

SUSRETI PEDAGOGA

Nacionalni naučni skup

Filozofski fakultet u Beogradu
29. i 30. septembar 2017.

VasPITANJE danas

Zbornik radova



1838



Izdavači

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

Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Urednici

dr Milan Stančić
dr Aleksandar Tadić
dr Tamara Nikolić Maksić

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Šefika Alibabić
Prof. dr Radovan Antonijević
Doc. dr Biljana Bodroški Spariosu
Prof. dr Miomir Despotović
Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Emina Hebib
Doc. dr Aleksandra Ilić Rajković
Prof. dr Branka Knežić
Prof. dr Živka Krnjaja
Doc. dr Ivana Luković
Doc. dr Maja Maksimović
Prof. dr Nataša Matović
Doc. dr Vladeta Milin

Doc. dr Zorica Milošević
Doc. dr Jovan Miljković
Doc. dr Lidija Miškeljin
Prof. dr Kristinka Ovesni
Prof. dr Violeta Orlović Lovren
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Aleksandra Pejatović
Prof. dr Lidija Radulović
Prof. dr Vera Spasenović
Doc. dr Zorica Šaljić
Prof. dr Jelena Vranješević
Prof. dr Nataša Vujisić Živkov

Tehnički urednici

dr Milan Stančić
dr Aleksandar Tadić
dr Tamara Nikolić Maksić

Prelom i dizajn korica

Aleksa Eremija

ISBN 978-86-80712-09-3

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 „VasPITANJE danas“. Cilj naučnog skupa je da se kritički preispitaju aktuelna pitanja, dileme i problemi i da se razmene najnovija naučna saznanja o vaspitanju.

Programski odbor skupa

dr Dragana Pavlović Breneselović, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Nataša Vujisić Živković, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Radovan Antonijević, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Živka Krnjaja, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Snežana Medić, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Šefika Alibabić, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Miomir Despotović, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Vera Spasenović, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Emina Hebib, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Nataša Matović, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Jelena Vranješević, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Aleksandra Pejatović, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Lidija Radulović, vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Biljana Bodroški Spariosu, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Lidija Miškeljin, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Zorica Šaljić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Milan Stančić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Saša Dubljanin, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Aleksandar Tadić, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Aleksandra Ilić Rajković, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Ivana Luković, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Vladeta Milin, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Nataša Stojanović, predsednica Pedagoškog društva Srbije
Biljana Radosavljević, potpredsednica Pedagoškog društva Srbije
dr Miroslav Pavlović, Pedagoško društvo Srbije
Nevenka Kraguljac, Pedagoško društvo Srbije

Organizacioni odbor skupa

dr Ivana Luković, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
dr Vladeta Milin, docent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
MA Nevena Mitranić, doktorand Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
MA Dragana Purešević, doktorand Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
MA Maša Avramović, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
MA Mirjana Senić Ružić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
MA Nataša Nikolić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
MA Bojana Stojanović, sekretar Pedagoškog društva Srbije
MA Jelena Jovanović, Pedagoško društvo Srbije
Aleksa Eremija, tehnički urednik, urednik sajta Pedagoškog društva Srbije
Slovenka Simić, Pedagoško društvo Srbije
Dragana Spasojević, Pedagoško društvo Srbije
Irena Mučibabić, Pedagoško društvo Srbije
Slavica Ilić, Pedagoško društvo Srbije
Klub studenata pedagogije, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Napomena. Naučni skup je realizovan u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060, 2011-2017) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Razvojnog plana Pedagoškog društva Srbije.

