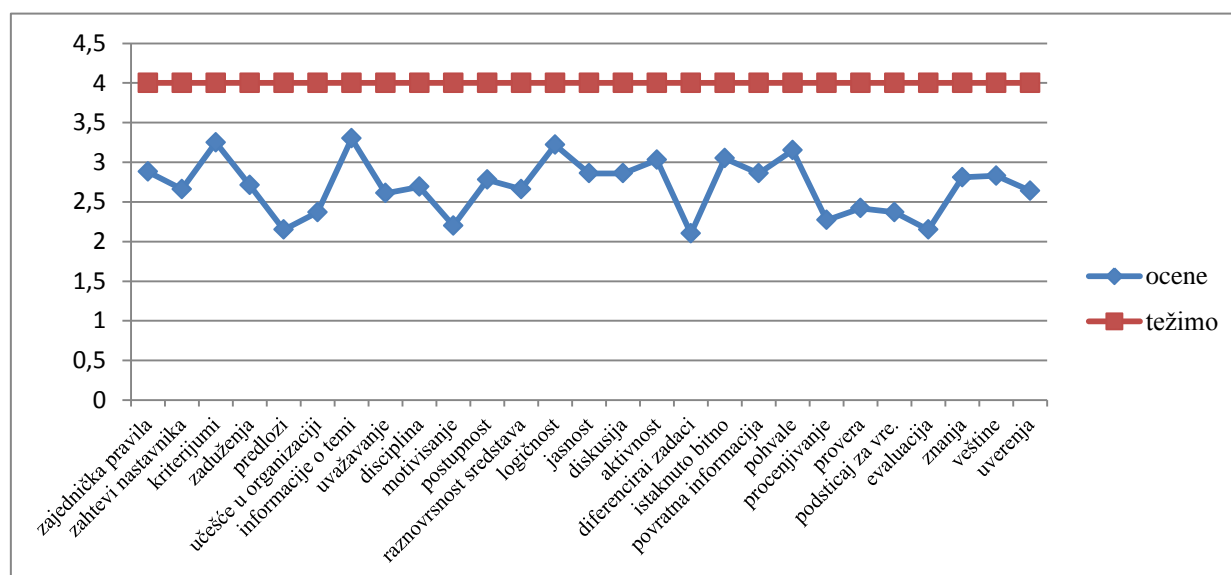
Nastava bi trebalo da podrazumeva korišćenje postojećih a optimalnih uslova, planiranje u metodičkom, stručno-sadržinskom, vremenskom, organizaciono-tehničkom segmentu, realizaciju u skladu s planiranim i valorizaciju procesa i rezultata. Pored poštovanja pedagoških zahteva, paralelni su procesi uvažavanja psiholoških i socijalnih aspekata učesnika nastavnog procesa, uz uvažavanje dinamike grupe. Svaki od navedenih segmenata nastavnog procesa može biti predmet evaluiranja. Izabrali smo tvrdnje koje reprezentuju poželjne karakteristike faza i rezultata nastavnog procesa. Učenici su bili visoko motivisani za izražavanje suda o nastavnom procesu. Ocenjivali su nastavu koristeći ponuđenu skalu za vrednovanje nastave tj. evaluaciju, kroz tri nivoa (1-4), gde su poželjne vrednosti one koje su u smeru nivoa 4 i obrazlagali svoje ocene u odgovorima na pitanja otvorenog tipa.

U preparativnoj fazi časa, učenici ocenjuju najvišom ocenom poznavanje kriterijuma za vrednovanje svojih postignuća, što je jedan od preduslova za učenje samoprocenjivanja. Najslabije su ocenili prihvatanje njihovih predloga za učešće u nastavi, gde su najviše zastupljena dobijanja zadataka od nastavnika za samostalni rad.

U operativnoj fazi časa, najviši ostvareni kvalitet učenici prepoznaju u detaljnim informacijama o temi kojom će se baviti i cilju časa, kao i logičnoj raspodeli nastavnog sadržaja, koja nam ukazuje na poštovanje principa naučnosti. Zamerke koje učenici imaju odnose se na nedostatak zadataka primerenih individualnim sposobnostima učenika, novina koje će podstaći motivisanost za rad i podučavanja za procenjivanje rada. Poslednji rezultat je u koliziji sa visokom ocenom dodeljenom upoznavanju sa kriterijumima ocenjivanja. Možemo pretpostaviti da su podaci o kriterijumu postavljeni uopšteno i da nisu dovoljna mera za učenika pri svakodnevnom radu, niti primerena tekućim, pojedinačnim sadržajima. Nastavnici uvode informacione tehnologije, dokumentarne filmove, slike i literaturu u redovan rad, ali je zastupljenost korišćenja raznovrsnih

nastavnih sredstava nedovoljna, što potvrđuje i najfrekventniji vid aktivnosti učenika - javljanje da se odgovori na postavljeno pitanje, karakteristično za široko korišćen metod pitanja i odgovora.

Verifikativna faza časa je najslabije ocenjena, gde čak i ponavljanje nastavnog sadržaja nije redovna pojava, a evaluaciju na kraju časa rade sa retkim nastavnicima. Ni rezultate u vidu veština, znanja i uverenja učenici ne vrednuju visoko (od 2,83 do 2,64) (Grafikon 1).



Grafikon 1. Rezultati ocenjivanja odrednica obaveznog obrazovno-vaspitanog procesa

Na osnovu iskustva, uzrasta i potreba (jer nisu podučeni i naučeni da vrednuju), učenici uspešnim doživljavaju časove na kojima im je objašnjen sadržaj tako da su ga razumeli i delimično usvojili, posebno ako je bio interesantan (prema sopstvenim merilima, jer je i evaluacija ostvarenosti materijalnog zadatka nastave slabo zastupljena).

U odnosu na rezultate prethodnih istraživanja, primetne su promene u kvalitetu određenih segmenata nastavnog časa, kao i uvođenje novih (uvođenje šireg dijapazona nastavnih sredstava, informacionih tehnologija, samostalnog i grupnog rada, diskusija, konstituisanje zajedničkih pravila ponašanja, najavljivanje cilja časa, evaluiranje...). Znajući da se promene u obrazovnom sistemu odvijaju sporo a da je regulativa novijeg datuma, podrškom pozitivnim promenama, pa i evaluacijom časa koju rade učenici, očekujemo širenje kruga nastavnika, koji ih uvode kao redovan segment rada zarad unapređenja kvaliteta nastave, i nova istraživanja put provere izloženih indicija.

Literatura

Vujaklija, M. (2006): *Leksikon stranih reči i izraza*, Beograd: Prosveta

Ćosić, P.(2008): *Rečnik sinonima*, Beograd: Kornet

Trebješanin, Ž.(2008): *Rečnik Jungovih pojmova i simbola*, Beograd: Hesperia edu

Krulj, R. i sar.(2003): *Pedagogija*, Beograd: Svet knjige

Pedagoška enciklopedija I i II (1989), Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva

Pedagoški leksikon (1996), Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva

Kvalitetno obrazovanje za sve - Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji (2004), Beograd: Republika Srbija, Ministarstvo prosvete i sporta

Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove (2011), Beograd: Službeni glasnik RS br.7/11.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011), Beograd: Službeni glasnik, Prosvetni glasnik br.5/11.

KONCEPTI UČENIČKOG NEUSPEHA U NASTAVI U DIDAKTIČKOJ LITERATURI I ISKUSTVU UČENIKA

Biljana Drobnjak¹
Šabačka gimnazija, Šabac.

Apstrakt:

Neuspeh učenika u nastavi je jedan od najsloženijih problema u školama. Neuspeh je stari i stalni pratilac vaspitno-obrazovnih institucija. O neuspehu u nastavi je moguće govoriti ne samo kao o ličnoj varijabli učenika, već i o fenomenu koji predstavlja obeležja celokupnog konteksta školskih sistema. Posledice neuspeha su dalekosežne za društvo, školu, nastavnike, roditelje i pojedinca.

U teorijskom delu ovoga rada biće razmatrani koncepti učenikog neuspeha u nastavi, metode identifikacije neuspešnih učenika, shvatanja o faktorima neuspeha učenika u nastavi i iskustva u prevenciji učenikog neuspeha.

U empirijskom delu rada predstavimo metodologiju našeg istraživanja i istraživačke podatke o tome kako ispitivani učenici Šabačke gimnazije vide i razumeju svoj i neuspeh svojih školskih drugova i njihova mišljenja o tome kako se sistematski i efikasno može predupređivati neuspeh u nastavi.

U završnom delu našeg rada, polazeći od teorijskih shvatanja učenikog neuspeha kao i od podataka o iskustvima učenika pokušaćemo da izvedemo najkrupnije pedagoške implikacije o tome kakvim praktičnim merama se može predupređivati neuspeh u nastavi.

Ključne reči: *neuspeh učenika, nastava, koncepti.*

1. DEFINISANJE NEUSPEHA U NASTAVI

Škola je značajan činilac u razvoju pojedinca i društva. Za njen rad su zainteresovani prosvetni zakonodavci, učesnici i realizatori vaspitno obrazovnog procesa, kao i svi drugi koji analiziraju na laički ili stručan način koliko je efikasna. Školski program bi trebao da omogući svakom učeniku da dođe do krajnjeg cilja tj. do završetka škole (prema Havelka 1990). U školama obično postoji znatan procenat učenika, koji su ocenjeni kao neuspešni u nastavi.

Centralno mesto u našim školama pripada nastavi. To je delatnost koja ima ciljeve i zadatke koje učesnici vaspitno obrazovnog procesa treba da ostvare i postignu. Rezultati u nastavi u najopštijem smislu se izražavaju kroz kategorije uspešni odnosno neuspešni.

Fenomen neuspeha nije lako definisati. Najčešće se o neuspehu učenika u nastavi govori:

- o kao o procesu koji je *diskontinuiran* ili *kontinuiran*, pri čemu možemo posmatrati zadržavanje neuspeha iz samo nekog predmeta ili na opštem planu iz većine predmeta koje je potrebno da učenici savladaju u školi.

¹ bilja80@gmail.com

- neuspehu se može govoriti kao o *kumulativnom* (koji se javlja kada se učenikovo zaostajanje toliko uveća, da učenik potpuno zaostaje u usvajanju gradiva) ili kao o *postojanom* (on se ogleda u otporu prema metodama koje suzbijaju neuspeh). Postojanost neuspeha se manifestuje u ponavljanju razreda ili napuštanju školovanja (Nikolić, 1998).

1.1 Shvatanja učeničkog neuspeha u nastavi u starijoj didaktičkoj literaturi

Ukoliko hronološki posmatramo istraživanja, možemo izdvojiti četiri grupe faktora koji u starijoj didaktičkoj literaturi određuju zašto dolazi do učeničkog neuspeha u nastavi:

- intelektualne sposobnosti učenika,
- osobine ličnosti učenika,
- sredina u kojoj učenik živi,
- lični izbor učenika da bude neuspešan (u našim školama to može da bude izbor čak i darovitih učenika).

1.1.1 Učeničke intelektualne sposobnosti kao faktor neuspeha u nastavi

Početak dvadesetog veka, većina istraživača, faktor odgovoran za neuspeh učenika pronalazi u njihovim smanjenim kognitivnim sposobnostima. Tada se smatralo da koeficijent inteligencije uslovljava sposobnost učenja. Tako Gilford (prema: Šaranović-Božanović, 1984) pojam neuspeha definiše kao gubljenje koraka u odnosu na određenu uzrasnu grupu.

1.1.2 Osobine ličnosti učenika kao izvor neuspeha u nastavi

Sedamdesetih i osamdesetih godina, dvadesetog veka istraživanja proučavaju uglavnom konativne sposobnosti, emocionalne poremećaje i teškoće u učenju. Tada je utvrđeno da su važne crte ličnosti, razvijenost volje i interesovanja za neuspeh u nastavi. Većina ovih autora isticala je da je *učenik jedina odgovorna osoba* za sopstveni neuspeh.

1.1.3 Sredina u kojoj učenik živi kao izvor školskog neuspeha

Krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina dvadesetog veka, neuspeh počinje sve češće da se posmatra kroz odnos porodice i škole, školskog sistema i učenika, nastavnika i učenika i učenika međusobno. Pojedinaac više nije jedini odgovoran za sopstveni neuspeh u nastavi. Tako, na primer, Cetlin ukazuje da je neuspeh učenika *proces*. Stoga ga treba pratiti, a učenici koji ne

ispunjavaju zahteve u toku nastavnog procesa su oni koji zaostaju (prema: Šaranović-Božanović, 1984).

1.1.4. Učenički neuspeh u nastavi kao lični izbor

Obraćanjem pažnje na učeničku perspektivu, primećeno je da postoji *razlika u shvatanjima učenika* koji imaju bolji opšti uspeh u nastavi (odlični i vrlo dobri učenici) od učenika koje vaspitno – obrazovni sistem definiše kao neuspešne. Neuspešan učenik je individua koja se pokorava i pristaje na poslušnost u školi, a svo svoje vreme provodi uglavnom u učenju (prema: Džinović, 2004).

1.1.5. Metode identifikovanja neuspeha u nastavi

Prilikom identifikovanja neuspešnih učenika, treba se usredsrediti na više aspekata. U pedagoškoj praksi najčešći način identifikovanja neuspešnih učenika jeste na osnovu negativnih ocena iz jednog ili više predmeta ili na osnovu nezadovoljavajuće ocene iz vladanja. Najekstremniji oblici ispoljavanja neuspeha su ponavljanje razreda i napuštanje škole.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1 Predmet istraživanja

U okviru empirijskog istraživanja biće izloženi opis i analiza koncepata učeničkog neuspeha u nastavi – učenika Šabačke gimnazije u Šapcu.

2.2 Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste da se upoznaju, opišu i analiziraju koncepti učeničkog neuspeha u nastavi. Cilj će biti operacionalizovan kroz sledeće grupe zadataka:

- 1. istražiti kako učenici shvataju neuspeh u nastavi;
- 2. istražiti mišljenja učenika o uzrocima sopstvenog neuspeha u nastavi;
- 3. istražiti iskustva učenika o tome šta im u nastavi najviše pomaže da prevazilaze sopstveni neuspeh;
- 4. istražiti mišljenja učenika kako se efikasno i sistematski može predupređivati učenički neuspeh u nastavi.

2.3 Metode, tehnike i instrumenti

Istraživanje je realizovano deskriptivno-analitičkom metodom uz primenu upitnika za učenike i izdvajanjem relevantnih podataka o učenicima iz pedagoške dokumentacije. Korišćene su tehnike: anketiranje učenika i rad na pedagoškoj dokumentaciji.

2.4. Uzorak istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja uzorak su činili učenici prvog razreda u Šabačkoj gimnaziji (ukupno 207 učenika).

3. PRIKAZ, ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

3.1. Učenički koncepti neuspeha u nastavi

Učenici Šabačke gimnazije, uspešne učenike doživljavaju kao one koji su svestrani, nametljivi, ne plaše se da iznesu svoj stav i mišljenje. Uspešni učenici su aktivni na času, ne beže sa nastave tj. ne izostaju, pažljivo slušaju i imaju svoje beleške na času. Oni ne ometaju nastavu, imaju primerno vladanje i dobar opšti uspeh, dobro su organizovani, jer uvek imaju vremena za učenje kao i vanastavne i vanškolske aktivnosti. Neuspešni učenici, iz perspektive učenika, viđeni su suprotno od učenika uspešnih u nastavi. Oni:

- ne uče uopšte (32%);
- imaju loš opšti uspeh i ocenu iz vladanja (23% učenika to misli);
- ne mogu lako da razumeju gradivo i uče ga napamet, bez razumevanja (9%);
- oni koji beže sa časova (7%);
- nezainteresovani za školu (11%);
- oni koji imaju siromašne i neuticajne roditelje (11%).

3.2. Mišljenja učenika o uzrocima sopstvenog i neuspeha drugih učenika u nastavi

Kada prave liste uzroka neuspeha u nastavi, većina učenika smatra da najviše u nastavi na procenu nečijeg uspeha utiče način na koji odgovara (69.57%), zatim način na koji je neki učenik ovladao gradivom (59.90%) kao i relevantnost ideja i sadržaja koje učenik zastupa (54.10%). Nama lično je vredan pažnje odgovor da učenici važnim za doživljaj uspešnosti smatraju relevantnost

ideja i sadržaja koje učenik zastupa u nastavi. Ovo kao podatak ohrabruje jer posredno pokazuje da i učenici i nastavnici vrednuju pozitivno ovaj kvalitet u učeničkom ponašanju.

Podaci iz upitnika, koji su dobijeni u ovom istraživanju, govore u prilog činjenici da i kvalitet školskog gradiva može biti jedan od mnogobrojnih faktora koji utiču na neuspeh. Većina učenika kao najčešći razlog ističe, da je uzrok neuspeha u nastavi, preobimno (58.45%), neprivlačno (14.01%) i gradivo koje nije povezano sa realnim životnim situacijama (19.32%). Veliki procenat učenika (23.19%) smatra da neuspeh proizilazi iz toga što previše vremena troše na nevažne stvari kao što su internet i popularni sajtovi facebook, zatim društvo i izlasci.

Bilo bi dobro da neka od budućih istraživanja budu usmerena na to kako je i da li je uopšte moguće imati vaspitno obrazovne institucije bez neuspešnih učenika.

Literatura

Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999): „Metodologija pedagogije“. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Bruner, J. (2000): „Kultura obrazovanja“, Zagreb: Educa.

Džinović, V., Pavlović, J. i Stojnov, D. (2006): „Opređenje za neuspeh u školi kao vid opiranja vršenju moći“, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, god.38, br.1 (124-150). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Havelka, N. (2000): „Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu“. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Krmeta, Lj., Potkonjak, N. i Đorđević, J. (1973): „Neuspeh učenika u osnovnim i srednjim školama Beograda“. Beograd: Prosvetno-pedagoški zavod grada Beograda.

Roberts, N. (2004): „An exploration of underachievers in the classroom“, A peer Reviewed Journal, Vol. 7, No. 3, 1-12.

Šaranović-Božanović, N. (1980): „Mogućnost uticanja na kognitivni razvoj učenika koji pokazuju neuspeh“. Beograd: Prosveta.

Šaranović-Božanović, N. (1983): „Učenici koji ne uspevaju i problem njihovog ocenjivanja“, Nastava i vaspitanje, br.1-2,427-434.

Šaranović-Božanović, N. (1984): „Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha“. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.

Tubić, T. (2001): „Samoopažanje učenika različitog školskog uspeha“, Pedagoška stvarnost, br. 3-4,271-279.

Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete.

PRIMENA NAGRADE I KAZNE U PREVENCIJI NEPOŽELJNIH PONAŠANJA DECE I OMLADINE¹

Zorica Šaljić²
Filozofski fakultet, Beograd

Apstrakt

Nagrade i kazne, koje se koriste za oblikovanje i usmeravanje ponašanja dece i mladih, predstavljaju značajno sredstvo, kako u vaspitanju tako i u prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih. Da bi primena sistema nagrađivanja ostvarila svoju vaspitnu i preventivnu funkciju, potrebno je da su zadovoljeni određeni kriterijumi. Za razliku od sistema nagrađivanja čija primena daje pozitivne rezultate, smatra se da kazne prouzrokuju niz negativnih posledica po dete i da su efekti njene primene kratkoročni. Kao ilustracija primene nagrade u podsticanju poželjnih ponašanja dece i mladih, u radu je prikazan preventivni program koji se primenjuje u jednom domu za decu bez roditeljskog staranja u Beogradu, čime smo nastojali da ukažemo na mogućnost primene preventivnih programa baziranih na podsticanju poželjnih ponašanja u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi.

Ključne reči: *nagrade i kazne, poželjna ponašanja, program prevencije*

Uloga nagrade i kazne u podsticanju poželjnih ponašanja kod dece i mladih

Primena nagrade i kazne ima veoma dugu tradiciju u vaspitanju dece. Oduvek su korišćene kao vaspitno sredstvo kome je cilj usmeravanje i oblikovanje ponašanja dece i mladih. Sistem nagrada, jasna pravila i očekivanja, posledice za ispoljena nepoželjna ponašanja i nadzor odraslih, primarne su tehnike tj. sredstva u oblikovanju ponašanja dece i mladih (Bear, 2010; Ching, 2012). Stoga, nije neuobičajeno da nagrade i kazne dovodimo u vezu sa prevencijom nepoželjnih ponašanja, kojoj jeste cilj podsticanje pozitivnih oblika ponašanja kod dece i mladih i sprečavanje pojave i razvoja neprimerenih oblika ponašanja.

Mogućnost podsticanja ponašanja kod dece u školskim ili drugim institucionalnim vaspitno-obrazovnim uslovima uslovljena je razvojnim karakteristikama deteta; vaspitnom klimom, očekivanjima u odnosu na uloge deteta (učenika) i odraslog (nastavnika), kao i njihove spremnosti da ispune institucionalno ustanovljena očekivanja u odnosu na svoje uloge (Osher et al., 2010). Dakle, uslovi u kojima se primenjuje nagrada jesu veoma kompleksni i u velikoj meri utiču na efektivnost same nagrade. Osnovna karakteristika nagrade ogleda se u tome što ona predstavlja

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

² zorica.saljic@f.bg.ac.rs

spoljašnju, objektivnu posledicu ponašanja koja, potkrepljujući konkretno pozitivno ponašanje, treba da podstiče slična, pozitivna ponašanja u sličnim, budućim situacijama (Horner & Spaulding, 2008). To bi značilo da nagrade predstavljaju učvršćivače i pojačivače poželjnih ponašanja i na taj način ostvaruju svoje vaspitno dejstvo. Da bi nagrade vršile svoju preventivnu i vaspitnu funkciju, potrebno je da se zadovolji nekoliko važnih kriterijuma: jasno definisati za koje oblike ponašanja slede nagrade; uključivati decu u izbor i identifikaciju mogućih nagrada; koristiti nagrade za aktivnosti ili ponašanja koja želimo da ohrabrujemo; vremenski bliska ponašanju koje želimo da ohrabrimo ili jačamo; prilagoditi razvojnom dobu i kontekstu; koristiti različite vrste nagrada; izbegavati davanje nagrada ili privilegija za ponašanja koja su problematična (Horner & Spaulding, 2008).

Kao i nagrade, sistem kazni može imati određene preventivne funkcije. Često reakcija na ponašanja deteta koja narušavaju red i disciplinu, sadrži neki vid kažnjavanja, kao što su upućivanje na razgovor kod stručnih saradnika zbog neadekvatnog ponašanja, privremeno isključivanje iz aktivnosti, gubitak privilegija, disciplinski postupak (Osher et al., 2010; Horner et al., 2010; Sprague & Horner, 2006). Ovakvi odgovori ili reakcije na nedozvoljeno ponašanje predstavljaju kratkotrajne pomake u onome što je često hroničan i dugotrajan problem (Osher et al., 2010). Za primenu sankcija u vaspitno-obrazovnom procesu značajno je da je kazna utemeljena na prethodno definisanim pravilima i postignutom dogovoru o tome koja su ponašanja prihvatljiva i poželjna, a koja ponašanja zahtevaju primenu određenih mera. Takođe, način na koji su uspostavljeni odnosi između odrasle osobe i deteta - određuje na koji način će kazna uticati na dete, da li će je prihvatiti kao posledicu ponašanja koje nije dopušteno ili će izazvati negativne reakcije i emocije kod deteta.

Pod određenim okolnostima i u određenim situacijama, primenom kazne mogu se postići izvesni pozitivni rezultati. Ali česta upotreba sankcija u vaspitanju ima izvesnih ograničenja i negativnih posledica. Prema Bearu (2010), neka od najznačajnijih ograničenja kažnjavanja su sledeća:

- dete uči šta ne treba da čini, čime izostaje učenje pozitivnih i poželjnih ponašanja;
- ukoliko ima efekata u pogledu restrikcije nepoželjnog ponašanja, oni su veoma kratkoročni;
- podstiču kod dece neprijateljsko (ili agresivno) ponašanje prema drugima i želju da oni sami kažnjavaju osobe iz svog okruženja;
- izazivaju kod dece negativna osećanja, kao što su ljutnja, povlačenje i tome sl;
- mogu dovesti do izbegavanja situacija koje dete procenjuje kao neprijatne i mogući izvor sankcija (pohađanje nastave, nepodržavajuće nastavnike). Udaljavanje i povlačenje deteta u

odnosu na školu, kao posledica kažnjavanja, može voditi novim, negativnim posledicama po dete (Osher et al., 2010). One se mogu manifestovati na različite načine, a jedan od njih jeste, usled potrebe za pripadanjem i prihvatanjem, uključivanje u aktivnosti delinkventnih vršnjačkih grupa i usvajanje njihovih obrazaca ponašanja.

Samo sankcionisanje, koje nije praćeno podrškom, pružanjem pomoći i angažovanjem na prevazilaženju problema, održava prisustvo antisocijalnog ponašanja i ne doprinosi njegovom prevazilaženju. Iz navedenih razloga, mnogo konstruktivniji prilaz prevazilaženju problema u ponašanju i podsticanju pozitivnih ponašanja imaju nagrade. Kada su u pitanju deca koja ispoljavaju probleme u ponašanju, nagrađivanje opaženih poželjnih ponašanja je od posebnog značaja (Lalić-Vučetić i Spasenović, 2007). Usmerenost na ispoljena pozitivna ponašanja, njihovo uvažavanje i potkrepljenje, pruža detetu osećaj prihvaćenosti, podrške i pozitivnog vrednovanja, što mu može pomoći u prevazilaženju nepoželjnih ponašanja.

Primena nagrade i podsticanja pozitivnih ponašanja u našoj vaspitnoj praksi

Jedan od preventivnih programa, koji se bazira na sistemu nagrađivanja poželjnih oblika ponašanja, primenjuje se u našoj vaspitnoj praksi. Sistem nivoa i bodovanja predstavlja vrstu preventivnog programa kome je cilj podsticanje pozitivnih ponašanja i učenje socijalnih veština dece i mladih u domovima za decu bez roditeljskog staranja (Priručnik Sistema nivoa i bodovanja). U jednom od domova u Beogradu, ovaj program se uspešno sprovodi već godinu dana. Prema proceni zaposlenih u domu (sadržane u internoj dokumentaciji doma), kod mladih su, kao rezultat primene ovog programa, u manjoj meri prisutni nepoželjni oblici ponašanja. Treba napomenuti da su kod velikog broja dece i mladih u domovima za decu bez roditeljskog staranja prisutni različiti oblici nepoželjnih ponašanja, a ovakva vrsta programa prepoznata je kao jedan od mogućih načina prevazilaženja teškoća u ponašanju dece i mladih.

Osnovno polazište u kreiranju ovog programa jeste da mladima treba pokazati kako treba da se ponašaju, a ne usmeravati pažnju na negativna ponašanja i na ono što ne treba činiti. Osnovni principi na kojima se zasniva program su: aktivno učešće mlade osobe; poštovanje i uvažavanje ličnosti; orijentacija na ponašanje, a ne na ličnost; usmerenost na pozitivna ponašanja. Interesantno je da su u izradi priručnika učestvovali i mladi predlažući poželjna ponašanja koja će se vrednovati, kao i privilegije koje čine nagradu za takva ponašanja. Kao bitan element uspešnosti ovog sistema navodi se unapređivanje i uspostavljanje kvalitetnih i adekvatnih odnosa između odraslog

(vaspitača) i deteta, koji se zasnivaju na poštovanju, uvažavanju, razumevanju, podršci i pomoći. Poželjna ponašanja (i privilegije) su razvrstana u četiri nivoa prema složenosti zahteva i obaveza. Poželjna ponašanja se definišu kao stepen dostignutosti, na svakom nivou, određenih životnih veština potrebnih za funkcionisanje u svakodnevnom životu. Svakoga dana dete, tj. mlada osoba dobija ocenu za svaku obavljenu aktivnost tj. za ostvareno poželjno ponašanje. Pored ocene za stepen ostvarenosti poželjnog ponašanja, ocenjuje se i prateće ponašanje tj. način na koji je dete ili mlada osoba izvršila svoju obavezu (poželjno ponašanje), da li je to učinila ne prigovarajući i pristojno se ponašajući ili je negodovala itd. Ponašanja koja se ocenjuju pripadaju sledećim oblastima: lična higijena i ishrana (samo na prvom, najnižem nivou), higijena prostora u kome dete živi, obrazovanje (redovnost pohađanja škole i izvršavanja školskih obaveza), poštovanje kućnog reda. Na prvom nivou se očekuju najjednostavnija pozitivna ponašanja iz svake oblasti, a svaki sledeći nivo postavlja sve složenije zahteve i veći stepen odgovornosti. Prelazak sa nižeg nivoa na viši obezbeđuje se izvršavanjem svojih obaveza (poželjnih ponašanja) i ostvarivanjem odgovarajućeg broja bodova. Na primer, u oblasti obrazovanja, na prvom nivou se od deteta očekuje da na vreme odlazi u školu i da prihvata pomoć u učenju u vidu dopunskih časova u domu, dok se na drugom nivou očekuje da redovno pohađa školu, izvršava školske obaveze i izveštava o školskim ocenama, kao i da učestvuje u radu sekcija u domu. Na trećem nivou očekuje se učešće u projektima i radionicama koje se organizuju u saradnji sa subjektima iz lokalne sredine. Kako se očekivana ponašanja usložnjavaju sa prelaskom sa nivoa na nivo, tako je i vrsta privilegije, na svakom nivou, prilagođena postignutom stepenu odgovornosti i samostalnosti. Na primer, privilegije na prvom nivou pružaju mogućnost odlaska u bioskop ili pozorište; dobijanje odeće i kozmetike van propisanog i obaveznog itd. Privilegije na drugom nivou omogućavaju privremeno raspolaganje tehničkim uređajima koji su u vlasništvu doma (muzički stub, kompjuter), korišćenje 2 sata interneta u toku nedelje, smeštaj u dvokrevetnoj sobi itd. Na trećem i četvrtom nivou, privilegije pružaju izvestan stepen samostalnosti, pa tako mladi trajno raspolazu računarnom i televizorom u svojoj sobi; imaju pravo na produžene izlaske, nagradna putovanja, svakodnevno korišćenje interneta. U slučaju da dete tj. mlada osoba ne izvršava svoje obaveze gubi pravo na privilegije, a u slučaju da ispolji neko od ponašanja koja su svrstana u kategoriju “crvenih ponašanja” (krađe, nasilje, upotreba psihoaktivnih supstanci, bekstvo iz doma itd.), vraća se na niže nivoe, u zavisnosti od težine prekršaja. Važno je naglasiti da su poželjna ponašanja, kao i privilegije, jasno definisana i opisana, tako da su deca i mladi u potpunosti upoznati sa očekivanjima u odnosu na njihova ponašanja, načinom bodovanja i nagradama koje im pripadaju. Takođe, opisana su ponašanja koja podležu sankcijama, s tim što za takva ponašanja sleduje

oduzimanje privilegija i vraćanje na niže nivoe, sa čime su deca i mladi unapred upoznati i detaljno informisani.

Dakle, primena ovakvog programa u praksi pokazala se kao delotvorna, ukazujući na uspešnu primenu nagrade kao vaspitnog i preventivnog sredstva. Imajući to u vidu, moglo bi se razmišljati o primeni ovakvog ili sličnog programa u školskoj praksi.

Zaključak

Preventivni programi bazirani na primeni nagrade (i kazne) u podsticanju poželjnih i suzbijanju negativnih ponašanja, imaju svojih prednosti i nedostataka. Istraživanja ukazuju da se na ovakav način mogu redukovati mnogi problemi u ponašanju učenika (Horner et al., prema: Osher et al., 2010; Irvin et al., prema: Sprague & Horner, 2006). Ustanovljeno je da su se disciplinski postupci, u vidu upućivanja učenika na razgovor, umanjili za 50% tokom trogodišnje primene podrške pozitivnim ponašanjima učenika putem sistema nagrađivanja i sankcionisanja. Međutim, jedna od dilema, koja se nameće kada govorimo o nagrađivanju poželjnih ponašanja, odnosi se na pitanje trajnosti usvojenih poželjnih ponašanja. Naime, da li se dete ponaša na očekivani način zbog nagrade i da li će se tako ponašati ukoliko se nagrađivanje ukine. Osnovna zamerka sistemu nagrađivanja jeste u tome da odrasli koriste spoljašnja potkrepljenja kako bi upravljali ponašanjem dece. Smatra se da, za razliku od takvog pristupa, treba težiti razvijanju dečjih kompetencija kojima će regulisati sopstveno ponašanje (Osher et al., 2010). Međutim, proces internalizacije društvenih normi je proces u kome je sistem nagrađivanja i podsticanja poželjnih ponašanja jedna etapa na putu ka uspostavljanju samoregulacije ponašanja.

Bilo da govorimo o nagradi ili kazni, o ponašanjima za koja se očekuje da su prisutna kod deteta ili treba eliminisati njihovo prisustvo, važno je da očekivanja budu jasno definisana, predvidljiva, jednoobrazna, važeća u dužem vremenskom kontinuitetu, praćana kontrolom i nadzorom (Osher et al., 2010; Sprague & Horner, 2006), ali i pozitivnim i podržavajućim odnosima između odraslih i dece. Kada se ispune navedeni uslovi, mogu se očekivati pozitivni rezultati primene nagrade u podsticanju poželjnih ponašanja kod dece i mladih.

Literatura

Bear, G. (2010): Discipline: Effective School Practices, National Association of School Psychologists. Retrieved from www.nasponline.org/.../Effective_School_Discipline_18-1_S4-18.pd...

Ching, Gregory S. (2012): Looking into the issues of rewards and punishment in students, *International Journal of Research Studies in Psychology*, Vol. 1, No. 2, 29-38.

Horner, R.H., G. Sugai and C.M. Anderson (2010): Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support, *Focus on Exceptional Children*, Vol.42, No.8, 1-14.

Horner, R.H. & Spaulding, S.A. (2008): Rewards, in: E.M. Anderman & L.H. Anderman (eds.): *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia*. Detroit: Macmillian Reference USA.

Lalić – Vučetić, N. i Spasenović, V. (2007): Nagrađivanje i kažnjavanje dece različitog socijalnog ponašanja, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, br. 2, 367-382.

Osher, D., G.G. Bear, J.R. Sprague, & W. Doyle (2010): How Can We Improve School Discipline, *Educational Researcher*, Vol. 39, No.1, 48-58.

Priručnik Sistema nivoa i bodovanja, interni materijal. Beograd: Centar za zaštitu odojčadi, dece i omladine.

Sprague, J.R. & Horner, R.H. (2006): School Wide Positive Behavioral Supports, in: S.R. Jimerson & M.J. Furlong (eds.): *The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice* (413-429). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates., Inc.

SARADNJA ŠKOLE I MUZEJA U OBRAZOVANJU ZA LJUDSKA PRAVA¹

Maša Avramović
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Aleksandra Stamenković
C31- Centar za razvoj kulture dečjih prava

Apstrakt

Rad se bavi pitanjem značaja obrazovanja za ljudska prava i toleranciju, kao i potencijala saradnje škola i muzeja u ostvarivanju ciljeva obrazovanja za ljudska prava. Rad sadrži prikaz jednog programa u kome se istorijski muzej koristi kao resurs i mesto učenja, a lokalno istorijsko nasleđe Drugog svetskog rata kao polazna osnova za učenje o ljudskim pravima. Primeri iz istorije služe kao sredstvo za razumevanje aktuelnih pitanja i preispitivanje iskustava učenika, prepoznavanja obrazaca po kojima se diskriminacija javlja, faktora koji do nje dovode, uloge pojedinaca, sa ciljem da se učenici osnaže da doprinesu prevazilaženju diskriminacije i deluju u cilju promocije ljudskih prava. Najzad, imajući u vidu primer ovog programa, postavlja se pitanje uloge pedagoga u razvijanju saradnje škole i muzeja.

Ključne reči: *obrazovanje za ljudska prava, saradnja škole i muzeja, program, uloga pedagoga*

Obrazovanje za ljudska prava

Obrazovanje za ljudska prava jedna od ključnih komponenti obrazovanja u 21. veku. Na to ukazuje i Globalni program za obrazovanje za ljudska prava (World Program for Human Rights Education, 2012) koji su pokrenule Ujedinjene nacije 2004. godine, sa ciljem da se podstakne razvoj održivih nacionalnih strategija i programa i doprinese građenju univerzalne kulture ljudskih prava. U ovom programu se pod obrazovanjem za ljudska prava podrazumeva sticanje znanja o ljudskim pravima i mehanizmima njihove zaštite, usvajanje vrednosti poput ravnopravnosti i tolerancije, stavova i ponašanja koji su odraz poštovanja ljudskih prava, kao i spremnost da se deluje u cilju promocije i unapređivanja ljudskih prava.

