

OČEKIVANJA (OD) PEDAGOGA



Zbornik radova
sa nacionalnog naučno-stručnog skupa
Susreti pedagoga 2025.

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

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
Očekivanja (od) pedagoga
Beograd
Zbornik radova



Izdavači

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

Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Za izdavača

Prof. dr Lidija Miškeljin
dr Maja Vračar

Urednici

Prof. dr Radovan Antonijević
Doc. dr Dragana Purešević
Doc. dr Edisa Kecap

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Živka Krnjaja
Prof. dr Vera Spasenović
Prof. dr Zorica Šaljić
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu
Prof. dr Aleksandra Ilić Rajković
Prof. dr Aleksandar Tadić

Prof. dr Lidija Radulović
Prof. dr Milan Stančić
Prof. dr Nataša Nikolić
Doc. dr Vladeta Milin
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Doc. dr Nikola Koruga

Lektor

Ružica Mitranić

Priprema za štampu i prelom

Dosije studio, Beograd

Dizajn korica

Zorana Pešić

Štampa

Pedagoško društvo Srbije, Beograd

Tiraž

100

ISBN 978-86-80712-60-4

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

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su, u okviru Susreta pedagoga, nacionalni naučni skup sa temom „Očekivanja (od) pedagoga“. Cilj skupa bio je da se kroz konstruktivni dijalog sagledaju očekivanja pedagoga i očekivanja od pedagoga u kontekstu savremenog društva; preispitaju tradicionalni i inovativni aspekti vaspitanja, obrazovanja i nastave; razmotre nove mogućnosti za građenje zajedništva i saradnje na svim nivoima, uz afirmaciju autentično pedagoških odnosa; i kritički analiziraju koncepcije, iskustva i očekivanja u oblasti profesionalnog razvoja pedagoga.

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
28. novembar 2025, Beograd

Očekivanja (od) pedagoga

Zbornik radova

Urednici

Prof. dr Radovan Antonijević
Doc. dr Dragana Purešević
Doc. dr Edisa Kecap

Programski odbor skupa

dr Radovan Antonijević, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Jelena Vranješević, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Živka Krnjaja, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Nataša Matović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Kristinka Ovesni, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Violeta Orlović Lovren, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Aleksandra Pejatović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Vera Spasenović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Emina Hebib, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Biljana Bodroški Spariosu, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Aleksandra Ilić Rajković, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Lidija Miškeljin, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Nataša Nikolić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Lidija Radulović, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Milan Stančić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Aleksandar Tadić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Zorica Šaljić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Saša Dubljanin, docent, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Ivana Jeremić, docent, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Vladeta Milin, docent, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Nevena Mitranić Marinković, docent, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Mirjana Senić Ružić, docent, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Dragana Purešević, docent, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Edisa Kecap, docent, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Zorica Milošević, docent, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
dr Maja Vračar, predsednica Pedagoškog društva Srbije
Nataša Stojanović, zamenica predsednice Pedagoškog društva Srbije

Predsednica organizacionog odbora

Zorana Pešić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Organizacioni odbor skupa

Luka Nikolić, asistent i istraživač saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Ivana Ignjatović, istraživač saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Anja Božić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Dragana Gagić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Andrea Gašić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Tamara Injac, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Marija Janković, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Jovana Suhenko, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Ivana Kokeza, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Bojana Milosavljević, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Marina Nikolić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Marijana Ristić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Aleksa Eremija, Pedagoško društvo Srbije
Marija Milinković, Pedagoško društvo Srbije
Udruženje studenata pedagogije „Freire“, Filozofski fakultet u Beogradu

SADRŽAJ

PLENARNO IZLAGANJE

Ivana M. Jeremić	
<i>Pedagog i vreme društvene krize</i>	9

OČEKIVANJA (OD) PEDAGOGA U SAVREMENOM DRUŠTVU: REČI I DELA

Vera Z. Spasenović	
<i>Participativno odlučivanje o obrazovnim politikama: uloga školskih aktera</i>	21
Biljana S. Bodroški Spariosu	
<i>Politička očekivanja od obrazovanja i pedagoška očekivanja od politike: iz ugla Hane Arent</i>	27
Mirjana M. Senić Ružić i Marija M. Šarančić	
<i>Pedagog u digitalnom dobu: očekivanja od inicijalnog obrazovanja</i>	33
Maša M. Đurišić i Nataša V. Duhanaj	
<i>Saradnja školskog pedagoga i socijalnog radnika: izazovi i značaj</i>	39

OČEKIVANJA OD VASPITANJA, OBRAZOVANJA I NASTAVE: IZMEĐU TRADICIJE I INOVACIJA

Nataša A. Vujisić Živković	
<i>Beogradske pedagoške utopije kao most između prošlosti i budućnosti obrazovanja</i>	47
Aleksandra V. Ilić Rajković i Dušica M. Malinić	
<i>Udžbenici u Srbiji između dva svetska rata</i>	51
Lidija R. Radulović i Luka Đ. Nikolić	
<i>Šta mogu pedagozi na putu ka pravednoj nastavi i pravednom obrazovanju</i>	55
Vladeta D. Milin	
<i>Planiranje nastave u dinamičnom sociokulturnom kontekstu</i>	63
Bojan G. Ljujić	
<i>ChatGPT: kontroverzna neminovnost koja podržava ravnopravnost u odgovornom obrazovanju</i> . . .	69
Marina Ž. Semiz i Đurđa S. Maksimović	
<i>Orbis sensualium pictus i savremena promišljanja o slikovnici: kriterijumi koji opstaju</i>	75

Marijana M. Grbić Ristić	
<i>Omladina školovana u inostranstvu kao nosilac izgradnje moderne srpske države tokom XIX i početkom XX VEKA</i>	81
Aleksandar M. Milanković	
<i>Nastavna sredstva između tradicije i inovacije</i>	87
Smiljka V. Kesić	
<i>Pedagoške strategije i motivacija u nastavi engleskog jezika u turizmu</i>	95

PEDAGOŠKI ODNOS: KA AFIRMACIJI ZAJEDNIŠTVA

Radovan M. Antonijević	
<i>Razvoj stavova učenika prema multikulturalnosti u nastavi maternjeg jezika i istorije</i>	103
Edisa I. Kecap, Dubravka S. Mihajlović i Aleksandra P. Pejatović	
<i>Obrazovanjem ka prevenciji digitalnog nasilja</i>	107
Tamara B. Injac i Živka T. Krnjaja	
<i>Zov nepredvidivosti: pedagoški značaj rizične igre</i>	115
Dragana L. Purešević, Dragana S. Bogdanović, Elizabeta N. Aleksov, Tamara B. Injac i Nevena N. Mitranić Marinković	
<i>Vreme je dete: pozicioniranje deteta u dečjem vrtiću</i>	121
Andrea G. Gašić, Luka Đ. Nikolić, Bojana D. Milosavljević, Ivana D. Kokeza i Zorana Z. Pešić	
<i>Šta je (još) učenje: metodologija šetanja kao drugačiji pristup istraživanju obrazovanja</i>	129
Marija G. Janković, Jovana N. Suhenko i Zorana Z. Pešić	
<i>Intenzivno roditeljstvo u kontekstu jednoroditeljskih porodica.</i>	135
Elizabeta N. Aleksov	
<i>Kažnjavanje kao vaspitni postupak roditelja</i>	141
Mihajlo A. Đuričić	
<i>Međugeneracijski jaz kao prostor međugeneracijskog učenja.</i>	145

OČEKIVANJA OD PROFESIONALNOG RAZVOJA

Nataša T. Nikolić	
<i>Stručno usavršavanje pedagoga u školi: analiza ponude seminara stručnog usavršavanja.</i>	153
Zorica B. Milošević i Jovan R. Miljković	
<i>Zajedništvo u preduzetništvu – dodatna obuka nastavnika za realizaciju novouvedenog predmeta u FOOO</i>	159
Dragana D. Gagić i Anja M. Božić	
<i>(Ne)vidljivi autori i realizatori programa stručnog usavršavanja</i>	165
Miona S. Vulović	
<i>ChatGPT: kritički prijatelj ili neprijatelj nastavnika u refleksiji o svom radu?.</i>	173



Plenarno izlaganje

PEDAGOG I VREME DRUŠTVENE KRIZE¹

Ivana M. Jeremić²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U radu se prikazuju rezultati ispitivanja mišljenja pedagoga, kao i studenata pedagogije i andragogije, o tome da li se i na koji način promenila profesionalna uloga pedagoga u vreme društvenih kriza koje su se u našem društvu dogodile tokom poslednjih nekoliko godina. Referentni period na koji se istraživanje odnosi jeste vremenski period od marta 2020. godine do danas, i obuhvata sledeće društvene krize: pandemiju virusa COVID-19, dva masovna ubistva, od kojih jedno u Osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“ i pokret studentskih i građanskih protesta nakon tragedije izazvane padom nadstrešnice u Novom Sadu. Ispitivanje je realizovano tehnikom anketiranja, a odgovori ispitanika prikupljeni su putem elektronske ankete. Uzorak je bio prigodan i obuhvatao je 51 pedagoga i 9 studenata pedagogije i andragogije. Istraživanje je postavljeno kao eksplorativno i rezultati istraživanja ukazuju na pravce u kojima se mogu dalje razvijati istraživačka pitanja. Neka od ključnih pitanja u tom kontekstu uključuju sledeće: kompetencije pedagoga za suočavanje sa vremenom krize, korelacije kompetencija pedagoga sa različitim parametrima društvene situacije, pitanje vremenske distance koja je potrebna da bi se prošli događaji objektivnije sagledali.

Ključne reči: društvena kriza, pandemija COVID-19, tragedija u OŠ „Vladislav Ribnikar“, studentski protesti, kompetencije pedagoga.

O vremenu društvene krize

Ako se osvrnemo na sobom i sagledamo poslednjih pet godina, možemo videti da je naše društvo suočeno sa različitim oblicima društvene promene koji se dešavaju na planu međuljudskih odnosa, društvenih odnosa, sistema društvenih vrednosti i dr. Imajući u vidu da oblik promene u kome dolazi do maksimalnog zaoštavanja društvenih protivrečnosti može da se označi „krizom“ (Hafner, 1997), čini nam se da nije pogrešno reći da živimo u vremenu društvenih kriza. Prve promene desile su se proglašenjem pandemije virusa COVID-19, u martu 2020. godine. U okolnostima vanrednog stanja u zemlji, prema uzoru na druge zemlje sveta, doneta je odluka da obrazovne ustanove promene uobičajeni način rada i da pređu na onlajn nastavu. Nesumnjivo, nastavnici su u najvećoj meri morali da podnesu teret prilagođavanja svog rada novom modelu, ali u tom procesu nisu bili sami – pomoć je stizala od strane uprave škole, pedagoga i psihologa, roditelja učenika, lokalne zajednice. Pedagozi su doprinosili tome da promena u načinu rada svima bude manje teška.

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0003-3663-6169>; e-mail: ivana.jeremic@f.bg.ac.rs

Svetska zdravstvena organizacija proglasila je kraj pandemije u maju 2023. godine (*The European Commission's response to the coronavirus crisis*). Te iste godine, upravo u maju, u našoj zemlji dogodila su se 2 tragična slučaja masovnog ubistva, sa velikim brojem žrtava. Jedan od tih događaja dogodio se u osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“ u Beogradu. Počinilac je bio učenik VI razreda te iste škole. Bilo je teško objasniti šta se tog dana dogodilo, a još teže pronaći tumačenje događaja koje je moglo učiniti stvarnost podnošljivijom u tom trenutku. Ipak, tumačenja su se tražila. Bilo je važno rešiti nastalu krizu i pronaći na čijoj strani je odgovornost. Koliko je kriv sam počinilac? Da li su roditelji odgovorni? Da li su nastavnici ili stručni saradnici škole odgovorni u nekoj meri? Na koji način? Šta su mogli ga urade? Teško je izlaz iz ovakvih situacija pronaći u pripisivanju krivice pojedincu, s obzirom da je pojedinac uvek deo društva. Njegovo ponašanje može biti simptom nečeg drugačijeg i većeg. Čini se da su mnogi građani bili saglasni sa takvim stanovištem, što je vodilo udruživanju i organizovanju protesta, jednog vida borbe za drugačiji sistem vrednosti. Ko god se nalazio u ulozi pedagoga u vreme ovih velikih tragedija, osećao je enorman teret krize.

Već sledeće godine, u novembru 2024. godine dogodila se još jedna velika tragedija za naše društvo – stradanje građana, među kojima je bilo i dece, na železničkom stajalištu u Novom Sadu. I ovog puta, prihvatanje stvarnosti pratio je talas pobune građanstva. Međutim, ovog puta je odgovor bio i nešto direktniji – nastupile su studentske blokade fakulteta. Blokade u ovom trenutku još uvek traju na pojedinim fakultetima u našoj zemlji. Od decembra prošle godine do danas, studentski protest je prošao više tranzicionih faza. Istovremeno, studenti su pokrenuli talas protesta građana širom zemlje. U proteste se uključio i veliki broj nastavnika i učenika osnovnih i srednjih škola, povremeno stupajući u potpune obustave rada. Pedagozi su učesnicima protesta bili nastavnici, saradnici, i povremeno saborci.

Kada pokušavate nešto da kažete o određenom društvenom procesu dok on još uvek traje, teško je biti objektivan i dati jednoznačan sud o tome – što nam se, u datom trenutku, zaista dešava. Međutim, proteklo je punih 11 meseci od početka studentskih protesta – intenzivnih, ali istovremeno i sporih. U proteklom vremenu, sigurno je svako od nas mislio o našem društvu kao celini, o različitim društvenim grupacijama kojima pripadamo, kako na profesionalnom tako i na privatnom planu – možda više nego što smo ikada pre promišljali o društvu koje nas okružuje i čiji smo sastavni deo. U tom vremenu koje je sporije teklo, sigurno smo često razmišljali i o sebi. Da li smo uočavali neku promenu? Ako se promena desila, da li je ta promena samo lična stvar? Ili je to promena koju vidi svako oko nas?

Imajući u vidu pogodnost obrazovnog sistema društvenim krizama poslednjih godina, nameće se sledeće pitanje – koje je mesto pedagoga u talasu društvene promene? Da li se održavamo na tom talasu ili se borimo da nađemo izlaz na površinu?

O temi rada

Istražiti položaj pedagoga u mreži društvenih kriza, bez sumnje, predstavlja izazovan zadatak. Naša namera nije da taj zadatak ostvarimo u potpunosti: ovde je na delu prvenstveno naša namera da pokrenemo interesovanje istraživača za datu temu. Društvene krize su stalni pratilac razvoja ljudskog društva. Činjenica da se društveni razvoj dešava uprkos krizama potvrđuje da su prethodne generacije uspevale da prevaziđu negativne posledice kriza. Jedan od oslonaca u toj borbi jeste obrazovanje

(Trifunović, 2021). To praktično znači da bi u okvirima svake društvene krize mogla da se istražuje uloga obrazovanja i činilaca obrazovnog procesa. Nesumnjivo, u kontekstu društvenih promena koje su se desile nakon 2020. godine i direktno pogodile obrazovni sistem, važnost datog pitanja dobija još više na značaju.

Za potrebe našeg rada, tri perioda pokrenuta događajima koje smo opisali u uvodnom delu, označićemo „kriznim periodima“. Čini nam se da svaki od datih perioda sadrži neke elemente krize, kao što su odnosi protivrečnosti u različitim socijalnim sferama (Hafner, 1997), preovlađujuća nestabilnost u socijalnoj, političkoj i ekonomskoj dimenziji stvarnosti (Trifunović, 2021). Dakle, zanimalo nas je kako su pedagozi ostvarili svoju profesionalnu ulogu u tri izdvojena krizna perioda. Nesumnjivo, profesionalna uloga pedagoga istraživana je u svakom od navednih perioda pojedinačno, što posebno važi za period pandemije (na primer: Hebib, 2022; Krnjaja et al., 2022; Marinović, 2024). Pitanje i aspekti masovnih ubistava u našoj zemlji, razmatrani su u različitim naučnim publikacijama u sferi društvenih nauka (na primer: Macanović, 2024; Pavićević i Bulatović, 2024; Subotić i Milenković, 2023). Slično tome, pažnju istraživača u oblasti društvenih nauka okupiraju i aktuelni protesti (na primer: *Studentski i građanski protesti u Srbiji*, 2025). Ipak, nije nam poznato da su sva tri perioda dovedena u istu istraživačku ravan nekim ranijim pedagoškim istraživanjem. Realizacijom jednog istraživanja manjeg obima, koje je profesionalnu ulogu pedagoga postavilo u presek tri dramatične društvene krize, nije moguće dobiti odgovore na mnoga važna pitanja koja se nameću. Ono što možemo jeste da ukažemo na pravce u kojima mogu dalje da se istražuju pitanja u vezi sa ovom temom. Imajući u vidu navedeno, naše ispitivanje najbliže je konceptu jedne eksplorativne studije (Hammond & Wellington, 2013).

Metodologija istraživanja

U ovom radu, pokušali smo da sagledamo ulogu pedagoga u vremenu društvenih kriza. Obuhvatili smo period u poslednjih 5 godina, u toku kojih se dogodila pandemija virusa COVID-19, dva masovna ubistva, od kojih jedno u Osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“, i pokret studentskih i u širem smislu građanskih protesta, nakon tragedije izazvane padom nadstrešnice u Novom Sadu.

U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda i tehnika anketiranja. Izrađen je instrument u formi elektronskog upitnika. Anketa je sadržala pitanja otvorenog, zatvorenog i kombinovanog tipa. U nastavku rada je analiziran deo podataka dobijenih istraživanjem, tačnije podaci dobijeni analizom odgovora na neka od pitanja u upitniku.

Uzorak je bio prigodan, a ispitivanjem je obuhvaćeno 60 ispitanika. Od tog broja, 51 ispitanik je završio studije pedagogije i u radnom je odnosu. Ukupno 9 ispitanika bili su studenti pedagogije ($f=6$) i andragogije ($f=3$). Obuhvat studenata našim ispitivanjem smatrali smo relevantnim iz dva razloga. Najpre, od decembra meseca do danas aktelni su studentski protesti čiji deo su svakako i studenti pedagogije i andragogije. Takođe, studenti koji su uzeli učešće u našem ispitivanju trenutno pohađaju treću, odnosno četvrtu godinu studija, što znači da su u vreme pandemije virusa COVID-19 bili učenici srednje škole (te su ulogu pedagoga u školi mogli da posmatraju iz perspektive učenika). Naredna dva krizna perioda zatekla su ih kao studente naših obrazovnih programa. U trenutku realizacije ispitivanja, studenti našeg fakulteta pohađali su nadoknadu nastave obustavljene u toku blokada fakulteta i paralelno polagali ispite. Odziv studenata da se priključe istraživanju bio je mali, ali s obzirom na okolnosti, nismo smatrali da je uputno povećavati pritisak na učešće.

Prikupljanje podataka ostvareno je posredstvom aplikacije u kojoj je instrument razvijen. Obrada podataka je, s obzirom na veličinu uzorka, ostvarena primenom deskriptivne statistike, kao i kvalitativnom metodom.

Rezultati istraživanja

Uvodnim pitanjima u anketi želeli smo da saznamo prve asocijacije naših ispitanika na reč „pedagog“, kao i da im omogućimo da u nizu ponuđenih određenja profesije pedagoga izaberu ona koja smatraju najrelevantnijim. Takva ili slična pitanja već su bila sastavni deo upitnika u drugim pedagoškim istraživanjima (na primer: Kraguljac i Spasenović, 2023; Radulović i Stančić, 2014), ali je nama bilo važno da ih ponovimo, upravo iz potrebe da utvrdimo da li se percepcija uloge pedagoga promenila u kontekstu razmatranih društvenih kriza.

Prve asocijacije na reč „pedagog“, na nivou našeg uzorka, bile su raznovrsne. Tek se manji broj asocijacija ponovio više puta. Tu se izdvajaju reči: „vaspitač/vaspitanje“ ($f=11$), „saradnik“ ($f=9$) i „dete/deca“ ($f=6$). Sve ostale asocijacije imaju frekvenciju manju od 3. Među njima se, kao dominantne, izdvajaju asocijacije koje idu u dva pravca – „humanistički“ i „birokratski“ pravac. Humanistički pravac odlikuju asocijacije kao što su: razumevanje; podrška, brižna osoba; osoba koja voli decu i koju deca vole; sigurnost; toplina; veseo; empatičan. U pravac asocijacija koje smo označili „birokratskim“ (slično u: Radulović i Stančić, 2014) svrstavaju se asocijacije kao što su: administracija; multitasking; čovek za sve u školi. Prema brojnosti, na nivou uzorka nešto je više asocijacija koje su „humanističke“ ($f=18$), u odnosu na „birokratske“ ($f=13$), što je ohrabrujući nalaz.

U sledećem pitanju, bile su ponuđene kategorije odgovora koje opisuju profesiju pedagoga, a od ispitanika je traženo da naprave izbor kategorija koje smatraju najrelevantnijim (bilo je moguće izabrati jednu ili više reči) (Tabela 1).

Tabela 1: Reči koje opisuju profesiju pedagoga

Ponuđene reči	f	%
saradnik	40	66,7
onaj koji usmerava	40	66,7
savetodavac	32	53,3
onaj koji donosi promenu	23	38,3
kreator	21	35,0
facilitator	12	20,0

Kako pokazuju podaci u tabeli, kao najčešća određenja profesije pedagoga, na nivou našeg uzorka, ističu se saradnja i usmeravanje, mada se dosta često bira i savetodavni rad. Nalazi su u skladu sa tendencijom na koju ukazuju i prethodno prikazane asocijacije, ali su dosta slični i nalazima Kraguljac i Spasenović (2023) u nešto ranijem istraživanju. Ohrabruje nas nalaz da ispitanici, u značajnoj meri, profesiju pedagoga povezuju i sa uvođenjem promena i ulogom kreatora. Uloge pedagoga kao inicijatora i istraživača bile su slabije prepoznate u istraživanju Kraguljac i Spasenović (2023), mada je važno naglasiti da je uzorak ispitanika u njihovom istraživanju bio i značajno veći (158 ispitanika).

U nastavku rada, prikazaćemo na koji način su naši ispitanici procenili mogućnost da pedagozi budu društveno angažovani, kao i razloge za to. Značajna većina naših ispitanika (80%) odgovorila je potvrdno – da pedagozi mogu da budu društveno angažovani. Ukupno 11 (18,3%) ispitanika nije bilo sigurno, a samo jedan ispitanik je odgovorio da pedagozi to ne mogu da budu. Upitani za razloge, ispitanici su pružili raznovrsne odgovore. Tendencije koje se u odgovorima prepoznaju jesu da se društveno angažovanje pedagoga dovodi u vezu sa činjenicom da je pedagog kompetentan i da poseduje relevantna znanja koja mogu da vode društvenoj promeni ($f=25$), da je vaspitanje društvena delatnost, a škola deo šire društvene zajednice ($f=14$) (preostalih 10 odgovora su se kretali u pravcu ukazivanja na poželjnost društvenog angažovanja ili iskazivanja nesigurnosti po pitanju toga šta društveno angažovanje podrazumeva). Izabrali smo neke od odgovora koji navedene tendencije mogu dobro da ilustruju:

„Za samo društvo je od izuzetnog značaja da pedagozi budu društveno angažovani, oni prvi mogu da ukažu na moguće probleme, a isto tako mogu da pruže osnovu u izgradnji zdravog i razvijenog društva.“

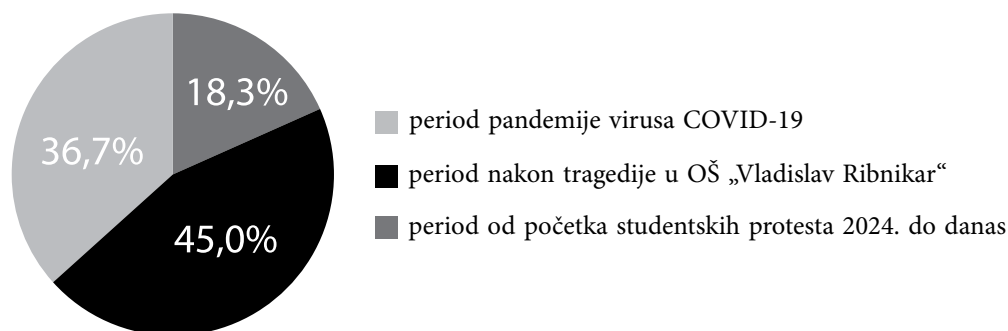
„Njegovo obrazovanje mu pruža širinu koja ga osposobljava da bude društveno angažovan.“

„Pedagog kao ličnost mora da bude društveno angažovan, jer je i vaspitanje neka vrsta društvenog angažovanja.(...)“

„Da bi kao aktivni član zajednice doprinosio: unapređenju kvaliteta rada škole, međuinstitucionalnim saradnjama (sa drugim školama, građanskim udruženjima, centrima za kulturu, vrtićima...), saradnjom sa pojedincima i institucijama iz lokalnog i šireg društvenog okruženja, reformskim procesima na nivou škole, razumevanju da vaspitanje i obrazovanje nisu samo pedagoški procesi, već i soci-kulturni (tiču se svih aktivnih učesnika u životu dece)...“

„(...) I na kraju – obrazovanje kao sistem isto ne postoji izolovano od drugih sistema, mora aktivno da se prati, razume, kuda se ide i sa kojim ciljem. Ne mislim da iko od drugih saradnika ima tu vrstu profesionalne „pronikljivosti“ i obrazovanja da može to da radi adekvatno i etički – ni psiholog ni predmetni nastavnik, vaspitač ili učitelj.“

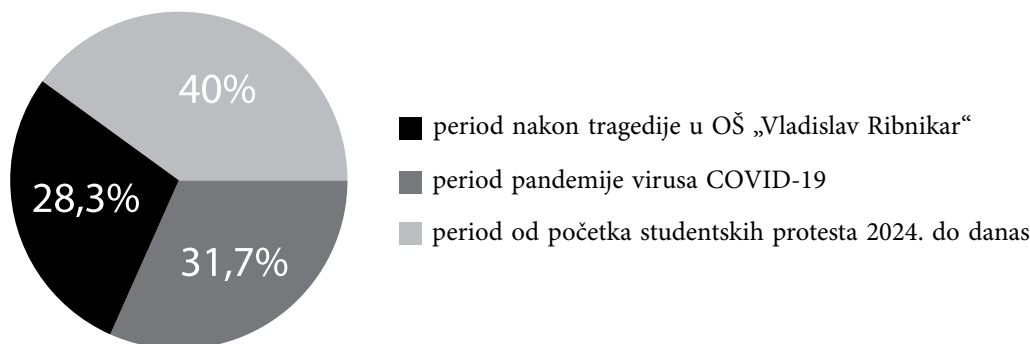
Prethodni odgovori, bili su uvod u niz pitanja kojima se dovode u relaciju tri perioda društvene promene u našoj zemlji – period pandemije, period nakon tragedije u OŠ „Vladislav Ribnikar“ i period protesta studenata i građana (u nastavku teksta, studentski protesti). Prvo u nizu, bilo je pitanje u kom od navedenih perioda su pedagozi najbolje ostvarili svoju profesionalnu ulogu. Odgovori ispitanika su prikazani Grafikonom 1:



Grafikon 1: Period u kom su pedagozi najbolje ostvarili svoju profesionalnu ulogu

Dakle, procena većine naših ispitanika je da su pedagozi svoju profesionalnu ulogu ostvarili bolje u periodu nakon tragedije u OŠ „Vladislav Ribnikar“, nego u periodu pandemije ili u vremenu od početka studentskih protesta.

Sledeće pitanje odnosilo se na period u kome su pedagozi najslabije ostvarili svoju profesionalnu ulogu, prema procenama naših ispitanika (Grafikon 2).



Grafikon 2: Period u kojem su pedagozi najslabije ostvarili svoju profesionalnu ulogu

Uočava se da je procena većine naših ispitanika da su pedagozi svoju profesionalnu ulogu slabije ostvarili u periodu od početka studentskih protesta, nego u periodu pandemije ili u vremenu nakon tragedije u OŠ „Vladislav Ribnikar“.

U sledećem pitanju, ispitanici su imali mogućnost da ukažu na one kompetencije i/ili osobine pedagoga koje su u kriznim periodima posebno došle do izražaja (postojala je mogućnost izbora više kompetencija). Takođe, postojala je mogućnost upisivanja odgovora koji nije bio ponuđen (Tabela 2).

Tabela 2: Vodeće kompetencije/osobine pedagoga u kriznim periodima

Vodeće kompetencije/osobine	f	%
empatičnost	43	71,7
uspešna saradnja sa kolegama u ustanovi	41	68,3
uspešna saradnja sa učenicima	34	56,7
komunikacijske veštine	27	45,0
uspešna saradnja sa roditeljima	27	45,0
uspešna saradnja sa lokalnom zajednicom	11	18,3
kompetencije lidera	3	5,0
socijalne veštine	1	1,7

Kako rezultati pokazuju, više od polovine naših ispitanika prepoznalo je empatičnost, uspešnu saradnju sa kolegama i učenicima kao kompetencije/osobine koje su mogle da budu oslonac u kriznim periodima. Svakako, često su birane i komunikacijske veštine i uspešna saradnja sa roditeljima.

Sa druge strane, u kriznim periodima, određena svojstva i kompetencije pedagoga pokazale su se nedovoljno jakim. I ovog puta, pored ponuđenih, ispitanici su mogli i da dopišu svoj odgovor (Tabela 3).

Tabela 3: Slabosti u radu pedagoga u kriznim periodima

Slabosti u radu pedagoga	f	%
loša saradnja sa lokalnom zajednicom	18	30,0
kompetencije lidera	16	26,7
loša saradnja sa kolegama u ustanovi	14	23,3
loša saradnja sa učenicima	12	20,0
komunikacijske veštine	11	18,3
loša saradnja sa roditeljima	8	13,3
empatičnost	6	10,0

<i>ostalo</i>	15	25,0

U kriznim periodima, kao slabost u radu pedagoga najčešće je prepoznata loša saradnja sa lokalnom zajednicom. Ipak, mora se primetiti da se zadati izbor opredelila tek približno trećina naših ispitanika (oko 30%), kao i da je skoro podjednako često biran nedostatak kompetencija lidera (26,7%). Sudeći prema odgovorima naših ispitanika, komunikacija i saradnja sa različitim akterima obrazovno-vaspitnog rada, predstavljaju sfere rada pedagoga u kojima se u kriznim situacijama takođe posustajalo.

Primetno je i da je 25% ispitanika želelo da dopiše odgovor kojim su izrazili nešto ličnija zapažanja u vezi sa slabostima profesionalne uloge pedagoga u razmatranim periodima. Među datim odgovorima, izdvojili bismo odgovore koji ukazuju na problem socijalne izolacije i prekida neposredne komunikacije u vreme pandemije ($f=6$), činjenicu da pedagozi, u vreme krize, nisu adekvatno pokazali znanje koje poseduju ($f=3$), problem ograničenih mogućnosti za realizaciju nastave na daljinu ($f=2$), postojanje problema na nivou sistema, koji je bilo teško prevazići na nivou pojedinačne ustanove ($f=2$), kao i dva odgovora da je u ovom trenutku teško govoriti o slabostima rada pedagoga u kriznim periodima.

Naši ispitanici imali su mogućnost da daju svoju procenu koliko je svaki od razmatranih perioda pojedinačno uticao na profesionalnu ulogu pedagoga. Kada govorimo o pandemiji virusa COVID-19, procena blizu polovine ispitanika (45%) je da je reč o značajnom uticaju (Tabela 4).

Tabela 4: U kojoj meri je period pandemije COVID-19 uticao na rad pedagoga?

Procena uticaja	f	%
dosta je uticao	27	45,0
osrednje je uticao	10	16,7
u maloj meri	1	1,7
ne mogu da procenim	21	35,0
ostalo	1	1,7
ukupno	60	100,0

Gotovo 70% ispitanika saglasno je sa ocenom da je uloga pedagoga u školama i društvu nakon tragedije u OŠ „Vladislav Ribnikar“ bila veoma značajna (Tabela 5).

Tabela 5: U kojoj meri je uloga pedagoga u školama i društvu nakon tragedije u OŠ „Vladislav Ribnikar“ bila značajna?

Značajnost uloge pedagoga	f	%
veoma značajna	41	68,3
osrednja	7	11,7
u maloj meri	4	6,7
ne mogu da procenim	7	11,7
ostalo	1	1,7
ukupno	60	100,0

Najmanje saglasnosti u odgovorima naših ispitanika utvrđeno je u odgovorima na pitanje u kojoj meri se uloga pedagoga promenila od početka studentskih protesta. Oko 40% ispitanika nije moglo da da svoju procenu, što se može obrazložiti činjenicom da je teško govoriti o društvenom dešavanju koje nije okončano i koje se može ticati lično samih ispitanika u trenutku procene. Istovremeno, ukupno 40% ispitanika dalo je odgovore da je uticaj „osrednji“ ili „mali“ (Tabela 6).

Tabela 6: U kojoj meri se uloga pedagoga promenila od početka studentskih protesta 2024/25?

Procena uticaja	f	%
u velikoj meri	11	18,3
osrednje	12	20,0
u maloj meri	12	20,0
ne mogu da procenim	23	38,3
ostalo	2	3,3
ukupno	60	100,0

Zaključak

Asocijacije i određenja aktivnosti pedagoga koja su više humanistička nego birokratska, kao i tendencija uočljiva kod trećine ispitanika da se pedagog vidi kao inicijator promene, podstrek su da se dalje istraže ovakva stanovišta. Iako je moguće da su dobijeni nalazi svojstveni uzorku ispitanika koji su pristupili istraživanju, neosporno je da su nalazi ohrabrujući. Buduća istraživanja bi mogla ponovo ispitati odnos takvih procena sa različitim nezavisnim varijablama.

Ocena naših ispitanika je da je društvena angažovanost pedagoga poželjna i očekivana, utemeljena na kompetencijama i znanjima svojstvenim profesiji pedagoga. Reagovanje pedagoga na krizne

stucije obuhvaćene periodom nakon 2020. godine do danas, ocenjeno je kao najadekvantije nakon tragedije u OŠ „Vladislav Ribnikar“, a kao najslabije u periodu aktuelnih studentskih protesta. Kompetencije i osobine pedagoga koje se izdvajaju kao ključne u pojedinim kriznim periodima (na primer saradnički odnosi sa drugim akterima obrazovno-vaspitnog procesa), često su iste one koje su se pokazale slabim u drugim kriznim periodima. Nekim narednim ispitivanjem bilo bi poželjno detaljnije ispitati aspekte kompetencija na koje su ukazali naši ispitanici, kao i njihovu relaciju sa određenim aspektima društvene situacije. Istovremeno, empatičnost i kompetencije lidera predstavljaju profesionalna svojstva pedagoga koja bi takođe bilo interesantno dalje istraživati.

Percepcije studenata nisu se mnogo razlikovale od percepcije uzorka u celini, mada je sam prikaz konkretnih rezultata u ovom radu izostao usled ograničenih mogućnosti analize. Veličina uzorka je ograničenje koje bi bilo dobro prevazići nekim narednim ispitivanjem, kako u slučaju populacije studenata tako i kada je reč o pedagozima.

Važan podatak koji proističe iz rezultata istraživanja je i taj da je još uvek rano da se neka pitanja otvore, čak iako deluje da je dovoljno vremena prošlo. Na primer, trećina ispitanika nije mogla da proceni uticaj pandemije COVID-19 na rad pedagoga, iako je u trenutku ispitivanja prošlo više od pet godina od njenog proglašenja. Po svemu sudeći, protok vremena nije svima od nas obezbedio dovoljnu distancu. To je i razumljivo, budući da razvojno moramo da napredujemo (Perović, 2006), kao i da se saživimo sa novim oblikom društvene stvarnosti da bismo mogli bolje da sagledamo prošle događaje.

Literatura

- Hafner, P. (1997). Društvene promene i društvene krize danas. *Teme*, 20 (3–4), 327–337.
- Hammond, M., & Wellington, J. J. (2013). *Research Methods: The Key Concepts*. Routledge.
- Hebib, E. (2022). Rad školskog pedagoga u vanrednim uslovima – pogled studenata pedagogije. *nastava i vaspitanje*, 71(2), 151–165. <https://doi.org/10.5937/nasvas2202151H>
- Kraguljac, N., i Spasenović, V. (2023). Kako pedagozi vide svoju profesionalnu ulogu. U Z. Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović (ur.), *U potrezi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja* (str. 27–34). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Krnjaja, Ž., Senić Ružić, M. i Milošević, Z. (ur.) (2022). *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Macanović, N. (2024). *Ubistva u školama: analiza studija slučaja iz ugla socijalne pedagogije*. Centar modernih znanja.
- Marinović, F. (2024). Uloga pedagoga u osnovnim i srednjim školama za vrijeme pandemije bolesti COVID-19. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i vaspitanju*, 165 (3–4), 217–235. <https://doi.org/10.59549/n.165.3-4.2>
- Pavićević, O., i Bulatović, A. (2024). Faktori ravnoteže u društvu koji pokreću i sprečavaju nasilje. *Temida*, 27 (1), 29–52. <https://doi.org/10.2298/TEM2401029P>
- Perović, L. (2006). *Između anarhije i autokratije: srpsko društvo na prelazima vekova (XIX–XXI)*. Helsinški odbor za ljudska prava.
- Radulović, L., i Stančić, M. (2014). Kako nastavnici vide saradnju sa pedagogom. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju* (str. 117–122). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Studentski i građanski protesti u Srbiji* (2025). Preuzeto sa: <https://idn.org.rs/istrazivanje-idn-a-o-studentskim-protestima/>, 28.09.2025.

Subotić, M., i Milenković, M. (2023). Društveni aspekti nasilja i uloga medija – između osude i apologije. *Vojno delo*, 75 (3), 67–80. <https://doi.org/10.5937/vojdelo2303067S>

The European Commission's response to the coronavirus crisis. Preuzeto sa: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/coronavirus-response_en; 29.09.2025.

Trifunović, V. (2021). Društvena kriza i obrazovanje. *Uzdanica*, 18 (2), 357–370. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.357T>



OČEKIVANJA (OD) PEDAGOGA
U SAVREMENOM DRUŠTVU:
REČI I DELA



PARTICIPATIVNO ODLUČIVANJE O OBRAZOVNIM POLITIKAMA: ULOGA ŠKOLSKIH AKTERA^{1, 2}

Vera Z. Spasenović³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Obrazovne politike imaju veće šanse za uspešno sprovođenje ukoliko su oblikovane u participativnom dijalogu s praktičarima. Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita kako školski akteri vide sopstvenu ulogu u procesu odlučivanja o obrazovnim politikama, kao i šta smatraju da sami mogu preduzeti kako bi taj proces bio participativniji. Uzorak je činilo 273 praktičara zaposlenih u osnovnim i srednjim školama širom Srbije. Korišćen je upitnik sa pitanjem otvorenog tipa, a odgovori su analizirani induktivnim pristupom. Rezultati istraživanja ukazuju na izraženu svest o važnosti aktivnijeg angažovanja praktičara u oblikovanju obrazovnih politika, ali i na prepreke koje otežavaju njihovo uključivanje, kao što su niska motivacija, osećanje isključenosti iz procesa odlučivanja i odsustvo demokratskih procedura u donošenju odluka. Nalazi sugerišu da postoji značajan potencijal za jačanje participacije „odozdo“, ali i da participativni i održivi razvoj obrazovnih politika ostaje teško dostižan cilj bez dubljih sistemskih i institucionalnih promena.

Ključne reči: obrazovne politike, proces odlučivanja, participacija, školski akteri.

Uvod

Obrazovno-politička rešenja, koja pokreću prosvetne vlasti s ciljem modifikacije ili transformacije funkcionisanja obrazovnog sistema i prakse vaspitno-obrazovnog rada, trebalo bi da se zasnivaju na procesu temeljnog planiranja, sprovođenja i vrednovanja odgovarajućih mera i aktivnosti. Uspešnost primene reformskih rešenja i postizanje željenih promena zavisi od brojnih faktora, među kojima se posebno ističe participacija praktičara u procesu stvaranja obrazovnih politika (Good, 2019; Kovač i sar., 2015; Viennet & Pont, 2017). Iako su zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama ključni akteri u fazi implementacije obrazovnih politika, oni bi trebalo da imaju aktivnu ulogu i prilikom identifikacije problema koje treba rešavati u obrazovanju i formulisanja potencijalnih rešenja, tj. u procesu

1 Realizaciju ovog rada finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 Tekst je nastao u izrazito nepovoljnim okolnostima, u uslovima u kojima se naučnoistraživački rad nastavnika zaposlenih na fakultetima značajno ograničava i marginalizuje, budući da je na snazi Uredba Vlade RS kojom je određeno samo pet sati nedeljno za naučnoistraživačku delatnost.

3 <https://orcid.org/0000-0003-2222-5801>; e-mail: vspaseno@f.bg.ac.rs

stvaranja obrazovnih politika. Ukoliko do toga ne dođe, velika je šansa da će nameravana reformska rešenja praktičari doživeti kao nametnuta, nerelevantna i nekorisna, da će se osetiti neuvaženo, kao i da će biti manje motivisani za sprovođenje datih politika (Spasenović i sar., 2020).

Nalazi istraživanja pokazuju da zaposleni u našim školama smatraju da ih prosvetne vlasti ne konsultuju prilikom identifikovanja ključnih problema u obrazovanju, kao i da se njihove škole ne pitaju dovoljno o teškoćama sa kojima se susreću u implementaciji određenih rešenja (Teodorović et al., 2016). Da praktičari ne učestvuju aktivno u procesu kreiranja obrazovnih politika, mada bi trebalo, smatraju i školski pedagozi (Spasenović i sar., 2020). Prema njihovoj proceni, mali broj praktičara je veoma motivisan za učešće u procesu odlučivanja o obrazovnim politikama, a razloge za to vide, pre svega, u tome što donosioci odluka ne uvažavaju mišljenje i iskustvo praktičara i ignorišu predloge i sugestije koje im oni upućuju.

Postavlja se pitanje šta se može učiniti kako bi se povećalo učešće praktičara u oblikovanju obrazovnih politika i obezbedilo da taj proces bude participativan. Kakva su, u tom smislu, očekivanja praktičara od prosvetnih organa i institucija, razmatrano je u nedavno objavljenom radu (Spasenović, 2024). Namera ovog rada je da se sagleda na koji način školski akteri vide mogućnosti za sopstveno aktivnije uključivanje u kreiranje obrazovnih politika.

Metod istraživanja

Istraživanje predstavljeno u ovom radu deo je šire studije o učešću praktičara u kreiranju obrazovnih politika. U analizu su uključeni samo oni ispitanici koji su odgovorili na pitanje koje je predmet interesovanja u ovom radu, pa konačni uzorak čini 273 praktičara – nastavnika razredne nastave (16,48%) i predmetne nastave (50,55%), stručnih saradnika (27,84%) i direktora ili njihovih pomoćnika (5,13%), zaposlenih u osnovnim (61,17%) i srednjim školama (38,83%) širom Republike Srbije. Udeo ispitanika koji rade u gradskoj sredini (74,73%) daleko je veći u odnosu na one iz prigradske (16,85%) i seoske sredine (8,42%).

Podaci su prikupljeni upitnikom, distribuiranom u onlajn formatu. Ispitanici su odgovarali na pitanje otvorenog tipa o tome šta škole, tj. praktičari, mogu i treba da učine kako bi se povećalo njihovo učešće u odlučivanju o obrazovnim politikama i osiguralo da ovaj proces bude participativan.

Odgovori su kategorizovani induktivnim pristupom, zasnovanom na detaljnoj analizi izvornog teksta. Svaki pojedinačni odgovor je tretiran kao jedinstvena celina i klasifikovan je u odgovarajuću kategoriju, u skladu sa njegovim dominantnim značenjem.

Rezultati istraživanja

Dobijeni odgovori na pitanje o tome šta škole i praktičari mogu i treba da preduzmu, radi povećanja svog učešća u odlučivanju o obrazovnim politikama, klasifikovani su u kategorije, prikazane u Tabeli 1.

Tabela 1: Zastupljenost odgovora unutar izdvojenih kategorija

Kategorije	f (%)
Proaktivnost	73 (26,74)
Uključenost	67 (24,54)
Pesimizam	49 (17,95)
Zajedništvo	26 (9,52)
Suprotstavljanje	11 (4,03)
Kompetentnost	6 (2,20)
Ne znam	7 (2,56)
Nešto drugo	34 (12,45)
Ukupno	273 (100,0)

Proaktivnost je kategorija sa najvećim brojem odgovora (26,74%), u okviru koje ispitanici ističu značaj samoinicijative i angažovanog pristupa praktičara. Neki odgovori su sažeti i direktni, poput poruka da je potrebno „insistirati na uključivanju u donošenje odluka“, „agresivnije zastupati svoje stavove“, „jače pustiti glas“ ili se „nametnuti nadležnim organima i institucijama predlozima i rešenjima“. Drugi ispitanici nude konkretnije predloge kako i gde se može delovati proaktivno – pominju se, na primer, organizovanje debata i tribina, pokretanje zajedničkih sastanaka na lokalnom nivou, kao i aktivno traženje dijaloga sa relevantnim institucijama. U više odgovora naglašava se potreba da praktičari budu „glasniji“, „istrajniji“ i „dosledniji“ u izražavanju stavova i artikulisanju profesionalnih stavova. Primeri odgovora iz ove kategorije su sledeći:

Da budu inicijativniji, u većoj meri promišljaju praksu sa aspekta obrazovih politika i predstave izazove i moguća rešenja na smislen i svrsishodan način.

Samoinicijativno da pokrenu razgovore sa predstavnicima institucija.

Treba da gde god mogu iskažu svoje mišljenje i da se bore za svoju profesiju i ugled. Čini se da nas niko neće uključiti dok to sami ne iniciramo.

U sledećoj kategoriji, nazvanoj *uključenost*, našli su se odgovori (24,54%) u okviru kojih se ističe da praktičari treba da budu motivisani i zainteresovani za učešće u odlučivanju o obrazovnim politikama, jer to često nisu. Za razliku od prethodne kategorije, u kojoj je naglasak na inicijativi i proaktivnosti praktičara, ovde je prevashodno reč o pasivnijoj ulozi – spremnosti zaposlenih u školi da se uključe i da iskoriste prilike koje im se nude, i kad im se nude (na primer, u okviru strukovnih udruženja, radnih tela/grupa, javnih rasprava itd.). U jednom broju odgovora se ističe da ne treba biti apatičan, pasivan i držati se stava „da se ništa ne može učiniti“, čak i u situaciji kad se, kako praksa pokazuje, njihov glas ne čuje i njihovo mišljenje ne uvažava. Kao ilustraciju navodimo neke od odgovora:

Da budu motivisani i zainteresovani, jer to nisu.

Ukoliko bi bili pitani, trebalo bi da iznesu svoja precizna zapažanja, o dobrim i lošim stranama, da daju predloge (ako ih imaju)...

Da pokažu zainteresovanost za učešće u donošenju i implementaciji mera obrazovnih politika, mada se kroz praksu pokazalo da se glas prosvetnih radnika ne uvažava, odnosno donosioci odluka i obrazovnih politika kao pitaju praktičare za mišljenje, ali to mišljenje ne uvažavaju.

Pesimizam je kategorija (17,95%) koja je obuhvatila odgovore čija je dominantna poruka da se ništa ne može učiniti u pogledu učešća praktičara u procesu donošenja odluka. U ovim odgovorima se prepoznaje apatija, letargija i rezignacija školskih aktera. Odgovornost za takvo stanje se pripisuje prosvetnim vlastima, od kojih se očekuje inicijativa u ovom domenu, a ključni problem na koji se ukazuje je nespремnost donosilaca odluka da konsultuju praktičare i uvažavaju njihovo mišljenje. Ilustrativni su sledeći odgovori:

Ništa, jer škole niko ništa ne pita.

Ma šta radili, isto nam je.

Praktičari su realizatori obrazovne politike u kojoj se ništa ne pitaju. Dok im se ne pruži prilika da aktivno učestvuju u procesu donošenja odluka, ne mogu ništa uraditi.

Kategorija označena kao *zajedništvo* obuhvata odgovore (9,52%) u kojima se ukazuje na potrebu za jačim povezivanjem članova školske zajednice kroz saradnju, umrežavanje, zajedničko promišljanje i usaglašeno zastupanje stavova i predloga. Neki od tipičnih odgovora u okviru ove kategorije su sledeći:

Da deluju jedinstveno i zajednički.

Razmena mišljenja i stavova sa ostalim školama u regionu i Srbiji. Da se izvuče zajednički stav – dobre i loše strane, šta menjati, na koji način menjati, šta je štetno a šta korisno, i jedinstven predlog predati školskoj upravi.

Praktičari bi morali da se ujedine oko zajedničkih ciljeva.

Odgovori učesnika koji naglašavaju potrebu za otporom i izražavanjem nezadovoljstva, zbog odnosa prosvetnih vlasti prema školskim akterima i zahteva koji im se nameću, svrstani su u kategoriju *suprotstavljanje* (4,03%). Tipični primeri iz ove kategorije su sledeći:

Da ne prihvataju promene u kojima nisu učestvovali.

Da izađu na ulice i da se ne vraćaju dok to ne postignu.

Da obustave rad u potpunosti, jer drugačije ih niko ne čuje.

Kategorija *kompetentnost* obuhvata odgovore (2,20%) koji se odnose na potrebu da školski akteri budu informisani o tome gde, kada i kako mogu da se uključe u donošenje odluka, kao i da u tom procesu treba da učestvuju oni praktičari koji poseduju odgovarajuća znanja i veštine.

Nekolicina ispitanika je odgovorila sa „ne znam“ (2,56%). Jedan broj odgovora se našao u kategoriji *nešto drugo* (12,45%), s obzirom na to da se radilo o sporadičnim, izolovanim odgovorima ili se odnosilo na ono što prosvetne vlasti treba da čine, a ne praktičari.

Diskusija i zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju da značajan broj ispitanika smatra da bi praktičari trebalo da preuzmu aktivniju ulogu u oblikovanju obrazovnih politika. U kategoriji *proaktivnost* (26,74%) našli su se odgovori u kojima se ističe važnost samoinicijative – kroz samostalno istupanje, odlučnije izražavanje stavova i dosledno zalaganje za uvažavanje svog profesionalnog glasa. Međutim, odgovori

svrstani u kategoriju *uključenost* (24,54%) ukazuju na to da motivacija i angažovanost često izostaju, čak i kada postoje konkretne prilike za učešće.

S druge strane, gotovo petina ispitanika (17,95%) izražava *pesimizam* oko toga da se može nešto učiniti, uz uverenje da praktičari nemaju stvarni uticaj i da su isključeni iz procesa odlučivanja. Manji procenat odgovora ukazuje na važnost *zajedništva* (9,52%), odnosno na potrebu za kolektivnim delovanjem, povezivanjem i usaglašavanjem među praktičarima, kao načinima za jačanje njihovog uticaja. Kategorije *suprotstavljanje* (4,03%) i *kompetentnost* (2,20%) predstavljene su u manjoj meri, ali ipak ukazuju na značajna pitanja – granice tolerancije prema neparticipativnim praksama prosvetnih vlasti, kao i potrebu za jačanjem kapaciteta praktičara za aktivno uključivanje u procese donošenja odluka.

Dobijeni nalazi sugerišu da praktičari jasno prepoznaju važnost njihovog uključivanja u oblikovanje obrazovnih politika, ali da ostvarenje tih težnji otežavaju brojne prepreke – poput nedostatka motivacije, osećaja isključenosti iz procesa odlučivanja i odsustva demokratskih praksi u procesu kreiranja politika. Ohrabrujući podatak je da znatan broj praktičara prepoznaje potrebu za preuzimanjem inicijative i većim angažovanjem, što govori u prilog postojanju potencijala za jačanje participacije „odozdo“. Međutim, bez sistemskih promena, koje bi omogućile stvarne mehanizme dijaloga s donosiocima odluka i otvorile prostor za uticaj praktičara, naponi školskih aktera u ovom domenu će ostati sporadični, a motivacija slaba. Jačanje kulture dijaloga i poverenja između praktičara i donosiolaca odluka ključno je za održiv i participativan razvoj obrazovnih politika.

Literatura

- Good, A. (2019). *Teachers at the Table: Voice, Agency, and Advocacy in Educational Policymaking*. Lexington Books.
- Kovač, V., Buchberger, I. i Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Spasenović, V. (2024). Kako da odlučivanje o obrazovnim politikama bude participativan proces: perspektiva praktičara. U S. Jošić, M. Videnović i I. Micić (ur.), *Združimo snage za bolje obrazovanje: do promena kroz saradnju* (str. 42–46). Institut za pedagoška istraživanja i Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Spasenović, V., Hebib, E. i Šaljić, Z. (2020). Učešće praktičara u procesu stvaranja i sprovođenja obrazovnih politika. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 257–272. <https://doi.org/10.5937/nasvas2003257S>
- Teodorović, J., Stanković, D., Bodroža, B., Milin, V., & Đerić, I. (2016). Education policymaking in Serbia through the eyes of teachers, counselors, and principals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 347–375. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-015-9221-x>
- Viennet, R. & Pont, B. (2017). *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework*, OECD Education Working Paper No. 162. OECD Publishing.

POLITIČKA OČEKIVANJA OD OBRAZOVANJA I PEDAGOŠKA OČEKIVANJA OD POLITIKE: IZ UGLA HANE ARENT¹

Biljana S. Bodroški Spariosu²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U cilju razmatranja odnosa između koncepta politike i obrazovanja iz „arentovske“ perspektive, fokus je na distinktivnim karakteristikama i uzajamnim očekivanjima. Egzistencijalističko tumačenje javne politike, kao mogućnosti započinjanja nečeg novog rečima i delima, definiše se odnosima slobode, pluralnosti i jednakosti učesnika. Ulaskom u javni politički prostor, svaki je građanin podjednako odgovoran za aktuelizaciju ontoloških ljudskih potencijala u cilju postizanja opšteg dobra. Obrazovanju, kao pretpolitičkom i zaštićenom prostoru, svojstveni su asimetrični odnosi između odraslih i dece, i to najpre u pogledu odgovornosti. Od odraslih se očekuje da preuzmu odgovornost u formi pedagoškog autoriteta sa ciljem uvođenja dece u vredne aspekte sveta, na takav način da doprinesu dečijem razvoju kao razvoju ljudskih bića u postajanju (bilo prihvatanjem ili osporavanjem ponuđenog sadržaja) i očuvanju kontinuiteta ljudske kulture kroz njenu obnovu i podmlađivanje. Za one koji brinu o današnjim očekivanjima javne politike od obrazovanja i obrnuto, Arent nudi inspirativne uvide.

Ključne reči: Hana Arent, odnos politike i obrazovanja, politička i pedagoška očekivanja, međugeneracijski odnosi, politička odgovornost i pedagoški autoritet odraslih.

Uvod

Cilj rada je preispitivanje odnosa politike i obrazovanja sa stanovišta filozofskih ideja Hane Arent. One su velika inspiracija savremnim pedagozima u odbrani autonomnog pedagoškog mišljenja i pristupa. U prvom delu tematizuju se granice između političkog i obrazovnog delovanja, a u drugom se tematizuju uzajamna očekivanja i njihove implikacije.

Politika i obrazovanje: gde su granice?

Arent ne pokušava da razdvoji politiku i obrazovanje na nepovezane sfere života, ali postavlja jasne granice. S tim u vezi, insistira na različitim vrstama odgovornosti koje imamo kao pedagozi u

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0002-3683-5988>; e-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

oblasti obrazovanja i kao građani u oblasti političkog delovanja. Politički angažman podrazumeva slobodno okupljanje i delovanje među jednakima u javnom prostoru, s ciljem donošenja odluka o tome šta je važno i dobro za celu zajednicu. To znači da svaki građanin deli odgovornost za tok i ishode događaja u kojima je jednako sposoban da učestvuje (Arendt, 1961, 2016).

Obrazovanje, kao asimetričan generacijski odnos, podrazumeva angažovanje odraslih u podučavanju dece u relativno zaštićenom prostoru porodice ili (pred)školske ustanove. Njihova odgovornost ne samo da nije podeljena s decom već je sasvim druge vrste u odnosu na političku odgovornost građana. U pedagoškom fokusu je dvostruka briga, kako za celoviti razvoj dece kao ljudskih bića u postojanju tako i za očuvanje sveta kao zajedničkog kulturnog nasleđa (Berkowitz, 2020; Gordon, 2001). Odrasli su pedagoški odgovorni da povežu decu i mlade sa ukupnom ljudskom kulturom na način da se ona može potencijalno osporiti ili kreativno oživeti. Isto tako, treba osigurati bezbedan i negujući prostor da bi se deca osećala „kao kod kuće“, zaštićeno od „nemilosrdnog pogleda javnosti“ u njihovom osetljivom formativnom procesu razvoja. Zaštićeni obrazovni prostor omogućava deci slobodnu interakciju sa svetom kako bi ga upoznali i istražili bez nošenja tereta odgovornosti odraslih. Pri tome, i deca i svet (kao delo ljudskih ruku i uma) jesu ranjivi i traže podjednaku pažnju i posvećenost (Arendt, 2016; Azada-Palacios, 2021). Svet kao dom koji stalno grade i popravljaju generacije koje dolaze i odlaze je nestalan i podložan propadanju. Mladi su jedini izvor njegove obnove, ali istovremeno i potencijalna pretnja kontinuitetu. Obrazovanje upravo treba da zaštiti dete od destruktivnosti sveta i „svet od naleta novih generacija koje tek dolaze“ (Arendt, 1961: 186).

U javnom političkom prostoru, negovati pedagoški odnos je suvišno i nepoželjno. Svako ko želi da „vaspitava“ odrasle „zapravo želi da deluje kao njihov staratelj i da ih sprečava u političkoj aktivnosti“ (Arendt, 1961: 177). Političkoj areni nije potreban ni tutor ni staratelj i građani se u borbi za javno dobro ne mogu tretirati kao učenici jer svaka „pedagogizacija politike“ ukida prostor autonomnog političkog mišljenja i delovanja. Reč vaspitanje (izvorno nem. *Erziehung* prevedena na eng. kao *education*) „ima loš prizvuk u politici budući da se lako transformiše u prisilu bez upotrebe sile“ (Arendt, 1961: 177). Zbog toga Arent smatra da obrazovanje treba da ostane fundamentalno nepolitizovano, a politika nepedagogizovana, sfera ljudskog delovanja (Lilja, 2018; Topolski, 2008, 2011).

Obrazovanje kao uvođenje u svet novih generacija nije definisano jednakošću učesnika, niti je izloženo mreži anonimnih međusobnih procena u političkoj areni (Kloeg, 2022; Topolski, 2011). Ovakvo definisano, predstavlja donekle ambivalentan „međuprostor“ – između privatnog i javnog delanja, prelaznu zonu između sveta detinjstva i odraslog doba; prostor u kojem deca razvijaju svoje potencijale tako što imaju mogućnost da na miru upoznaju i slobodno istražuju svet kakav jeste, bez pomisli da takav mora ostati i bez potrebe da preuzimaju odgovornost za njegovu budućnost (Conroy, 2020; Schutz & Sandy, 2015).

Politička očekivanja od obrazovanja i obrnuto

Biti političan znači svojim rečima i delom, a ne nasiljem i silom, slobodno, a ne prinudno, uvek u prisustvu drugih, dakle javno i transparentno, tragati za najboljim načinom života u zajedničkom svetu (Kattago, 2014). Arent opisuje političko područje kao prostor egzistencijalnog pojavljivanja. Ljudi se kao politički akteri pojavljuju u javnom prostoru da saopšte i samoinicijativno pokažu jedni drugima „ko su“ i šta im je važno (Arendt, 2016). Ulazak u javnu sferu politike nije utemeljen ni načelom

nužnosti ni korisnosti, već ontološkim principom „natalnosti“ (Fry, 2020; Kattago, 2014). U skladu sa tim, svako ljudsko biće svojim dolaskom na svet poseduje potencijal da započne nešto novo i nepredvidivo. Za one koji to ostvare može se reći da su se „ponovo rodili“ u egzistencijalnom smislu (Fry, 2020). „Novo“ se odnosi ne samo na nekoliko izuzetnih događaja pred očima ukupne javnosti – ono je deo našeg svakodnevnog života, uključuje i one sitne iznenađujuće trenutke u kojima se dešavaju mala „čuda“ u našim međuljudskim odnosima uprkos predrasudama i društvenim očekivanjima, poput „zabranjenih prijateljstava“, neočekivanih izraza solidarnosti, spontanijih pomirenja zavađenih strana ili ispunjavanja već davno zaboravljenih obećanja. Mogućnost da „prekinemo postojeće“ i počnemo nešto potpuno iznova daje ljudski smisao našoj egzistenciji i definiše suštinu političke akcije u skladu sa principom natalnosti (Arendt, 2016).

Međutim, kada se slobodan politički prostor sužava za „nove početke“, kada je sve manje mogućnosti da se čuju i uvažavaju različiti glasovi o pitanjima od javnog interesa, to znači da je došlo do depolitizacije društva. Drugim rečima, javna politika se instrumentalizuje u neke druge svrhe (Tysklind & Tryggvason, 2025). Jedan od simptoma izvorno političke krize manifestuje se u pokušajima redefinisavanja obrazovanja sa pseudopolitičkim ambicijama. Usmeravanjem pažnje javnosti na decu, odrasli građani traže rešenje za svoj neuspeh u preuzimanju odgovornosti za pitanja od javnog značaja, i to od onih koji nikada nisu imali priliku da se tim pitanjima bave (Gunter, 2020). Na taj način se politički problemi privatizuju prebacivanjem iz javne u privatne ili zaštićene hibridne sfere. S tim u vezi, Arent još sredinom prošlog veka postavlja retoričko pitanje „Da li smo sada došli do tačke u kojoj se od dece traži da promene ili poboljšaju svet? I da li nameravamo da naše političke bitke vodimo u školskim dvorištima?“ (Arendt, 1959: 50).