Sadržaj

Uvodna saopštenja	1
Nikola Potkonjak: NEDOPUSTIVA I NEPRIHVATLJIVA JEDNOSTRANOST STRATEGIJE RAZVOJA OBRAZOVANJA U SRBIJI DO 2020. GODINE	2
Emina Hebib, Vera Spasenović i Zorica Šaljić: FUNKCIJA(E) ŠKOLE: VASPITANJE I/ILI OBRAZOVANJE.....	10
Aleksandar Tadić i Biljana Bodroški Spariosu: VASPITANJE KAO ODGOVOR NA IZAZOVE SAVREMENOG DOBA.....	19
Lidija Miškeljin: U KAKVO VASPITANJE VERUJEMO.....	26
Vaspitni potencijali sistema obrazovanja i vaspitanja	32
Dragana Pavlović Breneselović: ČIME VRTIĆ VASPITAVA: SEGREGACIJA NASPRAM PARTICIPACIJE	33
Isidor Graorac: VASPITANJE (I SVAKODNEVNI ŽIVOT) DANAS	40
Lidija Radulović: VASPITANJE U KONTEKSTU – DVE SLIKE	44
Sandra Backović i Ljiljana Dragutinović: O LIČNOM STAVU I ZAJEDNIČKIM VREDNOSTIMA U PREDŠKOLSKOM VASPITANJU	50
Nevenka Kraguljac i Ljiljana Sapundžić: ULOGA ŠKOLE U PODIZANJU VASPITNE FUNKCIJE PORODICE.....	56
Nataša Matović: ZASTUPLJENOST RAZLIČITIH VRSTA ISTRAŽIVANJA U PEDAGOGIJI	60
Aleksandra Pejatović: VASPITANJE U KONTEKSTU UČENJA U ODRASLOM DOBU	66
Danica Vasiljević-Prodanović: VASPITANJE I OBRAZOVANJE MALOLETNIH PRESTUPNIKA U ZAVODSKIM USLOVIMA.....	71
Gorica Lukić: NASTAVA EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U OSNOVNOJ ŠKOLI.....	77
Ostvarivanje vaspitne funkcije kroz participaciju	82
Radovan Antonijević: MOGUĆNOSTI UNAPREĐENJA INTELEKTUALNOG VASPITANJA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU KROZ PROBLEMSKU NASTAVU.....	83
Maša Avramović: PITANJA DEČJE PARTICIPACIJE U PRAKSI VRTIĆA.....	88
Vanja Jovanović: PARTICIPACIJA DECE U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOM UZRASTU: IZMEĐU DOGME I POST-ISTINE.....	94
Marina Ocokoljić: SOCIOMETRIJSKI STATUS UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U POČETNOM ČITANJU I PISANJU U MLAĐIM RAZREDIMA	100
Marija Bulatović i Milan Stančić: KO-REGULISANO UČENJE I PROMENE ODNOSA U UČIONICI: PRIMER JEDNOG PROGRAMA	105
Dragana Purešević: DIJALOG KAO (VAS)PITANJE DANAS	111
Gordana Đorđević i Tatjana Ristivojević: VAS-PITANJE U ZAJEDNICI KOJA UČI	117
Zorica Milošević: PRILOG RAZUMEVANJU VASPITNE STVARNOSTI PORODICE SA ADOLESCENTOM	121

Irena Stojković, Zagorka Markov i Marija Jelić: KORELATI OPAŽANJA SARADNJE IZMEĐU RODITELJA I VASPITAČA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA.....	127
Sanja Pucarević: PARTICIPACIJA RODITELJA U JAVNOM OBRAZOVANJU KROZ KONSULTATIVNE FOKUS GRUPE	133
Slavica Delibašić: ULOGA PEDAGOGA U UNAPREĐIVANJU SARADNJE SA PORODICOM U VRTIĆU	138
Jelena Bogojević: PROFESIONALNA ORIJENTACIJA U OSNOVNOJ ŠKOLI: PRIMER PROGRAMA	145
Ljiljana Grujić: VASPITANJE I SLOBODNO VREME UČENIKA IZMEĐU TEORIJE I PRAKSE....	150
Nevena Živković: VANNASTAVNE AKTIVNOSTI SREDNJOŠKOLACA: PRIMER SEKCIJE CRVENOG KRSTA.....	155
Nataša Duhanaj i Milica Vasiljević Blagojević: AKTIVNOSTI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE	161
Svetlana Spasić i Dragan Grujić: UNAPREĐIVANJE KOMPETENCIJA NASTAVNIKA U OBLASTI ZAŠTITE UČENIKA OD NASILJA, ZLOSTAVLJANJA I ZANEMARIVANJA.....	168
Kultura i vaspitanje	173
Živka Krnjaja: VASPITANJE IGROM I UMETNOŠĆU: KAKO OD KRSTAVCA NAPRAVITI SUNČEVU SVETLOST.....	174
Nevena Mitranić: POVRATAK U BUDUĆNOST – AKTUELNOST IDEJA VIĆENTIJA RAKIĆA O VASPITANJU IGROM I UMETNOŠĆU	179
Simka Vukojević: OBRAZOVNA ULOGA MUZEJA	185
Hajdana Glomazić: VASPITNE MOGUĆNOSTI MASOVNIH MEDIJA	190
Ljiljana Stankov: PRIMENA IKT U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU: IZAZOVI ZA VASPITAČE	195
Milijana Lazarević i Marija Malović: INSTITUCIONALIZACIJA DETINJSTVA U SAVREMENOM DRUŠTVENOM KONTEKSTU	200
Katarina Glomazić: PERCEPCIJA MLADIH O ULOZI RODITELJA NA SOCIJALNIM MREŽAMA: KONTROLA ILI RODITELJSTVO	205
Indeks ključnih reči u saopštenjima	210