Polazeći od ovog, sveobuhvatnog sagledavanja obrazovanja za ljudska prava, Savet Evrope daje niz preporuka u cilju unapređivanja obrazovne politike i prakse. Tako se u preporukama za nastavu istorije u 21. veku (Council of Europe, 2012) ističe da učenje istorije treba da ima ključnu ulogu u promociji osnovnih vrednosti poput ljudskih prava, tolerancije, međusobnog razumevanja i demokratije.

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

U Opštim principima sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji, prema Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2009), obrazovanje za ljudska prava i toleranciju se ističe kao jedan od osnovnih principa i ciljeva obrazovanja. Ovaj cilj je prepoznat u nastavnim programima na svim nivoima obrazovanja, uključujući program nastave istorije i građanskog vaspitanja kao izbornog predmeta u osnovnoj i srednjoj školi. Međutim, i pored jasne utemeljenosti u programu, u nastavi, koja je i dalje dominantno usmerena na sadržaj i sticanje znanja u okviru različitih disciplina, usvajanje vrednosti i stavova često je u drugom planu, kao i osnaživanje dece da doprinose promociji i unapređivanju ljudskih prava i tolerancije. Ovo je posebno izraženo u nastavi istorije, koja se često svodi na usvajanje činjenica i jednostranih stanovišta (Stojanović, 2001).

U obrazovanju za ljudska prava i toleranciju važan je proces učenja u kome su učenici aktivni partneri koji iznose svoje ideje i poglede, promišljaju, diskutuju, istražuju, iniciraju, međusobno saraduju, učestvuju u dijalogu, razmatraju probleme, dolaze do zajedničkih ideja, pokreću zajedničke akcije... Važan je kontekst učenja. Učenje o ljudskim pravima i toleranciji treba da se odvija u okruženju u kome se neguju kultura ljudskih prava i saradnički odnosi između nastavnika i učenika. Učenicima treba omogućiti da se bave problemima u njihovom kontekstu i složenosti, problemima koji su povezani sa aktuelnim društvenim pitanjima i njihovim svakodnevnim iskustvima. Na taj način obrazovanje za ljudska prava postaje relevantno i primenljivo.

Saradnja škole i muzeja u obrazovanju za ljudska prava

I pored još uvek nedovoljne systemske podrške, uspostavljanje saradnje škola sa institucijama kulture u lokalnoj zajednici ima potencijal da značajno doprinese unapređivanju obrazovanja za ljudska prava, pri čemu je posebno relevantna saradnja škola sa istorijskim muzejima. Istorijsko nasleđe, a posebno istorijsko iskustvo kršenja ljudskih prava, nejednakosti i diskriminacije, relevantna je polazna osnova za obrazovanje za ljudska prava i toleranciju. Učenje o ljudskim pravima u odgovarajućem istorijskom kontekstu doprinosi potpunijem razumevanju diskriminacije i kršenja ljudskih prava, kao i sagledavanju neophodnosti kontinuiranog angažovanja za ljudska prava i toleranciju u svakom društvu i vremenu.

Skica za jedan program

Koncept programa za obrazovanje za ljudska prava koji će biti predstavljen, zasnovan je na korišćenju lokalnog istorijskog nasleđa Drugog svetskog rata kao polazne osnove za učenje o ljudskim pravima i toleranciji, dok se muzej koristi kao resurs i mesto učenja. Učenje o nasleđu Drugog svetskog rata čiji su zločini suočili čovečanstvo sa sopstvenom razornošću i doveli do nužnosti formulisanja univerzalnih ljudskih prava, treba da doprinese da se oni „nikad više ne ponove“. Ovaj cilj u svojoj misiji imaju mnogi muzeji koji se bave nasleđem Drugog svetskog rata. Istorija, međutim, pokazuje da to nije nimalo lak zadatak. Upravo zbog toga je neophodno da muzeji postanu mesta u kojima učenje o prošlosti doprinosi delovanju u sadašnjosti i za budućnost.

Bavljenje istorijom u ovom programu doprinosi sticanju znanja i boljem razumevanju ljudskih prava u istorijskom kontekstu u kome su nastala, a u isto vreme je i sredstvo za razumevanje savremenih pitanja koja se tiču ljudskih prava i preispitivanje iskustava dece, različitih oblika diskriminacije i netolerancije sa kojima se ona susreću u svom okruženju. Program je koncipiran tako da se realizuje u muzeju koji predstavlja specifični kontekst za učenje - „mesto susreta sa istorijom“. Izložena dokumentacija, predmeti i njihove priče, istorijske činjenice i svedočanstva mogu da podstaknu snažan doživljaj i pokrenu na preispitivanje, dok lokalna istorija, koja je deo kolektivnog pamćenja i sećanja na žrtve, pomaže deci da se povežu sa događajima iz prošlosti.

U osnovi programa je interaktivno učenje i aktivna participacija dece. U aktivnostima deca tumače različite izvore informacija, analiziraju događaje i situacije, stavljaju se u ulogu drugog, zastupaju vrednosti, zauzimaju stavove i obrazlažu ih. Kreiranje programa prati razvijanje različitih materijala potrebnih u realizaciji aktivnosti. Program je usklađen sa ciljevima obrazovanja i nastavnim programom i namenjen je učenicima viših razreda osnovne škole i učenicima srednjih škola.

Sa aspekta sadržaja, u programu se bavimo pitanjima koja se tiču ljudskih prava na tri plana: u njihovom istorijskom kontekstu, kroz aktuelne primere kršenja ljudskih prava, kao i u svakodnevnim iskustvima dece. Polazeći od lokalnog istorijskog nasleđa koje se sagledava u kontekstu opšte istorije Drugog svetskog rata, posebno se bavimo:

- idejama na kojima je zasnovana politika postupanja prema okupiranom lokalnom stanovništvu, a posebno prema određenim grupama (Jevrejima, Romima, pripadnicima

različitih marginalizovanih grupa, političkim neistomišljenicima...), kao i načinima na koji je ta politika sprovedena;

- događajima za vreme okupacije koji ilustruju diskriminaciju i narušavanje ljudskog dostojanstva;
- primerima pobune protiv diskriminacije kao primerima solidarnosti i spremnosti da se brani ljudski život i dostojanstvo;
- ulogom koju pojedinac ima kao zločinac, žrtva ili posmatrač;
- sećanjem na žrtve i zajedničku prošlost.

Potom se, praveći paralelu sa primerima iz istorije, bavimo aktuelnim pitanjima koja se tiču ljudskih prava, poput neonacističkih i ultradesničarskih ideologija i grupacija koje ih zastupaju, primerima kršenja ljudskih prava i diskriminacije, borbe za ljudska prava i uloge koju pojedinac ima u njoj. Posebno se uzima u obzir lokalni kontekst i aktuelni izazovi na polju zaštite ljudskih prava. I, najzad, bavimo se iskustvima dece – primerima diskriminacije i netolerancije sa kojom se deca susreću u svakodnevnom životu, u vršnjačkoj grupi, školi, lokalnoj zajednici..., ulogom koju može da ima svako dete, ali i deca kao društvena grupa, u promociji ljudskih i dečjih prava i tolerancije.

Primeri diskriminacije iz prošlosti, sadašnjosti i svakodnevnog iskustva dece treba da posluže da se prepoznaju obrasci po kojima se javlja diskriminacija, faktori koji do nje dovode, načini na koje pojedinci reaguju kada se nađu u različitim ulogama, posledice po žrtvu, zajednicu i društvo, kao i odgovornost pojedinca. Time se doprinosi potpunijem razumevanju univerzalne vrednosti ljudskih prava i tolerancije. S druge strane, pozitivni primeri borbe za nediskriminaciju doprinose osetljivosti na nepravdu, saosećanju sa onima koji su izloženi diskriminaciji i težnji dece da daju svoj doprinos prevazilaženju diskriminacije, promociji ljudskih prava i tolerancije.

Edukativni program pod nazivom „Muzej prošlosti za budućnost“, koji je zasnovan na izloženom konceptu, razvijen je u saradnji pedagoga i istoričara u okviru organizacije C31 - Centar za razvoj kulture dečjih prava. Program će biti realizovan u Muzeju „21. oktobar“ u Kragujevcu u okviru stalne postavke koja govori o stradanju civila tokom Drugog svetskog rata. U pripremi programa se koristi muzejska građa, podaci o stanju ljudskih prava relevantnih institucija i organizacija u lokalnoj zajednici, kao i podaci dobijeni u konsultacijama sa decom. Program je usklađen sa ciljevima obrazovanja, kao i sa nastavnim programom istorije i građanskog vaspitanja za 8. razred i traje tri školska časa. U periodu od aprila do juna 2013. godine, učenici 8. razreda iz 10 osnovnih škola će učestvovati u programu u okviru nastave. Program se realizuje u saradnji sa Školskom upravom u Kragujevcu i Muzejem „21. oktobar“, a podržan je od strane Ambasade Švedske u Beogradu.

Uloga pedagoga u saradnji škola i muzeja

Program o kome je bilo reči predstavlja primer kako muzej može da bude značajan akter u obrazovanju za ljudska prava i ukazuje na potencijal saradnje škola i muzeja.

Poslednje dve decenije, muzeji se intenzivno transformišu kao institucije. Menja se paradigma muzeja, pa muzej od „hrama“ u kome se čuva i prezentuje kulturno blago, postaje „forum“ u kome se pokreće dijalog o značajnim društvenim pitanjima. Pedagoški aspekt ove transformacije uloge muzeja karakteriše uključivanje publike, kao i fokus na procesu učenja (Svanberg, 2012). Iako je u našem kontekstu ovaj proces preispitivanja i transformacije uloge muzeja tek u začetku, sve je više primera muzeja koji nastoje da postanu „mesta učenja“, otvorena za aktivno učešće dece i mladih, pri čemu pitanje saradnje sa školama postaje sve aktuelnije. I upravo tu se otvara potencijalno polje delovanja pedagoga. Muzejima su potrebni stručnjaci koji će kreirati kontekst za učenje zasnovano na učešću i razvijati programe u partnerstvu sa drugim stručnjacima iz muzeja, nastavnicima i decom. S druge strane, školi je potrebno partnerstvo sa relevantnim akterima u lokalnoj zajednici, jer nije samodovoljna u ostvarivanju svojih funkcija.

Literatura

Avramović, M. (2012): Deca kao partneri – dečja participacija u kulturi, u H. Larsson (ed), *This is Not a Report – Cultural Exchange Sweden/Serbia 2009-2012* (180-197), Beograd: Embassy of Sweden

Council of Europe (2001), *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe*, dostupno na adresi <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237> (posećeno 28.8.2012.)

Stamenković, A. (2012): Muzej prošlosti za budućnost – korišćenje istorije u obrazovanju za ljudska prava i toleranciju, u H. Larsson (ed), *This is Not a Report – Cultural Exchange Sweden/Serbia 2009-2012* (208-223), Beograd: Embassy of Sweden

Stojanović, D. (2001): History Textbooks and the Creation of National Identity, u C. Koulouri (ed), *Teaching the History of Southeastern Europe*, Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation

Svanberg, F. (2012): Aktuelan, društven i fleksibilan – nove uloge muzeja na globalnom nivou, u H. Larsson (ed), *This is Not a Report – Cultural Exchange Sweden/Serbia 2009-2012* (64-75), Beograd: Embassy of Sweden

World Program for Human Rights Education (2012), dostupno na adresi www.2ohchr.org/english/issues/education/training/programme.htm (posećeno 28.8.2012.)

Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2009), Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke SR Srbije

ODNOS VASPITAČA PREMA STRUČNOJ LITERATURI U PROCESU PERMANENTNOG STRUČNOG USAVRŠAVANJA

Tatjana Ristivojević¹
PU „Dr Sima Milošević“, Zemun

Apstrakt

Permanentno stručno usavršavanje je glavni pokretač razvoja u svim segmentima ljudske delatnosti. Zato je u ovom radu istraživani odnos vaspitača prema stručnom usavršavanju, posmatranjem njegovog odnosa prema stručnoj literaturi, kao osnovnom segmentu permanentnog stručnog usavršavanja. Imajući u vidu zahteve savremene pedagogije i psihologije, analiziran je i odnos medicinske sestre- vaspitača prema stručnoj literaturi.

Istraživanja u ovom radu sprovedena su primenom odgovarajuće ankete. Anketa je obuhvatila tri grupe pitanja. Dobijeni rezultati u ovom radu se mogu iskoristiti za formiranje odgovarajućih aktivnosti u cilju poboljšanja uticaja stručne literature na stručno usavršavanje vaspitača.

Ključne reči : *vaspitač, medicinska sestra-vaspitač, literatura, anketa, profesionalizam*

Uvod

Zanimanje vaspitača nosi veliku odgovornost, jer su upravo oni prva karika u lancu sistema obrazovanja, koji svoju stručnost sistematski i organizovano integrišu u decu. Ta njihova uloga se reflektuje i na razvoj celokupnog društva. Deca uzrasta od 1 godine do 7 godina, koja su obuhvaćena predškolskim sistemom vaspitanja i obrazovanja, najveći deo vremena provode uz svoje vaspitačice, za razliku od ostalih uzrasnih grupa obuhvaćenih nekim drugim sistemom obrazovanja. Ovde se mora imati u vidu i to da će po novoj strategiji obrazovanja svako dete dobiti šansu da bude obuhvaćeno predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. Upravo iz tih razloga neophodno je da stručno usavršavanje vaspitača bude imperativ u razvoju našeg društva. Svako rano otkrivanje talentovane dece ili dece sa smetnjama u razvoju, predstavlja osnovni preduslov za povećanje intelektualnog kapaciteta jedne zemlje.

Cilj istraživanja u ovom radu je sagledavanje odnosa vaspitača i medicinske sestre – vaspitača prema stručnoj literaturi. Poznato je da literatura ima veliki uticaj na stručno usavršavanje svih delatnosti, pa tako i na delatnosti vaspitača. Da bi sagledali njihov odnos prema literaturi kao važnom segmentu u profesionalnom razvoju vaspitača, u ovom radu su sprovedena odgovarajuća

¹ tatjana.d.ristivojevic@gmail.com

istraživanja. Kako bi se bolje procenio odnos vaspitača prema literaturi i stručnom usavršavanju, uradjena je anketa za vaspitače i medicinske sestre- vaspitače.

Istraživanje je obuhvatilo 60 vaspitača i 24 medicinske sestre – vaspitače, iz četiri vrtića predškolske ustanove “Dr Sima Milošević”, iz Zemuna.

Na osnovu dobijenih rezultata treba trasirati odgovarajuće aktivnosti u cilju poboljšanja uticaja literature na stručno usavršavanje vaspitača.

Analiza rezultata ankete

Prvu grupu čine pitanja o potrebi za stalnim stručnim usavršavanjem i načinu korišćenja literature. Svi vaspitači i medicinske sestre-vaspitači (u daljem tekstu sestre – vaspitači) mišljenja su da je literatura neophodan segment svakodnevnog stručnog usavršavanja. Čak 90% vaspitača koristi uže stručnu literaturu, 50 % pored uže stručne koristi i pedagošku, odnosno 30% psihološku literaturu. Do novih i zanimljivih tekstova najčešće dolaze po preporuci kolege (u 90 %), po preporuci stručnih saradnika (50 %), kao i po preporukama sa seminara (30%). Sami istražuju nove naslove (20%), ali do ovih informacija dolaze i putem interneta (20%). Literaturu razmenjuju sa koleginicama, pozajmljuju je iz Ustanove i od stručnih saradnika, ali često i kupuju (30 %).

Sestre - vaspitači, pored uže stručne literature, koriste i časopise iz oblasti predškolskog vaspitanja i psihološku literaturu. Literatura im najviše pomaže u oblasti rada sa decom (70 %) i rada sa roditeljima (30%). Izbor literature vrše po preporuci kolege (80%) i stručnog saradnika (80%). Samoinicijativno literaturu nabavlja 20 % sestara-vaspitača.

Drugu grupu činila su pitanja procene kvaliteta stručnog usavršavanja. Najveći broj vaspitača (čak 70 % ispitanih) smatra da na kvalitet njihovog rada najviše utiče razmena iskustava na stručnim aktivima u Ustanovi, na drugom mestu je literatura (60%), a 40% ispitanih vaspitača smatra da je od posebnog značaja za njihov rad razmena iskustava na stručnim skupovima van Ustanove. Ipak, ocenjujući ocenom od 1 do 5 na skali procene uticaj različitih faktora na stručno usavršavanje vaspitača, najvišom ocenom su ocenjeni stručni aktivni na nivou Ustanove, stručni saradnici i literatura. Ispitanici su izbegavali ocene 1 i 2 na skali procene, iako je anketa bila anonimna i slali su je internom poštom. Iz ovoga se može zaključiti da i ostale dve stavke – stručni skupovi van Ustanove i stručni seminari imaju izuzetan uticaj na kvalitet rada vaspitača u grupi i da je bilo teško rangirati skalu procene!

Sestre - vaspitači su mišljenja da na kvalitet njihovog rada utiče razmena iskustava na stručnim aktivima u okviru Ustanove, (80%), i povećana saradnja sa stručnim saradnikom (60 %). Na skali procene najvišom ocenom ocenili su stručne aktive na nivou Ustanove, ocenom 4 - stručne saradnike i literaturu, a ocenom 3 - stručne skupove van Ustanove!

Treća grupa pitanja odnosila se na efekte stručnog usavršavanja u radu i izbor literature (odnosno knjige) . Prema izboru vaspitača, efekti stručnog usavršavanja se direktno ogledaju u radu sa decom (90%), programiranju (30%) , saradnji sa porodicom (30%) i uredjenju sredine(20%). Njihov izbor knjiga je sledeći : Korak po korak 2, Korak po korak 3, Krug prijateljstva, Od prirodnih neprijatelja do partnerstva ,S decom oko sveta...

Efekte stručnog usavršavanja sestre - vaspitači najviše vide u domenu planiranja i programiranja, saradnji sa porodicom, uredjenju i oplemenjivanju prostora u kome deca borave i lakšem uočavanju i rešavanju problema. Knjige koje su im od posebne koristi su : Korak po korak 1, Čuvari osmeha, Kako sprečiti nepoželjna ponašanja kod dece, Dečja igra nekad i sad, Od prirodnih neprijatelja do partnerstva...

Jedan primer kako literatura može da aktualizuje i promeni odnos prema pedagoškom problemu roditelja u dečjem vrtiću

U PU “Dr Sima Milošević” u vrtiću “Petar Pan” u Batajnici , već treću godinu za redom realizuje se projekat “Razvijanje osnova programa na osnovu osobnosti deteta i male grupe dece”.Uzrasnu primerenost čini opšti predvidivi sled odrastanja i promene koje se događaju u detetu tokom prvih sedam godina života i odvijaju se u svim područjima razvoja (fizički, saznavni, socijalni, emocionalni). Individualnu primerenost čini jedinstveni obrazac individue i vremenski sled odrastanja vlastitom, individualnom osobenošću, stilovima učenja i porodičnim poreklom (ili socijalnim nasledjem). Osnovni cilj Projekta je da se u realnim uslovima dečjeg vrtića , sa velikim brojem dece , istraže mogućnosti za poseban kvalitet pedagoškog rada kroz uskladjivanje aktualnih razvojnih potencijala deteta/ dece, sredine za učenje i načina podučavanja vaspitača.

Projekat je realizovan kroz tri etape. Od samog početka , u okviru Projekta, vaspitači su podsticani da koriste literaturu, u smislu ojačavanja profesionalizma vaspitača i njihovih kompetencija .Izbor literature je bio raznovrstan, od one koja je bliska svakodnevnim aktivnostima vaspitača (Korak po korak 2....) do potpuno novih i u njihovom iskustvu nepoznatih tekstova.

Upotreba novog, terminološki zahtevnog i nepoznatog teksta

Jedna od etapa Projekta bila je intenzivnija saradnja i aktivniji odnos sa roditeljima. Treba posebno istaći da 22 vaspitača uključena u Projekat (na početku, pre tri godine, bilo ih je 16, ali se broj grupa u međuvremenu povećao na 11!) imaju prosečan radni staž oko 4 godine.

Stavovi vaspitača bili su: saradnja porodice i vrtića je neophodna, i pravo je roditelja da učestvuju u donošenju odluka; žaljenje da se roditelji ne uključuju dovoljno u rad vrtića; da je saradnja sa porodicom istovremeno najstresniji deo profesije vaspitača, jer školovanjem nisu dobili potrebna znanja i uputstva; smetalo im je nepoštovanje njihovog rada od strane roditelja, što je najčešće proizilazilo iz nedovoljne upućenosti roditelja u rad vaspitača. Suočavanje vaspitača sa saznanjem da se vaspitači i u drugim zemljama sa boljim uređenjem i standardom sreću sa istim i/ili sličnim problemima, jača profesionalizam vaspitača. Diskusija sa kolegama i pedagozima takodje utiče na jači profesionalni lik vaspitača.

Put od knjige do promena u praksi u trajanju od nekoliko meseci.../jedan primer/

Knjiga „Od prirodnih neprijatelja do partnera“ Dr Dragane Pavlović Breneselović (izdavač - Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu) postavljena je ne samo na savremenim, naučnim teorijama o odrastanju deteta u okviru javnog vaspitanja, već je zahvatila osveščivanje vaspitača o ovom problemu iz ugla velikog broja istraživača u svetu i roditelja koji u partnerstvu sa vaspitačima čine ono što je najbolje za dete, pa onda i za njih.

Iako zahtevan tekst „naučnog pristupa“, „lomljenjem“ je osnažio vaspitače i pokazao da je „hvatanje u koštac“ sa suštinski drugačijim značenjima veoma važno u kvalitetnom trajanju vaspitača i njegove prakse. Veliki doprinos je uočen u „oslobadjanju“ vaspitača da veoma ležerno počinju da razmenjuju saznanja o pristupu roditeljima, vidljivo pojačanom samopuzdanju i kreativnom razvijaju ideja za „putovanje do partnerstva“.

Naročito je bilo inspirativno kada je tim konstatovao da se u procesu saradnje sa roditeljima realno nalazi između paradigme paralelnih sistema i paradigme dopune. Jasno je bilo da će biti dugo putovanje preko paradigme podrške do partnerstva. Nije bilo „smarajuće“ nego je izazvalo provokativan osmeh upućen izazovu.

Tim za partnerstvo „pakuje pakete za putovanje“ ka partnerstvu. Jedne već raspakuje i realizuje, dok se novi „pakuju“. Do partnerstva je dug put i istraživanje će potrajati. Ali, pored svega što je knjiga „uradila“, ona je vaspitače i pedagoge i osvežila i uputila u sasvim drugi pravac

usaglašen sa razvijanjem i postojanjem građanskog društva. Veoma je važno istaći da sa njom vaspitač i pedagog postaje stameni profesionalac , a roditelj gradjanin koji zna svoja prava i odgovornosti u javnom vaspitanju svoje dece. PARTNERSTVO ? Da, ali u našim uslovima treba biti spreman na strpljivo duže putovanje !

Zaključak

Sprovedeno istraživanje je pokazalo da su i za vaspitače i sestre – vaspitače stručni aktivni potkrepljeni literaturom najefikasniji u domenu permanentnog stručnog usavršavanja. Ovo je logičan sled ako imamo u vidu dinamiku i kvalitet stručnih aktivna , ali i odmerenu količinu informacija koju vaspitači i sestre – vaspitači dobijaju. Literatura je opipljiva, stalno prisutna, dostupna i sklona diskusiji sa kolegama i stručnim saradnicima. U kombinaciji , stručni aktivni i literatura daju najveći podstrek permanentnom stručnom usavršavanju.

Izbor literature je drugi problem. Vaspitačima je dostupan mali broj uže stručnih primera dobre prakse. A kada se dodje do zahtevnih stručnih dela, neophodno ih je realizovati uz učešće timova vaspitača i stručnih saradnika.

Naučna istraživanja nisu dostupna široj javnosti, a internet je minimalno u službi stručne javnosti. Saglasno tome, obrazovanje vaspitača nije prilagodjeno savremenim potrebama društva, a legislativa reguliše saradnju porodice i vrtića kao dva odvojena sistema koji se manifestno sreću.

Na osnovu dobijenih rezultata treba definisati odgovarajuće aktivnosti koje će poboljšati uticaja literature na stručno usavršavanje vaspitača, kao na primer obezbeđivanja nove literature, podsticanja vaspitača da više koriste literaturu, da stečena znanja primene u praksi...

Takodje, treba upoznati odgovarajuće obrazovne institucije da bi povećanje kvantiteta i kvaliteta stručne literature u predškolskim ustanovama , zasnovane na istraživanjima svetske ili naše realnosti, dalo veći podsticaj razvoju predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Literatura

Pavlović Breneselović, D.(2012) : Od prirodnih neprijatelja do partnera, Beograd, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Pešić, M. (2004): Pedagogija u akciji, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju

Pešić, M. , Marković, M.(2006) : Otvoreni Montesori program, Beograd, Centar za kvalitetno obrazovanje

MODEL MOGUĆE POSREDNIČKE ULOGE ŠKOLE U RAZVIJANJU PISMENOSTI NA OSNOVU NOVIH STUDIJA PISMENOSTI

Ana Mišić¹,
Tamara Petronijević,
Aleksandra Radisavljević
studentkinje master studija pedagogije na Filozofskom
fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom prilogu polazi se od ličnog iskustva o tradicionalnom odnosu naše škole prema pismenosti i načinima njenog razvijanja. Predstavlja se shvatanje pismenosti iz interdisciplinarnih proučavanja pismenosti u kontekstu njene realne upotrebe – poznatom u literaturi kao Nove studije pismenosti. Oslanjanjem na nalaze iz ovih istraživanja, razvija se i objašnjava model moguće posredničke uloge škole u razvijanju pismenosti. U radu se zaključuje da današnja škola mora da uvaži nove naučne nalaze o pismenosti i da na njima razvija učeničku pismenost.

Ključne reči: pismenost, razvijanje pismenosti, Nove studije pismenosti, model razvijanja pismenosti.

Uvod

U ovom radu bavićemo se mogućom posredničkom ulogom škole u razvijanju pismenosti. Osvrnućemo se i na shvatanja pojma pismenosti iz različitih perspektiva, a pre svega iz ugla Novih studija pismenosti. Takođe, prikazaćemo i naše viđenje uloge škole u razvijanju pismenosti kroz model koji smo konstruisale.

Kada govorimo o pismenosti treba imati u vidu da postoje mnogobrojna viđenja koja su se razvijala dugi niz godina. U skladu sa time, možemo govoriti o društvenim shvatanjima pismenosti koja se menjaju u onom pravcu u kojem se i društvo menja. Svakodnevne teorije koje društvo konstruiše utiču na to kako se pismenost shvata u obrazovanju. Pismenost je, takođe, proučavana kroz različite naučne orijentacije i tako su se razvijali razni pristupi. Jedan od najstarijih pristupa koji pismenost sagledava kao niz izolovanih veština dominantan je u školskom kontekstu i sagledava pismenost kao direktan, jednoznačan i merljiv produkt formalnog obrazovanja koji ima efekte i izvan konteksta i kulture u kojoj je stečen. Na sasvim drugačije viđenje pismenosti ukazuju Nove studije pismenosti, razvijene pre nekoliko decenija.

¹ ana.misic89@gmail.com

Videnje pismenosti iz perspektive Novih studija pismenosti

U ovoj tradiciji proučavanja na pismenost se gleda kao na višestruko, kontekstualno specifičnu. Naglašava se kontekst realne upotrebe što znači da je pismenost regulisana društvenim odnosima među ljudima. Takođe, iz ove perspektive pismenost se smatra nadređenom čitanju i pisanju. Nove studije pismenosti vide dva oblika postojanja pismenosti:

- pismenost društva, što podrazumeva različite oblike društvenih praksi i
- pismenost individue, koja obuhvata sve sadržaje sa kojima se individua susreće u različitim pismenostima društva.

Smatramo da je za naš rad neophodno da istaknemo definiciju pismenosti iz ove perspektive, koja glasi: „Pismenost je proces konstruisanja realnosti putem društvenih praksa sa pisanim jezikom i drugih konvencionalnih, vidljivih znakovnih sistemima“ (Mitrović, 2010: 169). Na osnovu ove definicije možemo uvideti osnove na kojoj leži pismenost, a to su: naše operacije sa jezikom (i pisanim i govornim) koje su relevantne za kontekst, naša znanja značajna za kontekst i naš odnos prema realnosti (*Ibid.*) U skladu sa tim, pismenost je deo identiteta i ukupan odnos individue prema svetu.

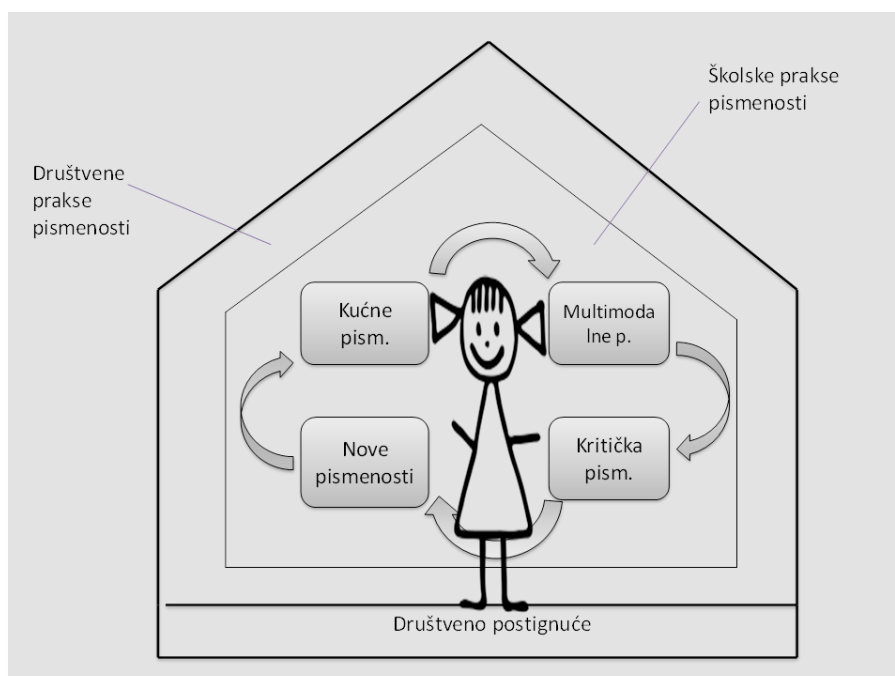
U duhu Novih studija pismenosti možemo govoriti i o shvatanju Brunera (Bruner, 2000) koji smatra da je svako biće intelektualno sposobno da oblikuje svoja, tzv. implicitna uverenja i ideje, koje se kroz interakciju i diskusiju mogu usmeriti prema nekom zajedničkom uverenju. Shodno tome, Bruner smatra da deca, baš kao i odrasli, konstruišu model sveta, koji im pomaže u stvaranju njihovih iskustava. Svako od tih iskustava je podloga za razvijanje učeničke pismenosti, a ne prepreka koja ometa rad u školskom kontekstu. Pismenost nije predmet koji možemo pomoću kognitivnih sposobnosti da usvojimo, niti je to samo skup potrebnih kompetencija za funkcionisanje u društvu. Pismenost je naš odnos prema svetu za koji je potrebno naše aktivno učestvovanje u školskom kontekstu, kao i u svim ostalim kontekstima u kojima sudelujemo. Ovo ne znači da nam za razvijanje pismenosti nije potreban samo niz veština, kao što su čitanje i pisanje, ali je važno da budemo svesni da su one bez konteksta njihove realne upotrebe za nas neupotrebljive.

Možemo zaključiti da su pismenost i obrazovanje uzajamno uslovljeni i da će pismenost u formalno obrazovanje ulaziti kao sredstvo (iskustva, znanja, jezika), preko individualnog i društvenog plana, a izlaziti kao produkt koji podrazumeva razvijanje posebnih formi učeničkog subjektiviteta (Mitrović, 2010). Ovakvo viđenje povezanosti pismenosti i obrazovanja je od izuzetne važnosti, jer se svakodnevno povećava broj novih pismenosti koje pred pojedinca postavljaju nove zahteve za funkcionisanje u društvu.

Model moguće posredničke uloge škole u razvijanju pismenosti

Sagledavajući dosadašnju školsku praksu u našoj sredini, možemo uvideti da još uvek preovladava tradicionalno viđenje pismenosti. Klasičan školski model prikazuje pismenost kao set veština koji se stiče kroz sadržaje različitih predmeta (Mitrović, 2012). Tako će se podrazumevati da je učenik sve pismeniji ukoliko poseduje veliki fond znanja iz određenih nastavnih oblasti (znanja iz istorije, matematike, geografije,...).

S obzirom da smatramo da nam Nove studije pismenosti mogu pružiti šire i celovitije polazište za razvijanje pismenosti, pri konstruisanju našeg modela moguće posredničke uloge škole u razvijanju pismenosti krenule smo upravo od polaznih osnova ovih studija. Stoga, na nivou društva pismenost sagledavamo u obliku praksi pismenosti. Kako bismo razumeli načine na koje se pismenost može razvijati, pre svega moramo prepoznati i uvažiti prakse pismenosti u kojima učenici aktivno učestvuju. Na grafikonu 1. predstavile smo naše viđenje moguće posredničke uloge škole u razvijanju pismenosti. S obzirom da društvene prakse pismenosti smatramo najširorom osnovom na kojoj učenici treba da razvijaju pismenost, najvećim okvirom predstavile smo upravo ove prakse. Ove društvene prakse, pored svih ostalih praksa pismenosti, obuhvataju i školske prakse, koje nemaju značenje odvojeno od šireg društvenog konteksta. Iz tog razloga školske prakse na datom modelu predstavljene su upravo unutar okvira društvenih praksi.



Grafikon 1. Model moguće posredničke uloge škole u razvijanju pismenosti

Dalje, u našem modelu polazimo od toga da je pismenost pre svega društveno postignuće, te je kao takvu zatičemo rođenjem i na taj način ona predstavlja polaznu osnovu za dalji razvoj pismenosti. To što je zatičemo rođenjem, takođe nam govori da ovladavamo samo onim pismenostima kojima imamo pristup. Kako svako od nas ima pristup različitim vrstama pismenosti veoma je bitno uvažiti iskustva učenika i od njih polaziti u razvijanju pismenosti u školi.

Da bismo uvažili iskustva učenika neophodno je poći od onih aktivnosti sa kojima se oni susreću kod kuće, što upravo predstavljaju *kućne pismenosti* na našem modelu. K. Pat i Dž. Rausel (Paht, Rowssell, 2007) ističu da je veoma poželjno, i neophodno, oslanjati se u školi na kućne prakse pismenosti i na osnovu njih obogaćivati aktivnosti u učionicama. Kako su kućne prakse povezane sa iskustvima učenika, one se vide kao mnogo smislenije i podsticajnije za učenje i razvijanje pismenosti učenika od dekontekstuelizovanih školskih lekcija. Iste autorke (*Ibid.*) navode različite načine na koje se mogu povezati školske aktivnosti sa onime što učenici rade kod kuće. Na primer, nastavnici mogu zadavati učenicima zadatke da crtaju mape njihovog kućnog okruženja i na osnovu toga da objašnjavaju šta im različiti prostori znače. Isto tako, fotografisanje nekih kućnih praksa pismenosti može se iskoristiti za razvijanje pismenosti u učionici.

Pri razvijanju pismenosti u školskom kontekstu moguće je oslanjati se i na *multimodalne prakse pismenosti*, jer je učenje uvek kompleksno i multimodalno (*Ibid.*) To podrazumeva korišćenje različitih modova pri organizovanju aktivnosti u učionici. Ove autorke opisuju jedan takav primer. Učenici mogu stvarati značenja čitanjem teksta jedne pesme i razmišljanjem o njemu. Potom, mogu slušati audio zapis iste pesme i razmatrati šta muzika dodaje tekstu u smislu značenja. Na kraju mogu gledati video klip pesme i uočavati šta slikovito izlaganje i gestovi pevača dodatno daju značenju pesme. Učenici tako imaju kompletnu analizu multimodalne „gramatike“ konkretne pesme (*Ibid.*: 127-128).