Države koje ne obezbeđuju slobodu političkog delovanja svojih građana, kao i roditelji i nastavnici koji zaboravljaju da ne uvode decu u „prazan svet“, najmanje prava imaju da od dece očekuju rešenje problema sa kojima sami ne mogu ili ne žele da izađu na kraj, iako imaju sve resurse u svojim rukama. Rasna segregacija u američkim školama, o kojoj je pisala Arent, ne može se tretirati kao privatni problem isključenih učenika i njihovih roditelja jer je to, pre svega, političko pitanje za koje su odgovorne brojne generacije odraslih građana. Zbog toga, devetoro pobunjenih „crnih“ tinejdžera u Litl Roku (Arkanzas) koji su sredinom prošlog veka u pratnji policije pokušavali da uđu u novointegrisanu školu, praćeni brutalnim vređanjem svojih „belih“ vršnjaka i njihovih roditelja, Arent ne vidi kao deo priče o „malim herojima“ jer oni nisu slobodno izabrali da budu izloženi tom iskustvu nasilja na putu do mesta gde nisu bili poželjni. To je za nju priča o krahju javne politike (Arendt, 1959).

Teško da se može opravdati potreba da se na decu prenosi naša građanska (ne)odgovornost iz anonimne političke sfere u kojoj se i sami osećamo otuđeno i u kojoj odbijamo da učestvujemo. Arent smatra da obrazovanje nije pravo mesto za rešavanje političkih problema i da se prevelike nade polažu u obučavanje dece da postanu budući kompetentni i aktivni građani (Topolski, 2008; Topolski, 2011). Problem je druge vrste i trebalo bi da se zapitamo da li građani uopšte mogu postojati bez slobodnog pluralnog političkog prostora u kojem ima mesta za sve. U tom smislu, svaka politizacija obrazovanja je samo simptom gubitka autonomnog političkog senzibiliteta i izbegavanja političke odgovornosti odraslih, na štetu i obrazovanja i politike. Umesto da ponudimo zaštitu detinjstva, mi ga preplavljujemo strepnjama i brigama odraslog doba kroz prizmu nama prihvatljivih političkih ideologija (Conroy, 2020).

Obrazovanje, kako ga shvata Arent, svakako ima politički značaj, ali se po ključnim konstitutivnim osnovama razlikuje od politike (asimetričnost pedagoških odnosa dece i odraslih, negujući obrazovni prostori, odgovornost u formi pedagoškog autoriteta). S tim u vezi, možemo preispitivati pedagoška očekivanja od politike i obrnuto (Lilja, 2018). Arent je smatrala da politička javnost treba da podrži autonomiju obrazovanja i legitimnost pedagoškog autoriteta. Pedagozi podučavaju decu o svetu kao kulturnom nasleđu, ali ne u smislu konkretnih načina života i specifičnih veština (Gordon, 2001). Oni samo skreću pažnju na pedagoški vredan sadržaj koji zaslužuje interesovanje, proučavanje, istraživanje kao potencijalno zajedničko dobro sveta. Pedagoški sadržaj se nudi kao „dar“ novim generacijama, bez ikakvog obavezivanja da bude prihvaćen. Uostalom, u skladu sa Deridinim tumačenjem ljudske komunikacije, nasleđe nikada nije dato: ono je uvek zadatak. Susret sa tekovinama prethodnih generacija daleko je od tehničkog modela preuzimanja i raspakivanja „pošiljke iz prošlosti“, kao da je značenje poruke pitanje transporta, a ne konstrukcije i dekonstrukcije (Biesta, 2008; O’Byrne, 2005).

S tim u vezi, u obrazovanju, kao „pretpolitičkom“ prostoru međugeneracijskih i kulturnih razmena, od ključnog značaja je autoritet roditelja, vaspitača i nastavnika kao oblik preuzimanja odgovornosti za decu i vrednosti sveta u koji ih uvode (Topolski, 2008). Pedagoški autoritet podrazumeva da deca ne treba da ostanu prepuštena sama sebi ili grupi vršnjaka, lišena brige odraslih koji su već naučili da se „nose sa životom“ u postojećem svetu. Njegova legitimnost je privremena i važi samo u obrazovnom prostoru u odnosu sa decom. Odrasli, naravno, uče celog života ali se ne vaspitavaju, niti im se sugeriše mogući pogled na svet i način delovanja u njemu (Gordon, 2001; Kloeg & Noordegraaf-Eelens, 2022; Topolski, 2008). Samo se u totalitarnim sistemima punoletni građani tretiraju kao deca, gde uvek postoji opasnost da se uništi sama ideja demokratije nametanjem „velikog vaspitača naroda“ (Merije, 2016: 80). S tim u vezi, Arent smatra da moramo biti „konzervativni“ u obrazovanju (sačuvati naš zajednički svet živim i s ljubavlju ga ponuditi novim generacijama) kako bismo s odrastanjem postali politički „revolucionarni“ građani, sposobni da se samostalno izbore za „svoje novo“ u redefinisaju kolektivnog interesa i zajedničkog sveta (Gordon, 2001).

Zaključak

Iako već pola veka nije sa nama, Arent nas poziva da uvek iznova razmišljamo o svetu, o tome „ko smo“ i koliko smo odgovorni za ono što smo postali, kako kao građani tako i kao pedagozi u najširem smislu te reči. S tim u vezi, podseća nas da u svetu odraslih briga za svet, kao politička odgovornost, ne pripada samo malom broju profesionalnih političara, već svim građanima od kojih se očekuje da javno govore i delaju u skladu sa zajedničkim načelima, nezavisno od ličnih sklonosti i privatnog interesa. Delovati izvorno „politički“, u arentovskom smislu takođe znači poželeti dobrodošlicu „novopridošlima“, inspirisati ih da kao jednaki i slobodni građani sami otkriju da činiti nešto novo za dobrobit zajedničkog sveta ima egzistencijalni značaj koji se može opisati kao „drugo ili ponovno rođenje“. Ali pre toga, i zajedno s tim, moramo delovati pedagoški, što znači – izaći pred nove generacije sa odabranim stihovima poezije, matematičkim formulama, filozofskim idejama i drugim vrednim aspektima sveta, uz mali jednostavni gest kojem se veruje, kao npr., „Obratite pažnju...ovo može biti interesantno...“

Literatura

- Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 1, 45–56.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. Viking Press.
- Arendt, H. (1994). Die Krise in der Erziehung. In: Ursula Ludz, Zwischen Vergangenheit und Zukunft (Hrsg.), *Übungen im politischen Denken I, Texte 1954–1964*, 255–276.
- Arent, H. (2016). *Conditio humana*. Fedon.
- Azada-Palacios, R. (2021). Schools as social spaces: Towards an Arendtian consideration of multicultural education. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4–5), 564–576. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12577>
- Berkowitz, R. (2020). Public Education: The Challenge of Educational Authority in a World without Authority. In: Wayne Veck & Helen M. Gunter (Eds.), *Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times Education for a World in Crisis* (pp. 17–31). Bloomsbury Academic.
- Biesta, G. (2008). Witnessing Deconstruction in Education: Why Quasi-Transcendentalism Matters. *Journal of Philosophy of Education*, 43(3), 391–404.
- Conroy, J. (2020). Caught in the Middle: Arendt, Childhood and Responsibility. *Journal of Philosophy of Education*, 54(1), 23–42.
- Fry, K. (2020). Natality. In: Wayne Veck & Helen M. Gunter (Eds.), *Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times Education for a World in Crisis* (pp. 23–51). Bloomsbury Academic.
- Gordon, M. (2001). Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered. In: Mordechai Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing our common world* (pp. 37–65). Boulder & Oxford: Westview Press.
- Gunter, H. M. (2020). Thinking Politically with Arendt: Depoliticized Privatism and Education Policy. In: Wayne Veck & Helen M. Gunter (Eds.), *Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times Education for a World in Crisis* (pp. 79–92). Bloomsbury Academic.
- Kattago, S. (2014). Hannah Arendt on the world. In: Patrick Hayden (Ed.), *Hannah Arendt Key Concepts* (pp. 52–65). Routledge.
- Kloeg, J., Noordegraaf-Eelens, L. (2022). Ambiguous authority: Reflections on Hannah Arendt's concept of authority in education. *Educational Philosophy and Theory*, 54(10), 1631–1641. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1930864>
- Kloeg, J. (2022). Where is education? Arendt's educational philosophy in between private and public. *Journal of Philosophy of Education*, 56(2), 196–209. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12662>
- Lilja, P. (2018). Defending a Common World: Hannah Arendt on the State, the Nation and Political Education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(2), 537–552. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9618-3>
- Merije, F. (2016). *Pedagogija: mora se pružiti otpor*. Data status.
- O'Byrne, A. (2005). Pedagogy without a Project: Arendt and Derrida on Teaching, Responsibility and Revolution. *Studies in Philosophy and Education*, 24(5), 389–409.
- Schutz, A. & Sandy, M. G. (2015). Friendship and the Public Stage: Revisiting Hannah Arendt's Resistance to "Political Education". *Educational Theory*, 65(1), 21–38.
- Topolski, A. (2008). Creating Citizens in the Classroom: Hannah Arendt's Political Critique of Education. *Ethical Perspectives*, 15(2), 259–282.
- Topolski, A. (2011). The Right To Be Children: An Arendtian Exploration of Our Responsibility To Grow Up. *Childhood & Philosophy*, 7(14), 171–190. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051604002>
- Tysklind, E., N. & Tryggvason, Á. (2025). Politicised or Political: On Agonism and School as "Free Time". *Studies in Philosophy & Education*, 44(3), 305–316. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-024-09977-w>

PEDAGOG U DIGITALNOM DOBU: OČEKIVANJA OD INICIJALNOG OBRAZOVANJA¹

Mirjana M. Senić Ružić²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Marija M. Šarančić³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U kontekstu savremenog digitalnog obrazovanja, od pedagoga se očekuje da bude ključni akter u razvijanju digitalne pismenosti i kompetencija svih učesnika u obrazovnom procesu. Ta uloga obuhvata holistički, kritički i afirmativni pristup koji naglašava vrednosti, etičke dimenzije, zajedništvo i odgovornost, kao i razvijanje digitalne mudrosti i identiteta, u skladu sa načelima pedagoške nauke, posebno postkritičke pedagogije. U radu je analizirano koliko je inicijalno obrazovanje budućih pedagoga u Srbiji usklađeno sa ovim očekivanjima. Analiza studijskih programa pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Novom Sadu i Nišu pokazala je da je značaj digitalnog obrazovanja prepoznat, ali da postoje razlike između instrumentalnog (tehničkog) i autentično pedagoškog pristupa ovom konceptu. Ključni nalazi ističu potrebu za uvođenjem obaveznih predmeta iz ove oblasti, razvijanje akademske digitalne pismenosti studenata, uključivanje aktuelnih tema na polju tehnologije i problematike digitalnog vaspitanja i obrazovanja u druge predmete, kao i isticanje uloge pedagoga kao lidera u digitalnoj transformaciji obrazovanja.

Ključne reči: digitalno obrazovanje, inicijalno obrazovanje pedagoga, digitalna pismenost, studijski programi pedagogije.

Uvod – očekivanja od savremenog digitalnog obrazovanja

Očekivanja od savremenog obrazovanja i vaspitanja, u kontekstu digitalnog društva, usmerena su na osnaživanje svih generacija za adekvatnu upotrebu digitalnih tehnologija i resursa. Ovaj proces se u literaturi naziva digitalnim obrazovanjem i obuhvata, pored razvijanja digitalne pismenosti i kompetencija, pedagošku upotrebu digitalnih tehnologija u nastavi i učenju (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Kako razvijanje digitalne pismenosti započinje u porodici (Senić Ružić i

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0001-8660-6131>; e-mail: mirjana.senic@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0009-0002-4837-0855>

sar., 2023; 2024), ovako shvaćen koncept digitalnog obrazovanja nije sasvim primenljiv na porodični kontekst, gde se umesto o obrazovanju, pre može govoriti o vaspitanju. Shodno tome, za potrebe ovog rada, koncept digitalnog obrazovanja se proširuje, tako da obuhvata i digitalno vaspitanje u okviru porodice, odnosno digitalno roditeljstvo (Livingstone & Byrne, 2018).

Posmatrano iz autentično pedagoške perspektive sa stanovišta postkritičke pedagogije (Hodgson et al., 2018a; 2018b), pitanje digitalnog obrazovanja nije samo pitanje efikasne i adekvatne upotrebe tehnologije, već se tiče samog smisla obrazovanja. Ono se shvata kao inherentno vredan proces međugeneracijske komunikacije, građenja razumevanja i uspostavljanja zajedničke odgovornosti i brige za svet koji ostavljamo budućim generacijama, a u čijem središtu stoje sadržaji i vrednosti (Bodroški Spariosu, 2021; 2022; 2023). Shodno tome, digitalno obrazovanje ne treba svoditi na ovladavanje tehničkim veštinama, već ono mora obuhvatiti refleksivni i kritički odnos, vrednosno promišljanje i svrhovitost upotrebe digitalnih tehnologija. U tom smislu može se govoriti o razvijanju izvesne digitalne mudrosti (Prensky, 2009), ili digitalnog identiteta (Senić Ružić, 2021b), kao ključnih preduslova za adekvatnu procenu tehnologija, njihovo prilagođavanje sopstvenim potrebama i odgovorno učešće u digitalnoj kulturi. Digitalno obrazovanje se temelji na kvalitetu i etičkim dimenzijama obrazovnih sadržaja i promišljanju kako digitalne tehnologije mogu da prenesu i očuvaju vrednosti koje želimo da ostavimo budućim generacijama. Na taj način promovise se bezbedna i svrsishodna upotreba tehnologije u kojoj se ogleda briga i odgovornost za stvaranje sigurnog i smislenog digitalnog sveta, kao i za obrazovanje i osnaživanje za život u tom svetu.

U takvom kontekstu očekuje se posvećenost i odgovornost svih aktera obrazovnog procesa, naročito roditelja i nastavnika, od kojih se zahteva i da budu modeli, ali i da aktivno učestvuju u digitalnom obrazovanju dece i mladih (Senić Ružić i sar., 2024). Za većinu, ova očekivanja predstavljaju izazov s obzirom na suštinske razlike u pogledu prethodnih iskustava i načina obrazovanja, ali i brzinu promena u domenu digitalnog. To implicira potrebu za odgovarajućom podrškom za digitalno obrazovanje u kojoj se uloga pedagoga prepoznaje kao ključna.

Očekivanja od pedagoga u kontekstu digitalnog obrazovanja

Očekivanja od pedagoga i njegova uloga u kontekstu digitalnog obrazovanja su višestruki i obuhvataju podršku svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa, kao i proaktivno delovanje u razvoju obrazovne profesije i prakse. Od pedagoga se pre svega očekuje da *promoviše holistički, refleksivni i kritički pristup digitalnoj pismenosti i obrazovanju*. To podrazumeva shvatanje da digitalno obrazovanje treba da se zasniva na razvijanju digitalne pismenosti kao kontekstualno uslovljene i dinamične društvene prakse usmerene na oblikovanje digitalnog identiteta i mudrosti koja omogućava razumnu upotrebu tehnologije, procenu njenih potencijala i aktivnu participaciju u digitalnom društvu (Senić Ružić, 2021a; 2021b). Ovakav pristup usmeren je na to da se pedagoški, vrednosno i etički promišlja uloga digitalnog, imajući na umu zajedničku odgovornost i za obrazovanje, ali i za svet u kome živimo.

Od pedagoga se dalje očekuje da bude *podrška svim akterima u procesu razvijanja digitalne pismenosti i realizovanja digitalnog obrazovanja*. U radu sa decom i mladima očekuje se da pedagog doprinosi njihovom osnaživanju za kritičku i kreativnu upotrebu tehnologije; podstiče interakciju, istraživanja i učenje uz pomoć digitalnih resursa; upozna je ih sa rizicima i posledicama prekomerne

upotrebe i radi na prevenciji i intervenciji u pogledu neadekvatne upotrebe digitalnih uređaja. Podrška nastavnicima podrazumeva njihovo osnaživanje da integrišu digitalne tehnologije u nastavni proces i jačanje digitalnih kompetencija. Kada je reč o roditeljima, oni od pedagoga mogu očekivati podršku u razvijanju sopstvene digitalne pismenosti i strategija digitalnog roditeljstva, kako bi na odgovarajući način podsticali i usmeravali dečje digitalne aktivnosti.

Na nivou škole očekuje se da pedagog bude *lider u procesu digitalne transformacije*, tako što će doprineti razvijanju povoljne školske klime za digitalno obrazovanje; promovisati razvoj digitalne pismenosti kao međupredmetne kompetencije i u skladu sa tim razvijati kurikulume i nastavnu praksu; i sprovesti istraživanja kako bi razumeo brige nastavnika u vezi sa primenom tehnologije i razvio odgovarajuću podršku. Kako bi odgovorio na prethodno izneta očekivanja, neophodno je da pedagog kontinuirano unapređuje sopstvene digitalne kompetencije, kao i da adekvatno koristi tehnologiju za obavljanje različitih profesionalnih aktivnosti (dokumentovanje, komunikaciju, saradnju, evaluaciju, istraživanje...), ali i za lični razvoj i stručno usavršavanje.

Uloga pedagoga u digitalnom obrazovanju je kompleksna i zahteva sistemsku podršku za razvoj kompetencija i osnaživanje za rad u ovakvim okolnostima. Pored kontinuiranog stručnog usavršavanja u domenu digitalnog, na koje se već duže vreme apeluje, neophodno je sagledati i inicijalno obrazovanje budućih pedagoga u pogledu znanja i kompetencija relevantnih za digitalno obrazovanje, koje se razvijaju putem aktuelnih studijskih programa. Shodno tome, sprovedena je analiza studijskih programa na fakultetima u Srbiji na kojima se obrazuju budući pedagozi, sa ciljem da se istraži usklađenost inicijalnog obrazovanja sa savremenim očekivanjima od pedagoga u kontekstu digitalnog obrazovanja.

Analiza studijskih programa pedagogije

S obzirom na postavljeni cilj, fokus ovog istraživanja bio je na sledećim pitanjima: *U kojoj meri i na koji način studijski programi pedagogije u Srbiji obuhvataju problematiku digitalnog obrazovanja? Koje su razlike u pristupu digitalnom obrazovanju među fakultetima na kojima se obrazuju budući pedagozi?* U radu je primenjena kvalitativna analiza sadržaja aktuelnih studijskih programa na osnovnim i master studijama pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (FFUB), Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu (FFUNS) i Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (FFUNI). Procedura analize obuhvatila je nekoliko koraka. U prvom koraku, iz studijskih programa izdvojeni su predmeti koji se bave digitalnim kompetencijama, digitalnom pismenošću i upotrebom tehnologije u obrazovanju, kako bi se sagledala zastupljenost problematike digitalnog obrazovanja u studijskim programima pedagogije. Za svaki relevantan predmet analizirani su njihov status (obavezni/izborni) i pozicija (na kojoj godini se izučava) u studijskom programu, kao i ciljevi i sadržaji, sa težnjom da se razume pristup digitalnom obrazovanju. Na kraju je izvršena uporedna analiza sadržaja i pristupa, kako bi se identifikovale sličnosti i razlike među studijskim programima u pristupu digitalnom obrazovanju i osposobljavanju budućih pedagoga za rad u tom pogledu.

Studijski programi na sva tri fakulteta prepoznaju značaj digitalnog obrazovanja sudeći po zastupljenosti predmeta iz ove oblasti (Tabela 1). Ponuda predmeta na FFUNS i FFUNI je bogatija i uključuje obavezne predmete usmerene ka digitalnim tehnologijama i digitalnom obrazovanju. Iako na FFUB nema obaveznih predmeta iz ove oblasti, jedan izborni predmet se realizuje na dve godine studija, što otvara mogućnost većem broju studenata da ovaj predmet odabere.

Tabela 1: Prikaz predmeta koji svojim ciljevima i sadržajima obuhvataju problematiku digitalnih tehnologija i medija, digitalnog obrazovanja ili digitalne pismenosti

Fakultet	Nivo studija	Predmet	Godina studija	Semestar	Status predmeta	ESPB
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu	OAS	Obrazovanje i mediji	3	5	izborni	5
	OAS	Digitalne tehnologije i obrazovanje	3 i 4	6 i 8	izborni	5
	MAS	Obrazovanje na daljinu	1	1	izborni	7
	MAS	Digitalna pismenost i obrazovanje	1	1	izborni	7
Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu	OAS	Informatička pismenost 1	1	1	izborni	3
	OAS	Besplatni softverski alati 1	1	1	izborni	3
	OAS	Uvod u digitalnu humanistiku	1	1	izborni	3
	OAS	Novi mediji i obrazovanje	1	2	obavezni	6
	OAS	Informatička pismenost 2	1	2	izborni	3
	OAS	Besplatni softverski alati 2	1	2	izborni	3
	OAS	Primena novih tehnologija u nastavi	1	2	izborni	3
	MAS	Medijska pedagogija	1	1	izborni	6
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu	OAS	Pedagoška informatika	1	2	izborni	5
	OAS	Medijska pismenost u digitalnom dobu	2	3	izborni	5
	OAS	Multimedijalni sistemi u obrazovanju	3	5	obavezni	5
	OAS	Odrastanje u digitalnom okruženju	4	7	izborni	4
	OAS	Obrazovna tehnologija	4	8	obavezni	5
	MAS	Mediji u predškolskom obrazovanju	1	2	izborni	4

Na FFUNS, iako je ponuda brojnija, njihova koncentracija na prvoj godini studija, i to na istim izbornim pozicijama, može predstavljati nedostatak. Brze promene na polju tehnologije mogu stvoriti jaz u znanju, mada osnovni principi digitalnog obrazovanja nisu nužno vezani za savremenost tehnologije. Sa druge strane, prednost je u tome što se od početka studija studenti usmeravaju na problematiku digitalnih tehnologija u obrazovanju. Na FFUB predmeti koji se bave problemima digitalnog obrazovanja su fokusirani na završne godine studija, treću i četvrtu. Loša strana ovakve organizacije ogleda se u ograničavanju prilika za studente da ranije steknu određena znanja i razumevanja, koja bi mogli da koriste tokom daljih studija, bilo za adekvatno korišćenje tehnologije za učenje i studiranje, bilo za otvaranje važnih pitanja u oblasti digitalnog obrazovanja u okviru drugih predmeta koje izučavaju. Najbolji raspored predmeta ima FFUNI, koji ih realizuje na svim godinama studija.

Analiza ciljeva i sadržaja predmeta otkriva značajne varijacije u pristupu digitalnom obrazovanju. Na FFUNS i FFUNI većina predmeta ima u fokusu instrumentalni i tehnički aspekt digitalnih kompetencija, usmeren na rad u određenim programima i u digitalnom okruženju. Sa druge strane, na FFUB fokus je na kritičkom i kreativnom aspektu upotrebe tehnologije i medija, radu sa specifičnim programima značajnim za obrazovni kontekst (platforme za učenje), i suštinskoj problematici

digitalne pismenosti i digitalnog obrazovanja, koja je obuhvaćena posebnim predmetom *Digitalna pismenost i obrazovanje*, koji se realizuje na master studijama.

Na FFUNS, pored tehničkih predmeta, postoji i obavezni predmet, koji se bavi kritičkim mišljenjem i medijskom pismenošću. Ovde se može prepoznati jasna razlika između tehničkog osposobljavanja, koje je ostavljeno kao izborna opcija, i kritičkog promišljanja uloge medija u obrazovanju, koji je deo obaveznog programa. Nasuprot tome, na FFUNI postoje dva obavezna predmeta, sa instrumentalnim ciljevima, dok se izborni predmeti usmeravaju na kritičko mišljenje i razumevanje medija, kao i psihološke i razvojne aspekte digitalizacije, poput zavisnosti od digitalnih tehnologija, što može biti značajno za buduće pedagoge koji treba da pružaju podršku učenicima i roditeljima u prevenciji i intervenciji u pogledu neadekvatne upotrebe tehnologije.

Nedostatak sprovedenog istraživanja ogleda se u tome što su analizom obuhvaćeni samo predmeti koji svojim nazivima upućuju na problematiku digitalnih tehnologija. Moguće je da se u silabusima drugih predmeta razmatraju digitalno obrazovanje i digitalna pismenost (npr. digitalno roditeljstvo u okviru *Porodične pedagogije*), te je za sticanje potpunijeg uvida potrebno sprovesti analizu kompletnih studijskih programa. Pored toga, može se pretpostaviti da se kroz nastavne aktivnosti, istraživačke projekte i druge studentske zadatke, na studijama pedagogije razvijaju digitalne veštine, kompetencije i akademska digitalna pismenost, što zahteva sprovođenje daljih istraživanja mišljenja i perspektiva nastavnog osoblja i studenata o tome u kojoj meri se budući pedagozi, u okviru inicijalnog obrazovanja, osposobljavaju za rad u digitalnom obrazovanju.

Zaključna razmatranja

U inicijalnom obrazovanju pedagoga u Srbiji prepoznat je značaj digitalnog obrazovanja uz jasnu razliku između instrumentalnog (tehničkog) i autentično pedagoškog pristupa ovom konceptu. Samo se na master studijama pedagogije u Beogradu celovito razmatra digitalno obrazovanje, obuhvatajući strategije za razvijanje digitalne pismenosti u različitim kontekstima. U tom pogledu se prepoznaje značaj uloge pedagoga koje treba pripremati i osnaživati da budu podrška, uzori, inovatori i lideri, kako za decu i mlade, tako za roditelje i nastavnike, ali i za institucije u kojima rade i opštu pedagošku praksu.

Prema tome, kao odgovor na pitanje iz naslova ovog rada, šta očekujemo od savremenog inicijalnog obrazovanja pedagoga, kao najznačajnije izdvaja se sledeće: 1) uvođenje obaveznih predmeta na kojima se holistički razmatra problematika digitalnog obrazovanja i digitalne pismenosti; 2) razvijanje akademske digitalne pismenosti studenata kao međupredmetne kompetencije (korišćenje digitalne tehnologije za učenje, istraživanje, lični razvoj i usavršavanje); 3) osavremenjavanje studijskih programa u pogledu uvođenja novih aktuelnih tema iz oblasti tehnologije i razmatranja suštinsko pedagoških pitanja u vezi sa tim (npr. kakva znanja su nam potrebna u vreme veštačke inteligencije); 4) uvođenje tema iz domena digitalnog društva i obrazovanja u sadržaje drugih predmeta sa fokusom na kritičkom i etičkom aspektu; 5) isticanje uloge pedagoga u procesu digitalne transformacije obrazovanja. Pedagog bi trebalo da bude lider digitalne transformacije – osoba koja ne samo da autonomno i kreativno koristi tehnologiju, već je sposobna da kritički promišlja njene implikacije i da pruži podršku drugim akterima u digitalnom obrazovanju.

Ovakvim pristupom, studijski programi pedagogije bi osigurali da budući pedagozi budu u potpunosti osposobljeni da odgovore na izazove digitalnog doba na način koji je usklađen sa načelima pedagoške nauke i idejama postkritičke pedagogije, koje prepoznaju inherentnu vrednost digitalnog obrazovanja, koje treba da bude usmereno na negovanje kritičkih, refleksivnih i etičkih sposobnosti kod pojedinaca, kroz međugeneracijsku saradnju i zajedničku odgovornost za stvaranje sigurnog i smislenog digitalnog okruženja, kao dela šire brige za svet u kome živimo i koji ostavljamo budućim generacijama.

Literatura

- Bodroški Spariosu B. (2021) Korona-kriza: vreme za pedagoška preispitivanja. U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: gde smo i kuda dalje* (str. 23–37). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bodroški Spariosu B. (2022) Povratak obrazovanju kao pedagoški odgovor na korona krizu. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje: zbornik radova* (str. 19–33). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Bodroški Spariosu B. (2023) Are we still thinking about education as pedagogists? In S. Zuković (Ed.). *Pedagogy – Yesterday, today, tomorrow: Book of proceedings* (pp. 45–51), Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Digital education at school in Europe. Eurydice brief*. Publications Office of the European Union.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018a). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018b). Education and the love for the world: articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7–20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Livingstone, S., & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age. The challenges of parental responsibility in comparative perspective. In G. Mascheroni., C. Ponte, & A. Jorge (Eds.), *Yearbook – Digital parenting: The challenges for families in the digital age*, (pp. 19–30). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, & University of Gothenburg.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/104264/>
- Senić Ružić, M. (2021a). Digitalna transformacija obrazovanja u Srbiji – Pitanje digitalne pismenosti ili digitalne kompetencije, U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju: zbornik radova* (str. 11–24). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Senić Ružić, M. (2021b). Ka kritičkom digitalnom obrazovanju: kako razvijati digitalnu pismenost? U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize. Gde smo i kuda dalje: zbornik radova* (str. 169–182). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Senić Ružić, M., Pantić, I., & Šarančić, M. (2023). Reflections of the digital environment on family education – the need for parent empowerment. In S. Zuković (Ed.). *Pedagogy – Yesterday, today, tomorrow: Book of proceedings* (pp. 107–114), Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.
- Senić Ružić, M., Pantić, I., & Šarančić, M. (2024). Razvijanje digitalne pismenosti u porodičnom kontekstu: digitalna pismenost roditelja i osnaženost za digitalno roditeljstvo. In *Andragoške studije (1)*, 9–32. <https://doi.org/10.5937/AndStud24010095>

SARADNJA ŠKOLSKOG PEDAGOGA I SOCIJALNOG RADNIKA: IZAZOVI I ZNAČAJ

Maša M. Đurišić¹

Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Nataša V. Duhanaj²

OŠ „Veselin Masleša“, Beograd

Apstrakt

Saradnja između socijalnog radnika i školskog pedagoga predstavlja značajan faktor u pružanju podrške učenicima i njihovim porodicama, posebno u situacijama koje zahtevaju uključivanje drugih institucija, poput centara za socijalni rad. Cilj ovog rada jeste da analizira oblike ove međusektorske saradnje, da istakne njen značaj i da identifikuje dobre prakse u koordinaciji aktivnosti koje doprinose prevenciji problema u ponašanju, zanemarivanja, nasilja i drugih socijalno-pedagoških teškoća kod učenika, kao i njihovom efikasnom rešavanju. Kroz pregled relevantne literature, rad ističe potrebu za efikasnom komunikacijom, zajedničkim planiranjem i deljenjem informacija kao temeljem uspešne saradnje. Rezultati ukazuju na značaj integrisanog pristupa u podršci deci, što doprinosi njihovom obrazovnom uspehu i socijalnoj inkluziji. Zaključak naglašava važnost sistemske podrške i kontinuirane edukacije stručnjaka u cilju unapređenja saradnje između ovih profesionalaca.

Cljučne reči: saradnja, socijalni radnik, pedagog, podrška učenicima, školska zajednica.

Uvod

Savremeni obrazovni sistem suočava se sa sve složenijim potrebama učenika, koje obuhvataju ne samo akademske izazove već i brojne socijalne i emocionalne probleme. U takvom kontekstu, saradnja školskog pedagoga i socijalnog radnika postaje od ključnog značaja za pravovremeno prepoznavanje i rešavanje različitih teškoća sa kojima se učenici suočavaju. Školski pedagog, kao stručnjak za obrazovno-vaspitni rad, i socijalni radnik, kao stručnjak za socijalnu podršku i zaštitu prava deteta, zajedno doprinose stvaranju inkluzivnog i podržavajućeg školskog okruženja.

Međutim, uprkos zajedničkim ciljevima i sve češćem potrebnom timu, saradnja između ovih profesionalaca često je opterećena brojnim izazovima. Razlike u pristupima, nejasno definisane uloge, organizacione prepreke, kao i nedostatak adekvatnih komunikacionih kanala često otežavaju efikasnu koordinaciju i delovanje u najboljem interesu učenika.

Cilj ovog rada je da identifikuje i analizira ključne izazove u saradnji školskog pedagoga i socijalnog radnika u školama, kao i da predloži mogućnosti za njihovo prevazilaženje. Kroz pregled

1 <https://orcid.org/0000-0002-5686-4575>; e-mail: masadjuriscvsssov@gmail.com

2 <https://orcid.org/0000-0001-5500-7443>

relevantne literature i putem istraživačkih nalaza, teži se doprinosu boljem razumevanju ove važne međusektorske saradnje, sa krajnjim ciljem unapređenja podrške učenicima u obrazovnom okruženju.

Uloga socijalnog radnika u obrazovnom sistemu: prevencija, podrška i međusektorska saradnja

Socijalni radnik u obrazovnom kontekstu ima zadatak da povezuje školu sa porodicom i lokalnom zajednicom, istovremeno vodeći računa o dobrobiti učenika na socijalnom, emocionalnom i obrazovnom planu. Njegova uloga prevazilazi puko rešavanje kriznih situacija – ona uključuje i preventivno delovanje kroz edukaciju, radionice i programe podrške. Socijalni radnik identifikuje rizične faktore koji utiču na obrazovni uspeh učenika (siromaštvo, nasilje u porodici, zanemarivanje, problemi u ponašanju, problemi mentalnog zdravlja) i povezuje učenike sa dostupnim resursima (Gavrilović i sar., 2016).

Pored rada sa učenicima i porodicama, socijalni radnik sarađuje i sa nastavnicima, pružajući im podršku u razumevanju socijalnog konteksta učenika, a često učestvuje i u kreiranju školskih politika koje podstiču inkluziju i jednakost. Njegova delatnost obuhvata i medijaciju u konfliktima, vođenje dokumentacije, saradnju sa centrima za socijalni rad i drugim institucijama sistema socijalne zaštite (Gavrilović i Šućur Janjetović, 2014).

Uloga školskog pedagoga u obrazovnom procesu: podrška učenicima, nastavnicima i roditeljima

Školski pedagog ima ključnu ulogu u oblikovanju obrazovnog procesa i pružanju pedagoške podrške svim akterima u školi — učenicima, nastavnicima i roditeljima. Njegov rad obuhvata dijagnostikovanje i praćenje obrazovnih potreba učenika, izradu i evaluaciju individualnih obrazovnih planova, kao i koordinaciju timova za inkluziju. Pedagog planira i sprovodi programe koji podstiču razvoj socijalnih veština, prevenciju vršnjačkog nasilja, toleranciju i pozitivnu komunikaciju (Mušikić Popović, 2024).

Pored toga, pedagog ima savetodavnu ulogu u radu sa nastavnicima, pomažući im da prilagode metode rada različitim stilovima učenja i potrebama učenika. U saradnji sa roditeljima, pedagog posreduje u rešavanju nesporazuma, usmerava ih ka dodatnim resursima podrške i jača njihovu uključenost u školski život. Na nivou škole kao institucije, pedagog učestvuje u izradi godišnjeg plana rada, organizaciji stručnog usavršavanja i evaluaciji obrazovnog procesa (Hebib, 2014).

Oblici saradnje socijalnog radnika i školskog pedagoga

Saradnja između socijalnog radnika i školskog pedagoga ključna je za pružanje sveobuhvatne podrške učenicima suočenim sa različitim socijalnim i obrazovnim izazovima. Jedan od osnovnih oblika njihove saradnje je timski rad i koordinacija intervencija, pri čemu oba stručnjaka zajedno učestvuju u školskim timovima. Ovaj pristup omogućava planiranje i sprovođenje intervencija usmerenih na učenike sa specifičnim potrebama, kao što su deca izložena porodičnim problemima

i poteškoćama u učenju. U takvim slučajevima, pedagog prati obrazovne aspekte, dok socijalni radnik pruža podršku u socijalnoj zaštiti i radu sa porodicom.

Pored toga, redovne konsultacije i supervizije omogućavaju pedagogima i socijalnim radnicima razmenu informacija, planiranje daljih koraka i procenu uspešnosti do sada sprovedenih mera. Na ovaj način se omogućava pravovremeno reagovanje i usklađivanje pristupa prema učenicima.

Zajedničko osmišljavanje i realizacija preventivnih programa, poput radionica za prevenciju nasilja ili unapređenje socijalnih veština, predstavlja još jedan važan oblik saradnje. Ovi programi doprinose stvaranju sigurnog i podržavajućeg školskog okruženja. Saradnja se dodatno ogleda u radu sa porodicama učenika, gde socijalni radnik često preuzima vodeću ulogu u pružanju socijalnih usluga, dok pedagog osigurava kontinuitet obrazovne podrške.

Takođe, pedagog i socijalni radnik zajednički izrađuju individualne planove podrške prilagođene specifičnim potrebama učenika, što zahteva visok nivo koordinacije i razumevanja uloga svakog stručnjaka. Kada je neophodno, uspostavljaju saradnju sa centrima za socijalni rad, zdravstvenim ustanovama i nevladinim organizacijama, obezbeđujući multidisciplinarnu podršku učenicima i njihovim porodicama.

Na kraju, zajednički profesionalni razvoj kroz organizovanje treninga, seminara i radionica doprinosi kontinuiranom unapređenju kompetencija i efikasnijoj saradnji između školskog pedagoga i socijalnog radnika (Constable et al., 2006; Gavrilović i Šućur Janjetović, 2014; Openshaw, 2008).

Izazovi u saradnji

Saradnja između školskog pedagoga i socijalnog radnika ima ključnu ulogu u obezbeđivanju adekvatne podrške učenicima, naročito onima koji se suočavaju sa složenim obrazovno-vaspitnim, porodičnim i socijalnim izazovima. Iako je krajnji cilj ovog partnerstva stvaranje bezbednog, inkluzivnog i podsticajnog okruženja za dete, svakodnevna praksa ukazuje na brojne izazove koji otežavaju ostvarenje tog cilja (Nikšić Rebihić i Dudić, 2019).

Jedan od najčešćih problema odnosi se na nedovoljno jasnu podelu uloga i odgovornosti između pedagoga i socijalnog radnika. Pedagog je primarno usmeren na obrazovne, emocionalne i razvojne aspekte učenika u školskom kontekstu, dok socijalni radnik deluje izvan školskog sistema, baveći se zaštitom prava deteta, porodičnim funkcionisanjem i socijalnim rizicima. Kada granice između ovih uloga nisu jasno definisane, dolazi do preklapanja zadataka, konfuzije u komunikaciji, pa čak i do zanemarivanja važnih informacija. Ovakvi problemi naročito su izraženi u situacijama kada ne postoje zvanični protokoli o međuresornoj saradnji, što potvrđuje i praksa zabeležena u istraživanjima (Constable et al., 2006).

Još jedan značajan izazov predstavljaju komunikacione barijere. Iako oba stručnjaka dele isti cilj – dobrobit deteta – razlike u stručnim jezicima, metodologiji i sistemima iz kojih dolaze često otežavaju međusobno razumevanje. Nedovoljna ili nepravovremena razmena informacija može rezultirati fragmentisanim pristupom učeniku, što umanjuje efikasnost podrške. Preporuke međunarodnih organizacija, poput UNICEF-a, ukazuju na to da je transparentna i strukturirana komunikacija među sektorima od ključnog značaja za uspešnu zaštitu deteta (UNICEF, 2019).

Sistemska i administrativna ograničenja dodatno komplikuju ovu saradnju. Stručni saradnici u školama i centrima za socijalni rad suočeni su sa preopterećenošću administrativnim obavezama, što značajno smanjuje prostor za direktan rad sa učenicima i porodicama. Uz to, izostanak funkcionalnih međuresornih mreža, kao i institucionalna rigidnost, često usporavaju potrebnu koordinaciju. Ova pitanja su više puta prepoznata i u izveštajima domaćih tela, uključujući i Zaštitnika građana, koji godinama unazad ukazuje na potrebu za boljom horizontalnom povezanošću ustanova u oblasti dečije zaštite (Izveštaj Zaštitnika građana, 2022).

Nedostatak kontinuirane međusobne stručne obuke predstavlja još jedan važan izazov. Kako bi saradnja bila kvalitetna, neophodno je da pedagozi i socijalni radnici razvijaju kompetencije za rad u intersektorskim timovima, uključujući veštine aktivnog slušanja, upravljanja konfliktima i zajedničkog odlučivanja. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja predviđa obavezu stručnog usavršavanja, ali se u praksi često ne prepoznaje potreba za specijalizovanim obukama koje uključuju više sektora (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2025).

Uprkos svim ovim izazovima, i teorija i praksa ukazuju na to da se saradnja može značajno unaprediti kroz jasno definisane protokole, redovne zajedničke sastanke, kulturu otvorenog dijaloga i međusobno profesionalno uvažavanje. Samo uz koordinisano i integrisano delovanje moguće je obezbediti holistički pristup učeniku i njegovoj porodici, čime se dugoročno doprinosi uspešnijem obrazovanju i razvoju deteta (Gavrilović i sar., 2016).

Unapređivanje saradnje socijalnog radnika i školskog pedagoga

Saradnja između školskog pedagoga i socijalnog radnika predstavlja ključni element u stvaranju sigurnog i podržavajućeg školskog okruženja, posebno u radu sa učenicima koji se suočavaju sa različitim izazovima – od porodičnih problema, preko nasilja, do siromaštva i zanemarivanja. Efikasan odnos između ova dva stručnjaka omogućava pravovremeno prepoznavanje problema, planiranje intervencija i praćenje napretka učenika u skladu sa njihovim individualnim potrebama (Dryfoos, 1994).

Kreiranje individualnih planova podrške učenicima je multidisciplinarni i timski proces u kome, pored školskog pedagoga i socijalnog radnika, učestvuju i nastavnici, psiholozi, defektolozi, kao i roditelji. Pedagog i socijalni radnik imaju ključnu ulogu u identifikaciji potreba učenika i koordinaciji intervencija, ali nisu jedini stručnjaci uključeni u pružanje podrške. Takav pristup osigurava celovito sagledavanje problema i efikasniju podršku učenicima (Kearney, 2008).

U obrazovnom kontekstu, uloga socijalnog radnika može se ostvarivati na dva načina: kao član školskog kolektiva, što je u praksi relativno retko, ili kroz međuinstitucionalnu saradnju sa centrima za socijalni rad i drugim relevantnim institucijama. Uključivanje socijalnih radnika izvan škole realizuje se putem formalnih protokola, sporazuma i zajedničkih sastanaka, što omogućava koordinisanu podršku učenicima i njihovim porodicama u složenim situacijama (Koller & Bertel, 2006).

Podrška u obrazovnom okruženju podrazumeva različite oblike intervencija, uključujući pomoć u prevazilaženju problema u ponašanju, prilagođavanje nastavnih zahteva potrebama učenika, rad na socijalnoj inkluziji, kao i saradnju sa porodicama. Socijalni radnik aktivno učestvuje u školskim timovima, posredujući između škole, porodice i institucija, pružajući socijalne usluge i doprinoseći inkluzivnom obrazovanju.

Efikasna saradnja podrazumeva uspostavljanje jasne i strukturirane komunikacije. Formalizovani protokoli, redovni sastanci i standardizovani obrasci razmene informacija značajno doprinose kontinuitetu i odgovornosti, što omogućava pravovremeno reagovanje i usklađivanje pristupa prema učenicima.

Proces pružanja dodatne podrške učenicima sistematski se prati i evaluira na svakih tri meseca tokom prve školske godine, a potom dva puta godišnje. Ova evaluacija ne obuhvata samo rezultate i efekte podrške, već i čitav proces saradnje stručnog tima – uključujući komunikaciju, koordinaciju i delovanje svih uključenih članova. Praćenje ovih elemenata omogućava identifikaciju prepreka i uspeha, kao i kontinuirano unapređenje kvaliteta podrške učenicima.

Kontinuirana edukacija i međusobna profesionalna podrška takođe su od značaja. Organizovanjem zajedničkih stručnih obuka i razmene iskustava kroz analizu konkretnih slučajeva, pedagog i socijalni radnik razvijaju kompetencije i grade međusobno poverenje i razumevanje uloga unutar tima (Bronstein, 2003).

U savremenom kontekstu sve češće se ističe značaj intersektorske saradnje. U rešavanje kompleksnih problema učenika neophodno je uključiti i druge stručnjake — psihologe, nastavnike, zdravstvene radnike, kao i predstavnike lokalne zajednice. Formiranje multidisciplinarnih timova pokazalo se kao uspešna strategija u prevenciji rizičnih ponašanja i kreiranju sistema podrške učenicima i porodicama (Gavrilović i sar., 2016).

Ništa manje važan segment jeste rad sa roditeljima i lokalnom zajednicom. Uključivanjem porodice u proces planiranja i sprovođenja podrške, kao i saradnjom sa nevladinim organizacijama i centrima za socijalni rad, postiže se veći stepen povezanosti i održivosti intervencija. Organizovanje savetovališta i edukativnih radionica roditeljima približava ulogu škole i socijalne službe u podršci detetu (Epstein, 2001).

Zaključak

Saradnja socijalnog radnika i školskog pedagoga predstavlja ključnu kariku u obezbeđivanju sveobuhvatne podrške učenicima i njihovim porodicama. Integracijom socijalnog i pedagoškog pristupa moguće je pravovremeno prepoznati rizike, pružiti ciljanu podršku i stvoriti okruženje koje podstiče obrazovni uspeh, emocionalnu stabilnost i socijalnu inkluziju učenika.

Analiza teorijskih polazišta, izazova i primera dobre prakse pokazuje da kvalitet saradnje zavisi od jasnih protokola komunikacije, kontinuiranog stručnog usavršavanja, institucionalne podrške i spremnosti na međusobno razumevanje profesionalnih uloga. Nedostatak vremena, preopterećenost administrativnim poslovima i nejasno definisane procedure predstavljaju prepreke koje je moguće prevazići kroz sistemske mere i integrisane preventivne programe.

Dugoročno posmatrano, ulaganje u jačanje saradnje socijalnih radnika i školskih pedagoga doprinosi ne samo rešavanju aktuelnih problema učenika već i razvoju inkluzivnog, bezbednog i podsticajnog školskog okruženja. Time se jača obrazovni sistem, ali i celokupna društvena zajednica, budući da škola postaje mesto gde su obrazovne i socijalne potrebe učenika jednako prepoznate i podržane.

Dalja istraživanja i praksa treba da se usmere na pronalaženje inovativnih rešenja i prilagođavanje modela saradnje specifičnim potrebama školskih zajednica, uzimajući u obzir i sociokulturni kontekst, što će dodatno osnažiti ovaj važni segment obrazovnog sistema.

Literatura

- Bronstein, L. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48 (3), 297–306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Constable, R., Flynn, J. & McDonald, S. (2006). *School social work: practice and research perspectives*. Lyceum Books.
- Dryfoos, J. G. (1994). *Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families*. Jossey-Bass. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199501\)32:1%3C62::AID-PITS2310320110%3E3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199501)32:1%3C62::AID-PITS2310320110%3E3.0.CO;2-D)
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Gavrilović, A. i Šućur Janjetović, V. (2014). *Socijalni rad u vaspitnoobrazovnim ustanovama*. Univerzitet u Banjoj Luci, Fakultet političkih nauka.
- Gavrilović, A., Šućur Janjetović, V. i Lepir, Lj. (2016). *U susret standardima socijalnog rada u osnovnim školama*. Univerzitet u Banja Luci, Fakultet političkih nauka.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>.
- Koller, J. R., & Bertel, J. M. (2006). Responding to Today's Mental Health Needs of Children, Families and Schools: Revisiting the Preservice Training and Preparation of School-Based Personnel. *Education & Treatment of Children*, 29(2), 197–217.
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave. U: D. Pavlović Breneseleović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 141–165). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mušikić Popović, I. (2024). Uloga i značaj školskog pedagoga u praćenju kvaliteta rada u školi: medijska prizma. U B. Sančanin (ur.), *Peta međunarodna naučna konferencija „Jačanje medijskog kredibiliteta kroz unapređenje etičkih standarda“* (str. 336–344). Centar za kulturu, edukaciju i medije „Akademac“. https://doi.org/10.18485/akademac_nsk.2024.5.ch22doi.fil.bg.ac.rs+2doi.fil.bg.
- Nikšić Rebihić, E. i Dudić, A. (2019). Izazovi saradnje školskog pedagoga i socijalnog radnika. U N. Kepeš, F. Sedić, M. Štulanović, S. Topoljak, I. Terzić, H. Hodžić, S. Družić i S. Balić (ur.), *Izazovi i perspektive pomagačkih profesija* (str. 57–73). Univerzitet u Bihaću – Islamski pedagoški fakultet u Bihaću.
- Openshaw, L. (2008). *Social work in schools: Principles and practice*. The Guilford Press.
- UNICEF (2019). *Intersectoral Coordination for Child Protection*. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2025). *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020 – 1 /2020, 129/2021, 92/2023 i 19/2025).
- Zaštitnik građana (2022). *Godišnji izveštaj o radu Zaštitnika građana za 2021. godinu*, Zaštitnik građana Republike Srbije.

OČEKIVANJA OD VASPITANJA,
OBRAZOVANJA I NASTAVE:
IZMEĐU TRADICIJE I INOVACIJA

BEOGRADSKPE PEDAGOŠKE UTOPIJE KAO MOST IZMEĐU PROŠLOSTI I BUDUĆNOSTI OBRAZOVANJA¹

Nataša A. Vujisić Živković²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U saopštenju su predstavljene dve beogradske pedagoške utopije, koje su do sada više bile predmet istorije književnosti nego istorije pedagogije. Radi se o delima dvojice lekara – pedagoga, dr Dragutina T. Vladislavljevića, roman „Šetnja kroz budućnost“ iz 1924. godine, i dr Đorđa Natoševića, članak Beograd posle 200 godina iz 1871. godine. Oba dela stavljaju obrazovanje u središte društva budućnosti. Time ona svedoče i o stanju obrazovanja u vremenu u kome su nastala, ali i o naprednim pedagoškim idejama svog doba, koje postaju jedna vrsta duhovnog zaveštanja sadašnjim i budućim generacijama pedagoga.

Ključne reči: pedagoške utopije, Beograd, Đorđe Natošević, Dragutin T. Vladislavljević, Ivo Tartalja.

Uvod

Izazovno je jedno od ovogodišnjih pitanja na Susretima pedagoga, naime, pitanje: šta je novo u istoriji pedagogije? Jedan od mogućih odgovora na to pitanje dolazi nam od kolega istoričara književnosti: još uvek su nove i inspirativne pedagoške utopije – i to one naše, domaće, konkretno beogradske. Istini za volju, mora se reći da smo i mi, istoričari pedagogije bili skloni tim utopijama: ako ne da potpuno zanemarimo, onda barem da potcenimo.

U ovom radu predstavljene su dve pedagoške utopije, obe napisane od lekara-pedagoga. Prvo ćemo se posvetiti mlađoj od njih, koja se odnosila na već proteklu, 2024. godinu, a potom na onu stariju projektovanu u Beogradu 2071. godine. Autor prve je dr Dragutin T. Vladislavljević, osnivač dečje grupe Budućnost; autor druge dr Đorđe Natošević, među učiteljima svog vremena poznat kao Babo, inače „patrijarh srpske pedagogije“ po oceni profesora Vojislava Bakića. Trudom profesora Iva Tartalje, za Natoševićev utopijski spis zna se već dugo vremena (Tartalja, 1989), a utopijski roman „Šetnja kroz budućnost“ (1924) Dragutina Vladislavljevića tek nedavno je reaktuelizovan i objavljen na srpskom i engleskom jeziku (Momčilović, 2024).

1 Realizaciju ovog rada finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0002-9284-0474>; e-mail: nvujisic@f.bg.ac.rs

Šetnja Male Zore kroz Beograd 2024. godine

Roman „Šetnja kroz budućnost“ kao autor potpisuje Mala Zora, pseudonim dr Dragutina Vladisljevića. Izlazio je u nastavcima u časopisu „Budućnost“ od 1924. do 1925. godine. Reč je o romanu koji predstavlja jedinstveni primerak pedagoške i socijalne utopijske naučne fantastike s početka 20. veka. Nas ovde najviše zanima pedagoški utopizam, odnosno kako Mala Zora opisuje obrazovanje u Beogradu 2024. godine, uz svest da pedagoškog utopizma nikada nema i bez onog socijalnog.

Mala Zora sanja zagonetnu školu budućnosti, školu „bez školskih klupa“: celokupna nastava se dešava u prirodi, obroci u školi su besplatni, nastava se odvija kroz umetnost, devojčice voze električna kola 10 km na sat, i to zajedno sa dečacima. Ona mašta o polaganju pažnje na higijenu (čestom kupanju, piše da deca poput nje ne mogu da se kupaju čak ni po četiri meseca zimi zbog nedostatka drva), o lepoj, čistoj odeći „u najrazličitijim bojama“, kao i o potpunom uživanju u prirodi, izraženom u natpisima koji krase parkove Beograda: „Slobodno je ići van staza, ljubiti se sa cvećem i valjati se po travi.“

„U 'Šetnji kroz budućnost' projektovan je novi tip škole i komunističkog univerzalističkog obrazovanja. U takvoj školi deca su slobodna da misle, predlažu, kreću se i skreću sa teme na temu, ali i uče život i svet oko sebe kroz subjektivizaciju znanja, a ne pukim ponavljanjem reči učitelja. 'Ta ti, Zoro, sanjaš samo! Gde još to biva da maloj deci zabranjuju da misle? Naprotiv, nas nateruju da mnogo mislimo i kažu nam da uvek pitamo za sve što ne bismo mogli razumeti' – kaže se u 'Šetnji kroz Budućnost'. Ideja učenja snažno je povezana sa idejom samoobrazovanja kao stuba emancipacije“, kaže priređivačica knjige Ivana Momčilović.

Ovde nas ne zanima samo projektovana slika buduće škole nego i posredna slika koju dobijamo o školi pre sto godina. Najpre, u njoj je vladala, pre svega, oskudica u hrani, nehygijena, polna neravnopravnost, zanemarivanje samostalnog dečjeg mišljenja u sticanju novih znanja, izolovanost od igre i umetnosti (mada smo u tom periodu imali najboljeg pedagoga iz te oblasti – docenta dr Vićentija Rakića), izdvojenost školskog učenja od prirodnog dečjeg okruženja. I kada smo kod toga, jer govorimo u ovom prilogu o beogradskim pedagoškim utopijama, jasno je da grad onoga doba, u kojem nastaje „Šetnja kroz budućnost“, nije prostorno organizovan kao učilište.

To je velika tema odnosa pedagoških utopija i urbanizma. Kada smo u oskudici, i materijalnoj i idejnoj, mi pitanje škole i arhitekture svodimo na izgled zgrade, eventualno uređenje školskog dvorišta. Pedagoške utopije nas, između ostalog, podsećaju da pitanje odrastanja i učenja u gradu, zahteva mnogo kompleksniji urbanistički pristup.

Iz navedenog bi moglo da se zaključi da nam pedagoške utopije, kao u ovom slučaju jedna projektovana u 2024. godinu, služe i kao „merilo ostvarenog u sadašnjosti“; istovremeno u njima, kao u ogledalu, vidimo prošlost obrazovanja, ali i zadatke za budućnost. Ovaj zadatak koji se odnosi na buduće generacije verovatno bi i Maloj Zori današnjeg doba bio prioritet.

U utopijskim gradovima lako se uči i mnogo zna: Beograd 2071. dr Đorđa Natoševića i profesora Iva Tartalje

Profesor Ivo Tartalja u knjizi Beograd XXI veka – iz starih utopija i antiutopija (Tartalja, 1989) na minuciozan način, ne samo da je utvrdio Natoševićovo autorstvo spisa objavljenog na dvanaest stranica u Omladinskom kalendaru za 1871. godinu, naslovljenog „Beograd posle 200 godina“, nego

ga je i na vrhunski način aktuelizovao i detaljno objasnio u kontekstu ukupnog Natoševićevog dela i misli. Zbog toga mi ovde, iz samovaspitnih i didaktičkih razloga, čitavu ovu beogradsku utopiju pripisujemo i profesoru Tartalji.

Šta je Natoševiću trebalo da piše beogradsku utopiju baš u vreme kada je praktično proteran iz Beograda; i sa druge strane, zašto se tako vrstan poznavalac književnosti, kao što je bio profesor Tartalja, upustio u tako sistematsko izučavanje ove obimom nevelike utopije, to su pitanja na koje je nedavno odgovorio Tartaljin učenik, akademik Jovan Delić (Delić, 2023).

Ni Natoševićeva utopija nije samo pedagoška, razume se, u njoj se na „pitijski gust način“ razmatraju pitanja ekologije, urbanizma, arhitekture, negovanja zdravlja, makrobiotičke ishrane, dugovečnosti čovekove, ranoraničarskih navika, zaštite životinja, puteva i trgovine, industrije, mašina-roboti, energetike, građanskog udruživanja, čistije vere, života u svemiru, uprave, ljubavi, ženidbe i udadbe, ženskih zanimanja, i, naravno, škole i učitelja, knjiga i biblioteka; najzad i načela slobodne kritike koje održava, da tako kažemo, svu tu utopijsku građevinu.

Ono, pak, što je pokretač svekolikog privrednog napretka u Beogradu 2071. godine nađeno je – u savršenstvu škola, primećuje profesor Tartalja: „Potpora ukazana školi – stvar je ponosa građana i njihovih udruženja, a sistem školovanja razgranat je do sitnih struka. U obrazovanju je maha uzeo realni pravac. Velika škola se izdelila na desetine akademija, sa nizovima katedri, a javna predavanja, biblioteke, naučni kabineti i muzeji svima su pristupačni i dobro posećeni“ (Tartalja, 1989: 15).

Tartalja se gospodstveno ne bavi onim što naše istoričare pedagogije najviše muči, naime, originalnošću nekog pedagoškog autora. Štaviše, kao da mu se dopada to što je dr Đorđe Natošević samo skromni „sledbenik pedagoških klasika“ (Tartalja, 1989: 136), kao i što, kao takav, uči da su znanje i vaspitanje pretpostavka kako lične sreće tako i društvenog blagostanja. Zato je Natošević posvećen pitanjima izgradnje školskog sistema na svim nivoima, obrazovanja učitelja, nastavnim programom, koji se mora osavremeniti, recimo, u istoriji naglaskom na istoriju kulture.

U samoj utopiji „Beograd posle 200 godina“, da ponovimo: na svega dvanaest strana Omladinskog kalendara za 1871. godinu, dr Natošević je mogao samo da skicira, između ostalog, (i kao „pogon“ ostalih utopija), pedagošku utopiju. Profesor Tartalja se u svojoj knjizi trudi da iz brojnih izvora dopuni pedagoške poglede Natoševićeve, neophodne za razumevanje tog malog utopijskog teksta. I zaista, za (re)konstrukciju utopijske slike o Beogradu XXI veka to je neophodno.

Bespoštedan u kritici stanja u srpskim školama, Natošević ne odustaje od vizije drugačijeg obrazovanja i društva. Ta vizija sadrži elemente različitih pedagoških i socijalnih učenja, ali, kako je pokazala i analiza profesora Tartalje, ne može se klasifikovati bez ostatka ni u jedno od njih (npr. socijalističko, komunističko, anarhističko, itd). Po duhu je najbliže prosvetiteljskom enciklopedizmu, po stilu sadrži nešto proročko u sebi, ali nikada nauštrb profesionalizma. Reklo bi se da je Natošević birao za razmatranje najteže teme narodnog života, pokazujući da se u tome može biti i upućen obrazovanošću, i osnažen praksom, ali i neodustajan u slobodi da se kritikuju društvene i prosvetne anomalije.

Otuda i načelo u Natoševićevoj utopiji: „Štampa je sasvim slobodna, nema ni siledžija vlasnih da se protu njih hvata partaja i obaveštava opšta svest tim drugim putem; niti ima siledžija literarnih i političkih, što svojom voljom tiranišu publiku...“ (Natošević, 1871; Tartalja, 1989: 146).

Na kraju razmatranja Natoševićeve utopije, profesor Ivo Tartalja zaključuje: „Spis o Beogradu 2071. godine jeste, po svemu sudeći, sasvim originalno izvedena sinteza dugih razmišljanja o mogućnostima boljeg života na ovom tlu. U stvaralaštvu pisca enciklopedijske širine, taj spis se izdvaja kao jezgro u kojem se saželo duhovno zaveštanje celog jednog nemirnog naraštaja.“ (Tartalja, 1989: 149).

Ima li, uopšte, posle ovih reči, smisla podvlačiti da je u pitanju i duhovno zaveštanje srpske pedagogije (ili pedagogije u Srbia, ukoliko nam se taj izraz čini pravilnijim)?

Zaključak

U svakom slučaju dolazimo do još jednog određenja pedagoške utopije – ona je i duhovno zaveštanje, odnosno, zaveštanje koje ima ili traži svog adresanta u sadašnjosti za budućnost. U tom smislu, pedagoška utopija može, a možda i mora, i da uznemiri. Možemo li mirno da čitamo, nakon sto godina, viziju obrazovanja kakvu je imala Mala Zora za naše vreme? Plaši li nas Natoševićeva vizija Beograda 2071. u doba u kome mnogi tehnološki moguli propagiraju „mračno prosvetiteljstvo“? Ili imamo još volje i snage da takve vizije unosimo u vreme i prostor našeg obrazovanja i društvenog života?

Možda je nešto lakši odgovor na pitanje zašto su ove naše pedagoške utopije konkretno beograd-ske. Već od Natoševićevog vremena centar socijalnog života premestio se u Beograd. Zato naši pisci ne biraju neki imaginarni ili izolovani grad, već konkretno – Beograd. I to je, svakako, jedna vrsta duhovnog zaveštanja.