Uvodna saopštenja

NEDOPUSTIVA I NEPRIHVATLJIVA JEDNOSTRANOST STRATEGIJE RAZVOJA OBRAZOVANJA U SRBIJI DO 2020. GODINE

Nikola M. Potkonjak¹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se kritički osvrće na Strategiju razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (SROS) zbog toga što je u tom dokumentu, koji je osnova za vođenje prosvetne politike, potpuno izostavljena vaspitna problematika. SROS je usredsređen samo na posredovanje učenicima znanja, ali ne i vrlina i vrednosti. U tom dokumenti nigde nije formulisan ni cilj obrazovanja, a pogotovo ne cilj vaspitanja u Srbiji. To je za pedagoge neprihvatljivo. U dodatku uz rad predlažu se sadržaji kojima bi trebalo dopuniti postojeći SROS i time omogućiti ne samo kvalitetno obrazovanje mladih i odraslih, već i razvijanje osmišljenog i organizovanog vaspitanja mladih u Srbiji.

Ključne reči: vaspitanje, obrazovanje, jedinstven vaspitno-obrazovni proces, cilj i zadaci obrazovanja i vaspitanja, škola kao vaspitna institucija.

Uvažene kolege pedagozi,

Iskreno se zahvaljujem što ste me pozvali da ne samo prisustvujem ovom susretu pedagoga Srbije, već i da na njemu govorim. Nadam se da to nije učinjeno zbog mojih poodmaklih godina, već zbog toga što se poslednjih nekoliko godina uporno zalažem da se vaspitanje mladih vrati u škole i u društvo u Srbiji. Očekujem da je to i namera organizatora ovog skupa i svih nas ovde okupljenih.

Na temu ovog susreta, „Vaspitanje danas“, jednostavno je odgovoriti. U Srbiji danas ne postoji osmišljeno i organizovao vaspitavanje mladih. Vaspitanje je prognano iz javnog/formalnog/državnog/školskog sistema obrazovanja u Srbiji. Nije bolja situacija, ako nije još i lošija, kada je reč o brojnim vaspitnim činocima u našem neformalnom/informalnom/ vanškolskom sistemu obrazovanja. Tvrdim da je vaspitanje u Srbiji potpuno zapostavljeno i da ga praktično nema, da niko nije obavezan ni da ga organizuje ni da ga sprovodi, pa ni da brine o tome! To je lako dokazati. Brojne činjenice se mogu navesti u prilog tačnosti takvog stava.

U Srbiji danas, nažalost, ne postoji društvena svest da nam je smišljeno i organizovano vaspitavanje novih generacija i te kako neophodno i da ga je neizbežno praktično i svakodnevno organizovati.