Dalje, ukoliko želimo da škola zaista uvažava učenika kao pojedinca, neophodno je baviti se i razvojem *kritičke pismenosti*. To se može postići ako se na učenike gleda kao na pisce i čitaoce. Potrebno je da učenici – čitaoci koriste svoje životno iskustvo i kulturni identitet kako bi formirali značenje iz tekstova. U ovakvoj učionici učenici su aktivni učesnici u konstruisanju značenja. Oni treba da se ohrabruju da postanu kritički čitaoci koji će moći da povezuju vrednosti i interese sa onim što tekst nosi. Da bi se razvijala ova pismenost potrebno je tragati za dubljim značenjem tekstova, ispitivati koje su svrhe tekstova, analizirati moći u tekstu (koji autoritet leži iza teksta), ispitivati različite perspektive (da li bi bio drugačiji tekst ako bi ga neko drugi pisao), povezivati sa sopstvenim identitetom (kakvo značenje ovo ima za mene?) (*Ibid.*: 131)

S obzirom da su učenici danas uključeni u svet nove tehnologije i mnogo više koriste televiziju, magazine, muziku, filmove i Internet kao izvore znanja i informacija, neophodno je oslanjati se na ove *nove pismenosti* i tako uvažavati njihove interese i potrebe. Stoga je bitno da nastavnici i istraživači više istražuju aktuelne tekstove koje učenici koriste u svakodnevnom životu i upotrebiti ih u učionicama. Pomenute autorke smatraju da učenici najčešće koriste sledeće tekstove:

web stranice i blogovi, pesme, video igrice, filmove, crtane i animirane filmove, poeziju, bajke, knjige sa pričama, popularne knjige itd., kao i da su ovi tekstovi relevantni za razvijanje pismenosti u učionicama. Ako se aktivnosti za razvijanje pismenosti zasnivaju na onome što učenici zaista upotrebljavaju, oni će biti aktivniji u konstruisanju značenja iz tekstova i razvijanju pismenosti.

Na samom kraju, naglasile bi smo da ukoliko želimo da škola bude mesto u kome se razvija učenička pismenost, onda je od izuzetne važnosti da dete bude u centru (kao što se može videti na našem modelu) i da ima pristup različitim vrstama pismenosti. Isto tako, ne treba zaboraviti da dete nije oduvek bilo učenik, već će na njegov razvoj pismenosti uvek uticati različite društvene prakse pismenosti sa kojima se susretalo i sa kojima će se susretati.

Zaključak

Na osnovu svega navedenog možemo zaključiti da je pitanje razvijanja pismenosti otvoreno čemu doprinosi asimptotičnost kao suštinska odlika pismenosti: razumevanju ovog pojma i njegovom konačnom definisanju uvek se možemo približavati, ali ne možemo doći do konačnog saznavanja. Pismenost uvek nosimo u sebi, u svakom kontekstu u kom se mi nalazimo i ona je sa nama prisutna. Ona je deo našeg identiteta. Pismenost određuje naš pogled na svet, naše razumevanje stvarnosti. Važno je da školski kontekst uvek uvažava sve ono što dete nosi u sebi, da pokuša da se osvrne na sve ono što je dete steklo tokom svog razvoja od rođenja. Ukoliko to školski kontekst uvažava, možemo reći da se na taj način uvažava svaki segment razvijanja pismenosti kod deteta. Svaki učenik je individua za sebe i svako nosi različita iskustva i uverenja. Učenik sagledava situacije i događaje iz različitih perspektiva, na svoj način ih razume i definiše u skladu sa prethodnim iskustvom. Na nama je da uvažavamo sve ove specifičnosti u različitim školskim kontekstima. Ukoliko smo svesni i ukoliko prihvatamo svako učeničko iskustvo, znanje, razmišljanje i osećanje i ukoliko podržavamo njihov način gledanja na svet, podržavamo i njihov razvoj pismenosti, a to znači da podržavamo njihov identitet.

Literatura

Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa, 64-73.

Mitrović, M.(2010): *Pismenost i obrazovanje: perspektiva Novih studija pismenosti*, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Mitrović, M. (2012): Pismenost kroz kurikulum: modeli, u Š. Alibabić, S. Medić, B. Bodroški Sparious (ur.), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive*, (147-165), Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Pahl, K., Rowsell, J. (2007): *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*, London: SAGE, 113-135.

PEDAGOŠKA KOMUNIKACIJA NA PRIMERU STRUČNOG USAVRŠAVNJA NASTAVNIKA NA NASTAVNIČKOM VEĆU IZ UGLA PEDAGOGA

Kosana Rauški¹
OŠ „Branko Radičević“, Čenta

Apstrakt

Rad predstavlja prikaz jednog područja delovanja pedagoga, stručno usavršavanje nastavnika na sednici Nastavničkog veća, polazeći od teorijskih okvira koji su poslužili kao ideje u dolaženju do rešenja. Istovremeno, rad je i prikaz ostvarivanja različitih uloga pedagoga kao aktivnog pojedinca koji istražuje rešenja situacija u kojima ne mogu pomoći unapred naučeni odgovori.

Ključni pojmovi: *koncepti, pedagoška komunikacija, pre – komunikacija, uloge pedagoga*

Osnovni pojmovni okvir

U radu se polazi od pojmova pedagoška komunikacija i pre – komunikacija koji su posmatrani kao *koncepti*, odnosno osnovni okviri, ideje, srž problema, pomoću kojih je moguće naći razne načine da se te ideje ostvare, odnosno problemi reše.

„Pod pojmom *pedagoška komunikacija* podrazumjeva se prenošenje, saopštavanje, izlaganje, primanje, jednom rječju razmjena poruka kao i uspostavljanje odnosa, sporazumjevanje, sredstva i način ophođenja među učesnicima u vaspitno – obrazovnom radu i procesu učenja.“ (Suzić, 2005, str.167)

Svrha pedagoške komunikacije je pre svega edukativna, jer pretpostavlja obuku za komunikaciju nepotpuno sposobne jedne strane da komunicira sa izvorom komunikacije. Ova specifičnost pedagoške komunikacije se naziva *pre – komunikacija*. Na primer, nastavne aktivnosti su pre – komunikativne koje imaju za cilj da osposobe učenika da komuniciraju sa gradivom, da odvajaju bitno od nebitnog, da prezentuju svoje radove pred manjom ili većom grupom, da iznose svoje stavove i ideje, da uvažavaju druge, da imaju kontrolu nad svojim emocijama...

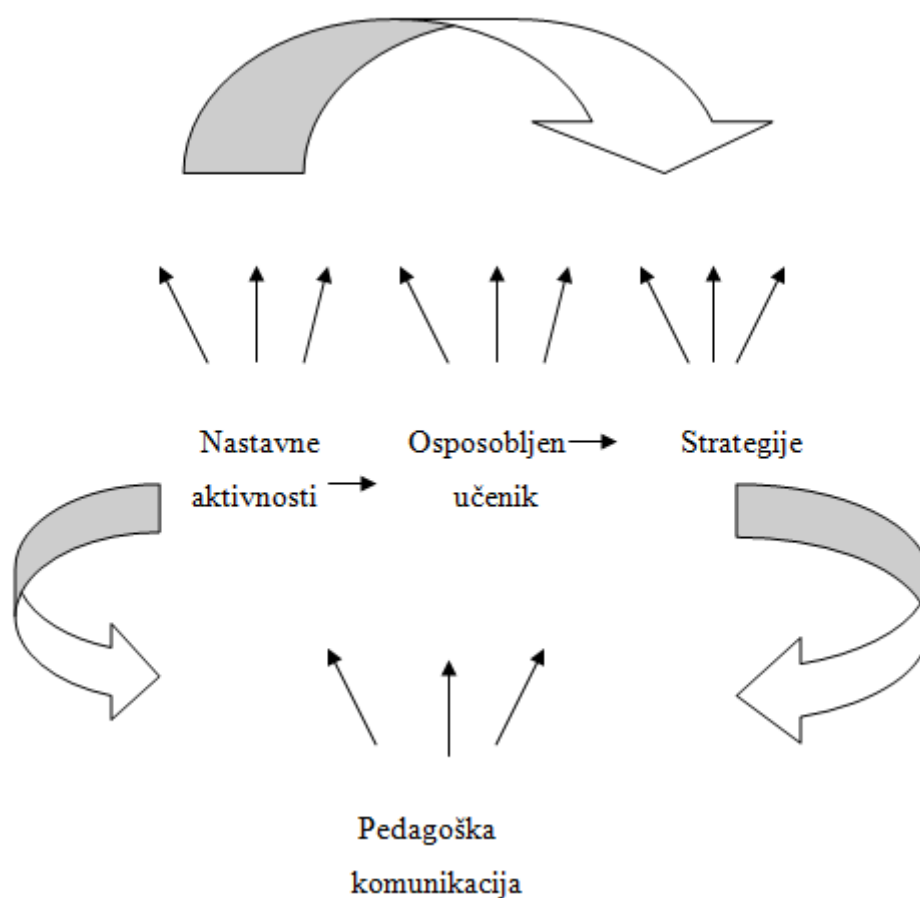
Pedagoška komunikacija ima i druga svojstva ali ih sada nećemo razmatrati.

¹ pedagog.centa@zrlocal.net

Razmišljanje u konceptima

Ako pedagošku komunikaciju shvatimo kao osnovnu ideju, aspekt onoga što mislimo i radimo onda je lako doći do akcije. Ako želimo nešto da poboljšamo ili izmenimo, a imamo osnovnu ideju, onda možemo potražiti i razne načine da tu ideju realizujemo. Kad se odredi glavna ideja može se potražiti i neka druga ideja koja može poslužiti u istu svrhu. Neke osnovne ideje su „šire“ od ostalih, kao što su i neki putevi realizacije „širi“ od drugih.

Iz ugla nastavnika razmišljanje u konceptima bi se moglo predstaviti na sledeći način:



Šema 1. Prikaz konceptata iz ugla nastavnika

Svaki od navedenih konceptata može se posmatrati i posebno pa bi iz svakog proistekli novi koncepti i naravno nova rešenja.

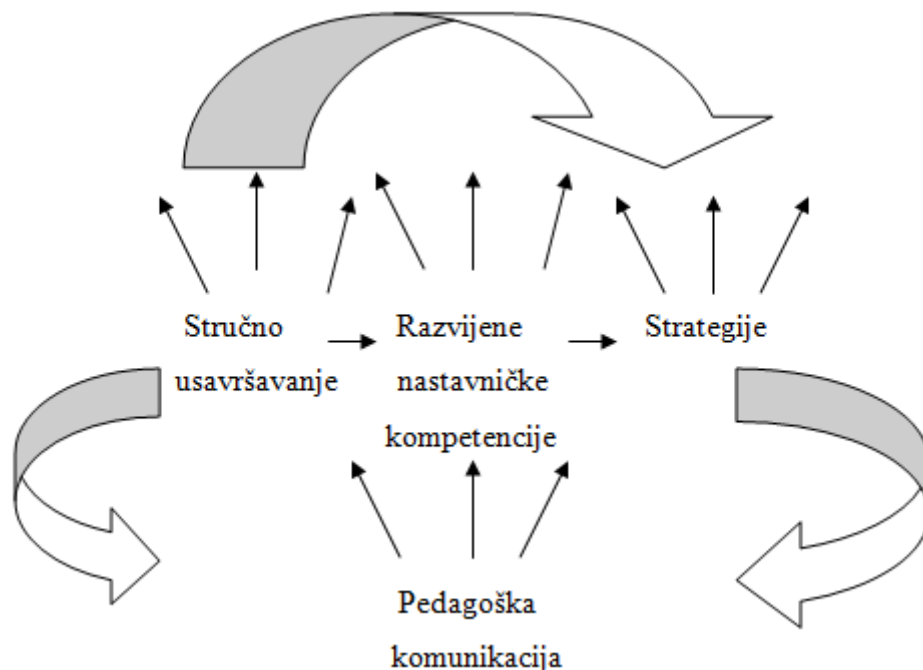
Da bi nastavnik ostvario cilj, odnosno osposobio učenika da bude efikasan u procesu učenja, neophodno je da razvija i nove uloge. Od niza uloga spomenućemo sledeće: nastavnik kao vaspitač,

dijagnostičar, koordinator, organizator, predavač, partner, kreator, evaluator, stručnjak u svojoj oblasti.

Nemoguće je očekivati da nastavnik bude vrhunski osposobljen za sve uloge. Zato postoji stalno stručno usavršavanje i praksa koja podržava stalno profesionalno napredovanje.

Pedagog sa svojom kompleksnom ulogom u radu škole doprinosi ostvarivanju i unapređivanju vaspitno – obrazovnog rada u ustanovi. Poseban zadatak je na pružanju pomoći nastavnicima na unapređivanju kvaliteta nastave uvođenjem inovacija, iniciranje korišćenja savremenih metoda i oblika rada, te motivisanju nastavnika za kontinuirano stručno usavršavanje.

Ako se vratimo na koncepte, iz ugla pedagoga mogu se predstaviti ovako:



Šema 2. Prikaz konceptata iz ugla pedagoga

Kao i nastavnik i pedagog mora razvijati nove uloge. Pedagog je jedan od aktera u pedagoškoj komunikaciji bilo u radu sa nastavnicima, učenicima ili roditeljima, a itekako je aktivan pojedinac koji istražuje rešenja i različite načine delovanja kao odgovore na praktične probleme.

Ako na ovaj način posmatramo pedagoga koji u radu često nailazi na situacije u kojima ne mogu pomoći unapred naučeni odgovori već su potrebne veštine inovativnosti, improvizacije i testiranja različitih strategija, u savremenoj školi mogu se izdvojiti sledeće uloge: pedagog kao teoretičar, izvor informacija, praktičar, dijagnostičar, vaspitač, aktivni slušalac, organizator, koordinator, kreator, strategista, partner i saradnik, evaluator, istraživač, model.

Na primeru koji sledi većina navedenih uloga je prisutna.

Skraćeni scenarij edukativne radionice za nastavnike

PEDAGOŠKA KOMUNIKACIJA

Cilj radionice: Unaprediti nastavničke kompetencije

- upoznavanjem sa teorijskim okvirima
- stvaranjem nastavnih situacija koje mogu podstaći kvalitetno i efikasno učenje učenika kao i uočavanjem da je i prikazani model samo jedan od mnogobrojnih načina da se priđe problemu
- podsticanjem na timski rad, istraživanje i inovativnost

1. aktivnost - Teorijski okvir: pojam pedagoške komunikacije, metodika vaspitnog rada, principi vaspitnog rada

2. aktivnost - Prikaz kratkog filma kao komentar zbog čega je aktivna nastava izbor za razvijanje efikasne pedagoške komunikacije (www.youtube.com/watch - Promena paradigme)

3. aktivnost - Rad po grupama

- Formiranje grupa izvlačenjem kartica u boji sa nazivom zadatka na kojem treba raditi. Grupu čine nastavnici iste boje kartice. Formirati 5 grupa sa sledećim zadacima uz koje nastavnici dobijaju teorijski okvir i uputstvo za rad:

1.zadatak: POZITIVNA MISAO - „*Okreni svoje lice ka suncu i tada će senka biti iza tebe*“ Osmislite tematsko interdisciplinarnu nastavu / časove kojom ćete upoznati učenike 4. razreda sa predmetima koje će izučavati u 5. i ostalim razredima. Moguće teme su „Nauka“, „Jaje“, „Znanje“, „...U radu kao dominantne koristiti eksperimentalnu metodu i rad na tekstu. Teorijski okvir je objašnjenje tematsko - interdisciplinarnog pristupa sagledavanja problema.

2.zadatak: FLEKSIBILNOST - „*Neki drugi pravac otvara perspektive izuzev ako propustiš da izbegneš krivine*“ Osmislite čas/časove u kojima se podstiče kritičko mišljenje kod učenika. Teorijski okvir je razmišljanje „Kritičko mišljenje“ preuzeto sa sajta www.zuov.gov.rs

3.zadatak KREATIVNOST - „*Ne idi utabanim stazama, već prokrči sebi put i ostavi trag za sobom*“ Cilj je da na času/časovima dobijete što više kreativnih produkata rada učenika u vidu pokazatelja kreativnosti fluentnost i originalnost ideja. Osnovna metoda je igra Kao teorijski prilog

grupa je dobila objašnjenje za fluentnost i originalnost ideja, kao i primer *Dimenzionalni model rešavanja problema* (Šefer, 2002, str. 84)

4. zadatak MOTIVACIJA - „*Usred poteškoća uvek se nalazi jedno ostrvo mogućnosti*“ Osmislite čas/časove na kojima ćete realizovati program „Učenje učenja“, a možete da birate jedan od dva navedena cilja:

- 1. cilj je osposobljavanje učenika za različite tehnike čitanja korišćenjem različitih izvora znanja (udžbenik, časopis, dnevna štampa, enciklopedije, internet...)
- Teorijski okvir su objašnjenja nekih od tehnika čitanja
- 2. cilj je osposobljavanje za brže i dugotrajnije pamćenje nastavnih sadržaja putem mapa uma
- Teorijski okvir je uputstvo za izradu mapa uma na ličnom primeru.

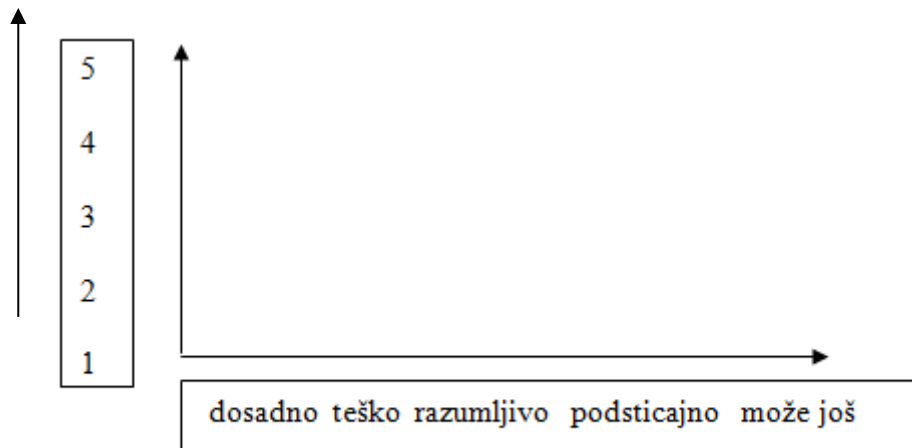
5. zadatak IZAZOV - „*Nešto neobično ne dešava se na glatkom, običnom putu*“ Na osnovu rada na sadržajima koje odaberete sami ili sa učenicima povežite se sa učenicima druge/ih škole/a. U radu koristiti savremenu tehnologiju (različite programe, društvene mreže, animacije, veb aplikacije). Kao metode koristite posete na terenu, izvođnje predstave... Najjednostavniji način povezivanja po sadržaju je neka od poznatih ličnosti, područje, događaj, delo. Kao teorijski okvir nabrojani su primeri programa, društvenih veza, adrese linkova...

Svaka grupa je dobila i Uputstvo za rad nastavnika

- Zabavljajte se – ljudi koji se zabavljaju i uživaju u svom poslu, uvek imaju bolje rezultate od onih koji to ne čine
- Budite okrenuti idejama – bitan je stav da ideje postoje i da se mogu pronaći – verujte u sebe
- Budite dete u sebi – budite nelogični, smešni, slobodni, radoznali
- Budite hrabri – hrabrost znači ići unapred uprkos opasnostima, strahu i beznađu
- Promenite način gledanja na stvari – prestanite da vidite prepreke gde ih ustvari nema
- Dogovor o izradi priprema za časove
- Nakon formiranja grupa i upoznavanje sa zadacima, nastavnici sami procenjuju vreme za izradu priprema

4. aktivnost - Iz dosadašnje školske prakse – blic prikaz primera dobre prakse u Power Point prezentaciji

5. aktivnost - Evaluacija putem popunjavanja evaluacione liste koja izgleda ovako:



Umesto zaključka

U susret novom civilizacijskom periodu – dobu znanja, pred nastavnika i učenika, ali i pedagoga stavlja se novi izazovi koje treba savladati. Za pedagoga takvi izazovi su protivnici sa kojima se vredi boriti. Rešavanje problema može biti zabavan proces koji donosi nova znanja, nagrađuje, izgrađuje profesionalnu ličnost i pruža pomoć celokupnom društvu. Pri tome se ne sme zaboraviti: „Promeni se vrata otvaraju samo iznutra“

Literatura

Knjige

De Bono, E.(2011): Duh koji pleni, Beograd, Mono i Manjana

De Bono, E.(1995): Naučite vaše dete kako da razmišlja, Beograd, Narodna knjiga - Alfa

Suzić, N. (2005): Pedagogija za XXI vek, Banja Luka: TT - Centar

Прилог у зборнику:

Šefer, J. (2002): Jedan model za razvijanje kurikuluma i evaluaciju učenika, Beograd, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br.34

Web izvor:

<http://www.youtube.com/watch> Promena paradigme - obrazovanje (posećeno 5.8.2011.)

www.zuov.gov.rs – „Kritičko mišljenje“ (posećeno 28.11.2011.)

VASPITNI PROBLEMI SREDNJOŠKOLSKIH PROFESORA

Slobodan Malušić¹
OŠ "Đura Daničić" Beograd

Apstrakt

Novonastale društveno - ekonomske promene, svakodnevni događaji i sukobi među mladima, povećali su vaspitne i druge probleme u radu profesora sa učenicima srednjih škola. Rezultati istraživanja "Vaspitni problemi srednjoškolskih profesora" ukazuju da najveći problem vezan za školu i nastavu ima 17,06 odsto profesora. Zatim slede, nedostatak motivacije kod učenika, loš odnos učenik-profesor, nedisciplinovanost, porodični problemi, izostanci, nerad, ocenjivanje, poremećen sistem vrednosti... Samo 1,96 odsto profesora nema problema, a 98,04 ima, što govori da profesori imaju velike probleme u svom radu i da im je potrebna pomoć, pre svega pedagoga, kao i ostalih stručnjaka. Sadašnji način vaspitnog delovanja nedovoljno prati velike i nagle promene u društvu. Zato je profesorima potrebna nova, savremena metodika vaspitnog rada. Potrebno je pojačati vaspitnu funkciju škole i uspostaviti jedinstven sistem vaspitno-obrazovnog delovanja na mlade.

Ključne reči: *profesor, vaspitno-obrazovni problemi, učenici, promene.*

Zbog dalekosežnih ekonomskih i društvenih promena visokokvalitetno školovanje profesora je važnije nego ikad. Zahtevi koji se stavljaju školama i profesorima postaju sve složeniji. Profesori predstavljaju jedan od najznačajnijih faktora u vaspitanju mladih.

Biti profesor u teškim i složenim društveno-ekonomskim okolnostima, sa mnogo raznih kriza i izazova, težak je zadatak i velika odgovornost.

Profesori nisu dovoljno osposobljeni i motivisani za rešavanje veoma složenih i brojnih vaspitnih problema kod mladih, a ne postoji ni dovoljna podrška i saradnja od strane roditelja.

Profesori moraju biti spremni da ulože veliki trud, znanje i veštinu da bi vaspitavali mlade u vremenu punom negativnih uticaja, burnih promena u društvu i u vremenu ekonomske krize.

Mnoge zemlje u svetu su u potrazi za načinom kako da poboljšaju svoje školstvo i da što bolje odgovore na visoka društvena i ekonomska očekivanja. U svemu tome najvažniji su profesori koji moraju imati centralnu ulogu u unapređivanju obrazovanja i vaspitanja. Da bi se poboljšao kvalitet obrazovanja i vaspitanja, društvo se mora pobrinuti da sposobni, kompetentni ljudi žele da

¹ Slobodanmalusic@yahoo.com

rade kao profesori, da njihovo školovanje bude na visokom nivou, kako bi mogli, isto tako kvalitetno, stečeno znanje preneti svojim učenicima.

Društvo očekuje da škole i profesori efikasno i kvalitetno rade sa svim učenicima, da budu osetljivi prema pitanju kulture i pola, promovišu moralne vrednosti i toleranciju i efikasno odgovore na potrebe društveno ugroženih učenika i učenika sa problemima u učenju i ponašanju. Od profesora se očekuje da koriste savremene metode i tehnike rada, da poznaju savremenu tehnologiju, da pripreme učenike ne samo za rad, dalje školovanje, studije, već i za život.

Nedovoljno osposobljeni i motivisani profesori, nedovoljno fleksibilna organizacija školskog života i rada i pretežna usmerenost na postizanje što boljeg školskog uspeha umanjuju vaspitne rezultate škole. Učenici školu ne doživljavaju kao sredinu u kojoj mogu slobodno da razmišljaju, istražuju, stvaraju i iskazuju svoju individualnost. Većina profesora srednjih škola misle da su oni u školi prvenstveno da obrazuju učenike, a ne da vaspitavaju. Tako se vaspitni problemi samo gomilaju i pojačavaju, pa samim tim profesori imaju sve više problema sa učenicima i rad sa njima postaje sve teži.

Za takve odgovorne životne zadatke profesori moraju biti stalno pripremani i osposobljavani tokom celog radnog veka. Od profesora se očekuje da učenicima pruže pomoć kod usvajanja znanja, razumevanja sveta i sebe, u osposobljavanju za život i rad, u usvajanju i daljem razvoju društvenih, moralnih i kulturnih vrednosti, podsticanju samopouzdanja, samoaktualizacije, razvoja identiteta, kreativnosti i stvaralaštva.

U modernoj školi zahtevi koji se postavljaju pred profesore se neprestano povećavaju, a ciljevi i zadaci koji treba da se ostvare su veoma brojni i složeni.

Profesor se mora truditi da odoli svim izazovima i da ostane duhom mlad. Nove informacije stižu i prestižu jedna drugu. Veoma se brzo događaju različite promene u svim sferama ljudskog iskustva i znanja. Ko nije budan i spreman na svakodnevne promene i učenje, brzo će ostariti duhom, a takav profesor ima manje šanse da se uspešno sporazume sa mladima.

Savremen, brz, buran način života i stalne promene u mnogo čemu određuju ponašanje mladih. Kod mladih se u poslednje vreme sve više ispoljava destruktivno ponašanje, razne vrste agresije, tuče sa težim fizičkim povredama, čime se želi pokazati ko je najjači. Sve je više sukoba sa profesorima. Agresija se često ogleda ne samo u fizičkim i verbalnim sukobima, već i u oblačenju. U školu se dolazi sa golim stomakom, pirsingom i tetovažama. Današnja srednjoškolska omladina posećuje kafiće, restorane i kladionice, i to u kasne noćne sate, a sve to ima svojih nedostataka. Tako menjaju dan za noć i gube sposobnost da se uključe u normalne životne tokove.

Kod srednjoškolaca se često javlja neposlušnost, grubost, bežanje od škole, pa i od kuće. Slušaju muziku lošeg vaspitnog sadržaja, imaju česte fizičke i verbalne sukobe, i na taj način narušavaju opšta pravila ponašanja.

Ako većini đaka škola nije zanimljiva, objašnjenje treba tražiti baš u tom nedovoljnom poznavanju i nepoštovanju uzrasnih karakteristika đaka, okolnosti i uslova pod kojim se vaspitavaju i obrazuju u vremenu u kojem žive.

Zato je neophodna pomoć profesora, a da bi ta pomoć bila odgovarajuća neophodno je pomoći profesorima, istražiti sa kojim problemima se profesori susreću u vaspitno-obrazovnom radu.

Cilj i zadaci istraživanja

- Cilj istraživanja je da se sazna koje sve probleme imaju profesori u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima srednjih škola.
- Zadaci su:
 - - ustanoviti koje sve probleme u radu sa srednjoškolcima imaju profesori;
 - - utvrditi koji su najčešći vaspitno obrazovni problemi profesora u radu sa učenicima;
 - - saznati koliko profesora ima problema u radu sa učenicima srednjih škola;
 - - na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, dati neke sugestije profesorima kako da rešavaju vaspitno-obrazovne probleme u radu sa srednjoškolcima.

Hipoteze istraživanja

Polazeći od osnovnog cilja i zadatka istraživanja, iznosimo sledeće pretpostavke:

- Profesori će imati najviše problema vezanih za školu i nastavu;
- Profesori će teško da motivišu srednjoškolce da rade i uče;
- Profesori će imati problem na relaciji učenik-profesor.

Tehnike i instrumenti istraživanja

Istraživanje se temelji na deskriptivnoj metodi, zasnovanoj na anketiranju, gde se kao instrument koristio upitnik za profesore. Upitnik je sadržao samo jedno pitanje, koje je glasilo : „Navedite Vaš najveći problem koji imate u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima i ukratko ga opišite“. Anketa je bila anonimna.

Populacija i uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno preko 1000 profesora srednjih škola iz velikih i malih gradova Srbije.

Rezultati istraživanja

Istraživanje je pokazalo da profesori srednjih škola imaju jedanaest grupacija, vrsta problema u vaspitno-obrazovnom radu sa srednjoškolcima. Koji su to i koliki su problemi, pokazuje sledeća tabela.

Tabela 1: Zastupljenost pojedinih vrsta problema kod profesora (u %)

R.b.	Problemi	Zastupljenost problema kod profesora (u%)
1.	Nastava-škola	17,06
2.	Motivacija učenika	13,99
3.	Odnos učenik-profesor	10,92
4.	Nedisciplina učenika	10,58
5.	Porodični problemi učenika	9,56
6.	Izostanci učenika	8,19
7.	Nerad učenika	6,48
8.	Kampanjsko učenje	5,60
9.	Ocenjivanje učenika	4,40
10.	Sistem vrednosti	4,09
11.	Razni problemi	7,17
12.	Nema problema	1,96

Iz tabele se vidi da najveći problem u radu sa učenicima srednjoškolski profesori imaju u vezi sa nastavom i školom - 17,06 odsto. Navode da problem proizilazi iz lošeg položaja kako škole tako i profesorskog zanimanja u društvu. Učenici iz osnovnih škola dolaze sa slabim znanjem i ne znaju da uče i da logički razmišljaju. Neredovno pohađaju školu, nesamostalni su u radu, a jedan broj učenika ne može da prati gradivo.

Sledeći problem nedostatak motivacije kod učenika ima 13,99 odsto profesora. Oni navode da su učenici totalno nezainteresovani za školu i učenje, da ih skoro ništa ne može motivisati, da nemaju nikakve ciljeve, nikakve pokretače.

Problem - loš odnos učenika prema profesorima - ima 10,92 odsto profesora. Navode da učenici ne poštuju autoritet, svađaju se i prete profesorima, a dešavaju se i fizički napadi.

Nedisciplina kod učenika pravi problem kod 10,58 odsto profesora. Učenici ne paze na času, pričaju, gađaju se kredama, telefoniraju, dovikuju se, gledaju kroz prozor, šetaju po učionici, dobacuju profesoru.

Porodični problemi koje imaju učenici, prave problem kod 9,56 odsto profesora, jer roditelji ne saraduju sa profesorima, ne podržavaju ih, ne interesuju se uopšte za uspeh svog deteta, a često zbog neuspeha i lošeg ponašanja optužuju profesore.

Veliki broj neopravdanih izostanaka učenika pravi problem kod 8,19 odsto profesora. Učenici ne dolaze redovno na časove, kasne, beže sa časova, čak im i roditelji to opravdavaju, a posle ne mogu da prate nastavu i mora da im se organizuje dopunska nastava.

Nerad učenika pravi problem kod 6,48 odsto profesora (totalni nerad; niko i ništa ne može da ih natera da rade; ne donose udžbenike i pribor za čas; ne rade domaće zadatke; ne pišu i ne paze na času...).

Jedan broj učenika uči kampanjski i to pravi problem kod 5,60 odsto profesora. Uče samo kad nešto treba da odgovaraju ili imaju kontrolni i pismeni zadatak.

Ocenjivanje učenika predstavlja problem kod 4,40 odsto profesora. Učenici su često nezadovoljni ocenom, misle da su više zaslužili i zbog toga se svađaju, vređaju i prete profesorima.

Poremećeni sistem vrednosti kod učenika predstavlja problem profesorima u 4,09 odsto slučajeva. Učenici ne shvataju koje su to prave vrednosti, a često imaju i iskrivljenu sliku o moralnim i drugim životnim vrednostima.

Problemi koji su svrstani u kategoriju „razni problemi”, javljaju se kod 7,17 odsto profesora. To su razni poremećaji i poroci kod učenika: psihički, emotivni i socijalni poremećaji, strahovi, briga za budućnost, droga, alkohol, kriminal, materijalni i drugi problemi.

Ima i onih profesora koji nemaju nikakvih problema u radu sa učenicima, a takvih je samo 1,96 odsto, što uopšte ne čudi.

Dakle, mali je broj profesora koji nemaju neki od problema u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima, pa se, samim tim, nameće zaključak da je profesorima srednjih škola neophodna stručna pomoć, pre svega pedagoga i psihologa u školi, jer su razne krize kroz koje prolazimo i novonastale izmenjene okolnosti života i rada donele i probleme profesorima u njihovom radu sa srednjoškolcima.

Zaključci i predlozi mera

Na osnovu rezultata istraživanja, mogu se izvesti sledeći zaključci i predlozi mera:

Potvrđene su hipoteze istraživanja da profesori srednjih škola najčešće i najviše imaju problema u nastavi, sa motivacijom učenika i lošim odnosom na relaciji učenik - profesor. Ali ne

izostaju ni drugi problemi. Oni, takođe, zaslužuju pažnju posebno onih koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem mladih.

Na osnovu analize i rezultata istraživanja može se zaključiti da je rad profesora sa učenicima srednjih škola iz godine u godinu sve teži i složeniji, a vaspitni problemi se gomilaju i pojačavaju. Pred profesore se postavljaju sve teži i složeniji vaspitni ciljevi i zadaci, na koje oni često ne mogu sami da odgovore, posebno u novonastalim složenim društvenim okolnostima, sa ekonomskom krizom i mnogobrojnim promenama, tako da im je neophodna stručna pomoć.

Dakle, treba postaviti jasne i konkretne ciljeve i zadatke vaspitno-obrazovnog delovanja u novonastalim društvenim i ekonomskim okolnostima:

- - formirati regionalne centre i timove za stručnu pomoć profesorima u rešavanju vaspitno-obrazovnih problema u školama;
- - precizno formulisati koji prekršaji povlače koju vaspitno-disciplinsku meru (kaznu), na nivou svih srednjih škola, i dosledno ih primenjivati u praksi.

Da bi profesori što uspešnije rešavali vaspitno-obrazovne probleme mladih, neophodno je razraditi sveobuhvatni sistem podsticanja stvaralačkog rada i napredovanja, kako profesora tako i učenika i adekvatno ih nagraditi.

Veliki je raspon između života i rada u školi i onog što se događa izvan nje. Srednja škola gubi vaspitnu funkciju. Ona mora da bude drugačije koncipirana, modernizovana i bolje organizovana da bi učenici i profesori bili motivisani i da bi se stvorila mogućnost za nove modele učenja i obrasce ponašanja.

Roditeljima učenika treba omogućiti što više znanja iz oblasti pedagogije i psihologije, kroz tribine i razna predavanja pedagoga i psihologa unutar škole, kako bi mogli što lakše i uspešnije da sarađuju sa profesorima i učestvuju u vaspitno-obrazovnom radu svoje dece.

Profesorima treba omogućiti savremenu i stručnu literaturu, savremene metodike vaspitnog rada i praktičnog delovanja. Organizovati im i omogućiti kontinuirane seminare o vaspitnim problemima učenika i podučiti ih kako da ih rešavaju i preventivno deluju. Dakle, neophodno je uspostaviti jedinstven sistem vaspitno-obrazovnog delovanja.

ULOGE ANDRAGOGA U ORGANIZACIJI KOJA UČI¹

Kristinka Ovesni²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatraju uloge andragoga u organizaciji koja uči. Istraživanje je sprovedeno primenom kompleksne baterije instrumenata na uzorku od 680 zaposlenih u Srbiji. Dobijeni nalazi ukazuju da su uloge andragoga u organizaciji koja uči su u odnosu na tradicionalne uloge andragoga izmenjene s obzirom na kontekst (animator—motivator za podsticanje posvećenosti organizaciji i za stvaranje i očuvanje individualnih znanja i veština, agent organizacione promene, učesnik u procesu transformacije organizacije, menadžer ljudskih resursa i menadžer znanjem/učenjem) i redukovane (planer obrazovnih programa, kreator mogućnosti za kontinuirano učenje, facilitator, moderator, savetnik, tutor, konsultant).

Ključne reči: *andragog, uloge andragoga, organizacija koja uči, ljudski resursi, menadžment znanjem*

Teorijska osnova

U radu smo pošli od kompleksnog shvatanja organizacije koja uči kao koncepta koji organizaciju posmatra kao sistem sposoban da se samostalno transformiše sticanjem novih znanja, veština ili ponašanja, u kojoj se promovise i pomaže učenje radi poboljšanja performanse, u kojoj je uloga vođenja decentralizovana, a uloga menadžera ljudskih resursa/andragoga artikulisana kao oslonac (Watkins & Marsick, 1993). Takvo shvatanje ovog koncepta uticalo je da andragoge posmatramo kao „menadžere znanjem/učenjem“, koji imaju uloge “[...]dizajnera, pomoćnika i nastavnika [...] u stvaranju zajedničke vizije i podsticanju posvećenosti organizacije i akumulaciji individualnih znanja i veština” (Sengé, 1991:340).