Izraženije se kod dr Vladislavljevića vidi istorijska pozadina nasuprot kojoj projektuje budućnost obrazovanja. Obimom Natoševićeve utopije, prividno, to je suženo. Međutim, ogroman Natoševićev rad na reviziji škola u Kneževini Srbiji, koji je tek u novije vreme većim delom publikovan, otklanja i najmanju pomisao na to da nije uzimao u obzir prilike svoga vremena. Dakle, imamo osnova da tvrdimo da su naši utopisti, praktični pedagozi pri tome, napravili svojevrstan most između prošlosti i budućnosti obrazovanja.

Literatura

- Delić, J. (2023). Ivo Tartalja i Đorđe Natošević. U I. Bjelaković. i Z. Hadžić Radović (ur.), Đorđe Natošević u svom i našem vremenu (str. 17–28). Matica srpska.
- Momčilović, I. (prir.) (2024). *Nepredvidiva prošlost budućnosti, O političkom potencijalu utopije*. Samizdat Edicija Jugoslavije.
- Tartalja, I. (1989). *Beograd XXI veka – iz starih utopija i antiutopija*. Srpska književna zadruga.

UDŽBENICI U SRBIJI IZMEĐU DVA SVETSKA RATA¹

Aleksandra V. Ilić Rajković²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Dušica M. Malinić³

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Apstrakt

U radu se razmatra status udžbenika za osnovne škole u Srbiji između dva svetska rata, s obzirom na istorijski razvoj produkcije udžbenika u Srbiji, obrazovnu politiku između dva svetska rata i na pedagošku praksu koja se oblikovala u okvirima pokreta za radnu školu. U prvom delu rada sagledan je razvoj produkcije udžbenika za osnovne škole u Srbiji kroz sedam perioda, potom se čini osvrt na razdoblje između dva svetska rata, koje karakteriše nedovoljno definisan status udžbenika, kao i pokušaji isključivanja udžbenika iz nastavne prakse. U trećem delu je na primeru rada ogledne škole sagledana nastavna praksa u Srbiji između dva rata, koja je realizovana prema principima radne škole i uz minimalno korišćenje udžbenika. U zaključku je istaknuto da nastava organizovana po principima radne škole može da posluži kao podsetnik da su udžbenici, pre svega, nastavna sredstva, a da je pedagoška kompetentnost nastavnika temelj kvalitetne nastave u kojoj se razvijaju potencijali i neguju interesovanja svakog učenika.

Ključne reči: istorijski razvoj udžbenika, ogledna osnovna škola, principi radne škole.

Uvod

U ovom radu razmatramo status udžbenika za osnovne škole u Srbiji između dva svetska rata s obzirom na (1) istorijski razvoj produkcije udžbenika u Srbiji, (2) obrazovnu politiku između dva svetska rata i (3) pedagošku praksu koja se oblikovala u okvirima pokreta za radnu školu. U prvom delu rada ukratko ćemo sagledati ključne periode u produkciji udžbenika za osnovne škole u Srbiji. U drugom delu rada predstavimo specifičnosti nastavne prakse prema principima radne škole, u okviru koje je primena udžbenika svedena na minimum. Iako je na ovom mestu dat pregled produkcije udžbenika za osnovne škole u Srbiji, važno je naglasiti da se razumevanje uloge i mesta udžbenika u društvenom i političkom kontekstu ne iscrpljuje uvidom u njegovu produkciju, već se udžbenik, kao posrednik kolektivno kreiranih sistema znanja, može razumeti tek kada se sagleda u, podjednako složenim kontekstima transmisije i kontekstima recepcije.

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora: 451-03-137/2025-03/ 200163 i br. ugovora: 451-03-136/2025-03/ 200018).

2 <https://orcid.org/0000-0002-7022-7652>; e-mail: avilic@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0000-0002-3107-805X>

Produkcija udžbenika za osnovne škole u Srbiji

Udžbenik, kao nosilac legitimizovanih znanja – onih znanja koje jedno društvo smatra neophodnim da mlađe generacije poseduju kako bi doprinele njegovom očuvanju i razvoju – predstavlja produkt složene kontekstualne mreže kroz koju se prepliću nauka, društvo, politika, pedagoški ideali, obrazovanje, izdavaštvo, kurikulum (Ilić Rajković i Senić Ružić, 2016). Od nastanka prvih udžbenika u Srbiji, 1838. godine do danas, produkcija udžbenika predstavlja dinamično područje čiji se razvoj može sagledati kroz više perioda. Prvi period, od 1838. do 1845. godine, obeležen je štampanjem prvih državnih udžbenika, koji su pisani po službenoj dužnosti. Drugi period, od 1845. do 1863. godine, karakteriše usmerenost na preispitivanja sadržaja u udžbenicima, kao i pokušaji da se obrazovni sadržaji obogate realnim, praktičnim znanjima. Naredni period u produkciji udžbenika (1863–1880) pod uticajem je velikih reformskih zahvata u oblasti obrazovanja koji su započeti 1863. godine. Tada su objavljeni prvi udžbenici po reformisanom pravopisu – *Bukvar* i *Čitanka* za drugi razred Đorđa Natoševića koji se, prema svojim pedagoškim i didaktičkim kvalitetima, mogu smatrati pretečama modernih udžbenika u Srbiji. Od 1880. godine započinje sveobuhvatna modernizacija, koja se na planu obrazovanja ogleda u značajnim poduhvatima kao što su: uvođenje školske obaveze, značajnija društvena mobilnost obrazovanih i učešće profesionalaca iz oblasti obrazovanja u kreiranju mera za unapređenje nastave i unapređenje obrazovanja uopšte. U ovom periodu osnovan je Glavni prosvetni savet koji, između ostalog, razvija kriterijume za procenu kvaliteta udžbenika i donosi prve pravilnike o izradi i objavljivanju udžbenika. Uporedo sa širenjem školske mreže i povećanjem broja učenika širi se i tržište udžbenika, pa je u ovom periodu aktuelna i dilema privatni i/ili državni izdavači udžbenika (Ilić Rajković, 2019).

Radikalni preokret u odnosu prema udžbenicima nastaje između dva svetska rata, kada su, pod uticajem pokreta za radnu školu, udžbenici gotovo isključeni iz nastave, a tržište je liberalizovano. Preokret nastaje 1945. godine, kada udžbenik postaje instrument državne ideologije utemeljene na lenjinizmu-marksizmu i samoupravnom socijalizmu. Početkom osamdesetih godina započeta su i prva naučna istraživanja udžbenika u Srbiji. Ovaj period završava se 2003. godine, kada se uvodi liberalizacija tržišta udžbenika, na čijem uređivanju se i dalje radi.

Udžbenička politika Kraljevine SHS (Jugoslavije) između dva svetska rata i pokret za radnu školu

U nastavku bliže sagledavamo status udžbenika u periodu između dva svetska rata, sa posebnim osvrtom na specifičnosti nastave u ogleđnoj školi u Beogradu. Kritička preispitivanja uloge udžbenika započeta su već krajem 19. veka, u okviru rada Glavnog prosvetnog saveta Srbije, koji je predstavljao svojevrstu bazu produkcije udžbenika (Despotović i Stojanović, 1902; Miodragović, 1895; Rajičić, 1902).

Pedagozi, kao članovi Saveta koji su uglavnom dolazili iz redova profesora Velike škole i učiteljskih škola, prezentovali su svojim učenicima i studentima lični kritički odnos prema udžbenicima. Na taj način značajno su doprinosili cirkulaciji ove ideje koja će se između dva rata razviti čak i do negacije udžbenika u pedagoškoj praksi. Važno je istaći da su negativnom odnosu prema udžbenicima u posmatranom periodu doprineli i drugi faktori: najpre, sporost u uspostavljanju okvira obrazovne politike, te, u vezi s tim, i neuređeno područje produkcije udžbenika koje je bilo u nadležnosti

Glavnog prosvetnog saveta. U složenim uslovima izgradnje nove države, rad Saveta odvijao se veoma sporo. Prema Pravilniku o udžbenicima, koji je propisan tek 1926. godine, predviđeno je da se udžbenici dobijaju konkursom ili prema odluci Saveta, ali je ostavljena mogućnost da pisci svoje rukopise dostavljaju i mimo konkursa. Navedene odredbe otvorile su izvor za stalni priliv rukopisa i drugih knjiga i u tom smislu je ilustrativna sledeća statistika: u 1926. godini, na sastancima Saveta pročitano je 287 recenzija, a 1930. godine pročitano je 469 recenzija (Mirković, 1980: 92).

Po uvođenju Šestojanuarske diktature 1929. godine, donet je Zakon o udžbenicima, uz niz zakona kojima su regulisane gotovo sve oblasti u obrazovanju. Ovaj zakon propisivao je da udžbenici budu isključivo državnog izdanja, kao i da se udžbenici privatnih izdavača mogu koristiti u statusu privremenih udžbenika do početka školske 1931/1932. godine (Zakon o udžbenicima za narodne, građanske, učiteljske i srednje škole, 1929:745). U praksi, Savet je nastavio da odobrava udžbenike svih izdavača i posle navedenog roka, tako da je i dalje produkovan i odobran veliki broj udžbenika za sve predmete i sve školske nivoe. Važno je zapaziti i to da izdavači nisu nastojali da tržištu ponude nove oblike udžbeničke literature koja bi bila prilagođenija potrebama radne škole – na primer, zbirke kreativnih zadataka i ogleda, zbornike izvora, tematske čitanke i slično. Ministarstvo prosvete legalizovalo je postojeće stanje krajem avgusta 1937. godine, stavivši na taj način tačku na pitanje monopolizacije udžbenika (Majstorović, 1938).

Između produkcije udžbenika i pedagoške prakse u ovom periodu nije bilo mnogo mostova. Pedagoška teorija i praksa između dva rata pratile su tokove nove pedagogije i radne škole. Koncept nove škole razvijan je na pedagoškim i psihološkim saznanjima koja su dovođila u pitanje postojeće nastavne koncepte. Stara škola, isticalo se, jeste pasivna škola, u kojoj je učenik samo receptor koji memoriše informacije prezentovane na predavanjima i u udžbenicima. Kako su zastupnici nove škole isticali, stara škola je knjiška, udžbenička škola. Udžbenici su tako dovedeni na „loš glas“ (Ilić Rajković, 2019).

Udžbenici u nastavi prve državne ogledne škole u Srbiji

Pokret za radnu školu u Kraljevini Jugoslaviji zastupali su pedagozi sa akademskim zvanjima, profesori učiteljskih škola i univerziteta, školski nadzornici, učitelji i Ministarstvo. U praksi se intenzivno tragalalo za onim oblicima nastavnog rada koji će podržati učeničku samoradnju – kao suštinsku oznaku radne škole, koja je definisana kao „aktivnost pomoću sopstvenih doživljaja“ (Ilić Rajković, 2013: 231). Nastava koja počiva na ovom principu orijentisana je ka učeniku i za udžbenike nije bilo mnogo mesta. Zabeležen je niz primera iz pedagoške prakse u Srbiji između dva rata koji ilustruju pokušaje primene navedenog principa. Pored individualnih pokušaja, značajno je pomenuti i pokušaj sistematskog uvođenja i praćenja realizacije nastave u navedenom pravcu kroz rad prve ogledne osnovne škole, koji je započet 1935. godine u Beogradu. Istovremeno, u ovoj školi ustanovljena je i prva stručna pedagoška služba i zvanje pedagog-instruktor (Vukojević i sar., 2014). Pedagozi-instruktori predstavljali su značajan oslonac učiteljima ogledne škole, koji su nastavu organizovali po principima nove škole (Ilić Rajković, 2013).

U izveštaju o radu ogledne osnovne škole zabeleženo je da učenici stiču znanja istražujući neposredno okruženje, da koriste različite izvore i tek povremeno udžbenike (Branković i Lilić, 1937). Analizirajući rad Jelene Dimitrijević, učiteljice u oglednoj školi, sa učenicima istog odeljenja tokom

tri školske godine, Ilić Rajković i Malinić (2016) konstatovale su da je ova učiteljica organizovala rad po principima nastave orijentisane na učenike. Takav oblik nastave podrazumevao je minimum korišćenja udžbenika (uglavnom bukvar i čitanke). Nastava je realizovana često izvan učionice, a rad u učionici zasnivao se na sadržajima koje su učenici prikupili na „terenu“ i kroz razne vidove domaćih istraživačkih zadataka. Kroz nastavu su tako aktivirani različiti potencijali i mogućnosti učenika u okruženju koje je blisko njihovom svakodnevnom životu i u kome oni imaju mogućnost da iznesu lična iskustva vezana za temu rada. U analiziranim zapisima dominira aktivnost učenika, učiteljica facilitira proces učenja u emocionalno bezbednom i podsticajnom okruženju, a razgovor predstavlja podlogu različitih nastavnih aktivnosti, što se smatra poželjnim i u uslovima savremene škole.

Zaključak

Sveukupno gledano, a posebno na osnovu analize zapisa iz prakse, čini se da je nastava u osnovnoj školi između dva rata, koja se odvijala po principima radne škole, bila visoko angažujuća, usmerena na učenike i realizovana uz minimalnu upotrebu udžbenika. Ovakav oblik nastave podseća nas da su udžbenici, pre svega, nastavna sredstva, a da je pedagoška kompetentnost nastavnika temelj kvalitetne nastave u kojoj se kontinuirano razvijaju potencijali svakog učenika i stvaraju mogućnosti za ostvarivanje njihovih individualnih interesovanja.

Literatura

- Branković, D. i Lilić, T. (1937). *Ogledna narodna škola „Kralj Aleksandar I“ u Beogradu: reforma osnovne škole kod nas*. Ogledna narodna škola Kralj Aleksandar.
- Despotović, P. i Stojanović, V. (1902). Referat o knjigama Petra Protića *Nauka hrišćanska za III razred i Nauka hrišćanska za IV razred osnovnih škola*, Zapisnik sa 810. sastanka Glavnog prosvetnog saveta. *Prosvetni glasnik*, 23(9), 272–279.
- Ilić Rajković, A. (2013) *Radna škola u Srbiji (1880–1940)* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ilić Rajković, A. (2019). Sto osamdeset godina produkcije udžbenika u Srbiji. U A. Peškan, J. Stevanović (ur.), *Udžbenik: stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 29–52). Institut za pedagoška istraživanja.
- Ilić Rajković A. i Malinić D. (2016). Nastava orijentisana na učenika kao osnova rada prve ogledne škole u Srbiji. *Pedagogija*, 71(4), 475–487.
- Majstorović, M. (1938). Problem udžbenika u narodnoj školi Kraljevine Jugoslavije. U M. Majstorović (ur.), *Pedagoška Jugoslavija* (str. 276–279). Jugoslovensko učiteljsko udruženje.
- Miodragović, J. (1895). Referat o knjizi *Poznavanje prirode* Dim. J. Putnikovića, Zapisnik sa 609. sastanka Glavnog prosvetnog saveta. *Prosvetni glasnik*, 16(2), 92–93.
- Mirković, M. (1980). Prosvetni savet Jugoslavije između dva rata. U V. Tešić (ur.), *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije 1880–1980* (str. 87–134). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rajičić, D. (1902). Referat o Računicama za osnovnu školu Stevana D. Popovića – Zapisnik sa 815. sastanka Glavnog prosvetnog saveta. *Prosvetni glasnik*, 23(11), 562–575.
- Zakon o udžbenicima za narodne, građanske, učiteljske i srednje škole (1929). *Prosvetni glasnik*, 65(9), 740–745.
- Vukojević, S., Maksimović, J. i Milanović, M. (2014). Pedagog kao stručni saradnik u školi – istorijska perspektiva. U N. Matović, V. Spasenović, R. Antonijević (Ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (pp. 132–137). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

ŠTA MOGU PEDAGOZI NA PUTU KA PRAVEDNOJ NASTAVI I PRAVEDNOM OBRAZOVANJU^{1, 2}

Lidija R. Radulović³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Centar za obrazovanje nastavnika

Luka Đ. Nikolić⁴

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Centar za obrazovanje nastavnika

Apstrakt

Polazeći od šest različitih shvatanja pravednog obrazovanja, cilj ovog rada je bio da istražimo koje su njihove implikacije za rad pedagoga i koje konkretne aktivnosti pedagog može preduzeti. Kroz konsenzus između dva istraživača, došli smo do spiska implikacija i aktivnosti, koje smo podelili na aktivnosti koje se odnose na nastavu i aktivnosti koje se odnose na druge oblasti delovanja školskog pedagoga. Ovaj spisak ne vidimo kao recept koji treba pratiti, već samo kao idejnu iskrpu koja može poslužiti za preispitivanje razumevanja pravednog obrazovanja i osmišljavanje konkretnih akcija. Razumevajući ograničenja, ali i verujući u prostore za autonomiju, ukazujemo na važnost zauzimanja kritičkog odnosa prema društvenim nepravednostima i aktivističkom delovanju ka pravednijem društvu.

Ključne reči: aktivnosti pedagoga, jednakost, ravnopravnost, obrazovanje za društvenu pravdu.

Uvod

Pitanja o pravednom obrazovanju, jednakosti, ravnopravnosti i neravnopravnosti učenika u obrazovanju (terminologija koja se koristi u različitim radovima je različita, kao i značenja koja stoje iza pojedinih termina) nisu retka tema naučnih radova iz oblasti pedagogije i sociologije obrazovanja, a iz ovih radova (kao i iz svakodnevnog iskustva) jasno je da u obrazovanju postoje nejednakosti (Castelli et al., 2012; Levinson et al., 2022). Međutim, još uvek se retko sreću radovi koji se bave ovom temom i imaju jasne implikacije za obrazovne politike, a još ređe radovi sa jasnim implikacijama za

1 Realizaciju ovog rada finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 Tekst je nastao u izrazito nepovoljnim okolnostima, u uslovima u kojima se naučnoistraživački rad nastavnika zaposlenih na fakultetima značajno ograničava i marginalizuje, budući da je na snazi Uredba Vlade RS kojom je određeno samo pet sati nedeljno za naučnoistraživačku delatnost.

3 <https://orcid.org/0000-0003-2491-298X>; e-mail: liradulo@f.bg.ac.rs

4 <https://orcid.org/0000-0001-5832-5244>

obrazovnu praksu (Radulović, 2023a). Čak i kada se takva istraživanja objave, oni se prevashodno odnose na to kako nastavnici mogu da doprinesu pravednosti (Radulović, et al., 2022; Radulović, 2023a). Imajući to na umu, u ovom radu ćemo se baviti pitanjem kako pedagozi mogu doprineti pravednom obrazovanju. Ideje za rad pedagoga ćemo pokušati da razvijemo polazeći od različitih shvatanja pravednosti u obrazovanju, koje smo uočili kroz analizu literature i koje smo predstavljali u nekim svojim ranijim radovima (Nikolić i Radulović, 2024; Radulović i Nikolić, 2023). Do različitih shvatanja pravednosti smo došli metodom pregleda literature, u značenju konceptualne analize bez sistematskog pristupa (Grant & Booth, 2009), a do ideja za rad pedagoga – kroz konsenzus dva autora o implikacijama različitih shvatanja pravednosti.

Kako se može razumeti pravednost u obrazovanju?

Na osnovu pregleda literature, jedino se pouzdano može reći da se pravednost u obrazovanju može razumeti na različite načine i da se u vezi sa njom koriste različiti termini (Castelli et al., 2012; Edgar, 2022). Već postojeća istraživanja bave se odnosom između pojedinih termina koji su u vezi sa pravednim obrazovanjem, kao što su: jednakost, ravnopravnost, pravičnost, pravednost (Espinoza, 2007; Napoletano, 2024), ili klasifikuju shvatanja ovih termina (Edgar, 2022; Levinson et al., 2022). Upravo ti radovi su nam poslužili pri razvoju nove klasifikacije, koju smo koristili pri istraživanju pitanja *kako budući nastavnici razumeju pravednost*, koje smo predstavili na prošlogodišnjim Susretima pedagoga (Nikolić i Radulović, 2024). Istraživanje je potvrdilo da klasifikacija obuhvata dovoljno širok opseg različitih shvatanja pravednosti u obrazovanju, te će ona biti polazište i u ovom radu. Jedina razlika klasifikacije koju ćemo predstaviti u nastavku u odnosu na prethodno razvijenu je razrada shvatanja pravednosti kao obrazovanja za društvenu pravdu. Radi veće preciznosti, ovo shvatanje je sada razdvojeno na dve kategorije. Osnovne ideje različitih shvatanja pravednosti u obrazovanju biće kratko prikazane u nastavku.

Pravednost u obrazovanju shvaćena kao jednak tretman za sve. Prema ovom shvatanju obrazovanja je shvaćeno kao pravedno ako sve učenike tretiramo na jednak način, pri čemu će oni napredovati u skladu sa svojim sposobnostima i trudom, dakle prema zaslugama.

Pravednost u obrazovanju shvaćena kao izjednačavanje šansi. Zastupnici ovog shvatanja smatraju da bi jednako ponašanje prema svima značilo da ne bi svi imali jednake šanse, budući da dolaze iz različitih kulturnih i socijalnih sredina. Da bi svi imali jednake m potrebno je imati u vidu te razlike i obezbediti posebnu podršku (na primer materijalnu pomoć, afirmativne mere, kompenzatorni programi) za učenike koji dolaze iz marginalizovanih socijalnih grupa (Edgar, 2022; Jenks et al., 2001; Levinson et al., 2022; Kodelja, 2016).

Pravednost obrazovanja kao izjednačavanje ishoda. Ovo shvatanje je srodno prethodnom, ali se u njemu naglašava da nije dovoljno obezbediti formalno jednake šanse za pristup obrazovanju, već treba obezbediti da učenici iz različitih grupa zaista mogu da postignu uspeh. Da bi do toga došlo, potrebna je dodatna pomoć u učenju, koja bi pomogla učenicima da nadoknade znanje koje nisu imali priliku da steknu u porodici i/ili bi vodila ujednačavanju znanja svih učenika (Edgar, 2022; Levinson et al., 2022; Maiztegui-Oñate & Santibáñez-Gruber, 2008; Waltenberg, 2006).

Pravedno obrazovanje kao individualizacija. Ovo shvatanje takođe polazi od toga da se učenici međusobno razlikuju, ali smatra da nije potrebno da se svi učenici prilagode zahtevima škole i obli-

kuju prema istom programu, već je potrebno menjati školu tako da u većoj meri uvažava razlike i da obezbedi razvoj potencijala svih učenika. Da bi se to postiglo, potrebno je individualizovati nastavne metode, obrazovne sadržaje, pa čak i same ciljeve i očekivane ishode obrazovanja (Edgar, 2022).

Pravedno obrazovanje kao dekonstrukcija socijalne nepravde. Poslednje dve kategorije shvatanja paradigmatki se razlikuju od prethodnih. Dok prethodne nastoje da grade pravedno obrazovanje tako što se bore sa posledicama nepravednog društva, ove dve se zasnivaju na stajalištu da nema pravednog obrazovanja u nepravednom društvu, i od obrazovanja očekuju da doprinese promeni društva (Radulović & Nikolić, 2023). Oslanjajući se na ideje bliske kritičkoj pedagogiji, put ka tome vide u prepoznavanju postojanja uzroka nepravednosti u obrazovanju, u osvešćivanju porekla nepravednosti, razvoju empatije prema marginalizovanim grupama i kritičkom odnosu prema nepravdi u društvu (Cochran-Smith, 2009; Gorski & Parekh, 2020; Soo Hoo, 2004).

Pravedno obrazovanje kao doprinos društvenoj pravdi. Ovo shvatanje ide korak dalje od prethodnog, budući da od obrazovanja očekuje ne samo da pomogne u prepoznavanju korena nepravednosti u društvu nego i da direktno doprinese razvoju pravednijeg društva – promeni raspodele moći u školi, osnaživanju svih aktera obrazovnog procesa da iniciraju i učestvuju u aktivnostima koje vode društvenoj promeni (Freire, 2005; McLaren, 2021).

Implikacije za rad pedagoga u različitim shvatanjima pravednog obrazovanja

Razlike među shvatanjima pravednosti u obrazovanju su brojne i suštinske. U njihovoj osnovi su različiti pogledi ne samo na obrazovanje nego i na društvene odnose, ulogu pojedinca u društvu, odnos obrazovanja i društva, vrednosti. Logično je da će iz perspektive različitih shvatanja različito izgledati kako škola, tako i uloge i aktivnosti nastavnika i pedagoga. U Tabeli 1 ćemo pokušati da prikazemo neka očekivanja od pedagoga koje uočavamo kao implikacije ovih teorija.

Tabela 1: Implikacije shvatanja pravednosti za rad pedagoga

Shvatanje pravednosti obrazovanja	Implikacije	Konkretno aktivnosti
	Podrška nastavnicima za rad u nastavi	
<i>Pravednost shvaćena kao jednak tretman za sve</i>	Podizanje svesti o potrebi obezbeđivanja jednakog obrazovanja za sve, Podizanje svesti o potrebi nediskriminativnog odnosa prema učenicima iz svih društvenih grupa i modelovanje takvog ophođenja, Pomoć u objektivnom ocenjivanju, Evaluacija pojedinih aspekata rada nastavnika ili podrška da evaluiraju svoj rad.	Individualni razgovori sa nastavnicima, organizovanje predavanja na temu prava na obrazovanje za sve, Posete časovima i organizovanje evaluativnih istraživanja: da li nastavnik svima daje mogućnost i jednako vreme da nešto kažu i pitaju, postavlja jednake zadatke, ocenjuje po istim kriterijumima, ne vređa učenike nekih društvenih grupa, Pomoć u kreiranju testova znanja.

Shvatanje pravednosti obrazovanja	Implikacije	Konkretni aktivnosti
<i>Pravednost shvaćena kao izjednačavanje šansi</i>	Ostale aktivnosti	
	Ostvarivanje saradnje sa lokalnom sredinom kako bi se obezbedio obuhvat sve dece.	Iniciranje saradnje sa centrima za socijalni rad, Predavanja u lokalnoj sredini o značaju školovanja.
	Podrška nastavnicima za rad u nastavi	
	Podrška u preispitivanju sopstvenih stavova prema učenicima iz različitih društvenih grupa i građenje empatije, Podrška da prepoznaju predznanja učenika, planiraju i realizuju nastavu u skladu sa njima, Saradnja sa nastavnikom u kreiranju podrške u učenju.	Organizovanje radionica na temu različitosti, Zajedničko planiranje časova redovne i dopunske nastave, formulisanje posebnih instrukcija i mentorski rad. Zajedničko kreiranje testova i drugih načina provere predznanja, preispitivanje kriterijuma ocenjivanja, Evaluacija časova iz perspektive uvažavanja razlika.
<i>Pravednost obrazovanja kao izjednačavanje ishoda</i>	Ostale aktivnosti	
	Prepoznavanje dece kojima je potrebna dodatna podrška, Obezbeđivanje podrške učenicima iz različitih društvenih grupa, Ispitivanje potreba i podrška porodica učenika iz deprivilegovanih grupa, Saradnja sa predškolskim ustanovama u prepoznavanju dece kojima su potrebni kompenzatorni programi i kreiranju odgovarajućih programa.	Organizovanje akcija razmene / poklapanja udžbenika, Organizovanje dobrotvornih akcija, prikupljanje materijalnih donacija, Organizovanje individualnih i grupnih razgovora sa roditeljima, Zajedničko kreiranje kompenzatornih programa, Povezivanje roditelja sa institucijama koje mogu da pruže podršku.
	Podrška nastavnicima za rad u nastavi	
	Osveščivanje značaja dodatne podrške učenicima i podrška u njenom organizovanju, Podrška za davanje afektivne podrške različitim učenicima i jačanje njihovog samopouzdanja, Podrška za formativno ocenjivanje, Pomoć u planiranju, realizaciji i evaluaciji nastave sa fokusom na ostvarivanje programskih ishoda.	Organizovanje obuka usmerenih ka razumevanju programskih ishoda i načina na koje se oni ostvaruju, Pomoć u organizovanju kratkih kompenzatornih programa pred početak školske godine ili u vidu produžne nastave, Pomoć u formulisanju povratnih informacija, Praćenje realizacije dopunske nastave, Savetodavni rad u vezi sa prilagođavanjem nastave,

Shvatanje pravednosti obrazovanja	Implikacije	Konkretni aktivnosti
<i>Pravedna obrazovanje kao individualizacija</i>		Zajedničko planiranje nastave (diversifikacija nastavnih metoda i aktivnosti učenja, planiranje posebnih aktivnosti za različite učenike kako bi svi učenici napredovali u ostvarivanju ishoda)
		Zajedničko planiranje aktivnosti sa ciljem učenja učenika kako da uče i rukovode svojim učenjem.
	Ostale aktivnosti	
	Podrška učenicima u učenju	Savetodavni rad sa učenicima u vezi sa procesom učenja, kako bi učenici uspešno ostvarivali očekivane ishode, Radionice za učenike kroz koje učenici „uče kako se uči“.
	Podrška nastavnicima za rad u nastavi	
<i>Pravedno obrazovanje kao dekonstrukcija socijalne nepravde</i>	Podrška u prepoznavanju individualnih potencijala učenika,	Zajedničko razvijanje programa i planiranje časova,
	Podrška da koriste različite nastavne metode i oblike rada,	Zajedničko organizovanje časova odeljenskog starenine sa ciljem saznavanja različitih potreba i interesovanja učenika,
	Pomoć u prilagođavanju programa i razvijanju individualnih obrazovnih planova,	Zajednička istraživanja potreba i interesovanja učenika,
	Podrška u razumevanju različitih pristupa programiranju i razvijanju otvorenih kurikuluma,	Uključivanje učenika u proces planiranja nastave.
	Saradnja u razvijanju nastavnih i vannastavnih aktivnosti koje omogućavaju različita učenja.	
	Ostale aktivnosti	
	Ispitivanje potreba i interesovanja učenika,	Organizovanje istraživanja (anketiranje, fokus grupe, intervjui, neformalni razgovori) sa učenicima i roditeljima,
	Razvijanje obrazovnih programa u saradnji sa učenicima i roditeljima.	Iniciranje sekcija i nenastavnih aktivnosti koje odgovaraju interesovanjima učenika.
	Podrška nastavnicima za rad u nastavi	
	Podrška u organizovanju nastavnih aktivnosti kroz koje učenici i nastavnici upoznaju različite kulture,	Organizovanje da pripadnici različitih kultura i društvenih grupa prisustvuju i aktivno učestvuju u nastavi,

Shvatanje pravednosti obrazovanja	Implikacije	Konkretni aktivnosti
<i>Pravedno obrazovanje kao doprinos društvenoj pravdi</i>	Osveščivanje značaja sigurnog okruženja za sve, Podrška u otvaranju programa za pitanja društvene nejednakosti i planiranju nastave koja osvešćuje pitanja korena nejednakosti i odnosa moći u školi i okruženju.	Detektovanje aspekata nastave (tema, načina rada) koje zahtevaju posebnu kontekstualnu osetljivost jer mogu voditi diskriminaciji, Zajednička analiza programa i planiranje aktivnosti koje se bave temama socijalne (ne)jednakosti i omogućavaju građenje i kritičkog odnosa prema društvenim nejednakostima.
	Ostale aktivnosti	
	Otvoravanje prostora za izlazak škole u zajednicu i uvođenje zajednice u život škole, Podrška akterima školskog života za preispitivanje aktuelnog društveno-istorijskog konteksta Građenje škole kao zajednice.	Organizovanje aktivnosti uz učešće roditelja i predstavnika lokalne sredine (npr. dani pojedinih kultura, umetničke radionice, posete muzejima), Radionice usmerene ka razvoju divergentnog i kritičkog mišljenja za učenike Uključivanje u odlučivanje svih aktera školskog života.
	Podrška nastavnicima za rad u nastavi	
	Hrabrenje i logistička pomoć nastavnicima i učenicima da kreiraju konkretne akcije usmerene ka ostvarivanju društvene pravde u školi i zajednici, Podrška u povezivanju nastave sa aktuelnim društvenim temama, Podrška za građenje participativnih odnosa u nastavi.	Učešće u planiranju i programiranju aktivnosti usmerenih ka promeni disbalansa u odnosima moći, Istraživanje i davanje primera (teme, načini rada, načini odlučivanja).
	Ostale aktivnosti	
	Podsticanje promena u školi i lokalnoj zajednici, Zagovaranje ideja društvene pravde na stručnim skupovima, Osnaživanje učenika da učestvuju u aktivnostima koje doprinose društvenoj pravdi.	Pokretanje akcija uz povezivanje sa roditeljima, preduzećima i organizacijama u lokalnoj zajednici, Odazivanje na inicijative učenika, uključivanje učenika u aktivnosti i odlučivanje o njima, Istraživanje sopstvene prakse i praksi u školi

U Tabeli 1 su prikazane implikacije za rad pedagoga koje se mogu izvesti iz svakog od shvatanja pravednosti u obrazovanju, kao i ideje za neke konkretne aktivnosti pedagoga koje bi mogle predstavljati način ostvarivanja te implikacije. Pokušali smo da odvojimo one implikacije i aktivnosti koje prepoznamo kao direktno povezane sa nastavom, koje se uglavnom odvijaju kroz saradnju sa nastavnicima, od onih koje se ne odnose samo na nastavu i koje bi pedagog mogao da realizuje zajedno sa različitim akterima relevantnim za školsko obrazovanje. Ova podela uvedena je samo da bismo pregledno prikazali što više konkretnih ideja, pri čemu granice između aktivnosti u nastavi i van nastave nisu čvrste. Takođe, moramo istaći da neke aktivnosti koje smo naveli mogu biti odlika više od jednog shvatanja pravednog obrazovanja. U tabeli smo ipak pokušali da prikažemo one primere koji su najspecifičniji za određeno shvatanje pravednog obrazovanja koje bi dodatno bile u skladu sa time šta je osnovni cilj svakog od shvatanja. Na primer, možemo istaći da je u implikacijama shvatanja pravednosti kao individualizacije, već integrisano da moramo razumevati i uvažavati različitosti koje postoje u različitim društvenim i kulturnim grupama, što je karakteristično za shvatanje pravednosti kao izjednačavanja šansi, ali fokus u ovom shvatanju jeste na individualizovanju čitavog obrazovnog iskustva. Slično, jačanje uverenja da se može postići uspeh u obrazovanju može biti karakteristika gotovo svih shvatanja pravednosti u obrazovanju, jer samoostvarujuće proročanstvo neuspeha može voditi tome da učenici odustanu od obrazovanja, postavljaju sebi niže aspiracije (Radulović, 2023b) i/ili ne postižu očekivane ishode. Osim toga, implikacija svih shvatanja podrazumeva da delovanje u pravcu pravednog obrazovanja predstavlja profesionalnu ulogu pedagoga i nastavnika.

Ovaj spisak implikacija i aktivnosti i u kom slučaju nije ni isključiv ni konačan, te ga predlažemo kao predmet razgovora i preispitivanja koje će pedagozi, zajedno sa školskim kolektivom, dalje da istražuju i da ga obogaćuju.

Zaključak

Iz teorijske perspektive, pravedno obrazovanje se može razumeti na različite načine. Praktična implementacija ovih shvatanja može biti različita i ne zavisi samo od toga kako ih konkretizuju pedagozi, nastavnici ili istraživači. Ona zavisi i od složenih društvenih i kulturnih faktora – zato pedagoški odgovor na nepravednosti koje neminovno postoje ne sme ostati na determinističkoj poziciji, prema kojoj je domet naše akcije potpuno ograničen političkim i ekonomskim stanjem. U suprotnom, ostali bismo u začaranom krugu nečinjenja i prihvatili nastavu, obrazovanje i društveni kontekst u kojem obrazovanje ostaje nepravedno. Stoga nam deluje da pedagoški odgovor mora biti usmeren na promenu aktuelnog stanja, kroz preispitivanje konteksta koji stvara uslove za nepravedno obrazovanje i kroz zauzimanje aktivnog i aktivističkog pristupa doprinosu pravednom obrazovanju i društvenoj pravdi. Društvene krize, poput ove u kojoj se trenutno nalazimo, ukazuju nam na društvene nepravde koje imaju svoje implikacije i na sistem obrazovanja. Jasno je da su pedagozima, nastavnicima i istraživačima u polju obrazovanja mogućnosti i dometi akcije međusobno različiti, ali je naš zadatak da tragamo za prostorima u kojima je moguće da doprinesemo pravednijem obrazovanju.

Literatura

- Castelli, L., Ragazzi, S., & Crescentini, A. (2012). Equity in Education: A General Overview. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69(24), 2243–2250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.194>.
- Cochran Smith, M. (2009). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, A. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445–467). Springer.
- Edgar, S. (2022). The Tricky Concept of ‘Educational Equity’ – In Search of Conceptual Clarity, *Scottish Educational Review*, 54(1), 3–25.
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343–363. <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum publishing.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information and libraries journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gorski, P., & Parekh, J. (2020). Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87–105. <https://doi.org/10.1023/A:1010389023211>
- Kodelja, Z. (2016). Equality of opportunity and equality of outcome. *CEPS Journal*, 6(2), 9–24. <https://doi.org/10.25656/01:12291>
- Levinson, M., Geron, T., & Brighouse, H. (2022) Conceptions of Educational Equity, *AERA Open*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/23328584221121344>
- Maiztegui-Oñate, C., & Santibáñez-Gruber, R. (2008). Access to education and equity in plural societies. *Intercultural Education*, 19(5), 373–381.
- Mclaren, P. (2021). *Critical Pedagogy Manifesto: Teachers of the World Unite*. DIO Press Inc.
- Nikolić, L. i Radulović, L., (2024): Kako budući nastavnici razumeju pravednost u obrazovanju. U M. Stančić, N. Mitranić Marinković i K. Ovesni (ur.), *Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje: vrednosti kao putokaz – Zbornik radova*, (str. 31–37). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo.
- Napoletano, T. (2024). Meritocracy, meritocratic education, and equality of opportunity. *Theory and Research in Education*, 22(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/14778785241226662>
- Radulović, M., Radulović, L., & Stančić, M. (2022) Can teacher support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement, *British Journal of Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2092449>
- Radulović, M. (2023a). Social-status-related inequalities as a topic in contemporary educational research, In M. Radulović, M. Trajković (Eds.), *Towards a more equitable education: from research to change*, 29th International Scientific Conference “Educational Research and School Practice.”
- Radulović, M. (2023b). *Kulturni kapital i obrazovne prakse*. Institut za pedagoška istraživanja. Conference “Educational Research and School Practice.” (pp. 16–22). Institute for Educational Research and Faculty of Philosophy.
- Radulović, L., Nikolić, L. (2023). Justice in education and social justice – perspectives on teacher education, In M. Radulović, M. Trajković (Eds.), *Towards a more equitable education: from research to change*, 29th International Scientific Conference “Educational Research and School Practice.” (pp. 82–86). Institute for Educational Research and Faculty of Philosophy.
- Soo Hoo, S. (2004). We Change the World by Doing Nothing, *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 199–211.
- Waltenberg, F. D. (2006). *Educational justice as equality of opportunity for achieving essential educational outcomes*. Universite Catholique de Louvain.

PLANIRANJE NASTAVE U DINAMIČNOM SOCIOKULTURNOM KONTEKSTU^{1, 2}

Vladeta D. Milin³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U radu se razmatraju dometi i ograničenja tri pristupa planiranju nastave u dinamičnom sociokulturnom kontekstu: 1) planiranje nastave koje ignoriše sociokulturni kontekst, 2) planiranje nastave koje obuhvata aktuelne društvene događaje i 3) planiranje nastave koje uključuje aktivno učestvovanje u društvenim događajima. Utvrđeno je da prvi pristup ima najviše nedostataka, pri čemu je najkrupniji nedostatak u tome što se ne ispunjavaju profesionalne obaveze nastavnika, tačnije, očekivanja propisana Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV). Problem eventualne politizacije obrazovanja u drugom i trećem pristupu adresiran je postavljanjem okvira koji takođe proizilaze iz odrednica ZOSOV. U zaključku se ističe da veliki broj faktora utiče na odabrani pristup planiranju nastave, te se ne preporučuju univerzalna rešenja i recepti, već se poziva na pedagoško promišljanje i postizanje utemeljenosti donetih didaktičkih odluka. Potrebno je, dakle, prepoznati moguće resurse i oslonce, obuhvatno sagledati teorijske i zakonske okvire i na taj način ispuniti profesionalnu odgovornost u domenu planiranja nastave.

Ključne reči: Planiranje nastave, sociokulturni kontekst nastave, zakonski okvir nastavnog rada, politizacija obrazovanja.

Uvod

Društenopolitički kontekst u kom je nastao ovaj rad dobiće svoju ocenu u budućim radovima mnogobrojnih teoretičara i istraživača. Međutim, jasno je da period od pogibije 16 ljudi zbog pada nedavno renovirane nadstrešnice železničke stanice u Novom Sadu 1.11.2024. godine karakterišu veoma burna društvena i politička dešavanja u Srbiji. U ovom tekstu se osvetljava pedagoška perspektiva kao važan aspekt sagledavanja situacije u kojoj se nalazimo. Konkretno, rad je usmeren na domen didaktike, a cilj je da se razmotre pristupi planiranju nastave u aktuelnim društenopolitičkim okolnostima, tačnije u izuzetno dinamičnom sociokulturnom kontekstu (u daljem tekstu: „SKK“). U nastav-

1 Realizaciju ovog rada finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 Tekst je nastao u izrazito nepovoljnim okolnostima, u uslovima u kojima se naučnoistraživački rad nastavnika zaposlenih na fakultetima značajno ograničava i marginalizuje, budući da je na snazi Uredba Vlade RS kojom je određeno samo pet sati nedeljno za naučnoistraživačku delatnost.

3 <https://orcid.org/0000-0002-6939-1201>; e-mail: vladeta.milin@f.bg.ac.rs

ku će biti prikazana povezanost planiranja nastave i SKK, a nakon toga će biti istaknute najznačajniji dometi i ograničenja mogućih pristupa planiranju nastave u dinamičnom SKK.

Planiranje nastave i sociokulturni kontekst

Razmišljanje o povezanosti planiranja nastave i SKK, gledištima koja odgovaraju osnovnim naučnim paradigmatama, može se predstaviti na osnovu tri glavna stanovišta: pozitivističkoj, interpretativnoj i kritičkoj paradigmi. Prema jednom stanovištu planiranje nastave je pretežno nezavisno od SKK (gledište blisko pozitivističkoj paradigmi). Drugo stanovište podrazumeva da je planiranje nastave u značajnoj meri određeno ili uslovljeno specifičnostima SKK (interpretativna paradigma). Treće stanovište naglašava međuuslovljenost planiranja nastave i SKK, te se ističe da je planiranje nastave obeleženo SKK, ali i da planiranje nastave ima transformativni potencijal i realan uticaj na SKK (kritička paradigma).

Zagovornici prvog pristupa posmatraju nastavu kao vrednosno neutralnu delatnost, usmereni su na invarijantne, univerzalne aspekte nastave, a uticaje društvenog okruženja određuju kao činioce sekundarnog ili tercijalnog značaja. Dakle, iako SKK treba imati u vidu prilikom planiranja nastave, polazi se od pretpostavke da taj kontekst može da se identifikuje i izoluje, tačnije, da se kontroliše. Smatra se da kvalitetno isplanirana nastava ne mora da se prilagođava širem društvenom kontekstu. Zadatak nastavnika je da neutrališe sve „remetilačke činioce“ i ostvari zacrtani cilj. Ovakva shvatanja planiranja nastave mogu se najpre dovesti u vezu sa kibernetičko-komunikacijskom didaktikom (von Cube, 1994) i Hajmanovom didaktikom kao teorijom učenja (Kiper i Mischke, 2008).

U okviru drugog stanovišta, nastava se posmatra kao interakcijski proces oblikovan ličnim perspektivama učesnika u nastavi. U skladu s tim, proučavanje nastave podrazumeva razumevanje višeslojnih fenomena nastavnog procesa, pri čemu veliki značaj ima upravo kontekst u kom se odvija nastava. Iako se ne napušta očekivanje da se nastava planira, to uglavnom podrazumeva kreiranje prilično otvorenog nacrt, postavljanje početnog okvira za podsticanje interakcije usmerene na razmenu značenja u vezi sa ponuđenom temom. Poseban značaj ima povezivanje škole i društva, te se u nastavi adresiraju raznovrsna aktuelna društvena pitanja (Havelka, 2000). Ovo stanovište, pored izvesnih konceptualnih razlika, ima mnogo sličnosti sa kritičko-konstruktivističkom didaktikom (Klafki, 1994).

Treće stanovište se zasniva na uvažavanju reformskog potencijala i transformativne prirode nastave. Polazi se od shvatanja da nastavna praksa u manjoj ili većoj meri doprinosi emancipaciji učenika i nastavnika, odnosno, da promovise, ograničava ili aktivno suzbija tu emancipaciju. Takođe, nastavna praksa se posmatra kao dinamičan i nepredvidiv proces koji može biti inicijalno planiran, ali koji mora biti otvoren za izmene i dopune kako bi se uvažile potrebe i interesovanja učesnika u nastavnom procesu. Ovo stanovište karakteriše isticanje značaja tzv. „korektivnog planiranja“ (Schulz, 1994) i „sinhronih priprema“ (Meyer, 2002), a odgovara pre svega postavkama kritičko-komunikativne didaktike (Winkel, 1994).

Dometi i ograničenja pristupa planiranju nastave u dinamičnom SKK

Prilikom razmatranja o planiranju nastave u dinamičnom SKK, pošlo se od toga da krupni društvenopolitički događaji i procesi značajno utiču na svakodnevni život učenika i nastavnika, svakako i drugih članova društva. Ovaj uticaj društvene sfere na obrazovanje može da bude veoma direktan (na primer, kroz borbu za kvalitetno obrazovanje) ili da se ispolji indirektno (na primer, kroz medijske kampanje i dominantne političke poruke).

U nastavku će u tabelarnoj formi biti predstavljene najznačajnije prednosti, ali i izazovi i ograničenja tri prethodno prikazana pristupa planiranju nastave u dinamičnom SKK. Ovde je potrebno naglasiti da su zbog prostornog ograničenja u tabeli prikazane samo posebno izražene karakteristike, te se sadržaj tabele ni u kom slučaju ne može posmatrati kao obuhvatni odgovor na kompleksno pitanje pokrenuto ovim radom.

Tabela 1: Prednosti i nedostaci pristupa planiranju nastave u dinamičnom SKK

Pristupi	Ignorisanje SKK – planiranje nastave ne uključuje aktuelne društvene događaje	Uvažavanje SKK – planiranje nastave obuhvata aktuelne društvene događaje	Fokusiranje na SKK – planiranje nastave uključuje učestvovanje u aktuelnim društvenim događajima
Prednosti	– U potpunosti se izbegavaju politički sadržaji kako bi se sprečila eventualna politizacija obrazovanja, – Fokus je na sticanju opšteprihvaćenih, prethodno potvrđenih školskih znanja, – Ne zahteva dodatni napor nastavnika, – Komunikacija sa roditeljima učenika je relativno jednostavna budući da ostaje u poznatim okvirima.	– Direktno ispunjavanje profesionalne obaveze nastavnika, – Kontekstualizovanje školskih znanja, – Podsticanje motivacije učenika i nastavnika, – Razvoj raznovrsnih kompetencija učenika, – Razvoj kompetencija nastavnika za planiranje nastave, – Podsticanje međupredmetne povezanosti, – Naglašavanje značaja školovanja i vaspitne funkcije nastave, – Osnaživanje povezanosti škole i društva.	– Direktno ispunjavanje profesionalne obaveze nastavnika, – Praktična primena školskih i drugih znanja učenika, – Podsticanje motivacije učenika i nastavnika, – Podsticanje agensnosti učenika i nastavnika, – Razvoj kompetencija nastavnika za planiranje nastave, – Podsticanje međupredmetne povezanosti, – Naglašavanje značaja školovanja i vaspitne funkcije nastave, – Isticanje i ispoljavanje međusobne uslovljenosti škole i društva.
Nedostaci i rizici	– Ne koristi se prilika da se odgovori na profesionalne obaveze nastavnika, – Ignorisanje potreba i interesovanja učenika, – Negativan efekat na motivaciju učenika, – Relativno veliki rizik od nastajanja disciplinskih problema u nastavi, – Relativno veliki rizik od narušavanja odnosa nastavnika i učenika, – Ne doprinosi se poboljšanju statusa nastavnika i školovanja u društvu.	– Traži dodatno vreme i energiju nastavnika, – Nosi rizik jer nije poznato kako će reagovati učenici i roditelji učenika, – Postoji opasnost od pojavljivanja disciplinskih problema u nastavi, – Menja se ustaljeni odnos nastavnika i učenika, – Postoji rizik da će se pojaviti izvesni konflikti među nastavnicima, tj. unutar školskog kolektiva.	– Traži ulaganje značajnog vremena i energije nastavnika, – Nosi značajan rizik jer nije poznato kako će reagovati učenici i roditelji učenika, – Postoji opasnost od pojavljivanja disciplinskih problema u nastavi, – Značajno se menja ustaljeni odnos nastavnika i učenika, – Postoji značajan rizik da će se pojaviti izvesni konflikti među nastavnicima, tj. unutar školskog kolektiva.

Kao što se može primetiti, uvažavanje i fokusiranje na SKK (druga i treća kolona) sadrži više pozitivnih aspekata nego nedostataka, dok je taj odnos ujednačeniji u prvoj koloni. Međutim, još je bitnije uvideti kvalitet, a ne samo kvantitet ponuđenih odrednica. Budući da prostorno ograničenje ne dozvoljava da se diskutuju svi iskazi, u nastavku će fokus biti samo na dva, ali veoma krupna pitanja. Reč je o ispunjavanju profesionalne obaveze nastavnika i izbegavanju političkih sadržaja kako bi se sprečila eventualna politizacija u obrazovanju – upravo prve odrednice sve tri kolone.

Najdirektniji oslonac za razmatranje ova dva iskaza nudi važeći zakonski okvir. U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV) u *osnovnim principima* naglašava se da se obrazovanje i vaspitanje organizuje u „demokratski uređenoj i socijalno odgovornoj ustanovi u kojoj se neguju otvorenost, saradnja, tolerancija“, kao i da se neguje „posvećenost osnovnim moralnim vrednostima, vrednostima pravde, istine, solidarnosti, slobode, poštenja i odgovornosti i u kojoj je osigurano puno poštovanje prava deteta, učenika i odraslog“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021, čl. 7). Među *ciljevima obrazovanja i vaspitanja* se ističe „razvijanje kompetencija za snalaženje i aktivno učešće u savremenom društvu koje se menja“, zatim kritičko mišljenje, te značaj „samoinicijative i izražavanja svog mišljenja“, „razvijanje osećanja solidarnosti“ i „građanskih sloboda i sposobnosti za život u demokratski uređenom i pravednom društvu“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021, čl. 8). U *ishodima obrazovanja i vaspitanja* se navodi da učenik „konstruktivno učestvuje u svim oblicima radnog i društvenog života, poštuje ljudska prava i slobode“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021, čl. 9). Takođe se naglašava da je svakom pojedincu potrebno da stekne „društvene i građanske kompetencije: sposobnost da se efikasno i konstruktivno učestvuje u društvenom i radnom životu i da se angažuju u aktivnom i demokratskom učešću, posebno u sve raznovrsnijim zajednicama“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021, čl. 11). Ovome treba dodati i odrednice ZOSOV, u kojima se ističe da je ključno da se „izlazi u susret različitim potrebama deteta i učenika, razvija motivacija za učenje“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021, čl. 7).

Možemo, dakle, zaključiti da planiranje nastave u kom je uvažen dinamičan SKK, ili je fokus upravo na njemu, koristi mogućnost da se na direktan, promišljen i učinkovit način odgovori na profesionalne obaveze nastavnika, da se ispuni profesionalna odgovornost koja proizilazi iz ključnih odrednica ZOSOV. Istovremeno, ovi pristupi planiranju nastave imaju svoje utemeljenje i u u didaktičkoj teoriji, kao što je navedeno u uvodnom delu rada.

Kada je reč o politizaciji u obrazovanju, u ZOSOV je navedeno da je zabranjena diskriminacija u obrazovnim ustanovama na osnovu političkih uverenja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021, čl. 110) i da postoji zabrana stranačkog organizovanja i delovanja u obrazovnoj ustanovi (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021, čl. 113). Dakle, prilikom planiranja nastave nije dozvoljeno da se deluje u ostvarivanju interesa određene političke stranke, ali je u potpunosti dozvoljeno – može se reći upravo poželjno i preporučljivo – da se razmatraju društvenopolitička zbivanja, da se prepoznaju mogućnosti angažovanja u izgradnji demokratskog društva, uvažavanja sloboda i pravde, kao što je istaknuto u prethodno navedenim članovima ZOSOV. Imajući to u vidu, možemo problematizovati klasifikovanje prve teze iz Tabele 1 („U potpunosti se izbegavaju politički sadržaji kako bi se sprečila eventualna politizacija obrazovanja“) koja je navedena u segmentu u kom su istaknute prednosti. Naime, tu „prednost“ treba razumeti samo uslovno, budući da izostavljanje političkih sadržaja iz nastave najčešće doprinosi nastojanjima da se održi *status quo*, što je poželjno

u okviru pozitivističke paradigme, ali je veoma sporno, odnosno negativno kada se posmatra iz npr. perspektive kritičke paradigme.

Zaključna razmatranja

Jasno je da ponuđeni uvidi predstavljaju veoma sažetu i pojednostavljenu vizuru izuzetno složenog pedagoškog problema sagledavanja mogućih pristupa planiranja nastave u dinamičnom SKK. Svrha ovog rada je, pre svega, u pozivanju na razmišljanje i dalju razmenu o mogućim pristupima, a ne u davanju konačnih i univerzalnih odgovora. Ovde uvažavamo i činjenicu da postoje značajne razlike u nivou kompetentnosti nastavnika za planiranje nastave, ali i da je planiranje nastave u velikoj meri obojeno tzv. ličnim pedagogijama nastavnika, shvatanjima o prirodi nastavnog procesa, suštini vaspitanja i obrazovanja, sagledavanju mogućnosti ličnog razvoja, unapređivanja kvaliteta društvenog života itd. U skladu sa tim, pogrešno bi bilo očekivati da svi nastavnici u ovim turbulentnim društvenopolitičkim okolnostima odaberu istovetan pristup planiranju nastave. Međutim, ostaje obaveza da se obuhvatno sagledaju postojeći okviri – uključujući i zakonske okvire – da se prepoznaju oslonci i resursi, da se prihvati profesionalna odgovornost koju nosi uloga nastavnika i da se postupa na pedagoški promišljen i utemeljen način. Ukoliko ovaj rad bude podsticaj, odnosno podrška takvim razmišljanjima, on je višestruko ispunio svoju svrhu.

Literatura

- Felix von Cube, F. (1994). Didaktika kao kibernetičko-informaciona teorija. U Gudjons, H., Teske, R., & Winkel, R. (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 59–77). Educa.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. ZUNS.
- Kiper, H. i Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Educa.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivističke didaktike. U Gudjons, H., Teske, R., & Winkel, R. (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 13–33). Educa.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Educa.
- Schulz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja. U Gudjons, H., Teske, R., & Winkel, R. (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 35–57). Educa.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 95–115). Educa.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020 i 129/2021.

CHATGPT: KONTROVERZNA NEMINOVNOST KOJA PODRŽAVA RAVNOPRAVNOST U ODGOVORNOM OBRAZOVANJU¹

Bojan G. Ljujić²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Ovaj rad analizira obrazovnu primenu alata *ChatGPT* kao savremenog oblika veštačke inteligencije (*Artificial Intelligence – AI*), sa posebnim osvrtom na pitanja ravnopravnosti, etike i odgovornosti. Kroz sistematsku teorijsku analizu relevantne literature, razmatraju se mogućnosti, izazovi i ograničenja upotrebe *ChatGPT*-a u obrazovnom kontekstu, uključujući njegov doprinos usmeren na obrazovnu dostupnost, personalizaciju i inkluzivnost. Posebna pažnja posvećena je obrazovnoj etičnosti i ulozi ljudskog faktora u očuvanju integriteta obrazovanja. Rad ukazuje na potrebu odgovorne integracije *AI* alata u obrazovne procese, zatim i i ističe implikacije koje takva integracija može imati na budućnost obrazovanja zasnovanog na vrednostima kao što su pravičnost, transparentnost i kritičko mišljenje. Zaključuje se da odgovorna primena *ChatGPT*-a može doprineti razvoju ravnopravnijeg i dostupnijeg obrazovanja, ali isključivo uz aktivno i etički promišljeno učešće svih aktera u obrazovanju.

Ključne reči: obrazovanje, veštačka inteligencija, *ChatGPT*, obrazovna etika, ravnopravnost u obrazovanju.

„Obučena veštačka inteligencija – tehnologija sa obrazovnom diplomom“

Veštačka inteligencija (*Artificial Intelligence – AI*) utiče na naše svakodnevne živote u različitim aspektima (Carvalho et al., 2022). Kao imanentna ljudska tvorevina, nastala u spiralnom procesu tehnološkog razvoja, *AI* se razvila kako bi zadovoljila ljudske potrebe u prošlosti, dok ih istovremeno neprestano menja i kvantitativno i kvalitativno, izazivajući promene u načinu obavljanja svih ljudskih aktivnosti u sadašnjem trenutku i reflektujući se na to kako će te aktivnosti biti sprovedene u budućem društveno-tehnološkom okruženju. U tom smislu, najznačajniji napredak u oblasti *AI* u poslednjim godinama odnosi se na dostignuća istraživačke laboratorije *OpenAI*, kao i na pronalaženje i razvoj jezičkog modela „generativnog unapred treniranog transformera“ (*Generative Pre-trained Transformer – GPT*) (Mhlanga, 2023a). Početna verzija *GPT*-a iz 2018. godine značajno je unapređena do 2020. godine, kada je predstavljena treća verzija, *GPT-3* (Eke, 2023). Iako *GPT-3* nije jedini generativni *AI* jezički model (Gozalo-Brizuela & Garrido-Merchan, 2023), izdvaja se jer predstavlja „veliki jezički model“ (*Large Language Model – LLM*) koji koristi stotine milijardi reči smeštenih u

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0001-9021-5395>; e-mail: bojangljujic@gmail.com

javno dostupnim bazama podataka na Internetu. Zasnovan je na sistemu za „obradu prirodnog jezika“ (*Natural Language Processing – NLP*), koji omogućava *GPT-3* da koristi navedene podatke za generisanje tekstova nalik na ljudske (eseji, priče, pesme, kodovi itd.) i konverzaciju na zahtev korisnika, angažujući se pri tome u procesu dubokog učenja (Deng & Lin, 2022). *GPT-3* model je inkorporiran u alat za generisanje jezika *ChatGPT* koji je lansiran u novembru 2022. godine kao *chatbot* otvorenog koda, dostupan globalnoj publici, sa svim navedenim karakteristikama *GPT-3* (Eke, 2023). Čini se da je *OpenAI* napravio veliki korak ka ostvarenju svog dugoročnog cilja – stvaranju „opšte veštačke inteligencije“ (*Artificial General Intelligence – AGI*) (*OpenAI*, 2015), što podrazumeva stvaranje mašina sposobnih da obavljaju bilo koji intelektualni zadatak ili demonstriraju bilo koju intelektualnu aktivnost koju ljudi mogu. Kao što je nagovešteno na samom početku, baš kao i u slučaju razvoja i primene *AI* i tehnologija uopšte, *ChatGPT* je razvijen sa očekivanjem da će uticati na svaku oblast ljudske aktivnosti i svaki aspekt društva (Zhai, 2023).

Imajući u vidu opisani problemski kontekst, ovaj rad za predmet ima obrazovnu upotrebu *ChatGPT*-a kao jednog od *AI* alata oko čije primene postoje mnoge kontroverze. U radu smo, vođeni teorijsko-istraživačkim ciljem, usmereni na analizu i ispitivanje mogućnosti i ograničenja višeslojne obrazovne primene *ChatGPT*-a u kontekstu ravnopravnosti u domenu dostupnosti i obrazovne inkluzije. Usmereni smo i na polemisanje o obrazovnoj etičnosti i odgovornosti, koje prepoznajemo kao ključne faktore u optimizaciji ravnopravnosti u sferi obrazovanja podržanog *AI* alatima. Konkretnije, u radu ćemo pokušati da odgovorimo na pitanja: „U kojim se sferama obrazovanja *ChatGPT* može uspešno primenjivati kao obrazovni alat?“, „Koliko je opšta i obrazovna etičnost bitna u kontekstu obezbeđivanja ravnopravne dostupnosti obrazovanja podržanog od strane *AI* alata i *ChatGPT*-a?“ i „Koje su dimenzije obrazovne etičnosti najznačajnije u kontekstu obrazovne primene *ChatGPT*-a usmerene ka optimizaciji dostupnosti obrazovanja?“. Kroz polemiku i traženje odgovora na pomenuta pitanja, izdvojile su se izvesne implikacije koje imaju svoje refleksije na obrazovnu praksu, i one će biti razmatrane kroz analizu.

Metodologija

Sledeći opisanu problematiku, predmet i cilj, u ovom radu je primenjena sistematska teorijska kvalitativna analiza relevantne literature, koja je uključivala najnovije naučne radove, izveštaje i stručne komentare vezane za primenu veštačke inteligencije u obrazovanju, sa posebnim fokusom na *ChatGPT* kao alat. Za potrebe analize korišćeno je ukupno 25 radova preuzetih iz naučnih baza sa otvorenim pristupom, preciznije, *ScienceDirect-a*, *MDPI-a*, *SSRN-a*, *arXiv-a* i *Springer Open-a*, dodatno iz *Google Scholar-a* (pretežno konferencijski radovi), kao i relevantnih blog postova univerzitetskih istraživača i profesora iz sveta. Kriterijumi za izbor radova uključivali su njihovu fokusiranost na etičke, pedagoško-andragoške i tehnološke aspekte primene *AI* u obrazovanju, kao i na pitanja inkluzivnosti i odgovornosti. Analiza je sprovedena komparativnom metodom, upoređivanjem različitih perspektiva i nalaza iz relevantnih naučnih izvora sa ciljem da se prikažu uticaji, izazovi i potencijali tehnologije u obrazovnom kontekstu. Takođe, uključene su i empirijske studije koje ispituju primenu *ChatGPT*-a u obrazovnim sistemima širom sveta poslednjih godina (Dalgiç et al., 2024; Pratiwi et al., 2025). Radovi su tematski grupisani i kritički analizirani u pogledu etičkih, pedagoško-andragoških i tehnoloških aspekata primene *AI* u obrazovanju (Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019), uz poseban akcenat na pitanja odgovornosti i inkluzivnosti u kontekstu primene tehnologija u obrazovanju.

Promena stanja: od obrazovanja tehnologije ka tehnologiji koja obrazuje

Uzimajući u obzir ukratko opisanu suštinu, dizajn, svrhu i kapacitete koji se pripisuju *ChatGPT*-u, vrlo je razumljivo zašto je on ubrzo postao predmet teorijskih, praktičnih, naučnih, istraživačkih i političkih razmatranja u oblasti obrazovanja (Mhlanga, 2023b). Drugim rečima, *ChatGPT* utiče na sve nivoe i oblasti obrazovanja (Rahman & Watanobe, 2023), uključujući i obrazovanje odraslih i profesionalni razvoj (Mhlanga, 2023b), obrazovne sisteme na različitim nivoima, rano prepoznavanje potreba za učenjem i obrazovanjem (Zhai, 2023), planiranje i organizaciju obrazovanja (Carvalho et al., 2022). Dalje, *ChatGPT* podstiče angažman svih učesnika u realizaciji obrazovnog procesa – prvenstveno nastavnika i učenika koji koriste ovo *AI* rešenje kao alat za pripremu obrazovanja, odnosno izvršenje obrazovnih zadataka i polaganje ispita (Eke, 2023) – kao i planiranje odnosno prisustvovanje časovima (Rahman & Watanobe, 2023). Takođe, *ChatGPT* omogućava uvođenje inovacija u pogledu obrazovne interakcije kroz kreiranje sadržaja, (samo)procenjivanje, grupnu orijentaciju i personalizovane povratne informacije (Rahman & Watanobe, 2023; Shidiq, 2023; Zhai, 2023), evaluaciju i ocenjivanje (Rahman & Watanobe, 2023; Swiecki et al., 2022), razvoj kurikuluma – naročito u domenu definisanja obrazovnih ciljeva, ishoda i specifičnih aktivnosti koje vode ka njihovom ostvarenju (Zhai, 2023), administraciju i evidenciju (Rahman & Watanobe, 2023; Zhai, 2023). *ChatGPT* se ispoljava kao podupirač naučno-istraživačkog rada u oblasti obrazovanja – i kao alat i kao predmet istraživanja (Hill-Yardin et al., 2023), a prepoznat je i kao neizostavni deo različitih pitanja iz domena obrazovne etike i integriteta obrazovanja (Crothers et al., 2022; Eke, 2023; Mhlanga, 2023a). Novija istraživanja pokazuju da primena *ChatGPT-a* u obrazovanju može ubrzati prilagođavanje nastavnih materijala digitalnoj eri, sa posebnim naglaskom na razvoj digitalne pismenosti i interdisciplinarnog učenja (Moravec et al., 2024; Pratiwi et al., 2025). Takođe, studije su pokazale da *AI* alati kao što je *ChatGPT* imaju potencijal za podršku inkluzivnom obrazovanju, kroz adaptivne i personalizovane pristupe učenicima sa različitim potrebama, što proizilazi iz nalaza istraživanja koja su primarno usmerena na raspravu o izazovima primene *AI* u obrazovanju iz etičke dimenzije (Adel et al., 2024).

ChatGPT: kontroverzna obrazovna tehnologija

Ubrzo nakon lansiranja, opšta i obrazovna primena *ChatGPT-a* postala je predmet kontroverze koja je podelila širu javnost, obrazovne praktičare i naučnike na izrazite pesimiste i one koji su izuzetno optimistični (Mhlanga, 2023a; Sejnowski, 2023). Imajući u vidu suštinu i kapacitete *ChatGPT-a*, rasprava se uglavnom fokusirala na akademsko i naučno pisanje, nudeći različite argumentacije i stavove o tome kako će ovaj *AI* alat uticati na fenomene poput: intelektualne svojine (Bjork, 2023; Hill-Yardin et al., 2023), plagijarizma (Eke, 2023), autentičnosti, originalnosti i kreativnosti u stvarnom procesu učenja (Rahman & Watanobe, 2023) i kritičkog i analitičkog mišljenja (Mhlanga, 2023a; Shidiq, 2023; Zhai, 2023) kao sastavnih delova celovitog razvoja. Istovremeno, istraživanje iz 2024. godine ističe potrebu za kontinuiranim praćenjem etičkih implikacija i jasnim smernicama o korišćenju *ChatGPT-a* u obrazovanju kako bi se sprečile zloupotrebe i održao kvalitet nastave i obrazovanja (Li et al., 2024).

Međutim, treba imati u vidu da je *ChatGPT* prisutan, dostupan i dalje se razvija (Rahaman et al., 2023) da bi služio ljudima koji su ga stvorili kao tehnološko rešenje sa ciljem zadovoljenja razno-

vrstnih ljudskih potreba. Sam *ChatGPT* neće poremetiti nijedno od navedenih obrazovnih pitanja. Na ljudima koji učestvuju u obrazovnim procesima i obavljaju obrazovne uloge je dužnost da internalizuju i poštuju etička načela i vrednosti kao što su iskrenost, poverenje, pravičnost, poštovanje, odgovornost i hrabrost (Eke, 2023) i da ih na odgovoran način uključe u obrazovnu primenu *ChatGPT-a*, kako bi se očuvala celovitost i integritet obrazovanja.

Odgovorna upotreba *ChatGPT-a* = veća ravnopravnost u obrazovanju

Ako se *ChatGPT* koristi odgovorno, može podstaći ravnopravnost u obrazovanju, kao što je bio slučaj sa razvojem i primenom obrazovanja putem Interneta (Carvalho et al., 2022; Jadhav & Jadhav, 2023). Obrazovne barijere povezane sa vremenom i prostorom su umanjene, a učenici imaju veću mogućnost za lični razvoj i individualizovano učenje (Cohen, 2023). Nastavnici moraju pratiti tehnološki razvoj kako bi rešavali potencijalne probleme u vezi sa zaštitom podataka, intelektualnom svojinom i razvojem kritičkog mišljenja (Kasneci, 2023).

Da bi se postigla veća ravnopravnost, potrebno je smanjiti fizičke, tehnološke, socio-kulturne, obrazovne i infrastrukturne prepreke. *ChatGPT* je ograničeno naklonjen autohtonim jezicima i na visokom nivou kooperativan sa engleskim (Bjork, 2023), dok ekonomski faktori i zakonske zabrane ograničavaju njegovu dostupnost u nekim zemljama.

Učesnici u obrazovanju sa slabijim jezičkim veštinama, lošijom finansijskom situacijom ili institucionalnim zabranama u nepovoljnijem su položaju u korišćenju *ChatGPT-a*. Odgovornost obrazovnih sistema, nastavnika i učenika ogleda se u obezbeđivanju opšte, informacione i medijske pismenosti, kako bi tehnologija bila adekvatno primenjena. Integracija *AI* zahteva aktivno učešće i usavršavanje svih obrazovnih aktera, jer njihova uloga ostaje ključna za kritičku i etičku primenu *AI* alata (Zawacki-Richter et al., 2019). Odgovoran sistemski pristup treba da se usmeri ka razvoju kritičkog mišljenja, rešavanju problema i kreativnosti, umesto da *AI* bude zabranjena ili ignorisana, radi postizanja stvarne obrazovne inkluzivnosti (Selwyn, 2019).

Zaključak

Primena *ChatGPT-a* i sličnih *AI* alata u obrazovanju pruža mogućnosti za unapređenje učenja i podučavanja, posebno kroz inkluzivnost, personalizaciju i pristupačnost. Uspeh ovih tehnologija zavisi od odgovornog korišćenja, etičkih smernica i smanjenja digitalnih nejednakosti među učesnicima. Prava moć *AI* zavisi od sposobnosti obrazovnih aktera da ga integrišu promišljeno, u skladu sa vrednostima transparentnosti, pravičnosti i kritičnosti. Maksimalni pozitivan uticaj zahteva kontinuirano praćenje i evaluaciju efekata *AI* alata, uz permanentno usavršavanje nastavnika i učenika u domenu digitalnih kompetencija (Jadhav & Jadhav, 2023; Luckin et al., 2016).

ChatGPT je postao centralna tema diskusije o *AI* u obrazovanju (Zhou et al., 2024). *AI* nije neprijatelj, već tehnološki saveznik stvoren da zadovoljava ljudske potrebe, pa njeno korišćenje treba da bude integrisano sa ljudskim vrednostima i etičkim načelima. Budućnost obrazovanja zavisice od harmonične integracije ljudskog i tehnološkog faktora, što može podstaći inkluzivnost i jednakost u dostupnosti kvalitetnog obrazovanja podržanog od strane *AI* na globalnom nivou.

Literatura

- Adel, A., Ahsan, A., & Davison, C. (2024). ChatGPT Promises and Challenges in Education: Computational and Ethical Perspectives. *Education Sciences*, 14(8), 814. <https://doi.org/10.3390/educsci14080814>
- Bjork, C. (2023, April 5). Don't fret about students using ChatGPT to cheat – AI is a bigger threat to educational equality. *The Conversation*.
- Carvalho, L., Martinez-Maldonado, R., Tsai, Y. S., Markauskaite, L., & De Laat, M. (2022). How can we design for learning in an AI world? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100053>
- Cohen, Z. (2023, January 17). Can Chat GPT Be the Key to Achieving Educational Equity? *The Core Collaborative*.
- Crothers, E., Japkowicz, N., Viktor, H., & Branco, P. (2022). Adversarial Robustness of Neural-Statistical Features in Detection of Generative Transformers. *arXiv*. <https://doi.org/10.1109/IJCNN55064.2022.9892269>
- Dalgıç, A., Yaşar, E., & Demir, M. (2024). ChatGPT and learning outcomes in tourism education: The role of digital literacy and individualized learning. *Journal of Hospitality Leisure Sport & Tourism Education*, 34(1), 100481. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2024.100481>
- Deng, J., & Lin, Y. (2022). The Benefits and Challenges of ChatGPT: An Overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81–83. <https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465>
- Eke, O. D. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
- Gozalo-Brizuela, R., & Garrido-Merchan, E. C. (2023). ChatGPT is not all you need. A State of the Art Review of large Generative AI models. *arXiv*. 1–22. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.04655>
- Hill-Yardin, E. L., Hutchinson, M. R., Laycock, R., & Spencer, S. J. (2023). A Chat(GPT) about the future of scientific publishing. *Brain, Behavior, and Immunity*, 110, 152–154. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2023.02.022>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Jadhav, A. A., & Jadhav, A. N. (2023). A Responsible use of OpenAI ChatGPT in Education. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 12(9), 46–49. <https://www.jetir.org/view?paper=JETIR2303609>
- Kasneci, E. (2023, July 2). *ChatGPT can lead to greater equity in education*. Technical University of Munich.
- Li, M., Enkhtur, A., Cheng, F., & Yamamoto, B. A. (2024). Ethical implications of ChatGPT in higher education: A scoping review. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 13(1), 55–69. <https://www.ojed.org/jise/article/view/6072/2908>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Mhlanga, D. (2023a). Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning. *SSRN Electronic Journal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4354422>
- Mhlanga, D. (2023b). The Value of Open AI and Chat GPT for the Current Learning Environments and the Potential Future Uses. *SSRN Electronic Journal*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4439267>
- Moravec, V., Hynek, N., Gavurova, B., & Rigelsky, M. (2024). Who uses it and for what purpose? The role of digital literacy in ChatGPT adoption and utilisation. *Journal of Innovation & Knowledge*, 9(4), 100602. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100602>
- OpenAI. (2015, December 2). *Introducing OpenAI*. Retrieved from <https://openai.com/blog/introducing-openai/>
- Pratiwi, N. K., Yulianto, B., & Mintowati, M. (2025). ChatGPT as a Contemporary Learning Tool in the Digital Era: Enhancing Digital Literacy in Students' Scientific Writing. In C. D. M. Putri, A. Mustofa, W. Hakim, G. Pradana, & D. Tandyonomanu (Eds.), *Proceedings of IJCAH 2024, Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (pp. 229–239). Dordrecht (NE), Paris (FR), Zhengzhou (CH): Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-317-7_25
- Rahaman, S., Ahsan, M. M. T., Anjum, N., Terano, H. J. R., & Rahman, M. (2023). From ChatGPT-3 to GPT-4: A Significant Advancement in AI-Driven NLP Tools. *Journal of Engineering and Emerging Technologies*, 2(1), 1–11. <https://doi.org/10.52631/jeet.v2i1.188>

- Rahman, M. S., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783. <https://doi.org/10.3390/app13095783>
- Sejnowski, T. J. (2023). Large Language Models and the Reverse Turing Test. *Neural Computation*, 35(3), 309–342. https://doi.org/10.1162/neco_a_01563
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Shidiq, M. (2023). The Use of Artificial Intelligence-Based ChatGPT and Its Challenges for the World of Education: From the Viewpoint of the Development of Creative Writing Skills. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 1(1), 353–357. <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh/article/view/5614>
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J.M., Milligan, S., Selwyn, N., & Gašević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3(100075), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39, 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai, X. (2023). ChatGPT user experience: implications for education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>
- Zhou, J., Müller, H., Holzinger, A., & Chen, F. (2024). Ethical ChatGPT: Concerns, Challenges, and Commandments. *Electronics*, 13(17), 3417. <https://doi.org/10.3390/electronics13173417>

ORBIS SENSUALIUM PICTUS I SAVREMENA PROMIŠLJANJA O SLIKOVNICI: KRITERIJUMI KOJI OPSTAJU

Marina Ž. Semiz¹

Pedagoški fakultet u Užicu – Univerzitet u Kragujevcu

Đurđa S. Maksimović²

Pedagoški fakultet u Užicu – Univerzitet u Kragujevcu

Apstrakt

Iako koreni slikovnica sežu u daleku prošlost, njihov razvoj u savremenom značenju može se pratiti od 17. veka, kada počinju da se oblikuju kao pedagoško sredstvo, prateći obrazovne, kulturne i umetničke tokove tokom narednih vekova. Cilj rada je da ispita u kojoj meri su savremena promišljanja o slikovnici usklađena sa pedagoškim principima i kriterijumima izloženim u delu *Orbis Sensualium Pictus* Jana Amosa Komenskog, kao i da identifikuje kriterijume koji opstaju kroz vreme. Rad se zasniva na komparativnoj analizi principa Komenskog i njihovom odnosu prema kriterijumima savremene slikovnice. Sprovedena analiza ukazuje da mnogi principi Komenskog i dalje imaju značajno mesto u savremenoj slikovnici, ali da su transformisani u skladu sa savremenim pristupima u pedagogiji, književnosti i vizuelnoj umetnosti. Iako savremena slikovnica odstupa od teološkog pogleda na svet, ona zadržava brojne vrednosne kriterijume – koherentnu integraciju slike i teksta, vizuelnu podršku učenju, tematsku utemeljenost i vaspitni ideal kao osnov naracije.

Ključne reči: ilustracije, tekst, vizuelno učenje, J. A. Komenski, princip univerzalnosti.

Uvod

Razumevanje kontinuiteta i transformacije slikovnice kao pedagoškog sredstva u razvoju rane i vizuelne pismenosti, kreativnosti i kritičkog mišljenja dece nije moguće bez osvrta na vrednosne kriterijume njenih prvih oblika. Prateći razvoj štamparske tehnologije, slikovnice su činile temelj dečje literature još od 15. veka, kada su se drvorezi prvi put koristili kao sredstvo ilustracije u knjigama (Chen & Huang, 2023). Krajem 16. i početkom 17. veka pojavljuju se hornbukovi (engl. *hornbooks*) – najraniji oblici dečjih knjiga (Nordin et al., 2024). Ove drvene pločice u obliku lopatice bile su prekrivene papirom na kojem su se nalazili alfabet, osnovni rečnik i verski tekstovi (Slika 1). Najčešće su se koristile kao nastavna sredstva u ranom opismenjavanju (Tuer, 1897). Na tu tradiciju nadovezuje se Jan Amos Komenski (1592–1670), koji u drugoj polovini 17. veka donosi revolucionarni pomak u načinu učenja posredstvom knjiga. Njegovo delo *Orbis Sensualium Pictus* (1658) smatra se pretečom slikovnica, jer je po prvi put sistematski povezao tekst i ilustraciju radi

1 <https://orcid.org/0000-0003-3917-0114>; e-mail: semizmarina@gmail.com

2 <https://orcid.org/0009-0007-4561-4873>

učenja putem čula (Spicer, 2019). Za razliku od hornbukova, koji su bili ograničeni na mehaničko usvajanje osnovnih pojmova, Komenski uvodi pedagoški model u kojem vizuelni i verbalni elementi zajedno učestvuju u procesu razumevanja sveta.



Slika 1: *Gospođica Kampion* u Tuerovoj knjizi *Istorija hornbuka* (izvor: Tuer, 1897, p. 9)

Iako je ovo delo s pravom odavno prepoznato kao prelomna tačka u istoriji pedagogije, ilustracijama koje ga čine integralnim delom posvećeno je iznenađujuće malo naučne pažnje (Nordin et al., 2024). U skladu sa navedenim, nedovoljno su razmatrani i kriterijumi kvalitetne slikovnice koji su opstali kroz vreme, a utkani su u okvir prve slikovnice za decu.

***Orbis Sensualium Pictus* i kriterijumi savremene slikovnice**

Od vremena kada je Komenski stvorio *Orbis Sensualium Pictus*, pa do današnjih dana, slikovnica se razvijala, ali je njena vaspitno-obrazovna funkcija ostala neupitna. Kvalitet savremene slikovnice predmet je interesovanja brojnih autora (Nikolajeva & Scott, 2001; Nodelman, 1988; Spicer, 2019; Schwarcz, 1991). U nastavku su predstavljeni ključni kriterijumi slikovnica uspostavljeni u *Orbis Sensualium Pictus* (Komenski, 1932), kao i savremeni pristupi u definisanju kvaliteta dečje slikovnice (Tabela 1).

Jedan od ključnih principa koje je Komenski (1932) postavio u razvoju slikovnice jeste integracija vizuelnog i verbalnog – odnosno, simetrični odnos i povezanost ilustracije s tekstom (imaju isto značenje). Komenski ističe važnost učenja kroz čulno iskustvo, posmatranje i konkretne predstave sveta. Slikovnice odgovaraju njegovom zahtevu da se deci svet prikaže jasno i vizuelno, bez učenja napamet. Danas se ovaj princip razvija kroz pojam *sinergije teksta i slike*, tj. njihove koherentne i smislene

povezanosti i interaktivnosti. Savremena slikovnica predstavlja kompleksnu interakciju u kojoj su oba elementa ravnopravni nosioci značenja (Jalongo, 2004, prema: Strasser & Seplocha, 2007; Nikolajeva & Scott, 2001), odnosno „nijedno od njih dvoje nije potpuno efikasno bez drugog“ (Norton, 1999: 214, prema: Strasser & Seplocha, 2007). Nikolajeva (2003) identifikuje više tipova odnosa između teksta i ilustracije, uključujući simetričnost, kongruentnost, komplementarnost, kontrapunkt i sinergiju. Ovi odnosi omogućavaju savremenim slikovnicama da razviju slojevite narative i podstaknu dete na aktivno tumačenje sadržaja i sveta oko sebe (Nodelman, 1988). Time se slikovnica udaljava od svoje prvobitne funkcije kao dvodimenzionalnog medija i postaje sofisticiran komunikacioni oblik.

Tabela 1: Komparativni pregled kriterijuma kvalitetne slikovnice

Kriterijumi	<i>Orbis Sensualium Pictus</i> (Komenski, 1932)	Savremena promišljanja o slikovnici (20. i 21. vek)
Integracija vizuelnog i verbalnog	Slika ilustruje jasno i doslovno značenje teksta (simetrični odnos), vizuelna podrška u učenju i razumevanju	Ilustracije i tekst su u sinergiji, tj. međusobno se dopunjuju, proširuju i neretko suprotstavljaju; ono što je ispričano rečima, ono što je ispričano kroz ilustracije, ono što se prenosi njihovom kombinacijom, kao i lična povezanost deteta sa knjigom
Čulna spoznaja	Deca uče putem čula	Pored vizuelnog i auditivnog iskustva fokus je pomeren ka emocionalnoj i estetskoj recepciji
Tematska sistematičnost	Tematski i linearno organizovan sadržaj – red, logika, jasna struktura	Tematska sloboda i nelinearne forme slikovnica
Obrazovna (didaktička) svrha	Primarni cilj je učenje jezika i pojmova, kao i usvajanje moralnih (religijskih) vrednosti	Obrazovna svrha često prisutna, ali u kombinaciji s emocionalnim razvojem, estetikom i kreativnošću
Estetska vrednost ilustracija i modalnost	Crno-bele ilustracije, funkcionalne i jasne, dvodimenzionalni medij	Ilustracija je estetski sofisticirana, neretko nosi i glavno značenje, multimodalni medij
Vaspitni ideal kao osnova naracije	Versko i moralno vaspitanje	Vrednosni sistem izražen kroz empatiju, toleranciju, inkluziju, održivi razvoj, emocije, glasove marginalizovanih grupa
Uloga i položaj deteta	Više objekatska pozicija, dete usvaja znanja o pojmovima i predmetima iz neposrednog okruženja	Subjekatska pozicija, dete aktivno učestvuje u tumačenju slikovnice, razvoju kreativnosti i mašte
Uvažavanje uzrasnih i razvojnih mogućnosti deteta	Jezik, tematika i stil ilustracije i teksta moraju biti usklađeni s razvojem i sposobnostima deteta	Ne pojednostavljuje preterano sadržaj, tj. ilustracije i tekst podstiču misaoni i emocionalni angažman dece

Komenski smatra ilustraciju u knjigama kao pomoćno sredstvo za učenje, gotovo kao poslednje rešenje, gde se konvencionalni simboli, dijagrami i crteži objekata mogu koristiti ako ništa živopisnije nije dostupno. *Orbis Pictus* je u isto vreme poziv za čula, „kapsula univerzalnosti“, priručnik, „ključni kamen u pedagogiji“ i, na kraju, „pionir dečijih slikovnica“ (Wooten, 2009, p. 3–4), ali i čitav jezički sistem „slika, nomenklatura i opisa stvari“ (Wooten, 2009, p. 4). U knjizi sve stvari funkcionišu zajedno:

slike odgovaraju tekstu, tekst odgovara prevedenom latinskom tekstu, a sadržaj teče ravnomerno od jednog predmeta sveta do sledećeg. Uzimajući u obzir težnju Komenskog ka univerzalnom jeziku i obrazovanju, on ne pokušava da stvori potpuno novi sistem ili program obrazovanja već nam ukazuje na princip prirodnosti.

Kao što je Komenski koristio ilustracije da bi podstakao kod dece učenje putem čulnog opažanja, savremene slikovnice se oslanjaju na vizuelnu pismenost i estetiku kao sredstvo razvijanja estetskog ukusa i kognitivnih sposobnosti dece. Kvalitetne savremene slikovnice nude umetnički promišljene ilustracije, sa višeslojnim simbolima, stilizacijama i bojama koje imaju narativnu funkciju. One treba da budu vizuelno jasne, prilagođene dečjoj percepciji boja, oblika i prostora, kao i umetnički vredne (Martinović i Stričević, 2011), kako bi se kod dece razvijala sposobnost da čitaju slike, tumače boje, kompoziciju i simbole (Kiefer, 1995; Nodelman, 1988; Pantaleo, 2018). Likovne komponente ilustracija postaju samostalni sloj komunikacije, koji sadrži vlastita značenja i estetske vrednosti (Martinović, 2011). Takođe, stilovi ilustracija su raznovrsni, od realizma do apstrakcije, što dodatno obogaćuje čitateljski doživljaj i interpretaciju.

Komenski je zagovarao jasnu strukturu, red i čitljivost, što ilustruju primeri 150 numerisanih i tematski organizovanih sadržaja o Bogu, kosmosu i elementima, mineralima, biljnim i životinjskim carstvima, a zatim ljudskoj anatomiji, ekonomskom životu, znanju, moralu, politici, rekreaciji, ratovanju i religiji (Turner, 1972). *Orbis Sensualium Pictus* je mala enciklopedija i jezički vodič za malu decu; svaka dupla stranica sadrži sliku, a zatim jednostavno objašnjenje u paralelnim kolonama na latinskom i maternjem jeziku (Komenski, 1932). Svaka stavka je numerisana u tekstu i na ilustraciji. Dete posmatra slike, potom čita svoj maternji jezik u uskoj vezi sa tim slikama, a zatim ima mogućnost prelaska na latinski jezik. Slično tome, savremene slikovnice, vrednuju preglednu narativnu strukturu, kako linearnu, tako i nelinearnu. Dobar dizajn olakšava čitanje, a pre svega, tekstualni raspored, veličina fonta, kao i prostori između elemenata. Savremena slikovnica postavlja izazove pred svoje mlade čitaoce tako što spaja reči kao konvencionalne simbole, koji imaju ulogu u pripovedanju i čiji je raspored linearni, sa ilustracijama, vizuelnim, ikoničnim simbolima, koji su raspoređeni nelinearno i bez jasnih smernica za njihovo tumačenje (Batič, 2021: 19, prema: Živković, 2023). U zavisnosti od razvojnog uzrasta, dete uči kako elementi vizuelne umetnosti i dizajna menjaju značenje teksta i utiču na tumačenje priče, i kakvu ulogu ima tekst na tumačenje ilustracija. Međutim, dete koje je pasivni posmatrač ilustracije u slikovnici neće moći da razume i interpretira knjigu kao multimodalni tekst (Batič, 2021: 14).

Orbis Sensualium Pictus nije samo „svojevrсна sinteza celokupnog sveta i jezika, ispunjena slikama, imenima i opisima stvari“ (Tomčić, 2019: 49), već uvod u moralne, društvene i filozofske teme. Kroz slikovnice, deca uče ne samo o svetu koji ih okružuje već i kako da deluju i bivstvuju – što je u osnovi ideje pansofije. Vaspitni ideal u *Orbis Sensualium Pictus-u* sadržan je u moralnom i religijskom vaspitanju dece (Spicer, 2019). Tematski, savremene slikovnice obrađuju srodne kompleksne i društveno relevantne teme – identitet, migracije, održivi razvoj, invaliditet, rat, gubitak, i sl. (Schwarcz, 1991).

Podudarnost kriterijuma prisutna je i u domenu otvorenosti i višestrukog tumačenja u slikovnici. Kao što je *Orbis Sensualium Pictus* bio zamišljen kao vizuelni dijalog sa svetom, tako i savremene slikovnice daju deci mogućnost višestrukog tumačenja i čitanja između redova. Kvalitetna slikovnica otvara prostor za dijalog, razmišljanje, preispitivanje i povezivanje sa sopstvenim iskustvom (Schwarcz, 1991).

Savremeni pristupi slikovnici naglašavaju aktivnu ulogu i položaj deteta. Pantaleo (2005) ističe da je slikovnica prostor u kome dete aktivno participira u procesu stvaranja značenja. Slikovnica, dakle, podstiče maštu, analitičko razmišljanje i emocionalnu identifikaciju dece. Jedan od ključnih aspekata obrazovne funkcije slikovnice jeste upravo upoznavanje stvarnosti i sveta kojem dete pripada (Đorđević i Novičić, 2020: 32, prema: Živković, 2023).

Izvesna podudarnost u kriterijumima postoji kada je reč o uvažavanju uzrasnih i razvojnih mogućnosti dece. Jedna od najsnažnijih poruka *Orbis Sensualium Pictus-a* jeste vera u sposobnost dece da uče kroz iskustvo. Kvalitet savremene slikovnice ogleda se u tome što ne pojednostavljuje svet, već ga deci predstavlja na način koji uvažava njihovu sposobnost da razmišljaju, osećaju i tumače. Savremene slikovnice, stoga, ističu misaoni i emocionalni angažman dece (Nodelman, 1988).

Zaključak

Slikovnica, kao prvi strukturirani materijal s kojim se dete susreće, zauzima izuzetno važno mesto u pedagogiji, dečjoj književnosti i vizuelnoj umetnosti. Savremena teorijska promišljanja o slikovnici ukazuju na sve kompleksnije odnose između ilustracije i teksta, kao i na načine na koje oni zajedno stvaraju višeslojna značenja. U tom kontekstu, posebno je relevantno kritički i komparativno razmotriti kriterijume kvalitetne slikovnice koje je postavio Komenski sa savremenim pristupima.

Analiza literature (Nikolajeva, 2003; Nikolajeva & Scott, 2001; Nodelman, 1988; Spicer, 2019; Schwarcz, 1991; Živković, 2023) pokazuje da je odnos slike i teksta postao ključna dimenzija savremene slikovnice, u kojoj nijedan element ne dominira samostalno, već se značenje gradi kroz njihovu međusobnu interakciju, kao i povezanost sa detetom. Komparativna analiza ukazuje na dublje razumevanje istorijskih korena ovog medija, ali i njegove transformacije – od didaktičkog alata ka umetničkoj i književnoj formi namenjenoj razvoju dečjih socio-emocionalnih, estetskih i intelektualnih sposobnosti.

Sveukupno posmatrano, savremena slikovnica, iako složenija i otvorenija za interpretaciju, i dalje u osnovi zadržava ključne postulate koje je utemeljio Komenski – pre svega, ideju da se učenje odvija kroz sinergiju slike, reči i neposrednog iskustva.

Literatura

- Batič, J. (2021). Reading picture books in preschool and lower grades of primary school. *CEPS Journal*, 11, 9–26. <https://doi.org/10.26529/cepsj.554>
- Chen, M., & Huang, Y.-C. (2023). Analysis on the Role of Picture Books in Children's Cognitive Development Education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(1). 125–140. <https://doi.org/10.52152/kuey.v30i1.767>
- Kiefer, B. Z. (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. Merrill.
- Komenski, J. A. (1932). *Svet u slikama (Orbis pictus)*. Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- Martinović, I. (2011). *Slikovnica kao poticajni materijal za leksički razvoj djeteta u trećoj godini života*: doktorska disertacija. Filozofski fakultet.
- Martinović, I. i Stričević, I. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium*, 4(1), 39–63. <https://hrcak.srce.hr/92392>
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: the role of picture books in the reading experience of young children. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy*. (pp. 235–48). SAGE. Retrieved from https://www.google.com/books/edition/Handbook_of_Early_Childhood_Literacy/xQl8DZr-NTsC?hl=en&gbpv=1&dq=nikolajeva+2003&pg=PP1&printsec=frontcover

- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Nordin, N., Lo Fui Senn, J., & Abdul Rashid, M. H. (2024). Usage and trends of picture books in teaching and learning: A literature review. *International Academic Research Journal of Social Science*, 10(2), 24–31. https://www.iarjournal.com/wp-content/uploads/IARJ_SS_2024_10_2_24-31.pdf
- Pantaleo, S. (2005). Young children engage with the metafiction in picture books. *Australian Journal of Language and Literacy*, 28(1), 19–37. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.881493697220564>
- Pantaleo, S. (2018). Learning about and through picturebook artwork. *The Reading Teacher*, 71(5), 557–567. <https://doi.org/10.1002/trtr.1653>
- Spicer, A. (2019). Religious Representation in Comenius's *Orbis sensualium pictus* (1658)*. *Reformation & Renaissance Review*, 21(1), 64–88. <https://doi.org/10.1080/14622459.2019.1568373>
- Strasser, J. & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219–224. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522916>
- Schwarcz, J. H. (1991). *The picture book comes of age: Looking at childhood through the art of illustration*. American Library Association.
- Tomčić, L. (2019). Princip očiglednosti kroz delo „*Orbis Sensualium Pictus*“. *Pedagoška stvarnost*, 66, 44–58. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.0.44-58>
- Tuer, A. W. (1897). *History of the horn-book*. Leadenhall Press. <https://archive.org/details/b1592871/page/n7/mode/2up>
- Turner, J. (1972). The visual realism of Comenius. *History of Education*, 1–2, 113–138. <https://doi.org/10.1080/0046760720010201>
- Živković, N. (2023). Slikovnice Džulije Donaldson u kontekstu pozitivnog vaspitanja i obrazovanja. *Uzdanica*, 20, 205–219. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.S.205Z>
- Wooten, K. C. (2009). *Johan Amos Comenius and "Organic" Education*. Chancellor's Honors Program Projects. https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/1339

OMLADINA ŠKOLOVANA U INOSTRANSTVU KAO NOSILAC IZGRADNJE MODERNE SRPSKE DRŽAVE TOKOM XIX I POČETKOM XX VEKA¹

Marijana M. Grbić Ristić²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Institut za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U ovom radu sagledali smo kako se odvijalo školovanje državnih stipendista u inostranstvu tokom XIX i početkom XX veka i utvrdili njihovu ulogu u izgradnji moderne srpske države. U uvodnom delu rada pozvali smo se na dosadašnja istraživanja i predstavili smo osnovne podatke o broju stipendista u inostranstvu danas, kao i o učestalosti njihovog povratka u zemlju po završetku studija. Nakon toga, predstavili smo društveni kontekst XIX veka, odnosno, uslove u kojima je započeto slanje državnih pitomaca na školovanje u inostranstvo. Rad se dalje bavio organizacionim aspektima stipendiranja omladine, a zatim i samim tokom studiranja na inostranim univerzitetima. U zaključnim razmatranjima prokomentarisali smo doprinos pitomaca na različitim područjima i nivoima modernizacije zemlje i ukazali na relevantnost ove tematike danas.

Ključne reči: obrazovanje državnih pitomaca u inostranstvu, modernizacija, intelektualna elita.

Uvod

Školovanje državnih stipendista u inostranstvu jeste tradicija koja traje gotovo dva veka. Vremenom je menjala formu, načine sprovođenja i ciljeve, a da li je ona u sadašnjem trenutku bolje organizovana, svrsishodnija, uspješnije sprovedena ili bi, pak, osvrtanje na istorijske momente moglo da pruži nov kvalitet i podstrek sadašnjoj praksi, neka su od pitanja koja razmatramo u ovom radu. Za razliku od prakse tokom XIX i početkom XX veka, kada su se srpski studenti vraćali u zemlju nakon sticanja diploma, danas imamo drugačiju situaciju. Prema istraživanju Nene Vasojević (2024), u periodu od 2008. do 2022. godine, Fond za mlade talente „Dositeja“ dodelio je 5443 stipendije, uz obavezu da se stipendisti vrate u Srbiju po završetku studija i zasnuju radni odnos u trajanju od najmanje 5 godina. Međutim, na osnovu podataka dobijenih istraživanjem, utvrđeno je da je od ukupnog broja stipendista posle završetka školovanja u inostranstvu, u Srbiji zaposleno svega 9,5% stipendista i da je samo 2,7% njih ispunilo sve ugovorne obaveze. Stoga se može zaključiti da Vlada Republike Srbije

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0009-0005-4244-2573>; e-mail: grbicmarijana08@gmail.com

koristi budžetska sredstva za međunarodno obrazovanje studenata, dok se po završetku obrazovnog ciklusa ne koristi obrazovno oformljen kadar koji stoji na raspolaganju (Vasojević, 2024). Nasuprot tome, ukupan broj Srba školovanih u inostranstvu od 1830. do 1914. bio je oko 1300 (Trgovčević, 2023a). Neuporedivo manji broj državnih pitomaca ipak je činio oko 70% srpske inteligencije XIX veka i oni su, kako ćemo videti u nastavku, bili nosioci izgradnje moderne sprske države. Ovakva situacija nas navodi na osvrt ka prošlosti i sagledavanje početaka ove prakse. Navedenim pitanjima bavila se istoričarka Ljubinka Trgovčević. Ona je rezultate svojih istraživanja objavila u više publikacija, među kojima se *Planirana elita* (2003a) izdvaja kao najznačajnije i najobuhvatnije delo koje obrađuje navedenu, te će se ovaj rad, u skladu sa tim, u najvećoj meri oslanjati na pomenuto.

Srpska država je tokom XIX veka sledila put nacionalnog oslobođenja, čime je stvorena prilika za korenitu transformaciju srpskog društva u smeru u kojem se dotada uveliko razvijala moderna Evropa (Prpa-Jovanović, 1994). Tada je u Beogradu i u drugim većim srpskim gradovima započelo formiranje tankog građanskog sloja, koji je uglavnom bio sačinjen od činovnika, trgovaca i zanatlija, ali on nije bio dovoljno snažan da pokrene modernizacijski proces. Da bi modernizacija krenula planiranim tokom, bilo je neophodno izgraditi sloj nacionalne intelektualne elite. Bez obrazovanih ljudi je bilo teško vršiti osnovne državne funkcije, utemeljiti školstvo, kao i raditi na daljem razvoju obrazovanja, koje, pored industrijskog napretka i urbanizacije (Trgovčević, 1994), predstavlja jedan od glavnih faktora razvoja države. Recipročno, država je veoma važan činilac razvoja obrazovanja, jer ono umnogome zavisi od ustrojstva države, odnosa političkih snaga u njoj, kao i uticaja ideologija ili preovlađujućih interesa. U skladu sa tim, obrazovanje nesumnjivo poprima karakter same države – u liberalnim državama je liberalnije, dok je u autokratskim državama obrazovanje strogo kontrolisano od strane vlasti i podređeno njenim interesima (Trgovčević, 2003a).

Organizacioni aspekti školovanja mladih u inostranstvu

Knez Miloš je 1830. godine poslao prve državne pitomce na školovanje u inostranstvo: šestoricu mladića u Beč i Peštu na studije medicine, po jednog na farmaciju i slikarstvo, dok je nekoliko pitomaca poslato na školovanje u okviru vojnih akademija u Vlaškoj i Rusiji (Ljušić, 1986). Iako je takvo obrazovanje bilo neplansko, jer je knez po svom nahođenju davao stipendije, ipak se ne može zanemariti značaj ovog prvog koraka načinjenog u cilju omogućavanja srpskom podmlatku da steknu diplome na inostranim univerzitetima. Plansko školovanje u inostranstvu započelo je 1839. godine, a pokrenuto je zalaganjem tadašnjeg ministra prosvete Stefana Stefanovića Tenke (Milićević, 1960). Počevši od navedene, svake naredne godine je po nekoliko desetina pitomaca odlazilo na školovanje u inostranstvo. Izbor stipendista odvijao se putem konkursa, a u skladu sa potrebama određenih službi. Propisani uslovi za dobijanje stipendija bili su da pitomac nema više od 25 godina starosti i da je prethodno stekao diplomu na nekom od fakulteta Velike škole u Beogradu (Trgovčević, 2003a). Izbor discipline i mesta studiranja bila je odluka države, sa kojima se pitomci nekada nisu slagali, te su ponekad svojevoljno pristupali promeni fakulteta i države. Godine 1857. uvedena je zabrana svojevoljne promene discipline i mesta studija. Pitomci su bili u obavezi da se po završetku studija vrate u zemlju i da rade u državnoj službi u dvostrukom trajanju u odnosu na dužinu studiranja.

Kako je teklo školovanje državnih stipendista?

Usled nedostatka materijalnih sredstava, težilo se da što manje studenata stekne što širi opus naučnog znanja (Trgovčević, 2003a). Ilustrativan primer je slučaj Jovana Cvijića, kome je određeno školovanje u Beču i to: „da na Univerzitetu studira fizičku, političku, administrativnu, statističku i istorijsku geografiju, zatim klimatologiju, fiziku, geodeziju i astronomiju, da na Politehnici studira meteorologiju i klimatologiju i uz to da stekne praksu i nauči da crta karte u Geografskom institutu“ (Arhiv Srbije, VŠ, 1888: 11; Trgovčević, 2003a: 39). Pitomci su bili svesni da će po povratku u zemlju biti jedini stručnjaci iz određene oblasti, te su se, pored teorijskih znanja, trudili da se opreme što većim brojem praktičnih veština. Zbog toga su neretko, uz studiranje, slobodno vreme provodili na stranim institutima i opservatorijama. Srpski studenti su najčešće odlazili u Austro-Ugarsku, Nemačku ili Francusku, dok je znatno manje studenata išao na ruske škole, iako je spoljna politika Srbije bila dominantno okrenuta ka Rusiji i Austro-Ugarskoj. U kasnijim godinama XIX veka, mladići školovani u Nemačkoj i Francuskoj osnovali su liberalni pokret zasnovan na iskustvima revolucija iz 1848. godine, kojima su lično svedočili. Pored toga – socijalističke ideje, izgradnja demokratskih institucija, sloboda štampe, organizacija školstva i nastave – sve je to u Srbiju stiglo posredstvom njenih studenata. Kada je reč o poslednjem, odnosno o organizaciji školstva i nastave, istaknuti primer bio je zahtev uprave Velike škole 1884. godine da se na studije u inostranstvo pošalje 31 pitomac zarad sticanja znanja iz različitih naučnih oblasti, kako bi se obrazovali za predavače škole (Trgovčević, 2003a).

Tri decenije od početka školovanja momaka u inostranstvu, država je započela stipendiranje devojaka. Najveći doprinos ženskoj emancipaciji pružili su upravo mladići iz Ujedinjene omladine srpske po povratku sa školovanja u inostranstvu (Milanović, 2020). Prva studentkinja iz Srbije na stranom univerzitetu bila je Draga Ljočić, koja se 1872. godine upisala na Medicinski fakultet u Cirihi i koja je postala prva žena sa titulom doktora nauka 1879. godine. Ona je ujedno i jedna od prvih Evropljanki koje su stekle visoko obrazovanje (Matijević, 2010). Od svih stipendista Kraljevine Srbije posle 1882. godine, oko 5% su činile žene. Najviše devojaka odlazilo je u Švajcarsku, a nemali broj devojaka poslat je u Prag i Beč na usavršavanje zanata (Korićanac i Taneska, 1995). Broj studentkinja, iako mali, nije mnogo odudarao od tadašnjeg evropskog proseka devojaka na studijama (Trgovčević, 2003b).

Počevši od 1905. godine, broj stipendista se znatno smanjio, budući da se i na Beogradskom univerzitetu moglo steći kvalitetno obrazovanje. Važno je istaći da je upravo generacija studenata školovanih u inostranstvu razvila modernu univerzitetsku nastavu i unapredila srpsku nauku, čime je stvorila uslove za prerastanje Velike škole u univerzitet. Većinu onih koji su činili vrh srpske obrazovne, političke, kulturne, privredne, ekonomske ili vojne elite pripadali su krugu državnih stipendista, među kojima su neka od dobro poznatih imena: Milovan Spasić, Ljubomir Nenadović, Nikola Pašić, Mihailo Petrović Alas, Jovan Cvijić, Nadežda Petrović, Stevan Mokranjac, Bora Stanković, Radoje Domanović i dr. (Trgovčević, 2003a).

Zaključna razmatranja

Srpsko društvo bilo je jedan od tipičnih primera „modernizacije odozgo“ (Trgovčević, 2023a), podsticane od strane institucija i sa snažnom državnom ulogom u njoj, s obzirom da je prvobitan državni cilj bio obrazovanje ličnosti za preuzimanje klasičnih državnih funkcija. Segmentu koji je

pripadao nadogradnji, a u čemu se ogledala istinska modernizacija društva, pažnja je posvećena tek s kraja XIX veka. S tim u vezi, period od devedesetih godina XIX veka do Prvog svetskog rata predstavlja i vreme u kojem je zemlja najbrže napredovala i iz zaostalog, patrijarhalnog društva prerasla u modernu građansku državu. Sagledavajući celokupnu situaciju, uočljiv je jedan paradoks, koji se ogleda u tome što se Srbija kretala između velike nepismenosti među stanovništvom, sa jedne strane, do izrazite modernosti nauka na Univerzitetu, sa druge strane. Međutim, upravo je nerazvijenost omogućila da se u školstvo i nauku uvedu inovacije dosta ranije nego što je to učinjeno u mnogim razvijenijim zemljama. Srpska vlast i srpski studenti koristili su prednost sopstvenog geopolitičkog položaja, a bili su vođeni težnjama da upoznaju i kasnije u svojoj zemlji primene uticaje različitih evropskih kultura. Takvi uticaji nisu bili mehanički prenošeni u Srbiju, već su činili samo jednu od osnova na kojima su gradili svoje lične, nacionalne i kolektivne poglede. Ulogu u izboru zemlje za slanje pitomaca nije imala ni politička naklonost, ni religijska niti etnička bliskost, već najpre kvalitet znanjâ koja su se u njoj mogla steći. Zajednička karakteristika svih srpskih stipendista bila je ta da su uglavnom odlazili na velike i poznate visoke škole. Obrazovani ljudi su po povratku sa školovanja u inostranstvu bili pioniri u mnogim oblastima, pa su, neometani nasleđem, mogli nesputano da uvode i primenjuju najsavremenija znanja do kojih su došli u sopstvenom obrazovanju. Ono što ne smemo izostaviti da pomenemo kao važno je iskustvo samog *procesa*, odnosno iskustva obrazovanja: pored učenja od uglednih profesora i boravka na cenjenim univerzitetima, ono što je mlade ljude tada oplemenjivalo i širilo vidike bio je sam boravak u inostranstvu – posmatranje tuđih iskustava, susretanje i interakcija sa različitim kulturama, vrednostima i normama, holistički razvoj njihovih ličnosti, a po povratku u Srbiju, i *poverenje* u mlade ljude od strane države i *uvažavanje* njihove zrelosti, stručnosti i sposobnosti da se, uprkos godinama, uhvate u koštac sa veoma ozbiljnim zadatkom, kakav je razvijanje države u socijalnom, ekonomskom, kulturnom, političkom, moralnom i drugim pogledima. Umesto dovođenja inostranih škola i predavača u Srbiju, prednost je data našoj omladini, da stekne obrazovanje i da potom sama razvija državu u kojoj će živeti, po sopstvenoj meri. Ono što iz iznetog možemo zaključiti jeste da je vlast, uprkos svojoj autoritarnosti, mešanju u izbor države i discipline studiranja, kao i nametanju strogih pravila i zadataka pitomcima, ipak bila svesna da bez obrazovanih ljudi nema ni države. Kada se osvrnemo na istoriju i sagledamo na koji način su tretirani mladi ljudi, ne možemo a da se ne zapitamo šta se dešava danas i šta je to što bi omladinu motivisalo da se vrati u Srbiju i učestvuje u razvijanju države, a sprečilo najobrazovanije da iz zemlje odu u potrazi za boljim uslovima za život. Ne možemo da ne uzmemo u obzir različite društvene kontekste nekada i sada, razvijenost države i obrazovanja, ali možemo da naučimo i primenimo mnogo toga gledajući odnos nekadašnjih vlasti prema omladini, uključujući sledeće: da se potrudimo da mladim ljudima obezbedimo radno mesto po povratku sa školovanja, da im damo poverenje i da zadobijemo njihovo, da uvažimo znanja koja su stekli i prepustimo im da nas vode put daljeg razvoja, da im dokažemo da su nam važni i potrebni, da im dopustimo da ostave sopstveni trag i, na kraju, da ih uverimo da je interes države i društva izvan ličnog interesa – jer obrazovanost i kompetentnost kadrova čini srž samog opstanka i države i društva.

Literatura

- Vasojević, N. (2024). Međunarodno obrazovanje i diplomatija: školovanje srpskih studenata stipendista u inostranstvu u 21. veku. *Srpska politička misao*, 84(2), 127–154. <https://doi.org/10.5937/spm84-49155>
- Korićanac, T. i Taneska, Lj. (1995). *Beogradsko žensko društvo (1875–1941)*. Muzej grada Beograda i Pedagoški muzej.
- Ljušić, R. (1986). *Kneževina Srbija (1830–1839)*. SANU.
- Matijević, N. (2011). Žene – obrazovanjem do elite: Situacija u Srbiji u XIX veku – osvrt na knjigu Lj. Trgovčević „Planirana elita“. *Godišnjak fakulteta političkih nauka*, 5(5), 533–541.
- Milanović, J. (2020). *Žensko društvo (1875–1942)*. JP Službeni glasnik i Institut za savremenu istoriju.
- Milićević, J. (1960). Prva grupa srbijanskih studenata, državnih pitomaca, školovanih u inostranstvu (1839–1842). *Istorijski časopis*, IX–X, 363–373.
- Prpa-Jovanović, B. (1994). Procesi modernizacije i položaj žene u Srbiji tokom XIX i prve polovine XX veka. *Srbija u modernizacijskim procesima XX veka*, 361–367.
- Trgovčević, Lj. (1994). Obrazovanje kao činilac modernizacije Srbije u 20. veku. *Srbija u modernizacionim procesima XX veka*, 217–232.
- Trgovčević, Lj. (2003a). *Planirana elita, O studentima iz Srbije na evropskim univerzitetima u 19. veku*. Istorijski institut.
- Trgovčević, Lj. (2003b). Počeci višeg obrazovanja devojaka u svetu i kod nas. U: Ilić-Rajković, A. i Petrović-Todosijević, S. (ur.), *Bez škole šta bi mi?* (str. 89–107). Institut za noviju istoriju Srbije; Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

NASTAVNA SREDSTVA IZMEĐU TRADICIJE I INOVACIJE

Aleksandar M. Milanković¹

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U radu se obrađuju karakteristike dodatnih nastavnih sredstava u perspektivi razvoja između tradicionalnih i inovativnih rešenja. Cilj istraživanja je da ispitivanje strukture odobrenih dodatnih nastavnih sredstava i poma-gala, didaktičkih i didaktičkih igrovnih sredstava u vaspitno-obrazovnom sistemu Republike Srbije. Zadatak se sastojao u analizi tri liste odobrenih dodatnih nastavnih sredstava dostupnih na sajtovima Zavoda za unapređi-vanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) i Pedagoškog zavoda Vojvodine (PZV). Ispitivani su broj i vrste dodatnih nastavnih sredstava, polazeći od pretpostavke da se ispitivane liste ne mogu svesti na sume slučajnih podataka, već da je reč o mogućim indikatorima daljeg razvoja nastavnih sredstava. Ukazuje se na moguće pravce razvi-janja i inoviranja dodatnih nastavnih sredstava, uz očuvanje pozitivnih tradicionalnih rešenja. U zaključku se ukazuje i na moguća očekivanja od pedagoške misli i prakse u kontekstu istraženog problema.

Ključne reči: nastavna sredstva, materijalna kultura nastave.

Uvod

Rad predstavlja malo istraživanje odobrenih dodatnih nastavnih sredstava u Republici Srbiji (u daljem tekstu DNS). Najpre, utvrđuju se broj i vrste DNS sa tri liste: 1) DNS odobrena do 2016. (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2016 – dalje ZUOV), 2) važeća lista odobrenih na-stavnih sredstava (ZUOV) i 3) lista DNS Pedagoškog zavoda Vojvodine (Pedagoški zavod Vojvodine, 2015 – dalje PZV). Potom se diskutuje o rezultatima i mogućim pedagoškim implikacijama. Istraživa-nje je vođeno postavkama sociokonstruktivističke teorije učenja i njenih savremenih struja, po kojima su artefakti jedan od temelja nastave; tradicionalni didaktički trougao proširuje se u četvorougao: učenik – nastavnik – sadržaj – nastavni artefakt (Engeström, 2014; Poljak, 1983; Rezat, Straßer, 2012). Danas se ističe da materijalni elementi nastave (artefakti: nastavna sredstva, kulturno-potporna sred-stva, mediji, materijali, tehnologija, ambijent i dr.) nisu samo statični inventar, već „dinamični izvori pokretanja svih subjekata u nastavi“ (Mikanović, 2017: 314). U savremenoj pedagogiji reafirmiše se smisao nastavnih objekata, materijala i prostora (Cowie, 2019; Edwards, 2010; Fenwick, 2015; Fenwick & Semetsky, 2014; Herman & Tondeur, 2021; Nohl & Götz-Dehnavi, 2022; Otrell-Cass & Cowie, 2019; Polenghi, 2024; Sørensen, 2009; Vidal & Alcântara, 2021). Naravno, pedagozi i nastavnici uvek su pro-

1 Student doktorskih akademskih studija pedagogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; <https://orcid.org/0009-0009-9289-9239>; e-mail: radujtesetrgovi@gmail.com

mišljali to okruženje do detalja, kao što su školske klupe ili đачke knjižice.² Istraživanje DNS u ovom radu zamišljeno je kao uvod u buduća istraživanja DNS, bez pretenzije na sveobuhvatne i konačne odgovore, a motivisano je činjenicom da DNS pružaju veću slobodu za isprobavanje inovativnih rešenja nego što je pružaju obavezna i dominantna nastavna sredstva (pre svega udžbenici).

Nastavna sredstva su se razvijala kroz istoriju: od drevnih pisaljki, tablica i pergamenata, preko Frebelovih „darova“, do savremenih digitalnih uređaja. To pokazuje da materijalna kultura nastave jeste dinamično polje razvoja ideja, objekata i gestova na osnovu kojih artefakti zadobijaju nastavni smisao. Njihov razvoj zavisi i od kulturnih, političkih i ekonomskih okolnosti. Primera radi, nastavna sredstva u srpskom društvu u prvoj polovini XIX veka bila su malobrojna: za pisanje su najpre korišćene kora drveta i đaščice premazane voskom u koji su se naoštrenim drvčetom urezivala slova, zatim su postepeno uvedene geografske karte, štitice i pregledalice za crtanje i pisanje, kao i očigledna nastava u prirodi, da bi, na kraju, kontrolu preuzela knjiga – bukvar, časlovc, psaltiri (Đorđević i Lukić, 2018). Ako se ta činjenica uporedi sa ispitivanim listama, dobija se jasna slika o kretanju nastavnih sredstava između tradicije i inovacija.

Rezultati

U tabelama su najpre razvrstana DNS iz dve liste ZUOV (lista sredstava odobrenih do 2016. godine i trenutno važeća lista), uz listu PZV (20 15). U tabelama se potom navodi procentualna zastupljenost DNS (u daljem tekstu PZ) i klasifikuju se njihove tipske kategorije (u daljem tekstu TK) i njihova PZ.

Tabele 1a i 1b predstavljaju rezultate ispitivanja DNS odobrenih do 2016. godine. Udžbenici i radne sveske su dominantni (preko 30%). Ostala DNS su ispod 10% (osim geografskih i istorijskih karata), sa svega tri preko 5% (zbirke, radni listići, gramatike). Mali je broj konstruktorskih kompleta i likovnih i tehničkih materijala (2,37%). Dominiraju štampani artefakti – radne sveske, bukvari, čitanke (preko 95%). Mali je broj instrumenata (muzička kultura). Na listi se ne vide digitalna sredstva, čemu je mogući uzrok manja zastupljenost digitalnih tehnologija pre 2016. godine u odnosu na današnji period.

Tabela 1a: Vrste i broj DNS odobrenih do 2016 godine – ZUOV

DNS do 2016. N = 985																	
a)	b)	c)	č)	ć)	d)	dž)	đ)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	lj)	m)
159	143	116	17	3	13	24	18	59	57	20	44	14	41	64	19	4	190
PZ [%]																	
16,14	14,52	11,78	1,73	0,30	1,32	2,44	1,83	5,99	5,79	2,03	4,47	1,42	4,16	6,50	1,93	0,41	19,29

Legenda 1 – a) udžbenik; b) rad. sveska, c) geogr. i istor. karta; č) atlas; ć) praktikum; d) bukvar; dž) rečnik; đ) priručnik; e) zbirka; f) rad. listići; g) notaton (metalofon); h) vežbanka; i) vežbe; j) čitanka; k) gramat.; l) materijal za lik. i tehn.; lj) konstrukt. komplet; m) ostalo (crtalice, igralice, neodređeno).

2 Poznat je, iako neistražen, primer pedagoga, nastavnika i školskog direktora Lazara Manojlovića. On je izradio idejno rešenje nove, stilizovane đačke knjižice, a sa dizajnerom Zdravkom Mićanovićem osmislio je model ekološke školske klupe. Klupa i knjižica nisu nastavna sredstva u striktnom smislu, ali mogu da budu agensi učenja (A. G., 2016; Manojlović, 2014; Trbić, 2024).

Tabela 1b: TK

TK do 2016. – ZUOV			
Knjiga i dr. knj. pub.	Instrumenti	Sklopivi objekti	Mape (geogr. i istor.)
809	20	23	133
PZ [%]			
82,13	2,03	2,34	13,50

Tabele 1a i 1b odslikavaju tradicionalno shvaćenu nastavu. Knjiga je dominantna. Sugerise se nastava usmerena ka čitanju, pisanju i prenosu znanja. U određenom smislu, izuzetak su geografske i istorijske karte, jer iziskuju kretanje do table i manuelne aktivnosti u interakciji sa fokusiranim vizuelnim opažanjem. Mali broj DNS podrazumeva aktivaciju motorike i manuelni rad, kao i aktivaciju drugih domena opažanja pored vizuelnog.

Tabele 2a i 2b – broj DNS je skoro dvostruko manji (440), ali njihova je divergencija veća (preko 25) a na listi se vide i određene inovacije (iako i dalje dominiraju štampane publikacije – preko 88,86%). Pojavljuju se DNS u elektronskom obliku (5) i „robot bot“. Ističe se veći broj radno-igrovni i konstruktorskih materijala (35), kao i didaktičkih igara (5). Tu su i beleške časova i dnevnic. Ta DNS mogu da budu u funkciji razvoja učeničke meta-kognicije i refleksivnog mišljenja, ali i u funkciji evaluacije nastave.

Tabela 2a: Važeca lista DNS – ZUOV

Važeća lista DNS																								
N = 440																								
a)	b)	c)	č)	ć)	d)	dž)	đ)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	lj)	m)	n)	nj)	o)	p)	r)	s)	š)
121	5	5	35	6	2	10	2	7	9	5	5	9	13	3	37	64	9	6	1	3	3	5	1	74
PZ [%]																								
27,50	1,14	1,14	7,95	1,36	0,45	2,27	1,36	1,59	2,05	1,14	1,14	2,05	2,95	0,68	8,41	14,55	2,05	1,36	0,23	0,68	0,68	1,14	0,23	16,82

Legenda 2 – a) rad. sveske; b) praktikum; c) u elektron. obliku; č) komplet materijala (radno-igr., likov., konstrukt); ć) atlas; d) istor. karta; dž) zadaci; đ) bukvar; e) gramatika; f) vežbanka; g) vežbe; h) priručnik; i) rečnik; j) dnevnik čitanja, razvoja, prirodnjački; k) čitanka; l) zbirke zadataka; lj) rad. listovi; m) nast. listovi; n) testovi; nj) zbirka tekstova; o) robot bot; p) beleške s časova; r) didaktičke igre; s) modular. igračka; š) ostalo.

Tabela 2b: TK – ZUOV

TK (važeca lista ZUOV)				
Knjiga i dr. knj. pub.	Sklopivi objekti (+šah)	Digit. tehnologije (elektron. oblik, robot bot, multimed. dodatak)	Atlas, karte	Ostalo (igračke i dr.)
383	37	9	8	3
PZ [%]				
87,00	8,41	2,05	1,82	0,68

I ova lista, iako bogatija, pokazuje sličnosti s prethodnom: mali broj DNS usmeren je na motoričku aktivnost, nisu navedena DNS koja aktiviraju druge vidove opažanja pored vizuelnog, izostaju

muzički instrumenti i audio-sredstva ali je, u poređenju s tabelom 1a, značajno smanjen broj atlasa i istorijskih i geografskih karata. Aktivnosti koje impliciraju DNS uglavnom se okreću oko čitanja, pisanja i sedalne situacije u školskoj klupi. Ipak, lista pokazuje inovacije kao što su šah i modularna igračka, koja, iako dizajnirana za decu od 3 do 9 godina, otvara polje za slične artefakte u srednjoškolskoj nastavi.

Lista odobrenih DNS PZV pruža specifičnu sliku jer je uveliko malobrojnija (26), te je stoga raspodela drugačija. Primera radi, digitalni materijali zastupljeniji su nego na prethodnim listama i predstavljaju približno 20%. Prevladavaju radne sveske, vežbe i rečnici (oko 65%) a digitalni materijali, iako malobrojni, zapravo su raznovrsni. Zastupljenost radnih svezaka odslikava naglasak na učeničkim aktivnostima i na proverama znanja.

Tabela 3a: Lista odobrenih DNS – PZV

Lista DNS PZV N=26					
Rad. sveske	Vežbe	Rečnik	Nast. listovi	Radno-igrovni didaktički mater.	Ostalo (digit. svet, multimed. dodatak, kompakt-disk i dr.)
11	4	2	1	3	5
PZ [%]					
42,31	15,38	7,69	3,85	11,54	19,23

Tabela 3b: TK – PZV

TK (PZV)		
Knjiga i dr. knj. pub.	Digit. materijali	Didakt. materijali
18	5	3
PZ [%]		
69,23	19,23	11,54

Dominantne su knjižne publikacije, iako je njihov procenat nešto manji u poređenju s drugim listama. Radno-igrovni materijali sugerišu zastupljenost drugih nastavnih aktivnosti osim čitanja, pisanja i transmisivne nastave. Aktivacija drugih domena opažanja pored vizuelnog odslikava se u primeru kompakt-diska a unošenje multimedijalnog dodatka predstavlja korak ka kombinovanju medija.