Metodološki dizajn istraživanja

Predmet ovog istraživanja bile su uloge andragoga u organizaciji koja uči. Cilj istraživanja bilo je utvrđivanje ključnih elemenata koji grade ulogu andragoga u organizaciji koja uči. Osnovni istraživački zadaci obuhvatili su prikupljanje, istraživanje i analiziranje podataka o percepciji uloge

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.

² kovesni@gmail.com

andragoga u organizaciji koja uči. Polazna istraživačka hipoteza bila je da je moguće izdvojiti set distinktivnih uloga andragoga koje omogućavaju primenu koncepta organizacije koja uči.

Podaci su prikupljeni na prigodnom uzorku od 680 respondenata, u populaciji zaposlenih u Srbiji. Primijenjen je kvantitativni, neeksperimentalni, deskriptivni istraživački model. Osnovne tehnike za prikupljanje podataka bile su anketiranje i skaliranje, a osnovni istraživački instrument - baterija instrumenata sačinjena od više upitnika i skala Likertova tipa redukovanih na petostepene skale. Valjanost instrumenata proveravanja je dvostruko – proverom slaganja s rezultatima postignutim drugim instrumentima kao kriterijumom valjanosti i Delphi-tehnikom. Relijabilnost instrumenata utvrđena je Item-Item analizom i izračunavanjem Cronbach α koeficijenta relijabilnosti u slučaju odstranjivanja stavke (koji je varirao od vrednosti 0.832 za pojedinačne instrumente do 0.853 za celu bateriju instrumenata) što sugeriše visoku relijabilnost instrumenata i prihvatljivost u istraživanjima društvenih pojava. Pored standardnih statističkih postupaka (na osnovu kojih su donete odluke o primeni statističkog dizajna) podaci su tretirani faktorskom analizom glavnih komponenti sa Varimax rotacijom i kanoničkom korelacionom analizom, korišćenjem programskih paketa *Statistica* 10.0, StatSoft, Inc. i SPSS for Windows 8.0.

Nalazi istraživanja

Faktorskom analizom glavnih komponenti sa Varimax rotacijom (Tabela 1) izdvojena su tri faktora na instrumentu koji je gradilo 16 zasebnih stavki (KMO=0.809, što ukazuje na zadovoljavajuću reprezentativnost). Prvi od izdvojenih faktora objašnjava 37.79% variranja odgovora, a gradi ga šest stavki (sa ulaznim skorovima višim od 0.70) koje ukazuju na andragoškim delovanjem podsticane aspiracije zaposlenih za participaciju u programima za razvoj ljudskih resursa (*andragoško podsticanje zaposlenih*). Drugi faktor objašnjava 19.26% variranja odgovora, grade ga tri ajtema koji ukazuju na *delovanje menadžmenta za razvoj ljudskih resursa koje nije dovoljno andragoški profilisano*. Treći izdvojeni faktor objašnjava 11.90% variranja odgovora; taj faktor grade dve stavke koje ukazuju na *andragoškim intervenisanjem oblikovanu organizacionu klimu* koja pogoduje razvoju zaposlenih. Izdvojeni faktori ukazuju da se može uočiti distinkcija na organizacije koje teže implementaciji koncepta organizacije koja uči i organizacije koje i dalje primenjuju koncept menadžmenta ljudskih resursa zasnovanog na kontroli. Do sličnih nalaza došli su i drugi autori (Foley, 1999, Fenwick, 2001; Schied, 2001) koji smatraju da promene u zadacima andragoga na području razvoja ljudskih resursa predstavljaju refleksiju promena sadržaja rada i dizajna strukture organizacije. Od andragoga u organizacijama koje teže primeni koncepta organizacije koja uči očekuje se intenzivno planiranje, donošenje odluka, organizovanje,

realizacija, evaluacija i davanje povratnih informacija o aktivnostima učenja i obrazovanja. U tako orijentisanim organizacijama zaposleni se postavljaju u centar procesa menadžmenta ljudskim resursima.

Tabela 1. Faktorska analiza (sažetak)

Value	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	4.447	37.794	4.447	37.794
2	3.082	19.265	7.529	57.059
3	1.904	11.899	9.433	68.958
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=0.809				
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square	4760.949	
		df	120.000	
		Sig.	0.000	

Daljom obradom prikupljenih podataka, primenom kanoničke korelacione analize (Tabela 2), utvrđeno je da se s obzirom na ekstrahovane faktore mogu izdvojiti tri zasebne funkcije statistički značajne na nivou 0.001. Prva funkcija objašnjava da respondenti koji opažaju da je u njihovim organizacijama izraženo andragoško podsticanje zaposlenih ispoljavaju povećanu aspiraciju za daljom participacijom u obrazovnim programima, da imaju ličnu satisfakciju kada nakon participacije u obrazovnim programima dobiju sertifikat, da nakon učešća u obrazovnim programima stiču osećaj profesionalne/stručne samorealizacije i smatraju da na taj način proširuju sopstvene vidike, te da od učešća u obrazovnim programima očekuju i korist za organizaciju u kojoj su zaposleni. Raspon efekata kanoničke korelacije za prvu funkciju varira od 0.268 do 0.313, što ukazuje da se znatno više od 25% razlika u variranju odgovora respondenata o percepciji aktivnosti razvoja ljudskih resursa usmerenih na implementaciju koncepta organizacije koja uči može pripisati andragoškim delovanjem podsticanoj aspiraciji zaposlenih za participaciju u programima za razvoj ljudskih resursa u njihovoj organizaciji. Ova funkcija ukazuje na značaj „facilitatorske/andragoške orijentacije“ u razvoju ljudskih resursa (Ellinger, 1998: 67) i davanju specifičnog značenja znanju stečenom tokom aktivnosti obrazovanja i učenja i njegovoj kontekstualizaciji, kao osnovi izgradnje organizacije koja uči.

Tabela 2. Kanonička korelaciona analiza (sažetak)

Root Removed	Canoniel R	Canoniel R-sqr.	Chi-sqr.	df	p	λ'
0	0.756	0.572	960.804	120.000	0.000	0.204
1	0.608	0.369	447.730	78.000	0.000	0.477
2	0.494	0.244	168.950	38.000	0.000	0.756
				Left Set	Right Set	
No. of variables				3	40	
Variance extracted				100.000%	20.632%	
Total redundancy				39.488%	7.929%	

Druga ekstrahovana funkcija ukazuje da grupa respondenata koji opažaju kako u organizacijama u kojima su zaposleni delovanje menadžmenta za razvoj ljudskih resursa nije dovoljno andragoški profilisano ispoljavaju i osećanje da nemaju adekvatne uslove za rad, da nisu zainteresovani za participaciju u ponuđenim obrazovnim programima, te da su prinuđeni da se potpuno samostalno i o sopstvenom trošku usavršavaju za obavljanje posla u organizaciji u kojoj su zaposleni. Raspon efekata kanoničke korelacije za ovu funkciju varira od -0.329 do -0.264. Takvo variranje odgovora ukazuje da se znatno više od 25% razlika u percepciji aktivnosti razvoja ljudskih resursa usmerenih na implementaciju koncepta organizacije koja uči može pripisati andragoškoj profilisanosti delovanja menadžmenta za razvoj ljudskih resursa u njihovoj organizaciji. Ovaj nalaz ukazuje na neadekvatnost tradicionalnog pristupa menadžmentu ljudskim resursima, u kome dominira kontrola, za implementaciju koncepta organizacije koja uči (Foley, 1999, Fenwick, 2001; Schied, 2001).

Treća izdvojena kanonička korelaciona funkcija pokazala je da respondenti koji ukazuju da je u organizacijama u kojima su zaposleni organizaciona klima oblikovana andragoškim intervenisanjem percipiraju da su u svojim organizacijama podstaknuti na efikasnije i efektivnije obavljanje posla i da od menadžmenta uvek dobijaju povratne informacije o kvalitetu posla koji obavljaju. Raspon efekata kanoničke korelacije za poslednju izdvojenu funkciju varira od 0.279 do 0.669 što ukazuje da se znatno više od 25% razlika u variranju odgovora respondenata o percepciji aktivnosti razvoja ljudskih resursa usmerenih na implementaciju koncepta organizacije koja uči može pripisati andragoškim intervenisanjem oblikovanoj organizacionoj klimi koja pogoduje razvoju zaposlenih.

Zaključak

Nalazi empirijskog istraživanja su jasno ukazali da se implementacija koncepta organizacije koja uči statistički značajno oslanja na delovanje andragoga. Međutim, profesionalna uloga andragoga u kontekstu organizacije znatno je izmenjena i redukovana. Uotkinsova i Marsikova smatraju da su osnovni zadaci andragoga u primeni koncepta organizacije koja uči stvaranje mogućnosti za kontinuirano učenje, promovisanje istraživanja i dijaloga, podsticanje saradnje i timskog učenja, kreiranje sistema za očuvanje i razmenu znanja, snaženje zaposlenih da dele zajedničku viziju organizacije, povezivanje organizacije sa okruženjem i modelovanje i podrška učenju na individualnom, timskom i organizacionom nivou (Watkins & Marsick, 1993). U skladu sa ovako koncipiranim zadacima, revidirana tradicionalna uloga andragoga opisana u drugim

istraživanjima (Ovesni, 2009), u primeni koncepta organizacije koja uči obuhvata spektar posebnih uloga: planera obrazovnih programa, učesnika u procesu transformacije organizacije, kreatora mogućnosti za kontinuirano učenje, animatora (motivatora) za podsticanje posvećenosti organizaciji i za stvaranje i očuvanje individualnih znanja i veština, agenta organizacione promene, facilitatora, moderatora, savetnika, tutora, konsultatnta, menadžera ljudskih resursa i menadžera znanjem/učenjem.

Literatura

- Ellinger, A. D. (1998). The Beliefs of Managers as Facilitators of Learning in Learning Organizations. In: Torraco, R.J. (Ed.), *AHRD 1998 Conference Proceedings*. Baton Rouge, LA: AHRD, 67—74.
- Fenwick, T. (2001). Tides of Change: New Themes and Questions in Workplace Learning. *Sociocultural Perspectives on Learning Through Work, New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 3—18.
- Foley, G. (1999). Back to basics: A political economy of workplace change and learning. *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 181—196.
- Ovesni, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Schied, F.M. (2001). Adult Education and the “New Work Order”: An Examination of Learning and the Management of Knowledge in the Workplace, in: R. M. Cervero, B. C. Courtenay, and C. H. Monaghan (Comp.), *The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program Global Research Perspectives*, I. Athens: Department of Adult Education, The University of Georgia, 78—93.
- Sengé, P. M. (1991). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York : Doubleday/Currency.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

PROFESIJA PEDAGOG I KONCEPCIJA CELOŽIVOTNOG UČENJA

RAZLIČITE KONCEPCIJE KONTINUIRANOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA – IZAZOV ZA PEDAGOGE¹

Lidija Radulović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Uvažavajući okolnosti zbog kojih je u savremenom trenutku neophodno celoživotno obrazovanje zaposlenih u obrazovanju, u radu se predstavljaju osnovne odlike različitih koncepcija ovog obrazovanja: koncepcija obrazovanja i usavršavanja i koncepcija profesionalnog razvoja. Osnov za razlikovanje koncepcija se nalazi u načinu na koji se razume šta, kako i zašto uče nastavnici i stručni saradnici, kao i ko i kako odlučuje o tome i šta je uloga onih koji uče u tom procesu. Jedan aspekt prikaza su kritike koncepcije obrazovanja i usavršavanja. Polazeći od osnovnih saznanja o ovim koncepcijama i okolnostima u kojima se odvija obrazovanje u skladu sa njima, u nastavku se predstavljaju neki načini delovanja pedagoga koji bi mogli da doprinesu zasnivanju kontinuiranog obrazovanja kao profesionalnog razvoja.

Ključne reči: *koncepcija obrazovanja i usavršavanja, koncepcija profesionalnog razvoja,*

Uvod

Potrebu da zaposleni u obrazovanju uče tokom cele karijere danas, verovatno, više niko ne dovodi u pitanje, bar kada se radi o savremenim prosvetnim dokumentima i naučnim radovima, te se, čak, o profesijama u vezi sa nastavom govori kao o profesijama koje uče³ (Darling-Hamond, 1999). Neophodnost kontinuiranog učenja onih koji rade u obrazovanju proizilazi iz:

- složenosti profesija kakve su nastavnici svih kategorija (od vaspitača u vrtićima do univerzitetskih profesora) i stručni saradnici u obrazovnim institucijama, te kompleksnosti kompetencija koje ove profesije zahtevaju;

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji", broj 179060 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² liradulo@f.bg.ac.rs

³ Ovaj rad se najvećim delom tiče kontinuiranog obrazovanja različitih kategorija zaposlenih u obrazovanju - od vaspitača, učitelja i nastavnika predmetne nastave na svim nivoima obrazovanja, do stručnih saradnika, pa i direktora obrazovnih institucija. S obzirom na raznovrsnost ovih kategorija, u radu će se koristiti termini zaposleni u obrazovanju i praktičari.

- načina razvijanja ovih kompetencija, odnosno neophodnosti da se one razvijaju kroz praksu, direktnim bavljenjem poslom u realnom kontekstu⁴;
- okolnosti u kojima zaposleni u obrazovanju danas ostvaruju svoju ulogu (brze promene u svim domenima, razvijanje društva znanja) i uviđanja da inicijalno obrazovanje ne može da im obezbedi sve kompetencije potrebne za rad u društvu koje se ubrzano menja (Euroean Commission, 2002).

Zato nije neobično da zalaganje za učenje tokom cele karijere odavno nije novina. Vremenom su se, međutim, osim termina kojima se o ovom fenomenu govorilo (doživotno kontinuirano, permanentno, celoživotno obrazovanje, usavršavanje, profesionalni razvoj), menjali i načini na koji se konceptualizuje ovo obrazovanje, kao i modeli ovakvog obrazovanja u praksi.

Raznovrsnost načina organizovanja i oblika celoživotnog učenja zaposlenih u obrazovanju proizilazi kako iz različitih obrazovnih politika, tako i iz različitih shvatanja ovog obrazovanja. Imajući na umu teorijske probleme u savremenim radovima o obrazovanju nastavnika i aktuelne promene u našem sistemu profesionalnog obrazovanja, te dileme koje one mogu da stave pred praktičare u školama i vrtićima, pokušaćemo da prikazemo različite načine konceptualizovanja kontinuiranog obrazovanja zaposlenih u obrazovanju i da razmotrimo neke od implikacija ovih shvatanja za delovanje pedagoga. Nadamo se da će time biti inicirano dalje preispitivanje načina na koji razumemo celoživotno obrazovanje i razmatranje preduslova i problema u razvijanju prakse profesionalnog razvoja.

Osnovne odlike različitih koncepcija kontinuiranog obrazovanja praktičara u obrazovanju

Osnov za razlikovanje pojedinih shvatanja je način na koji se odgovara na pitanja šta, kako i zašto uče (ili bi trebalo da uče) nastavnici i stručni saradnici, ko i kako odlučuje o tome i šta je uloga onih koji uče u tom procesu. Uz svest o tome da ćemo pojednostaviti brojne međusobne razlike i moguće kombinacije odgovora na ova pitanja, različita shvatanja ćemo grupisati u dve kategorije, nastojeći da uočimo suštinske razlike među njima: pristup

⁴ U Nacionalnom izveštaju o stanju obrazovanja nastavnika u Nemačkoj, na primer, eksplicitno se navodi: „specifično za posao nastavnika je to da pun razvoj profesionalnih kompetencija, potrebna specijalizacija, konstantno uvećavanje znanja, neophodno sticanje iskustva i pouzdanja... i rešavanje najčešće uvek drugačijih problema... mogu da se dese samo direktnim bavljenjem tim poslom“ (OECD, 2010:138). Gotovo svi savremeni naučni radovi o obrazovanju nastavnika takođe ističu neophodnost povezivanja ili integrisanja teorijskog i praktičnog obrazovanja i učenje kroz praktikovanje u realnom kontekstu i tragaju za najboljim načinima koji će obezbediti ovakvo integrisanje (na primer. Schon, 1987; Korthagen, 2001)

kontinuiranom obrazovanju kroz obrazovanje i usavršavanje zaposlenih i pristup kontinuiranom obrazovanju kao profesionalnom razvoju.

Sintagma *obrazovanje i usavršavanje*⁵ naglašava da je značajno kako inicijalno obrazovanje, tako i obrazovanje tokom karijere, pri čemu se odnosi uglavnom na formalne i neke oblike neformalnog obrazovanja i usavršavanja, ali ne i na informalno obrazovanje praktičara. Usavršavanje se ovde vidi kao obrazovanje akademskog tipa (čiji je cilj usvajanje naučnih, teorijskih, knjiških znanja) ili kao obuka (čiji je cilj sticanje veština potrebnih za svakodnevni praktični rad - „znanja kako“). Iako se akademsko obrazovanje i trening međusobno razlikuju po cilju i načinu obrazovanja, zajedničke su im pretpostavke da postoji opštevažeće znanje, da to znanje ima neko ko ne deli kontekst samog praktičara (naučnici i stručnjaci), te da se ono može preneti praktičaru ili se može spolja organizovati situacija u kojoj će on steći veštine koje su potrebne iz perspektive tih saznanja. Nekada se ovakav model obrazovanja nastavnika naziva *modelom isporuke* (Frost, 2011). Bilo da je reč o akademskom obrazovanju ili obuci, uloga praktičara je bar donekle pasivna, u smislu da on usvaja znanja i razvija veštine za koje neko drugi procenjuje da su mu potrebne (metode mogu značiti da on ima neku vrstu aktivnosti u procesu učenja, naročito u slučaju obuke) i da ostvaruje svoje uloge uspešno ukoliko sledi određeni algoritam koji su razvili eksperti. Ovakvo obrazovanje praktičara je, u principu, dekontekstualizovano (odnosno ne odvija se u uslovima realne prakse nastavnika ili je praksa mesto gde praktičar primenjuje i uvežbava nešto čemu su ga prethodno učili), a ključna reč za ulogu nastavnika u ovakvom procesu usavršavanja je *primena*. Znanja koja na ovaj način usvajaju su nezavisna od konteksta, opštevažeća i racionalistički zasnovana, te nezavisna od ličnih iskustava i značenja, emocija, vrednosti praktičara.

Rezultati ovakvih programa su, sudeći po istraživanjima, različiti i zavisni od brojnih faktora: načina rada na obuci (uspešniji su programi koji koriste interaktivne metode), realizatora programa (najefikasniji su programi koje realizuju „spoljni eksperti“, autori programa ili istraživači koji sami prezentuju svoje ideje), trajanja obuke (programi koji su efikasni traju duže), podrške nastavniku nakon seminara (efikasniji su programi koji organizuju praćenje i podršku nastavnicima), sadržaja obuke (najefikasniji su programi koji integrišu nastavnikovo poznavanje sadržaja koji predaju i poznavanje pedagoško-psiholoških znanja i

⁵ Postoji značajna neujednačenost u načinu upotrebe pojedinih termina. Tako se nekada sintagme obrazovanje i usavršavanje, stručno usavršavanje, profesionalno usavršavanje koriste sinonimno sa profesionalni razvoj. Smatramo da pojava danas aktuelnog naziva profesionalni razvoj nastaje zajedno sa promenama u načinu na koji se razumeju problemi u ovoj oblasti, te da nije slučajna. Zato smo ovde nastojali da različite termine koristimo za suštinski različita shvatanja.

kompetencija, te koji su fokusirani na to kako učenici uče), prethodne provere i evaluacije programa (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Ovakvo obrazovanje nastavnika predstavlja dominantnu sliku obrazovanja i usavršavanja nastavnika danas, pri čemu je u fazi usavršavanja dominantno obrazovanje kao trening veština (Frost, 2011). Međutim, takva praksa je i kritikovana zbog: održavanja jaza između teorije i prakse (Korthagen & all, 2001; Radulović, 2011), tehnicizma i instrumentalizma (Pešić, 1998; Radulović, 2011; Schön, 1987), dekontekstualizovanosti i odvajanja usavršavanja od potreba konkretnih škola (Obrazovna komisija SAD, prema OECD, 2010), reprodukovanja postojeće prakse uključujući nepovoljan položaj praktičara u njoj (Gore & Zeichner, 1995:204), racionalizma i zanemarivanja vrednosti i principa samih praktičara (prema Frost, 2011), kao i zbog toga što podrazumeva konstantan pritisak na praktičare i izaziva njihov otpor, a ne dovodi do željenih promena prakse (Frost, 2011), a u našoj praksi i zbog svodenja na jednokratne povremene obuke, načina na koji se vrši izbor programa usavršavanja i nedostatka evaluativnih podataka o ponuđenim programima usavršavanja (Pešikan, 2010). Iz perspektive kritičara koncepcije obrazovanja i usavršavanja nastavnika, nastavnici ne podučavaju na određen način zato što su nešto naučili ili nisu naučili, već zato što su to što su – što zavisi od njihoviog porekla, celokupnih biografija, nada i snova, mogućnosti i aspiracija, entuzijazma, vrednosti..., dakle celokupne njihove ličnosti.

Paralelno sa gorenavedenim kritikama nastaju drugačija shvatanja celoživotnog učenja i obrazovanja praktičara u obrazovanju. Ona konceptualizuju kontinuirano obrazovanje kao **profesionalni razvoj**, pri čemu se profesionalni razvoj nastavnika definiše kroz povezanost profesionalnog i ličnog aspekta razvoja i kroz oblike organizovanja koji mogu biti i formalni i neformalni (Stanković i Pavlović, 2010). Koncept profesionalnog razvoja ne samo da podrazumeva da je neophodno da nastavnici uče i posle inicijalnog obrazovanja, već naglašava kontinuitet različitih faza i procesualnost profesionalnog razvoja (odnosno različite faze vidi kao tačke na kontinuumu profesionalnog razvoja, nasuprot zbirci pojedinačnih događaja u profesionalnoj karijeri, kakvi su pohađanje pojedinih seminara). Logično je da su ciljevi, oblici i sadržaji, kao i odlike procesa i krajnja svrha ovog procesa drugačiji nego u okviru koncepta obrazovanja i usavršavanja. Ciljevi ovakvog procesa tiču se razvoja određenih kognitivnih veština praktičara (kakvi su kritičko preispitivanje teorije i prakse, otkrivanje i definisanje problema, shvatanje znanja kao relativnih), ali i samorazumevanja, građenja ličnog odnosa prema problemima prakse, te spremnosti za promenu prakse i načina na koji se ona razume (Kyriacou, 2001; Liston & Zeichner, 1990; Radulović, 2011). Jedinstvena vrsta znanja koju

praktičari razvijaju kroz proces profesionalnog razvoja objedinjuje kognitivnu, emocionalnu, etičku i psiho-socijalnu, te konativnu dimenziju i može se nazvati „znanjem da“ (Radulović, 2011). Veliki značaj se pridaje implicitnim shvatanjima i praktičnim teorijama, a profesionalni razvoj se vidi upravo kao građenje, osveščivanje, preispitivanje i razvijanje ovakvih teorija.. U osnovi sticanja ovakvog znanja nalazi se drugačije epistemološko polazište: umesto učenja (naučnih) teorija da bi se primenile u praksi, praktičar preispituje i razvija teorije u praksi. Krajnja svrha ovog procesa je razvoj teorije kroz praksu kao i razvoj prakse. U prilog ovakvom shvatanju kontinuiranog obrazovanja idu nalazi istraživanja koji pokazuju da su efektivniji oni oblici obrazovanja nastavnika koji omogućavaju nastavnicima da praktikuju aktivnosti i reflektuju o sopstvenom iskustvu i koji obezbeđuju značajnu participaciju nastavnika (Darling-Hammond and Richardson, 2009). Ovo nas vodi razmatranju pitanja kada, zaista, dolazi do profesionalnog razvoja, odnosno šta su preduslovi i povoljne okolnosti da do toga dođe. Neki od elemenata odgovora na ovo pitanje posebno su značajni za delovanje pedagoga.

Šta mogu pedagozi?

Građenje konteksta povoljnog za profesionalni razvoj zavisi od brojnih faktora među kojima su obrazovna politika, inicijalno obrazovanje praktičara kao i razne odlike konteksta škole i vrtića. Ovde ćemo se zadržati na tome kakva je, ili kakva bi trebalo da bude, uloga pedagoga u građenju odgovarajućeg institucionalnog konteksta.

Najpre, treba reći da pedagog u praksi zasnovanoj na koncepciji obrazovanja i usavršavanja praktičara (koji dominira u našoj praksi) može da doprinese uspostavljanju prilika u kojima će praktičari imati aktivnu ulogu u planiranju sopstvenog razvoja, uključujući i izbor odgovarajućih programa usavršavanja, i u kojima će se ovi programi birati polazeći od potreba praktičara. Pedagog takođe može da doprinese adekvatnom izboru programa tako što će polaziti od saznanja o tome kakvi se programi pokazuju kao uspešni (o čemu je bilo reči napred u tekstu).

Ali i više od toga. Pedagog može da doprinese zasnivanju kontinuiranog obrazovanja kao profesionalnog razvoja kroz:

- doprinos građenju profesionalnog identiteta praktičara kao profesije koja uči (naročito u fazi pripravnštva);
- iniciranje istraživanja praktičara;

- iniciranje grupa za učenje i zajedničkih aktivnosti praktičara (kakve su razmatranje problema i načina njihovog rešavanja, analiziranje iskustava i preispitivanje sopstvenih implicitnih teorija, međusobna savetovanja, saradničko planiranje, međusobno praćenje, koučing...);
- građenje atmosfere sigurnosti i poverenja, kao i saradničkog kolegijalnog okruženja (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Knapp, 2003; Perez et al, 2007, Vescio & al, 2006);
- obezbeđivanje vremenskih i prostornih preduslova za saradnički rad;
- modelovanje delovanja refleksivnih praktičara time što će i sam sistematski pristupati praćenju sopstvenih potreba za dalje učenje, kritički i istraživački se odnositi prema sopstvenoj praksi, raditi timski i sl.

U osnovi koncipiranja kontinuiranog razvoja praktičara kao profesionalnog razvoja nalazi se shvatanje da su nastavnici svih kategorija, kao i sami stručni saradnici, autonomni, refleksivni, sposobni da otkrivaju znanja i da razvijaju sebe i svoju praksu, a da su obrazovne institucije „arene“ u kojima svi uče i zajednice koje uče (Ellis, Edwards, Smagorinsky, 2010). Možda bi zato početak mogao da bude preispitivanje naših sopstvenih implicitnih i eksplicitnih shvatanja o praktičarima u obrazovanju, jer ukoliko ne stojimo na ovim polazištima teško da ćemo doprinosti građenju kulture obrazovne institucije koja je odgovarajuća za profesionalni razvoj.

Literatura:

Darling-Hammond & Syke (1999): *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, Jossey-Bass Education Series.

Darling-Hammond, L., Richardson, N., (2009): *Research Review / Teacher Learning: What Matters?*, *How Teachers Learn*, Vol 66 (5), 46-53.

Ellis, V., Edwards, A. & Smagorinsky, P., Eds. (2010): *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*. New York: Routledge

Frost, D. (2011): *International Teacher Leadership project*, Cambridge: Institute and Leadership for Learning.

Gore, J.M. & Zeichner, K.M. (1995): *Connecting Action Research to Genuine Teacher Development*, in Smyt, J. (ed), *Critical Discourses on Teacher Development* (203-215). London: Cassell.

Knapp, M. S. (2003): *Professional development as policy pathway*, *Review of Research in Education*, 27(1), 109–157.

Korthagen, F.A.J. & al. (2001): Linking Practice and Theory – The Pedagogy of Realistic Teacher Education, London: LEA.

Kyriacou, (2001): Temeljna nastavna umijeća, Zagreb: Educa.

Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1990): Reflective teaching and Action Research in Preservice Teacher Education, Journal of Education for Teaching, Vol. 16(3), 235-255.

OECD (2010): Nastavnici su bitni, Beograd:Ministarstvo prosvete Srbije.

Perez, M. & al. (2007): Successful California schools in the context of educational adequacy. Washington, DC: American Institutes for Research.

Pešić, M., i dr. (1998): Pedagogija u akciji, Beograd: IPA, Filozofski fakultet.

Pešikan, A. i dr. (2010): Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo, Nastava i vaspitanje, Vol. 59(2), 278-296.

Radulović, L. (2011): Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu, Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu

Schön, D. (1987): Educating the Reflective Practitioner, San Francisco: The Jossey-Bass Inc.

Stanković, D., Pavlović, J. (2010): Modeli profesionalnog razvoja nastavnika, u Polovina, N. I Pavlović, J., ur. Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika, Beograd: IPI.

Vescio, V. & al (2006): A review of research on professional learning communities: What do we know?, Paper presented at the NSRF Research Forum, January, 2006.

PEDAGOG IZMEĐU ISHODA STUDIJA I OPISA POSLA¹

Aleksandra Pejatović²
Filozofski fakultet
Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu su prezentovani podaci analize odnosa između ishoda osnovnih akademskih i master studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i iz dva različita dokumenta preuzeti opisi posla pedagoga. Pošlo se od pretpostavke da na osnovu ishoda, iskazanih u terminima sposobnosti, možemo da zaključimo za koje poslove i radne zadatke studije osposobljavaju buduće pedagoge. Prilikom analize naglasak je stavljen na one poslove koji ili nisu navedeni među ishodima ili jesu navedeni ali sa osposobljenošću koja deluje nižeg nivoa od one koju zahteva opis posla. Ovo su ujedno i dve osnovne vrste razlika između ishoda i sadržaja opisa posla. Na osnovu oba razmatrana dokumenta, posebno se kao zaključak nameće zanemarenost ishoda koji upućuju na osposobljenost budućih pedagoga za direktan rad sa učenicima i različitim drugim kategorijama korisnika vaspitno-obrazovnih usluga.

Ključne reči: *profesija pedagog, ishodi u obrazovanju, opis posla*

Programima studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu iz 2006. i iz 2009/2010. godine podržan je koncept obrazovanja zasnovanog na kompetencijama, između ostalog, i eksplicitnim navođenjem opštih i predmetno-specifičnih sposobnosti, kojima student, po završetku odgovarajućeg nivoa studija, treba da ovlada. Iako je formulisanje ishoda procesa obrazovanja jedan, i to svakako ne dovoljan, elemenat za zaživljavanje pomenutog koncepta (Despotović, 2010), mi smo za potrebe analize u okviru ovog rada, kao pokazatelj onoga što studenti pedagogije stiču tokom osnovnih akademskih i master akademskih studija, odnosno onoga sa čime izlaze u svet rada, izdvojili upravo ishode.

Osnovnim ciljem ovog rada usredsredili smo se na sagledavanje odnosa između ovih ishoda, sa dva nivoa studija pedagogije i dva različita opisa posla pedagoga, s namerom iznalaženja i analiziranja razlika koje postoje između ulazne profesionalne osposobljenosti i setova poslova za koje se očekuje da ih pedagozi obavljaju. Uvid u ishode studija uverio nas je da se na osnovu njih mogu u značajnoj meri sagledati vrste poslova za koje su diplomirani pedagog i master pedagog osposobljeni.

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060, 2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² apejatov@f.bg.ac.rs

Ishodi studija (na osnovnim akademskim studijama - pet setova opštih sposobnosti i sedam setova predmetno-specifičnih, a na master akademskim studijama - osam setova opštih i šest setova predmetno-specifičnih sposobnosti; Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, 2012a, 2012b) upućuju na razvijenost kompetencija, koje možemo da razvrstamo u više grupa, u okviru kojih se prilično jasno vide poslovi koje pedagog obavlja. Grupe poslova bile bi: 1) razume osnovne pedagoške pojmove i probleme osnovnih pedagoških disciplina, kritički analizira pedagoške ideje, teorije i vaspitno-obrazovnu praksu, uz popularizaciju i aktuelizaciju prosvetnih pitanja; 2) rešava konkretne stručne probleme, različitih nivoa složenosti, i unapređuje vaspitno-obrazovnu praksu; 3) realizuje (naučna) istraživanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja (od koncipiranja, preko realizacije, do saopštavanja rezultata stručnoj, naučnoj i široj javnosti, na nacionalnom i međunarodnom nivou) i primenjuje rezultate istraživanja u praksi, kao i inovacije; 4) poznaje osnovna načela izrade programa vaspitno-obrazovnog rada; 5) pruža podršku nastavnicima radi unapređivanja njihovog rada (u primeni savremenih nastavnih metoda i oblika rada, postupaka praćenja i ocenjivanja rada učenika i korišćenja novih informacionih tehnologija) i saraduje sa širim okruženjem; 6) kreira strategiju razvoja i program delatnosti institucije u kojoj radi; 7) ostvaruje profesionalnu komunikaciju; 8) ima aktivan odnos prema sopstvenom profesionalnom razvoju i razvoju profesije pedagoga.

Razlike u kompetencijama (poslovima) između osnovnog i master nivoa studija u manjoj meri su sadržane u vrsti kompetencija, već su znatno izraženije u nivou razvijenosti i složenosti kompetencija, poput, na primer: od toga da razume i analizira, na nivou master studija - razume, temeljno poznaje i u stanju je da kritički analizira; narasta osposobljenost za realizaciju istraživanja do nivoa onog koje nosi epitet naučnog; saopštavanje rezultata istraživanja se od stručne javnosti proširuje i na naučnu i to i na nacionalnom i na međunarodnom nivou; rešavanje stručnih problema postaje rešavanje složenih problema korišćenjem naučnih metoda i postupaka; pojačava se naglasak na uvođenju novina; pored aktivnog odnosa prema sopstvenom profesionalnom razvoju, takav odnos upostavlja i prema razvoju profesije i profesionalnom udruživanju itd.

Na osnovu navedenih primera možemo da zaključimo da osnovna razlika u kompetencijama, odnosno poslovima za koje su osposobljeni, između diplomiranog pedagoga i master pedagoga nije dominantno u vrsti poslova, već u usložnjavanju poslova iste vrste.

Prema *Jedinstvenoj nomenklaturi zanimanja* pedagog obavlja trinaest različitih grupa poslova i zadataka, a u okviru svake od grupa veći broj „karakterističnih poslova i radnih zadataka“ (Jedinstvena nomenklatura zanimanja u SFRJ, 1990). Grupe poslova i zadataka su: 1)

planiranje i programiranje rada u predškolskim organizacijama, školama, domovima, zdravstvenim organizacijama, kazneno-popravnim i vaspitnim ustanovama; 2) unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada i usmeravanje rada stručnih timova; 3) intenziviranje vaspitno-obrazovnog procesa; 4) ostvarivanje pedagoško-instruktivnog rada s vaspitačima, saradnicima i roditeljima; 5) programiranje i organizovanje vaspitnih aktivnosti u kazneno-popravnim ustanovama; 6) istraživanje u području vaspitno-obrazovne delatnosti odnosno u području naučne discipline; 7) analiziranje stanja u sistemu vaspitanja i obrazovanja i programiranje vaspitno-obrazovne delatnosti; 8) saradivanje sa stručnim organima škole; 9) vođenje školske i pedagoške dokumentacije; 10) permanentno obrazovanje i usavršavanje; 11) uvođenje pripravnika u posao; 12) planiranje i programiranje kulturne i javne delatnosti vaspitno-obrazovne organizacije i 13) organizovanje i koordiniranje pedagoškog rada (Ibidem).

Kada se detaljnije pogledaju karakteristični poslovi i radni zadaci u okviru ovih grupa poslova i zadataka, među njima se mogu naći i oni koji se ne navode u ishodima studija, ili bar nisu u dovoljnoj meri prepoznatljivi među ishodima. Takvi su, na primer: direktno učestvovanje u različitim aktivnostima sa decom i mladima, pogotovu u onim koje pospešuju proces učenja i stvaralaštva kod njih; organizovanje profesionalnog informisanja i usmeravanja učenika; monitoring različitih aspekata rada; rad sa specifičnim kategorijama korisnika i uopšte pedagoški rad u kazneno-popravnim ustanovama, u zdravstvenim organizacijama, u domovima...; viši nivoi angažovanja na izradi vaspitno-obrazovnih programa (znatno iznad nivoa poznavanja osnovnih načela, kako se to navodi u ishodima); rad na evaluaciji (na primer, programa vaspitno-obrazovnog rada)... (Ibidem)

Dakle, ukoliko sledimo opis posla pedagoga iz JNZ-a, posao deluje složenijim nego što to pokazuju ishodi studija. U nekim slučajevima reč je o poslovima za koje se relevantne sposobnosti ne pojavljuju kao ishodi, dok u drugim slučajevima posao zahteva viši nivo osposobljenosti od onoga definisanog ishodima studija.