Diskusija i implikacije

Postavljaju se određena pitanja za buduća istraživanja. Da li su ispitivane liste izraženih potreba uočenih u nastavnoj praksi? Da li, i u kojoj meri, DNS doprinose ostvarivanju ciljeva nastave? Da li, i u kojoj meri, programi nastave i učenja podstiču stvaralaštvo u domenu DNS i da li programi stručnog usavršavanja podržavaju invenciju DNS? Razumljivo je da liste ne iscrpljuju mogućnost primene različitih artefakata u nastavi jer nastavnici i nastavnice, vođeni invencijom, mogu samostalno da uvode novine u nastavni proces (Stančić, 2015).

Iako liste odslikavaju težnju ka raznovrsnosti i inovacijama, u njima i dalje dominiraju tradicionalna rešenja. DNS su vezana za školske predmete – primera radi, praktikumi, radne sveske i vežbe upućeni su na prirodne predmete ili matematiku. Međutim, iako ideja praktikuma ili radnih svezaka za društvene predmete na prvi pogled deluje kontraintuitivno – to ne umanjuje moguću vrednost takvih alternativnih rešenja.³

Nalazi upućuju na određene implikacije za inoviranje DNS.

1. Kombinovanje medija. DNS mogu iznova da se konceptualizuju po analogiji s kombinovanim medijima u savremenoj umetnosti, kao spojevi 2-D i 3-D artefakata, prostorne instalacije, asemblaži ili mozaici koji integrišu digitalne i tradicionalne medije (papir, tkanina, drvo, stiropor i dr.). Posebnu vrednost problemskih zadataka s takvim DNS mogu da imaju tzv. „taktilni“ i „spacijalni“ rebusi (Suvajdžić, 2016: 217).
2. Kombinovanje tradicionalnih DNS sa različitim školskim predmetima: od zbirke filozofskih ili socioloških zadataka (zasnovanih na misaonim eksperimentima, strukturisanim antipacijama, sinoptičkim ili panoramskim pojmovnim shemama, dijagramima, sklopivim geometrizovanim artefaktima i dr.), preko psiholoških praktikuma, do umetničkih artefakata za matematiku i hemiju.
3. Uvođenje materijala. Ako su različiti materijali integralni činilac nastave umetničkih i prirodnih predmeta, oni to, primera radi, mogu da budu i u nastavi filozofije, kada se proučava tema materije. U skladu sa didaktikom izvornih fenomena Martina Wagenshajna (Martin Wagenschein), filozofske lekcije o materiji mogu da budu praćene egzemplarima materije kao izvornim fenomenima (Wagenschein, 2009), te otuda može da se zamisli DNS „filozofska laboratorija“ kao komplet materijala. Kontakt s materijalima obezbedio bi vezu sa izvornim fenomenima i intenzivnije senzorijsko iskustvo (Zull, 2002).
4. Uvođenje novih artefakata, poput sledećih: kompas, šah, žiroskop, teleskop, mikroskop, kaleidoskop i dr., i to u svim predmetima. Primera radi, kaleidoskop može da bude jedno od učila za ispitivanje naših pojmova o opažanju boja (Wittgenstein, 1998). Kao što u udžbenicima hemije postoji (dvodimenzionalni) hemijski „točak“, moguće je zamisliti trodimenzionalni filozofski točak ideja, sociološki točak društvenih struktura ili pokreta, psihološki točak karaktera ili psihoterapeutskih škola (za hemijski točak vid.: Nedeljković i Anđelković, 2020).
5. Prevazilaženje jaza između tehnike i umetnosti. Primenu tehnike i tehnologije u nastavi podržava rašireni koncept *STEM*, ali ne postoji paralelni program za vaspitanje umetnošću (Kitcher, 2022). Iako razvoj tehnologije podupire *STEM* (nauka, tehnologija, inženjering, matematika) autori ističu pedagoški smisao zasnivanja npr. matematike na imaginativnom estetskom iskustvu (pri čemu nalazi pokazuju da je umetnost u školovanju zapravo marginalizovana) (Chesky & Wolfmeyer, 2015). Tehnička invencija i umetnička imaginacija su ispoljavanja jedinstvene stvaralačke dinamike, koja je osnov i tehnike i umetnosti (Simondon, 2023).

Rezultati nose implikacije i za rad stručnih saradnika i saradnica u školama. Pedagoški rad može da obuhvati upoznavanje nastavnog osoblja sa listama DNS, diskusije i komparativne analize tih lista, uz identifikovanje prednosti i nedostataka. Jedna od zajedničkih aktivnosti u školskoj praksi

3 To važi tim pre jer je u našoj sredini bilo dragocenih, ali nedovoljno razrađenih i primenjivanih rešenja kao što je radna sveska iz istorije filozofije Mirka Markovića ili *Filozofski praktikum* Adama Ninkovića (Marković, 2004; Ninković, 2005).

mogao bi da bude rad na osmišljavanju novih DNS, kao i na alternativnoj primeni postojećih DNS. Pedagozi i nastavnici mogu da organizuju ogledne časove na kojima bi se predstavila određena DNS i analizirao njihov uticaj na savremenu nastavu, uz diskusije i vođenje prateće dokumentacije. Time bi se otvorio prostor za nove vidove stručnog usavršavanja i za nove razmene iskustava o primeni DNS. Pedagoško-psihološke službe, u saradnji sa nastavnim osobljem i učenicima, mogu da iniciraju formiranje svojevrsnih „čvorišta“ ideja o DNS i njihovoj delotvornoj primeni u nastavi.

Nalazi upućuju i na moguće implikacije za nastavničko obrazovanje, posebno u društvenim naukama (poznato je da obrazovanje za nastavu hemije ili tehničkih nauka, podrazumeva razvijenu svest o materijalnoj kulturi nastave, usled svojstava samih nauka – laboratorijski rad i oprema, instrumenti, uređaji i dr.). Priprema za nastavnički poziv može da intenzivira podsticanje nastavničke svesti o DNS, kao i nastavničke invencije u stvaranju novih nastavnih artefakata.

Zaključak

Ako se vratimo temi skupa – „Očekivanja (od) pedagoga“, jedno od mogućih očekivanja od pedagoške misli i prakse, jeste osvetljivanje saznanje, opažanje, emocionalne, preobražavalačke i razvojne dimenzije ljudskih interakcija sa materijalnim svetom i otkrivanje novih mogućnosti proširivanja i preobražavanja iskustva u našem rukovanju stvarima: od igračaka do alata i digitalnih tehnologija. Od pedagogije se očekuje da svet stvari ne prepusti inerciji, već da pruži nove putokaze za ideje i gestove, u kojima upotreba stvari neće biti samo mehanička, instrumentalna ili utilitarna, već dinamička, transformativna i razvojna. To implicira i očekivanje da pedagogija ukaže na nove oblike otuđenja, postvarenja i fetišizacije u novim okolnostima novih digitalnih i virtuelnih stvari (čiji pedagoško-razvojni smisao nekad nije jasan), te da ih kritički preispita.

Literatura

- A.G. (2016, Mart 6). *Dobri učitelj Lazar Manojlović: protiv oslobodilaca koji su nas oslobodili od slobode*. Retrieved from <https://zurnal.info/clanak/dobri-ucitelj-lazar-manojlovic-protiv-oslobodilaca-koji-su-nas-oslobodili-od-slobode/1969>
- Chesky, N. Z., & Wolfmeyer, M. R. (2015). STEM's What, Why, and How? Ontology, Axiology, and Epistemology. In *Philosophy of STEM Education: A Critical Investigation* (pp. 17–44). https://doi.org/10.1057/9781137535467_2
- Đorđević, I. i Lukić D. (2018). Školstvo i prosveta u Srbiji u prvoj polovini 19. veka. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 12, 79–90. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1812079D>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding – An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge.
- Fenwick, T. (2015). Sociomateriality and Learning: A Critical Approach. In D. Scott, & E. Heargraves (Eds.), *The SAGE Handbook of Learning* (pp. 83–94). SAGE.
- Herman, F., & Tondeur, J. (2021). Untangling the sociomateriality of the classroom: Biographies of School spaces (c. 1960–2014). *Oxford Review of Education*, 47(5), 681–695. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1924654>.
- Kitcher, P. (2022). *The Main Enterprise of the World: Rethinking Education*. Oxford University Press.
- Manojlović, L. (2014). Pedagoški trougao kao osnov vaspitanja. *Republika*, 25(568–569). Retrieved from <http://www.republika.co.rs/568-569/17.html>
- Marković, M. (2004). *Istorija filozofije: radna sveska za učenike srednjih škola*. Mirko Marković.

- Mikanović, B. (2017). Udžbenik i multimedijalni sistemi u obrazovanju i vaspitanju kao kulturno-potporni sistemi. U S. Marinković (ur.), *Kulturno potporna sredstva u funkciji nastave i učenja* (str. 303–316). Pedagoški fakultet. Retrieved from <https://pfu.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2024/10/2017-Kulturno-potporna-sredstva-u-funkciji-nastave-i-ucenja.pdf>
- Nedeljković, T. i Anđelković, D. (2020). *Hemija 7 – zbirka zadataka za dodatna vežbanja i za one koji žele da znaju više*. Novi Logos.
- Ninković, A. (2005). *Filozofski praktikum*. Učiteljski fakultet.
- Nohl, A. M., & Götz-Dehnavi, M. G. (2022). Materiality and Spatiality of Bodily Learning. In A. Kraus, & C. Wulf (Eds.), *The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning* (pp. 325–341). Palgrave Macmillan.
- Otrell-Cass, K., & Cowie, B. (2019). The Materiality of Materials and Artefacts Used in Science Classrooms. In C. Milne, & K. Scantlebury (Eds.), *Material Practice and Materiality: Too Long Ignored in Science Education* (pp. 25–39). Springer Nature Switzerland.
- Pedagoški zavod Vojvodine (2015). *Lista odobrenih dodatnih nastavnih sredstava*. Retrieved from <http://www.pzv.org.rs/index.php/o-nama/lista-odobrenih-nastavnih-sredstava>
- Polenghi, S. (2024). Histories of educational technologies. Introducing the cultural and social dimensions of pedagogical objects. *Paedagogica Historica*, 60(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2298337>
- Poljak, V. (1984). *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Školske novine.
- Rezat, S., & Sträßer, R. (2012). From the didactical triangle to the socio-didactical tetrahedron: artifacts as fundamental constituents of the didactical situation. *ZDM Mathematics Education* 44, 641–651. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0448-4>
- Scantlebury, K., & Milne C. (2019). Introduction: Bringing Matter into Science Education. In C. Milne, & K. Scantlebury (Eds.), *Material Practice and Materiality: Too Long Ignored in Science Education* (pp. 1–9). Springer Nature Switzerland.
- Semetsky, I. (2014). Taking the Edusemiotic Turn: A Body-mind Approach to Education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 490–506. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12082>
- Simondon, G. (2023). *Imagination and Invention*. Univocal Publishing.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning*. Cambridge University Press.
- Stančić, M. (2015). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Suvajdžić, M. (2016). *Novi mediji i učenje: uticaj novih tehnologija na transformaciju visokog školstva* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Trbić, J. (2024, Mart 3). *Priča o Lazaru Manojloviću*. Retrieved from <https://preporodbn.com/prica-o-lazaru-manojlovicu/>
- Vidal, D. G., & Alcântara, V. (2021). The Material Turn in the History of Education. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 38, 11–32. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.262>
- Wagenschein, M. (2018). *Teaching to Understand – On the Concept of Exemplary Teaching*. Retrieved from <https://www.natureinstitute.org/article/martin-wagenschein/teaching-to-understand>
- Wittgenstein, L. (1998). *Remarks on Colour*. Blackwell.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. *Lista odobrenih dodatnih nastavnih sredstava*. Retrieved from <https://zuov.gov.rs/baza-udzbenika-i-nastavnih-sredstava/#1553602271518-ae5587a3-8476>
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2016). *Lista dodatnih nastavnih sredstava, nastavnih pomagala, didaktičkih sredstava i didaktičkih igrovnih sredstava*. Retrieved from <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/02/Листа-додатних-наставних-средстава.pdf>
- Zull, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain*. Routledge.

PEDAGOŠKE STRATEGIJE I MOTIVACIJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U TURIZMU

Smiljka V. Kesic¹

Akademija strukovnih studija Beograd

Apstrakt

Cilj rada je da preispita ulogu pedagoga u podsticanju unutrašnje motivacije studenata Generacije Z u nastavi engleskog jezika u turizmu. Savremeni pedagog deluje kao medijator i kreator nastavnog procesa, prilagođavajući strategije tehnološkim i društvenim promenama. Fokus je na specifičnostima turizma i izazovima sa kojima se suočavaju studenti, digitalno vešti, ali emocionalno nesigurni. Teorijski okvir čine koncepti intrinzične motivacije i kontekstualizovanog učenja. U tu svrhu, na uzorku od 74 studenta, putem ankete su analizirani faktori koji utiču na motivaciju i uloga pedagoga u tom procesu. Rezultati ukazuju na to da pedagog koji pruža podršku, kreira relevantne sadržaje i uvodi savremene didaktičke modele doprinosi razvoju profesionalnih kompetencija i lične angažovanosti studenata. Pedagoške implikacije ukazuju na to da se u nastavi ne sme zanemariti značaj motivacije, kao ni emocionalni faktor koji utiče na kvalitet učenja.

Ključne reči: motivacija, pedagogija, engleski jezik struke, generacija Z.

Uvod

Uloga pedagoga u savremenom visokom obrazovanju prevazilazi tradicionalnu funkciju posmatrača. Pedagog je medijator, facilitator i kreator nastavnog procesa (Biggs & Tang, 2011) i usklađuje obrazovne ciljeve sa promenama u društvu. Očekivanja od pedagoga postaju sve veća pod uticajem tehnoloških izazova. Učionica nije izolovan prostor, već deo šireg društvenog ambijenta, a profesor stranog jezika primenjuje didaktičke modele koji integrišu različite nastavne metode u skladu sa ciljevima nastave, što je posebno složeno u multidisciplinarnim oblastima poput turizma. Profesor se kontinuirano usavršava, jer se sadržaj predmeta prilagođava na osnovu analize potreba studenata.

Usled digitalizacije i stalnih promena u poslovnom okruženju, studenti se suočavaju sa izazovima u praćenju savremenih trendova i usklađivanju interesovanja sa izabranom strukom. U takvom dinamičnom kontekstu, neophodno je da se obrazovni sistem prilagođava, pri čemu Antić (2015) naglašava da pedagog u visokom obrazovanju ima presudnu ulogu u oblikovanju savremene nastave, koja odgovara potrebama novih generacija. Drugim rečima, pedagog se oslanja na metode koje povezuju kontekstualizovano učenje sa motivacijom. Intrinzična motivacija, smatra se ključnim faktorom za lični razvoj i izražena je u učenju stranog jezika (Deci & Ryan, 2000). Zbog toga je važno prepoznati potrebe generacije Z, koja odrasta u digitalizovanom, ali fragmentiranom svetu (Twenge, 2017).

¹ <https://orcid.org/0009-0000-8451-388X>; e-mail: smiljka.kesic@assb.edu.rs

Cilj ovog rada je da predstavi pedagoške strategije koje doprinose motivaciji na predmetima engleskog jezika u turizmu. U tu svrhu, sprovedena je anketa i rezultati su kvantifikovani da bi se identifikovali dominantni faktori motivacije i percepcija koju pruža predmetni nastavnik.

Teorijski okvir

U svom seminalnom delu, Deci i Rajan (Deci & Ryan, 1985) definišu ekstrinzičnu motivaciju zasnovanu na spoljnim faktorima, dok intrinzičnu povezuju sa aktivnostima uslovljenim unutrašnjim potrebama. Ključne funkcije unutrašnje motivacije su autonomija, kompetencija i povezanost, a kada se suzbijaju, preovlađuje izolovanost (Deci & Ryan, 2000). Zato unutrašnja motivacija povoljno utiče na samoaktualizaciju i emocionalni razvoj ličnosti (Stanojević, 2005). Govoreći o različitim istorijskim shvatanjima motivacije, Imsen ističe da „čovjek ne teži samo nagradi. On želi da proceni ciljeve u svetlu onoga što za njega ima određenu vrednost“² (Imsen, 2022: 54).

Durnje i Gardner (Dörnyei 2005; Gardner 1985) ističu značaj unutrašnje motivacije u učenju stranog jezika. Durnje (Dörnyei, 2005) razvija model zasnovan na viziji studenta u profesionalnoj ulozi (*Ideal L2 self*), društvenim očekivanjima (*Ought-to L2 self*) i iskustvima iz procesa učenja jezika (*L2 learning experience*). U nastavi engleskog jezika struke, ti aspekti se povezuju sa izgradnjom profesionalnog identiteta studenata. Bigs i Teng tvrde da studenti ne treba da budu „pasivni recipijenti znanja“ (Biggs & Tang, 2011: 138) što odgovara potrebama Generacije Z, koja traži smisao i primenu u realnim situacijama.

Generacija Z, motivacija i upotreba tehnologije

Razumevanje potreba različitih generacijskih grupa od značaja je za pedagoški rad. Grejs i Simler (Grace & Seemiller, 2016) tvrde da su pripadnici Generacije Z digitalno kompetentni, ali izloženi društvenim izazovima. Tvendž ukazuje na vezu između izlaganja društvenim mrežama i depresije: „veća je verovatnoća da će oni koji provode više vremena onlajn biti depresivniji“ (Twenge 2017, str.81). Ambivalentnost prema tehnologiji ogleda se u tome što su s jedne strane tehnički osposobljeni, a s druge zabrinuti da bi ljudske kompetencije mogle postati beznačajne. Tokom prezentovanja rada o robotizaciji hotela³, jedna studentkinja je sažela stav prema automatizaciji poslova: „Oni će nas zameniti“. Ta izjava, iako subjektivna, ukazuje na fascinaciju i strepnju da bi ljudske veštine mogle biti prevaziđene u digitalizovanom svetu rada. Stoga, kvalitetna nastava ne bi trebalo da se isključivo svodi na prenošenje jezičkih veština, već bi trebalo da integriše emocionalnu dimenziju, organizovanu oko „brige za sebe, bližnje, saradnike i neznance, nečovečji svet, svet predmeta i alata koje je stvorio čovek, i za ideje“ (Noddings, 2005: 47).

Engleski jezik u turizmu i pedagoške vrednosti

Nastava stranog jezika struke usmerena je ka razvoju veština primenjivih u konkretnim profesionalnim situacijama. Strani jezik struke definiše se kroz potrebe „određene grupe studenata [...] analizom jezičkih karakteristika specijalizovane oblasti“ (Hutchinson & Waters, 1987: 8). Pedagoške

2 Sve citirane delove sa engleskog jezika prevela je autorka ovog rada.

3 Tema seminarskog rada studentkinje treće godine glasila je *Digitalisation of Hotel Services*, ASSB, jul 2025. i navedena je uz saglasnost autorke, bez navođenja identiteta.

strategije povezuju se sa analizom potreba koje „imaju ključnu ulogu u usvajanju engleskog jezika za profesionalno usavršavanje“ (Jiménez & López, 2010: 12). Pored toga, motivacija studenata raste sa upotrebom inovativnih metoda, kada su „sadržaj i ciljevi predmeta određeni specifičnim potrebama pojedinih grupa“ (Richards & Schmidt, 2010: 198).

Pedagoške vrednosti koje pozitivno utiču na motivaciju studenata generacije Z obuhvataju podsticanje autonomije, kolaborativnog učenja, istraživačkog duha i upotrebu digitalnih alata. Projektno učenje (PBL) usmereno je ka interdisciplinarnom rešavanju problema: „projekat bi trebalo da omogući polazniku da istražuje mimo osnovnog sadržaja predmeta“ (Mulakel, 1998: 27). Na primer, kroz zadatak *Develop an Eco-resort* koji uključuje SWOT analizu (Strutt, 2013: 38), studenti istražuju negativne posledice investicija po životnu sredinu. Ovakav zadatak može se dodatno obogatiti panel diskusijama realizovanim putem video platformi.

Metodologija i opis istraživačkog instrumenta

Anketa *Motivacija studenata u nastavi engleskog jezika u turizmu* (Prilog 1), spovedena je u onlajn formatu tokom jula 2025. godine, na uzorku od 74 studenata treće godine Akademije strukovnih studija Beograd. Anketa je uključivala skalu od 1 do 5, kao i otvorena pitanja, a ispituje uticaj pedagoških pristupa i inovacija na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju

Prilog 1. Anketa – Motivacija studenata u nastavi engleskog jezika u turizmu

Uputstvo: 1 = U potpunosti se ne slažem 2 = Ne slažem se 3 = Neutralno 4 = Slažem se 5 = U potpunosti se slažem.

A. Institucionalna i spoljašnja motivacija

1. Pohađam časove zato što su obavezan deo studijskog programa.
2. Motivisan/a sam da položim predmet kako bih ostvario/la bodove i ispunio/la akademske obaveze
3. Više se angažujem na aktivnostima koje direktno utiču na moju ocenu.
4. Pristup profesora značajno utiče na trud koji ulažem.

B. Unutrašnja motivacija i značaj za profesiju

5. Motivisan/a da unapredim znanje engleskog jezika zbog buduće karijere u turizmu.
6. Projektni zadaci su podsticajni i relevantni.
7. Više sam angažovan/a kada aktivnosti na času simuliraju stvarne situacije iz sektora turizma.
8. Motivisan/a sam kada sadržaj predmeta odražava izazove u turističkoj delatnosti.

C. Učenje i pedagoški pristup

9. Profesor kreira ambijent koje pozitivno doprinosi učenju.
10. Profesor je stručan i pripremljen za nastavu, što pozitivno utiče na motivaciju.
11. Profesor je pristupačan i odgovara na pitanja studenata.
12. Profesor iskazuje empatiju, što doprinosi motivaciji.
13. Konstruktivna povratna informacija pomaže mi da ostanem motivisan/a.
14. Više sam motivisan/a kada profesor uključuje zadatke koji podstiču timski rad.

D. Inovacije u nastavi i inkluzivne prakse

15. Kombinovanje tradicionalne i digitalne nastave pojačava moje angažovanje.
16. Korišćenje digitalnih alata čini časove dinamičnijim.
17. Više sam motivisan/a kada je sadržaj povezan sa globalnim fenomenima.
18. Profesor podstiče inkluzivnost i uvažava različite stilove učenja.
19. Autentični zadaci povećavaju motivaciju.
20. Pedagoški pristup profesora više utiče na motivaciju nego sadržaj predmeta.

E. Motivacija tokom društvenih kriza

21. Tokom kriznih situacija, nivo motivacije za učenje opada.
22. Podrška profesora i način na koji je predmet prilagođen važni su u očuvanju motivacije.
23. Profesor bi trebalo da pruža podršku studentima tokom društvenih kriza.
24. Održivost motivacije u učenju zavisi od prepoznavanja izazova sa kojima se studenti suočavaju.

Otvorena pitanja

25. Koji faktori najviše utiču na vašu motivaciju?
26. Koje pedagoške strategije su pozitivno uticale na interesovanje za predmet?
27. Koju konkretnu aktivnost smatrate relevantnom za buduću karijeru?
28. Da li ste tokom kriznih situacija imali osećaj da vas profesor razume i pruža podršku?
29. Koju biste ulogu želeli da profesor ima u očuvanju motivacije tokom kriznih perioda?
30. Dodatni komentari

Analiza prikupljenih podataka

Analiza prikupljenih podataka pokazuje kako se unutrašnja i spoljašnja motivacija studenata međusobno dopunjuju. Iako većina ispitanika (58.1%) navodi obaveznost predmeta kao glavni razlog pohađanja nastave, ukazujući na ekstrinzičnu motivaciju, rezultati jasno upućuju na veći uticaj unutrašnjih motiva. Naime, 87.3% studenata ističe da pedagoški pristup profesora utiče na motivaciju, potvrđujući značaj autonomije, kompetencije i povezanosti u okviru teorije samodeterminacije (Deci & Ryan, 1985, 2000). Studenti pozitivno ocenjuju sadržaje koje smatraju relevantnim za buduću profesionalni razvoj. Preko 90% studenata navodi da ih motivišu aktivnosti koje simuliraju autentične profesionalne situacije, poput rešavanja realnih problema iz sektora turizma. Shodno tome, rezultati potvrđuju značaj kontekstualizovanog učenja (Biggs & Tang, 2011) u skladu sa modelom *Ideal L2 Self*, prema kojem je motivacija snažnija kada studenti mogu da se identifikuju sa budućom profesionalnom ulogom. Dodatno, usavršavanje stranog jezika za 67% ispitanika predstavlja ključni deo profesionalnog razvoja što ukazuje na prirodnu vezu između unutrašnje motivacije i dugoročnih ciljeva.

Upotreba savremene tehnologije u nastavi posebno doprinosi motivaciji studenata. Čak 71% studenata ističe da primena digitalnih alata čini nastavu dinamičnijom, u skladu sa pedagoškim strategijama prilagođenim potrebama Gen Z (Grace & Seemiller, 2016). Međutim, ispitanici (87.1%) podjednako ističu da empatično okruženje i konstruktivna povratna informacija pozitivno utiču na unutrašnju

motivaciju. U skladu sa tezom o važnosti etike brige (Noddings, 2005), kvalitetno obrazovanje uključuje emocionalnu dimenziju uz uvažavanje studentskih pogleda na svet. Štaviše, većina (76.3 %), pozitivno ocenjuje posvećenost nastavnika tokom društvenih kriza, potvrđujući da uloga pedagoga prevazilazi prenošenje znanja i uključuje pružanje psihološke sigurnosti. Kad je reč o odgovorima na otvorena pitanja, studenti dodatno ističu projektno-orijentisane zadatke za razvoj praktičnih veština i dijaloški pristup u nastavi, čime se potvrđuje značaj nastavnih metoda koje integrišu lični i profesionalni razvoj studenata.

Zaključak

Imajući u vidu izazove obrazovanja u 21. veku, očekivanja od pedagoga u nastavi engleskog jezika struke postaju višedimenzionalna. S jedne strane, pedagog je dužan da prati promene u struci kako bi nastavni sadržaj bio usklađen sa realnim potrebama studenata, uključujući razvoj profesionalnih veština kroz autentične i interaktivne nastavne metode. S druge strane, rezultati istraživanja potvrđuju da bi nastava trebalo da obuhvati aspekte koji pozitivno utiču na celokupni razvoj ličnosti. U tom kontekstu, pedagog kreira suportivno okruženje prilagođeno specifičnostima generacije Z, uključujući upotrebu digitalnih alata i uvažavanje emocionalne dimenzije obrazovanja. Ovakav integrisani pristup omogućava ispunjavanje potreba studenata, podstiče njihov razvoj i unapređuje kvalitet nastave jer spaja profesionalne veštine, ličnu motivaciju i osećaj pripadnosti koji su ključni za angažovano učenje u savremenom obrazovnom okruženju.

Literatura

- Antić, S. (2015). Kompetencije za efikasno učenje iz perspektive studenata. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 133–154. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-8874>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Grace, M., & Seemiller, C. (2016). *Generation Z Goes to College*. Jossey-Bass.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning centred approach*. Cambridge University Press.
- Imsen, G. (2022). Šta je pedagogija? Karpos.
- Jiménez, R. C., & López, L. A. (2010). *English in the European Context: the EHEA Challenge*. Peter Lang.
- Mulakel, J. C. (1998). *Creative Approaches to Classroom Teaching*. Discovery Publishing House.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Ltd.
- Stanojević, S. T. (2005). *Emocionalni razvoj ličnosti*. Prosveta.
- Strutt, P. (2013). *English for International Tourism*. Pearson Education Ltd.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books.

PEDAGOŠKI ODNOS: KA AFIRMACIJI ZAJEDNIŠTVA

RAZVOJ STAVOVA UČENIKA PREMA MULTIKULTURALNOSTI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I ISTORIJE¹

Radovan M. Antonijević²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U okviru procesa obrazovanja i vaspitanja, oblast multikulturnog obrazovanja može da predstavlja jedan od značajnih kohezivnih činilaca razvoja i unapređenja ključnih vrednosti društva, čije su osnovne odlike multietničnost i multikulturalnost zasnovana na multietičnosti. Efekti ostvarenih ishoda u oblasti multikulturnog obrazovanja ogledaju se i kroz nivo i kvalitet razvijenosti stavova kod učenika prema multikulturalnosti i prema osnovnim vrednostima ovog složenog društvenog fenomena. U oblasti multikulturnog obrazovanja javljaju se i sadržaji koji predstavljaju osnovu razvoja kulturnog identiteta individue, ali i posebnog dela tog identiteta, koji predstavlja stavove same individue prema multikulturalnosti. Pojedini sadržaji nastave predmeta Srpski jezik i književnost (kao maternji jezik) i predmeta Istorije mogu potencijalno i stvarno poslužiti kao dobra osnova za razvoj stavova kod učenika prema multikulturalnosti, i u osnovnoj i u srednjoj školi.

Ključne reči: multikulturno obrazovanje, nastava maternjeg jezika, nastava istorije, razvoj stavova prema multikulturalnosti.

Svrha i osnovni ciljevi multikulturnog obrazovanja

Multikulturno (interkulturno) obrazovanje podrazumeva osmišljavanje i realizaciju različitih izdvojenih programa, ili delova programa, u sistemu obrazovanja i vaspitanja. Takođe, značajan segment razvoja stavova prema multikulturalnosti potencijalno može da se odvija i u okviru porodičnog vaspitanja. Pojam „multikulturalnost“ u društvenim i humanističkim naukama označava prisustvo fenomena kulturne raznolikosti, prožimanja i/ili koegzistencije kultura u okviru nekog društva. Fenomen kulturne raznolikosti javlja se i u kontekstu prisustva etničke raznolikosti u nekom demografskom prostoru, dakle, raznolikosti koja proističe iz demografskog sastava jednog društva.

Kada je multikulturno obrazovanje deo celine institucionalizovanog sistema obrazovanja i vaspitanja koji funkcioniše u jednoj državi, usmereno je na razvijanje sistema vrednosti koje su od značaja za funkcionisanje multikulturnog društva (Verkuyten & Thijs, 2013). Prema ovim autorima, to su vrednosti međunarodne tolerancije, uvažavanja i prihvatanja jednakopravnosti za pripadnike

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0003-4959-376X>; e-mail: aa_radovan@yahoo.com

drugih nacionalnosti, kao i uvažavanje osnovnih vrednosti druge kulture, međuetničko povezivanje, izgrađivanja odnosa poverenja, saradnje, solidarnosti, jednakosti i druge. Ovladanost ovim vrednostima iskazuje se, između ostalog, i kroz formirane stavove prema multikulturalnosti i značaju ovog fenomena za jačanje kohezije i prosperiteta multikuturnog društva.

U okviru sistema obrazovanja i vaspitanja postavljaju se svrha, opšti i specifični ciljevi oblasti multikuturnog obrazovanja. Konstituisani programi, izdvojeni segmenti programa i pojedinačni sadržaji i aktivnosti u okviru procesa multikuturnog obrazovanja, usmereni su na ishode koji obuhvataju usvajanje znanja, formiranje stavova, mišljenja i uverenja, kao i na razvoj različitih socijalnih kompetencija kod dece i učenika (Đurišić-Bojanović, 2006). To sve treba da omogući koegzistenciju i prožimanje vrednosti različitih etničkih zajednica i karakteristika njihovih kultura (Dolby, 2012; Sharma, 2005). Bez obzira na činjenicu da postoje različiti modeli i oblici multikuturnog obrazovanja, većini jeste zajedničko da budu usklađeni sa svrhom i postavljenim ciljevima multikuturnog obrazovanja.

Koji opšti ciljevi se postavljaju pred multikuturno obrazovanje? U tom pogledu postoje razlike kod pojedinih autora. Na primer, kao tri opšta cilja multikuturnog obrazovanja Fajnberg (Feinberg, 2006) navodi sledeće ciljeve: (1) pružanje znanja studentima o različitostima unutar njihovog društva; (2) podsticanje poštovanja prakse drugih kulturnih grupa; i (3) pomaganje učenicima iz ugroženih manjina da razviju ponos na vlastito kulturno nasleđe (kulturni ponos). Autor ističe da pored ovih opštih ciljeva mogu biti postavljeni i drugi, u zavisnosti od prakse multikulturalnosti koja treba da se razvija u jednom društvu.

Sadržaji multikuturnog obrazovanja i razvoj stavova prema multikulturalnosti

U sistemu obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji, koji se reguliše Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, ukoliko se ciljevi obrazovanja i vaspitanja postave na adekvatan način, tretira se i oblast multikuturnog obrazovanja. Od ukupno 18 postavljenih ciljeva obrazovanja i vaspitanja, dva postavljena cilja odnose se neposredno na predmetnu oblast. To su ciljevi sa sledećim formulacijama (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2023: član 8): (15) razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanje različitosti; (16) razvijanje ličnog i nacionalnog identiteta, razvijanje svesti i osećaja pripadnosti Republici Srbiji, poštovanje i negovanje srpskog jezika i maternjeg jezika, tradicije i kulture srpskog naroda i nacionalnih manjina, razvijanje interkulturalnosti, poštovanje i očuvanje nacionalne i svetske kulturne baštine. Može se zapaziti da se u navedenom 16. cilju obrazovanja i vaspitanja, i pored činjenice da se ukazuje na potrebu razvoja interkulturalnosti, ističe, pre svega, značaj razvoja nacionalnog identiteta i ličnog kulturnog identiteta.

U okviru nastavnih planova i programa za osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje u Republici Srbiji, sadržaji koji pripadaju oblasti multikuturnog obrazovanja i razvoja ličnog kulturnog identiteta raspoređeni su u više nastavnih predmeta, koji spadaju u kategoriju opšteobrazovnih predmeta. I pored činjenice da su sadržaji multikuturnog obrazovanja zastupljeni u više nastavnih predmeta, evidentno je da ključnu ulogu za ovladavanje sadržaja koji su podrška razvoju stavova o multikulturalnosti imaju predmeti Srpski jezik i književnost (kao maternji jezik) i Istorija.

U okviru predmeta Srpski jezik i književnost zastupljene su određene nastavne teme i sadržaji koji pripadaju oblasti multikulturalnog obrazovanja i koji su od značaja za razvoj stavova prema multikulturalnosti kod učenika (u slučaju nacionalnih manjina, to su predmeti maternjeg jezika i književnosti tih manjina). To su, pre svega, nastavne teme u kojima je predviđeno ovladavanje sadržajima iz oblasti svetske književnosti, odnosno književnosti drugih naroda i kultura. Sadržaji nastave književnosti mogu posebno omogućiti razvijanje stavova o značaju multikulturalnosti, što se posebno odnosi na književna dela koja tretiraju više kultura i u kojima se multikulturalnost javlja kao osnovna orijentacija. U tom smislu, od posebnog značaja se smatraju književna dela koja pripadaju oblasti *multikulturalne književnosti* (Farzand, 2023), u kojima do izražaja dolazi prisustvo "glasova" iz više kultura. Pored toga, za usvajanje znanja i razvoj stavova prema multikulturalnosti, od značaja su i sadržaji u kojima se izučavaju morfološka i leksička povezanost maternjeg jezika sa drugim jezicima (na primer, zastupljenost stranih reči i izraza u okviru maternjeg jezika).

Nastavni predmet Istorija, takođe, predstavlja potencijalno pogodnu oblast i za razvoj određenih stavova prema multikulturalnosti kod učenika, u skladu sa znanjima kojima su ovladali u ovoj oblasti nastave. U nastavi istorije, pre svega, u oblasti podučavanja svetske istorije, mogu potencijalno biti izabrani sadržaji i znanja koja bi predstavljala podršku multikulturalizmu i međukulturalnom razumevanju, kroz proučavanje istorijskih događaja i tokova. To je posebno značajno u zajednicama i društvima koje su multietničke po svojoj konstituciji. U takvim zajednicama može biti posebno osetljiva oblast sadržaja nastave u oblasti nacionalne istorije, pogotovo u slučajevima kada su određeni pogledi na istorijske tokove i događaje različiti od jedne do druge etničke grupe, što bi, po tom pitanju, imalo odraz i na razvoj određenih stavova kod učenika. Očigledno je da je nastava predmeta Istorija u velikoj meri uslovljena širim kontekstom društva, te da se i sami sadržaji nastave ovog predmeta prilagođavaju nekim opštijim društvenim potrebama i očekivanjima po pitanju toga koja bi trebalo da bude uloga izučavanja ove oblasti društvene stvarnosti. Posebno bi bilo značajno da posledica nekih ovakvih orijentacija, koje su zastupljene pri izboru sadržaja istorije, ne vode do usvajanja znanja i do formiranja uverenja i stavova koji pripadaju diskursu etnocentrizma, koji je u značajnoj meri suprotstavljen stavovima multikulturalnosti (Gans, 2003).

Prirodno je da je nastava istorije prevashodno usmerena na razvoj opšteg i individualnog kulturnog i nacionalnog identiteta i pripadnosti. Međutim, pored tog osnovnog cilja, nastava istorije može da omogući i *razvoj empatije i tolerancije* (Bennett, 2023), a to su već neki od značajnijih elemenata razvoja stavova o značaju vrednosti multikulturalnosti. Kroz proučavanje istorije, može biti obezbeđeno da se bolje razume kako su u prošlosti društva i kulture izgrađivani, kako su funkcionisali i kako su se menjali. Stoga, bogastvo istorije sveta, koje se može prezentovati kroz nastavu istorije, može biti dobra osnova za bolje razumevanje raznolikosti današnjeg sveta (Bennett, 2013), te samim tim i dobra osnova za razvoj pozitivnih stavova prema vrednosti multikulturalnosti.

Zaključak

Usvajanje znanja o drugim kulturama, učenje nematernjeg ili stranog jezika kao sredstva komunikacije i učenja o drugim etnicitetima i kulturama, uporedo sa razvijanjem stavova prema multikulturalnosti u društvu, razvijanjem svesti o različitosti koja je prisutna u multietničkim i multikulturalnim zajednicama i slično, kao i razvijanjem svesti o dobiti komunikacije i saradnje sa pripadnicima

drugog etniciteta i kulture (Perunović Samardžić, 2013), svakako predstavljaju značajne pozitivne elemente i za jačanje ličnog kulturnog identiteta. Stoga, značajnu ulogu u kontekstu razvoja ličnog kulturnog identiteta zauzima i razvoj stavova kod učenika prema multikulturalnosti i vrednostima koji su sastavni elementi ovog složenog društvenog fenomena.

Sadržaji multikulturnog obrazovanja u školskom sistemu u Republici Srbiji pripadaju oblastima različitih nastavnih predmeta, te s obzirom da se ne radi o posebno izdvojenom programu obrazovno-vaspitnog rada, postoje i određene teškoće u izdvojenom praćenju i vrednovanju efekata realizacije ovog programa. Na osnovu toga, teško je učiniti i egzaktnije procene u kojoj meri efikasna i efektivna realizacija ovog programa stvarno doprinosi razvoju stavova učenika prema multikulturalnosti. Polazište za obuhvatnija proučavanja u ovoj oblasti može se naći u dubljoj proceni, koja zapravo može biti pre svega kvalitativna po svojoj prirodi, zasnovana na konceptualnoj analizi postavljenih ciljeva i zadataka u ovoj oblasti, kao i na osnovu toga izabranih sadržaja koji bi trebalo da dovedu do ostvarenja postavljenih ciljeva i predviđenih ishoda.

Uopšte uzev, kvalitet realizacije programa multikulturnog obrazovanja, kao i obrazovnih ishoda koji se postižu u tom procesu, jeste kvalitet koji se očituje kroz nivo razvijenosti stavova prema multikulturalnosti koji se razvijaju kod učenika, ovladavanjem određenim znanjima. Kvalitet ishoda u ovoj oblasti determinisan je različitim uticajima koji dolaze iz šireg konteksta društva i društvenih odnosa. Bez obzira na različita ograničenja i prepreke koje se javljaju u osmišljavanju i realizaciji programa multikulturnog obrazovanja, ova oblast obrazovanja i vaspitanja, između ostalog posmatrana i kroz efekat razvijenosti stavova učenika prema multikulturalnosti, potencijalno i stvarno može da predstavlja značajan činilac razvoja multikulturalnosti u društvu, te samim tim može da predstavlja činilac doprinosa razvoju multikulturnog društva.

Literatura

- Bennett, G. (2023). *The benefits of teaching History in schools*. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/importance-teaching-history-schools-george-bennett-2e/>.
- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation*. Routledge.
- Đurišić-Bojanović, M. (2006). Stavovi mladih prema multikulturalnosti i prihvatanje pluraliteta ideja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 430–444. <https://doi.org/10.2298/ZIP10602430D>
- Farzand, M. (2023). Multiculturalism in literature: A tapestry of diverse narratives. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/374701919_Multiculturalism_in_Literature_A_Tapestry_of_Diverse_Narratives.
- Feinberg, W. (1996). *The goals of multicultural education: A critical re-evaluation*. Philosophy of Education.
- Gans, C. (2003). *The limits of nationalism*. Cambridge University Press.
- Perunović Samardžić, J. (2013). Ka multikulturalnom obrazovanju – smisao, vrijednost i njegovanje multikulturalnosti u školama danas. *Norma*, 18(1), 79–96.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(2), 53–64. <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i5.1825>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes. *European Psychologist*, 18(3). <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2023). Službeni glasnik Republike Srbije.

OBRAZOVANJEM KA PREVENCIJI DIGITALNOG NASILJA¹

Edisa I. Kecap²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Dubravka S. Mihajlović³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Aleksandra P. Pejatović⁴

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija i dostupnost digitalnih platformi značajno su promenili obrasce socijalne interakcije dece i mladih, ali su istovremeno otvorili prostor za nove oblike rizika. Posebno zabrinjava rastuća učestalost digitalnog nasilja (cyberbullying), koje ima ozbiljne psihosocijalne posledice po žrtve, počinioce i svedoke. Specifičnosti ovog fenomena – anonimnost počinilaca, stalna dostupnost žrtve i nemogućnost kontrole širenja sadržaja – čine ga kompleksnijim i opasnijim od tradicionalnog nasilja. U radu se analizira fenomen digitalnog nasilja, njegove karakteristike, pojavni oblici i posledice, uz isticanje značaja multisektorske saradnje i značajne uloge obrazovnih aktivnosti kao ključnih mehanizama prevencije. Poseban akcenat stavljen je na ulogu škole, nastavnika, roditelja, medija i države u stvaranju sigurnog digitalnog okruženja za decu i mlade.

Ključne reči: digitalno nasilje (eng. *cyberbullying*), prevencija, obrazovne aktivnosti.

Kontekst pojave fenomena *digitalno nasilje*

Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija, dostupnost interneta, kao i, između ostalog, pristup digitalnim platformama, uneli su promene i u način socijalne interakcije i komunikacije. Pored obilja mogućnosti za učenje i zabavu, IKT predstavljaju veliki izvor mogućnosti za zloupotrebe kojima su mladi i deca različitog uzrasta izloženi. Zabrinjavajuć je podatak iz jednog evropskog istra-

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0003-0009-1574>; e-mail: edisa.kecap@f.bg.ac.rs; edisa.kecap@gmail.com

3 <https://orcid.org/0000-0002-5637-4672>

4 <https://orcid.org/0000-0002-4446-5147>

živanja (prema OECD, 2025) da deca već do druge godine dolaze u interakciju sa digitalnom tehnologijom. Savremenu potrebu i sastavni deo odrastanja sada predstavlja građenje virtuelnog identiteta i upotreba digitalnih uređaja, interneta, aplikacija, igrice, društvenih mreža. Deca sve više vremena provode ispred ekrana, što ih dovodi u veći rizik od izloženosti opasnostima koje vrebaju u virtuelnom okruženju, zbog čega je od izuzetnog značaja njihova upoznatost sa potencijalnim opasnostima. Sve zastupljenija tema i jedan od fenomena savremenog društva koji poprima sve veće razmere jeste digitalno nasilje. Posledice mogu biti ozbiljne, o čemu govori pojava termina *Cyberbullicide*, koji predstavlja „samoubistvo koje je direktno ili indirektno rezultat viktimizacije sajber maltretiranja“ (Hinduja & Patchin, 2025: 3).

S obzirom na kompleksnost i ozbiljnost teme digitalnog nasilja, kao i na potencijalne aktere, stručnjaci različitih profila se bave njenim istraživanjem. To su, između ostalog, pedagozi, učitelji, nastavnici, psiholozi, andragozi, sociolozi, lekari, inženjeri. U literaturi se, pored termina digitalno nasilje, za koji smo se mi opredelili, koriste termini sajber maltretiranje, elektronsko maltretiranje, onlajn maltretiranje, sajber uznemiravanje (*cyber harassment*), sajber nasilje (*cyberbullying*), onlajn nasilje (*online violence*), elektronsko nasilje, nasilje na internetu, maltretiranje u digitalnom svetu, digitalna agresija (*cyber aggression*) (Dinić, 2022; Englander, 2025; Hinduja & Patchin, 2024; OECD, 2025; Petrović, 2024; Popadić i Kuzmanović, 2016; Popadić i sar., 2016; Rančić, 2018; Tomczyk & Włoch, 2019; Tozzo et al., 2022; UNESCO, 2021 i dr.). Zasluga za upotrebu reči *Cyberbullying* se pripisuje Bilu Belsiju, koji je 2003. godine kreirao veb-stranicu pod nazivom www.cyberbullying.ca. Međutim, ovaj fenomen se pod nazivom *Cyberbullying* prvi put spominje 1995. godine u Njujork tajmsu, dok koncept potiče iz literature koja se bavi pitanjima maltretiranja u školama (prema Englander, 2025).

Kada govorimo o onlajn nasilju, važno je da napravimo razliku između dve kategorije onlajn nasilja, a to su onlajn nasilje među vršnjacima i onlajn nasilje nad decom od strane odraslih osoba. S obzirom da imaju različitu prirodu i kontekst, drugaiji suodgovori na njih, naročito pravni, i posebno kada je reč o seksualnom uznemiravanju i eksploataciji (UNESCO, 2021). Mi se u radu fokusiramo na digitalno nasilje koje se dešava među decom i načine njegove obrazovne prevencije koja uključuje i odrasle.

Karakteristike digitalnog nasilja

Analizirajući određenja drugih autora (Aleksić Hil & Kalanj, 2018; Dedić Bukvić i Šuman, 2021; Dinić, 2022; Hinduja & Patchin, 2024; Kowalski et al., 2025; Kuzmanović i sar., 2016; Petrović, 2024; Popadić i sar., 2016; Pravilnik o protokolu postupanja..., 2024; Rančić, 2018; Tomczyk & Włoch, 2019; UNESCO, 2021), možemo da sumiramo i kažemo da *digitalno nasilje* predstavlja (ponovljeni) namerni čin agresivnog nasilnog ponašanja, od strane grupe ili pojedinca prema žrtvi, gde je zastupljena nesrazmera moći jer je sposobnost žrtve da se zaštiti ili odbrani ograničena, a koje se dešava u digitalnom/virtuelnom okruženju, putem korišćenja i zloupotrebe informacione tehnologije, odnosno digitalnih uređaja (računari i pametni telefoni), društvenih mreža i platformi (Instagram, Fejsbuk, X mreža, Skajp, TikTok, YouTube, Snapchat, WhatsApp, Viber, online igre i drugo) uz pomoć različitih formi (razmene) komunikacije (pozivi, poruke, četovi, imejlovi, forumi, blogovi, zvučni sadržaji, snimci i drugo), sa ciljem nanošenja štete i izazivanja straha, ugrožavanjem bezbednosti i dostojanstva ličnosti.

Pojavni oblici digitalnog nasilja su različiti i obuhvataju ponašanja kao što su pretnje, uznemiravanje, proganjanje u digitalnom prostoru (putem poziva i poruka), podsticanje mržnje (po različitim osnovama), vređanje, ogovaranje, širenje lažnih glasina i optužbi kako bi se oštetio ugled žrtve ili narušilo prijateljstvo, otkrivanje i deljenjem poverljivih ličnih informacija na mreži (slike, video snimci i dr.) bez saglasnosti ili pristanka, obmanjivanje, lažno predstavljanje, promena ili krađa lozinki, slanje virusa, korišćenje tuđeg identiteta za kreiranje profila na društvenim mrežama, isključivanje iz različitih grupa, ignorisanje, ismevanje i dr. (Aleksić & Kalanj, 2018; Burnell et al., 2025; Dinić, 2022; Hinduja & Patchin, 2024; Kowalski et al., 2025; Kuzmanović i sar., 2016; OECD, 2025; Petrović, 2024; Popadić et al., 2016; Popadić i Kuzmanović, 2016; Rančić, 2018; Tomczyk & Włoch, 2019; UNESCO, 2021). Neki autori (Burnell et al., 2025) navedene oblike ponašanja nazivaju digitalnom okrutnošću (*digital cruelty*).

Digitalno nasilje je oblik tradicionalnog školskog maltretiranja (Tozzo et al, 2022), ali je razvoj IKT doveo do novih oblika nasilja, na koje utiču i oflajn odnosi i interakcije. Ono se često vrši istovremeno ili je nastavak nasilja koje se odigrava u školi ili „grube poruke na mreži mogu dovesti do fizičkog nasilja“ (UNESCO, 2021: 5). Međutim, teže je pobeći od digitalnog nasilja: ono je, u odnosu na tradicionalno, opasnije s obzirom na prostor i oblike u kojima se javlja (Rančić, 2018). Digitalno nasilje odlikuju određene specifičnosti koje nisu deo tradicionalnog nasilja: može se vršiti direktno (lajkovanjem, šerovanjem sadržaja) ili indirektno (posmatranjem, svedočenjem) (Kuzmanović i sar., 2016); počinioци mogu da ostanu anonimni, što doprinosi nesrazmeri moći između nasilnika i žrtve (Aleksić Hil & Kalanj, 2018; Rančić, 2018; Tomczyk & Włoch, 2019; UNESCO, 2021); informacije se šire brzo i nekontrolisano čime se povećava masovnost publike i svedoka (potencijalnih počinioца); uključenost većeg broja osoba u maltretiranje (u odnosu na, na primer, školsko dvorište) (Dinić, 2022; Kuzmanović i sar., 2016; Petrović, 2024); stalna dostupnost žrtve – ne postoji teritorijalno i vremensko ograničenje za kontaktiranje, niti prostor gde žrtva može da se sakrije, usled čega se dešava i na „sigurnim mestima“ (na primer, kod kuće); nedostatak fizičkog kontakta sa žrtvom, zbog čega nasilnik ima niži stepen empatije, nasilnik ne vidi na koji način i u kojoj meri povređuje žrtvu; meta može biti svako (deca i odrasli); teškoća ili nemogućnost uklanjanja negativnog sadržaja sa interneta nakon što je podeljen, što ga čini dostupnim i ponovo upotrebljivim.

U digitalnom nasilju razlikujemo tri osnovne uloge u nasilnoj interakciji: uloga nasilnika, žrtve i nasilnika-žrtve. Svakako da je najzastupljenija kategorija žrtve (Dinić, 2022), a „deca koja se na bilo koji način doživljavaju kao 'drugačija'“ izložena su većem riziku od digitalnog nasilja, a te različitosti se odnose na fizički izgled, pol, rasu, etničku pripadnost, seksualnu orijentaciju, uzrast (UNESCO, 2021: 4). Žrtve nasilnika su i deca koja su se tek doselila, koja su stidljiva, povučena, drugačijeg socioekonomskog statusa, popularna deca, „slabija“ deca, druge nacionalnosti ili vere, deca sa fizičkim ili psihičkim poremećajima (Kuzmanović i sar., 2016; Petrović, 2024). Digitalno nasilje dovodi do neraspoloženja, nesigurnosti, razdražljivosti, promena navika, antisocijalnog ponašanja, problema sa koncentracijom, psihosomatskih simptoma, korišćenja štetnih supstanci, smanjenog uspeha u školi, anksioznosti, depresije, stida, niskog samopouzdanja, suicidalnih misli. (Dinić, 2022; Kowalski et al., 2025; Kuzmanović i sar., 2016; Petrović, 2024; Rančić, 2018; Tozzo et al, 2022; UNESCO, 2021). Međutim, i počinioци i svedoci (*bystanders*) osećaju posledice svojih dela, kao što su depresija i anksioznost. Kada govorimo o kategoriji, odnosno ulozi nasilnik-žrtva, zanimljiv je nalaz da žrtve digitalnog nasilja često i same postaju nasilnici (Popadić i Kuzmanović, 2016), što, između ostalog, otvara pitanje empatije u digitalnom okruženju (James et al., 2025).

Posledice digitalnog nasilja su zabrinjavajuće, a pitanje preventivnih mera se pokreće kada određeni ekstremni slučaj nasilja poprimi široke razmere, što ni u kom slučaju nije pravovremeno, te otvara prostor za diskusiju o etičkim pitanjima i odgovornosti svih zainteresovanih strana udigitalnom okruženju i van njega.

Obrazovne aktivnosti u funkciji prevencije digitalnog nasilja

Da bi prevencija digitalnog nasilja bila efikasna, neophodno je da se u obrazovne aktivnosti uključe svi akteri od značaja: deca, roditelji, škola, nastavnici, stručnjaci, spoljne organizacije, država i mediji. Svaka od kategorija ima specifičnu ulogu i značaj, te joj i programi moraju biti prilagođeni.

Uloga države jeste da donese zakone i utvrdi pravni okvir za regulisanje digitalnog nasilja, da sarađuje sa međunarodnim organizacijama u vidu zajedničkih projekata i kampanja, da osmišljava i realizuje nacionalne kampanje za promociju prevencije, da formira savetovališta, strategije i programe za škole kako bi uključila decu, roditelje i nastavnike, da osniva kontakt-centre. Na primer, Evropska unija je ustanovila Dan bezbednijeg interneta (*Safer Internet Day*), na inicijativu organizacije European Schoolnet, kroz program EU SafeBorders, a kasnije imrežu INSAFE, koji se obeležava svake godine u preko 180 zemalja, uvek utorkom, druge nedelje u februaru, kada se održavaju mnogobrojne manifestacije i aktivnosti (EU, 2025; Rančić, 2018). Kako bi se efikasno rešavala složena pitanja, ključna je međusektorska saradnja, odnosno, saradnja sa spoljnim organizacijama, nevladinim organizacijama, lokalnom zajednicom, policijom i drugim zainteresovanim sektorima. Neophodno je da se uspostave jasne institucionalne procedure i alati kako bi se postavili ciljevi za sve zainteresovane strane, a akcioni plan efikasno sproveo (OECD, 2025). U prevenciji digitalnog nasilja posebno važnu ulogu, koja je dominantno informativna i edukativna, imaju mediji, kroz različite formate emisija za decu i roditelje (Rančić, 2018), kao i inovativne ideje u vidu uključivanja poznatih ličnosti i jutjuberu, bliskih mlađoj populaciji, u proces medijskog obrazovanja (Tomczyk & Włoch, 2019). Dominantan kontekst iz kojeg se posmatra fenomen digitalnog nasilja jeste školsko okruženje (Dinić, 2022), te način prevencije zavisi od kapaciteta škole da se suoči sa situacijama digitalnog nasilja, odnosno od kulture i klime koje se neguju u školi, bezbednosti u školi, načina upravljanja školom, supervizije, kvaliteta odnosa između učenika i nastavnika, uspostavljenog poverenja u procedure za tretiranje negativnih ponašanja, atmosfere, saradnje sa roditeljima, obrazovnih aktivnosti koje se preduzimaju u vezi sa pitanjima nasilja. Veliku ulogu u kreiranju bezbednog okruženja za decu imaju nastavnici, stručnjaci koji kreiraju programe i obučavaju sve zainteresovane strane, roditelji i vršnjaci.

S obzirom da je fenomen digitalnog nasilja kompleksan, poželjno je da aktivnosti koje se realizuju budu povezane i međuzavisne, da mogu da uključe više aktera istovremeno ili da se odnose na svakog aktera pojedinačno. Na osnovu naših uvida i analize relevantne literature (Dedić Bukvić i Šuman, 2021; Dinić, 2022; Hinduja & Patchin, 2024; Kowalski et al., 2025; Kuzmanović et al., 2016; Lan et al., 2022; Lepojević Kovačević i sar., 2014; OECD, 2025; Petrović, 2024; Popadić i Kuzmanović, 2016; Popadić et al., 2016; Rančić, 2018; Reich et al., 2025; Tomczyk & Włoch, 2019; Tozzo et al., 2022; UNESCO, 2021 i dr.), za prevenciju digitalnog nasilja predlažemo sinergiju sledećih *obrazovnih aktivnosti*:

- o Podsticanje škole da integriše upotrebu informacionih tehnologija u školski sistem, u nastavne planove, programe i vannastavne aktivnosti, kao i da obezbedi neophodnu opremu;
- o Formiranje tima za zaštitu od diskriminacije, (digitalnog) nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja;

- o Kreiranje kratkoročnih i dugoročnih planova aktivnosti u okviru škole i u saradnji sa spoljnim organizacijama;
- o Obrađivanje teme digitalnog nasilja u školi u okviru postojećih ili posebnih predmeta;
- o Formiranje savetovališta za pitanja (digitalnog) nasilja;
- o Obavezno medijsko obrazovanje za nastavnike, roditelje i učenike u cilju unapređenja digitalnih kompetencija i veština za primenu tehničkih mera zaštite i podizanja svesti o potencijalnim rizicima u digitalnom okruženju. Roditelji često prebacuju odgovornost za rešavanje slučajeva digitalnog nasilja na škole, a neretko su njihova deca informatički pismenija od njih, zbog čega je značajno prevazići ili umanjiti ovaj digitalni jaz;
- o Upoznavanje sa pravnim posledicama neprimerenog ponašanja (na internetu) i procedurama za prijavljivanje situacija digitalnog nasilja. Poželjno je da škola ima jasne procedure i protokole za prijavljivanje, da poseduje pouzdanu evidenciju o prijavljenim slučajevima i da evaluiira u kojoj meri su preduzete preventivne mere imale učinka;
- o Upoznavanje učenika, roditelja i nastavnika sa karakteristikama digitalnog nasilja, rizicima, psihofizičkim i pravnim posledicama, kroz oflajn ili onlajn predavanja, radionice, obuke, diskusije, analizu stvarnih primera digitalnog nasilja, primenu relevantnog znanja kroz interaktivne aktivnosti. Takođe, uključivanje nastavnika u programe za smanjenje oflajn nasilja doprinose i smanjenju digitalnog nasilja;
- o Jačanje veština nastavnika da pruže pomoć i podršku žrtvama i počinioćima kroz (onlajn) obuke, učešće na konferencijama, kurseve, seminare, izučavanje relevantne literature;
- o Organizovanje (onlajn) seminara, obuka i predavanja o merama prevencije digitalnog nasilja;
- o Podizanje svesti o potencijalima i pozitivnim aspektima digitalnih tehnologija, razvijanje navika konstruktivnog načina korišćenja interneta i novih tehnologija u školi i van škole, umesto zabrane korišćenja u školi. Postoje aplikacije za pametne telefone namenjene mladima za prijavu digitalnog nasilja i podršku, kako bi se lakše nosili sa njegovim posledicama;
- o Razvijanje socijalnih veština, veština nenasilne komunikacije u realnom i digitalnom okruženju; jačanje samokontrole, kao i sposobnosti empatije kod dece od najranijeg uzrasta. Reakcije svedoka imaju značajnu ulogu u suzbijanju ili podsticanju nasilja, a empatija značajno utiče na način delovanja;
- o Održavanje sastanaka o stvarnim slučajevima digitalnog nasilja koje vode stručnjaci (na primer, policajci);
- o Podizanje svesti o značaju roditeljskog nadzora i uvida u aktivnosti dece uz pomoć, između ostalog, softvera i aplikacija za praćenje aktivnosti dece na internetu, naročito na društvenim mrežama;
- o Angažovanje škole u aktivnostima kao što su: ažuriranje veb-sajta škole sadržajima o digitalnom nasilju i bezbednosti na internetu; izdavanje tekstova o digitalnom nasilju u školskim časopisima; izrada školskih panoa; snimanje i emitovanje spotova ili filmova o digitalnom nasilju, uz refleksiju; obezbeđivanje kutije u holu škole gde bi nastavnici, učenici i roditelji mogli da podele iskustva o digitalnom nasilju, koja će dalje biti materijal za radionice i osnova za razgovor; vršnjačke obuke o digitalnom nasilju koje stariji učenici sa nastavnicima

realizuju sa učenicima nižih razreda; kvizovi o digitalnom nasilju (na nivou odeljenja ili škole); razgovori i tribine za roditelje, decu i nastavnike;

- o Promovisanje bezbednih onlajn interakcija, posebno u medijima i na društvenim mrežama;
- o Implementiranje procedura za zaštitu nastavnika od digitalnog nasilja koji su neretko i sami žrtve uvredljivih i negativnih komentara, obrađenih fotografija, što narušava njihov ugled;
- o Obezbeđivanje da osobe koje realizuju (onlajn) obuke, seminare, tribine budu kompetentne, da sadržaj i način prezentovanja uvažava nivo razvoja učenika, a da je prezentacija atraktivna, primamljiva i zanimljiva.

Potrebno je da ponuda svih programa bude dostupna i onlajn, kako bi se povećala mogućnost participacije većeg broja učesnika. Od izuzetnog je značaja da se, uz sistemsku podršku formalnog obrazovanja, digitalne kompetencije i ishodi integrišu u nastavni plan i program svih nivoa obrazovanja, kako bi naredne generacije bile što obučnije za prevenciju rizika u onlajn okruženju. Pored škole, uloga roditelja je od presudnog značaja, te je potrebno roditeljima omogućiti pristup programima koji su im namenjeni i motivisati ih da se u njih uključe. Obrazovni programi se često odnose na jednu ciljnu grupu. „Opšte poznato zlatno pravilo prevencije je da se prvo radi sa odraslima – zaposlenima u vaspitno-obrazovnim ustanovama, zatim sa roditeljima, pa tek na kraju s decom“ (Kuzmanović i saradnici, 2016: 36). Kako bi proces prevencije digitalnog nasilja bio što efikasniji, neophodno je da obrazovni programi budu holistički, odnosno da se kroz dizajn programa uključe i umreže sve zainteresovane strane.

Literatura

- Aleksić Hil, O., i Kalanj, M. (2018). Vršnjačko nasilje i mentalno zdravlje. *Psihijatrija danas*, 50(1), 59–66. <https://doi.org/10.5937/PsihDan1801059A>
- Burnell, K., Trekels, J., George, M.J., & Nesi, J. (2025). Digital Cruelty's Impact on Self-Esteem and Body Image. In D. A. Christakis, & L. Hale (Eds.), *Handbook of Children and Screens* (pp. 439–445). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_60
- Dedić Bukvić, E. i Šuman, M. (2021). *Nastavnici kao digitalni mentori: podrška u radu s djecom i mladima u digitalnom okruženju*. Univerzitet u Sarajevu.
- Dinić, B. (2022). *Digitalno nasilje*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Englander, E. (2025). Introduction to the Section on Cyberbullying and Digital Cruelty. In D. A. Christakis, & L. Hale (Eds.), *Handbook of Children and Screens* (pp. 427 – 431). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_58
- European Union (2025). *Better Internet for Kids: About Safer Internet Day*. Retrieved from https://better-internet-for-kids.europa.eu/en/saferinternetday/about?utm_source=chatgpt.com
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2024). *Cyberbullying Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center. Retrieved from cyberbullying.org
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2025). *Glossary: Social Media, Cyberbullying, & Online Safety Terms To Know*. Cyberbullying Research Center. Retrieved from cyberbullying.org
- James, C., Collier, A., Davis, K., Konrath, S., Milosevic, T., Milovidov, E., Staksrud, E. & Weinstein, E. (2025). Empathy, Kindness, and Dignity in a Connected World. In: Christakis, D.A., Hale, L. (Ed.), *Handbook of Children and Screens* (pp. 231–237). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_32
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Patchin, J., Cotten, S. R., Craig, W. (2025). Cyberbullying and Social Media. In: Christakis, D.A., Hale, L. (Eds.), *Handbook of Children and Screens* (pp. 433–438). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_59

- Kuzmanović, D., Lajović, B., Grujić, S., i Medenica, G. (2016). *Digitalno nasilje – prevencija i reagovanje*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Pedagoško društvo Srbije.
- Lan, M., Law, N., & Pan, Q. (2022). Effectiveness of anti-cyberbullying educational programs: A socio-ecologically grounded systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 130, ISSN 0747-5632 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107200>.
- Lepojević Kovačević, M., Pavlović Žunić, V., i Kovačević, M. (2014). Roditeljski nadzor dece i adolescenata na Internetu. In D. Todorović, D. Petrović i D. Prlja (Eds.), *Internet i društvo* (pp. 459–472). Srpsko sociološko društvo, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, Institut za uporedno pravo Beograd.
- OECD (2025). *How's Life for Children in the Digital Age?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>
- Petrović, T. (2024). Moguća rešenja za sajber nasilje. *Savremene studije bezbednosti*, 2, 65–82. <https://doi.org/10.5937/ssb2402065P>
- Popadić D., Kuzmanović D. (2016). *Mladi u svetu interneta*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Popadić, D., Pavlović, Z., Petrović, D. & Kuzmanović, D. (2016). *Global kids online Serbia: Balancing between Opportunities and Risks. Results from the Pilot Study*. Belgrade: University of Belgrade. Retrieved from www.globalkidsonline/srbia
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, „Sl. glasnik RS“, br. 11/2024
- Rančić, J. (2018). Vršnjačko nasilje na društvenim mrežama u Republici Srbiji. *CM: Communication and Media*, 13(43), 95–124. <https://doi.org/10.5937/comman13-18786>
- Reich, S. M., Aladé, F., Cingel, D. P., Takeuchi, L., Warren, R., Uhls, Y. T. (2025). Media and Parenting: Current Findings and Future Directions. In: Christakis, D. A., & Hale, L. (Eds.), *Handbook of Children and Screens* (pp. 379–385). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_52
- Tomczyk, Ł., & Włoch, A. (2019). Cyberbullying in the light of challenges of school-based prevention. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(3), 13–26.
- Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and Educational Strategies for Cyberbullying Prevention: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. MDPI. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610452>
- UNESCO (2021) *Tackling cyberbullying and other forms of online violence involving children and young people: Q&A*.

ZOV NEPREDVIDIVOSTI: PEDAGOŠKI ZNAČAJ RIZIČNE IGRE¹

Tamara B. Injac²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju

Živka T. Krnjaja³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Pedagoški opravdan rizik se temelji na dobrobiti deteta, kao i rezilijentnosti koja se gradi kroz različita iskustva i prilike da se iskustvo proširi. Ujedno je određen kulturnim kontekstom i odnosom društva prema igri, ali i preovlađujućom slikom o detetu. Kada igra predstavlja sredstvo ostvarivanja obrazovnih ciljeva, tada težimo da rizike uklonimo, a kada je igra sama po sebi važna, rizik otvara potencijal za transformisanje postojećih okolnosti i učesnika. Takođe, ako dete vidimo kao krhko biće kome je potrebna zaštita, rizik predstavlja isključivo opasnost. Međutim, ako dete sagledavamo kao radoznalo, sposobno i puno potencijala, rizik dobija obrazovnu dimenziju i postaje važan činilac učenja i razvoja. Pedagog treba da poznaje i razume različite teorijske okvire i perspektive, kao i da bude upoznat sa postojećim praksama u drugim zemljama koje mu mogu dati uvide u raznovrsne mogućnosti oblikovanja života i rada u vrtiću. Pedagog i vaspitači, treba da teže stvaranju uslova za omogućavanje rizične igre u okvirima bezbednih granica, što vodi razvijanju kulture ustanove kao otvorene i fleksibilne, sa (bezgraničnim) poverenjem u dete.

Ključne reči: rizična igra, Andi pristup igri, slika o detetu, predškolska pedagogija.

Zašto je igra važna

Deca u igri integrišu i rekonstruišu prethodna iskustva i znanja, istražuju, pregovaraju i uspostavljaju pravila, stvaraju i rešavaju probleme, donose odluke, preispituju različite kontekste i uloge, te usklađuju ideje, osećanja i značenja sa zajednicom učesnika i širom društveno-kulturnom sredinom u kojoj se igra odvija (Krnjaja, 2012a). Ovako sagledavana, igra se ne razume samo kao puka aktivnost, nego kao odnos prema životu (Marjanović, 1987), „fleksibilnost u dejstvu“ (Marjanović, 1987a: 9), transformacija sopstva i okruženja izmeštanjem iz ustaljenih načina funkcionisanja (Krnjaja, 2012). Tako igra postaje „pristup svemu što radimo“ (Krnjaja, 2012), čime se otvara prostor deci

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0009-0008-4488-1483>; e-mail: tamara.injac@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0000-0003-1684-952X>

(i odraslima) da uče, istražuju i izražavaju sopstvene potencijale i kompetencije u toj interakciji (Marjanović, 1987a). Odrasli, međutim, često gaje kruta shvatanja o tome šta igra jeste i kakva bi trebalo da bude, vezujući je za bezbrižnost i rasterećenost, smatrajući da nije dovoljno ozbiljna sama po sebi (Mitranić, 2015). Savremena istraživanja potvrđuju da deca u igri razvijaju fleksibilnost, kreativnost i kvalitetne odnose sa drugim učesnicima (Gordon, 2014; Krnjaja, 2010). Igra omogućava interpretaciju pravila i zajedničko stvaranje značenja (Henricks, 2014), istovremeno pružajući snažna emocionalna iskustva koja doprinose razvoju rezilijentnosti (Lester & Russell, 2008). Podrška igri stoga znači podršku detetu kao akteru sopstvenog razvoja i učenja (Mitranić, 2015).

Preuzimanje rizika prirodan je deo dečje igre (Sandseter, 2009) i zahteva balans između slobode i bezbednosti (Maynard & Waters, 2014). Ipak, obrazovne politike i praksa često instrumentalizuju igru, usmeravajući je ka predodređenim ishodima, često insistirajući na kontroli vremena i prostora, čime se deci ograničavaju i dobrim delom uskraćuju iskustva učenja i istraživanja. Takvo „ogoljeno“ okruženje, sa mnogo zabrana i malo stvarnih izazova, decu osiromašuje za iskustva samostalnog procenjivanja rizika (Lester & Russell, 2008). Suprotno tome, istraživanja pokazuju da deca imaju prirodnu sklonost ka onome što nazivamo riskantnim igrama i da vođenje brige o njihovoj bezbednosti treba da uključuje omogućavanje deci da preuzmu rizik i da se nose sa njim (Brussoni et al, 2012).

Preuzimanje rizika: potencijal ili pretnja

Rizična igra (eng. *risky play*) obuhvata uzbudljive i izazovne igre koje uključuju neizvesnost i postojan rizik od povrede (Lin et al., 2022). Takva igra pokreće snažne pozitivne emocije, poput radosti i uzbuđenja, ali često nosi i izvesnu dozu bojazni, koja decu motiviše da procenjuju granice svojih sposobnosti i sopstveni osećaj bezbednosti (Lin et al., 2022). U naučnoj literaturi se izdvaja šest kategorija rizika: igre na velikim visinama (npr. penjanje, balansiranje), igre velikim brzinama (npr. trčanje niz padinu, spuštanje niz tobogan), igre opasnim alatima (oštri i drugi rizični predmeti), igre u blizini potencijalno opasnih elemenata (npr. voda, vatra), grube fizičke igre (npr. guranje, obaranje), igre tokom kojih dete može da se izgubi (npr. sakrivanje, istraživanje nepoznatog prostora) (Sandseter, 2007). Deca u takvim igrama svesno teže fizičkoj i emocionalnoj neizvesnosti, zato što igrovni kontekst predstavlja siguran okvir za isprobavanje i regulaciju osećanja kroz pravila i rituale same igre (Lester & Russell, 2008). Rizična igra podrazumeva izvestan emotivni naboj – od uzbuđenja do straha, od radoznalosti do nesigurnosti. Upravo na granici između zanosa i bojazni, igra postaje dovoljno izazovna da podstakne učenje i istraživanje, ali ne prekomerno izazaovna, dakle, nedovoljno da bi preplavila dete i uzrokovala povlačenje. Rizična igra je prirodan kontekst za oprezno suočavanje sa rizikom – deca uče da procene udaljenost, visinu, brzinu, sopstvenu snagu i granice, da planiraju naredni korak i da zaustave igru kada prepoznaju opasnost. Uzevši u obzir činjenicu da su rizične situacije neizbežan segment svakodnevnog života, upuštanje dece u rizične igre možemo razumeti kao osnaživanje za nepredvidivost (Harper, 2017; Sandseter & Kennair, 2011).

Kulturni okvir značajno utiče na percepciju rizika (Adams, 1995), pa samim tim dečji odnos, kao i odnos odraslih, prema preuzimanju rizika i stupanju u rizične igre umnogome zavisi od kulture (Lin et al, 2022). U društvima koja igru dopuštaju, rizik se shvata kao nemogućnost predviđanja ishoda i samim tim se tumači negativno (Maynard & Waters, 2014). Nasuprot tome, u kulturama koje igru neguju, rizik se vidi kao način razvijanja fleksibilnosti i kreativnosti (Lin et al., 2022).

Pedagoški značaj igre proističe iz njenih svojstava poput spontanosti, nepredvidivosti i samousmerenja, a ne iz unapred zadatih ishoda. Deca koja u igri uče da se nose sa neizvesnošću postaju kreativnija, samostalnija i odlučnija u rešavanju problema (Tovey, 2007, prema: Panić i Višnjić-Jevtić, 2020). Suočavanje sa rizikom u odmerenim uslovima omogućava deci da uče da procenjuju opasnost i razvijaju samoregulaciju (Sandseter, 2007). Iskustva snažnih emocija u relativno bezbednim okvirima igre pomažu razvoju rezilijentnosti, ali i ostvarivanju snažnih vršnjačkih veza kao izrazito značajnog uslova za razvoj dobrobiti deteta (Lester & Russell, 2008). Uklanjanje rizika dovodi do osiromašenja ovakvih iskustava, a „s obzirom na potrebu djeteta za stalnim istraživanjem, limitiranost novih iskustava predstavlja ograničavajući faktor za dobrobit djeteta“ (Panić i Višnjić-Jevtić, 2020). Iz navedenog možemo zaključiti da se izvesna doza rizika u dečjoj igri smatra pedagoški opravdanom.

Penjanje uz merdevine: Andi pristup igri

Primer pedagoški opravdanog rizika možemo pronaći u praksama koje zastupa Andi pristup igri (kin. 安吉游戏; eng. *Anji Play*). Ovaj pristup razvijen je u okrugu Andi u Narodnoj Republici Kini početkom XXI veka, kao odgovor na rigidne akademske norme koje su dugo oblikovale vaspitnu praksu. Utemeljen na ideji harmonije čoveka i prirode (Coffino & Bailey, 2019), ovaj pristup afirmiše spontanu i samoiniciranu dečju igru kao najdublji oblik učenja (Lin et al., 2022). Andi pristup igri je usmeren na kultivisanje dubljeg razumevanja dečjeg učenja, sa ciljem stvaranja uslova u kojima deca mogu da se ispolje kao kompetentni akteri sopstvenog razvoja (Moffett, 2021). Koncept „prave igre“ (eng. *True Play*), koji se nalazi u središtu ovog pristupa, podrazumeva samoodređenost, vremensku neprekinutost i minimalnu strukturisanost igre. Deca se igraju raznovrsnim prirodnim, polustrukturiranim materijalima, a sama igra gotovo uvek uključuje elemente promišljenog rizika. U Andi pristupu igri, vaspitači obezbeđuju materijale poput drvenih kutija, gajbica, kofa, merdevina, prostirki i sličnih materijala koji se mogu koristiti za izgradnju raznovrsnih konstrukcija i koje se koriste u rizičnim igrama (Lin et al., 2022). Deca se podstiču da se penju, balansiraju, preskaču i provlače kroz konstrukcije koje samostalno grade i ruše koristeći se dostupnim materijalima, tako ujedno razvijajući koordinaciju, snagu, strateško mišljenje i veštine zajedničkog pregovaranja. Deca imaju slobodu da sama biraju čime i kako će se igrati, uz minimalne intervencije vaspitača (Moffett, 2021). Značaj rizika u Andi pristupu igri ogleda se i u činjenici da on predstavlja jedan od pet principa na kojima se sam pristup zasniva (Lin et al., 2022). Posebna pažnja pridaje se igrama na otvorenom, uz insistiranje na odvijanju većih vremenskih intervala kako bi se obezbedili uslovi za neprekinutu igru.

Sterilni, previše sigurni prostori sputavaju dečju radoznalost (Maynard & Waters, 2014; Harper, 2017), dok Andi praksa pokazuje da održivost i lokalni ekološki resursi mogu postati i pedagoški resursi, a rizik dragocen element učenja i razvoja. Kada odrasli ograničavaju igru iz straha od rizika, nemamerno smanjuju prilike da deca izgrade samopouzdanje i osećaj kompetentnosti, a upravo ta iskustva čine osnovu za dalji razvoj autonomije i kritičkog mišljenja (Henricks, 2014). U Andi vrtićima, odrasli igraju ulogu pažljivih posmatrača i suzdržanih posrednika: postavljaju osnovne okvire i obezbeđuju uslove za preuzimanje rizika u granicama bezbednosti, pritom ostavljajući deci slobodu izbora i mogućnost da samostalno odlučuju o načinima učešća u igri (Lin et al., 2022). Ovakav model pokazuje da je moguće uskladiti bezbednost i slobodu, čime se stvara okruženje u kojem deca kroz „pravu igru“ razvijaju sposobnosti neophodne za život u svetu neizvesnosti. Uzevši u obzir da je Kina zemlja sa istaknutom kulturom izbegavanja nepredvidivosti i insistiranja na jasnim okvirima i normama

(Lin et al., 2022), razvijanje ovakvog pristupa zahtevalo je kritičko preispitivanje institucionalnih shvaćanja deteta, igre i uloga svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Iako nije opšteprihvaćen, Andi pristup igri i dalje je postojana praksa u vrtićima ne samo u Kini, već i u svetu.

Šta mogu, šta smem: slika o detetu

Percepcija rizika neraskidivo je povezana sa slikom o detetu koju kultura neguje (Maynard & Waters, 2014). Ako se dete posmatra kao slabo i nezrelo, rizična igra se doživljava kao pretnja po bezbednost. U obrazovnom kontekstu koje dete smatra infantilnim, nejakim i nespremnom na „surovost sveta“, rizične igre predstavljaju opasnost po njegovu krhkost. Takvo dete nije sposobno da se nosi sa rizicima koji se pred njega postavljaju – ono je nedoraslo, u nastajanju, i mora da sazri kako bi moglo da se suoči sa izazovima koje neizvesnost nosi. Sa druge strane, ukoliko se dete prepoznaje kao kompetentno i sposobno da upravlja sopstvenim iskustvima, pri čemu kompetentnost poimamo kao razvijajući potencijal, a ne završno stanje, rizik postaje potencijal koji otvara nove prilike za učenje i razvoj. Takvo dete najčešće karakterišemo kao „hrabro“ i „avanturistički nastrojeno“, bez obzira na njegovu biološku ranjivost. Uprkos deklarativnom zagovaranju dečje autonomije, mnogi pedagozi, vaspitači, pa i roditelji nesvesno održavaju predstavu deteta kao bića koje treba štititi od neizvesnosti, čime se, između ostalog, ograničava potencijal igre (Lester & Russell, 2008). Ako pođemo od pretpostavke da je svaki čovek stručnjak za rizik (Adams, 1995), dok je igra proces samoostvarenja u kojem dete izgrađuje identitet kroz aktivno učestvovanje u svetu, čiji je rizik sastavni deo (Henricks, 2014), potvrđujemo tezu da je dete ne samo kreativno, kompetentno i bogato potencijalima (Krnjaja, 2010; Miškeljin, 2022), već je u svojoj srži *biće igre* (Godine uzleta, 2018). Priznavanje detetove kompetentnosti ne znači odsustvo zaštite, već stvaranje prostora u kojem dete može da uči iz sopstvenih odluka i iskustava, dok odrasli ostaju prisutni kao pažljivi posmatrači i podržavaoci (Harper, 2017). U tom okviru, uloga odraslog je da podrži dečiju inicijativu, prihvati neizvesnost kao pedagošku vrednost i promišljeno posreduje, prepoznavajući trenutak kada da se povuče, a kada da ponudi granice (Maynard & Waters, 2014).

Kako negovati pedagoški opravdan rizik: očekivanja (od) pedagoga

Iz svega navedenog zaključujemo da rizična igra stvara pedagoški dragocen prostor u kome deca uče da procenjuju rizik, regulišu emocije i preuzimaju odgovornost za sopstvene odluke (Harper, 2017; Sandseter, 2007). Ipak, vaspitači često reaguju nervozno i prekidaju igru iz straha od povrede (Lin et al, 2022), ne razlikujući realni od pretpostavljenog rizika (Sandseter, 2007). Uloga pedagoga jeste da posreduje u razumevanju pedagoški opravdanog rizika i radi sa vaspitačima na njegovom integrisanju u život i rad vrtića. Od pedagoga se očekuje da kontinuirano preispituje sopstvena uverenja i upoznaje različite teorijske okvire, kako su „stavovi i uverenja pedagoga važan element razumevanja, ali i konstruisanja kulture vaspitno-obrazovne ustanove“ (Miškeljin, 2014: 77). Obezbeđivanje prostora za rizičnu igru znači izgradnju kulture ustanove koja veruje u detetovu kompetentnost i gradi okruženje u kojem izazovi predstavljaju priliku, a ne pretnju. Važno je i da pedagog ima svest i razumevanje da se ovakve promene u ustanovu uvode postepeno i oprezno, uz neprestanu komunikaciju sa porodicama, kako bi se objasnilo da takvi prostori jesu primereni deci, kao i da bi se predočio značaj „kontrolisane neizvesnosti“ (Maynard & Waters, 2014).

Rizična igra predstavlja suštinski segment dečjeg razvoja i učenja, jer omogućava iskustva koja podstiču emocionalnu regulaciju, socijalnu povezanost i kreativno rešavanje problema. Pedagoški opravdan rizik zahteva da odrasli prevaziđu sklonost preteranoj zaštiti i omoguće deci autentične prilike za istraživanje i samostalno donošenje odluka. Andi pristup igri pokazuje da je moguće uskladiti bezbednost i slobodu, stvarajući okruženja u kojima deca kroz „pravu igru“ razvijaju kompetencije neophodne za život u svetu neizvesnosti i nepredvidivosti. Na taj način, rizik se ne prepoznaje kao opasnost koju treba eliminisati, već kao pedagoška vrednost koja osnažuje dete i doprinosi njegovom celovitom razvoju, dok istovremeno doprinosi kritičkom preispitivanju pedagoga prema sopstvenoj praksi.

Literatura

- Adams, J. (1995). *Risk*. Routledge.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International journal of environmental research and public health*, 9(9), 3134–3148.
- Coffino, J. R., & Bailey, C. (2019). The Anji Play ecology of early learning. *Childhood Education*, 95(1), 3–9.
- Gordon, G. (2014). Well played: The Origins and Future of Playfulness. *American Journal of Play*, 6(2), 234–266.
- Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risksociety”: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318–334. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825>.
- Henricks, T. (2014). Play As Self-Realization: Toward a General Theory of Play. *American Journal of Play*, 6(2), 190–213.
- Krnjaja, Ž. (2010): Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264–277.
- Krnjaja, Ž. (2012): Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih, *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251–267.
- Krnjaja, Ž. (2012a). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113–132). Institut za psihologiju.
- Lester, S. & Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice: A review of contemporary perspectives*. Play England.
- Lin, W., Wu, J., Wu, Y., & He, H. (2022). Development of teacher rating scale of risky play for 3- to 6-year-old pre-schoolers in Anji Play kindergartens of East China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2959. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052959>
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 1–4, 85–101.
- Marjanović, A. (1987a). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta. *Predškolsko dete*, 1–2, 3–33.
- Maynard, T. & Waters, J. (2014). *Exploring Outdoor Play in the Early Years*. Open University Press.
- Mitranić, N. (2015). Kvalitet vaspitanja na ranim uzrastima kroz perspektivu društvene podrške dečjoj igri: analiza prakse obrazovne politike u Srbiji. *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji–stanje, izazovi i perspektive*, 25–38.
- Miškeljin, L. (2014). Uloga pedagoga u građenju značenja i razvijanju prakse dečjeg vrtića. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 76–81). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije. Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Moffett, C. (2021). The play of art: Propensity and pedagogy in contemporary Chinese early childhood education. *Studies in Art Education*, 62(3), 222–235.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*. (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni pregled, br. 16/2018.

- Panić, F. i Višnjić-Jevtić, A. (2020). Samoprocjena roditeljskih i odgojiteljskih stavova prema rizičnoj igri. U *Jezik, književnost i obrazovanje – suvremeni koncepti* (str. 227–235). Učiteljski fakultet.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play, *Issues Early Child*, 15(2), 92–106. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.92>
- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284.

VREME JE DETE: POZICIONIRANJE DETETA U DEČJEM VRTIĆU^{1, 2}

Vreme je dete koje se igra kamenčićima.

Heraklit

Dragana L. Purešević³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Dragana S. Bogdanović⁴

Predškolska ustanova „Boško Buha“, Vrtić „Ježurko“

Elizabeta N. Aleksov⁵

The International School of Belgrade – ISB

Tamara B. Injac⁶

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju

Nevena N. Mitranić Marinković⁷

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Ovaj rad razmatra pozicioniranje deteta u vrtiću kao proces kretanja, odnosa i stvaranja vremena, a ne kao statičnu i unapred zadatu formaciju. Polazeći od kritike neutralnosti i od teorija koje telo i pokret vide kao političke i relacije kategorije, istraživanje je sprovedeno u okviru projekta *Drugi: Šta je (još) obrazovanje?*, korišćenjem vizuelne metodologije duge ekspozicije. Analiza fotografija pokazala je da deca vreme doživljavaju kroz kairos i aion – trenutke mogućnosti i trajanja – čime prkose institucionalnoj logici hronosa. Njihovo pozicioniranje se ne svodi na pasivno uklapanje u rutine, već na aktivno stvaranje prostora i vremena kroz igru, pokret i odnose sa drugima. Nasuprot navedenoj tvrdnji, odrasli – vaspitači i istraživači – ostaju u okvirima linearnog vremena, čime normalizuju hronos kao jedini validan okvir. Rezultati ukazuju da je zadatak pedagoga da prepozna različite vremenske logike, preispituje kulturu institucije i stvara prostore u kojima deca mogu da budu bića pokreta i mogućnosti.

Ključne reči: pedškolska pedagogija, Drugi, hronos, kairos, aion, pokret.

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 Rad je nastao u sklopu naučno-istraživačkog projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Drugi: Šta je (još) obrazovanje“.

3 <https://orcid.org/0000-0001-8345-9535>; e-mail: dragana.puresevic@f.bg.ac.rs

4 <https://orcid.org/0009-0002-0309-0200>

5 <https://orcid.org/0009-0008-6526-7482>

6 <https://orcid.org/0009-0008-4488-1483>

7 <https://orcid.org/0000-0002-1519-9935>

Umesto uvoda: Pozicioniranje kao otpor neutralnom – nemogućnost stajanja u mestu

Neutralnost se u savremenom društvu često predstavlja kao idealno stanje – odsustvo sukoba, ravnoteža, mirovanje. Međutim, ovaj koncept je predmet ozbiljne kritike u društvenim i humanističkim naukama, koje ukazuju da neutralno zapravo ne postoji – svako znanje i stav nastaju iz određene pozicije, jer, kako piše Dona Haravej, „ne postoji pogled niotkud“ (Haraway, 1988: 581).

Kao takva, neutralnost je već ideološki obojena (Freire, 1970) i sa sobom nosi određene političke i vrednosne implikacije. U neoliberalnom svetu, gde se vrednosti i istina relativizuju, neutralnost se pokazuje kao iluzija. Ona se u našem kontekstu naročito razotkriva kroz trenutna dešavanja u Srbiji – studenti na protestima svojim telima zauzimaju prostor i pretvaraju ga u mesto zajedništva, borbe i solidarnosti (Butler, 2015; Rancière, 2004). Blokade ulaza, sedenje na pločnicima ili hodanje u tišini nisu samo političke poruke, već i proces učenja koji je vrednosno pozicioniran, uz stalna pitanja kako postati vidljiv, kako deliti prostor sa drugima i kako jasno vrednosno pozicioniranje utiče na zajednicu. U vezi sa tim, Ingold (2011) tvrdi da je čovek uvek smešten u pokretu tela, misli i odnosa, kao i onda e živi u vakuumu.

Pozicioniranje, shvaćeno kao zauzimanje mesta u prostoru, vremenu i odnosima, uvek je dinamično – to je otpor pasivnosti i iluziji neutralnog, jer zastajanje u mestu znači prestanak postojanja u svetu stalnih promena (Deleuze & Guattari, 1987). Kao što Butler naglašava, telo nije samo biološki entitet, već i politički subjekt, koji kroz prisustvo i kretanje afirmiše i oblikuje društvenu stvarnost (Butler, 2015). Ona takođe piše da je „telo koje se okuplja“ istovremeno izloženo i političko – ono traži, ali i stvara uslove za postojanje (Butler, 2015). U tom smislu, pozicioniranje nije individualni čin, već kolektivni proces pregovaranja i deljenja.

Ovim radom ukazujemo da pozicioniranje u obrazovnom kontekstu ne znači zauzimanje statične formacije, već stalni proces kretanja, odnošenja i oblikovanja sveta, u kome nema neutralnih mesta, već samo onih koja se osvajaju, menjaju i brane (Biesta, 2006; Butler, 2015). Na tom tragu, u ovom radu u kontekstu projekta „DRUGI“, istražujemo načine pozicioniranja deteta (kao okosnice vaspitno-obrazovnog rada), dok nam se problematika vremena i načina na koje vreme oblikuje to pozicioniranje otvorilo u temi/projektu kojim su se deca i vaspitači bavili u vrtiću.

Kontekst istraživanja: Susret projekta „Drugi“ i teme/projekta „Kako bi svet mogao da izgleda u budućnosti?“

Ovaj rad nastaje u okviru naučnoistraživačkog projekta *Drugi: Šta je (još) obrazovanje?*, Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Ciljevi projekta su otvaranje novih mogućnosti promišljanja temeljnih pedagoških pitanja i razvijanje inovativnih pristupa istraživanju i univerzitetskoj nastavi. Polazeći od ideje „drugog“ – drugih načina, prostora, sadržaja i perspektiva – projekat je zamišljen kao susret različitih uzrasta, od dece do studenata, kroz primenu kreativne istraživačke metodologije *research-creation* (istraživanje u postajanju) i etiko-estetike kao teorijskog uporišta (Guattari, 1989; Massumi, 2002; Springgay & Truman, 2016).

Namera nam je bila da se kroz zajednički rad i eksperimentisanje oživi prostor drugog sprata Filozofskog fakulteta u Beogradu, ali i da se otvore nova polja saradnje i učini vidljivim značaj pedagogije kao nauke o obrazovanju. Iako je realizacija projekta bila delimično redukovana zbog

društveno-političkog konteksta, istraživačka pitanja ostala su ista. Ključne teme kojima smo se bavili kroz tri ciklusa bile su: šta je (još) znanje, šta je (još) dete i šta je (još) učenje – pitanja koja su provocirala i nas kao istraživače da preispitamo ustaljene odrednice.

U ovom radu polazimo od pitanja „Šta je (još) dete?“ i razmatramo ga kroz prizmu pozicioniranja deteta u vrtiću, shvaćenog kao telesnog, prostornog i vremenskog iskustvo (Ingold, 2011; Manning, 2013; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2018). Istraživačko pitanje ovog rada smešteno je u kontekst teme/projekta „Kako bi svet mogao da izgleda u budućnosti“, koji su zajednički razvijali deca starije grupe i vaspitači u vrtiću „Ježurko“ (opština Palilula). U okviru tog projekta otvorilo se ključno pitanje doživljaja vremena u svakodnevnom životu dece – i načina na koje to oblikuje njihove i pozicije odraslih u obrazovnom kontekstu. Poseban akcenat stavljamo na to kako različiti koncepti vremena – *hronos*, *kairos* i *aion* – otvaraju mogućnost da se razume na koje načine je dete pozicionirano u vrtiću. Metodologija ovog rada zasniva se na analizi fotografija snimljenih tehnikom duge ekspozicije, koje su korišćene za ispitivanje pokreta i pozicioniranja dece u vremenu i prostoru, kao i na ličnim beleškama istraživača sa terena, koje su služile kao reflektivni okvir za razumevanje fotografija nastalih tokom našeg boravka u vrtiću.

Između *hronosa*, *kairosa* i *aiona*: pozicioniranje dece u dečjem vrtiću

Tvrđnja od koje polazimo, a koja se zasniva na pitanjima postavljenim u ovom radu: jeste to da vreme nije neutralna pozadina u kojoj se odvijaju aktivnosti, već se proizvodi kroz kretanje i relacije – kroz načine na koje se deca (i odrasli) kreću, zadržavaju, igraju i stupaju u interakciju sa prostorom, čime ga i pozicioniraju na određeni način u vrtiću. Ovakav pristup oslanja se na savremene pedagoške i poststrukturalne teorije koje telo i kretanje ne posmatraju kao pasivne elemente obrazovnog prostora, već kao aktivne činioce u stvaranju značenja i procesa subjektivacije (Manning, 2013; Mitranić, 2023).

U vrtiću su istraživači pravili fotografije dece uz pomoć efekta duge ekspozicije. Fotografija sa dugom ekspozicijom u našem istraživanju nije korišćena zbog svoje vizuelne atraktivnosti, već kao tehnika koji omogućava da se protok vremena učini vidljivim i da se pokret prikaže kao proces, a ne kao zamrznut trenutak. Ovakav postupak otvara mogućnost da se pokret sagleda kao kontinuitet i ritam telesnog i vremenskog traganja, a ne kao statična tačka u vremenu (Butler, 2015; Ingold, 2011; Manning, 2013). Za analizu fotografija oslonili smo se na filozofsku diferencijaciju tri aspekta vremena:

- *Hóronos* označava linearno, mereno vreme – vreme rasporeda, satnice, plana;
- *Kairós* upućuje na vreme prilike, trenutka punog značenja i potencijala;
- *Aiōn* je trajanje, večnost koja se ne meri, već oseća – vreme koje teče izvan spoljnih ritmova.

Svaki trag pokreta na fotografijama pokazao je da pozicija deteta nije jedinstvena tačka, već niz afektivnih, telesnih i vremenskih pozicija koje zajedno čine ritam prisustva. Takvo razumevanje oslanja se na uvid Džudit Butler (Butler, 2015), da je „telo koje se pojavljuje“ istovremeno izloženo i političko, kao i na stanovište afektivne pedagogije (Barad, 2007; Mitranić, 2023), koja vreme i prostor vidi ne kao neutralne, već kao relacione kategorije. Ovakvo razumevanje možemo dodatno potkrepiti Gatarijevim uvidom da su etika, estetika i politika nerazdvojive linije subjektivacije (Guattari, 1989). On zagovara pedagogiju koja podstiče samosvesnu, kreativnu i odgovornu subjektivaciju, što se jasno

vidi u situacijama gde deca kroz trag svetla na fotografiji uče da vide sebe iznova. Pozicioniranje deteta u vrtiću stoga se pokazuje kao otpor iluziji neutralnog vremena i prostora – dete se ne pojavljuje kao pasivni primalac unapred zadatog obrazovnog sadržaja, već kao aktivni učesnik koji kroz igru, kretanje i zajedničko bivanje stalno iznova stvara i preoblikuje prostorno-vremenske odnose. U daljem tekstu prikazaćemo dve dominantne slike o tome šta je (još) dete.

Dete nije portret već pokret

Deca su se fotografisala u dva režima: u „mirnom“ i u „nemirnom“ stanju. Duga ekspozicija omogućila je da se „uhvati“ trag pokreta – da se vidi kako telo ostavlja tragove u prostoru, kako jedno kretanje uključuje niz mikro-pomeranja, razlaganja i prelazaka. Pokazalo se da pozicioniranje nikada nije konačno ni fiksno, već da upravo kretanje stvara određenu poziciju u vremenu (Manning, 2009).

Deca su snažno reagovala na svoje „nemirne slike“. One nisu prikazivale jednu poziranu figuru, već tragove mnoštva identiteta: razlivene obrise glava, ruku i tela, deliće u pokretu. Jedno dete je reklo: „Vidi, imam pet ruku!“, dok je drugo dodalo: „Kao da letim!“ (iz beleške istraživača I2) – ukazujući da slike nisu doživljavali kao grešku ili „neuspeh“, već kao otvaranje novih mogućnosti. „Ja sam mnoštvo, ja sam pokret“, mogao bi sažeti njihove ushićene komentare (Fotografija 1).



Fotografija 1. *Storuka 12345...*

U nekim trenucima proces je fotografisanja prerastao u proces oslobađanja daljeg kretanja, a ne u hvatanje rezultata. Deca su sama preuzimala inicijativu: želela su da skaču, da ponavljaju pokret, da se kreću sve brže – i istraživač je u jednom trenutku uskočio u igru, skačući zajedno s njima. Kada ih je vaspitačica opomenula da „nije vreme za to“, deca su se smejala i nastavila, potpuno uronjena u svoj ritam. U tim trenucima, pravila i ustaljeni okviri postajali su nebitni, a iskustvo stvaranja, vitalnosti i zajedničkog pokreta bilo je ono što je nosilo dalje.

Zbog toga se i može reći da ove slike nisu bile samo dokument pokreta – one su bile izraz pozicioniranja u vremenu, koje se ne meri satom, već doživljava u telu i odnosima. Tada su deca živela između kairosa i aiona – vremena mogućnosti i trajanja – dok je hronos ostao u pozadini. Kada bi odrasli rekli

da je „vreme užine“, to za njih nije postojalo: postojalo je samo sada. U tim trenucima dete se pokazivalo kao biće trenutka, biće koje jeste, a ne samo ono koje tek biva (Godine uzleta, 2018; Miškeljin, 2022).

Dete je Drugi(o) tek sa Drugima

Dečji doživljaj vremena oscilira između kairosa i aiona: njihove igre i kretanja ne prate linearni ritam odraslih, već se odvijaju u talasima intenziteta, afekata i spontanosti. U tom smislu, duga ekspozicija postaje metodološka tehnika za razumevanje kako se vreme „nastanjuje“ kroz telo i pokret u relaciji sa drugima. Ransijer (Rancière, 2004) estetiku definiše kao raspodelu čulnog – odluku o tome ko ima pravo da bude vidljiv, da govori, da bude prepoznat. Kada deca „vide“ sopstveni pokret, to je i samorefleksija i potvrda postojanja u mreži zajedničkog bivanja. Upravo fotografije duge ekspozicije (Fotografija 2) jasno pokazuju kako dete nikada nije samo – ono se uvek pozicionira kroz i sa drugima, bilo da su to vršnjaci, odrasli, materijali ili aktivnosti.



Kuvam: „Slikaj me dok vam spremam sos za bolonjeze“
(Slika levo)

Čigra u pokretu
(Slika desno)



Osmeh vaspitačice
(Slika levo)

Moji drugari
(Slika desno)

Fotografija 2. *Drugi i drugo u relacijama*

Relacijska dimenzija postaje jasna ako dete razumemo kao „drugog“ među „drugima“. Levinas (1998) ističe da subjekt nastaje kroz odgovornost prema Drugom – nikada zatvoren u sebe, već otvoren ka drugima. Tako i dete ne možemo sagledati van odnosa u kojima se oblikuje. Njihovo insistiranje da oni sami fotografišu ono što im je važno u vrtiću dodatno pokazuje da se identitet i pozicija ne nalaze unapred dati, već se stalno stvaraju i transformišu u odnosu na druge.

Na sličan način, Biesta (2006: 8–9) podseća da obrazovanje nije prenos znanja, već prostor u kojem subjekt biva „pozvan od strane Drugog“ da zauzme poziciju. Dete se, dakle, ne pojavljuje kao unapred dat entitet, već postaje kroz vremensko-pokretno pozicioniranje – ono ne pronalazi unapred određen prostor, već ga stvara i transformiše u odnosu na i sa drugima.

Odrasli u okvirima institucionalnog vremena

U vrtiću se jasno vidi diskrepanca između doživljaja vremena odraslih i dece. Odrasli ostaju vezani za hronos – linearno, institucionalno vreme rasporeda i satnice – što potvrđuju i beleške istraživača: „bez skakanja, nismo napolju“ ili „nema skakanja, tu je ivica stola“ (iz beleške istraživača I4). Njihovo vreme oivičeno je pravilima i očekivanjima – aktivnosti moraju da se završe u određeno vreme, boravak istraživača je ograničen, a dnevni raspored se ne preispituje. Time odrasli pozicioniraju decu prema slici onoga što „treba da budu“ – mirna, kontrolisana i uklopljena u institucionalnu logiku, dok sebe postavljaju kao nadzornike i čuare poretka.

Deca, nasuprot tome, često borave u ritmovima kairosa i aiona – u intenzitetu trenutka i u trajanju bez jasnog početka i kraja. Njihova telesna iskustva pokazuju da vreme za decu znači mogućnost i postajanje – ono se ne nalazi unapred zadato, već se stvara i transformiše pokretom i odnosima. Na taj način, dete postaje vreme koje se igra i gradi sebe u odnosu na druge, dok odrasli ostaju „hronos“ – što jasno ilustruje Fotografija 3: „odrasli ne skače, odrasli je hronos.“



Fotografija 3. Pozicioniranje odraslog u vremenu

Istraživači su, zajedno sa vaspitačima, delili istu vremensku disciplinu plana i rokova. To samo po sebi nije sporno, ali postaje problem kada se hronos postavi kao jedino priznato vreme, neutralno i univerzalno. Tada se zaboravlja da deca žive i druge ritmove – kairosa i aiona – koji ne slede linearnu strukturu dana. Stoga se u vrtiću jasno razlikuju pozicije aktera: odrasli i istraživači često ostaju u hronosu, dok deca otvaraju prostore drugačijeg pozicioniranja u obrazovnoj praksi.

Umesto zaključka: Očekivanja (od) pedagoga?

Kultura institucije snažno oblikuje pozicioniranje dece, odraslih i istraživača u vrtiću – određuje kako se kreću, koliko vremena imaju i šta se prepoznaje kao dozvoljeno. Naše istraživanje pokazuje da pokret deteta nikada nije monolitan, već se sastoji od niza mikropomeranja i prelazaka kroz koja dete aktivno gradi odnose i stvara vreme i prostor zajedno sa drugima. Takvo „još“ dete ne živi vreme samo kao hronos – linearnu kategoriju – već i kao kairos, trenutak mogućnosti, i aion, trajanje koje se oseća, a ne meri.

Za pedagoga to znači izazov i obavezu da prepozna različite vremenske logike i ritmove vrtića, da ne ostane u okvirima institucionalne satnice, već da otvara prostore u kojima deca mogu da budu bića pokreta i mogućnosti (Godine uzleta, 2018). Pedagog ne sme da ostane neutralni posmatrač ili čuvar discipline, već akter koji razume programsku orijentaciju, stalno preispituje kulturu institucije i transformiše je stvaranjem inspirativnog okruženja koje podstiče igru, istraživanje i nova vremensko-prostorna pozicioniranja u skladu sa programskom orijentacijom (Krnjaja i Purešević, 2020).

Drugim rečima, zadatak pedagoga nije da uklopi dete u unapred zadate obrasce, već da prepozna njegovo „još“ – ono što dete jeste i može da postane – i da u skladu s tim menja i kulturu institucije. Pedagogija koja dete prihvata kao biće pokreta i mogućnosti (Godine uzleta, 2018) otvara prostor za dublje razumevanje učenja i gradi obrazovni kontekst koji je otvoren, relacijski i sposoban da se odupre ideji neutralnog.

Literatura

- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. Harvard University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Guattari, F. (1989). *Trois écologies*. Éditions Galilée.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3178066>
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Krnjaja, Ž. i Purešević, D. (2020). Participacija pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića. U L. Radulović, V. Milin i B. Ljujić (Ur.), *Participacija u obrazovanju pedagoški (p)ogledi*. (226–233). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Manning, E. (2013). *Always More Than One: Individuation's Dance*. Duke University Press.
- Manning, E. (2009). *Relationscapes: Movement, art, philosophy*. MIT Press.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Mitranić, N. (2023). *Kultivisanje igre u dečjem vrtiću* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o konceptualizacije i kontekstualizacije*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS. Retrieved from <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Pavlović Breneselović, D., & Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno obrazovne teme*, 1(1–2), 25–46.
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible*. Continuum.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2016). *Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab*. Routledge.

ŠTA JE (JOŠ) UČENJE: METODOLOGIJA ŠETANJA KAO DRUGAČIJI PRISTUP ISTRAŽIVANJU OBRAZOVANJA^{1, 2}

Andrea G. Gašić³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju

Luka Đ. Nikolić⁴

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Centar za obrazovanje nastavnika

Bojana D. Milosavljević⁵

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju

Ivana D. Kokeza⁶

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju

Zorana Z. Pešić⁷

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Rad je nastao u okviru drugog ciklusa projekta „*Drugi: šta je (još) obrazovanje?*“ i na osnovu zajedničkih iskustava iz istraživačke šetnje sa učenicima i nastavnicama Škole za brodarstvo, brodogradnju i hidrogradnju. Centralno pitanje drugog ciklusa projekta za čijim smo odgovorima tragali bilo je „Šta je (još) učenje?“. U težnji da odgovorimo na projektno pitanje, oslonili smo se na metodologiju šetanja i izašli iz školske zgrade sa težnjom da saznamo više o učeničkim doživljajima, iskustvima i učenju. U takvom istraživačkom poduhvatu osvetljeni su različiti potencijali korišćenja metodologije šetanja. Stoga, cilj našeg rada je predstavljanje potencijala ove metodologije kao drugačijeg puta u istraživanju obrazovanja. U rezultatima se izdvajaju odlike metodologije kao što su: životnost, preispitivanje starog i stvaranje novog, dobrobit pojedinca i zajednice; različite uloge, ali jednakost u doživljaju i iskustvu. Ove odlike su ujedno i glavni potencijali ove metodologije za drugačije istraživanje obrazovanja, ali i katalizatori suštinske promene u obrazovanju.

Ključne reči: metodologija šetanja, kvalitativna metodologija, istraživanje u postajanju.

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 Rad je nastao u sklopu naučno-istraživačkog projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „*Drugi: Šta je (još) obrazovanje?*“.

3 <https://orcid.org/0000-0003-2200-7193>; e-mail: andrea.gasic@f.bg.ac.rs

4 <https://orcid.org/0000-0001-5832-5244>

5 <https://orcid.org/0009-0008-9622-6392>

6 <https://orcid.org/0009-0004-6109-9646>

7 <https://orcid.org/0009-0004-4843-9124>

Uvod

Uobičajeni put u istraživanju nekog fenomena u obrazovanju podrazumeva uočavanje određenog problema, biranje pristupa u odnosu na prirodu problema, postavljanje ciljeva, zadataka ili istraživačkih pitanja, pa zatim sprovođenje istraživanja po unapred određenom planu, bez većih odstupanja od onoga što smo postavili kao nacrt istraživanja. Ipak, u okviru projekta „*DRUGI: Šta je (još) obrazovanje?*“, kao i u traganju za novim putevima kojima istraživanje može da se kreće, kao jedna od mogućnosti pojavila se metodologija „istraživanja u postajanju“ (eng. *research creation*). Ovaj pristup zasniva se na afirmisanju akademske vrednosti istraživanja u kojima se znanje gradi kroz praksu i čin stvaranja, a ne samo kroz analitičku obradu (Cohen, 2016; LeRue, 2023; Pahl & Pool, 2021). Istraživanje u postajanju upravo postaje u samoj praksi, dok se strategija istraživanja razvija i prilagođava samom kontekstu, odnosno ponovo kroz praksu (Gray, 1996, prema: Cohen, 2016). Ne bi se reklo da ovaj pristup implicira da se u istraživanje upušta bez ikakvog istraživačkog pitanja, ponajmanje u našem slučaju; ipak, početna pitanja podložna su promeni u odnosu na ono što se dešava u samoj praksi. Istraživačko pitanje kojim smo započeli drugi ciklus projekta glasilo je: „Šta je još učenje?“ Uvereni da učenje prostorno prevazilazi školsku zgradu, želeli smo da saznamo o drugim prostorima za učenje koji su učenicima važni i razlozima zbog kojih ih određena mesta inspirišu, te smo se opredelili za metodologiju šetanja (eng. *walking methodology*).

Šta je metodologija šetanja?

U skladu sa pristupom istraživanja u postajanju (Springgay & Truman, 2018; Springgay & Truman, 2019), cilj metodologije šetanja jeste da kroz direktno angažovanje aktera u šetnji otkriva različita mesta koja imaju posebno značenje u iskustvu učesnika šetnje (Andersen & Balbontín, 2021). Osnovni elementi metodologije šetanja koji se ističu su: mesto, senzorno istraživanje, otelotvorenje i ritam (Springgay & Truman, 2018). Od esencijalne važnosti u ovakvim istraživanjima jeste odabir specifičnog *mesta*, koje može pobuditi različite doživljaje učesnika šetnje (Springgay & Truman, 2018). Drugi element, *senzorno istraživanje*, omogućava da se kroz šetnju angažuju različita čula učesnika poput vizuelnog, auditivnog, kao i taktilnog (Springgay & Truman, 2018). Veza između tela, uma i okruženja u kojem se šeta čine jedinstvo *otelotvorenja*, za čiji su doživljaj podjednako važni individualni osećaji i njegova socijalna dimenzija, odnosno to šta svi učesnici u istraživanju zajedno dele u iskustvu same šetnje (Springgay & Truman, 2018). *Ritam* ima dvojako značenje i može se odnositi na tempo i brzinu šetanja, ali i na sve ono što je u relaciji sa samim koraćanjem, pokretima tela i dahom (Springgay & Truman, 2018). Pored navedenog, u ritam možemo uključiti i sve one druge kontekstualne faktore koji dočaravaju iskustvo, kao što su drugi prolaznici, saobraćaj, muzika iz različitih izvora i dr. (Springgay & Truman, 2018).

Korišćenje metodologije šetanja inherentno nosi očekivanje da će u ovakvim istraživanjima biti izražena politička dimenzija, da će se nalaziti smeštati u kontekst feminističke ili postkolonijalne teorije, te da će samim tim biti osnov za kontinuiranu promenu konteksta u kome je istraživanje nastalo (Springgay & Truman, 2019). Naše istraživanje stavlja metodologiju šetanja u službu traganja za značenjima koja učenici dodeljuju različitim mestima i prostorima iz lične perspektive. Svakako, to nije neuobičajeno, budući da se metodologije šetanja na različite načine mogu sresti u društvenim i humanističkim naukama, zastupljene kao participativna metodološka praksa (Truman & Springgay, 2015).

S kim smo šetali i kako smo se kretali?

Učesnici istraživanja bili su učenici srednje Škole za brodarstvo, brodogradnju i hidrogradnju u Beogradu, dve nastavnice iz škole i projektni tim istraživača. U skladu sa osnovnim postavkama metodologije šetanja, bilo je važno da rutu sačinjavaju mesta koja su blisko povezana sa iskustvima učenika, što je bilo obezbeđeno zajedničkim planiranjem rute sa nastavnicom iz škole. Šetnja je realizovana u aprilu 2025. godine na ruti od škole do veslačkog kluba „Partizan“ na Adi Ciganliji. Prilikom šetnje, učenici su bili podeljeni u grupe od po 5 ili 6 članova, u kojima su zajedno sa istraživačima razmenjivali pitanja poput: „Šta te na ovom putu inspiriše?“, „Šta te raduje kad pomisliš da ćeš sledeći put ići ovom rutom?“, „Šta možeš raditi ovde, *ali ne možeš u školi?*“, „Šta osećaš na ovom putu?“, „Šta je ono što si prvi put radio ovde?“ itd. Učenici su bili pozvani da na odštampanim mapama na ruti ucrtaju važna mesta i kreiraju sopstvene beleške o šetnji. Osim toga, proces je dokumentovan fotografisanjem i video-snimanjem od strane istraživača i učenika, što je kasnije služilo za dalje promišljanje.

Kuda nas je šetnja odvela?

Zajednički istraživački poduhvat da razumemo iskustva i doživljaje učenika doveo nas je neplanirano do preispitivanja potencijala metodologije šetanja u istraživanju obrazovanja. Crpeći podatke iz ličnih beležaka istraživača, transkripata razgovora sa učenicima, kao i mapâ koje smo ko-kreirali tokom šetnje, izdvojili smo karakteristike istraživanja u okviru metodologije šetanja, koje ne samo da uvažavaju kompleksnu prirodu obrazovanja kao istraživanog fenomena već i stvaraju potencijale za suštinsku promenu u obrazovanju.

Životnost

Autori koji proučavaju metodologiju šetanja kao važno stanovište neretko podvlače da mesta nikada nisu statička pozadina lišena života, niti odvojena od njegovih različitih dimenzija (McKenzie, 2017; Springgay & Truman, 2022). Ipak, školska zgrada neretko reprezentuje zatvorenost i rigidnost, a malobrojne škole uspevaju u poduhvatu da budu otvoren prostor koji podržava dobrobit i osećaj pripadanja kod učenika (Selwyn, 2024). Sa svešću o tome da je neophodan kontinuiran rad na promeni kulture škole kao prostora koji je svačiji i za svakoga, mi spoznajemo i potrebu za izlaženjem iz tog prostora. „*Ovaj park me podseća na baku*“, „*Ova klupa me podseća na moj kraj, nisam iz Beograda, ali se na ovom mestu osećam kao kod kuće...*“ iskazi su učenika nastali tokom šetnje, a iz kojih su potekli i razgovori o dobroj školi, dobroj nastavi i o tome šta im je od škole potrebno da bi bila životniji, uvažavajući prostor i više „kao kod kuće“. Šetnja predstavlja dobar prostor za učenje, jer i ona sama ukazuje na to da su mesta uvek povezana sa društvenim, materijalnim, kulturnim i političkim razlikama među ljudima i zajednicama (Springgay & Truman, 2022).

Preispitivanje starog i stvaranje novog

Metodologije šetanja nisu jednostavno pešačenje od jedne do druge tačke – one se temelje na preispitivanju odnosa različitih mestâ i prostora, njihovih uticaja i značenja (Springgay & Truman, 2022). Pred istraživačima stoji zahtev da uzmu uobzir više od fizičke prirode lokacije, kako bi bili u mogućnosti da rekonstruišu postojeće i kreiraju novo. Krećući se rutom kojom učenici idu i oko koje

su povremeno organizovana njihova školska iskustva, sa velikom otvorenošću i bez postavljenih pretpostavki – zajedno smo saznali kako su mesta povezana sa autentičnim iskustvima učenja. Koristeći mape, učenici su ucrtavali mesta na ruti koja su za njih posebno značajna i inspirativna, što je pratilo razgovor iz kojeg se saznalo kako određena konvencionalna mesta imaju sasvim specifično značenje za učenike. Iz takve prilike da se svako čuje, dobija se autentični uvid u unutrašnji školski život učenika, koji nastavnicima ne mora uvek spolja biti vidljiv, a može biti izuzetno važan (Andersen & Balbontín, 2021). Na mapama smo obeležavali šta određena mesta za učenike znače, pa smo saznali o strahovima („Veslački klub je mesto koje ne volim, plašim se vode“), građenju odnosa („Čamac je mesto poverenja, jer ti daješ nekome poverenje da upravlja teškim veslima“), osećaju pripadanja u školi („U ovom parku se osećam kao kod kuće koja mi nedostaje, jer u školi baš i nije kao kod kuće, u Beogradu nije kao u mom mestu“). Dakle, veslački klub nije samo veslački klub, kao što čamac, park i druga mesta sa mape nose mnogo više značenja za učenike, od onih koja bismo podrazumevali pukim posmatranjem objekta. Ljudi, iskustva, pa ni učenja nikad nisu uniformna, a otvaranje prostora za saznavanje o njima pomaže građenju razumevanja o drugim i drugačijim učenjima.

Dobrobit pojedinca i zajednice

Ukoliko obrazovne institucije posmatramo kao prostore čiji se život odvija i razvija u odnosima (Moss & Urban, 2020), neophodno je tragati za praksama i metodologijama koje će podržati razvoj tih odnosa. Bitno je naglasiti da to podrazumeva interpersonalne odnose, ali i odnos prema zajednici, prema svetu oko nas, prema *drugima* – šta god mi percipirali kao drugost u odnosu na nas. Istovremena briga o drugostima važan je kvalitet metodologije šetanja, koja se, kao takva udaljava od evrocentričnog humanizma (Springgay & Truman, 2022). Kao jedan od najvećih potencijala ovakvog istraživanja navodi se snažnija povezanost pojedinaca i zajednica sa značajnim mestima, a zatim se navodi i više brige, odgovornosti i zalaganja kada su ta mesta u pitanju (Pavlović Breneselović, 2010; Springgay & Truman, 2022). Pridavanje simboličkih značenja prostora i građenje odnosa prema njemu omogućavaju nove i drugačije konfiguracije tog prostora (Banerjee & Blaise, 2013).

U kontekstima u kojima se zapaža potreba za promenom u odnosima mogu da budu od pomoći upravo ovi načini istraživanja. Izlazak iz školske zgrade nudi potencijal za oslobađanje od mogućih ograničavajućih obrazaca koji održavaju kulturu hijerarhije, hladnoće, distance u odnosima među različitim akterima. Budući da se do trenutka pisanja ovog rada šetnja sa učenicima odigrala samo jednom, ne možemo zaključivati o uspehu građenja odnosa jer je reč o dugotrajnom procesu, ali iz istraživačke perspektive možemo identifikovati elemente koji ukazuju na uspeh. Izvodi iz ličnih beležaka istraživača govore o građenju poverenja („Poverenje da upravljaš našim čamcem tako što rukuješ teškim veslima“), a transkripti iz razgovora u šetnji obiluju ličnim pričama koje su inicirane od strane učenika, iako šetnja nije bila naš prvi susret, te ni prva prilika da jedni sa drugima delimo takve stvari.

Različite uloge – ali jednakost u doživljaju i iskustvu

Istraživanja o obrazovanju često u fokus stavljaju jednog subjekta – nastavnika/učenika/roditelja/nekog drugog. Ipak, kada je reč o metodologiji šetanja, učešće ne poznaje uloge, odnosno, u doživljajima se pronalazi svojevrsna jednakost koja nije determinisana pozicijama učesnika. Bogata iskustva i učenja u šetnji nisu rezervisana samo za učenike, iako je u ovom radu o njima bilo najviše

reči. Istraživanjem o učenju koje podrazumeva izlaženje iz okvira školske zgrade, istraživači takođe izlaze i iz okvira svojih uobičajenih istraživanja. Aktuelna globalna i lokalna situacija u kontekstu istraživačkog rada pred istraživače stavlja zahtev za hiperprodukcijom, insistira na merljivosti, proverljivosti i na ustaljenim načinima dolaženja do saznanja koja se postavljaju kao kruti obrasci. To ne samo da dovodi dobrobit istraživača u upitan položaj nego i umanjuje silu pokretanja promena, tako što strogo postavljenim standardima, kao i kritikom istraživanja koja polaze iz kritičke paradigme i post-kvalitativnih metodologija, ostavlja malo prostora za više od reprodukcije postojećeg. Izvod iz beleške jednog od istraživača govori o tome: „Kolega koji tipično ne govori slične stvari je u jednom trenutku pitao kakvi su mi istraživački utisci, a odmah zatim rekao: 'Nekako, meni je najvažnije sada da mi bude lepo'“. Od pritiska da sakupimo što više podataka, do težnje da budemo sada i ovde, i da, tražeći prilike za saznanjem i stvaranjem, istovremeno i budemo prisutni – deo je preispitivanja istraživačkih uloga i suprotstavljanje aktuelnim neoliberalnim zahtevima.

Šetanje kao promena – Promena kao pedagoška odgovornost

Naše istraživanje ne predstavlja prostor jasnog i utešnog, niti prostor sigurnog i isprobanog – ono se temelji na pristupima istraživanja u postajanju. Šetnja je za pedagoga dokaz da se učenje dešava hodanjem kroz reteritorijalizaciju: ono nije isključivo premeštanje izvan konteksta škole, ono je i reteritorijalizacija same škole. Ovakva vrsta istraživanja predstavlja nadu da postoji „nešto još“. Predstavljenim istraživanjem težili smo da ukažemo da je promena pristupa učenju u školi moguća novim načinima istraživanja prakse. Budući da tok istraživanja u ovakvim metodologijama nije strogo determinisan unapred određenim postavkama u nacrtu istraživanja, samim tim je veći značaj perspektive istraživača i njegove refleksivnosti u akciji. Metodologija šetanja govori u prilog važnosti različitih životnih iskustava koje oblikuju učenje, međutim, želimo da naglasimo da je odgovornost pedagoga da u školi zajedno sa nastavnicima, učenicima i drugim zaposlenima stvara prilike da iskustva budu podržana i vidljiva. Biti sada i ovde, otvoreno oslušivati učenička deljenja, njihove priče, potrebe i iskustva – sve navedene radnje nastavnicima otvaraju prostor za fleksibilnost u vaspitnoobrazovnom radu, za razliku od praćenja unapred predviđenih puteva koji sasvim sigurno oduzimaju važne kvalitete procesa učenja. Shodno tome, metodologija šetanja može biti i prilika za „odučavanje o učenju“, kako kod učenika tako i kod nastavnika i svih ostalih učesnika školskog života. Kao takva, ona može trasirati put promene u istraživanju od traganja za činjenicama i istinom, ka traganju za pitanjima.

Literatura

- Andersen, K., & Balbontín, S. (2021). A walking methodology as the participatory tool for a University master plan design. In *Experiential Walks for Urban Design: Revealing, Representing, and Activating the Sensory Environment* (pp. 289–301). Springer International Publishing.
- Banerjee, B., & Blaise, M. (2013). There's Something in the Air: Becoming-With Research Practices. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 240–245. <https://doi.org/10.1177/1532708613487867>
- Cohen, H. (2016). Research Creation: A Scholarship of Creativity? *Journal of the New Media Caucus*, 12(1), 1–16.
- LeRue, D. (2023). Meaning and Making: Laying the Groundwork for Community-Based Research-Creation. *LEARNing Landscapes*, 16(1), 199–212.
- McKenzie, M. (2017). Affect theory and policy mobility: challenges and possibilities for critical policy research. *Critical Studies in Education*, 57(2), 187–204.

- Moss, P., & Urban, M. (2020). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in! *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 165–171. <https://doi.org/10.1177/1463949120929466>
- Pahl, K., & Pool, S. (2021). Doing Research-Creation in School: Keeping an Eye on the Ball. *International Journal of Art & Design Education*, 40(3), 655–667.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–263.
- Selwyn, N. (2024). The modern classroom chair: Exploring the 'coercive design' of contemporary schooling. *Power and Education*, 16(1), 63–77.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2018). *Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab*. Routledge.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2019). Research-Creation Walking Methodologies and an Unsettling of Time. *International Review of Qualitative Research*, 12(1), 85–93.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2022). Critical walking methodologies and oblique agitations of place. *Qualitative Inquiry*, 28(2), 171–176.
- Truman, S. E., & Springgay, S. (2015). The primacy of movement in research-creation: New materialist approaches to art research and pedagogy. In T. E. Lewis, & M. J. Lavery (Eds.), *Art's Teaching, Teaching's Art* (pp. 151–164). Springer.