Nekoliko godina unazad u Srbiji se sprovode aktivnosti usmerene na izradu nacionalnog okvira kvalifikacija, koji se nužno usklađuje sa *Međunarodnom standardnom klasifikacijom zanimanja MSKZ-08* (International Standard Classification of Occupations – ISCO-08) (ILO: Resolution....., 2012). Klasifikaciju zanimanja je preveo Republički zavod za statistiku (Klasifikacija zanimanja, 2011). Zanimanje pedagog nalazimo u grupi zanimanja „Stručnjaci i umetnici“ (Ibidem: 8), u vrsti „Stručnjaci za obrazovanje i vaspitanje“, podvrsti „Ostali stručnjaci za obrazovanje“ i skupini „Andragozi, pedagozi i stručnjaci za sistemska pitanja obrazovanja i vaspitanja“ (Ibidem: 32-33).

Poslovi, zadaci i operacije koje obavlja „pedagog školski“ obuhvataju: „testiranje dece za upis u prvi razred i analiziranje rezultata; praćenje procesa prilagođavanja učenika tokom obrazovanja i vaspitanja; vaspitni rad sa učenicima; korektivni rad sa učenicima koji imaju problema u učenju, ponašanju i razvoju; pomoć učenicima u organizovanju učenja, racionalnijem korišćenju slobodnog vremena i izboru aktivnosti; proučavanje međusobnih odnosa učenika, učenika i nastavnika; analiziranje rezultata vaspitno-obrazovnog rada; analiziranje metodologije ocenjivanja učenika i pružanje pomoći učenicima u izboru najboljeg načina za savladavanje gradiva; instruktivni pedagoško-psihološki rad sa nastavnicima; rad na uvođenju savremenih oblika i metoda nastavnog rada, pomoć nastavnicima u planiranju, programiranju i vođenju nastavnog rada; primena pedagoško-psiholoških principa u izradi rasporeda časova i smena i organizovanje nastavnog rada; praćenje i vrednovanje korelacija sadržaja jednog i više nastavnih predmeta, organizovanje rada škole i efekata planirane inovacije; praćenje razvoja obrazovnih i radnih sposobnosti aktivnosti i sklonosti učenika i savetovanje roditelja za pravilan razvoj; saradnja sa roditeljima radi rešavanja problema učenika; vođenje propisane pedagoške dokumentacije; izrada godišnjeg i operativnog plana rada; pomaganje pri profesionalnoj orijentaciji učenika; rad u stručnim organima škole; saradnja sa Ministarstvom prosvete i drugim institucijama; uvođenje novih i savremenih oblika i metoda nastavnog rada i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada škole; stručno usavršavanje“ (Interni materijal projekta Republičkog zavoda za statistiku).

Od navedenog dvadeset jednog seta poslova, zadataka i operacija, čak njih 10 opisuje poslove koji su, u većoj ili manjoj meri, direktno povezani sa učenicima, od njihovog ulaska u školu, preko različitih aspekata njihovog školskog života, do načina kako provode slobodno vreme i poslova na profesionalnoj orijentaciji učenika. Posebno smo i ovom prilikom izdvojili rad sa učenicima, s obzirom na to da je on u ishodima studija pedagogije u velikoj meri zanemaren.

Nakon veoma sažete analize dva dokumenta, koji sadrže opise posla pedagoga, i dovođenja u vezu sadržaja ovih opisa sa ishodima osnovnih akademskih i master studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Beogradu, u formi zaključka nameću nam se sledeći utisci o onome što u ishodima nedostaje, ili nije u dovoljnoj meri naznačeno: 1) direktan rad sa učenicima, vezan za najrazličitije aspekte njihovog školskog života, kao i šire posmatranog razvoja; 2) poslovi vezani za profesionalnu orijentaciju; 3) vaspitno-obrazovni rad sa različitim kategorijama korisnika, u različitim vrstama institucija; 4) neophodnost razvijenosti višeg nivoa kompetencija vezanih za izradu i procenu nastavnih planova i programa; 5) viši nivo

razvijenosti kompetencija potrebnih za evaluaciju različitih elemenata i aspekata procesa vaspitanja i obrazovanja; 6) veća osposobljenost za saradnju sa različitim akterima u procesu vaspitanja i obrazovanja, u skladu sa razvojem koncepta socijalnog partnerstva.

Svakako da sve ovde navedene zaključke treba shvatiti ponajpre kao poziv na razmatranje daljeg razvoja programa studija pedagogije, pre svega usklađenih sa potrebama sveta rada, u kojem pedagog ostvaruje svoju profesionalnu ulogu.

Literatura:

Despotović, M. (2010): Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ILO, (2012): Resolution Concerning Updating the International Standard Classification of Occupations, dostupno na adresi: www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf (posećeno 29.12. 2012)

Jedinstvena nomenklatura zanimanja u SFRJ 5, (1990), Beograd: Savremena administracija

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, (2012), Pravilniko programu svih oblika rada stručnih saradnika, Beograd

Republički zavod za statistiku, (2011), Klasifikacija zanimanja, Beograd

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet (2012a): Osnovne akademske studije pedagogije (2009/2010), dostupno na adresi: http://www.f.bg.ac.rs/pedagogija/program_studija.php?god=3&nivo=0 (posećeno 2. 12. 2012)

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet (2012b): Master akademske studije pedagogije (2009/2010), dostupno na adresi: http://www.f.bg.ac.rs/pedagogija/program_studija.php?god=3&nivo=2 (posećeno 2. 12. 2012)

REFLEKSIJA PROFESIONALNOG IDENTITETA ŠKOLSKOG PEDAGOGA I PROFESIONALNI RAZVOJ

Mr Mira Jovanović
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače Šabac¹

Apstrakt

Status i uloga profesije školski pedagog u savremenoj školskoj kulturi uslovljeni su mnogobrojnim promenama u društvu i predstavlja složenu i odgovornu profesiju. Međutim, evidentno je da se uloga pedagoga u savremenoj školi menja, što traži odgovore na neka pitanja. Između ostalog, javlja se potreba za ispitivanjem refleksija profesionalnog identiteta pedagoga (implicitnih teorija pedagoga, tj. njihovih verovanja o značajnim pitanjima i pogledima na suštinu svog profesionalnog identiteta). Takođe se nameće pitanje koliko je savremena školska kultura ili školska klima podsticaj profesionalizmu školskih pedagoga u današnjoj školi.

U radu se polazi od objašnjenja specifičnosti profesije školskog pedagoga i njihovog razvoja u školi tj. ostvarivanje njegovih individualnih potreba i potencijala. Iako je profesionalni razvoj primarni aspekt razvoja školskog pedagoga, specifičnost njihove profesije otvara mogućnost i potrebu razmatranja aspekta razvoja školskog pedagoga na ličnom planu kroz ostvarivanje profesionalne uloge. Jedno od polazišta za ovaj rad predstavlja uviđanje potrebe za ekspliciranjem značenja jezika koji se koristi kada se govori o refleksijama profesionalnog identiteta i njihovog profesionalnog razvoja u kontekstu savremene školske kulture.

Ključne reči: školski pedagog, refleksija, profesionalni identitet, profesionalni razvoj

1.UVOD

Rad se bavi istraživanjem pitanja koja se odnose na različite klasifikacije profesionalnog identiteta, na različita gledišta o novoj ulozi i položaju pedagoga u savremenoj školi, počev od pokušaja definisanja profesije pedagog od sagledavanja oblasti i načela rada rada, preko raznovrsnih uticaja koji diktiraju način rada pedagoga, sve do raznovrsnih zahteva upućenih pedagozima, na reformne procese i položaj školskih pedagoga u njima.

Istraživali smo i prirodu refleksije profesionalnog identiteta pedagoga, kao i izvore tih verovanja. Pri tome je posebna pažnja bila usmerena na refleksije pedagoga o svom položaju u vaspitno-obrazovnom procesu na početku rada u školi u toku pripravničkog staža, saradnji sa mentorom, direktorom i nastavnicima u školi, o novim ulogama posle započete reforme, o potrebnim kompetencijama pedagoga, trenutnim izazovima u radu, o profesionalnom razvoju.

¹ stiv66@itecom.rs

U kontekstu profesionalnog obrazovanja nastavnika, pojam refleksije definiše se na različite načine. Smit i Hatton (Smith & Hatton, 1995) na sledeći način sumiraju aktuelna značenja (modele) refleksije:

- 1. refleksija se odnosi na mišljenje u akciji, ali i na mišljenje o akciji,
- 2. refleksija se shvata kao analitički proces koji zahteva vreme, ali može da se shvati i kao kratkotrajan, intuitivni proces koji se dešava u akciji,
- 3. rešavanje problema integralni je deo refleksije, ali refleksija postoji i izvan rešavanja problema, i
- 4. često se refleksija iscrpljuje u razmišljanju o metodama i efektima nastavnog rada, ali može da uključi i šira etička i socijalna pitanja obrazovanja.

Utisak je da se opšti okvir za razumevanje pedagoških refleksija koje mogu u ujedinjenoj Evropi da pospeše proces integracija temelji na procesima koji su već uveliko započeli: osposobljavanju pojedinaca za razumevanje sopstvene realnosti i vlastitu kritičku distancu, razvoj kompetencija za samorefleksiju, rešavanje problema, praktičnu primenu naučenog u promenljivim i neizvesnim uslovima života, osposobljavanju za praktičnu akciju i participaciju, usmeravanju ka vrednostima tolerancije, razumevanju drugih i spremnosti za timsko delovanje (Gojkov, 2006).

2.METODOLOGIJA I OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1.Problem istraživanja

U savremenoj školi sa uvođenjem reforme u obrazovni sistem , posebno se naglašava značaj i uloga stručnih timova a u okviru njih stručnih saradnika pedagoga. Ističe se značaj i potreba profesionalnog razvoja zaposlenih u cilju osiguranja kvaliteta nastavnog procesa.Jedna od značajnih aktivnosti pedagoga u okviru područja rada pedagoško-instruktivni rad sa nastavnicima je i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada i uvođenje inovacija. Lekić (1983) navodi da da pedagozi u savremenoj školi realizuju izuzetno važnu društvenu delatnost sa veoma raznovrsnim i određenim osnovama,ali i aktivno praćenje savremenih trendova u nastavnom procesu. Dakle, školski pedagozi moraju stalno biti otvoreni za prihvatanje inovacija i kontinuirano unapređenje svog rada.

Školski pedagozi imaju posebnu odgovornost za svoj pedagoški rad i zato se postavlja pitanje njihove spremnosti i sposobnosti na unapređivanju vaspitanja i obrazovanja u skladu sa mogućnostima učenika i uvođenju inovacija koje doprinose pozitivnoj pedagoškoj klimi škole.

Osnovni problem ovog istraživanja je: Kako pomoći školskim pedagozima da preuzmu nove profesionalne uloge i postanu reflektivni praktičari sposobni da unapređuju svoj profesionalni razvoj?

2.2. Predmet istraživanja

Da bi se dao odgovor na postavljeno pitanje potrebno je empirijski utvrditi refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga u savremenoj školi. Namera je da se u okviru predmeta istraživanja utvrdi refleksija pedagoga u vezi sa ulogama koje najčešće ostvaruju u savremenoj školskoj kulturi.

Polaznu osnovu istraživanja predstavlja problem istraživanja koji se sastoji u tome da se ispitaju refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga o profesionalnom razvoju u savremenoj školi. Namera ovog istraživanja ogleda se i u davanju smernica za profesionalni razvoj stručnih saradnika pedagoga . U tom smislu otvara se i pitanje da li refleksije profesionalnog identiteta pedagoga i mogu da ukažu na smernice profesionalnog razvoja pedagoga?

Pretpostavljamo da će izučavanje refleksija profesionalnog identiteta otvoriti ne samo nove mogućnosti za planiranje njihovog profesionalnog razvoja, već i niz drugih mogućnosti koje su bitne za obrazovno- vaspitni rad u celini. Praktični značaj problema ogleda se u činjenicama i podacima koji nastaju sagledavanjem i poređenjem prakse i mišljenja školskih pedagoga.

Ispitivanje refleksija profesionalnog identiteta pedagoga i mogućnost njihove primene u praktičnim situacijama bi trebalo da ukaže na realnu sliku njihovih potreba, očekivanja, samoostvarenja, nedostataka i mogućnosti njihovog razvoja, ali i na tekuću sliku savremene škole i mogućnosti za njene promene, viđene očima pedagoga praktičara. Očekuje se da će dobijeni podaci pomoći u razvijanju smernica za profesionalni razvoj pedagoga. Navedeni problem istraživanja značajan, kako za pedagošku teoriju, tako i za praksu obrazovanja.

Sve ovo nas upućuje ne samo na to da dalje nastojimo da otkrijemo svojstva dobrog rada školskih pedagoga i adekvatne načine unapređivanja tog rada, već i da postojeća shvatanja o

ovim pitanjima analiziramo i preispitamo s aspekta implikacija koje ona mogu imati na shvatanje profesije školski pedagog. Imajući u vidu da se radi o aktuelnim temama, smatramo da ne postoji dovoljno radova na našim prostorima koji se bave pitanjima vezanim za refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga i školske kulture kao podsticaja profesionalizma i kritičnosti pedagoga, a naročito ne u smislu dovođenja ove dve teme u odnos. Smatramo da ovaj rad može doprineti boljem sagledavanju tih pitanja kako u smislu teorijskih razmatranja i analiza, tako i u smislu planiranog empirijskog istraživanja koje će biti usmereno na razumevanje refleksija profesionalnog identiteta školskih pedagoga u okviru konteksta u kojem školski pedagozi rade.

Smatramo da nalazi ovog istraživanja mogu predstavljati korak ka građenju zajedničkog jezika o kvalitetu rada stručnih saradnika-školskih pedagoga koji može biti od pomoći različitim interesnim grupama u ovom pitanju (pedagozima, nastavnicima, direktorima škola, nastavnicima nastavnika, kao i prosvetnim vlastima) da uspostave bolju komunikaciju. Stoga, predmet ovog istraživanja predstavljaju refleksije profesionalnog identiteta i profesionalni razvoj školskih pedagoga u savremenoj školi.

2.3. Cilj i zadaci istraživanja

Polazeći od predmeta istraživanja, može se govoriti o dve vrste ciljeva imajući u vidu različite načine istraživanja i moguće domete:

- 1. Teorijski cilj rada: opisivanje i analiza refleksija profesionalnog razvoja i identiteta školskih pedagoga u savremenoj školi
- 2. Polazeći od prethodno određenog predmeta istraživanja cilj empirijskog dela rada može se formulirati na sledeći način: analizirati i razumeti značenja refleksija pedagoga o svom profesionalnom razvoju i identitetu imajući u vidu kontekst školske kulture kao podsticaj profesionalizma.

Na osnovu cilja koji smo postavili za istraživanje, zadatke istraživanja formulirali smo u u vidu četiri međusobno povezana istraživačka pitanja:

- a) Kako školski pedagozi shvataju svoj profesionalni identitet odnosno koja značenja mu pripisuju?
- b) Kako školski pedagozi sagledavaju ulogu profesionalnog identiteta u razvijanju kvaliteta svog rada?

- v) Kako shvatanja školskih pedagoga o profesionalnom identitetu određuju ono što pedagozi smatraju mogućim u datom kontekstu školske kulture po pitanju profesionalnog razvoja ?
- g) Jedan od ciljeva ovog istraživanja u njegovom kritičkom smislu, ali ujedno i način dolaženja do odgovora na prethodno navedena pitanja i bolje razumevanje tih odgovora, jeste stimulanje refleksije školskih pedagoga o profesionalnom razvoju i identitetu kako bi se omogućilo da pedagozi artikuliraju i objasne svoja uverenja, kao i da kroz interakciju dođu do uvida u moguća drugačija gledišta.

Cilj istraživanja je ovako postavljen kako bi se sagledala podudarnost između konkretnih svakodnevnih aktivnosti pedagoga, obrazovne prakse, i mišljenja pedagoga: šta je u stvari ono što rade, šta im je nametnuto, a šta oni smatraju da nije dovoljno i na adekvatan način uređeno i odrađeno u ovom procesu? Ispitana mišljenja bi trebala da ukažu na poglede o inicijalnom obrazovanju, kao i o potrebama za profesionalnim razvojem i specifičnim znanjima koja im nedostaju.

Iz ovako određenog cilja definišu se sledeći zadaci istraživanja:

- 1. Ispitati refleksije pedagoga koja se odnose na njihovo inicijalno obrazovanje.
- 2. Ispitati refleksije pedagoga koja se odnose na njihov pripravnički status i početak rada u školi.
- 3. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na saradnju sa mentorom tokom pripravničkog staža.
- 4. Ispitati refleksije pedagoga koja se odnose na metodički rad i metodičku osposobljenost za rad u školi.
- 5. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na saradnju sa direktorom škole
- 6. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na saradnju sa nastavnicima u školi
- 7. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na praćenje i vrednovanje rada škole i utvrditi postojanje stepena promene položaja pedagoga u ovom procesu u odnosu na period pre reforme.
- 8. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na trenutne izazove u radu

- 9. Ispitati refleksije pedagoga koje se odnose na potrebe pedagoga u pogledu profesionalnog usavršavanja, te istražiti njihove predloge kako bi se otkrile smernice za njihov profesionalni razvoj.
- 10. Ispitati refleksije i doživljaj pedagoga o proceni svog položaja u školi u sadašnjem trenutku.

Ovo za sobom povlači potrebu za korišćenjem specifične metodologije istraživanja koja ima mogućnost da podstakne refleksiju kod učesnika istraživanja i da doprinose razvoju samouvida pedagoga kroz preispitivanje sopstvenih ideja i uverenja i promišljanje o mogućim promenama i putevima unapređivanja prakse, imajući u vidu postojeći kontekst školske kulture u kojem rade. Kao posledica ovoga, rezultati istraživanja mogu dovesti do identifikacije i analize praksa i odnosa moći koje pojedini interpretativni repertoari školskih pedagoga, koji se koriste kada se govori o profesionalnom razvoju i identitetu a, omogućuju, odnosno – pomeranja fokusa istraživanja od interpretativnog ka kritičkom pristupu.

U teorijskom delu rada istraživali smo pitanja koja se odnose na različite klasifikacije profesionalnog identiteta, na različita gledišta o novoj ulozi i položaju pedagoga u savremenoj školi, počev od pokušaja definisanja profesije pedagog od sagledavanja oblasti i načela rada, preko raznovrsnih uticaja koji diktiraju način rada pedagoga, sve do raznovrsnih zahteva upućenih pedagozima, na reformne procese i položaj školskih pedagoga u njima.

Istraživali smo i prirodu refleksije profesionalnog identiteta pedagoga, kao i izvore tih verovanja. Pri tome je posebna pažnja bila usmerena na refleksije pedagoga o svom položaju u vaspitno-obrazovnom procesu na početku rada u školi u toku pripravničkog staža, saradnji sa mentorom, direktorom i nastavnicima u školi, o novim ulogama posle započete reforme, o potrebnim kompetencijama pedagoga, trenutnim izazovima u radu, o profesionalnom razvoju.

Empirijski deo rada obuhvata intervjuisanje pedagoga polustrukturiranim intervjuom, što bi trebalo da rezultira slikom refleksija profesionalnog razvoja i identiteta ispitanika. To podrazumeva kvalitativnu obradu podataka.

Podaci dobijeni polustrukturiranim intervjuom su kvalitativno obrađeni.

U prvoj fazi istraživanja intervjuisano je 20 ispitanika i svrha sa ciljem da se približimo shvatanjima školskih pedagoga o njihovom profesionalnom razvoju i identitetu i, kako bi u daljem radu uspostavili izvesne kategorije analize koje mogu biti od koristi za planiranje detaljnijih i dubljih analiza u narednim fazama istraživanja. Ova faza je realizovana kroz dva koraka:

1. U prvom koraku, školski pedagozi su učestvovali u polustrukturiranom intervjuu u kome su mogli da:

1.1) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče inicijalnog obrazovanja;

1.2) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se odnosi na pripravnički staž i saradnju sa mentorom;

1.3) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče saradnje sa direktorom i nastavnicima ;

1.4) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče metodičkog rada i metodičke osposobljenosti;

1.5) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče praćenja i vrednovanja rada škole i novim poslovima nakon uvođenja reforme ;

1.6) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče izazova u radu sa učenicima i roditeljima ;

1.7) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče procene potrebe za profesionalnim usavršavanjem;

1.8) iznesu svoje mišljenje o profesionalnom identitetu koje se tiče doživljaja pedagoga o proceni svog položaja u školi; daju predloge, iz sopstvenog iskustva, kako školski pedagog može da razvija svoj profesionalni identitet.

2. Drugi korak činila je kvalitativna analiza odgovora školskih pedagoga iz polustrukturiranog intervjuja , sa ciljem da se, pre svega, razumeju iskustva o kojima pedagozi govore, te i da se identifikuju mogući interpretativni repertoari pedagoga i na osnovu njih dođe do određenih kategorija opštih pojmova, odnosno zajedničkih elemenata iz čitave baze podataka. Zadatak kvalitativnog istraživanja jeste da se otkriju matrice značenja na osnovu kojih članovi jedne zajednice konstruišu i održavaju datu socijalnu realnost (Carr & Kemmis, 1986:85). U ovakvoj analizi naročito smo obratili pažnju na pitanja kao što su: koja shvatanja profesionalnog identiteta stoje iza odgovora i priča pedagoga; kakva shvatanja profesije školski pedagog se mogu prepoznati u njihovim odgovorima; koje su refleksije profesionalnog razvoja i identiteta pedagoga prisutne u školskoj praksi i kako ih pedagozi doživljavaju; koje postupke školski pedagozi smatraju najpogodnijim za razvijanje svog profesionalnog identiteta. Ovakav pristup predviđa da su subjektivna značenja i uslovi komunikacije ograničeni i iskrivljeni postojećim kontekstom, da su deo ideologije (Pešić, 2004:14).

2.4. Metoda i uzorak istraživanja

U teorijskom delu rada koristili smo metodu teorijske analize, kako bi se što bliže i jasnije analizirala refleksije profesionalnog razvoja i identiteta pedagoga iz ugla teorija vaspitanja i obrazovanja. Navedena metoda koristila se i za obradu i analizu dobijenih podataka iz empirijskog dela rada. U celokupnom empirijskom procesu koristila se i deskriptivna metoda, dok je od istraživačkih tehnika korišćen intervju i to polustrukturirani intervju za pedagoge .

Ovo istraživanje, budući da je usmereno na refleksije profesionalnog identiteta školskog pedagoga u savremenoj školi, biće interpretativnog i kritičkog karaktera. Koncept građenja i pregovaranja značenja danas je postao opšte mesto u okviru kvalitativne istraživačke orijentacije u društvenim naukama.

Istraživanje je sprovedeno u osnovnim i srednjim školama Kolubarskog okruga. Uzorak je činilo 20 školskih pedagoga, iz osnovnih i srednjih škola. Očekivanja su da oni imaju različite pristupe u radu, kako zbog različitog uzrasta učenika sa kojima rade, tako i zbog različitog sistema verovanja koja su pored drugih faktora i refleksija postojećeg stanja u školi.

Podaci dobijeni polustrukturiranim intervjuom su kvalitativno obrađeni.

3. ZAKLJUČCI

Ispitanici se slažu u stavu da je **prednost inicijalnog obrazovanja** što im je pružilo široka i bogata akademska znanja, a kao nedostatak navode malo praktičnih znanja i veština i neusaglašenost stečenih znanja sa zahtevima prakse. Takođe, ocenili su svoju psihološku i didaktičku osposobljenost kao dobru, ali u praksi su se suočili sa nepoznavanjem zakonskih propisa i nedostatkom kompetencija za obavljanje profesionalne uloge. Primetna je vrlo neujednačena procena profesionalne osposobljenosti po oblastima rada nakon studija. Što se tiče reformi inicijalnog obrazovanja, po mišljenju ispitanika treba ih najpre usmeriti u pravcu uvođenja više praktičnog rada, boljoj organizaciji i podeli predmeta, kao i inovacijama u nastavi u skladu sa promenama u okruženju.

Iskustva u vezi sa **početkom rada u školi** su u načelu bila pozitivna, ali bilo je, ističu ispitanici i nerazumevanja uloge pedagoga, gomilanja administrativnih poslova, kao i nerealnih očekivanja od strane nastavnika. Uslovi rada su bili nezadovoljavajući za najveći broj ispitanika, dok se beleže različita iskustva u vezi sa atmosferom u kolektivu. Što se tiče prihvatanja od strane kolega, u početnom periodu odnos sa kolegama je karakterisalo blago nepoverenje koje je bilo posledica nedovoljnog uvida u poslove koje pedagog obavlja.

Kada je reč o **mentorskom radu**, svi ispitanici su imale priliku da ih „vodi“ mentor, koji im je bio dostupan, otvoren i spreman za saradnju. Pripremni period je omogućio sticanje znanja i veština neophodnih za rad. Kao negativna strana se ističe nedostatak praktičnog uvođenja u rad, pa je bilo potrebno uložiti dodatni napor kako bi se to kompenzovalo.

Što se tiče **metodičkog rada**, pedagozi ističu da su se na studijama bavili metodičkim radom pedagoga, ali ne i metodikama raznih predmeta. Ipak, opšti utisak je da se osećaju dovoljno osposobljeni u metodičkom i didaktičkom smislu da pruže podršku nastavnicima. U pogledu metodičko-didaktičkih inovacija, kroz razne oblike stručnog usavršavanja, pedagozi su aktivni i na ovom polju, ali ističu da bi pomoć nastavnicima u primeni pomenutih inovacija mogla da bude i kvalitetnija i učestalija.

Iskustva u vezi sa **saradnjom sa direktorom** su raznovrsna, i dok neke ispitanice ističu da je odnos ispunjen poverenjem i poštovanjem, neke druge navode da nemaju dovoljno podrške od strane direktora za realizaciju aktivnosti koje sprovode. Najveća saradnja je u sledećim oblastima: planiranje i programiranje, savetodavni rad, analitičko-istraživački rad, rad u stručnim organima škole i vrednovanje rada škole. Iz odgovora ispitanica stiče se utisak da direktori uglavnom samo deklarativno podržavaju predloge i ideje pedagoga, a da zapravo to ne čine u pravom smislu reči.

Saradnja sa kolegama se ocenjuje kao zadovoljavajuća, ali ne postoji sa svim kolegama. Najčešće se ostvaruje u sledećim oblastima: planiranje i programiranje, vođenje pedagoške dokumentacije, savetodavni rad itd. Ispitanice smatraju da bi saradnja trebala da bude efikasnija i bolja, jer je to u interesu učenika i škole u celini. Nastavnici se sporadično obraćaju za pomoć pedagozima, i to najčešće zbog dilema u vezi sa izvođenjem redovne i individualizovane nastave. Takođe, pedagozi uzimaju učešće u stručnom usavršavanju nastavnika kroz organizovanje individualnih razgovora i diskusija. Međutim, ključni problem sa kojim se suočavaju je nemotivisanost nastavnika za stručno usavršavanje. Kada je reč o pružanju podrške nastavnicima u vezi sa ujednačavanjem kriterijuma ocenjivanja, taj proces se veoma teško odvija.

Važan segment rada se odnosi i na **praćenje i vrednovanje rada škole**. U vezi sa tim ispitanice navode da su uključene u rad timova za samovrednovanje i stručnog aktiva za razvojno planiranje. Takođe, angažovane su na pisanju akcionog plana. Vrednovanje uspeha učenika vrše permanentno i to na različite načine, a vrednovanje sopstvenog rada vrše na osnovu povratne informacije od strane učenika, roditelja i nastavnika.

Trenutni izazovi u radu se, po rečima ispitanica, ogledaju u tome da se roditelji „privole“ da redovno dolaze na sastanke i participiraju u radu i životu škole. Kada je reč o

nastavnicima, izazov predstavlja promena u pristupu nastavi (prelazak sa tradicionalne na nešto savremeniju nastavu). Što se tiče učenika, velike probleme stvara sveprisutnije nasilje, kao i neuvažavanje autoriteta škole. Kako bi izašli na kraj sa izazovima koji se pre svega odnose na učenike, pedagozi ističu da nemaju dovoljno psiholoških znanja i veština za to. Saradnja sa lokalnom zajednicom se u celini gledano ocenjuje pozitivno, pri čemu ispitanice ističu da najbolju saradnju ostvaruju sa inspektorima MUP-a, dok se stav prema zdravstvenim ustanovama i centrima za socijalni rad razlikuje.

Kada su u pitanju **inicijative pedagoga za promenu prakse**, one se najpre odnose na smanjenje administrativnih poslova i uspostavljanje bolje i kvalitetnije saradnje. Sve ispitanice se slažu u stavu da predložena struktura rada nije odgovarajuća, jer ne odgovara realnim potrebama posla. Ispitanice uglavnom poseduju instrumente za rad, ali ih prilagođavaju sopstvenim potrebama, što je sasvim očekivano.

Mišljenja u vezi sa **položajem pedagoga** su podeljena, ali su svi saglasni u tome da je uloga i odgovornost pedagoga sve veća. Postoji mišljenje da je položaj pedagoga bio bolji pre reforme, jer sada pedagozi obavljaju veliki deo administrativnih poslova. Ispitanice se fokusiraju na različite stvari kada su u pitanju faktori koji utiču na poboljšanje položaja pedagoga. Dakle, dok neke ispitanice smatraju da su najbitniji dobri prostorni i materijalni uslovi, druge navode bolju podelu poslova, jasnu zakonsku regulativu, poboljšanje materijalnog položaja i podizanje nivoa inicijalnog obrazovanja. U cilju afirmacije struke neophodno je, pored podizanja nivoa inicijalnog obrazovanja, osigurati kontinuirano stručno usavršavanje, visok nivo profesionalizma, kao i veću angažovanost, kako u naučnoj, tako i u široj društvenoj zajednici.

Literatura

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press

Gojkov, G., (2006), *Didaktika i postmoderna*, VŠV, Vršac

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Teaching and Teacher Education, 11(1), pp. 33-49

Lekić, Đ. (1983) *Pedagoško-psihološka služba u savremenoj školi*. Novi Sad: Misao

Pešić, M. (2004): Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja, u: Pešić, M. i sar., *Pedagogija u akciji*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, str. 3-18.

ISKUSTVENO UČENJE U PROFESIONALNOM RAZVOJU PEDAGOGA

Doc. dr Brane Mikanović¹
Filozofski fakultet Banja Luka

Apstrakt

Brz razvoj nauke, tehnike i tehnologije zahteva kvalitetno obrazovanje. Zbog toga se stalno traga za efikasnim putevima primene novih teorijskih saznanja u praksi. Ključnu ulogu u tome, pored nastavnika, imaju i pedagozi. U novijoj pedagoškoj literaturi sve češće nailazimo na sintagmu profesionalni razvoj. Ova sintagma određuje se različitim značenjima, počev od izjednačavanja sa inicijalnim obrazovanjem pedagoga, što je pogrešno, pa sve do shvatanja o tome da se radi o novom konceptu profesije pedagog. Naša saznanja ukazuju na to da profesionalnom razvoju pedagoga može doprineti iskustveno učenje. Takvo učenje ostvaruje se primenom: modela reflektivnog učenja, modela supervizijskog učenja i modela učenja uz stručno vođenje (*coaching*). Njihova primena je siguran put kvalitetnog profesionalnog razvoja pedagoga i njegovog osposobljavanja za efikasno profesionalno vođenje drugih subjekata u vaspitno-obrazovnim institucijama. Cilj primene iskustvenog učenja je formiranje i razvoj kompetencija za istraživanje vlastite prakse i za učenje iz vlastitog i tuđeg iskustva.

Ključne reči: *profesionalni razvoj pedagoga, kompetencije pedagoga, iskustveno učenje, modeli iskustvenog učenja.*

Uvod

U savremenom vaspitno-obrazovnom sistemu pedagog je sve više ključni faktor profesionalnog razvoja nastavnika i kvalitetnog obrazovanja. Možda se upravo zbog ove konstatacije najmanje govori o profesionalnom razvoju pedagoga. Savremeni pedagog mora biti reflektivni kritičar vlastite prakse, kako bi uspešno mogao analizirati praksu drugih subjekata, kako bi mogao primenjivati nove strategije, metode i postupke učenja i kako bi istraživački nastojao menjati i unapređivati vaspitno-obrazovni proces u instituciji u kojoj deluje.

Pedagog treba među prvima da uočava potrebe kako institucije u kojoj je profesionalno angažovan tako i potrebe svakog pojedinca koji se osposobljava za život, rad i učenje. Danas je savremena pedagoška nauka snažno usmerena ka ideji o *zajednici koja uči*. Otuda i savremeni pedagog mora sve više biti subjekt koji je spreman da uči sve vreme svog profesionalnog angažovanja (celoživotno učenje). Samo pedagog koji je motivisan da uči može biti pokretač promena u vaspitno-obrazovnim institucijama. Težnja pedagoga ka informalnom obrazovanju sve više postaje njegova bitna karakteristika.

¹ branemikanovic@gmail.com

U informalnom učenju može biti uspešan pedagog koji uči iz vlastitog iskustva, nastojeći da strategiju iskustvenog učenja istovremeno razvija i kod sebe i kod drugih. U toj nameri savremenom pedagogu na raspolaganju stoje različiti modeli iskustvenog učenja. U ovom radu ukratko smo predstavili: model reflektivnog učenja, model supervizijskog učenja i model učenja uz stručno vođenje (*coaching*).

Profesionalni razvoj pedagoga

U fokusu interesovanja većeg broja nauka, posebno naučnika u pedagogiji i psihologiji, poslednjih godina nalaze se problemi profesionalnog razvoja i profesionalnih kompetencija nastavnika i stručnih saradnika (pedagoga, psihologa, defektologa i socijalnih radnika). Ovi problemi su obuhvaćeni brojnim teorijskim proučavanjima i empirijskim istraživanjima, tako da su danas u savremenoj pedagoškoj nauci uobličena solidna saznanja o ovom području. Iako je reč o pozitivnim pomacima, još uvek se radi o nedovoljnim saznanjima na osnovu kojih bi se efikasnije pristupilo rešavanju brojnih problema u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu od strane pedagoga. Teško bi bilo sastaviti listu problema koji predstavljaju ozbiljniju prepreku kvalitetnijeg i efikasnijeg stručnog napredovanja i profesionalnog razvoja pedagoga. Savremeni pedagog mora biti autonoman u kreiranju vaspitno-obrazovnog procesa. Autonomnost se postiže formiranjem različitih kompetencija. Otuda ne treba da nas iznenađuje konstatacija sve većeg broja naučnika da je profesionalni razvoj pedagoga bitan preduslov za efikasno i kvalitetno unapređivanje obrazovanja dece i mladih.

Definisanje kompetencija pedagoga i njihova klasifikacija još uvek predstavljaju jedan od početnih problema. Problem predstavlja i to što nisu preciznije određena područja pedagoškog delovanja pedagoga, posebno danas kada se zna da u mnogim vaspitno-obrazovnim institucijama, pored pedagoga, sve češće rade i psiholozi, sociolozi, defektolozi i još mnogi drugi stručnjaci. Svakako da važno pedagoško, a time i didaktičko-metodičko pitanje predstavlja i to koje modele i koje vrste učenja ponuditi pedagozima. Ovaj problem i jeste u fokusu našeg interesovanja.

Opšte značenje pojma kompetencija je „nadležnost, merodavnost, sposobnost“ (Vujaklija, 1985: 442). Kompetencije u pedagogiji, pored tog opšteg, imaju i konkretnije značenje. Kompetencije se najčešće svode na „naučenu sposobnost da se neki zadatak, dužnost ili ulog adekvatno izvrši“ (Roe, 2002: 195). Ključna odrednica ove definicije iskazuje shvatanje

prema kojem su kompetencije „naučene sposobnosti“. Prema jednoj sveobuhvatnijoj definiciji kompetencije su „skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova za koje je verovatno da će biti vidljivi u obavljanju posla koje doseže definisane elementarne, bazične i visoke nivoe standarda“ (Warr, & Conner, 1992: 99). U navedenoj definiciji, pored ponašanja u ostvarivanju zadataka, uvedene su i druga značenja kompetencija kao: znanja, procesi mišljenja i stavovi čije se funkcije izražavaju kroz visoke elementarne i bazične standarde u obavljanju složenih poslova i funkcija savremenog pedagoga.

Kritička analiza prethodno prikazanih i još nekih definicija pokazuje da se termin kompetencije adekvatno može definisati pomoću sledećih konstrukata: znanje, veštine i mišljenja i stavovi. Osim toga, za određivanje kompetencije pedagoga, pored pomenutih konstrukata, još je neophodno uključiti:

- sposobnosti za refleksivno-kritički pristup vlastitoj praksi i praksi drugih subjekata;
- sposobnosti za analitičko mišljenje i izvođenje sinteza;
- sposobnosti za kreativne, originalne i celovite pristupe pedagoškoj teoriji i praksi;
- tolerantnost prema svim subjektima vaspitno-obrazovnog procesa;
- naklonjenost ka inovativnim pristupima i rešenjima savremenog nastavnog procesa;
- sposobnosti za saradnički (kooperativni) rad;
- sposobnosti za samousmereno učenje i
- samostalnost i samoinicijativnost.