INTENZIVNO RODITELJSTVO U KONTEKSTU JEDNORODITELJSKIH PORODICA¹

Marija G. Janković²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju

Jovana N. Suhenko³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju

Zorana Z. Pešić⁴

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U savremenom društvu, intenzivno roditeljstvo predstavlja jednu od dominantnih koncepcija o odgajanju dece, koja podrazumeva usmerenost na dete, visoku emocionalnu uključenost, intenzivan rad i velika vremenska i finansijska ulaganja, uz oslanjanje na ekspertsko znanje i težnju da se dete zaštiti od svih potencijalnih rizika. Za roditelje pred koje se postavljaju ovakva očekivanja, situacija se dodatno usložnjava kada su u pitanju jednoroditeljske porodice, gde u najvećem broju slučajeva jedan roditelj na sebe mora preuzeti sve zadatke i odgovornosti vezane za odgajanje dece i vođenje domaćinstva. S obzirom na sve veću prisutnost jednoroditeljskih porodica, kako u svetu tako i u našoj zemlji, ovaj rad se trudi da osvetli pitanje u kojoj meri i na koji način roditelji u takvim porodičnim strukturama uspevaju da odgovore na očekivanja intenzivnog roditeljstva. Mada intenzivno roditeljstvo može imati pozitivne razvojne ishode za decu, u kontekstu jednoroditeljskih porodica ono često može postati izvor pritiska, opterećenja i krivice za roditelje.

Ključne reči: porodično vaspitanje, roditeljstvo, intenzivno roditeljstvo, savremena očekivanja od roditelja, jednoroditeljske porodice.

Uvod

U ovom radu biće reči o koncepciji intenzivnog roditeljstva u kontekstu jednoroditeljskih porodica. Kroz prvobitno razmatranje pojma intenzivnog roditeljstva i prikaza osnovnih karakteristika jednoroditeljskih porodica, ovaj rad nastoji da ukaže na značaj sagledavanja njihove međusobne pove-

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0009-0007-1141-6481>; e-mail: marija.jankovic@stud.f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0009-0000-0204-2763>

4 <https://orcid.org/0009-0004-4843-9124>

zanosti i potrebe dubljeg proučavanja. Poseban akcenat stavljen je na pitanje koliko su jednoroditeljske porodice u mogućnosti da odgovore na zahteve intenzivnog roditeljstva, uzimajući u obzir njihove socijalne, ekonomske i psihološke specifičnosti.

Koncepcija intenzivnog roditeljstva

Koncepcije o dobrom roditeljstvu nikada nisu slučajne, već su uslovljene dominantnim obrascima socijalnog konteksta (Hays, 1996). Istraživači i praktičari u oblasti vaspitanja nagoveštavaju kulturološki preokret ka sve zahtevnijim očekivanjima koja se postavljaju pred roditelje (Faircloth, 2014; Schmidt et al., 2022). Šeron Hejs (*Sharon Hays*) je ove normativne standarde koji se postavljaju pred roditelje obuhvatila svojom koncepcijom o tzv. intenzivnom majčinstvu, koje se može opisati kao: „usmereno na dete, vođeno ekspertskim znanjem, emocionalno okupirano, podrazumeva intenzivan rad, finansijski je zahtevno“ (Hays, 1996: 8). Pored toga, intenzivno majčinstvo iziskuje „čuvanje“ deteta od svake vrste rizika (Hays, 1996). Sa jačanjem uključenog očinstva, data ideologija dobija svoj konceptualni i terminološki razvoj u intenzivno roditeljstvo (Faircloth, 2014; Ishizuka, 2019). Uloga roditelja neretko se tumači deterministički, kako od strane stručnjaka i kreatora politika u oblasti roditeljstva tako i od samih roditelja. Furedi (2002) naglašava jačanje roditeljskog determinizma koji podrazumeva nekritičko uverenje da su sve, pa i najmanje, rutinske aktivnosti roditelja, neposredno i kauzalno povezane sa unazađivanjem ili unapređivanjem razvoja deteta. Od roditelja se očekuje da postupaju u skladu sa brojnim preporukama ekspertskih doktrina; da budu neprestano „na oprezu“ kako bi prepoznali, kreirali i obezbedili prilike za stimulaciju razvoja deteta, koje se smatraju teško nadoknadivim ako se propuste u datom trenutku; da budu preterano usmereni na obezbeđivanje optimalnih razvojnih ishoda i ispunjavanje detetovih potreba; da identifikuju potencijalne rizike kojima je dete izloženo i blagovremeno intervenišu kako bi ih prevenirali (Hays, 1996; Ramaekers & Suissa, 2012); kao i da omoguće detetu prosperitet kroz otklanjanje različitih prepreka koje se nađu na „njegovom putu“ (Lareau, 2003). Roditelji se smatraju odgovornim za planiranje i koordinaciju stimulativnih aktivnosti koje doprinose dečjem razvoju, kako unutar domaćinstva (npr. organizovanje kreativnih aktivnosti kod kuće), tako i izvan njega (časovi klavira i stranih jezika, sportske i kulturne aktivnosti) (Hays, 1996; Lareau, 2003). Iz svega navedenog proizlazi da ovakvo roditeljstvo sa sobom nosi značajne finansijske izdatke.

Mnogi autori su prihvatili koncept intenzivnog roditeljstva kako bi objasnili savremeno iskustvo roditeljstva u kontekstu razvijenih zemalja širom sveta (Cappellini et al., 2019; Egami, 2020; Forbes et al., 2019; Gauthier et al., 2021; Ishizuka, 2019; Liss et al., 2013). Rezultati istraživanja nagoveštavaju vezu između intenzivnog roditeljstva i različitih pozitivnih pokazatelja obrazovnog postignuća (Bodovski & Farkas, 2008; Hendersona, 2013). Studija Egamija (Egami, 2024) nagoveštava da je intenzivno roditeljstvo povezano sa roditeljskom reaktivnošću, što je u vezi sa prosocijalnim ponašanjem dece i smanjenom hiperaktivnošću i nepažnjom. Sa druge strane, intenzivno roditeljstvo je povezano i sa strahom roditelja da zaostaju za relevantnim znanjima o odgajanju dece, krivicom (Furedi, 2001), kao i negativnim posledicama na mentalno zdravlje roditelja, posebno majki (Liss et al., 2013; Rizzo et al., 2013; Wall, 2010).

Jednoroditeljske porodice

Jednoroditeljske porodice ne predstavljaju savremen društveni fenomen – one su, kao takve, postojale oduvek, ali su se društvena očekivanja i pogledi na njih menjali kroz vreme. Danas jednoroditeljske porodice predstavljaju sve češći vid društvene promene (Tomanović i sar., 2014). U Republici

Srbiji, prema popisu stanovništva iz 2022. godine, ovaj tip porodica obuhvata jednu petinu (21,5 %) od ukupnog broja porodica, pri čemu se beleži trend rasta jednoroditeljskih porodica u odnosu na popis iz 2011. godine (17,3%) (RZS, 2025). I pored toga što su jednoroditeljske porodice sve brojnije, neretko se „etiketiraju“ kao društveni problem, koji prati i osporavanje njihovog kapaciteta za normalno funkcionisanje. U starijoj literaturi je ovakav tip porodičnog sistema određen terminom *nepotpuna porodica*, čime se dalje implicira narušenost strukture, odnosno nedostatak jednog člana porodice (Golubović, 1981). Razloge za njihovo označavanje kao nepotpunih trebalo bi tražiti u očekivanjima koje društvo ima od porodice, a to je prisustvo oba roditelja u razvoju deteta. Ovo se naročito smatra značajnim u pogledu relacija majka-sin/otac-ćerka, te se deficit jednog člana porodice u ovom slučaju najviše povezuje sa disfunkcionalnošću. Iako i potpune porodice, u kojoj su prisutna oba roditelja, takođe mogu biti disfunkcionalne, statistika ostaje „slepa“ za njih, te kao disfunkcionalne prepoznaje samo strukturalno izmenjene (Golubović, 1981).

Jedan od problema jednoroditeljskih porodica, koji nastaje kao posledica narušavanja prvobitne strukture, predstavlja i socioekonomski status i materijalno stanje porodice. Po mnogim istraživanjima, ove porodice predstavljaju najsiromašniju demografsku grupu, koja se dugo zadržava u takvom položaju (Hobbs Lippman, 1990, prema: Weinraub et. al., 2002). O ovome svedoče i podaci dobijeni u našoj zemlji po kojima su žene iz ovog tipa porodice u ekonomski nepovoljnijem položaju u odnosu na majke koje žive u drugim tipovima porodica (bračni i vanbračni par). Kako nepodeljeno roditeljstvo implicira da se roditeljska uloga kombinuje sa profesionalnom, odnosno da se balansira između privatne sfere i sfere rada, ne čudi što sami roditelji često nisu u situaciji da se bore za profesionalni napredak i da se kontinuirano obrazuju i usavršavaju (Tomanović i sar., 2014), te se uočava i manji udeo onih žena koje su ekonomski aktivne i traže posao, usled preopterećenosti brigom o deci i domaćinstvu. U slučaju samih očeva sa decom, ekonomska struktura je nešto povoljnija, ali daleko ispod strukture muškaraca koji žive u drugim tipovima porodica. U vezi s tim, smatra se da su deca koja žive sa majkama tri do šest puta više izložena siromaštvu, nego deca koja odrastaju samo sa očevima (RZS, 2025). Generalno lošiji položaj jednoroditeljskih porodica ogleda se i u okviru obrazovne strukture, te popis iz 2022. godine, rađen na teritoriji Republike Srbije, potvrđuje da je najpovoljnija obrazovna struktura žena i muškaraca koji žive u bračnim zajednicama sa decom (RZS, 2025).

Na osnovu prethodnog pregleda socijalnih karakteristika jednoroditeljskih porodica, mogu se uočiti izazovi sa kojima se one susreću i koji neretko ograničavaju njihove roditeljske mogućnosti.

Intenzivno roditeljstvo u kontekstu jednoroditeljskih porodica

U razmatranju koncepta intenzivnog roditeljstva treba biti osetljiv i za specifično iskustvo oblikovano u različitim porodičnim modalitetima. Porodice čiji su nosioci samohrane majke neretko se posmatraju kroz prizmu stereotipa i suštinskih manjkavosti usled nedostatka muškog uzora (Pylypa, 2011). Stoga se, u jednoj knjizi namenjenoj samohranim majkama koje odgajaju sinove, navodi da odsustvo oca predstavlja direktan uzrok različitih teškoća kod muške dece, uključujući probleme u ponašanju, niži školski uspeh, slabije socijalne veštine, a u kasnijem životnom periodu i neskladne bračne odnose, te sklonost nasilnom ponašanju prema suprugama (Passley, 2006). Ne samo da ovakvo gledište potpuno zanemaruje ostale značajne faktore koji utiču na razvoj i ponašanje dece već može doprineti osećaju krivice kod majki, usled svesnog uskraćivanja očinske figure deci. Kao posledica tome osećaj krivice dalje može podstaći izraženiju težnju da odsustvo drugog

roditelja kompenzuju kroz intenzivno majčinstvo (Pylypa, 2011). U skladu s prethodno rečenim, nalazi istraživanja (Leung et al., 2020, 2021, prema: Jiao & Segrin, 2023) osvetljavaju način na koji adolescenti koji odrastaju u jednoroditeljskim porodicama sa majkom – pri čemu je relacija sa ocem konfliktna – doživljavaju intenzivno roditeljstvo majke. U ovim neoptimalnim porodičnim uslovima, adolescenti su intenzivne roditeljske prakse majki percipirali kao negujuće i podržavajuće (nasuprot intruzivnim i kontrolišućim), što je vodilo pozitivnim razvojnim ishodima. Dati nalaz može se razumeti u okviru sve aktuelnijeg fenomena da se usled rastuće stope razvoda, jednoroditeljskih porodica, ponovljenih brakova i porodica koje iz njih nastaju (engl. *step-families*), između roditelja i deteta formira odnos partnerstva, velike otvorenosti i bliskosti između njihovih svetova (Tomanović i Stanojević, 2024).

Neki aspekti intenzivnog roditeljstva, poput stimulacije dečijeg razvoja obezbeđivanjem skupih vannastavnih aktivnosti, mogu jednostavno biti nedostupni roditeljima sa skromnijim materijalnim uslovima. Pored toga, roditelji koji se suočavaju sa ekonomskim poteškoćama mogu biti primorani da rade više poslova, što im ostavlja manje vremena za interakciju sa decom (Doepke & Zilibotti, 2019). U ovu kategoriju neretko potpadaju roditelji iz jednoroditeljskih porodica koji balansiraju između samostalnog odgajanja dece, finansijskog izdržavanja njihovih potreba, usklađivanja posla i porodičnog života, pri čemu se suočavaju i sa pritiskom ispunjavanja visokih roditeljskih očekivanja (Pylypa, 2011). Kako određeni autori napominju, intenzivno roditeljstvo se može razumeti i kao pogodno tlo za amplifikaciju nejednakosti između naraštaja nižeg i višeg socijalnog statusa. Roditelji boljeg socioekonomskog statusa ulažu u vanškolske aktivnosti, putovanja, privatne škole i drugo, što roditelji iz nižih socioekonomskih slojeva ne mogu da pruže, čime se deci iz siromašnijih porodica uskraćuju mnoge prilike (Doepke & Zilibotti, 2019; Lareau, 2003). U skladu sa tim, Lauren (2014) navodi da koncept intenzivnog roditeljstva predstavlja oblik diskriminacije prema jednoroditeljskim porodicama, jer ih stigmatizuje zbog njihove nemogućnost da slede takve norme. Intenzivno roditeljstvo, iako u svojoj osnovi konceptualizovano kako bi bilo u funkciji porodičnog vaspitanja i najboljeg interesa dece, neretko promoviše standarde savršenstva koji prevazilaze mogućnosti pojedinca, te se koristi kao referentni okvir za okrivljivanje roditelja (Henderson et al., 2010).

Zaključna razmatranja

Posebno je značajna otvorenost za razumevanje različitih konteksta iz kojih potiču roditelji i njihova deca, uz podsećanje da se kompleksna pitanja vaspitanja ne mogu redukovati na jednoznačnu i univerzalnu „formulu najboljeg roditeljstva“. Jednoroditeljske porodice nas podsećaju da bi u razmatranja pitanja porodičnog vaspitanja i roditeljstva umesto pravila „*idealnog*“, trebalo primeniti pravilo „*najbolje što se može*“ (Lauren, 2014).

Pojedinačni problemi određene socijalne grupacije ne mogu se posmatrati isključivo na individualnom nivou zato što su oni uvek deo šireg društvenog konteksta i strukture (Mills, 2000). U skladu s tim, odgovornost je na donosiocima politika, institucijama, ali i praktičarima u oblasti vaspitanja i obrazovanja, da kontinuirano promišljaju kako da deci koja dolaze iz različitih porodičnih struktura obezbede jednaku polaznu osnovu za napredak i razvoj.

Literatura

- Cappellini, B., Harman, V., & Nielsen, A. (2019). *Feeding the family: The social organization of caring as gendered work*. Bristol University Press.
- Doepke, M., & Zilibotti, F. (2019). *Love, Money, and Parenting: How Economics Explains the Way We Raise Our Kids*. Princeton University Press.
- Egami S. (2024). Impact of "intensive parenting attitude" on children's social competence via maternal parenting behavior. *Frontiers in psychology*, 15, 1337531. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1337531>
- Egami, S. (2020). Constructing and Validating a Japanese Version of the Intensive Parenting Attitude Questionnaire (J-IPAQ) and Investigating its Relationship with Parenting Behavior. In N. V. Roman (Ed.), *A closer look at parenting styles and practices* (pp. 301–325). Nova Publishers.
- Forbes, L. K., Donovan, C., & Lamar, M. R. (2020). Differences in Intensive Parenting Attitudes and Gender Norms Among U.S. Mothers. *The Family Journal*, 28(1), 63–71. <https://doi.org/10.1177/1066480719893964>
- Gauthier, A. H., Smeeding, T. M., & Furstenberg, F. F. (2021). *Families and inequality*. *Demography*, 58(3), 841–868.
- Golubović, Z. (1981). *Porodica kao ljudska zajednica*. ITRO „Naprijed“.
- Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale University Press.
- Henderson, A. C., Harmon, S. M., & Houser, J. (2010). A new State of Surveillance? An Application of Michel Foucault to Modern Motherhood. *Surveillance & Society*, 7(3/4), 231–247. <https://doi.org/10.24908/ss.v7i3/4.4153>
- Henderson, M. (2013). A Test of Parenting Strategies. *Sociology*, 47(3), 542–559. <https://doi.org/10.1177/0038038512450103>
- Ishizuka, P. (2019). Social class, gender, and contemporary parenting standards in the United States: Evidence from a national survey experiment. *Social Forces*, 98(1), 31–58.
- Jiao J., & Segrin C. (2023). Moderating the Association Between Overparenting and Mental Health: Open Family Communication and Emerging Adult Children's Trait Autonomy. *Journal of Child and Family Studies*, 32(3), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02528-2>
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. University of California Press.
- Lauren, J. L. (2014). The Best I Can Hope for Single Mothers in the Age of Intensive Mothering. In Ennis, L. R. (Ed.), *Intensive Mothering: The Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Demeter Press.
- Liss, M., Schiffrin, H. H., Mackintosh, V. H., Miles-McLean, H., & Erchull, M. J. (2013). Development and validation of a quantitative measure of intensive parenting attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), 621–636.
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Passley, J. A. (2006). *Single Parenting in the 21st Century and Beyond: A Single Mother's Guide to Rearing Sons without Fathers*. Victoria: Trafford.
- Pylypa, J. (2011). Socialization for Intensive Mothering in the Single Parent, Transnationally Adoptive Family. *Journal of the Motherhood Initiative*, 2(1), 213–225.
- Ramaekers, S., & Suissa, J. (2012). *The Claims of Parenting: Reasons, responsibility and society*. Springer.
- Republički zavod za statistiku. (2025). *Brak i porodica u raskoraku, 2022*. Republički zavod za statistiku. Retrieved from <https://stat.gov.rs/sr-latn/publikacije/publication/?p=17250&tip=4>
- Schmidt, E. M., Décieux, F., Zartler, U., & Schnor, C. (2022). What makes a good mother? Two decades of research reflecting social norms of motherhood. *Journal of Family Theory & Review*, 15(1), 57–77. <https://doi.org/10.1111/jftr.12488>
- Tomanović, S., M. Ljubičić i D. Stanojević (2014). *Jednoroditeljske porodice u Srbiji – sociološka studija*. Institut za sociološka istraživanja: Čigoja štampa.
- Tomanović, S. i Stanojević, D. (2024). *Sociologija porodičnog života*. Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Wall, G. (2010). Mothers' experiences with intensive parenting and brain development discourse. *Women's Studies International Forum*, 33(3), 253–263. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2010.02.019>
- Weinraub, M., Horvath, D. L., & Gringlas, M. B. (2002). Single Parenthood, In: M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook on Parenting*, 3, (pp. 109–141). Lawrence Erlbaum Associates.

KAŽNJAVANJE KAO VASPITNI POSTUPAK RODITELJA

Elizabeta N. Aleksov¹

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Ovaj rad razmatra kažnjavanje kao vaspitni postupak roditelja, analizirajući ga kao jedno od potencijalnih sredstava u oblikovanju i usmeravanju dečijeg ponašanja. Poseban akcenat stavljen je na fizičko i verbalno kažnjavanje, imajući u vidu njihovu izraženu učestalost u porodičnoj praksi i potencijalno štetne posledice po celokupan psihofizički razvoj deteta. Predstavljene su različite vrste i dometi kažnjavanja, uz razlikovanje neposrednih (primarnih) i dugoročnih (sekundarnih) efekata. Posebna pažnja posvećena je savremenim alternativnim pristupima, kao što su koncept pozitivne discipline i primena prirodnih i logičkih posledica kao pedagoških strategija. Cilj rada jeste da se kroz kritički osvrt na različite oblike roditeljskih vaspitnih postupaka doprinese dubljem razumevanju njihove svrhovitosti, opravdanosti i uticaja u savremenom društvenom i porodičnom kontekstu.

Ključne reči: telesno kažnjavanje, verbalno kažnjavanje, pozitivna disciplina.

Uvod

Ljudi su se od davnina bavili pitanjem koji je najbolji pristup vaspitanju deteta. Postoje pristalice različitih pristupa: od zagovornika pozitivne discipline, koji tolerišu umerene kazne, pa sve do zagovornika prakse koja favorizuje strogo fizičko kažnjavanje. Iako univerzalni vaspitni postupak ne postoji, budući da svako dete zahteva individualni pristup, kod metoda poput telesnog i verbalnog kažnjavanja postoji saglasnost o njihovim negativnim posledicama po dete (Gašić-Pavišić, 1988; Pedagoški rečnik, 1967; Štriga, 2022). Suštinsko pitanje primene kazne jeste u sagledavanju njenih prednosti i nedostataka (Lalić-Vučetić i Spasenović, 2007).

Fenomen kažnjavanja

Kažnjavanje podrazumeva postupak roditelja koji uključuje primenu averzivnog stimulusa nakon nepoželjnog ponašanja deteta, s ciljem da se takvo ponašanje smanji ili potpuno eliminiše (Delale, 2009; Delale et al., 2012). Kao regulator ponašanja, kaznu prate neprijatna osećanja (Wilson, 2008), a prema Pedagoškom rečniku, ona predstavlja sredstvo pedagoškog uticaja, koje se primenjuje kada dete prekrši društvene norme, s ciljem razvijanja svesti o odgovornosti (Gašić-Pavišić, 1988; Peda-

1 Student doktorskih akademskih studija Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; <https://orcid.org/0009-0008-6526-7482>; e-mail: elizabetaaleksov5@gmail.com

goški rečnik, 1967). Ipak, kazna deluje spolja, kao forma prinude, i ne može imati trajan efekat bez unutrašnje usvojenog sistema vrednosti (Suzić, 2005), pri čemu je poimanje prihvatljivog ponašanja u velikoj meri uslovljeno specifičnim vrednosnim okvirima datog sociokulturnog konteksta (Pejović Milovančević i Tošković, 2020). Važno je, pritom, imati u vidu da se vaspitna vrednost kazne ogleda u interakciji između roditelja i deteta. Ako bismo se fokusirali na percepciju kazne samo iz dečije perspektive, izgubili bismo iz vida njenu vaspitnu prirodu, pa bi se o kažnjavanju moglo govoriti samo kao o iskustvu bola (Weijers, 2000).

Vrste i efekti kažnjavanja dece u porodici

U literaturi se izdvajaju različite vrste roditeljskog kažnjavanja, među kojima se najčešće pominju telesno kažnjavanje, verbalno kažnjavanje i uskraćivanje pozitivnog potkrepljenja. Sam čin kažnjavanja varira među roditeljima u pogledu učestalosti, intenziteta, emotivne uključenosti i kombinovanja sa drugim vaspitnim metodama. Takođe, karakteristike deteta, kao što su uzrast i kognitivne sposobnosti, značajno utiču na njegovo razumevanje disciplinske poruke (Gershoff, 2002). Efekti kažnjavanja mogu biti primarni, u vidu promene neželjenog ponašanja, ali i sekundarni – neplanirani efekti koji mogu biti pozitivni ili negativni, a koji neretko određuju stavove autora prema opravdanosti njegove primene (Gašić-Pavišić, 1988).

Telesno kažnjavanje podrazumeva „upotrebu fizičke sile sa namerom da se detetu nanese bol, ali ne i povreda, u cilju ispravljanja ili kontrole ponašanja deteta“ (Straus & Donnelly, 2008: 3). Važno je primetiti da upravo namera da se detetu nanese bol jeste faktor po kome se telesno kažnjavanje razlikuje od delovanja koja imaju drugu svrhu, a takođe izazivaju bol, poput dezinfekcije rana (Straus & Donnelly, 2008).

Metaanaliza s početka 21. veka pokazala je da telesno kažnjavanje ima brojne negativne posledice, uključujući slabu internalizaciju moralnih vrednosti, narušen odnos roditelj – dete, probleme sa mentalnim zdravljem, te povećan rizik od agresivnog i antisocijalnog ponašanja u kasnijem životu (Gershoff, 2002). Dete može steći utisak da je kazna „poništila“ loše ponašanje, bez stvarnog uvida u posledice svojih dela. Čak ni blagi oblici fizičke kazne ne podstiču učenje poželjnog ponašanja, već uče dete da izbegava kaznu i prihvata nasilje kao način rešavanja konflikata (Wilson, 2008).

Verbalno kažnjavanje podrazumeva upotrebu verbalnih izraza koji utiču na psihičko stanje deteta, sa namerom da se ukloni njegovo asocijalno ponašanje. To je najčešći oblik kažnjavanja koje upotrebljavaju mnogi roditelji, jer ga smatraju normalnim postupkom i dobrom alternativom telesnog kažnjavanja (Gašić-Pavišić, 1988; Maleš i Kušević, 2008; Štriga, 2022).

Verbalno kažnjavanje, iako ne ostavlja fizičke tragove, značajno narušava psihičko stanje deteta, a naročito je štetno javno ponižavanje, koje može pogoršati probleme u ponašanju (Morin, 2020; Noh & Talaat, 2012).

Uskraćivanje pozitivnog potkrepljenja podrazumeva oduzimanje prijatnih stvari ili aktivnosti detetu kao posledice lošeg ponašanja (Wilson, 2008) i vrši se bez direktnog izazivanja bola ili neprijatnosti. Ovo može uključivati materijalne stvari, omiljene aktivnosti ili pažnju roditelja, čime se detetu šalje poruka da neprihvatljivim ponašanjem gubi naklonost (Gašić-Pavišić, 1988). Čini se da je, kako bi ova kazna bila delotvorna, neophodno da je prati jasno objašnjenje, jer puko uskraćivanje bez razumljivog konteksta ne omogućava detetu da usvoji očekivano ponašanje.

Iako se o kazni uglavnom govori sa negativnom konotacijom, postoje efekti koji pokazuju i njenu potencijalno *pozitivnu stranu*. Stoga, osim suzbijanja nepoželjnog ponašanja, kao primarne funkcije, kazna može doprineti poboljšanju socijalnih odnosa i saradnje sa osobom koja je sprovodi, budući da dete može doživeti psihološko rasterećenje kroz redukciju osećanja krivice. Takođe, kazna može imati udela i u povećanju pažnje i potpomaganju učenja tačnih odgovora (Gašić-Pavišić, 1988). Baumrind ističe čak i razvoj prosocijalnog asertivnog ponašanja, usled oponašanja agresivnog ponašanja roditelja, kao i povećanje istrajnosti deteta prilikom izdržavanja neprijatnosti u službi dostizanja željenog cilja (Baumrind, 1966).

Nakon navedenog, možemo se zapitati da li su primarni efekti u pojedinim slučajevima kažnjavanja zaista vredni potencijalnih negativnih sekundarnih efekata, kao i da li je vredno po svaku cenu pribegavati kažnjavanju deteta? Gde je granica između korisnog i štetnog, i ko snosi odgovornost kada ta granica bude pređena?

Pozitivna disciplina kao alternativno rešenje u odnosu na kažnjavanje

Ukoliko se, kako je već pomenuto, suština vaspitne funkcije kazne nalazi u interakciji roditelja i deteta, postavlja se pitanje da li se iste vaspitne vrednosti mogu preneti i van konteksta kažnjavanja, u atmosferi poštovanja, razumevanja i podrške?

Deca nisu loša po prirodi, već im je potrebno jasno usmerenje, jer ne mogu intuitivno prepoznati sve norme (Wilson, 2008). Umesto kažnjavanja, preporučuje se primena pozitivne discipline, pristupa koji podstiče učenje kroz podršku i razumevanje (Morin, 2020). Ona se zasniva na postavljanju jasnih pravila, izgradnji poverenja i razvoju emocionalnih i socijalnih veština kroz četiri osnovna principa: dugoročne ciljeve, toplu atmosferu, razumevanje dečjih osećanja i rešavanje problema (Durrant, 2020). U okviru pozitivne discipline primenjuju se prirodne i logičke posledice, koje omogućavaju detetu slobodu izbora, preuzimanje odgovornosti i uvid u posledice sopstvenog ponašanja. Takav pristup doprinosi razvoju odgovornosti i očuvanju kvalitetnog odnosa roditelj – dete (Telep, 2009).

Važno je znati da se deca mogu oporaviti od nasilnog kažnjavanja, a da roditelji mogu naučiti pozitivne metode vaspitanja (Wilson, 2008). Prema tome, preporuka je preispitati sopstvene vaspitne metode jer, koliko god bili ubeđeni da postupamo na najbolji mogući način, uvek postoji prostor da se nešto novo nauči i time unapredi kvalitet kako sopstvenog života tako i života dece

Zaključna razmatranja

Na osnovu navedenog, uviđamo da, iako određene vrste kazni, poput telesnog i verbalnog kažnjavanja, mogu trenutno prekinuti nepoželjno ponašanje, one ne pružaju detetu priliku da nauči poželjne obrasce, već mogu izazvati dugoročne emocionalne, socijalne i razvojne posledice koje često ostaju neprimećene. Blaže vaspitne mere, poput uskraćivanja povlastica ili zadavanja dodatnih zadataka, mogu biti delotvorne ukoliko su primerene uzrastu, jasno objašnjene i dosledne, ali ni one ne razvijaju veštine nenasilne komunikacije. Nasuprot tome, pozitivna disciplina omogućava detetu da kroz razumevanje, iskustvo i odgovornost razvije samokontrolu, empatiju i zdrav odnos prema drugima, čime se dugoročno sprečava neželjeno ponašanje i podstiče celovit razvoj. U tom smislu,

prednosti pozitivne discipline prevazilaze kratkoročne efekte kazne, što je čini kvalitetnijim i održivijim vaspitnim pristupom.

Imajući u vidu da je kažnjavanje duboko ukorenjeno u kulturu našeg društva, potrebno je uložiti mnogo truda i rada na prebacivanje fokusa na razvoj kulture poštovanja i prihvatanja. Da bi se ušlo u trag rešenja problema, važno je prvenstveno razmisliti o nekim pitanjima. Šta zapravo pokušavamo da držimo pod kontrolom strogim kažnjavanjem dece: njihovo ponašanje ili sopstvene probleme i osećaj nadmoći? Da li je kazna izraz neznanja i nemoći roditelja da na drugačiji način „nauče“ dete poželjnom ponašanju? Čitav koncept kažnjavanja deteta u porodici obojen je dozom paradoksa. Preciznije, inicijalna namera roditelja je da, grubo rečeno, pomogne detetu da razvije svoje potencijale i postigne najpozitivnije moguće rezultate. Ali na koji način? Kratkoročnim ili dugoročnim kreiranjem negativne atmosfere, destabilizacijom odnosa poverenja i sigurnosti, građenjem autoriteta zasnovanog na prinudi, ucenama i strahu od strane emocionalno vrlo bliske osobe od koje se očekuje zaštita. Tako dolazimo do pojednostavljenog pitanja koliko je realno očekivati da iz negativnog konteksta proizilazi pozitivan produkt.

Literatura

- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Delale, E. A., Muslic, L. i Drpić, K. (2012). Povezanost postupaka kažnjavanja i alternativa kažnjavanju kod doživljaja blažih i izrazito neprimjerenih ponašanja djeteta. *Ljetopis socijalnog rada*, 19(2), 317–344.
- Durrant, J. E. (2020). *Positive Discipline in Everyday Parenting PDEP*. Preuzeto sa: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/7509/pdf/pdep_2016_4th_edition.pdf
- Gašić-Pavišić, S. (1988). *Kažnjavanje i dete*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological bulletin*, 128(4), 539.
- Lalić-Vučetić, N., i Spasenović, V. (2007). Nagrađivanje i kažnjavanje dece različitog socijalnog ponašanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 367–382.
- Morin, E. (2020). *13 pravila mentalno jakih roditelja*. Arete.
- Noh, C. H. C., & Talaat, W. I. A. W. (2012). Verbal abuse on children: Does it amount to child abuse under the Malaysian law? *Asian Social Science*, 8(6), 224.
- Pejović Milovančević i M. Tošković, O. (Ur.) (2020). *Istraživanje primene vaspitne discipline nad decom u porodici u Srbiji*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Straus, M. A., & Donnelly, M. (2008). 1. Theoretical Approaches to Corporal Punishment. In: Donnelly, M. & Straus, M. A. (Eds.), *Corporal punishment of children in theoretical perspective* (pp. 3–7). Yale University Press.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. TT-Centar.
- Telep, V. (2009). *Discipline for young children: Discipline and punishment: What is the difference*. Virginia Cooperative Extension. Virginia State University: Virginia Tech.
- Štriga, D. (2022). *Odgojni postupci roditelja* (završni rad). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Weijers, I. (2000). Punishment and upbringing: Considerations for an educative justification of punishment. *Journal of Moral Education*, 29(1), 61–73. <https://doi.org/10.1080/030572400102934>
- Wilson, E. (2008). Guiding young children series: Discipline without punishment. Retrieved on, 29(04).

MEĐUGENERACIJSKI JAZ KAO PROSTOR MEĐUGENERACIJSKOG UČENJA

Mihajlo A. Đuričić¹

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Međugeneracijski odnosi predmet su interesovanja pedagogije, psihologije, sociologije i andragogije, koje teže njihovom objašnjenju i integrativnom sagledavanju. Pojam generacije, koji se razvija od Diltaja do Manhajma, prevazilazi biološke odrednice i naglašava značaj istorijskih, društvenih i ekonomskih okolnosti u formiranju specifičnih iskustava. Polazeći od Bronfenbrennerove ekološke teorije, ukazuje se na višeslojnost uticaja sistema (mikro, mezo, makro i hrono) na oblikovanje međugeneracijskih odnosa. Poseban značaj imaju porodica i škola, u kojima se formiraju prvi obrasci odnosa, često zasnovani na autoritetu i moći, što može otežati razvoj autonomije i kritičkog mišljenja. Istovremeno, istraživanja ukazuju na mogućnosti transformacije ovih odnosa kroz dijalog, uvažavanje i međusobno učenje. Međugeneracijsko učenje definiše se kao proces obostrane razmene znanja, veština i stavova, koja može poprimiti oblik učenja jedni od drugih, jedni o drugima, zajedničkog učenja i građenja odnosa. U savremenom društvu posebno se ističe značaj digitalne pismenosti, socijalnih kompetencija i ekološke svesti mladih, što otvara prostor za redefinisane tradicionalnih uloga odraslih. Pedagoške implikacije ukazuju na važnost obrazovanja zasnovanog na dijalogu, jednakosti i zajedništvu, kao i na razvoj formalnih programa međugeneracijskog učenja koji doprinose socioemocionalnom razvoju učesnika i unapređenju međuljudskih odnosa.

Ključne reči: međugeneracijski odnosi, generacija, autoritet, međugeneracijsko učenje.

Uvod

Dugo prisutan i proučavan u teoriji i praksi, problem međugeneracijskog odnosa predmet je interesovanja velikog broja naučnih disciplina. Shodno tome, nauke poput pedagogije, psihologije, andragogije i sociologije teže razumevanju i objašnjavanju ovog fenomena, te integraciji saznanja, sa ciljem da se konstruiše celovita slika ove pojave inkorporirane u sve segmente čovekovog funkcionisanja.

Međutim, za uspešno definisanje problema međugeneracijskog odnosa mora se utvrditi konsenzus oko toga da li će se pomenuti fenomen posmatrati upravo kao problem i nepremostiva prepreka uspešnom razvoju individua, bilo da se govori o razvoju deteta ili o razvoju roditelja/nastavnika/vaspitača, ili će se ove razlike posmatrati kao značajna specifičnost svakog pojedinačnog aktera koja može na sebi svojstven način doprineti stvaranju jedinstvenog odnosa. Polazeći iz ovakve perspektive, brojna istraživanja ističu međugeneracijski jaz kao mesto susreta i ključnu pretpostavku ostvarivanja pozitivnih međuljudskih odnosa zasnovanih na negovanju zajedništva, pravednosti i jednakosti.

1 Student master akademskih studija pedagogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; <https://orcid.org/0009-0000-3997-1216>; e-mail: mihajlo999@gmail.com

Pojam generacije u kontekstu

Početkom 20. veka, pojam generacije, odveć aktuelan u krugovima sociologije, zadobija pažnju zahvaljujući kapitalnom radu „The Problem of Generations“ Karla Manhajma. Do tada posmatran isključivo u biološkom kontekstu, ovaj fenomen dobija drugačiji oblik. Vilhelm Diltaj, najznačajniji preteča Manhajmove misli, generaciju određuje kao: „uži krug pojedinaca koji su povezani u homogenom celinu s obzirom na to da zavise od istih velikih zbivanja i promena koji se odvijaju u dobu formiranja njihovih važnih prvih utisaka, a uprkos svim drugim raznolikostima“ (Kuljić, 2007: 231). Na ovaj način se prvi put ističe značaj istorijskih i društveno-ekonomskih okolnosti kao odrednica generacije, koja je ranije bila isključivo hronološki determinisana kategorija.

Manhajm (Mannheim, 1928) svoju definiciju proširuje, te njome nastoji da ukaže da je fenomen generacije validan sociološki fenomen, jer pripadnost individua određenoj generaciji ili društvenoj klasi određuje opseg stečenog iskustva. Tačnije, svaki prvi doživljaj utiče na percepciju novih iskustava, zajedničku pripadnicima iste generacije. Ovo dalje implicira da je za ponovno stvaranje i akumulaciju kulture potrebna nova generacija, odnosno „fresh contact“ (Mannheim, 1928), tj. Da „novo tumačenje i prihvatanje kulture od novih generacija utiče i na starije generacije, a brze i duboke promene ruše pijetet i autoritet starih“ (Kuljić, 2007: 233).

Takva vrsta susreta dešava se i u Bronfenbrennerovom mikrosistemu, koji je „obrazac aktivnosti, socijalnih uloga i interpersonalnih odnosa koje doživljava osoba u razvoju u datom okruženju odlikovanom specifičnim fizičkim, socijalnim i simboličkim karakteristikama, koje poziva, dozvoljava ili im zabranjuje angažovanje u održivoj, progresivno kompleksnijoj interakciji i aktivnosti sa neposrednom okolinom“ (Bronfenbrenner, 1994: 39). Ovako definisan, mikrosistem predstavlja prostor u kome se na najneposredniji način odvija interakcija između dece i mladih sa jedne, i starije osobe, sa druge strane.

Različitost doživljenog iskustva, koju Manhajm uzima kao glavni kriterijum diferencijacije generacija, nastaje pod uticajima makro i hrono sistema. Makrosistem predstavlja vladajuću ideologiju koja indirektno utiče na osobe u nastajanju propisujući dozvoljeni set ponašanja i oblikujući sistem vrednosti članova jednog društva. S druge strane, životno iskustvo prožeto različitim specifičnim društveno-ekonomskim okolnostima, po analogiji se može povezati sa hrono sistemom. Na ovaj način se protok vremena, kao i značajni istorijski događaji, posmatraju kao faktori okruženja koji imaju presudnu ulogu u oblikovanju razvojnih iskustava.

Čovek kao socijalno biće i međugeneracijski odnos

„Čovek je po prirodi socijalno biće sa izraženim urođenim socijalnim interesom“ (Kostić, 1985: 79). Taj interes se ispoljava od trenutka rođenja, jer je dete najbespomoćnije i istovremeno biće sa najvećim potencijalom, koji se razvija kroz interakciju sa ljudima (Rot, 2014). Taj razvoj je u najvećoj meri uslovljen delovanjem agensa socijalizacije (primarno porodice i škole) koji direktno i indirektno, vrše uticaj na individuu i omogućavaju proces socijalnog učenja.

Porodicu karakteriše mnoštvo međusobno uslovljenih recipročnih odnosa – odnosi unutar jedne generacije (intrageneracijski) i odnosi između članova različitih generacija (intergeneracijski). Bodroški Spariosu (2010) ističe da je intergeneracijski odnos kompleksniji i da relacija koju dete uspostavlja

sa roditeljima predstavlja prvi obrazac društvenih odnosa, koji čak može odrediti efikasnost budućih odnosa. Takođe, ophođenje roditelja prema starijim članovima porodice uslovljava razvoj različitih osobina mladog čoveka – od zajedništva, empatije do priznavanja vrednosti drugih i razumevanja – koje se dalje prenose na njegov odnos u široj društvenoj zajednici i na radnom mestu (Nola, 1985). Na ovaj način se dete od ranog uzrasta oprema određenim setom predispozicija sa kojima stupa u svet.

Čovek u nastajanju se neprestano izlaže susretu *sa* i angažovanju *u* interakcijama sa „kompetentnijim“ starijim osobama i njihovim sistemima vrednosti, koje nastoje da prenesu na dete, kako bi ga na taj način pripremili za život u društvu. Ovo potvrđuje i Dirkem, govoreći da je „vaspitanje socijalizacija mlade generacije“ (Dirkem, 1981: 8). Ovakva vrsta uticaja se, u porodici i školi, sprovodi svrsishodno i eksplicitno – putem postavljenih ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, ali i implicitno – na osnovu pretpostavki roditelja o dečjoj prirodi.

Da li je moć nužna i opravdana?

Međutim, roditelji i nastavnici, u svojim nastojanjima da oblikuju ponašanje deteta, neretko pribegavaju upotrebi autoriteta, čime grade odnos zasnovan na moći. Primena moći ne „utiče“ na decu: ona zabranjuje i propisuje, ali istovremeno ne objašnjava zašto dete treba ili ne treba da se ponaša na određeni, za roditelje i nastavnike prihvatljiv, način (Gordon, 1998a). U praksi je utvrđeno da odrasli opravdavaju svoje postupke oslanjajući se na različite mitove o valjanosti upotrebe moći u radu sa decom: „Mudrost raste sa godinama i iskustvom“ ili „učenici zaista žele ograničenja“, a prisutan je i mit o „odgovornosti da se prenosi kultura“ (Gordon, 1998b). Jednoznačno shvatanje autoriteta kao sredstva kontrole svedoči o tome da je odnos odraslih prema deci oblikovan prinudom, a ne razumevanjem i dijalogom. Na ovaj način, on gubi svoju vaspitnu funkciju i pretvara se u prepreku za razvoj autonomije i kritičkog mišljenja kod dece, na šta ukazuje i Gordon, govoreći da je „paradoksalno, ali istinito, da roditelji gube svoj uticaj koristeći moć, a da njihov uticaj raste što se više odriču upotrebe moći“ (Gordon, 1998a: 139).

Međugeneracijsko učenje

Međugeneracijski odnos i učenje podrazumevaju procese razmene znanja, informacija, veština i stavova između dve ili više individua različitih generacija (Stephan, 2020). Ovakva definicija ukazuje na njihov dvosmeran karakter. Konkretnije, govoreći o odnosu roditelj–dete, Bodroški Spariosu zaključuje da se priroda njihove interakcije može odrediti kao „obostrano učenje i uticanje“ (2010: 43).

U svom nastojanju da bliže odredi ovaj fenomen, Šmit-Herta (Schmidt-Hertha, 2014) napominje da je povratno dejstvo, koje podrazumeva da zainteresovane strane treba da budu jednako uključene u interakciju i kao vaspitači i vaspitanici, jedan od ključnih uslova koji interakcija dve generacije treba da ispuni da bi se mogla smatrati međugeneracijskim učenjem. Freire (2002) deli sličnu perspektivu i smatra da obrazovanje mora početi razrešenjem suprotnosti između učitelja i učenika, pri čemu će oboje igrati kako svoju tako i ulogu druge strane.

Pored razmatranja ključnih pretpostavki ostvarivanja ove vrste odnosa, u relevantnoj literaturi (Schmidt-Hertha, 2014) ističu se tri forme međugeneracijskog učenja: jedni od drugih, jedni o drugima i zajedničko učenje. Međusobno uvažavanje, zajednička posvećenost cilju, kao i uvažavanje prethodnog iskustva i različitih perspektiva, predstavljaju fundamentalnu osnovu ove kategorizacije.

Međutim, određeni autori (Stephan, 2020) smatraju da je neophodno uvesti i četvrtu formu – građenje odnosa, radi sveobuhvatnijeg razumevanja fenomena međugeneracijskog učenja u kontekstu porodice.

S obzirom na to da život u 21. veku podrazumeva kvalitativno drugačije kompetencije, neophodne za efikasno i aktivno učestvovanje u svetu koji se stalno menja, istraživanja ističu: digitalnu pismenost (Kelly, 2015; Senić Ružić et al., 2023; Zuko i Džebo, 2024;), socijalne kompetencije (Stephan, 2020) i praćenje trendova, posebno u oblasti zaštite životne sredine (Harmon & Gauvain, 2019; Singh et al., 2020) kao oblasti u kojima odrasli mogu ostvariti napredak oslanjajući se na kompetentnost mladih.

Međutim, postavlja se pitanje u kolikoj meri su odrasli spremni da grade odnos sa mladima na temeljima jednakosti i recipročnosti. Tradicionalno shvatanje uloge roditelja/nastavnika, prema kojem oni predstavljaju nosioce interakcije i vaspitno-obrazovnog procesa, onemogućava ostvarivanje najsloženije forme međugeneracijskog odnosa, a to je međugeneracijsko učenje.

Pedagoške implikacije

Ukoliko se izgradi sistem zasnovan na negovanju vrednosti poput zajedništva, demokratičnosti, međusobnog uvažavanja i razumevanja, može doći do realizacije postavljenih ili pretpostavljenih ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa u porodici i u školi. Međutim, ključna pretpostavka uspostavljanja takvog sistema, koji je neophodan za ostvarivanje obrazovanja koje ne potčinjava, jeste komunikacija zasnovana na dijalogu. Ovakav stav iznosi i Freire, govoreći da nema dijaloga bez duboke ljubavi prema svetu i ljudima, kao i da on ne može postojati u odnosu dominacije, te je on „neminovno zadatak odgovornih subjekata“ (Freire, 2002: 56).

Kreiranje stabilnih i harmoničnih odnosa, uz poštovanje osnovnih postavki međugeneracijskog učenja, može mobilisati puni potencijal svakog pojedinačnog aktera i odnosa u celini. S obzirom na to da odrasli, pre svega roditelji, vaspitači i nastavnici, predstavljaju nosioce prava i odgovornosti, kvalitativno složenijih u odnosu na one čiji nosioci su deca i mladi, razumno je očekivati da:

- iniciraju kontakte i angažuju se u interakcijama koje mladi započinju;
- aktivno rade na promeni kolektivne svesti i dominantnog diskursa;
- uvažavaju kontekst u kome se interakcija odvija, kao i ličnost i specifičnosti svakog deteta.

Takođe, moguće je razmotriti i programe međugeneracijskog učenja, osmišljene i realizovane krajem 20. veka na teritoriji SAD-a. Usled sociodemografskih promena, poput porasta udela odraslog stanovništva i veće fizičke udaljenosti članova porodice, deca i odrasli bivaju lišeni pozitivnih efekata međugeneracijskog odnosa i učenja, te ovi programi predstavljaju konkretan oblik primene teorijskih uvida u praksi. Newman i Hatton-Yeo (2008) navode da je osnovni zadatak i cilj ovih programa stvaranje uslova, u formalnom i neformalnom kontekstu, za međugeneracijsko učenje i uspostavljanje značajnih veza i odnosa između mladih i odraslih koji nisu u krvnom srodstvu, a koji, usled novonastalih životnih okolnosti, nisu u mogućnosti da održavaju i upražnjavaju odnose i razmenu sa starijim, odnosno mlađim članovima porodice. Istraživanja sprovedena u okviru programa realizovanog u Zapadnoj Pensilvaniji, (Newman & Hatton-Yeo, 2008), svedoče o pozitivnim efektima: za mlade u domenu akademskog postignuća (95%) i za odrasle, pozitivne promene u stavovima prema deci (56%) i prema školi (73%).

Zaključak

Fenomen međugeneracijskog odnosa prožima različite sfere vaspitno-obrazovnog procesa i u njemu leži potencijal koji još uvek nije do kraja prepoznat ni iskorišćen. Porodica i škola predstavljaju okruženja u kojima se prisustvo međugeneracijskog odnosa može najevidentnije uočiti. S obzirom na to da se generacije razlikuju u pogledu iskustva i percepcije, odrasli u praksi često ostaju u tradicionalnoj ulozi i koriste autoritet i moć kao sredstvo kontrole. Međutim, na taj način se mogućnosti koje sa sobom nosi međugeneracijsko učenje, kao najsloženija forma međugeneracijskog odnosa, ne mogu ostvariti.

Doprinos ovog rada ogleda se u isticanju značaja dijaloga, međusobnog uvažavanja i razumevanja, kao pedagoškog alata neophodnog za unapređivanje međugeneracijskog odnosa. Pregledom literature, utvrđeno je da autori na našim prostorima ne posvećuju dovoljno pažnje izučavanju ovog fenomena, a u slučajevima kada to čine, izostaje holistički pristup. Shodno tome, buduća istraživanja bi trebalo da obuhvate fenomen međugeneracijskog odnosa i učenja u celosti, ne samo na kvalitativnom nego i na kvantitativnom nivou, pri čemu bi se razradila metodologija neophodna za ispitivanje delovanja ovog problema u praksi.

Literatura

- Bodroški Spariosu, B. (2010). *Postupci roditelja u vaspitanju dece i njihov međugeneracijski transfer*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37–43.
- Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Odraž.
- Gordon, T. (1998a). *Umeće roditeljstva: kako podizati odgovornu decu*. Kreativni centar.
- Gordon, T. (1998b). *Kako biti uspešan nastavnik*. Kreativni centar.
- Harmon, D., & Gauvain, M. (2019). Sharing science knowledge across generations: Do children tell caregivers what they learn in school about water conservation? *Children, Youth and Environments*, 29(1), 20–41. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.29.1.0020>
- Kelly, C. (2015). 'Let's do some jumping together': Intergenerational participation in the use of remote technology to co-construct social relations over distance. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 29–46. <https://doi.org/10.1177/1476718X12468121>
- Kostić, S. (1985). Usamljeno dete. *Porodična pedagogija*, (2), 79–89.
- Kuljić, T. (2007). Problem generacija: nastanak, sadržaj i aktuelnost oglada Karla Manhajma. *Sociologija*, 49(3), 223–248.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. In P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (pp. 276–320). Routledge and Kegan Paul.
- Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing horizons*, 8(10), 31–39.
- Nola, D. (1985). Kulturno življenje porodične sredine. *Porodična pedagogija*, (2), 73–79.
- Rot, N. (2014). *Osnovi socijalne psihologije*. Zavod za udžbenike.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education* (pp. 145–153). SensePublishers.

- Senić Ružić, M., Pantić, I., & Šarančić, M. (2023). Reflections of the digital environment on family education – the need for parent empowerment. In S. Zuković (Ed.), *Pedagogy – Yesterday, today, tomorrow: Book of proceedings* (pp. 107–114). Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.
- Singh, P., Sahadev, S., Oates, C. J., & Alevizou, P. (2020). Pro-environmental behavior in families: A reverse socialization perspective. *Journal of Business Research*, 115, 110–121.
- Stephan, A. (2021). Intergenerational learning in the family as an informal learning process: A review of the literature. *Journal of Intergenerational relationships*, 19(4), 441–458. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1817830>
- Zuko, K., & Habib Džebo, S. (2024). Emocionalno sazrevanje dece pod uticajem savremenih tehnologija. *Educa – časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 17(1), 213–223.

OČEKIVANJA OD PROFESIONALNOG RAZVOJA



STRUČNO USAVRŠAVANJE PEDAGOGA U ŠKOLI: ANALIZA PONUDE SEMINARA STRUČNOG USAVRŠAVANJA¹

Nataša T. Nikolić²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U radu je analiziran Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2025–2028) sa ciljem da se sagleda ponuda seminara namenjenih pedagozima. Analiza je obuhvatila pregled naslova i strukture programa, sa ciljem da se identifikuju najzastupljenije teme i oblasti, kao i potencijalne praznine u ponudi. Rezultati pokazuju da, uprkos brojnosti ponude seminara i njenoj tematskoj raznovrsnosti, većina programa ima opšti karakter i primarno je usmerena na unapređenje nastavnog procesa i jačanje vaspitne funkcije škole. Analiza pokazuje da se u većini programa pedagog javlja u kombinaciji sa profesionalnim zadacima drugih zaposlenih, dok su specifične oblasti rada pedagoga nedovoljno zastupljene. Dominacija jednodnevnih programa ukazuje na ograničenja u razvoju složenijih kompetencija, što naglašava potrebu za kreiranjem obimnijih programa stručnog usavršavanja namenjenih isključivo pedagozima.

Ključne reči: stručno usavršavanje, seminari, pedagog, profesionalni razvoj.

Uvod

Stručno usavršavanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika predstavlja ključni mehanizam kontinuiranog razvoja profesionalnih kompetencija zaposlenih u obrazovanju, a samim tim i unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovne delatnosti. Kao organizovan i sistemski regulisan vid permanentnog obrazovanja, ono omogućuje praćenje savremenih pedagoških tokova i osnaživanje stručnih znanja i veština.

Iako se sistem stručnog usavršavanja odnosi na sve zaposlene u obrazovanju, u njegovom okviru pedagozi zauzimaju specifičnu poziciju, uslovljenu složenošću njihovih profesionalnih zadataka. Ta složenost se ogleda u obuhvatnim oblastima rada definisanim *Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2021). One uključuju planiranje i programiranje obrazovno-vaspitnog rada, praćenje i vrednovanje njegovih efekata, rad sa nastavnicima, učenicima i roditeljima, saradnju sa direktorom, stručnim saradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem učenika, kao i učešće u radu

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0001-8460-0430>; e-mail: natasa.nikolic@f.bg.ac.rs

stručnih organa i timova. Pored toga, pedagozi ostvaruju saradnju sa nadležnim ustanovama, organizacijama i jedinicom lokalne samouprave, vode dokumentaciju, pripremaju se za rad i kontinuirano se stručno usavršavaju. Međutim, kada je reč o stručnoj podršci njihovom radu kroz programe stručnog usavršavanja, situacija je složenija. Uprkos značaju i kompleksnosti njihove uloge, ponuda stručnog usavršavanja namenjenog pedagozima često se posmatra u širem okviru programa koji uključuju i nastavnike i direktore, dok se specifične oblasti rada pedagoga neretko stavljaju u drugi plan. To potvrđuju i istraživanja, koja ukazuju da programi usavršavanja nisu uvek dovoljno usklađeni sa ličnim i profesionalnim potrebama pedagoga (Branković i sar., 2020), što otvara prostor za sagledavanje u kojoj meri postojeća ponuda seminara odgovara njihovim profesionalnim zadacima i oblastima rada.

U ovom radu analizira se aktuelni Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja, sa ciljem da se sagleda u kojoj meri su dostupni programi usklađeni sa profesionalnim zadacima i potrebama pedagoga, kao i da se identifikuju potencijalne praznine u ponudi. Polazeći od tih nalaza, daju se preporuke za unapređenje sistema stručnog usavršavanja u skladu sa zahtevima profesije pedagoga.

Metodologija istraživanja

Metodološki okvir istraživanja zasniva se na analizi sadržaja aktuelnog Kataloga programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) za period 2025–2028, pri čemu je osnovni cilj da se sagledaju tematska struktura i obuhvat ponude, kao i stepen usaglašenosti sa profesionalnim zadacima pedagoga u školi. Na ovaj način, nastoji se da se identifikuju oblasti koje su programima optimalno zastupljene, ali i one u kojima postoje praznine, na osnovu čega se mogu formulisati preporuke za unapređenje sistema stručnog usavršavanja pedagoga.

Uzorak istraživanja obuhvata sve programe (N=517) u kojima su pedagozi eksplicitno navedeni kao deo ciljne grupe (oznaka u Katalogu SSDU1³). Na taj način je omogućeno sagledavanje ukupne ponude relevantne za rad pedagoga u školi, imajući u vidu da katalog ne sadrži programe isključivo posvećene ovoj grupi. Podaci su prikupljeni iz elektronske baze dostupne na zvaničnom portalu ZUOV-a u septembru 2025. godine.

Postupak analize oslonio se na izdvajanje relevantnih termina iz naslova seminara, uključujući pojedinačne reči, dvočlane i tročlane sintagme (unigrams, bigrams, trigrams). Za obradu podataka korišćen je *softver AntConc*, koji je omogućio precizno brojanje učestalosti pojmova i identifikaciju kolokacija. Proces je obuhvatio osnovno čišćenje podataka – eliminaciju često ponavljajućih nenosilaca značenja, standardizaciju oblika reči i objedinjavanje varijanti istog pojma.

Ograničenja ovog istraživanja ogledaju se u tome što analiza naslova programa ne mora u potpunosti odražavati sadržaj, već pre svega njihova tematska usmerenja. Analiza učestalosti pojmova omogućava identifikaciju dominantnih obrazaca, ali ne i vrednosnu procenu kvaliteta ili relevantnosti programa. Rezultati se, stoga, mogu posmatrati kao početni okvir za dalja kvalitativna istraživanja u ovoj oblasti. Ipak, dobijeni nalazi mogu poslužiti kao osnova za formulaciju preporuka usmerenih na unapređenje ponude, sa posebnim naglaskom na specifične profesionalne potrebe pedagoga.

3 Oznaka SSDU1 u Katalogu odnosi se na sve stručne saradnike u školi. U ovom radu izdvojeni su samo pedagozi radi analize njihove specifične profesionalne uloge i potreba.

Rezultati istraživanja

Analiza podataka dobijenih iz aktuelnog Kataloga programa stručnog usavršavanja (2025–2028) omogućila je celovito sagledavanje strukture i obima ponude seminara namenjenih pedagozima, kao i njihove raspoređenosti prema prioritetnim oblastima i profesionalnim zadacima ove stručne službe. U nastavku su prikazani nalazi deskriptivne obrade kataloških zapisa, analize frekvencije naziva programa i njihove tematske kategorizacije.

U Katalogu se nalazi ukupno 810 seminara namenjenih zaposlenima u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama, kao i domovima učenika. Za potrebe ovog istraživanja izdvojen je uzorak od 517 programa koji se eksplicitno odnose na pedagoge, odnosno sadrže oznaku SSDU1 – kompetencije stručnog saradnika u školi. Iako standardi kompetencija pedagoga u Srbiji još uvek nisu formalno definisani, njihova implicitna uloga uočljiva je upravo kroz ovu šifru, koja označava programe gde je pedagog ciljna grupa. Analiza kombinacija kompetencija pokazuje da se SSDU1 u okviru svih 517 programa nikada ne pojavljuje samostalno, već je uvek udružena sa drugim kompetencijama nastavnika ili direktora. Najčešće se kombinuje sa kompetencijama nastavnika za poučavanje i učenje (N2 – 211 puta), zatim sa kompetencijama nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika (N3 – 174 puta), kao i sa kompetencijama direktora u oblasti praćenja i unapređivanja rada zaposlenih (D4 – 145 puta) i rukovođenja vaspitno-obrazovnim procesom (D2 – 101 put). Ukupno su identifikovane čak 184 različite kombinacije kompetencija, što svedoči o širini i fleksibilnosti zadataka koje pedagog može preuzimati u okviru svojih profesionalnih uloga. Istovremeno, ovaj nalaz ukazuje da se specifična uloga pedagoga ponekad može zamagliti zbog preklapanja sa zadacima drugih zaposlenih, što otežava jasno prepoznavanje i punu afirmaciju njegove profesije. U takvom kontekstu, pedagog se pozicionira kao posrednik između nastavnika, učenika i rukovodstva, pri čemu njegova uloga nije uvek jasno diferencirana.

Pregledom trajanja programa, uočava se da većina seminara namenjenih pedagozima traje jedan dan (362 programa), dok je manji broj dvodnevni (66), trodnevni (10) i četvorodnevni (1). Određeni broj programa se takođe realizuje kroz kontinuitet od više nedelja: dvonedeljni (56), tronedeljni (12), četvoredeljni (8) i petonedeljni (2). Ova raspodela jasno ukazuje na dominaciju kratkoročnih, intenzivnih obuka. Iako takav model nosi određene prednosti – poput pristupačnosti i nižeg organizacionog i finansijskog opterećenja – postavlja se pitanje u kojoj meri oni doprinose stvarnom razvoju odgovarajućih profesionalnih kompetencija. Uzimajući u obzir raznovrsnost i složenost poslova pedagoga, može se zaključiti da jednostavniji i kraći seminari teško mogu obezbediti adekvatnu podršku za razvoj profesionalnih kompetencija, pa se kao poželjan pravac razvoja ističe kreiranje kontinuiranih i obimnijih programa.

Raspodela programa po prioritetnim oblastima pokazuje koje teme su najzastupljenije. Najveći broj programa odnosi se na oblast P5 – jačanje vaspitne uloge ustanove (123), koja obuhvata teme prevencije rizičnih ponašanja, zaštite mentalnog zdravlja učenika, karijernog vođenja, podrške roditeljima i interkulturalnog obrazovanja. Slede oblasti P3 – metodika rada sa učenicima (117) i P4 – unapređivanje stručnih, pedagoških i psiholoških znanja zaposlenih (106). Značajna je i zastupljenost oblasti P1 – inkluzivni i demokratski pristup obrazovanju (72), dok su oblasti P6 – digitalne kompetencije (58) i P2 – procenjivanje postignuća učenika (28) u manjem obimu. Ova raspodela pokazuje da su programi prvenstveno fokusirani na razvoj vaspitne uloge škole i podršku učenicima.

Drugi zadatak istraživanja odnosio se na analizu sadržaja i tematske orijentacije seminara, sa ciljem identifikovanja ključnih oblasti stručnog usavršavanja pedagoga. Pregled naslova 517 seminara pruža dodatni uvid u tematske prioritete. Frekvencijska analiza pokazuje da se u naslovima najčešće javljaju pojmovi nastava (104), učenik (83), škola (81) i vaspitanje i obrazovanje (117), što ukazuje da primarni fokus seminara ostaje na unapređivanju nastavnog procesa i vaspitno-obrazovnog rada. Pored toga, učestala pojava termina učenje (59), dete (54) i razvoj (45) potvrđuje da je u središtu pažnje razvoj učenika i podrška njihovom učenju. U domenu sekundarnih tema pojavljuju se pojmovi koji proširuju tematski okvir seminara. Posebno je značajna zastupljenost termina nasilje (30), prevencija (30), komunikacija (29) i podrška (25), što ukazuje da se sadržaji seminara ne fokusiraju isključivo na unapređivanje nastavnog procesa i školskog postignuća, već obuhvataju i širi socijalni kontekst školskog života. Ovi pojmovi naglašavaju potrebu za psihosocijalnom podrškom učenicima, podsticanjem inkluzivne prakse i unapređivanjem kvaliteta međuljudskih odnosa. Njihova učestalost u programima stručnog usavršavanja odražava sve veću potrebu za kontinuiranim osposobljavanjem zaposlenih u školama u oblasti prevencije rizičnih ponašanja, razvoja socijalnih vještina i kreiranja podsticajne školske klime. Istovremeno, može se pretpostaviti da se termini primena (17), planiranje (11), tehnike (14), metode (12), strategija (11), aktivnosti (11) i ocenjivanje (11) pretežno odnose na neposredni nastavni rad, organizaciju i sistematsko praćenje nastavnog procesa. S druge strane, pojmovi prepoznavanje (15) i podrška (25) reflektuju orijentaciju ka uvažavanju individualnih mogućnosti i potreba učenika, ističući pedagoški pristup koji valorizuje individualizaciju i diferencijaciju u cilju pružanja adekvatne podrške svakom učeniku.

Analiza sintagmi (bigrama i trigrama) otkriva kompleksnije tematske celine. Osim očekivanih kombinacija, poput obrazovanja i vaspitanja, posebno se izdvajaju teme veštačka inteligencija (13), vršnjačko nasilje (10), mentalno zdravlje (9) i karijerno vođenje (9). Kod trigrama u prvi plan izlaze izrazi poput aktivnosti karijernog vođenja (10), primena veštačke inteligencije (10), uloga odeljenjskog starešine (4) i strategije razvoja socijalnih vještina (3). Ovi podaci ukazuju da su seminari usmereni i ka savremenim izazovima u obrazovanju – od digitalizacije i integracije novih tehnologija, preko psihosocijalne prevencije, do jačanja vaspitne uloge nastavnika. Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da nastava i učenik ostaju u centru pažnje, što odražava kontinuitet profesionalnih zadataka pedagoga u školi. Karijerno vođenje i savetovanje, iako u savremenom kontekstu sve više naglašeni, u suštini odražavaju kontinuitet zadataka pedagoga u oblasti profesionalne orijentacije, jer podrazumevaju sistematsku podršku učenicima u prepoznavanju njihovih sposobnosti, interesovanja i planiranju budućeg obrazovnog i profesionalnog puta. Savremene tehnologije, uključujući veštačku inteligenciju, postaju relevantna tema stručnog usavršavanja, ukazujući na potrebu obrazovnog sistema da se prilagođava globalnim izazovima digitalizacije. Psihosocijalna i inkluzivna podrška takođe predstavlja ključnu oblast interesovanja, obuhvatajući teme mentalnog zdravlja, prevencije nasilja i inkluzivne prakse. Pojava sintagme uloga odeljenjskog starešine, prema učestalosti, potencijalno ukazuje na potrebu jačanja vaspitne uloge nastavnika.

Zaključak

Analiza Kataloga programa stručnog usavršavanja pokazuje da je ponuda seminara namenjenih pedagogima brojna i tematski raznovrsna, pri čemu se može uočiti tendencija da programi nastoje da odgovore na savremene izazove u obrazovanju. Iako je ponuda bogata, nalazi pokazuju da većina programa ima opšti karakter i primarno je usmerena na unapređenje nastavnog procesa i jačanje vaspitne funkcije škole.

Na osnovu analize može se zaključiti da se pedagog kao profesionalni profil gotovo uvek dovodi u vezu sa kompetencijama drugih zaposlenih u školi. Ovaj nalaz osvetljava posredničku i koordinativnu funkciju pedagoga između nastavnika, učenika i rukovodstva, ali takođe ukazuje na rizik da specifične oblasti rada pedagoga, naročito one svojstvene radu stručnog saradnika – poput savetodavnog rada – ostanu nedovoljno razvijene i prepoznate.

Dominacija jednodnevnih programa ukazuje na ograničenja postojećeg sistema stručnog usavršavanja u razvijanju složenijih kompetencija pedagoga. Jednodnevne obuke teško mogu obezbediti kontinuitet u sticanju znanja, veština i kompetencija neophodnih za sveobuhvatan profesionalni razvoj. Na osnovu dobijenih nalaza, jasno je da postoji potreba za normativnim definisanjem kompetencija pedagoga, kao i za kreiranjem posebnih programa namenjenih isključivo pedagogima, koji bi direktno delovali na njihov profesionalni razvoj. Takvi programi ne bi se bavili opštim temama, već bi se fokusirali na specifične sadržaje i oblasti koje su potrebne pedagogu, omogućavajući kontinuirano i sistematsko razvijanje njegovih profesionalnih kompetencija.

Ograničenje ovog istraživanja proističe iz činjenice da analiza naslova programa ne odražava u potpunosti stvarni sadržaj seminara, već pruža uvid pretežno u njihova tematska usmerenja. Stoga, dalja istraživanja trebalo bi da se fokusiraju na analizu sadržaja seminara, kao i na procenu njihove usaglašenosti sa profesionalnim zadacima pedagoga, kako bi se preciznije identifikovale oblasti koje zahtevaju dodatnu podršku i unapređenje.

Literatura

- Branković, D. J., Skopljak, M. G., & Jorgić, D. L. (2020). Kompetentnost pedagoga za podsticanje i razvijanje stručnog usavršavanja nastavnika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 33(4), 1–12. <https://doi.org/10.5937/inovacije2004001B>
- Guitart, I., Conesa, J., Baneres, D., Moré López, J., Duran i Cals, J., & Gañán Jiménez, D. (2016). Extraction of relevant terms and learning outcomes from online courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(10), 22–30.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika. (2021). Službeni glasnik RS, br. 5/2012 i 6/2021. Retrieved from http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2021_08/PG_006_2021_104.htm

ZAJEDNIŠTVO U PREDUZETNIŠTVU – DODATNA OBUKA NASTAVNIKA ZA REALIZACIJU NOVOUVEDENOG PREDMETA U FOOO¹

Zorica B. Milošević²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Jovan R. Miljković³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Osnovno obrazovanje odraslih se realizuje prema programu funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih (FOOO) u Srbiji duže od decenije. Obuke namenjene razvoju kompetencija nastavnika za rad u ovoj oblasti neophodan su faktor obezbeđivanja održivosti programa FOOO. Pored inicijalnih obuka nastavnika svih predmeta FOOO, istakla se značajna potreba za dodatnom obukom nastavnika za novouvedeni predmet – Preduzetništvo. Stoga smo kreirali i realizovali program dodatne obuke nastavnika i ponudili ga nastavnicima na procenu. U istraživanju tragamo za odgovorom na pitanje kako realizatori predmeta Preduzetništvo procenjuju određene elemente kreirane dodatne obuke. Naročiti fokus je na uočavanju poteškoća u realizaciji nastave i načina na koji se one mogu prevazići. Program dodatne obuke nastavnika je procenjen kao značajan, a neophodan put za prevazilaženje poteškoća u realizaciji ne samo predmeta Preduzetništvo, već programa FOOO u celini, prepoznaje se u osnaživanju celokupnog školskog tima za zajedništvo i sinergijsko delovanje u dostizanju obrazovnih ishoda FOOO.

Ključne reči: funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih, preduzetništvo, dodatna obuka, školski tim.

Uvod

Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih (FOOO) predstavlja organizacionu i programsku integraciju osnovnog opšteg obrazovanja i inicijalnog stručnog osposobljavanja namenjenog svima koji su stariji od 15 godina, a u zakonskom roku ih nisu stekli (Medić i sar., 2009). Usmereno je na razvoj bazičnih i sposobnosti za učenje, sticanje osnovnih životnih veština i inicijalnih stručnih kompetencija odraslih, ali i na razvoj mehanizama formalnog obrazovnog sistema kojima se

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0009-0001-5450-9692>; e-mail: zorica.milosevic@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0000-0002-7693-7700>

moгу prevazići slabosti koje dovode do socijalne isključenosti pojedinaca i celih društvenih grupa (Medić i Milošević, 2010). Prosvetni ogled, izrastao u sistemsku meru kao trajni program u okviru obrazovnog sistema Republike Srbije nakon završetka reformskog projekta „Druga šansa – Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji“ (EU u Srbiji, 2013), smanjuje diskriminatorsni faktor „prve šanse“ i odrasle vraća obrazovanju. Njegova svrha je unapređenje socijalne integracije, zapošljivosti i kvaliteta života odraslih ljudi. Nastava se, osim u školama za osnovno obrazovanje odraslih, organizuje i u redovnim osnovnim školama koje steknu uslov za obavljanje delatnosti osnovnog obrazovanja odraslih, čime se znatno povećava dostupnost obrazovanja odraslim polaznicima (Miljković, 2024).

Jedan od ključnih elemenata *funkcionalizacije* ovog obrazovanja predstavlja uvođenje tri nova obrazovna sadržaja-predmeta: Informatička pismenost, Odgovorno življenje i Preduzetništvo. Preduzetništvo je jedan od predmeta za koje polaznici, od njegovog uvođenja, „pokazuju najveće interesovanje“ (Medić i sar., 2009: 39) i „prema njihovom mišljenju, „...najviše im koristi u svakodnevnom životu“ (Medić i sar., 2009: 68). Ovaj predmet ima značajan kroskurikularni potencijal, jačajući preduzimljivost i preuzimanje odgovornosti ne samo u poslovnim segmentima života polaznika već i u svim ostalim životnim segmentima. Iz tih razloga, razvoj kompetencija nastavnika i članova školskog tima za realizaciju predmeta Preduzetništvo predstavlja jedan od zahteva kojima program FOOO obezbeđuje kontekst potreban za svoju realizaciju.

Dodatna obuka nastavnika u FOOO za Preduzetništvo

U pristupu potrebnim nastavničkim kompetencijama za realizaciju FOOO „zaustavilo se“ na pet prstena kruga izvorišta tih kompetencija (Medić, 2010): centralno mesto zauzima ekspertiza za predmet koji se predaje (Preduzetništvo je sasvim nov paket sadržaja); drugi prsten čine kompetencije metodike realizacije pojedinih sadržaja (Preduzetništvo u prvi plan ističe upotrebne vrednosti sadržaja, oslonjenog na iskustvo polaznika, i najtešnju međupredmetnu korelaciju i sinhronizaciju); treći prsten kompetencija zahteva razvoj veština kreiranja i korišćenja posebnog didaktičkog materijala (kreiran iz izvora bliskih životu i kulturi polaznika); četvrti prsten se odnosi na sticanje veština potrebnih za rad sa odraslima i podsticanje učenja odraslih (postizanje ishoda); peti prsten obuhvata veštine potrebne za rad sa posebnom ciljnom grupom odraslih i karakteristikama njihove „netipičnosti“ (motivacija za učenje, participacija i ostanak u obrazovnom procesu). Pomenute kompetencije čine strukturu inicijalnih obuka nastavnika i članova školskog tima za razvoj kompetencija koje zahteva program FOOO.

Kontinuirano praćenje realizacije nastavnog plana i programa FOOO u 70 osnovnih škola, ukazali su na urgentne potrebe za dodatnom podrškom nastavnicima koji realizuju predmet Preduzetništvo. Stoga je kreirana dodatna obuka čiji su ciljevi da se: unapredi efikasnost nastave predmeta; poveća interdisciplinarna saradnja između nastavnika ovog i drugih predmeta; izaberu uspešni modeli za prevazilaženje teškoća u nastavi predmeta; sadržaji predmeta više funkcionalizuju u skladu sa potrebama polaznika; nastavnici i polaznici motivišu za kreativniju i značajniju produkciju materijala za učenje i nastavu; unapredi sistem procene i praćenja postignuća polaznika na predmetu; nastavnici podstaknu na veću kreativnost u pripremi i realizaciji nastave; u program predmeta uključe novi sadržaji koji značajnije mogu da doprinesu ostvarivanju ishoda; upozna dobra praksa i naučene lekcije u praksi realizacije predmeta.

Sadržaj kreirane obuke bi se mogao podeliti na dve grupe. U prvoj grupi su sadržaji vezani za *funkciju i način realizacije predmeta Preduzetništvo u okviru FOOO* – obuhvata najbitnije aspekte FOOO, predmeta Preduzetništvo, mesta Preduzetništva u okviru FOOO (opšti ishodi, predmetni ishodi, međupredmetna korelacija, značaj socijalnih partnera, veza sa stručnim obukama u FOOO). Ovim sadržajima obuhvaćeni su i problemi sa kojima se nastavnici sreću tokom realizacije predmeta. U drugoj grupi sadržaja kreirane obuke nalazi se šest obaveznih tema sadržaja predmeta Preduzetništvo: Formulisanje ciljeva i planiranje sprovođenja aktivnosti, Sprovođenje aktivnosti i procena postignuća, Svet rada, Samozapošljavanje, Poslovanje i Razvoj komercijalnog proizvoda/usluge (FOOO, 2013a). Planirano je da nastavnici analiziraju sopstveno iskustvo u realizaciji obaveznih tema, i to kroz: zapažanja o ponuđenim načinima realizacije tema u kontekstu definisanih predmetnih ishoda; prepoznavanje pozitivnih i negativnih aspekata ponuđenih načina realizacije tema u kontekstu kako definisanih predmetnih ishoda, tako i strukture polaznika. Nakon toga, predviđeno je da nastavnici kreiraju i predlože alternativne načine realizacije pomenutih tema u kojima bi se iskoristili pozitivni aspekti već ponuđenih načina realizacije tema, a otklonili negativni.

U pokušaju da unapredimo kvalitet dodatne obuke nastavnika za realizaciju Preduzetništva u FOOO, njena procena od strane nastavnika činila se i te kako značajnom.

Dodatna obuka nastavnika u FOOO za Preduzetništvo – procena nastavnika

Ciljna grupa dodatne obuke za predmet Preduzetništvo bili su nastavnici i članovi školskog tima iz osnovnih škola koji realizuju ovaj predmet. Dodatna obuka o Preduzetništvu predstavlja podršku nastavnicima i članovima školskog tima koji su završili inicijalnu, bazičnu obuku za ovaj predmet u okviru projekta „Druga šansa“ i koji ga već realizuju. Međutim, u nekim školama, nastavnici koji su inicijalno obučeni i koji su realizovali Preduzetništvo više ne rade u školi, tako da su te škole pozvane da pošalju nastavnike koji nisu inicijalno obučeni. Na 8 realizovanih obuka u: Beogradu (dve obuke), Nišu, Kragujevcu, Čačku, Novom Sadu, Zrenjaninu i Majdanpeku, u periodu od januara do aprila 2023. godine, učestvovalo je 72 nastavnika i članova školskog tima iz 69 škola. Svi učesnici obuke rade u osnovnim školama i, osim te zajedničke karakteristike, radi se o vrlo heterogenoj populaciji. Učesnici dolaze iz različitih mesta, imaju vrlo diverzifikovane oblasti inicijalnog profesionalnog obrazovanja (nastavnici razredne nastave, biologije, geografije, istorije, hemije, fizike, ali i muzičkog, fizičkog i likovnog vaspitanja, andragozi, pedagozi, psiholozi), razlikuju se prema iskustvu u realizaciji predmeta Preduzetništvo – od ukupno 72 učesnika, 44 ima iskustvo, dok 28 nema nikakvog iskustva sa ovim predmetom, a broj oko trećine učesnika nije prošao obaveznu inicijalnu obuku iz ovoga predmeta.

Rezultati evaluacije obuke pokazuju da je ona u potpunosti ($f = 61$) i uglavnom ($f = 10$) ispunila očekivanja učesnika, dok je samo jedan učesnik iskazao da obuka nije ispunila očekivanja. Na osnovu dobijenih rezultata (Tabela 1) može se zaključiti da su učesnici zadovoljni kreiranim sadržajem dodatne obuke za Preduzetništvo – aritmetička sredina dobijenih odgovora je visoka ($M = 4,63$). Analiza produkata grupnog rada uverava nas u to da su odabrane metode obuke adekvatne, o čemu svedoče i rezultati evaluacije u kojima je zadovoljstvo korišćenim metodama procenjeno visoko ($M = 4,75$). Učesnici seminara su iskazali visok stepen zadovoljstva grupnom dinamikom na obuci, procenivši je izuzetno visokom ocenom ($M = 4,94$).

Tabela 1: Procena sadržaja dodatne obuke, korišćenih metoda i grupne dinamike (M)

Mesto realizacije	Sadržaj obuke	Korišćene metode	Grupna dinamika
Beograd 1	4,40	4,72	4,70
Beograd 2	4,91	4,91	5,00
Niš	4,58	4,83	5,00
Kragujevac	4,60	4,50	4,90
Čačak	5,00	4,73	5,00
Novi Sad	4,30	4,60	5,00
Zrenjanin	4,50	4,66	4,91
Majdanpek	5,00	5,00	5,00
Ukupno	4,63	4,75	4,94

Većina učesnika smatra da je sadržaj seminara u potpunosti ($f = 35$) i uglavnom ($f = 30$) primenljiv na nastavu Preduzetništva; pet učesnika smatra da je delimično primenljiv; 70 učesnika obuke smatra da bi trebalo nastaviti sa redovnom podrškom nastavnica i članovima školskog tima u ovom obliku, dok je njih dvoje bilo protiv toga.

Stepen ostvarenja ciljeva kreirane obuke procenjivan je na osnovu analize produkata grupnog rada, evaluacije i samorefleksije učesnika obuke o sopstvenoj osposobljenosti za uspešnu realizaciju programa predmeta. Učesnici su izrazili osećaj veće sigurnosti za dalju realizaciju programa predmeta, kao i za adekvatno reagovanje na potencijalne teškoće u njegovoj realizaciji. Razvijena je mreža nastavnika i članova školskih timova koji predaju Preduzetništvo – učesnici smatraju da je veoma korisno da dalje razmenjuju iskustva, jer je reč o novom predmetu, a u svojim školama nemaju kolege koji predaju ovaj predmet. Učesnici obuke koji su bili „primorani“ da preuzmu realizaciju novog predmeta u svojim školama stekli su osnovu za inicijalnu, bazičnu obuku kroz koju moraju proći – ovo je bila prilika da provere da li su do sada dobro realizovali program predmeta s obzirom na činjenicu da nisu imali inicijalnu obuku. Istaknuti su potreba i značaj jače interdisciplinarnе saradnje nastavnika Preduzetništva i nastavnika drugih predmeta; prepoznati su načini većeg doprinosa predmeta ostvarenju opštih ishoda FOOO; kreirani modeli za prevazilaženje teškoća u nastavi predmeta procenjeni su kao potencijalno uspešni; uočeni su načini funkcionalizacije sadržaja predmeta u skladu sa potrebama polaznika; razmena primera dobre prakse uticala je na motivisanost učesnika obuke za kreativniju i značajniju produkciju materijala za učenje i nastavu – rezultati ranijih istraživanja (Medić i sar., 2011) jasno pokazuju da je kvalitet nastavnih i obrazovnih materijala od najveće važnosti za postizanje opštih ciljeva i ishoda FOOO kurikuluma, te ovaj „rezultat“ obuke smatramo izuzetno značajnim.

Pored planiranih, ostvareni su i određeni neplanirani rezultati obuke. Jedan od njih je dopuna priručnika „Preduzetništvo – vodič za nastavnike i polaznike“ (FOOO, 2013a), kroz listu komentara i preporuka za izmenu u njemu predloženih načina realizacije i sadržaja obaveznih tema predmeta.

Zaključna razmatranja i preporuke

Dodatna obuka nastavnika je pokazala da su škole izuzetno zainteresovane za realizaciju programa FOOO, ali je evidentna potreba za dodatnim inicijalnim i naprednim obukama nastavnika za implementaciju programa FOOO. Obuka je pokazala da je za uspešnu realizaciju FOOO izuzetno važna organizacija unutar škole u kojoj se ono ostvaruje. Školski tim (učitelji, predmetni nastavnici, stručni saradnici – andragog, pedagog i psiholog, andragoški asistent i direktor škole), u svom radu je usmeren na ostvarivanje programa osnovnog obrazovanja koji će odrasle polaznike voditi ka ostvarivanju ličnih ciljeva i programom definisanih društveno poželjnih ishoda. Otuda se možda najočiglednije funkcionisanje školskog tima vidi u načinu ostvarivanja programa, koji iziskuje bezuslovnu timsku saradnju, ne samo u horizontalnom i vertikalnom povezivanju sadržaja. „Svaki član tima nosi svoj deo odgovornosti i različitim aktivnostima i poslovima doprinosi ostvarivanju FOOO, a izostanak ili neodgovarajuće učešće bilo koga ugrožava izgleda za uspešno ostvarivanje FOOO u celini“ (FOOO, 2013b: 24).

Za mnoge nepismene odrasle, FOOO je poslednja prilika da poboljšaju temelje svojih životnih pozicija. Ovako značajan posao ne može da obavi skup predmetnih nastavnika, bez obzira na to kako profesionalno svako pojedinačno realizovao nastavu svog predmeta. Samo u zajedništvu, razumevajući da „polazniku FOOO učitelj nije pojedinačni nastavnik, već ceo školski tim“ (FOOO, 2013b: 29), vođeni interesom i potrebama polaznika, moguće je transformisati perspektivu odraslih koji dolaze sa margina društvenog života o obrazovanju i neverici da obrazovanje tu poziciju može promeniti.

Literatura

- EU u Srbiji (2013). *Druga šansa – Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji*. EU u Srbiji. Retrieved from https://europa.rs/mapa/map/projectdetail/61ea3a.html?project_id=135
- FOOO (2013a). *Preduzetništvo – vodič za nastavnike i polaznike*. Projekat „Druga šansa“. https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/16_Preduzetnistvo.pdf
- FOOO (2013b). *Škola, školski tim i nastavnik*. Projekat „Druga šansa“. Retrieved from <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/obrazovanje-odraslih-prirucnik-skola-skolski-tim.pdf>
- Medić, S. (2010). Kvalitet i efikasnost nastave: razlog napuštanja obrazovanja i povratka u obrazovanje, U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 102–111). Institut za pedagoška istraživanja.
- Medić, S., Levkov, Lj., i Milošević, Z. (2011). Creating, Implementing and Evaluating Teaching and Learning Materials for Functional Adult Basic Education in Serbia. In A. Pejatović (Ed.) *Evaluation in Education in the Balkan Countries* (pp. 505–511). Thessaloniki: BASOPED; University of Belgrade – Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.
- Medić, S., Milanović, M., Popović, K., i Despotović, M. (2009). *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih – programski/prosvetni ogled kao aktivna mera*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Medić, S. i Milošević, Z. (2010). Functional Basic Adult Education – Second Chance. In: A. A. Sipitanou & G. N. Angeloska (Eds.) *Inclusive Education in the Balkan Countries – Policy and Practice* (pp. 853–858). Thessaloniki: BASOPED; Ss. Cyril and Methodius University – Faculty of Philosophy.
- Miljković, J. (2024). *Razvoj osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji: usponi i padovi (ne)pismenosti*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.

(NE)VIDLJIVI AUTORI I REALIZATORI PROGRAMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA¹

Dragana D. Gagić²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Institut za pedagogiju i andragogiju

Anja M. Božić³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Institut za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U ovom radu biće predstavljeni rezultati istraživanja čiji je cilj bila analiza akreditovanih programa stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja, njihovu kategorizaciju, kao i grupisanje autora i realizatora programa prema unapred definisanim kriterijumima. U istraživanju je primenjena kvantitativna analiza sadržaja, a predmet analize je Katalog stručnog usavršavanja za školsku 2022/23, 2023/24 i 2024/25 godinu. Za potrebe istraživanja kreiran je Protokol za analizu Kataloga. Rezultati istraživanja nam ukazuju da su autori i realizatori programa stručnog usavršavanja većinski univerzitetski profesori (N=31), nastavnici predmetne nastave (N=30) i pedagozi (N=30). Istovremeno, nalazi nam ukazuju na netransparentnost informacija koje nastavnicima mogu biti značajne za planiranje stručnog usavršavanja. U zaključnim razmatranjima pozivamo se na značaj veće vidljivosti podataka o autorima i realizatorima programa, kao i na moguće pravce daljih istraživanja u cilju kreiranja kvalitetnijih i studioznijih programa stručnog usavršavanja.

Ključne reči: stručno usavršavanje nastavnika, inkluzivno obrazovanje, Katalog stručnog usavršavanja, kvantitativna analiza sadržaja.

Uvod u problem istraživanja

U literaturi se navodi da je „kreiranje i implementacija strategija koje bi doprinele kvalitetnom, kontinuiranom profesionalnom razvoju i usavršavanju nastavnog kadra, spremnog da odgovori na vaspitno-obrazovne izazove i zahteve društva u tranziciji, jedno od vodećih pitanja razmatranih u obrazovnim krugovima većine zemalja u Evropi“ (Kamenarac, 2011: 102). Shodno tome, veći broj domaćih autora (Đerić i sar., 2014; Pejatović, 2016; Pešikan i sar., 2010a; Pešikan i sar., 2010b; Stanković, 2011; Stanković i sar., 2013) sproveo je teorijska i empirijska istraživanja u cilju sagledavanja različitih segmenata sistema stručnog usavršavanja. Zajednički nalazi sprovedenih istraživanja pokazuju nam

1 Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0009-0002-5314-9469>; e-mail: dragana.gagic@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0009-0005-2049-5818>

da ne postoji usklađenost između programa stručnog usavršavanja, sa jedne strane, i nastavne prakse, potreba škole i nastavnika, sa druge strane. Pored toga, nalazi istraživanja ukazuju na postojanje „... slabosti procesa akreditacije programa koji ne polazi od toga šta je potrebno, već od ponude programa koje već imaju razvijene različite organizacije i unutrašnje nekonzistentnosti programa stručnog usavršavanja“ (Orlović – Lovren i sar., 2020: 113). Polazeći od rezultata navedenih istraživanja, u fokusu ovog rada jeste stručno usavršavanje nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja.

Inkluzivno obrazovanje je neprekidni proces kojim se ostvaruje učenje za sve, kao i učestvovanje u zajednici i promenama. U tom procesu, naglašava se otvorenost obrazovno-vaspitne ustanove za svakog i uključivanje svih u zajednicu koja uči, kao i prihvatanje različitosti kao resursa koji može obogatiti život i učenje, a ne kao prepreke u procesu učenja (Đukić i sar., 2011). Bavljenje ovim pitanjem značajno je zarad ostvarivanja kvalitetnog obrazovanja, usmerenog ka razvoju društvenih i emocionalnih veština i ka ostvarivanju dobrobiti deteta (Vujačić, 2018). U ostvarivanju ovih ciljeva, jedan od ključnih faktora predstavljaju nastavnici i njihovo usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje koje je ispitivalo stavove nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju navodi na zaključak da im je potrebno stručno usavršavanje u sledećim segmentima: znanja o razvojnim karakteristikama učenika sa smetnjama u razvoju; individualizacija nastavnog rada; izrada individualnog obrazovnog plana; inovativni modeli nastave; planiranje i programiranje nastavnog rada; primena savremenih nastavnih sredstava i obrazovne tehnologije; savremeni oblici nastavnog rada; savremene nastavne metode i praćenje, vrednovanje i ocenjivanje rada učenika (Đelić i sar., 2010: 44).

Stoga, cilj našeg istraživanja bila je analiza akreditovanih programa stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. S tim u vezi, težili smo da odgovorimo na pitanja da li programi odgovaraju na potrebe nastavnika, kao i ko su njihovi autori i realizatori.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja

U fokusu ovog rada jeste *Katalog programa stručnog usavršavanja za školsku 2022/23, 2023/24. i 2024/25. godinu*⁴, sa ciljem analiziranja programa stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Polazeći od ovako definisanog cilja, prvi zadatak istraživanja odnosi se na kategorizaciju programa stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja, zasnovanu na ciljevima i ishodima programa. Drugi zadatak istraživanja podrazumevao je kvantifikaciju, a zatim i grupisanje autora i realizatora programa stručnog usavršavanja prema unapred određenim kriterijumima.

Metoda i instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja odabrana je kvantitativna metoda i na *Katalog*⁵ primenjena je kvantitativna analiza sadržaja. Kvantitativna analiza sadržaja odabrana je zbog toga što „osnovna semantička jedinica u kvantitativnoj analizi sadržaja je u isto vreme i jedinica

4 Istraživanje je realizovano tokom 2023. godine, odnosno, u periodu kada je navedeni Katalog bio aktuelan. U daljem tekstu Katalog.

5 Dostupno na: <https://arhiva2025.zuov-katalog.rs/>

merjenja, čime se omogućava merenje učestalosti pojavljivanja te jedinice u porukama koje se analiziraju, kao i eventualne korelacije sa drugim sličnim jedinicama“ (Branković, 2009: 129). Govoreći o instrumentu istraživanja, u cilju sprovođenja analize sadržaja kreiran je *Protokol za analizu Kataloga*.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja čine programi koji razvijaju Kompetencije nastavnika za podršku razvoja ličnosti deteta i učenika (K3). Od ukupnog broja programa koji razvijaju K3, odabrani su programi koji u fokus stavljaju inkluzivno obrazovanje. U cilju odabira poduzorka istraživanja, realizovana je pretraga *Kataloga* prema sledećim ključnim rečima: *inkluzija, inkluzivno obrazovanje, individualni obrazovni plan, darovito dete, problemi u učenju, diskriminacija, tolerancija, različitost, prava deteta, osetljive grupe, marginalizovane grupe, obrazovanje romskih učenika, deca sa teškoćama u razvoju*.

Analizom su obuhvaćena 42 programa koji pripadaju sledećim oblastima: deca/učenici kojima je potrebna dodatna podrška, vaspitni rad i opšta pitanja nastave (Tabela 1).

Tabela 1: Uzorak istraživanja

Oblast	Broj programa	Primer programa
Deca/učenici kojima je potrebna dodatna podrška	28	Škola za sve – inkluzivno obrazovanje
Vaspitni rad	13	Korak ka holističkom obrazovanju – dete je celovito biće
Opšta pitanja nastave	1	Pedagoški rad sa darovitim učenicima

Rezultati istraživanja i diskusija

Prvi zadatak istraživanja podrazumevao je kategorizaciju programa, koja je sprovedena na osnovu ciljeva (opštih i specifičnih) i ishoda, odnosno, na osnovu znanja, veština i kompetencija za koje se očekuje da program razvije kod nastavnika. Najveći broj programa (12) jeste usmeren na jačanje *kompetencija nastavnika za planiranje i realizaciju inkluzivnih aktivnosti*. Navedeni programi za cilj imaju razvoj znanja i veština u planiranju i realizovanju nastave, kao i u izradi individualnog obrazovnog plana i nastavnih materijala. Pored toga, *Katalog* nudi programe koji se odnose na *jačanje kompetencija nastavnika u radu sa učenicima koji imaju razvojne poteškoće* (7), *teškoće u učenju i ponašanju* (3), kao i na jačanje *kompetencija u radu sa darovitim učenicima* (6). Na kraju, važno je dodati da su analizom identifikovane i sledeće *kategorije programa usmerenih na razvoj kompetencija za: pružanje podrške učenicima iz depriviranih sredina* (8) i *za planiranje i realizaciju aktivnosti u cilju sprečavanja diskriminacije i povećanja tolerancije u školskom kontekstu* (6). Programi koji pripadaju navedenim kategorijama imaju za cilj osnaživanje nastavnika za rad sa učenicima koji pripadaju marginalizovanim grupama (učenici niskog socioekonomskog statusa, učenici sa smetnjama u razvoju, učenici koji pripadaju nacionalnim manjinama) kroz kreiranje sigurne sredine za učenje, razvoj i napredovanje. Na osnovu analize *Kataloga*, možemo primetiti da su teme programa u skladu sa potrebama nastavnika, odnosno, da su u fokusu programa oblasti u kojima oni vide prostor za usavršavanje. Konkretnije, to su: znanja o razvojnim karakteristikama učenika sa smetnjama u razvoju; individualizacija nastavnog

rada; izrada individualnog obrazovnog plana; primena savremenih nastavnih sredstava i obrazovne tehnologije i savremene nastavne metode (Đelić i sar., 2010).

Za potrebe drugog zadatka istraživanja sprovedena je kvantifikacija, kao i grupisanje autora i realizatora programa prema kriterijumima definisanim *Protokolom za analizu Kataloga*. Na osnovu pregleda *Kataloga* i analize programa (Tabela 2), vidimo da su autori i realizatori programa: nastavnici razredne/predmetne nastave, stručni saradnici u osnovnim i srednjim školama, profesori zaposleni na visokoškolskim institucijama, psiholozi i psihoterapeuti, defektolozi, surdoaudiolozi, oligofrenolozi, filolozi, specijalni pedagozi, sociolozi. Polazimo od pretpostavke da su pedagozi, psiholozi i defektolozi, pre svega u toku svog inicijalnog obrazovanja stekli znanja iz ovih oblasti, a da su kroz rad u relevantnim ustanovama proširili stečena akademska znanja i stekli praktična. Stoga, možemo zaključiti da su autori i realizatori većinski stručnjaci koji se teorijski i/ili praktično (npr. kroz istraživanje sopstvene prakse) bave pitanjima koja su u fokusu programa. Drugim rečima, možemo izvesti zaključak da su autori na svojim znanjima i ekspertizi koncipirali program koji nude (Pešikan i sar., 2010b). Autorka Trifković (2013) u svojoj disertaciji ističe da bi autori programa koji se odnose na inkluzivno obrazovanje trebalo da budu psiholozi, pedagozi, andragozi i defektolozi, ali i univerzitetski profesori koji se teorijski i praktično bave temom inkluzivnog obrazovanja. Posmatrano iz perspektive nastavnika osnovnih škola, kako bi stručno usavršavanje nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja bilo efikasnije, potrebno je da nosioci programa budu upravo i nastavnici praktičari zaposleni u obrazovno-vaspitnim ustanovama (Vujačić i sar., 2018). Daljim pregledom *Kataloga* uočavamo da su autori i realizatori zaposleni u obrazovno-vaspitnim institucijama (osnovne i srednje škole), na visokoškolskim institucijama (Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Filozofski fakultet u Kosovskoj Mitrovici i Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu), kao i u udruženjima građana/nevladinim organizacijama čija delatnost jeste obrazovanje (npr. Centar za interaktivnu pedagogiju, Užički centar za prava deteta). Pored toga, autori i realizatori programa su zaposleni i u Ministarstvu prosvete i u Školskim upravama.

Na osnovu dalje analize odabranog uzorka možemo doći i do zaključka da su informacije o programima neujednačene, odnosno, nisu svi parametri svih programa podjednako razređeni. Članom 9 *Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2021) definisano je da pravna lica/organizacije koji prijavljuju programe na konkurs, između ostalog, moraju dostaviti i sledeće podatke: „...naziv i reference organizatora programa, reference autora programa u vezi sa temom obuke i reference realizatora programa u vezi sa temom obuke i veštinama i iskustvom u izvođenju obuka“. Ipak, detaljnijim proučavanjem *Kataloga*, primećujemo da 11 programa sadrži nepotpune informacije o autorima i realizatorima programa. Tako se, na primer, stiče uvid u njihove zvanje (magistar, master, doktor nauka), ali ne i u užu oblast kojom se bave. Pored toga, ne pronalazimo informacije ni o tome u kojoj ustanovi/instituciji rade autori i realizatori programa. Na primer, za program *Primena treninga socijalnih veština u radu sa decom sa intelektualnom ometenošću i/ili poremećajem iz spektra autizma*, za jednog autora ne pronalazimo podatke o oblasti magistrature, dok za drugog autora nemamo podatke niti o profesiji, niti u kojoj ustanovi/udruženju je zaposlen. Zbog toga, nastavnici mogu biti primorani da „odustanu“ od određenog programa ukoliko nemaju dovoljno informacija koje im mogu biti značajne za izbor programa.

Na kraju, zaključujemo da postoji neusaglašenost i nekonzistenost u samim programima, što nastavnicima dodatno otežava planiranje stručnog usavršavanja. Vrednost kontinuiranog stručnog

usavršavanja ogleda se u tome što pruža nastavnicima veću samostalnost u planiranju i realizaciji obrazovno-vaspitnog rada, i otvara im mogućnost da sagledaju i unaprede različite aspekte nastavne prakse, istovremeno ih podstičući na aktivan odnos prema doživotnom učenju (Anđelković, 2017; Stamatović, 2006).

Tabela 2: Autori i realizatori programa stručnog usavršavanja

Profesije autora i realizatora programa	Broj autora i realizatora programa	Ustanove i organizacije u kojima autori rade	Primer programa
Univerzitetski profesori	15/16	Visokoškolske ustanove	Ni crno ni belo - program za rad sa decom mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost
Nastavnici predmetne nastave	14/16	Osnovne i srednje škole, Školska uprava	Da inkluzija bude bolja – razvijanje didaktičkih materijala
Pedagozi	12/18	Osnovne i srednje škole, Ministarstvo prosvete, NVO	Korak po korak ka kvalitetnom inkluzivnom obrazovanju
Psiholozi	11/15	Osnovne i srednje škole, NVO	Živeti različitost u školi – program za rad sa decom i mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost
Nastavnici razredne nastave	13/11	Osnovna škola, MENSA Srbija	Darovito dete u razredu – od skrivenog talenta do IOP-a 3
Defektolozi	18	Osnovne škole, ŠOSO, NVO	Vodič kroz inkluzivno obrazovanje
Ostalo (ekonomisti, pravnici, socijalni radnici i sociolozi)	31	Školska uprava Beograd, Osnovna škola, NVO	Za jednakost i jednake šanse

Umesto zaključka: kako do vidljivosti?

Autori koji se bave ovom temom, saglasni su da je kontinuirano stručno usavršavanje jedan je od ključnih faktora za uspešno izvođenje nastavnog procesa. Konstantno podizanje nivoa postojećih kompetencija, unapređivanje postojećih znanja i veština, kao i sticanje novih, sastavni su deo profesionalne odgovornosti nastavnika (Kulić i Minić, 2022). U vezi sa tim, od izuzetnog značaja jeste da programi stručnog usavršavanja budu studiozno i kvalitetno osmišljeni. Na tom tragu, zaključujemo da je transparentnost dostupnih informacija o profesijama i afilijacijama autora i realizatora programa od izuzetnog značaja. Ipak, analizom *Kataloga* uočavamo da ovi podaci, kao ni informacije o iskustvu koje realizator ima u sprovođenju datog programa, uopšte nisu vidljive u *Katalogu*. Samim tim, otvorila se dilema o kompetentnosti autora da budu nosioci programa stručnog usavršavanja. Na primer,

autori (i realizatori) programa *Model uključivanja dece iz osetljivih grupa u obrazovni sistem RS* jesu diplomirani matematičar, diplomirani filolog i nastavnik razredne nastave. Nijedan od autora nije psiholog/pedagog, pa se kao pitanje nameće da li su u toku svog praktičnog rada navedeni nastavnici predmetne nastave stekli dovoljno iskustva da budu autori i realizatori programa u oblasti inkluzivnog obrazovanja?

Iako otvaramo pitanje kako do veće vidljivosti, u ovom trenutku, ipak nećemo dati konačan odgovor na njega: tako bismo ovo pitanje mogli dalje adresirati obrazovnim vlastima koje i koncipiraju politiku usavršavanja nastavnika. Istovremeno, uzimajući u obzir da za potrebe ovog rada nisu analizirani svi elementi akreditovanih programa stručnog usavršavanja, buduća istraživanja bi mogla da se odnose na analizu ostalih elemenata programa (ciljevi, ishodi, teme) i na ispitivanje njihove međusobne povezanosti. Drugi pravac istraživanja bi podrazumevao ispitivanje stavova nastavnika o usavršavanju u oblasti inkluzivnog obrazovanja – motivisanost, iskustvo i prepreke koje vide u ostvarivanju usavršavanja. Zajedničkim bavljenjem ovim pitanjima iz različitih perspektiva (legislativne, istraživačke) korak smo bliži odgovoru na početno pitanje.

Litearatura

- Anđelković, A. (2017). *Profesionalni razvoj u obrazovanju – pedagoški koncept nastavnika i izazovi školske prakse*. Pedagoški fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu.
- Branković, S. (2009). *Metodi iskustvenog istraživanja društvenih pojava*. Megatrend univerzitet.
- Đelić, J., Najdanović – Tomić, J., Nikolić, J. i Džida, B. (2010). *Empirijsko istraživanje procena kvaliteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.
- Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektive različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 29–49.
- Đukić, M., Đermanov, J. i Kosanović, M. (2011). Princip individualizacije nastave u inkluzivnoj školi. U M. Đukić, M. Oljača, S. Kostović, J. Đermanov i M. Kosanović (ur.), *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (str 19–37). Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika. *Andragoške studije*, 2, 101–115.
- Kulić, D. i Minić, A. (2022). Stručno usavršavanje nastavnika engleskog jezika – analiza Kataloga programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 52(4), 51–68.
- Orlović – Lovren, V., Pejatović, A. i Čairović, N. (2020). Kvalitet rada obrazovno-vaspitnih ustanova i profesionalni razvoj zaposlenih – od standarda za ustanove do potreba zaposlenih. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 133–150.
- Pejatović, A. (2016). Rezultati eksternog vrednovanja rada škola kao pokazatelji potreba za usavršavanjem nastavnika. U L. Miškeljin, Z. Šaljić i J. Miljković (ur.), *Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom procesu* (str. 56–61). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010a). Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278–296.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010b). Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(3), 278–296.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2021). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 109/2021.
- Stamatović, J. (2006). Stručno usavršavanje kao segment profesionalnog razvoja nastavnika – proces i potrebe. *Nastava i vaspitanje*, 55(4), 473–482.

- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 87–101). Pedagoški inštitut i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86–107. <https://doi.org/10.2298/ZIP113010865>
- Vujačić, M. (2018). Inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju iz perspektive učitelja i nastavnika. U E. Lazarević, N. Gutvajn, D. Malinić i N. Ševa (ur.), *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji* (str. 265–278). Institut za pedagoška istraživanja.

CHATGPT: KRITIČKI PRIJATELJ ILI NEPRIJATELJ NASTAVNIKA U REFLEKSIJI O SVOM RADU?

Miona S. Vulović¹

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

S obzirom na brzinu razvoja digitalnih alata, može se očekivati paralelna transformacija obrazovne stvarnosti u kojoj oni nalaze primenu. Ovaj rad analizira upotrebu veštačke inteligencije, sa posebnim fokusom na ChatGPT, u kontekstu refleksivne prakse nastavnika o svom radu. Istaknuto je da, iako alati zasnovani na veštačkoj inteligenciji mogu značajno unaprediti nastavni proces, njihova prekomerna upotreba nosi rizike po kritičko promišljanje, autonomiju i autentičnost nastavničke refleksije. Rad posebno razmatra ulogu nastavnika kao refleksivnog praktičara, koji povezuje praktično delovanje sa kritičkim mišljenjem i ukazuje na potrebu da primena digitalnih alata bude savesna i etički utemeljena. Zaključuje se da ChatGPT može funkcionisati kao kritički prijatelj nastavnika, pod uslovom da ne zameni aktivnu, kontekstualno uslovljenu refleksiju i da podrži, profesionalni razvoj nastavnika, a ne da ga ograniči.

Ključne reči: refleksivni praktičar, veštačka inteligencija, ChatGPT, nastava, samorefleksija.

Uvod

Čemu nam služi ChatGPT?

Veštačka inteligencija je krajem 2022. i početkom 2023. godine doživela rapidan napredak, posebno zahvaljujući pojavi ChatGPT tehnologije, koja je pokazala da jedan program može obavljati širok spektar zadataka koje dobije (Tan et al., 2025). Pored svih mogućnosti, pomenuti alat se i te kako može posmatrati kao softver za učenje, a vremenom će postajati sve napredniji. Postavlja se pitanje: gde povući granicu? Kada uvidimo činjenicu da se primena veštačke inteligencije u nastavi suočava sa brojnim izazovima, među kojima su tehnički, etički i pravni aspekti, nije čudno što ova tema predstavlja kontroverzu u poslednjih nekoliko godina. Zbog toga, poželjno je da akteri nastavnog procesa razumeju, prihvate i koriste veštačku inteligenciju kao novu obrazovnu stvarnost (Spajić i sar., 2023), kako ne bi došlo do diskontinuiteta između sadašnjeg vremena i znanja koja poseduju. Savremena očekivanja od nastavnika prevazilaze tradicionalna shvatanja refleksije o sopstvenoj praksi, pa tako podrazumevaju i spremnost nastavnika da kritički promišlja o inovativnim digitalnim alatima, među kojima posebno mesto zauzimaju alati veštačke inteligencije. To nam ukazuje na potrebu

1 Student master akademskih studija pedagogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; <https://orcid.org/0009-0009-4018-5701>; e-mail: miona.vulovic01@gmail.com

osavremenjivanja pedagoške prakse, koja bi uključivala poznavanje digitalne pismenost, kao i etičkih smernica za savesno korišćenje alata veštačke inteligencije (Karataş & Yüce, 2024). Autor Li, sa svojim saradnicima, ponudio je pregled istraživanja o prednostima i manama upotrebe veštačke inteligencije, u kome se ističe da veštačka inteligencija može unaprediti obrazovanje kroz personalizovane i inovativne metode učenja, pomažući nastavnicima u kreiranju materijala poput kvizova i testova, kao i u analiziranju podataka o učenju, a sve u svrhu unapređivanja nastavnog procesa. Međutim, naglašava se kako prekomerna zavisnost od veštačke inteligencije može negativno uticati na kritičko mišljenje i veštine rešavanja problema, dok pitanja autentičnosti i akademskog integriteta ostaju najznačajniji izazovi (Li et al., 2023).

Da li onda treba braniti nastavnike od veštačke inteligencije ili je ipak potrebno naučiti ih da „sažive“ sa njom? Dok većina istraživanja o veštačkoj inteligenciji u obrazovanju analizira njenu primenu u nastavi, znatno manji broj radova bavi se razvojnim potrebama i podrškom nastavnika pri integraciji novih tehnologija u praksu. Ovakav disbalans može dovesti do nedovoljne pripremljenosti nastavnika za adekvatnu upotrebu veštačke inteligencije, što nameće potrebu za preispitivanje nivoa fokusiranosti obrazovnih sistema na osnaživanje nastavnika kao ključnih aktera koji učestvuju u implementaciji inovacija u obrazovanje (Tan et al., 2025). Upotreba veštačke inteligencije, posebno alata kao što je ChatGPT, otvara širok spektar mogućnosti za nastavnike, pod uslovom da se primenjuje savesno i u skladu s etičkim načelima, pri čemu se alat ne posmatra kao zamena za profesionalni sud, već kao kritički prijatelj koji podržava i podstiče njegov profesionalni razvoj.

Refleksivna praksa nastavnika u kontekstu veštačke inteligencije

Suština sintagme „nastavnik kao refleksivni praktičar“ proizlazi iz dva ključna koncepta: refleksije i prakse. Razumevanje ovog pojma podrazumeva povezivanje teoretskog promišljanja sa praktičnim delovanjem i odnosi se na nastavnika koji kritički analizira i promišlja o svom pedagoškom radu (Radulović, 2016). Nastavnik na taj način uviđa dobre i loše strane svog delovanja, pa samim tim može unaprediti kvalitet nastavnog procesa. Ovakvo poimanje refleksivne prakse ukazuje na to da nastavnik svoje zaključke donosi na osnovu konteksta u kom se nalazi i onoga što se dešava u učionici. Nastavnik koji je refleksivni praktičar ne zatvara oči pred problemima, već ih uočava, sagledava i pokušava da ih razume pre nego što donese odluku o daljem delovanju, pa takav pristup zahteva povezivanje problema sa prethodnim znanjima i iskustvima. Refleksivni nastavnik uvek u obzir uzima uslove u kojima se nastava odvija. Kada problem iskrsne u praksi, refleksivni praktičar to ne prepušta slučaju. Naprotiv, on kritički preispituje svoja ranija saznanja i pretpostavke, analizira načine na koje razume svoju praksu, pa tako aktivno traga za novim rešenjima (Radulović, 2016). Samo tako, refleksivna praksa postaje živ, dinamičan proces koji može pospešiti kvalitet nastave.

Ipak, nije sve crno-belo u razumevanju procesa i svrhe refleksivne prakse, pa je jasno da se pojavljuju različita shvatanja. S jedne strane, postoje pristupi koji refleksivnost smatraju samo jednom od važnih odlika ili kompetencija nastavnika, tretirajući je kao korak u nizu proceduralnih pravila koja upućuju na ispravno nastavničko delovanje. Takav pogled je očigledan u Standardima kompetencija za profesiju nastavnika u Srbiji (Službeni glasnik RS, br. 5/2011), gde se refleksivnost javlja kao jedna od mnogobrojnih kompetencija. Sličnu logiku slede i obrazovni programi i priručnici za nastavnike koji se oslanjaju na ovo shvatanje, te preporučuju smernice koje bi nastavnicima obezbedile da sistematično reflektuju svoje delovanje (Radulović, 2016).

Ipak, trebalo bi uvideti da je nastavnička refleksija o sopstvenoj praksi više od pukog praćenja nametnutih smernica. U prilog tome, zastupnici kritičke refleksivne prakse oštro kritikuju pristupe koji refleksivnost svode na tehnička pitanja, površne promene u radu ili svedeno razumevanje sopstvenih uverenja: oni takva shvatanja smatraju površnim i nedovoljno relevantnim, jer zanemaruju ključnu dimenziju, a to je preispitivanje i menjanje institucionalnog okvira i konteksta u kojima se praksa odvija (Radulović, 2016). Prema tome, cilj refleksivnog praktičara treba biti društvena transformacija i sagledavanje prakse kao dela kulture u kojoj nastavnici rade.

ChatGPT kao kritički prijatelj nastavnika – mogućnosti i ograničenja

Može li ChatGPT unaprediti refleksivnu praksu nastavnika ili je, zapravo, ugrožava? S jedne strane, upotreba ovog alata može doprineti razvoju kritičkog promišljanja i omogućiti nastavnicima da sagledaju sopstvenu praksu iz novih perspektiva, dok, s druge strane, preterano oslanjanje na njega nosi rizik pasivizacije i gubitka autentične refleksije. Pre svega, bitno je naglasiti da pojam „kritički prijatelj“ predstavlja pouzdanu osobu, koja postavlja provokativna pitanja, pruža podatke koji se mogu sagledati kroz drugu perspektivu i nudi kritiku nečijeg rada kao prijatelj“ (Costa & Kallick, 2002: 50). Dakle, to je osoba koja kritiku ne predstavlja kao osuđivanje i davanje negativnih komentara, već kao najviši oblik mišljenja, koji može dovesti do obostranog napretka. ChatGPT, prema ovom shvatanju, ne ispunjava neke kriterijume – nije osoba i nije u potpunosti pouzdan. Ako veštačku inteligenciju posmatramo kao kritičkog prijatelja koji je tu da pokrene proces kritičkog promišljanja i introspekcije, onda ona ne predstavlja pretnju.

ChatGPT može ponuditi dodatne sistematizovane uvide na već ponuđene informacije koje nastavnik ima, pa na taj način od „mašine“ crpimo savete koji nam pomažu da iskoristimo svoj pun potencijal. Ona može simulirati različite scenarije, predlagati alternativna rešenja i postavljati dodatna pitanja, baš kao što to radi kritički prijatelj. Na taj način, ChatGPT kroz svoj filter informacija i znanja provlači nastavnička iskustva kako bi mu pomogao da reflektuje svoju praksu. Iako mu verujemo, njegovi saveti nam mogu naštetiti, i to ako refleksija postane samo tehničko preuzimanje gotovih obrazaca i preporuka. U tom slučaju se nastavnik udaljava od suštine procesa, pa ne možemo reći da refleksija predstavlja to što u osnovi jeste. Kada tako razmišljamo o pomoći veštačke inteligencije, to više ne predstavlja „filtraciju“ ideja, već se svodi na pasivno praćenje unapred zadatih uputstava oblikovanih algoritamskim sugestijama.

Kao prvi i najvažniji rizik, navodi se potencijalna zavisnost nastavnika od alata, što može dovesti do smanjenja sposobnosti samostalne kritičke procene sopstvenog rada (Li et al., 2023). Kada se nastavnik previše osloni na alate veštačke inteligencije, bilo da planira čas, ocenjuje učenike ili promišlja o sopstvenoj praksi, javlja se ozbiljna pretnja od toga da odluke počinju da donose algoritmi, a ne ljudi. Takva praksa može dovesti do ugrožavanja kreativnosti nastavnika, kritičkog promišljanja i autonomije. Ovakav vid pomoći koju dobijamo od alata veštačke inteligencije možemo paralelno povezati sa direktivnim savetovanjem u vaspitno-obrazovnom sistemu. Direktivno savetovanje predstavlja odnos u kome savetnik na osnovu stručnih znanja sprovodi promene, što može voditi ka visokom nivou zavisnosti korisnika savetovanja od savetnika, pa tako korisnik iz procesa izlazi sa trenutnim rešenjima, a ne razvijenim veštinama za suočavanje sa daljim izazovima. (Pažin-Ilakovac, 2015, prema: Zuković, 2017). Ako savetnik, u ovom slučaju ChatGPT, istupa sa gotovim rešenjima, nastavnik

može izgubiti svoj glas, a odluke neće više zavisiti od njegovih uverenja, već od standardizovanih informacija koje algoritam poseduje.

Nijedan proces, pa ni refleksija, ne može se posmatrati kao potpuno neutralan, budući da je uvek prožet ličnim uverenjima. Ta uverenja se formiraju na osnovu različitih izvora, a neka od njih su: lična iskustva iz perioda kada smo bili učenici, način na koji ih tumačimo, inicijalno obrazovanje, saveti kolega i drugih pouzdanih izvora, kao i opažanja reakcija učenika (Brookfield, 2017). Stoga se može zaključiti da refleksija gubi svoju suštinu ukoliko nije autentična i ukorenjena u ličnim uverenjima i konkretnim okolnostima. Da li je onda nastavnik refleksivni praktičar ukoliko neko „radi za njega“? I da i ne; ako refleksivnoj praksi pristupa iz uverenja da ChatGPT može pomoći pri podsticanju introspekcije i postavljanju ključnih „Sokratovskih pitanja“, koja dalje vode refleksivnoj praksi kakva je opisana u tekstu iznad, onda se rad mašine može opisati kao poželjan. Ipak, ukoliko takav proces preraste u replikovanje svega što mašina ponudi to može izobličiti stvarnost i čak biti prepreka u onome što želimo postići. Nastavnik, pored toga što unapređuje svoju praksu, ima svojevrstni zadatak da menja položaj i ulogu u društvu, osnažuje marginalizovane grupe i demokratizuje školu kao društvenu instituciju (Radulović, 2016), a to je teško ostvariti posredstvom entiteta koji te faktore nije neposredno iskusio.

Umesto zaključka

Budućnost obrazovanja sa algoritmom – pedagoške implikacije

„Ako zamislimo jednu utopijsku sliku u kojoj svaki nastavnik u svakoj školi na svetu svojom delatnošću može da se definiše kao refleksivni praktičar, verovatno možemo da istovremeno zamislimo i bolje društvo“ (Gašić, 2021: 16). S druge strane, ako zamislimo jednu utopijsku sliku gde mašine preuzimaju ulogu nastavnika kao refleksivnog praktičara, bez ljudskog nadzora, ne možemo razmišljati o slici boljeg društva i školstva kakvo želimo da ostavimo iza sebe. Kako će izgledati budućnost sa digitalnim alatima zavisi isključivo od načina na koji ih koristimo i nivoa nadređenosti koji im poklanjamo. Nije ispravno izabrati ni jednu od ponuđenih strana, već je važno osvrnuti se na činjenicu da naša slobodna volja i način na koji ćemo shvatiti svrhu alata oblikuje naše delovanje u budućnosti. Kao što je važno razvijati kritičko mišljenje i ne prihvatati informacije bez preispitivanja, tako se od korisnika alata veštačke inteligencije očekuje da im pristupi promišljeno i odgovorno. Radi prevazilaženja navedenih prepreka pri primeni digitalnih alata u obrazovnom procesu, preporuka je da se kroz inicijalno obrazovanje i programe stručnog usavršavanja, nastavnicima obezbede relevantna znanja iz ove oblasti, što je delimično uređeno zakonodavstvom. Na osnovu člana 38. stav 1. Zakona o planskom sistemu Republike Srbije, Vlada je usvojila „Strategiju razvoja veštačke inteligencije u Republici Srbiji za period 2025–2030“. (Službeni glasnik RS, br. 5/2025). U ovom dokumentu se jasno navode ključne kompetencije za celoživotno učenje, kao što je usvajanje digitalnih kompetencija, koji pruža temelj za obrazovanje kadrova u oblasti veštačke inteligencije. Možemo zaključiti da je ovo pitanje regulisano na papiru, ali da u praksi nedostaje smernica za ispunjavanje postavljenih ciljeva i pomenute strategije.

Ono što se često zanemaruje jeste činjenica da uspešna primena digitalnih alata ne zavisi samo od tehničkog znanja nastavnika, već i od njihovog stava i vere u sopstvene sposobnosti, kao i sposobnosti da kritički promišlja. Drugim rečima, tehnologija sama po sebi ne čini nastavu boljom, već

ključnu ulogu igra spremnost nastavnika da je promišljeno koriste. Upravo zato, alati veštačke inteligencije ne bi trebalo da budu shvaćeni kao „čarobni štapić“ koji rešava sve probleme, već isključivo kao podrška u radu. Povrh toga, uočava se potreba nastavnika da međusobno razmenjuju mišljenja o pitanjima značajnim za njihovu profesionalnu praksu, dok se istovremeno primećuje izostanak delotvorne diskusije o unapređivanju kvaliteta nastave u školama. Polazeći od navedenih uvida, ChatGPT može biti delotvoran alat za popunjavanje praznina koje postoje u okruženju nastavnika i školskom sistemu u celini, ali na taj način se gubi razgovor „lice u lice“, koji znatno podstiče empatiju između kolega, a koju ne može zameniti mašina.

Ukratko, ChatGPT možemo smatrati prijateljem, ukoliko ne potisnemo činjenicu da je „refleksivni praktičar onaj koji svoje delovanje zasniva na istraživanju i kritičkom promišljanju sopstvenog delovanja u kontekstu, koji sagledava praksu iz različitih perspektiva, zasniva je polazeći od otkrivanja i razumevanja sopstvenih pretpostavki, ali i okolnosti u kojima se ona odvija, koji razvija i menja svoju praksu i okolnosti koje su za nju značajne“ (Radulović, 2011, prema: Stančić, 2014: 49). Postavlja se pitanje budućnosti: Da li će kvalitetan nastavnik biti onaj koji najbolje reflektuje ili onaj koji najbolje razgovara sa ChatGPT-em?

Literatura

- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.37074/jalt.2019.2.2.22>
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49–51.
- Gašić, A. (2021). *Odnos nastavnika srednjih škola prema samoevaluaciji* (master rad). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja–teorijski i praktični aspekti*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Karataş, F., & Yüce, E. (2024). AI and the future of teaching: Preservice teachers' reflections on the use of artificial intelligence in open and distributed learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 304–325. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7785>
- Li, L., Ma, Z., Fan, L., Lee, S., Yu, H., & Hemphill, L. (2023). ChatGPT in education: A discourse analysis of worries and concerns on social media. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.02201>
- Radulović, L. R. (2016). *Slike o nastavniku-između moderne i postmoderne*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spajić, J., Milić, B., Bošković, D., & Lalić, D. (2024). Veštačka inteligencija: Nova stvarnost u visokom obrazovanju. U *XXIX Skup TRENDOVI RAZVOJA: Univerzitet pred novim izazovima* (str. 3–19).
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika u Srbiji* (2011). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2011.
- Stančić, M. (2014). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Strategija razvoja veštačke inteligencije u Republici Srbiji za period 2025–2030* (2025). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2025.
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091(082)(0.034.2)

37.014(082)(0.034.2)

37.018(082)(0.034.2)

371.12:37-051(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп Сусрети педагога (2025 ; Београд)

Očekivanja (od) pedagoga [Elektronski izvor] : zbornik radova / Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 28. novembar 2025, Beograd ; urednici Radovan Antonijević, Dragana Purešević, Edisa Kecap. – Beograd : Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju : Pedagoško društvo Srbije, 2025 (Beograd : Pedagoško društvo Srbije). – 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm

Sistemski zahtevi: Nisu navedeni. – Nasl. sa naslovnog ekrana. – Tiraž 100. – Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-80712-60-4 (IZPIA)

1. Антонијевић, Радован, 1964– [уредник]

2. Пурешевић, Драгана Л., 1992– [уредник]

3. Кецап, Едиса, 1984– [уредник]

а) Педагози – Стручно усавршавање – Зборници

б) Образовање – Зборници

в) Васпитање – Зборници

COBISS.SR-ID 180358665

ISBN 978-86-80712-60-4