Ove konstrukte, kao i još mnoge druge koje ovde nismo naveli, treba tretirati i kao pedagoške principe, koje je poželjno ugraditi u osnovne konstrukte kompetencija (znanje, veštine, mišljenja i stavovi). Osim definisanja kompetencija, složeno pedagoško pitanje predstavlja i njihova klasifikacija. Veći broj autora saglasan je da postoje *opšte kompetencije* koje treba definisati na svakom nivou obrazovanja, pa i na nivou inicijalnog obrazovanja pedagoga. Opšte kompetencije su bitne za profesionalni razvoj pedagoga. U okviru opštih kompetencija najčešće razlikujemo: *instrumentalne, interpersonalne i sistemske kompetencije*. Za profesionalni razvoj pedagoga veoma su bitne i *kompetencije za celoživotno učenje i akcione kompetencije*. Ključne kompetencije za celoživotno učenje su poznavanje: informacionih tehnologija, stranih jezika, tehnološke kulture, preduzetništva i socijalnih veština. *Akционе kompetencije* obuhvataju sledeće veštine i sposobnosti: veštine za saradničko učenje, veštine za

delotvornost, veštine samoorganizacije, ali i veštine za ostvarivanje celovitih pristupa, sposobnost za rešavanje problema, sposobnost za samorazumevanje i slično.

Definisanje kompetencija pedagoga kao specifičnih profesionalnih kompetencija treba teorijski i metodološki zasnivati na bitnim pedagoškim polazištima:

- pedagog treba da poseduje kompetencije koje će razvijati kod nastavnika i učenika;
- kompetencije pedagoga treba da sadrže sve bitne strukturne konstrukte (znanje, umenja, mišljenja i uverenja);
- kompetencije pedagoga ne treba definisati kao nepromenjive ciljeve već ih određivati u skladu sa razvojem nauke, tehnike, tehnologije i društvenih odnosa u konkretnoj društvenoj sredini;
- analitičko nabiranje svih profesionalnih kompetencija pedagoga nije opravdano;
- kompetencije treba identifikovati na globalnom planu, jer postoje bitne razlike u pedagoškom delovanju pedagoga u različitim vaspitno-obrazovnim institucijama.

U pedagoškoj literaturi objavljen je veći broj radova koji prikazuju vredne pokušaje definisanja i klasifikacija kompetencija.

Treba naglasiti da kompetencije pedagoga i profesionalni razvoj pedagoga nemaju isto značenje. Za razliku od kompetencija, profesionalni razvoj pedagoga predstavlja razumevanje zanimanja kao reflektujuće aktivnosti. Preciznije, profesionalni razvoj je proces u kom pedagog treba da vidi sebe kao subjekta koji uči i u kojem njegovo vlastito učenje uvek ima najvažniju funkciju. Promene u pedagoškoj delatnosti uvek od pedagoga zahtevaju nove pedagoške kompetencije, posebno sposobnost upravljanja pedagoškim procesom, kao i sposobnost kreiranja novih strategija. Promene u radu pedagoga „podrazumevaju i zahtevaju sposobnost sagledavanja situacije, sposobnost predviđanja izazova, sposobnost odlučivanja, sposobnost povezivanja ljudi, tačnije razvijene sposobnosti komunikacije i interakcije ili jednom rečju, socijalnu kompetentnost“ (Jevtić, 2011: 300).

Pedagog neće biti značajan subjekt u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu ako i sam nije: aktivan, usmeren na vlastiti razvoj i celoživotno učenje, kritičan, refleksivan praktičar, osposobljen za saradničko učenje itd. Tako shvaćen proces profesionalnog razvoja pedagoga podrazumeva bitne promene u formiranju kompetencija pedagoga, njihovom stručnom usavršavanju i kontinuiranom profesionalnom razvoju. Profesionalni razvoj pedagoga obuhvata konstrukciju novih i rekonstrukciju postojećih znanja; to je kontinuiran proces koji se odvija na

svim mestima na kojima pedagog profesionalno deluje. Profesionalni razvoj pedagoga ne može se unaprediti bez stalnog (samo)praćenja i bez podrške od strane drugih, posebno kompetentnih subjekata (eksperata). Za unapređivanje profesionalnog delovanja pedagoga treba primenjivati različite postupke evaluacije. Iako na profesionalni razvoj pedagoga gledamo kao na izraženu potrebu svakog pojedinca, profesionalna udruženja pedagoga treba veću pažnju da posvete ovom bitnom pedagoškom pitanju.

Iskustveno učenje i modeli iskustvenog učenja

Iskustveno učenje u pedagoškoj nauci nije dovoljno teorijski utemeljeno i empirijski istraženo područje. Učenje na osnovu iskustva ili iskustveno učenje u osnovi podrazumeva učenje kroz rad u vlastitoj praksi, tokom perioda profesionalnog angažovanja i celog života. U pedagoškoj nauci još uvek nema preciznog određenja iskustvenog učenja. Prihvatljivo određenje nije jednostavno pronaći, jer se i pojmovi iskustvo i učenje različito određuju. Pojam iskustvo spada u kategoriju pojmova koje je lakše opisati nego definisati. To su pojmovi koji imaju veći broj različitih i najčešće nepreciznih značenja. Najčešće se iskustvo određuje kao stalno doživljavanje subjekta (pojedinca) jednog ili više događaja u njegovoj svakidašnjici (najčešće u objektivnoj stvarnosti).

Poznato je da pojedinci isti događaj saznaju, doživljavaju i na njega reaguju različito, pa je i iskustvo od subjekta do subjekta različito. Istina je i u tome da ko doživi ne zaboravlja. Ne ulazeći u širu semantičku raspravu, može se prihvatiti određenje prema kojem je iskustvo „proces i rezultat shvatanja objektivne stvarnosti u svijesti konkretne individue do kojeg se dolazi opažanjem, misaonom preradom i emocionalnim doživljavanjem“ (Branković, 2011: 90). U kontekstu iskustvenog učenja, prihvatljivo je šire shvatanje pojma učenje prema kojem ono obuhvata usvajanje novih znanja, razumevanje i procene različitih procesa, ali i to da obuhvata i učenje strategija, metoda i postupaka, te socijalno-komunikacijsko i afektivno učenje. Tako shvaćeno učenje predstavlja *proces kontinuiranog menjanja pojedinca vlastitom aktivnošću*. I pored većeg broja definicija iskustvenog učenja, za analizu u ovom radu izdvajamo samo dve koje suštinski izražavaju smisao i suštinu iskustvenog učenja. Prema shvatanjima Barde i Vilsona, iskustveno učenje je „proces u kojem dolazi do razumevanja smisla kroz interakciju unutrašnjeg ličnog sveta s vanjskim svetom“ (Beard & Wilson, 2006: 38). Bitna odrednica u ovoj definiciji sadržana je u shvatanju da je iskustveno učenje interakcija ličnog „unutrašnjeg“ i „vanjskog sveta“. Tvorac teorije o iskustvenom učenju, Dejvid Kolb, iskustveno učenje definiše

kao „proces u kojem se znanje stvara kroz transformaciju iskustva“ (Kolb, 1984: 38). Njegova definicija iskustvenog učenja zasnovana je na transformaciji iskustva. Suštinu takvog učenja Kolb je konkretizovao određenim premisama, prema kojima možemo iskazati i suštinu iskustvenog učenja u profesionalnom razvoju pedagoga. Radi se o sledećim premisama:

- u procesu učenja iskustvo se transformiše kontinuirano (permanentnog profesionalnog razvoja pedagoga nema bez permanentnog učenja);
- svako novo učenje uključuje preispitivanje već naučenog (pedagog vešto treba da odbacuje sve ono što je nepotrebno);
- učenje je stalno osciliranje između doživljaja i razumevanja i između refleksije i akcije (ono što pedagog istinski doživi neće lako zaboraviti; pedagog treba da analizira i ono što drugi ne vide);
- učenje je holistički adaptivan proces koji uključuje celu osobu (pedagog iskustvo stiče u različitim aktivnostima i na različitim mestima; cilj je celovita primena iskustva);
- učenje je transakcijski proces između osobe i okoline i ishodi učenja su konstrukcije ličnog saznanja o svetu (pedagog ostvaruje interakciju sa okolinom, s namerom da saradnički uči sa drugim subjektima kako bi bolje upoznao i druge i sebe).

Treba naglasiti i to da interakcija i transformacija ne obuhvataju sve složene procese (saznajne, misaone, emocionalne) koji čine iskustveno učenje. Uvek postoje i latentni procesi i namere. Holističko shvatanje iskustvenog učenja predstavlja prihvatljivo teorijsko–metodološko rešenje.

Osim navedenih problema iskazanih u prethodnim definicijama, postoje i dva teorijsko–metodološka pristupa iskustvenom učenju. Prema prvom pristupu, iskustveno učenje zasniva se na humanističkoj psihologiji i temelji se na motivacionim i afektivnim aspektima procesa učenja. Predstavnici takvog učenja Maslov i Rodžers (Maslov, Rogers) holistički shvataju proces učenja i tumače ga kao samoostvarenje (Maslov) ili smisleno iskustvo (Rogers). U hijerarhijskom poretku potreba (preživljavanje, sigurnost, pripadanje, postignuće, samoostvarenje) i njihovom dinamizmu, ličnost čini ono što je relevantno za „održavanje pozitivne slike o sebi te smislenim za ostvarivanje svojih životnih ciljeva“ (Vizek-Vidović i Vlahović-Šestić, 2007: 283). Za ostvarivanje životnih ciljeva, ali i ciljeva profesionalnog razvoja, za pedagoga su posebno bitni: samoaktivnost, samoinicijativnost, samoodgovornost i samoevaluacija vlastitog postignuća. Sve ovo treba da postanu trajne odlike ličnosti savremenog pedagoga.

Konstruktivistička paradigma predstavlja osnov za razvoj drugog pristupa teoriji iskustvenog učenja. Predstavnicima tog shvatanja (C. Lewin, J. Dewey, J. Piaget, D. A. Kolb) proces učenja tumače sa aspekta univerzalnih vrednosti iskustva. Teorija iskustvenog učenja u konceptu obrazovanja i celoživotnog učenja počiva na saznanjima različitih nauka. Zahvaljujući takvim teorijskim osnovama, široko zasnovanim na saznanjima filozofije, socijalne i kognitivne psihologije, Kolb (1984) je identifikovao temeljne postavke iskustvenog učenja i postavio ciklični model iskustvenog učenja. Takav model funkcionalno integriše četiri faze procesa iskustvenog učenja:

- *konkretno iskustvo ili doživljavanje* (udublјivanje i razumevanje kroz proces posmatranja, doživljavanja i reagovanja na konkretno iskustvo);
- *refleksivna opservacija* (prikupljanje podataka o doživljenom i njegova kritička procena);
- *konceptualizacija* (analiziranje i osmišljavanje podataka – značenje i interpretacija);
- *aktivno eksperimentisanje* (proveravanje implikacija u novim situacijama).

Uočavamo da se u svakoj od četiri prethodno navedene faze radi o određenoj transformaciji. Otuda iskustveno učenje možemo odrediti i kao transformaciju vlastitog ili tuđeg iskustva. Na osnovu prethodno navedene četiri faze, Kolb je teoriju iskustvenog učenja obogatio identifikacijom specifične tipologije stilova učenja. Prema njegovim shvatanjima, stilovi učenja predstavljaju kombinaciju dve faze iskustvenog učenja. Na osnovu različitih kombinacija Kolb je identifikovao četiri stila iskustvenog učenja. *Divergentni stil učenja* predstavlja kombinaciju konkretnog iskustva i refleksivnog posmatranja. Ovaj stil je prepoznatljiv kod pojedinaca koji u procesu učenja konkretno iskustvo sagledavaju iz različitih uglova. *Konvergentni stil* nastaje na osnovu integracije eksperimentisanja i apstraktnog rezonovanja. Takav stil imaju pojedinci koji kroz proces učenja na osnovu teorijskih postavki praktično proveravaju i rešavaju probleme. *Asimilirajući stil* nastaje povezivanjem refleksivnog iskustva i apstraktnog razmišljanja. Ovaj stil prepoznatljiv je kod pojedinaca koji proces učenja zasnivaju na otkrivanju većeg broja informacija sa utvrđivanjem njihovih logičkih struktura. *Akomodirajući stil* prepoznajemo po kombinaciji konkretnog iskustva i aktivnog eksperimentisanja. Ovaj stil izražen je kod pojedinaca koji uče iz iskustva primenjujući učenje putem pokušaja i pogrešaka.

Kolbova teorija posebno je poznata po funkcionalnoj povezanosti faza iskustvenog učenja, na njima zasnovanim stilovima učenja i po karakterističnim tipovima ličnosti (aktivist,

interpretator, teoretičar, pragmatičar). Kriička analiza faza i stilova učenja pokazuje da je Kolbov model utemeljen na *opažanjima i preradi informacija*. U jezgro teorije iskustvenog učenja ugrađeno je shvatanje prema kojem se dinamika procesa učenja (posebno profesionalnog učenja) ostvaruje povezivanjem vlastite prakse sa teorijom. Za ličnost koja uči, u odnosima vlastitog iskustva i teorije, relevantna je svesnost cilja i sadržaja učenja, osposobljenost za samoodlučivanje, te samoodgovornost za sticanje novog znanja. Pored navedenog, za profesionalni razvoj pedagoga bitno je naglasiti i to da se iskustveno učenje ne temelji samo na individualnom već i na socijalnom iskustvu. U procesu profesionalnog razvoja pedagozi se mogu oslanjati i na iskustva drugih. Na važnost povezivanja ličnog i tuđeg iskustva ukazala je Marija Bratanić, ističući da se lično iskustvo „povezuje s društvenim iskustvom, odnosno društveno iskustvo se transformiše u lično iskustvo“ (Bratanić, 2002: 65). U skladu sa prethodnom analizom je i definicija prema kojoj je iskustveno učenje definisano kao „kontinuiran proces kritičke evaluacije vlastitog ili tuđeg iskustva koji kroz cikličku transformaciju (konkretno iskustvo, refleksivna opservacija, konceptualizacija, aktivno eksperimentisanje) ranijeg iskustva i interakciju osobe i okoline vodi sticanju novih znanja“ (Branković, 2011: 95). Efikasan i kvalitetan profesionalni razvoj pedagog će najlakše ostvariti na osnovu interakcije sa okruženjem. Zato intenzivnijim uticajem i vođenjem drugih subjekata u vaspitno-obrazovnom procesu, svaki pedagog istovremeno dobija novu priliku za bogaćenje vlastitog iskustva, koje može biti od velike koristi za njegov vlastiti profesionalni razvoj.

Uobličena savremena teorijska shvatanja i empirijska istraživanja kompleksnog područja iskustvenog učenja, Kolbove ciklične faze i različiti stilovi učenja, omogućili su kreiranje različitih modela iskustvenog učenja. U pedagoškoj teoriji i vaspitno-obrazovnoj praksi, pored opšteg modela iskustvenog učenja, razvijena su i tri specifična modela u čijim se osnovama nalazi takvo učenje. To su: *model refleksivnog učenja*, *supervizijski model učenja* i *model učenja uz stručno vođenje (coaching)*.

Model refleksivnog učenja obuhvata refleksiju koja predstavlja misaonu promenu načina razmišljanja ili je to promena koja sadrži bitno razumevanje iskustva o svakoj aktivnosti, utemeljeno na principima otvorenosti, odgovornosti, iskrenosti i objektivnosti. Centralni pojam refleksivnosti je iskustvo. Prema shvatanjima Hajga (Haigh), razmišljanje o promeni iskustva podrazumeva primenu različitih misaonih postupaka: identifikovanje saznanog i nesaznanog, identifikovanje bitnog ili nebitnog, izbegavanje preuzimanja neproverenih značenja i objašnjenja, povezivanje misli, osećanja i akcija, prepoznavanje dometa primene postojećeg znanja, načina razmišljanja i akcija, objašnjavanje vlastitog i tuđeg iskustva, poznavanje

efikasnih postupaka za suđenje, anticipiranje budućeg iskustva, utvrđivanje značenja aktuelnog i prethodnog iskustva, kao i njihovo objašnjenje (Haigh, prema Živković, 2008). Pedagog refleksiju može izvoditi u toku određene aktivnosti, nakon određene aktivnosti i pre izvođenja određene aktivnosti. Svaki od navedenih modela refleksivnog učenja prepoznatljiv je prema specifičnim obeležjima. Osposobljavanje za refleksivno učenje podrazumeva uvažavanje hijerarhijskog sleda koji postoji između modela. Naša teorijska saznanja, ali i praktična pedagoška iskustva, pokazuju da je u procesu osposobljavanja za refleksiju potrebno uvažavati potpunost. Početni oblik refleksije je refleksija nakon akcije (završena pedagoška aktivnost), a zatim slede refleksija u akciji (u toku vaspitno-obrazovne aktivnosti) i refleksija pre akcije (u toku pripreme konkretne aktivnosti). U radu pedagoga to praktično izgleda ovako: pedagog primeni inovaciju i nakon toga izvodi refleksiju; pedagog primenjuje inovaciju i istovremeno izvodi refleksije nakon pojedinih koraka (faza) u primeni inovacije; pedagog izvodi refleksije pripremajući se za primenu inovacije (prognozira prepreke i teškoće). Najsloženiji model je *refleksija refleksije* čiju suštinu čini sinteza sva tri prethodna modela (refleksija o aktivnosti, refleksija u toku aktivnosti, refleksija pre realizacije aktivnosti).

Modelima supervizijskog učenja i uopšte iskustvenom učenju pedagoga putem supervizije u pedagoškoj teoriji i praksi, malo se poklanja pažnje. Poslednjih nekoliko godina objavljeni su prvi radovi o superviziji u pedagoškom radu. Cilj supervizijskog procesa je razvoj svesti o ličnim, emocionalnim i kognitivnim potencijalima, kao i karakteristikama ličnosti. Supervizija je „proces specifičnog učenja i razvoja, kao i metoda podrške pri profesionalnom reflektovanju koja omogućava stručnjacima da usvoje nove profesionalne i lične uvide kroz vlastito iskustvo” (Žorga, 2003: 15). U ovoj definiciji naglašava se povezanost procesa učenja i razvoja, kao i učenja iz vlastitog iskustva. Bitno je naglasiti i to da supervizija u profesionalnom razvoju pedagoga ne predstavlja nadzor nego refleksiju s namerom da se stekne novi uvid u vlastito iskustvo. Pored toga, supervizija predstavlja „kreativan prostor u kojem stručnjak u zajedništvu i saradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rešenja problema s kojim se susreće u radu (...), sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osećaje i resurse, te odnose sa klijentom iz različitih perspektiva” (Ajduković i Cajvert, 2004: 35).

Osnovni cilj supervizijskog procesa profesionalnog razvoja pedagoga je razvoj svesti o ličnim, emocionalnim i kognitivnim potencijalima, kao i karakteristikama ličnosti. Supervizija treba da doprinese tome da pedagozi povećaju samopouzdanje u svom radu. U procesu supervizije postoje supervizori (oni koji vode) i supervizanti (oni koje vode). Istinska

supervizija može se ostvariti samo onda ako su supervizor i supervizant istinski partneri, ako su upućeni jedan na drugoga i ako imaju isti cilj – učiti iz vlastitog i tuđeg iskustva.

Model iskustvenog učenja uz stručno vođenje (coaching) takođe pripada modelima iskustvenog profesionalnog učenja. Iako ovaj model ima dugu istoriju, on se u teorijskom smislu pojavio poslednjih decenija prošlog veka. Učenje pomoću stručnog vođenja pedagoga usmereno je na ostvarivanje postavljenih ciljeva i ishoda, pa mu neki autori daju karakter sredstva a ne cilja učenja. U pedagoškom smislu, stručno vođenje pedagoga određujemo kao ekspertsko vođenje od strane stručnije osobe ili to može biti stručno vođenje od strane drugog lica koje je osposobljeno za primenu novih strategija, metoda i postupaka.

U pedagoškoj i drugoj relevantnoj literaturi moguće je identifikovati više izvedbenih modela u okviru učenja uz stručno vođenje. U profesionalnom razvoju pedagoga mogu se primenjivati sledeće varijante:

- *ciljno stručno vođenje pedagoga* – usmereno na razvoj jedne ili dve veštine pedagoga sa jasno definisanim ishodima;
- *stručno vođenje pedagoga s ciljem davanja povratnih informacija* – voditelj pedagogu kontinuirano pruža povratne informacije i osposobljava pedagoga za oblikovanje vlastitog iskustva;
- *stručno vođenje pedagoga usmereno na sadržaj* – pomoć pedagogima da nauče specifične veštine ili da usvoje druge načine gledanja na dotadašnje iskustvo;
- *stručno vođenje pedagoga namenjeno „dubljem” razvoju* – osposobljavanje pedagoga za kreiranje vlastitih planova i
- *intenzivno stručno vođenje pedagoga* – podrška u menjanju ponašanja, uloga i ranijeg iskustva (Branković i Mikanović, 2012).

Sva tri modela mogu se koristiti u profesionalnom razvoju pedagoga. Ovi modeli otvaraju mogućnosti za kreativne i efikasne procese profesionalnog razvoja pedagoga. Primena ovih modela je i u skladu sa zahtevima da se i u stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju pedagoga primenjuju inovacije. Ovi modeli mogu poslužiti u smanjivanju uticaja primene tradicionalnih modela učenja u stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju. Bitno je naglasiti i to da primena modela iskustvenog učenja ne doprinosi samo efikasnijem i kvalitetnijem profesionalnom razvoju pedagoga, već njegovo bogato iskustvo u vlastitom usavršavanju može postati bogato izvorište za planiranje, programiranje, realizaciju i evaluaciju

različiti pristupa u internom i eksternom stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju nastavnika i ostalih stručnih saradnika u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu.

Završni osvrt

Profesionalni razvoj pedagoga kao složeno teorijsko-metodološko područje kod nas se najčešće sagledava u kontekstu stručnog usavršavanja nastavnika i ostalih stručnih saradnika u vaspitno-obrazovnim institucijama, što umanjuje značaj i specifičnosti profesionalnog razvoja pedagoga. Profesionalni razvoj pedagoga predstavlja permanentan proces obogaćivanja postojećih i identifikovanja novih znanja, formiranja i razvoja kompetencija za kvalitetno i efikasno delovanje u širokom polju uloga koje ostvaruje u radu sa učenicima, nastavnicima, roditeljima, drugim stručnim saradnicima i sa relevantnim subjektima u neposrednom društvenom okruženju.

Kritička analiza teorijskih osnova iskustvenog učenja pokazuje da ovaj teorijski konstrukt i praktičnu aktivnost nije opravdano sagledavati samo sa tog aspekta. To je jedan od razloga zbog kojih se iskustveno učenje ne primjenjuje na svim nivoima obrazovanja, pa ni u profesionalnom razvoju pedagoga. Iskustveno učenje zasnovano na transformaciji iskustva i interakciji još uvek nema razvijene specifične oblike i metode učenja. Model reflektivnog učenja, model supervizijskog učenja i model učenja uz stručno vođenje, u čijim osnovama se nalazi iskustveno učenje, još uvek se u okviru pedagoške nauke više teorijski uobličavaju. Sva tri modela moguće je praktično primenjivati u procesu profesionalnog osposobljavanja ne samo pedagoga već i nastavnika i ostalih stručnih saradnika.

Modeli iskustvenog učenja omogućavaju emancipatorski pristup profesionalnom razvoju pedagoga, pa je svaki pedagog u mogućnosti da reflektuje vlastitu praksu i da je povezuje sa teorijom. Iskustveno učenje podržava teoriju učenja odraslih, jer odrasli uče ono što žele, motivisani su ličnim potrebama, uče korisne stvari, naučeno primenjuju u praksi i na osnovu iskustva može se učiti individualno ili u okviru manjih grupa.

Literatura

- Ajduković, M., Cajvert, L. (2004): *Supervizija u psihosocijalnom radu*, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Beard, C, Wilson, J. P. (2006): *Experiential learning*, London: Kogan page.
- Branković, D. (2011a): Definisanje kompetencija nastavnika razredno-predmetne nastave, *Nova škola*, br. 8, Bijeljina: Pedagoški fakultet.
- Branković, D. (2011b): Teorija i modeli iskustvenog učenja, *Radovi*, br. 14, 89-111, Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Branković, D. i Mikanović, B. (2012): Modeli iskustvenog učenja u profesionalnom razvoju nastavnika, Naučni skup "Nastava i učenje" – ciljevi, standardi, ishodi, 131-146.
- Bratanić, M. (2002): *Paradoks odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jevtić, B. (2011): Profesionalna osposobljenost pedagoga za informatičku kompetentnost, *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*, br. 3-5, 298-303.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Roe, R. A. (2002): *What makes a competent psychologist?* *European psychologist*, 7 (3).
- Rogers, J. T. (2004): *Coaching Skills: A Handbook*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Vizek-Vidović, V. i Vlahović-Šestić, V. (2007): Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, br. 2, Zagreb: Pravni fakultet.
- Warr, P. & Conner, M. (1992): *Job competence and cognition*, *Research in Organizational Behavior*, 14.
- Vujaklija, M. (2004): *Leksikon stranih reči i izraza*, Beograd: Prosveta.
- Živković, P. (2008): *Samovrednovanje i pedagoški takt*, Jagodina: Grafos.
- Žorga, S. (2003): *Stage and Contextual Approaches to Development in Professional Supervision*, Ljubljana: Journal of Interprofessionanl Care.

ULOGA PEDAGOGA U KREIRANJU NOVIH OBLIKA ONLINE NASTAVE¹

Mirjana Senić Ružić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Mateja Opačić
Metropolitan Univerzitet Beograd

Apstrakt

Potreba društva za celoživotnim obrazovanjem i profesionalnim usavršavanjem pojedinaca zahteva obrazovni proces koji je fleksibilan u vidu prostorne i vremenske organizacije. Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija (ICT) u oblasti obrazovanja pruža mogućnost organizovanja online nastave koja ispunjava pomenute zahteve za fleksibilnošću. Prateći svetske trendove i na našim visokoškolskim institucijama se javljaju različiti vidovi elektronske nastave. Primer iz prakse Univerziteta Metropolitan ukazuje na nedostatke trenutnih vidova online nastave i prepoznati potrebu za novim načinima korišćenja ICT u obrazovanju. Da bi bila efikasna, online nastava mora da bude pažljivo strukturirana, kako s tehnološkog tako i *pedagoško-didaktičkog* aspekta. Iz tog razloga, neophodno je kreirati jedan sasvim drugačiji sistem za upravljanje učenjem (*Learning Management System*, LMS), zasnovan na pedagoškim principima nastave i učenja. Cilj ovog rada jeste da istakne važnost uloge pedagoga ne samo u kreiranju takvog sistema, već i u njegovom implementiranju, evaluaciji i unapređivanju.

Ključne reči: *online nastava, Univerzitet Metropolitan, novi Learning Management System, uloga pedagoga*

Informaciono-komunikacione tehnologije u obrazovanju

Brzina i revolucionarnost promena koje se dešavaju na polju informaciono- komunikacionih tehnologija (ICT) zahtevaju da, posebno u oblasti obrazovanja, pratimo njihove tokove kako bismo iskoristili sve pogodnosti koje nam ova tehnologija pruža. Kačavenda Radić i saradnici ističu da su ICT neizostavan deo funkcionisanja u svim društvenim sferama, pa i u okviru obrazovanja, upravo iz razloga što su nastale kao rezultat razvoja ljudskih potreba. „One postoje i razvijaju se u složenom ciklusu humano-tehnološkog napredovanja (napredovanja u sferi ljudskih potreba i načinima njihovog zadovoljavanja)” (Kačavenda Radić i sar., 2012: 81). Ovaj humano-tehnološki napredak uslovio je potrebu za celoživotnim obrazovanjem i doživotnim stručnim usavršavanjem, a ovo dalje za fleksibilnošću u smislu odabira vremena i mesta za učenje kako bi se ostvarila usklađenost sa ostalim društvenim potrebama i obavezama.

Prevazilaženje jedne od slabosti standardne nastave koja se ogleda u nefleksibilnosti, možemo potražiti u mogućnostima koje nudi ICT u vidu organizovanja *online nastave*²

¹ Rad je realizovan u okviru projekta “Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

Osnovna karakteristika online nastave je fleksibilnost, a njene prednosti se ogledaju u: većoj efikasnosti, povećanju kapaciteta obrazovnih institucija, obrazovanju koje se lako može prilagoditi potrebama obrazovanja uz rad, manjim troškovima obrazovnog procesa, ravnomernijoj distribuciji obrazovanja kroz dostupnost novih obrazovnih programa van obrazovnih i ekonomskih centara i mogućnosti različitih institucija da imaju pristup inostranim obrazovnim resursima, što vodi ka većem kvalitetu stečenih znanja. (Soleša i Obrić, 2005). Međutim samo postojanje online nastave na visokoškolskoj instituciji ne podrazumeva nužno i njenu efikasnost. Da bi online nastava bila efikasna, ističe Soleša, „ona mora biti pažljivo strukturirana, kako s tehnološkog, tako i *pedagoško-didaktičkog* aspekta” (Soleša, 2007:10).

Online nastava u Srbiji – primer Metropolitan Univerziteta

Prateći trendove razvoja online obrazovanja u svetu, na nekim visokoškolskim institucijama u našoj zemlji javljaju se prvi pokušaji zasnivanja online nastave. To je, pre svega, hibridna nastava³ koja ima ulogu dopune i podrške standardnoj nastavi u cilju da se studentima olakša pristup materijalima i neophodnim informacijama. Uobičajena praksa na našim fakultetima jeste da nastavnici ne koriste LMS za upravljanje učenjem, već za upravljanje materijalima za učenje. U zavisnosti od institucije, mreža elektronske nastave je manje ili više složena, organizovana za pojedine kurseve, a nastavnici imaju mogućnost ali ne i obavezu da je koriste, jer u našoj zemlji na državnim visokoškolskim institucijama još uvek nema studenata sa statusom *online studenti*⁴.

U polju privatnih visokoškolskih institucija u našoj zemlji, situacija je nešto drugačija. Uvidevši potrebu koju određeni broj potencijalnih studenata ima za organizovanom online nastavom, Univerzitet Metropolitan još 2005. godine počinje sa organizovanjem ovog vida elektronske nastave kada studenti po prvi put u našoj zemlji dobijaju status *online studenti*. Oni nemaju organizovanu nastavu u prostorijama univerziteta, već dobijaju materijale i zadatke i komuniciraju sa profesorima i asistentima isključivo putem Interneta, sve do trenutka polaganja ispita kada su u obavezi da fizički budu prisutni na fakultetu. Metropolitan Univerzitet je do sad

² U ovom radu se pod online nastavom podrazumeva nastava koja se u potpunosti odvija putem Interneta. Za više informacija o vrstama elektronske nastave pogledati članak D. Soleše iz 2007. godine

³ Hibridna nastava je nastava koja se ostvaruje i u fizičkom okruženju (u učionici) i u virtuelnom okruženju (na Internetu)

⁴ Ovde se pod online studentima podrazumevaju oni studenti koji ne pohađaju standardnu nastavu, već se nalaze u okviru nastavnog procesa koji se obavlja isključivo putem Interneta

upisalo skoro 2000 studenata od kojih su skoro 2/3 studenti sa statusom online studenta, a online nastava je organizovana pomoću nekoliko online alata:

- Zimbra - email server koji u sebi ima mogućnost deljenja resursa kao što su kalendar i fajlovi;
- Forum - deo sistema koji obezbeđuje komunikaciju između studenata i sa nastavnicima, na kojem su otvorene teme za svaki predmet, a u okviru predmeta teme za diskusiju povodom svake lekcije;
- Oracle eLearning sistem koji sadrži potrebne materijale za učenje, planove i programe kao i testove;
- eProfesor/eStudent sistem u okviru koga se vodi evidencija ostvarenih poena studenata na predispitnim obavezama i prisustva studenata (kod onih koji studije slušaju kao standardni studenti), kao i finansijskih zaduženja studenata.

Dobra strana online učenja je, pre svega, nezavisnost od vremenskih ograničenja koje nameće standardna nastava. Ovo je posebno bitno kod studenata koji su zaposleni, jer ovako mogu da organizuju svoje vreme tako da ne poremete ostale obaveze a da ipak imaju mogućnost da završe studije. Primetili smo da je za studente koji imaju jaku motivaciju da završe fakultet-ovo što nudi Metropolitan Univerzitet sasvim dovoljno. Kvalitet naučenog kod online studenata je isti kao i kod standardnih. Ono što je uočeno kao osnovni problem kod online studija je nedostatak motivacije i angažovanja. Zbog nedostatka direktnog kontakta predavača i studenta mnogi studenti ne osećaju potrebu da redovno rade predispitne obaveze, takođe se primećuje opušteniji pristup studiranju kod online studenata, koji nisu pod pritiskom predavača kao standardni studenti. Studenti vrlo često nemaju adekvatne informacije o predmetu, iako sve informacije postoje na sistemu. Sličan problem kod tradicionalnih studenata je rešen direktnim kontaktom sa predavačem, koji studente usmerava kada ne idu u pravom smeru.

Pri radu sa postojećim sistemom primećena je potreba da se poboljšaju određeni aspekti online učenja. Treba obezbediti intenzivniju i neposredniju komunikaciju i kooperaciju između studenata kao i između nastavnika i studenata. Takođe svi alati treba da budu na jednom mestu, jer korišćenje većeg broja sistema zbunjuje studente i pravi situacije gde studenti propuštaju deo informacija/komunikacije. Ono što bi, takođe, moglo da poboljša prijem gradiva kod online studija je kreiranje nekog adaptivnog sistema koji bi više pažnje obraćao na lične preferencije svakog studenta.

Poboljšanje online studija treba da ide u smeru integracije svih komunikacionih kanala (uključujući u to i materijale, testove, zadatke, projekte, komunikaciju među studentima i sa nastavnikom). Drugi smer poboljšanja je da se u proces kreiranja novog sistema uključe pedagozi i psiholozi koji bi pomogli u integraciji različitih pedagoških principa nastave i stilova učenja u sistem tako da se ne izgubi na integrisanosti sistema ali da se poveća prilagodljivost sistema konkretnim potrebama svakog studenta.

Uloga pedagoga u kreiranju LMS zasnovanog na pedagoškim principima nastave i učenja

Sama sintagma „pedagoški principi nastave i učenja” povlači za sobom neophodnost uloge pedagoga u stvaranju jednog takvog LMS. Suština nije u upravljanju materijalima za učenje već u okruženju za učenje. Nastavni proces je, pre svega, jedan kompleksan proces čiji uspeh zavisi od velikog broja međusobno povezanih faktora koje treba integrisati u novi sistem, pa je iz tog razloga neophodno da se promeni ceo pristup ICT u oblasti učenja. U toj promeni glavnu ulogu bi trebalo da vode upravo pedagozi, jer su sadašnji LMS previše tehnikalizovani i ne uzimaju u obzir pedagoške principe podučavanja i učenja.

Uloga pedagoga u kreiranju i implementaciji LMS zasnovanog na pedagoškim principima treba da se ostvari na tri plana: pedagog treba da učestvuje u procesu kreiranja novog sistema; on dalje ima značajnu ulogu u samom implementiranju LMS i ostvarivanju online nastave; i, konačno, nezaobilazna je uloga pedagoga u procesu evaluiranja i unapređivanja datog sistema u skladu sa tehnološkim razvojem i dostignućima u okviru pedagoške nauke.

Pedagog u procesu kreiranja novog sistema. Svoju ulogu na ovom planu pedagog ostvaruje u saradnji sa kreatorima sistema, programerima, tehničkim osobljem i nastavnicima. Njegov posao se odnosi na definisanje i integraciju elemenata u ovaj sistem. Određuje dostupnost materijala prezentovanih u različitim oblicima putem različitih medija, podstiče interakcije i komunikacije među studentima i sa nastavnicima, integriše motivacione strategije, stilove učenja i personalizaciju.

Pedagog u procesu ostvarivanja online nastave. Uloga pedagoga u procesu ostvarivanja online nastave ogleda se u zajedničkom radu sa nastavnikom na kreiranju materijala, osmišljavanju zadataka, projekata ili drugih aktivnosti za studente, po principima personalizacije u odnosu na stilove učenja, podsticanju motivacije, olakšavanju komunikacije sa studentima, stvaranju uslova za kooperativno učenje, identifikovanju različitih stilova učenja kod studenata i ocenjivanju rada studenata. Još jedan važan zadatak pedagoga u ovoj sferi predstavlja rad na obučavanju i

stručnom usavršavanju nastavnika za rad u online nastavi. Osim toga, pedagog kao učesnik u procesu ostvarivanja online nastave treba da ostvari i saradnju sa studentima u cilju pružanja podrške i pomoći da se pogodnosti sistema maksimalno iskoriste, da se odrede stilovi učenja koji studentu najviše odgovaraju, da se prevaziđu eventualne poteškoće sa kojima se susreću u procesu online nastave, kao i da se studentima pruži pomoć i podrška u samoregulaciji procesa učenja.

Pedagog u procesu evaluiranja i unapređivanja novog sistema. Neophodno je da pedagog prati tokove tehnološkog napretka i napretka u oblasti pedagogije, da procenjuje sistem u odnosu na utvrđene dimenzije za procenu kvaliteta elektronskog učenja (Swedish National Agency for Higher Education, 2008), kao i da prati postignuća online studenata i interpretira rezultate studentske evaluacije sistema i u skladu sa svim dobijenim podacima učestvuje u redovnom revidiranju, unapređivanju i ažuriranju sistema.

Zaključak

Nedostaci postojećih LMS se uglavnom ogledaju u prevelikom akcentu na materijale i organizaciju nastave a ne na metode podučavanja i stilove učenja. Da bi se ostvario veći kvalitet online nastave, neophodno je da se, pored tehničkog osoblja i predavača, u proces kreiranja ovih sistema uključe pedagozi, jer bez njih neće moći da se obezbedi kvalitetna i personalizovana online nastava. Uključivanje pedagoga mora da bude na svim nivoima: počevši od osmišljavanja LMS pa preko učešća u implementaciji online nastave sve do njene evaluacije i unapređivanja.

Literatura

Kačavenda Radić, N, Nikolić Maksić, T, Ljujić B. (2012): *Obrazovanje u paradigmi humanističke refleksije informacionih i komunikacionih tehnologija*, u Vujisić-Živković, N, Mitrović, M, Ovesni, K. (prir.): *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju (77 -97)*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta

Soleša, D, Obrić, M. (2005): *E-learning platforma Učiteljskog fakulteta u Somboru*, *Pedagogija*, br. 3, 386 – 396

Soleša, D, (2007): *E-learning perspektive i budućnost*, *Norma*, vol. 12, br. 1, 9 – 22

Swedish National Agency for Higher Education (2008). *E-learning quality. Aspects and criteria for the evaluation of e-learning in higher education*. Report 2008:11 R. Stockholm.

STAVOVI I PRISTUPI UČESNIKA O EFEKTIMA PROGRAMA „ČITANJEM I PISANJEM DO KRITIČKOG MIŠLJENJA” U SREDNJIM ŠKOLAMA

Milica Ćebić¹
Učiteljski fakultet, Beograd

Apstrakt

U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja stavova realizatora programa „Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja” u srednjim školama o efektima i promenama koje je primena programa podstakla u nastavi, učenju, kod nastavnika, učenika i školi uopšte.

Ključne reči: stavovi nastavnika, kritičko mišljenje, efekti programa, promene, olakšavajući i otežavajući faktori.

Uvod

U cilju sagledavanja efekata i podrške primeni programa ČPKM, „Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja” (međunarodni program RWCT „*Reading and Writing for Critical Thinking*”), a u okviru praćenja implementacije ovog programa u projektu „*Jednake šanse u srednjoškolskom obrazovanju*”, izvršeno je ispitivanje stavova i mišljenja realizatora programa - nastavnika, direktora i stručnih saradnika o efektima programa u njihovim školama. Program je realizovan u projektu sa idejom podsticanja razvoja kritičkog mišljenja i kritičkog odnosa kod učenika u prepoznavanju različitosti, a u okviru inkluzije učenika u obrazovanje, pre svega Roma. Deo ovog projekta realizuje CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju iz Beograda, uz podršku Dečije fondacije „Pestaloci“ i Fondacije za otvoreno društvo, a realizuje se u periodu od 2005. do 2013.god.

Zadaci u ovom istraživanju su bili da:

utvrdimo realne pokazatelje ostvarivanja programa (lični odnos prema programu, mišljenje o efektima u nastavi, sagledavanje faktora koji su otežavali ili olakšavali proces primene ...);

na osnovu toga izdvojimo preporuke koje bi doprinele razvoju i održivosti programa, a koje bismo predložili koordinatorima projekta.

¹ milica.cebic@yahoo.com

Istraživanje je rađeno u srednjim školama u kojima je program primenjivan: Škola mode i lepote iz Niša, Politehnička škola iz Kragujevca i Tehnička škola „Pavle Savić” iz Novog Sada.

Želeli smo da ispitamo stavove i mišljenja nastavnika, direktora i stručnih saradnika, koji su iz različitih pozicija učestvovali u realizaciji programa, o efektima programa.

Uzorak su činile četiri grupe realizatora:

- nastavnici koji su prošli kompletnu obuku i primenjuju program;
- nastavnici/mentori koji su obučavali svoje kolege o osnovnim elementima programa;
- nastavnici/učenici koji su putem mentorskog rada dobili osnovna znanja o programu;
- članovi školske administracije, direktori, pomoćnici direktora i stručni saradnici, koji su imali značajnu ulogu u stvaranju uslova za realizaciju programa.

Ispitano je ukupno 98 učesnika, iz sve tri škole, i to: 18 nastavnika/mentora, 17 nastavnika, 52 nastavnika/učenika i 11 članova školske administracije (direktori, pomoćnici, stručni saradnici).

Struktura uzorka: više od 50% su nastavnici/učenici, a manji broj (35) su oni koji su prošli kompletnu obuku za program.

U evaluaciji je korišćeno anonimno anketiranje i konstruisana su tri različita upitnika: upitnik za nastavnike i nastavnike/učenike, upitnik za nastavnike/mentore i upitnik za članove školske administracije (direktore i stručne saradnike). Upitnici su koncipirani tako da učesnici mogu da iskažu svoje stavove i mišljenja na više načina: odabirom od ponuđenih mogućnosti, dopunjavanjem odgovora, odgovorima otvorenog tipa i sl.

Pokazatelji ostvarivanja programa ČPKM/RWCT

Lični pristupi

Želeli smo da saznamo kakvo lično značenje učesnici pridaju programu, da li su i koje dobiti imali od programa i koliko im je pomogao da unaprede svoju praksu tj. nastavu i sopstvene kompetencije.

Prema mišljenju svih nastavnika (i mentora i nastavnika/učenika), na ličnom planu dobiti od programa su: proširivanje vidika, nova saznanja, nove veštine i iskustva, a najveća dobit su nove nastavne metode i tehnike kojima su poboljšali kvalitet nastave, unapredili organizaciju i strukturu časa, pa je nastava postala interesantnija i učenicima prihvatljivija. Smatraju da je program doprineo

njihovom ličnom i profesionalnom preispitivanju, ukazao na fleksibilniji pristup nastavi i gradivu, posebno ističući da je program uticao na promenu njihove obrazovne paradigme - od nastave u kojoj nastavnik ima centralnu poziciju ka nastavi u kojoj centralno mesto zauzima učenik i učenje kao proces. To je dovelo do formiranja drugačijeg/interaktivnog pristupa učenju, usvojeni su novi oblici i načini učenja (kooperativno/horizontalno učenje, iskustveno učenje, učenje putem istraživanja), povećana je motivacija za učenje kod učenika. Nastavnici su sigurniji u primeni novih metoda i tehnika, jer program ne zadire u nastavne sadržaje, tako da je moguć balans između slobode i obaveze poštovanja propisanog nastavnog plana i programa.

„Dao mi je dosta slobode, osvežio rutinsko planiranje, a ipak omogućio i realizaciju zakonskog plana i programa na prihvatljiv i primenljiv način”.

Nastavnici navode: veću angažovanost učenika na času, zainteresovanost, zadovoljstvo i motivisanost; orijentisanost na nove načine rada (učenja i podučavanja) ih je približila učenicima i doprinela da se fokus nastave pomeri sa nastavnika na učenike i njihove potrebe; da svaki učenik može da uči svojim tempom, da može da podučava drugog, da se svako razvija u njemu adekvatnoj meri; da su uvideli da mogu da unaprede svoju komunikaciju sa učenicima.

„Naterao me je da razmišljam na drugi način - da je važna aktivnost, interesovanje učenika i da ne mora sve da se zna!”.

Svi nastavnici, a naročito nastavnici/učenici, ističu kao dobit i lično osnaživanje, sigurnost i potvrdu da su na dobrom putu, kao i narastajuće samopouzdanje. Važno im je saznanje da nastava može izgledati i drugačije, prija im osećaj veće slobode u radu, opuštenija atmosfera na času. Lična dobit je i razmena i upoznavanje sa kolegama.

„Program je osmišljen kao samorefleksija nastavnika, učitelja za školu budućnosti”.

„Pomogao mi je u formiranju mene kao predavača, podigao profesionalni nivo, a samim tim i deca su zainteresovanija za predmet”.

Efekti programa u nastavi

Efekte programa smo ispitivali kroz mišljenje nastavnika o primenljivosti programa u nekoliko kategorija:

- - promene u sredini za učenje;
- - različiti načini podsticanja kritičkog mišljenja;
- - primena različitih tehnika i metoda programa;
- - primena programa u različitim predmetima i oblastima znanja.

Skoro svi anketirani smatraju da je ideja ovog programa zaživela u pojedinim elementima u njihovoj školi, i to u najvećoj meri kroz promenjenu ulogu nastavnika i učenika u procesu nastave, a nešto manje u koncepciji nastave i odnosima u školskom timu i koncepciji učenja. Nastavnici približno slično procenjuju efekat programa na promenu uloge nastavnika, dok članovi školske administracije to ne opažaju.

U svom radu nastavnici su najviše koristili nove metode i tehnike i njihovu primenu u opštim i stručnim predmetima, ali i nove načine pripreme i organizacije nastave/časa, kroz ERR strukturu (Evokacija/Razumevanje/Refleksija), logično planiranje. Koristila im je i drugačija pozicija u nastavnom procesu, kako njihova - nastavnička, tako i promenjena pozicija učenika, kao i neki konkretni postupci za aktiviranje učenika i podsticanje njihove zainteresovanosti za nastavne sadržaje.

Ispitani nastavnici vide dobit i u primeni grupnog rada, prilagođavanju metoda učenja nastavnoj oblasti kao i efikasnijem radu sa specifičnim učenicima kroz ponudu raznovrsnih/individualizovanih metoda i tehnika; kroz formiranje *učničkih portfolia* (koja nastaju prikupljanjem produkata, pisanih tekstova, tabela, grafičkih radova učenika), kao relevantnih pokazatelja efekata nastave na učenike, kao i *nastavničkih portfolia* koji su ih podstakli da prikupe i sistematizuju svoju dokumentaciju i raznovrsne izvore i produkte koje koriste i dobijaju u nastavi. Ističu i važnost razmena sa kolegama, jer to predstavlja svojevrsnu refleksiju, proveru svojih znanja i pretpostavki o programu, strukturi časa, pojedinim tehnikama i njihovoj efikasnosti u određenim predmetima.

Promene u sredini za učenje

Velika većina nastavnika sagledava značaj uslova za učenje i uspeva da obezbedi sredinu za učenje koja aktivira učenike, podstiče grupni rad i obogaćuje sredinu za učenje produktima nastave/časa. Pojedini nastavnici navode vremensko ograničenje časa i težu primenljivost u pojedinim predmetima zbog prirode materije a i opšte nezainteresovanosti učenika za učenje, posebno u odeljenjima u kojima su predznanja učenika slabija.

Različiti načini podsticanja kritičkog mišljenja

Većina nastavnika smatra da su najvažniji podsticaji same metode i tehnike, tj. da aktiviranjem učenika najviše podstiču kritičko mišljenje kod njih, i primena ERR strukture časa, jer se kroz nju podstiču učenici da koriste svoja prethodna znanja i iskustva i da ih stavljaju u odnos sa novom materijom koju uče. Navode i: različite vidove razmene i ohrabivanja za slobodno iskazivanje mišljenja, argumentovanje, pružanje podrške u izlaganju, testiranje gotovih činjenica, postavljanje pitanja i preispitivanje, dijalog i samostalno dolaženje do zaključaka, razmatranje ideja sa više aspekata i aktivno učešće učenika tokom procesa učenja. Podsticaj se po njima pruža i problemskom nastavom, izborom i postavljanjem konkretnih zadataka svakom učeniku, takmičenjem u grupama, podučavanjem/učenjem kroz grafikone, crteže i dijaloge, vršnjačkom edukacijom, ocenjivanjem. Ističu kao važno i povezivanje znanja sa životom, povezivanje gradiva i navođenje primera.

Svi ovi načini su nastali kao posledica promene u nastavnicima – u njihovom pristupu nastavi i komunikaciji sa učenicima, u njihovom odnosu prema procesu nastave i prenošenju znanja i veština na učenike, a ne pod direktnim uticajem tehnika iz programa. Utoliko je ovaj rezultat značajniji i kvalitetniji, jer ukazuje na stvarnu promenu koja se desila kod nastavnika i u školi. Može se zaključiti da program definitivno unapređuje nastavničke kompetencije i povećava njihovu motivaciju za rad.

Neka razmišljanja nastavnika svedoče o tome:

„Učimo kako se uči, uočavamo razlike u stilovima učenja i svakoj temi pristupamo iz različitih uglova”

„Na konkretnim savremenim događajima tražimo uzroke i veze”,

„Ne kažnjavam netačne odgovore”

„Potpitanjima, otvorenim pitanjima o ličnom stavu, razmišljanju učenika o pojavi o kojoj je reč”.

Korišćenje različitih metoda i tehnika programa

Svi nastavnici (bez obzira da li predaju društvene, prirodne ili stručne predmete) su najčešće primenjivali tehnike: grozd, mozgalicu, ZŽN tabelu (Znam, Želim da znam, Naučio sam) i čitanje sa *insertovanjem* (ubacivanjem oznaka u tekst ili sa strane, kojima se označava kvalitet razumevanja, postavlja pitanje, potvrđuje naučeno i sl.). Zajednička osobina tih tehnika je, prema procenama nastavnika, da aktiviraju učenike tako što podstiču evociranje prethodnih znanja i iskustava, pokreću slobodne asocijacije kod učenika, obezbeđuju kategorizaciju znanja, a mogu biti i pomoć učenicima u samostalnom učenju. Posebna prednost ovih tehnika je u tome što se jednostavno pripremaju i ne zahtevaju posebna nastavna sredstva i što podstiču rad na nivou i grupe i razreda. Manje su korišćene tehnike koje su složenije za organizaciju, npr. matične i ekspertske grupe, debata, bacanje kocke.

Primena programa u različitim predmetima i oblastima znanja

Program se primenjuje u okviru velikog broja predmeta, ukupno 52. Najveća je zastupljenost društvenih i stručnih predmeta (obe grupe sadrže po 21 predmet).

Može se govoriti o raznovrsnim iskustvima nastavnika u primeni programa, a poseban kvalitet čini primena u stručnim predmetima i praktičnoj nastavi. Program je primenjivan i u vannastavnim aktivnostima, času odeljenjske zajednice, času razrednog starešine, kao i u pripremi romskih učenika u OŠ za upis u SŠ/završni ispit. Takvu primenu treba dalje podsticati, a u okviru tih aktivnosti obučiti i učenike da samostalno koriste tehnike (u projektima, sekcijama, akcijama ...).

Činioci koji su pomagali proces primene programa

Kao dominantno olakšavajući faktori izdvojeni su sami učenici (74%), razmena ideja sa kolegama iz programa (69%), želja za isprobavanjem novina i lična satisfakcija (58%), dok je priznanje od rukovodstva škole najmanje uticalo u smislu olakšavanja primene (11%).

Posmatrano po kategorijama (lični i sredinski faktori), dominira želja da se isproba nešto novo (74%), dok su lična satisfakcija (58%) i uverenost u kvalitet programa (50%) olakšavajući faktor za polovinu nastavnika.

Većina nastavnika je mentorski način obučavanja nastavnika (nastavnik-nastavniku/horizontalno podučavanje) istakla kao faktor koji je mnogo potpomogao uspešniju primenu programa.

Primer razmišljanja nastavnika/mentora:

„Sve što je provereno u praksi i pokazalo se kao dobro, bolje se prihvata”.

U kategoriji sredinskih olakšavajućih/podržavajućih faktora dominiraju učenici i njihova pozitivna reakcija na program (mada rukovodioci to nisu opazili kao važan faktor!), a zatim razmena sa kolegama iz programa.

Roditelji nisu opaženi kao olakšavajući faktor, što nije dobro, jer se onda sa roditeljima i ne komunicira o programu, njegovim vrednostima i prednostima.

Otpori i teškoće u primeni

U celini posmatrano (ukupni prosečni rezultati), opažamo da su kao dominantno otežavajući faktori izdvojeni: sumnja u održivost kvaliteta nastave (42%) i sporost širenja ideje (48%), što naročito školska administracija izdvaja kao otežavajući faktor (direktori). Kod nastavnika (nastavnici i nastavnici/učenici se slažu u viđenju) se izdvaja i teškoća u prevazilaženju rutina u radu (43%), dok mentori to ne vide kao otežavajući faktor.

Kada su lični faktori u pitanju, postoji veliko neslaganje u odnosu na kompetentnost nastavnika da održe kvalitet rada. Direktori izražavaju veliku sumnju u to (63%), dok se 22% nastavnika sa tim slaže. Na drugoj strani, nastavnici smatraju da su veoma dobro motivisani, obučeni i sigurni u primeni programa (preko 80% tako misli) i to je nešto više nego što to njihovi rukovodioci procenjuju.

Kao najizrazitiji sredinski faktor javlja se sporost širenja ideja. I ovde postoji velika nesaglasnost između direktora (63%) i nastavnika (34%). Odeljenjska organizacija nastave je sledeći otežavajući faktor, ali više za direktore (36%) nego za nastavnike (28%), dok na posledice nedostatka finansijskih sredstava više ukazuju nastavnici (25%) nego direktori (16%).

Nastavnici više veruju u podršku nadzorne službe i ministarstva, što može biti važan podatak i zadatak direktorima da se više angažuju i urade više na promociji rada po programu.

Zaključak

Analiza upitnika realizatora programa ČPKM/RWCT pokazuje realističan, aktivan i pozitivan pristup programu, ukazuje na refleksivnost i promišljanje učesnika o različitim aspektima programa, značaju i efektima, kako za njih lično tako i za njihovu praksu i školu.

I pored svih navednih prednosti, realizatori su svesni i slabosti, ličnih i sredinskih, koje otežavaju primenu programa: sporo širenje novih ideja, dodatna angažovanja, jer je program kompleksan i obuhvata sve elemente nastavnog procesa, pa je sporije njegovo uvođenje. Iako postoji veliki broj nastavnika u školama koji ne podržavaju nove pristupe u nastavi i učenju, većina nastavnika planira da i dalje primenjuje program, usavršava se u njemu i, uz podršku kolega iz programa, prenosi ideje ostalim nastavnicima i drugim školama.

U ostvarivanju tih ideja moraju se realistično sagledati opšti kontekst, postojeće i moguće opasnosti i pretnje ostvarivanju i razvoju programa. One se ogledaju u opštem pristupu i sporosti reforme obrazovanja, nezainteresovanom stavu prosvetnih struktura i velikog broja nastavnika prema nastavi i učenju, mogućim merama države za smanjenje broja zaposlenih, nezainteresovanost roditelja i lokalne zajednice za unapređivanje kvaliteta rada škola i sl.

U tako složenim okolnostima, školama i realizatorima programa osnovni oslonac može biti podrška i jačanje sopstvenih snaga i prednosti, kao i istraživanje i pronalaženje novih mogućnosti, kako u školi tako i u široj zajednici.

Na osnovu rezultata ankete data je SWOT analiza programa ČPKM/RWCT u ispitivanim srednjim školama i preporuke koordinatorima projekta koje bi doprinele daljem razvoju i održivosti programa.

MONITORING PROJEKTA OBUKA 1000 NASTAVNIKA - efekti stručnog usavršavanja -

**Gordana Popović – Božanić¹, pedagog
Ekonomska škola Čačak;**

**Katica Rajkov², psiholog,
Ekonomsko – trgovinska škola, Kikinda;**

**Radmila Simijonović³, pedagog,
Druga ekonomska škola, Beograd;**

**Dragana Stevanović⁴, psiholog,
Trgovinsko-ugostiteljska škola, Leskovac;**

**Bratislav Đorđević⁵, psiholog,
Srednja škola „Sveti Ahilije“, Arilje**

Apstrakt

U toku školske 2010/11.godine GIZ je pokrenuo projekat Obuka 1000 nastavnika. Aktivnostima projekta planirano je da nastavnici koji rade u školama u području rada ekonomija, pravo i administracija, a koje obrazuju učenike u profilima u ogledu dobiju odgovarajuće obuke u tri značajna aspekta: Aktivno orijentisana nastava (AON), Rad u birou (BIRO) i Testovi i ocenjivanje (TIO). U cilju praćenja primene kompetencija koje su nastavnici unapredili na obukama, pokrenuto je istraživanje koje je imalo za cilj da registruje razlike u dominantnoj praksi nastavnika pre i posle dobijenih obuka i to posebno za sve tri linije održanih seminara. Istraživanje je sproveo Monitoring tim Projekta GIZ. U tu svrhu monitoring tim je sačinio tri instrumenta - ankete za učenike, kojima su učenici procenjivali rad svojih nastavnika, samostalno i anonimno. Rezultati istraživanja pokazuju uticaj obuka, kroz koje su nastavnici prošli, na njihov rad.

Uvod

U toku školske 2010/11. godine GIZ je pokrenuo projekat Obuka 1000 nastavnika. Aktivnostima projekta planirano je da nastavnici koji rade u školama u području rada ekonomija, pravo i administracija, a koje obrazuju učenike u profilima u ogledu, dobiju odgovarajuće obuke u tri značajna aspekta: Aktivno orijentisana nastava (AON), Rad u birou (BIRO) i Testovi i ocenjivanje (TIO). Škole su, nakon dobijanja poziva, prijavile određeni broj nastavnika u oblastima za koje su procenile da su im prioritete. Najveći deo obuka nastavnika realizovan je u toku drugog polugodišta školske 2010/11. godine, a jedan deo u prvom polugodištu školske 2011/12. godine.

¹ pedagog@ekonomska-cacak.edu.rs

² katicar1357@hotmail.com

³ radaisara@gmail.com

⁴ gagana965@gmail.com

⁵ bratis@sezampro.rs

U cilju praćenja primene kompetencija koje su nastavnici unapredili na obukama, pokrenuto je istraživanje koje je imalo za cilj da registruje promene u dominantnoj praksi nastavnika. Formiran je monitoring tim koji su činili članovi foruma stručnih saradnika škola, iz područja rada ekonomije, prava i administracije, koje imaju obrazovne profile u statusu ogleđa. Istraživanje je sproveo Monitoring tim Projekta GIZ. U sprovođenju istraživanja veliku pomoć pružile su Stamenka Sudar, stručni saradnik - psiholog iz Srednje ekonomske škole u Somboru, i Zorica Maksimović, nastavnik računarstva i informatike, Ekonomska škola, Čačak.

Cilj istraživanja:

- odrediti da li postoji razlika u radu nastavnika pre i posle obuka u biroima za učenje;
- odrediti da li postoji razlika u radu nastavnika pre i posle obuka prilikom izrade i primene testova i ocenjivanja;
- odrediti da li postoji razlika u radu nastavnika pre i posle obuka u primeni metoda aktivne nastave.

Metod istraživanja

Planom istraživanja bilo je predviđeno da se kod nastavnika registruju dominantni načini rada pre i posle dobijenih obuka, a posebno za sve tri linije održanih seminara. U tu svrhu monitoring tim je sačinio tri instrumenta - ankete za učenike, kojima su učenici procenjivali rad svojih nastavnika, samostalno i anonimno. Prvo prikupljanje podataka obavljeno je neposredno pre organizovanja obuka za nastavnike, a drugo 6 meseci od dobijanja obuka anketiranjem istih učenika istim instrumentima kojima predaju isti nastavnici. Potom je izvršeno poređenje dobijenih rezultata. Reprerentativnosti istraživanja doprinosi izbor škola i nastavnika čiji će učenici učestvovati u istraživanju po principu slučajnosti.

Tabela 1. Uzorak učenika na kome je izvršeno istraživanje

	AON:	BIRO:	TIO:	Ukupno:
PRE obuka:	694	260	437	1391
NAKON obuka:	696	277	439	1412

Škole u kojima su vršena istraživanja: Ekonomska škola, Čačak; Srednja ekonomska škola, Sombor; Srednja škola „Sveti Ahilije“ Arilje; Tehnička škola, Požega; Trgovinsko-ugostiteljska

škola, Leskovac; Ekonomsko-trgovinska škola, Vranje; Druga ekonomska škola, Beograd; Ekonomsko-trgovinska škola, Kikinda (Tabela 1.)

Rezultati istraživanja prema linijama obuke

Aktivno orijentisana nastava:

Nakon obuka nastavnika, 20% manje učenika saopštilo je da ih njihovi nastavnici postavljaju u pretežno pasivnu slušalačku poziciju. To više nije preovlađujući način rada nastavnika za razliku od stanja pre obuka. Skoro duplo manji procenat učenika u svom iskustvu ima diktiranje od strane nastavnika kao dominantnu praksu u njihovom radu (23% nakon obuka prema 40% pre obuka). Za 8% je više onih kojima je rad u paru ili grupi pretežan način učenja. Za 5% uvećao se procenat učenika kojima nastavnici prilikom obrade novog sadržaja daju zadatke i literaturu na kojima rade (samostalno, u paru, u grupi). Uvećao se procenat učenika koji se podstiču da samostalno prave rezimee gradiva i podsetnike. Zabeleženo je povećanje od 8% u praksi nastavnika da se utvrđivanje gradiva ostvaruje korišćenjem različitih sredstava kojima se predstavlja naučeno (grafici, skice, plakati). Više nastavnika pri ocenjivanju kao kriterijum koristi individualni doprinos rezultatu grupe. Manji broj učenika navodi da im je na časovima određenog nastavnika pretežno dosadno. Tri najčešće navođena faktora koji su se pokazali kao „zaštitni“ u tom smislu su: organizovanje nastave prema principima aktivne nastave; takvo izlaganje nastavnika koje će gradivo približiti učenicima na zanimljiv i jednostavan način i procena predmeta i/ili pojedinačnih sadržaja kao važnih za obrazovni profil.

Rad u birou:

Nakon obuka nastavnika za 18% zastupljenija je praksa da se održavaju sastanci zaposlenih u birou i to je postala preovlađujuća praksa u radu u odnosu na stanje pre obuka. Više nastavnika (5%) u procesu rada u birou koristi grešku učenika kao potencijal/priliku za učenje. Za 12% je zastupljenija prakse razmene mišljenja između učenika i nastavnika o radu u birou. Više je nastavnika koji pohvaljuju učenike prema postojećem pravilniku. Oko 10% više učenika navodi da su upoznati sa kriterijumima ocenjivanja rada u birou. Takođe, pri vrednovanju rada u birou, 9% više učenika navodi da se kao kriterijum koristi i ocenjivanje lične aktivnosti i pojedinačnih rezultata učenika u okviru sektora i službe u kojoj radi. Vidno je uvećana zastupljenost prakse (za

16%) da se na kraju dana sačini rezime najvažnijih aspekata, odnosno da se izvuku zaključci koji će poslužiti u daljem radu.

Testovi i ocenjivanje:

Usmeno ispitivanje i ocenjivanje. Za 10% je više učenika koji navode da ih njihovi nastavnici upoznaju sa kriterijumima ocenjivanja. Smanjio se procenat nastavnika koji očekuju da učenici reprodukuju naučeno iz materijala iz kog su učili, bilo da je to udžbenik (za 8%) ili izdiktirani sadržaj od strane nastavnika (za 9%). Više je učenika (za 5%) koji imaju doživljavaj da im nastavnici prilikom usmenog odgovaranja dominantno postavljaju pitanja koja ih motivišu na razmišljanje. Popravilo se i iskustvo učenika kada je reč o obrazlaganju ocene. Sada 6% više nastavnika obrazlaže ocenu koju daje učeniku.

Pismeno ispitivanje i ocenjivanje. Iako pre obuka nije bilo tako, nakon obuka postala je dominirajuća praksa u radu nastavnika da postavljaju problemske situacije iz svakodnevnog života u zadacima u pisanoj proveri. Takvih zadataka sada je za 8% više. Kao i kod usmenog ispitivanja, i u pisanim proverama znanja učenici su sada u većem procentu upoznati sa kriterijumima ocenjivanja. Znatno je uvećan broj situacija (za 15%) u kojima je učenicima dostupan ključ po kome se vrednuje ispravnost zadataka na pisanoj proveri znanja. Greška učenika još više se koristi kao potencijal za dalje učenje (za 8%).

Detaljniji rezultati ovog istraživanja predstavljeni su u tri izveštaja koje je monitoring tim izradio. U prvom su navedeni rezultati koji predstavljaju dominantnu praksu u radu nastavnika pre dobijenih obuka. U drugom su rezultati koji ilustruju dominantnu praksu u radu nastavnika nakon dobijenih obuka, a u trećem je izvršeno poređenje dobijenih rezultata.

Nedvosmisleno se može zaključiti da je realizovano stručno usavršavanje dalo značajne vidljive efekte u radu nastavnika, pa time i opravdava uložena sredstva.

Istraživanje je pokazalo da učenici prepoznaju razlike u radu nastavnika pre i posle obuka i da promene ocenjuju kao pozitivne. Kontinuirano i kvalitetno stručno usavršavanje, uz okupljanje nastavnika u cilju razmene i podrške u radu, prepoznato je kao način koji će podići kompetencije nastavnika u radu sa učenicima.

MEDIJSKO OBRAZOVANJE: RAZVOJNI IZAZOVI I KONTROVERZE

Hajdana Glomazić¹
Akademija za diplomatiju i bezbednost

Apstrakt

Imajući u vidu značaj medijskog obrazovanja u savremenom društvu pokušali smo ukazati na njegovu kompleksnost i probleme sa kojima se suočava. Teme o kojima se u radu diskutuje odnose se na pravac njegovog daljeg razvoja i perspektive kao i na način i mogućnost njegove integracije u školski obrazovni sistem. Predstavljene su neke od paradigmi u skladu sa kojima se definiše medijsko obrazovanje, njegovi ciljevi i sadržaj. Takođe, izdvojeni su neki od izazova sa kojima se razvoj medijskog obrazovanja suočava.

Ključne reči: *mediji, medijsko obrazovanje, pedagogija medija, andragogija medija.*

Uvod

Procesima karakterističnim za masovne komunikacije, kao što su digitalizacija i konvergencija medija, postiže se fuzija različitih sredstava za komunikaciju koje sa sobom nose veliku moć. Pred našim očima odigrava se medijsko-komunikacijska revolucija koja inklinira ka tome da promeni dosadašnje društvene odnose². Teoretičari smatraju da mediji postaju sve moćnija sila u savremenim društvima, pa se predlaže stvaranje koherentnog i sistematičnog oblika obrazovanja o masovnim medijima koji bi bio preduslov razvoja *modernog građanstva* (Buckingham, 2001). Tako, razvoj medija, ispostavlja zahtev *školi* da definiše odnos prema njima i uključi ih u proces obrazovanja. Medijsko obrazovanje nosi sa sobom dosta nerešenih pitanja i kontroverzi, posebno kada je reč o njenoj integraciji u školski sistem. Takođe, u stručnim krugovima, vode se diskusije o tome kome je medijsko obrazovanje namenjeno i kako ga učiniti što efikasnijim. U ovom radu mogu se otvoriti samo neka od brojnih pitanja i dilema sa kojima se suočavaju istraživači u ovoj oblasti.

¹ hajdana.ng@gmail.com

² Setimo se *Zelene revolucije* u Iranu, *Occupy* tih revolucije koja je počela na Vol Stritu i proširila se, *Arapskog proleća*, *Bunta mladih* marginalizovanih grupa u Londonu. Svi imaju jedan zajednički imenitelj – savremene medije i tehnologiju u rukama.

Kome je namenjeno medijsko obrazovanje?

Ideja o medijskom obrazovanju potekla je od pretpostavke o ugroženosti dece medijima. I danas, posmatrano iz perspektive pedagogije medija, jedni autori medijsko obrazovanje tumače prvenstveno kao pitanje zaštite dece, odvikavanja dece od štetnih navika vezanih za medije, dok ga drugi vide više u smislu pripreme – kao sredstvo koje može pružiti deci i mladima mogućnost da postanu aktivni korisnici medija (Buckingham, 2001). Takođe, ima autora koji ga smatraju pogodnim načinom za razvijanje dečije kreativnosti i ličnog iskazivanja, a za pedagoge ono često predstavlja priliku da se preispitaju tradicionalne obrazovne institucije i da se počne sa uvođenjem alternativnih pedagoških metoda (Lemish, 2008). Drugi teoretičari, koji medijsko obrazovanje posmatraju sa aspekta andragogije medija, medijsko obrazovanje pretežno smeštaju u polje obrazovanja odraslih, profesionalne obuke nastavnika i ostalih budućih medijskih kadrova.

David Buckingham (2001) proučavajući medijsko obrazovanje, s primarnim fokusom interesovanja na obrazovanje za decu i mlade školskog uzrasta, smatra da ga nije moguće (i da možda i ne treba) uvek uspešno sprovesti bez obrazovnih inicijativa usmerenih na odrasle. Takođe misli da se ono može održati u opsegu institucionalnih okvira formalnog i neformalnog obrazovanja, što otvara prostor za različite oblike učenja i usavršavanja bilo da je reč o nastavnicima, roditeljima, lokalnoj zajednici i sl. Kink (2009) je među onim teoretičarima koji predlažu da se u proces medijskog obrazovanja uključe svi: edukatori odraslih i ostali koji se u institucionalnom smislu bave obrazovanjem odraslih, kao i svi drugi koji se bave podučavanjem dece i pedagozi. Jedan od načina da se ciljevi medijskog obrazovanja ostvare je saradnja između: „medijskih učitelja i roditelja, medijskih učitelja i medijskih delatnika, interakcijom između funkcija osposobljavanja (osposobljavanjem za medijske delatnike i osposobljavanje za učitelje), razvojem medijskih centara – institucija sa specifičnom misijom pospešivanja interakcije i integracije“ (Kink, 2009:225). Reichmayr (2001) su bliski ovi pristupi u proučavanju medijskog obrazovanja. Ona smatra da mladi ljudi rukuju medijima mnogo bolje od njihovih roditelja. Međutim, dodaje da je zbog naivnosti mladih u pogledu tumačenja različitih socijalnih i političkih konteksta posredovanih medijima ipak potrebna *društvena intervencija*.

Razvojni put, dosadašnji rezultati i perspektiva medijskog obrazovanja

U UNESCO-voj *Grunwald Deklaraciji* o obrazovanju za medije³ još iz 1982. godine (UNESCO, 1982) postoji preporuka da se u obrazovni sistem uvedu programi koji bi osigurali povećanje medijskih znanja i to na svim nivoima, od osnovnoškolskog do visokoškolskog. Kao ključne tačke navode se: potreba da se medijskim obrazovanjem obuhvati *pun spektar* medija (od štampe do digitalnih medija); potreba da se medijsko obrazovanje bavi podučavanjem i učenjem o medijima⁴ s ciljem razvijanja kritičke svesti i analize medijskih sadržaja; potreba razvijanja medijskog obrazovanja odraslih s ciljem usavršavanja potrebnih znanja, veština i stavova koji podstiču rast kritičke svesti i efikasnog korišćenja medija (UNESCO, 1982). Međutim, danas, nakon tri decenije od uvođenja ideje o medijskom obrazovanju, istraživači se slažu da je njegov razvoj neravnomeran i neujednačen, odnosno da postoji velika raznolikost u pogledu ciljeva i metoda medijskog obrazovanja, programa koji pospešuju medijsku pismenost, učesnika u procesu medijskog opismenjavanja i okolnosti u kojima se odvija (Buckingham, 2001; Lemish, 2008). Autori koji su sačinili analizu postignutog u oblasti medijskog obrazovanja, odnosno njegove integracije i uključivanja u obrazovne sisteme Sjedinjenih Američkih Država, Australije i u zemljama Evrope, utvrdili su da ono egzistira negde kao deo formalnog obrazovnog sistema, a negde kao deo obrazovanja u lokalnoj zajednici (Erjavec i Zgrabljčić, 2000). Zaključak autora na osnovu komparativne analize je da, o kojoj god formi da je reč, nedostaje jasna obrazovna politika i resursi neophodni za izvođenje nastave. Takođe su naglasili da države na različit način vrednuju značenje sistematizacije obrazovanja za medije u školski sistem i uprkos naporima da se ideja uvođenja medijskog obrazovanja sprovede na opštem nivou i brzo, ona ostaje i dalje na onom početnom (Erjavec i Zgrabljčić, 2000:102). Nešto kasnije, u UNESCO-voj publikaciji iz 2006. godine *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals* (UNESCO, 2006), konstatuje se da je medijsko obrazovanje u nekoliko zemalja, posebno engleskog govornog područja, u velikoj meri ustanovljeno kao specijalistički predmet. Navodi se da su kursevi tog tipa doživeli stabilan rast, dok se zapaža ekspanzija medijskih kurseva u visokom obrazovanju. Međunarodne institucije i dalje s istim entuzijazmom insistiraju na značaju medijske i informatičke pismenosti i obrazovanja budući da ih smatraju katalizatorima razvoja i demokratizacije društva. U publikaciji *Media and Information Literacy - Curriculum for Teachers* (UNESCO, 2011a) se kaže

³ Osim medijskog obrazovanja, kao srodni pojmovi, u literaturi su u upotrebi i *medijska pismenost* i *medijske kompetencije* iako među njima postoje određene konceptualne razlike. Zbog ograničenog prostora za detaljnu elaboraciju ovih pojmova, u daljem radu pod medijskim obrazovanjem podrazumevaćemo i ove srodne pojmove i koristiti ih u istom značenju, svesni razlika koje postoje među njima.

⁴ Medijsko obrazovanje ne sme se mešati sa obrazovnim tehnologijama ili medijima kao sredstvima koja se koriste u nastavi u obrazovne svrhe (Buckingham, 2001).

da se razumevanje medijske i informatičke pismenosti (MIL) može postići jedino pristupajući mu holistički i uvažavajući sadašnje trendove koji se odnose na konvergenciju medija. Takođe, naglašava se uloga nastavnika u medijskom obrazovanju. Oni se doživljavaju značajnim faktorom integracije medijskog obrazovanja u sistem, pa su stoga između ostalih, pozvani da učestvuju u izradi kurikuluma za nastavnike MIL (Media and Information Literacy). Pretpostavka je da bi se uspešnom realizacijom MIL-a pospešio proces izgradnje demokratskih kapaciteta miliona mladih ljudi i poboljšalo kvalitet njihovog života (UNESCO, 2011a). Sledeći korak preduzet u pravcu razvijanja medijskog obrazovanja je stvaranje metodologije za merenje efekata medijske i informatičke pismenosti na međunarodnom nivou koju bi mogle da koriste različite zemlje u cilju provere stanja medijske pismenosti na nacionalnom nivou (UNESCO, 2011b). U cilju da se pomogne što većem broju zemalja koje su uključile medijsko obrazovanje u opšti sistem obrazovanja, predložene su varijable i indikatori za procenu njegove uspešnosti, s preporukom da se treba imati u vidu da isti indikatori nužno ne moraju biti pogodni za procenu medijske pismenosti dece i odraslih (UNESCO, 2011b).

Zaključak

Rasprave koje su prisutne u stručnim krugovima često se odnose na pitanja opravdanosti uvođenja medijskog obrazovanja u školski sistem kao i na probleme koji se tiču kontinuiranog usavršavanja svih aktera u procesu medijskog obrazovanja: nastavnika, učenika, roditelja, medijskih profesionalaca. Literatura posvećena proučavanju ove oblasti, kao i višegodišnja praksa, upućuju na zaključak da su ciljevi medijskog obrazovanja različito postavljeni i da nisu nužno komplementarni (Lemish, 2008). Realni problemi koji otežavaju realizaciju postavljenih ciljeva su: brz razvoj medijskih industrija i novih žanrova, ubrzane promene uslova u kojima mladi ljudi odrastaju, nejasna obrazovna politika, nedovoljni resursi za izvođenje nastave... (Erjavec i Zgrabljčić, 2000; Reichmayr, 2001). Logično pitanje koje se postavlja pred istraživače je na koji način obezbediti praćenje tih promena i njihovu integraciju u sistem. Jedna od dilema je i u kojoj meri su nastavnici spremni da prate promene kao i u kojoj meri postoji institucionalna podrška za njihovo kontinuirano usavršavanje u ovoj oblasti? Takođe, veoma je važno definisati *ko su medijski učitelji*, s obzirom da u malom broju zemalja postoji profesionalizacija ovog zanimanja. Dodatno se može problematizovati uloga roditelja u procesu medijskog opismenjavanja dece. Logično je za pretpostaviti da ni roditelji nisu nužno (samim tim što su odrasli) sposobni napraviti kritičku distancu u odnosu na medije, naročito oni nižeg obrazovnog nivoa. Koliko su u tom smislu oni sami

relevantni kao učitelji, na koji način ih motivisati i koje mehanizme koristiti za njihovo uključivanje u proces medijskog obrazovanja? Takođe, mora se uzeti u obzir da je usavršavanje i osposobljavanje za realizaciju medijskog obrazovanja dug i skup poduhvat i neretko teško izvodljiv. Ali, ne i neizvodljiv.

Naime, da bi se efekti medijskog obrazovanja ostvarili u punom kapacitetu njime moraju biti obuhvaćeni svi akteri tog procesa. Međutim, jasno je da, s obzirom na veoma brze promene koje tehnologija donosi, medijsko obrazovanje može biti efikasno jedino ako se shvati kao kontinuiran proces i posmatra u kontekstu doživotnog obrazovanja.

Literatura

Buckingham, D. (2001): *Media Education a Global Strategy for Development*, Paris: UNESCO dostupno na adresi:

<https://www.google.rs/#hl=sr&safe=off&tbo=d&sclient=psyab&q=David+Buckingham+media+education&oq=Buckingham+media+education&gs>, (posećeno 12.01.2001).

Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S. and Willett, R. (2005): *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*. Project Report. Ofcom, London. dostupno na adresi: <http://eprints.ioe.ac.uk/145/> (posećeno 12.01.2013).

Erjavec, K. i Zgrabljčić, N. (2000): Odgoj za medije u školama u svijetu – Hrvatski model medijskog odgoja, *Medijska istraživanja*, god.6, br.1, 89-107.

Kink, S. (2009): Medijsko opismenjavanje odraslih, *Informatologija*, vol.42, br 3, 87-102.

Lemiš, D. (2008): *Deca i televizija*, Beograd: Clio.

Reichmayr, I.F. (2001): Esej: U prilog medijskom obrazovanju, *Media online-Časopis o medijima u jugoistočnoj Evropi*, dostupno na adresi: <http://www.mediaonline.ba/ba/?ID=68> (posećeno 11.01.2013).

UNESCO. (1982): *Grunwald Declaration on Media Education*, dostupno na adresi: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, (posećeno 12.01.2013).

UNESCO. (2006): *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, Frau-Meigs, D. (Ed.) Paris: UNESCO, dostupno na adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf> (posećeno 11.01.2013.).

UNESCO. (2011a): *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*, Grizzle, A. and Wilson, C. (Eds.) Paris: UNESCO, dostupno na adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf> (posećeno 11.01.2013.).

UNESCO. (2011b): *Towards Media and Information Literacy Indicators*, Moeller et al. (Eds) .Paris: UNESCO, dostupno na adresi: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf (posećeno 11.01.2013).

KOMPJUTERSKA PISMENOST STUDENATA I PROCENA ZNAČAJA INTERAKCIJE U KOMPJUTERSKIM UČIONICAMA¹

Bojan Ljujić²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U savremenom društveno-tehnološkom kontekstu u kome je dominantan uticaj informacionih i komunikacionih tehnologija, obrazovna delatnost dobija nove dimenzije. Promene su najočiglednije u sferi obrazovnih okruženja u čijim se okvirima obrazovni rad sve više zasniva na primeni kompjuterskih tehnologija. U tom smislu, sve se češće ističe značaj kompjuterske pismenosti kao jedne od veština koja je neophodna sa aspekta normalnog funkcionisanja u sferi obrazovanja, ali i u društvu generalno. U okviru ovog rada teži se sagledavanju načina na koji studenti percipiraju sopstvenu kompjutersku opismenjenost, kao i specifičnost obrazovne interakcije u kompjuterskim učionicama. Rezultati našeg istraživanja mogli bi da doprinesu optimizaciji onog dela visokoškolskog obrazovanja koje se odvija u tehnološki obogaćenim okruženjima, kao i kreiranju obrazovanja koje je po meri studenata kao centralnih figura u obrazovnom procesu.

Ključne reči: *kompjuterska pismenost, kompjuterska učionica, interakcija u savremenom obrazovnom okruženju, studenti, visoko obrazovanje*

Aktuelnost problema kompjuterske pismenosti studenata u kontekstu promena u sferi obrazovanja uslovljenih tehnološkim razvojem

Ekspanzija informacionih i komunikacionih tehnologija ima značajne implikacije koje se odnose na obrazovanje kao jednu od ključnih delatnosti svakog društva. Sve se češće govori o značaju kompjuterske pismenosti u današnjem društveno-tehnološkom kontekstu. Složenost međuodnosa koji postoji između fenomena kompjuterske pismenosti i obrazovanja ogleda se u tome da se upravo kroz obrazovanje razvija ova kompleksna veština, ali od nje zavisi i uspešnost današnjeg obrazovanja koje se sve više zasniva na upotrebi kompjuterskih tehnologija.

Jedan od domena obrazovanja koji je pod najsnažnijim uticajem kompjuterskih tehnologija jeste onaj koji se odnosi na obrazovni prostor. Kako navode neki autori (Refrigeri, 2006), kompjuterske tehnologije dovode do promene u identitetu obrazovnog okruženja. Rad u savremenim obrazovnim prostorima - kompjuterskim učionicama - podrazumeva sasvim nove uloge svih učesnika u obrazovnom procesu (Churches and School, 2008; Clark, 2003; OECD, 2006). Za

¹ Rad je realizovan u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br.179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

² bojanljujic@gmail.com

nas je najznačajnije to što student dolazi u centar obrazovnog procesa, a obrazovanje postaje sve više aktivni proces sa aspekta polaznika. Postavljanje studenata u centar obrazovnog procesa koje se odvija u tehnološki obogaćenim obrazovnim prostorima dovodi do promena u obrazovnoj interakciji i komunikaciji. Umesto jednosmerne komunikacije na relaciji nastavnik-student, u kompjuterskim učionicama zastupljena je dvosmerna interakcija sa studentom u centru interakcionog odnosa i to u relacijama sa nastavnikom, drugim studentima, nastavnim sadržajem i tehnologijama (Anderson, 2003).

Posmatrajući studente kao aktivne učesnike u obrazovanju stiče se utisak da je veoma bitno imati jasnu predstavu o tome kako oni vide interakciju koje se odvija u savremenim obrazovnim okruženjima. Takođe, uvažavajući značaj kompjuterske pismenosti u današnjem obrazovanju, čini se da je veoma značajno shvatiti na koji način polaznici percipiraju sopstveni nivo razvijenosti ove veštine. Vrednost ovih saznanja prvenstveno je primetna u kontekstu podržavanja obrazovne atmosfere u kojoj je student aktivni učesnik u centru obrazovnog procesa i koja je potpuno po meri studenata, u čemu se, zapravo, ogleda osnovni razlog za sprovođenje ovog istraživanja.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja bio je da se utvrdi kako studenti percipiraju sopstvenu kompjutersku opismenjenost sa jede strane, i način na koji procenjuju značaj interakcije u kompjuterskim učionicama, sa druge strane. Ciljem je obuhvaćeno i ispitivanje povezanosti između navedena dva. Analizom relevantne literature (Advanced Learning, 2006; Anderson & Van Weert, 2002; Easton & Easton, 2003; Varank, 2006; Williams, 2003) došli smo do za nas bitnih komponenata kompjuterske pismenosti, a to su poznavanje rada u operativnom sistemu *Windows*, rad u tekstualnom procesoru *MS Word*, rad u aplikaciji za pravljenje prezentacija *MS Power Point*, rad na *Internetu* i slanje *e-mail*-ova.

Prilikom ispitivanja interakcije u kompjuterskoj učionici, koncentrisali smo se na četiri tipa interakcije sa studentom u centru interakcijskog procesa – interakcije na relaciji *student-student*, *student-nastavnik*, *student-sadržaj obrazovanja* i *student-tehnologija/softver* (Anderson, 2003).

Istraživanje je deskriptivnog karaktera. U njemu je učestvovalo 209 studenata sa Univerziteta u Beogradu. Prilikom prikupljanja podataka korišćen je posebno pripremljen instrument. Primenjene su istraživačke tehnike anketiranja, skaliranja i rangiranja. Obrada

prikupljenih podataka obuhvatala je analizu distribucija, izračunavanje koeficijenta kontigencije (C koeficijent) i hi kvadrata (χ^2).

Rezultati istraživanja

Kompjuterska pismenost. Rezultati do kojih smo došli govore nam da studenti procenjuju sopstvenu kompjutersku opismenjenost kao veoma visoku. U skladu sa studentskim procenama možemo zaključiti da su oni ili delimično ili u potpunosti osposobljeni za obavljanje operacija iz različitih ispitivanih domena kompjuterske pismenosti (*Windows OS, MS Word, MS Power Point, Internet* i elektronska pošta). I pored toga, primećujemo da se studenti u manjoj meri izjašnjavaju kao delimično ili potpuno osposobljeni za rad u *MS Power Point*-u i na *Internetu*, nego u ostalim domenima kompjuterske pismenosti. Razlog za to bi mogao da bude u tome što *MS Power Point* nije aplikacija koja se svakodnevno koristi, a njena upotreba je u vezi sa veoma specifičnim zadacima koji su u vezi sa grafičkim i tekstualnim predstavljanjem. „Rad na *Internetu*“ je, pak, širok pojam, te se način njegove operacionalizacije može pojaviti kao uzrok rezultata do kojih smo došli. To potkrepljujemo činjenicom da smo konkretizacijom rada na *Internetu* i njegovim razmatranjem u domenu jednog od najviše korišćenih *Internet* servisa - *e-mail* servisa – došli do rezultata koji ukazuju na procenu o nešto boljoj osposobljenosti.

Iako se ne radi o faktičkoj kompjuterskoj pismenosti već o proceni kompjuterske opismenjenosti, dobijene rezultate tumačimo shvatajući studente kao pripadnike populacije mladih koji su rođeni, odrasli i žive u uslovima dominacije kompjuterskih tehnologija, tako da su one za njih normalan i neizostavni element svakodnevnog života. Uvažavajući stavove koje iznosi Prensky (2001), studente možemo smatrati *digitalnim urođenima (digital natives)*. Oni su odrasli uz kompjutere, video igrice, *Internet* i mobilne telefone. Ova tehnološka dostignuća oduvek su bila deo njihovog života i ona su za njih uobičajena i prirodna, kao što je to slučaj sa radiom i starijim generacijama. Lakoća sa kojom oni koriste i primenjuju ova dostignuća je u osnovi drugačija od načina na koji stariji pristupaju istim tehnološkim dostignućima.

Interakcija u kompjuterskoj učionici. Najviše studenata kao najznačajniju procenjuju interakcionu relaciju student-sadržaj. Drugi stepen značajnosti je pridat interakcionoj relaciji student-tehnologija/softver, a treći relaciji student-nastavnik. Kao najmanje značajna relacija procenjuje se relacija student-student. Studenti su u kompjuterskim učionicama mnogo više usmereni na obrazovni sadržaj, nego što je to slučaj u tradicionalnim učionicama. Sadržaji su

mahom elektronskoj formi. Sa njima se manipuliše na specifičan način. Nastavnici nisu sveznajući prenosioci znanja. Oni su sve više pomagači i facilitatori, studenti sve više učestvuju u kreiranju i oblikovanju sadržaja, od njihovog odnosa prema sadržajima i interakcije koja se sa njime uspostavlja zavisi uspešnost obrazovanja u kompjuterskoj učionici. Time se može tumačiti značaj koji se pridaje relaciji student-sadržaj. Sasvim je shvatljivo i to što studenti interakciji na relaciji student-tehnologija/software pridaju priličan značaj. Ova relacija prisutna je jedino u kompjuterski podržanim obrazovnim aktivnostima. Ukoliko ne postoji adekvatna interakcija na relaciji student-tehnologija/software, to praktično znači da ne postoji ni adekvatna upotreba kompjutera u obrazovne svrhe. Činjenica da studenti interakciju sa ljudima (studentima i nastavnikom) procenjuju kao manje značajnu u odnosu na interakciju sa elektronskim sadržajima i kompjuterskim softverom, ne znači da je uloga drugih učesnika u obrazovanju sporedna. U kompjuterskoj učionici njihova uloga je samo izmenjena u odnosu na tradicionalne obrazovne prostore.

Povezanost procene kompjuterske opismenjenosti i značaja interakcije u kompjuterskoj učionici. Primitili smo statistički značajne razlike među studentima u pogledu *procene osposobljenosti za korišćenje e-mail servisa* s obzirom na *značaj koji pridaju komunikacionoj relaciji student-nastavnik*, kao i *osposobljenosti za rad na Internetu* s obzirom na *značaj koji pridaju komunikacionoj relaciji student-sadržaj*.

Između osposobljenosti za korišćenje *e-mail servisa* i značaja koji se pridaje komunikaciji na relaciji *student-nastavnik* postoji statistički značajna povezanost niskog intenziteta, o kojoj govori koeficijent kontigencije $C=0,308$ značajan na nivou 0,05 ($\chi^2=21,856$; $df=12$). Najviše studenata koji pridaju najveći značaj komunikaciji na relaciji student-nastavnik ima među potpuno osposobljenima za korišćenje e-mail servisa. Svi studenti koji su se izjasnili kao delimično ili potpuno neosposobljeni za korišćenje *e-mail-a*, komunikacionoj relaciji student-nastavnik pridaju niži stepen značaja (drugi ili treći).

E-mail je *Internet* servis koji se često koristi u radu u kompjuterskoj učionici, kao jedan od vidova asinhronne komunikacije. Verovatno je da učesnici u radu u kompjuterskoj učionici koji su osposobljeniji za korišćenje *e-mail-a* češće koriste ovaj *Internet* servis, kao i da ostvaruju više uspešnih komunikacija koje su u funkciji ostvarenja obrazovnih zadataka. Jedan deo komunikacije putem *e-mail-a* u kompjuterskoj učionici odvija se na relaciji student-nastavnik. Iako izmenjena, uloga nastavnika nije beznačajna sa aspekta uspešnosti obrazovanja u kompjuterskoj učionici. Facilitatorska uloga nastavnika se ostvaruje, između ostalog, putem elektronske komunikacije sa studentima, što povoljno utiče na obrazovne efekte.

Utvdili smo i nisku, ali statistički značajnu povezanost između osposobljenosti za rad na *Internetu* i značaja koji se pridaje komunikacionoj relaciji *student-sadržaj*, o kojoj govori $C=0,311$ značajan na nivou 0,05 ($\chi^2=22,338$; $df=12$).

Najupečatljiviji momenat u raspodeli odgovora studenata odnosi se na postepeno povećanje broja studenata u kategorijama neosposobljenosti za rad na *Internetu* sa prelaskom u kategorije sve nižeg procenjenog značaja interakcije na relaciji *student-sadržaj*. Obrazovni sadržaji koji se koriste u kompjuterskim učionicama mahom su u elektronskoj formi. Takođe, rad u kompjuterskim učionicama najčešće se odvija u *online* okruženjima, čime on dobija svoj pun smisao. U *online* obrazovanju kompjuterske mreže imaju ključnu ulogu. *Internet* kao najrasprostranjenija globalna kompjuterska mreža ima istaknuto mesto sa aspekta realizacije obrazovanja u kompjuterskoj učionici, prvenstveno zbog toga što predstavlja neograničen izvor obrazovnih sadržaja. Verovatno je da studenti koji procenjuju da su osposobljeni za rad na *Internetu* imaju manje teškoća u pronalaženju, preuzimanju i korišćenju materijala u elektronskoj formi putem *Interneta*, što je značajno u smislu ostvarenja postavljenih ciljeva obrazovanja u kompjuterskoj učionici.

Zaključak

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da studenti procenjuju svoju kompjutersku opismenjenost veoma visoko, što nije začuđujuće ukoliko se ima u vidu činjenica da su oni predstavnici mlade generacije koja je odrastala u tehnološko razvijenom okruženju, a kompjuterske tehnologije su za njih normalan i neizostavni element svakodnevnog života. Interakcije na relaciji *student-obrazovni sadržaj* i *student-tehnologija softver* procenjene su kao najznačajnije od strane studenata. Razloge za to nalazimo u specifičnostima elektronskih sadržaja koji dominiraju u obrazovanju u kompjuterskim učionicama, kao i ključnoj, posredničkoj ulozi softverskih aplikacija sa aspekta adekvatne upotrebe kompjutera u obrazovne svrhe. Utvdili smo da studenti koji bolje procenjuju svoju osposobljenosti za slanje *e-mail*-ova i pridaju veći značaj interakciji na relaciji *student-nastavnik*, u odnosu na one koji se procenjuju kao manje osposobljeni u ovom domenu. To tumačimo povećanom spremnošću studenata koji se smatraju osposobljenim za slanje *e-mail*-ova da koriste ovaj vid komunikacije u obrazovanju u kompjuterskoj učionici (koji je u značajnoj meri *online* karaktera), kao i činjenicom da se bitan deo facilitatorskog rada nastavnika koji je u funkciji ostvarenja obrazovnih ciljeva, odvija uz primenu komunikacije putem *e-mail*-a. Konačno, primetili smo da studenti koji bolje procenjuju svoju osposobljenost za rad na *Internetu*, interakciju na relaciji *student-sadržaj* vide kao značajniju u odnosu na one studente koji se procenjuju kao manje

osposobljeni u ovoj sferi. Za verovati je da studenti koji procenjuju da su osposobljeni za rad na *Internetu* imaju manje teškoća u pronalaženju, preuzimanju i korišćenju elektronskih sadržaja sa *Interneta*, što je bitno sa aspekta ostvarenja ciljeva obrazovanja u kompjuterskoj učionici.

Literatura

Advance Learning. (2006): ICDL - International Computer Driving License (Computer Based Training), Capernaum Ltd.

Anderson, J. & Van Weert, T. (ed.) (2002): Information and Communication Technology in Education: A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development. Paris: UNESCO.

Anderson, W.G. (2003). Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions, In Moore, M.G. & Anderson, W.G. (Eds.), Handbook of Distance Education. Mahwah (NJ), London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Churches, A. & School, E. (2008): Welcome to the 21st Century, dostupno na adresi <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/21st+century+teaching+and+learning.pdf> (posećeno 10.10.2010.)

Clark, D. (2003): Blended Learning, Brighton: Epic Group.

Easton, G. & Easton, A. (2003): Assessing Computer Literacy: A Comparison of Self - Assessment and Actual Skills, In McGill, T. (ed.), Current Issues in IT Education (238-254), Hershey: IRM Press.

Prensky (2001): Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, Vol. 9, No. 5, 1-6.

Refrigeri, G. (2006): Space, Time and Process. In Cartelli, A. (ed.), Teaching in the Knowledge Society – New Skills and Instruments for Teachers (1-14), Hershey: Information Science Publishing (an imprint of Idea Group Inc.).

Varank, I. (2006): A Comparison of a Computer - Based and Lecture - Based Computer Literacy Course: A Turkish Case, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, Vol. 2, No. 3, 112-123.

Williams, K. (2003): Literacy and Computer Literacy: Analyzing the NRC's Being Fluent with Information Technology, Journal of Literacy and Technology, Vol 3, No. 1., 1-20.

OECD (2006): 21st Century Learning Environments, Paris: OECD Publishing.

ULOGA PEDAGOGA U UNAPREĐIVANJU ZDRAVLJA DECE ŠKOLSKOG UZRASTA

Svetlana Karić¹

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac

Apstrakt

Zdravstveno vaspitanje u osnovnoj školi realizuju prosvetni i zdravstveni radnici, kao deo svakodnevnih školskih aktivnosti. Godišnjim programom rada, škola utvrđuje program zdravstvenog vaspitanja. Stručni aktivni nastavnika planiraju programske sadržaje koji se realizuju u nastavi. Pedagog, u saradnji sa odeljenskim starešinom i drugim stručnim saradnicima, priprema programske celine, prema uzrasnim karakteristikama i interesovanjima učenika, za odeljenske zajednice, slobodne aktivnosti, aktivnosti učeničkih organizacija i saradnju sa roditeljima. U ostvarivanju zdravstvenog vaspitanja primenjuju se aktivne metode rada koje podrazumevaju uključivanje učenika, nastavnika, stručnih saradnika, roditelja i predstavnika društvene zajednice.

U zdravstvenom vaspitanju učenika važno je brižljivo odabrati vrstu informacije koju treba pružiti učenicima, kao i metod rada. Inoviranje nastavnog plana i programa osnovne škole zdravstveno-vaspitanim sadržajima, podsticanje vannastavnih aktivnosti osmišljenim akcijama za unapređivanje zdravlja, razvijanje motivacije učenika u odnosu na zdravlje i zdrave stilove života, podsticanje roditelja na aktivnosti za unapređenje zdravlja školske dece su samo neki od zadataka u čijoj realizaciji ključnu ulogu treba da ima pedagog.

Ključne reči: *zdravlje dece, zdravstveno vaspitanje, uloga pedagoga, faktori rizika, partnerstvo u promociji zdravlja*

Zakonom o zdravstvenoj zaštiti, Zakonom o zdravstvenom osiguranju i pratećim uredbama o zdravstvenoj zaštiti školske dece i omladine kao i drugim aktima, utvrđeni su obim i sadržaj i način ostvarivanja prava na zdravstvenu zaštitu u okviru kojih zdravstveno vaspitanje ima posebno mesto i ulogu. Zdravstveno-vaspitanje sa učenicima osnovnih škola realizuje se u osnovnoj školi, porodici, zdravstvenim ustanovama i zajednici, pri čemu je škola na osnovu Zakona o osnovnoj školi, definisana kao društvena institucija koja predstavlja osnov vaspitanja i obrazovanja.

Ciljevi zdravstvenog vaspitanja u školi su: sticanje znanja, formiranje stavova i ponašanja učenika u vezi sa zdravljem i zdravim načinom života kao i razvojem humanizacije odnosa među ljudima; unapređenje higijenskih i radnih uslova u školi i eliminisanje uticaja koji štetno deluju na zdravlje; ostvarivanje aktivnog odnosa i uzajamne saradnje škole, porodice i zajednice na razvoju, zaštiti i unapređenju zdravlja učenika.

¹ svetlana.karic@gmail.com

Zdravstveno vaspitanje u osnovnoj školi realizuju prosvetni i zdravstveni radnici, kao deo svakodnevnih školskih aktivnosti. Godišnjim programom rada škola utvrđuje program zdravstvenog vaspitanja. Stručni aktivni nastavnici planiraju programske sadržaje koji se realizuju u nastavi. Pedagog u saradnji sa odeljenskim starešinom i drugim stručnim saradnicima priprema programske celine, prema uzrasnim karakteristikama i interesovanjima učenika za odeljenske zajednice, slobodne aktivnosti, aktivnosti učeničkih organizacija i saradnju sa roditeljima. U ostvarivanju zdravstvenog vaspitanja primenjuju se aktivne metode rada koje podrazumevaju uključivanje učenika, nastavnika, stručnih saradnika, roditelja i predstavnika društvene zajednice.

Rad na realizaciji zdravstvenog vaspitanja odvija se u okviru:

- redovne nastave tj. integracije zdravstveno vaspitnih sadržaja u programe razredne nastave;
- vannastavnih aktivnosti - sportskih sekcija, klubova zdravlja, udruženja nepušača i antialkoholičara, akcija za unapređenje školskog prostora, kao i prostora oko škole (dvorišta, sportskih terena, travnjaka, parkova), organizovanja školske užine, akcija posvećenih zdravoj ishrani, zdravim stilovima života itd;
- vanškolskih aktivnosti na uređivanju zelenih površina, saradnje sa zajednicom u organizovanju kulturnih aktivnosti i drugih sadržaja za kreativno i rekreativno korišćenje slobodnog vremena (izleti, ekskurzije i slično).

U zdravstvenom vaspitanju učenika važno je brižljivo odabrati vrstu informacije koju treba pružiti učenicima, kao i metod rada. Pri tome treba voditi računa o težini i načinu rešavanja zdravstvenih problema. U vaspitnom radu sa učenicima treba izbegavati zastrašivanja, imajući u vidu sigurnost preventivnih mera, individualnu prevenciju i kolektivnu samozaštitu. Od metoda se najčešće koriste individualne i grupne metode zdravstveno-vaspitanog rada (organizacioni sastanak, planirani razgovor, rad u maloj grupi, zdravstveno predavanje, kreativne radionice, igranje tuđih uloga, organizovani prikaz izložbe i drugo).

Uloga pedagoga u realizaciji zdravstvenog vaspitanja:

- inoviranje nastavnog plana i programa osnovne škole zdravstveno vaspitnim sadržajima;
- izrada kratkoročnih i operativnih planova rada;
- organizovanje edukativnih seminara za prosvetne i zdravstvene radnike;

- podsticanje vannastavnih aktivnosti osmišljenim akcijama za unapređivanje zdravlja, na nivou lokalne zajednice;
- razvijanje motivacije učenika u odnosu na zdravlje i zdrave stilove života;
- podsticanje roditelja na aktivnosti za unapređenje zdravlja školske dece;
- unapređivanje uslova rada osnovnih škola i humanizacija školskog prostora;
- razvoj komunikacija sa medijima na svim nivoima;
- izrada periodičnih i godišnjih izveštaja o radu, kao i analiza realizacije zdravstveno vaspitnog rada.

Kao poseban zadatak se nameće dobra saradnja sa roditeljima. Interakcija pedagog - roditelj treba da obuhvati sadržaje koji se odnose na to: kako da dete odraste u zdravu ličnost; kako da to roditelji ostvare i kako da socijalizuju dete u pravcu zdravog načina života; kako da zajednički rešavaju razvojne probleme; kako da efikasno komuniciraju.

Glavne karakteristike zdravstvenog stanja i ponašanja školske dece i mladih. Razlozi zbog čega treba zdravstveno-vaspitne sadržaje implementirati u nastavne i vannastavne aktivnosti škola su brojni. Najznačajniji među njima su pokazatelji zdravstvenog stanja i ponašanja školske dece.

Kategorija školske dece obuhvata uzrast 7 - 14 godina, a kategoriji školske omladine (adolescentima) pripadaju mladi 15 - 19 godina. Zdravstveno stanje i kvalitet života u ovom periodu uslovljeni su faktorima porodične sredine, neposrednog okruženja i važnim činiocima vezanim za proces školovanja. Tako, sanitarno-higijensko stanje školskih objekata (snabdevanje higijenskom vodom za piće, dispozicija otpadnih materija), uslovi za fizičku aktivnost i rekreaciju, dostupnost školskog objekta, mikroklimatski uslovi i adekvatan školski nameštaj, predstavljaju važne činioce za zdravlje dece. Zdravlje školske dece i omladine, na osnovu sistematskih pregleda učenika osnovnih i srednjih škola na teritoriji RS pokazuje sledeće: zapaženi su, odnosno registrovani, poremećaji stava i držanja tela nazvani jednim imenom „loše telesno držanje“, koje je posledica nedovoljne fizičke aktivnosti učenika, zatim deformiteti (skolioza ili iskrivljenost kičme; kifoza ili pogrbljenost). Deformacija kičmenog stuba je bila registrovana kod 10,2% pregledanih učenika, grudnog koša kod 2,8% i stopala kod 13,9%. Tokom posmatranog desetogodišnjeg perioda kod osnovaca su u laganom porastu bili deformiteti kičmenog stuba, a u opadanju deformiteti grudnog koša i stopala. Karijes i poremećaj vida su, takođe, značajno zastupljeni. Kod učenika srednjih škola deformacije kičmenog stuba imalo je 17,5% pregledanih učenika, grudnog koša 2,7%, a deformitet stopala 8,4%. Zapažen je porast deformiteta kičmenog stuba i grudnog koša u ovoj populaciji, kao i

oscilacije krvnog pritiska. Istraživanja takođe pokazuju da se informacije o zdravlju uglavnom dobijaju od roditelja, najviše od majki (43,2%). Svega 5% dece takve informacije dobijaju u školi. U akcijama vezanim za unapređenje zdravlja učestvuju oko 20% dece i omladine i to značajno više devojčica i devojaka.

Ograničen broj ponašanja značajno doprinosi današnjim glavnim ubicama, a to su bolesti srca, rak i povrede. Ova ponašanja se obično stiču tokom mladosti i obuhvataju: pušenje, nezdravu ishranu, nedovoljnu fizičku aktivnost, oblike seksualnog ponašanja koji mogu dovesti do HIV-a, drugih seksualno prenosivih bolesti (SPB) i neželjenih trudnoća; ponašanja koja mogu dovesti do namernih povreda (nasilje, samoubistvo) i nenamernih (saobraćajni udesi), alkohol i narkomanija.

Istraživanja takođe pokazuju sve veću zloupotrebu duvana, alkohola i droga, kao i pomeranje granice ka sve ranijem uzrastu. Nepravilna ishrana, nedovoljna fizička aktivnost, nasilničko ponašanje, to su sve razlozi zašto zdravstveno vaspitanje treba da postane značajan deo redovnih aktivnosti škole. Učenike treba informisati o štetnim navikama koje definišu stanje budućeg zdravlja svake individue.

Uloga škole u vaspitanju za zdravlje. Škola nije samo mesto za učenje učenika, već i mesto gde oni provedu i dobar deo svojih života. Ona može najviše od svih institucija da pomogne deci, budućim odraslim, da nauče da žive zdravije, duže, zadovoljnije i produktivnije. Zato je veoma važno angažovanje prosvetnih radnika na zadatku vaspitnog procesa na nivou školskog perioda. U vezi sa tim preporuke su sledeće:

- učiniti obaveznim angažovanje pedagoga u školama na aktivnostima promocije zdravlja i realizacije zdravstveno-vaspitnog programa;
- unaprediti partnerstvo između prosvetnih i zdravstvenih radnika i roditelja kroz niz postojećih organizacionih struktura u lokalnoj zajednici (forumi roditelja, školski zdravstveni odbori, „otvorena vrata“ za roditelje i sl). Pedagozi treba da budu inicijatori ovog partnerstva;
- založiti se da problemi zdravstvenog ponašanja dece budu razmatrani bar jednom godišnje;
- da bi zdrav izbor bio i lak izbor za decu, potrebno je pružanje alternativa rizičnom ponašanju kroz školske sekcije, rekreativne aktivnosti, grupe podrške, klubove prijateljstva i zdravlja.

Na kraju, treba uvek imati na umu da je ulaganje u vaspitanje koje vodi zdravlju najbolja investicija za svako društvo. Propusti koji se naprave neulaganjem u vaspitanje za zdravlje, skupo se naplaćuju novcem, ali, nažalost, i životima.

Literatura

Istraživanje "Zdravlje stanovnika Republike Srbije analitička studija 1997 - 2007 "(2008). Institut za javno zdravlje Dr Milan Jovanović Batut - Beograd

Istraživanje "Zdravstveno stanje, zdravstvene potrebe i korišćenje zdravstvene zaštite stanovništva Srbije" 2006. Institut za javno zdravlje Dr Milan Jovanović Batut

UNICEF. Istraživanje višestrukih pokazatelja stanja dece i žena Srbije, Beograd 2005.

Nacionalni plan akcije za decu Republike Srbije Beograd, 2004.

T Cerovac Kovač, R. Rosandić, D. Popadić, "Učionica dobre volje", 1996, Grupa MOST, Beograd

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

37.014.5(497.11)(082.2)(0.034.2)

371.13(082.2)(0.034.2)

37.018.48(082)(0.034.2)

NACIONALNI naučni skup Janurski susreti pedagoga

Pedagog između teorije i prakse (2013 ; Beograd)

Zbornik radova [Elektronski uzvor] / Nacionalni naučni skup Januarski susreti pedagoga "Pedagog između teorije i prakse", Beograd 31. januar 2013. godine ; [urednici Živka Krnjaja, Dragana Pavlović Breneselović, Katarina Popović]. - Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta: Institut za pedagogiju i andragogiju, 2013. - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm

Sistemske zahteve: nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Tiraž 200. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-88803-28-1

- a) Nastavnici - Stručno usavršavanje - Zbornici
- b) Permanentno obrazovanje - Zbornici
- c) Srbija - Obrazovna politika - Zbornici

COBISS.SR-ID 196416012