¹ E-mail: miknikpo@eunet.rs

U procesu tranzicije našeg društva, depolitizacije i dezideologizacije u oblasti pedagogije, prosvete i školstva, mi smo se, svakako pogrešno, izgleda, odrekli potrebe sistematskog i organizovanog vaspitavanja mladih. Prihvatili smo ekonomistički princip liberalnog kapitalizma i globalizma da u oblasti obrazovanja, prosvete i školstva, razvijanja mladih, treba činiti smo ono što je neposredno isplativo i korisno, da treba ispunjavati samo zahteve koje nameće tržište radne snage i na svetskom i na nacionalnom nivou! Jednostrano i isključivo smo prihvatili u tom okviru stav da je najvažnije, najisplativije i najkorisnije, i pojedinačno i društveno gledano, investirati znanje. A kako se znanje može investirati samo u ljude, prihvatili smo stav da je takvo „investiranje“ upravo ono što je društvena zajednica obavezna da učini i radi sebe same, radi i svoga razvoja i radi svojih članova. Učinili smo tako. I, po mom mišljenju, pogrešili smo mnogo.

Mi pedagozi smo pogrešili u tome što smo dozvoli da se pedagogija od integralne i jedinstvene nauke o vaspitanju pretvori samo u nauku o obrazovanju, eventualno u usku nauku o intelektualnom razvijanju. Dozvolili smo da se pedagogija odrekne svoje duše, svoje suštine, onog zašto je vekovima i stvarana i razvijana – *da bude integralna i jedinstvena nauka o obrazovanju i vaspitanju, o celovitom razvijanju ljudske ličnosti!*

Pozdravljajući ovaj naš susret pedagoga Srbije pozivam vas da se svim silama založimo da se našoj pedagogiji, a onda i našem školstvu i prosveti, vrati ono što je iz njih odbačeno i izbačeno – *jedinstveno* obrazovno-vaspitno razvijanje mladih generacija, svakog njenog člana ponaosob. To je ono što je potrebno i našem društvu i što je potrebno i danas i sutra svakom članu srpske društvene zajednice. To je naša jedina prava perspektiva razvoja. Naš put u budućnost! To mora biti i jedina orijentacija za razvijanja naše pedagogije i danas i sutra, osnova za vođenje prosvetne politike u nas.

To, zašta se ja već nekoliko godina uporno zalažem, neće biti nimalo jednostavno praktično ostvariti. Jer, u Srbiji, za koju sam rekao da u njoj ne postoji osmišljeno i organizovano vaspitanje mladih, navedeni pogrešan i neprihvatljiv ekonomistički i anti-pedagoški stav je, nažalost, sadržan u normativnim dokumentima kojima se uređuje područje obrazovanja i vaspitanja u nas. Mislim, pre svega, na osnovni dokument, na „Strategiju razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine“ (u daljem tekstu: SROS). Jednostranost i ograničenost SROS za nas pedagoge nije i ne može biti prihvatljiva i trebalo je da i ranije dignemo svog glas protiv njene jednostranosti i ograničenosti. Ali, nikad nije kasno popravljati učinjene greške. Važno je da ih uočavamo i da smo spremni da ih otklanjamo.

U tom dokumentu – SROS – se govori samo o *obrazovanju* mladih i odraslih, ali ne i o njihovom *vaspitanju*. Nažalost, taj dokument diktira i praktične korake naše prosvetne politike, pa kod nas zato i nema ni društvenih zahteva, ni društvene svesti, pa

onda u praksi nema i ne može biti organizovanog i osmišljenog vaspitavanja mladih danas.²

Mi pedagozi moramo odlučno zahtevati – to bi trebalo da bude jedan od najvažnijih zaključaka ovog našeg susreta – da se SROS što pre izmeni i dopuni da se u njega ugrade osnovni stavovi koji bi *obavezivali* sve društvene činioce, a posebno javni/formalni/školski sistem obrazovanja da organizuje i praktično ostvaruje vaspitavanje mladih u našem društvu.

Ja sam se čak usudio da sam dam neke konkretne predloge za dopunu i izmenu SROS u prilogu ovog svog izlaganja. Dobro bi bilo kada bi se o tome izjasnio i ovaj naš skup, kritički procenjujući, menjajući i dopunjujući ono što sam ja predložio.

Ali, da se vratimo SROS. Zašto ja smatra da je on jednostran i nepotpun i kao takav ne samo za nas pedagoge, već, nadam se, i za našu društvenu zajednicu – i današnju i buduću – neprihvatljiv?

Evo nekoliko samo kratko datih kritičkih napomena (bez neophodnih objašnjenje, jer ona ponekad nisu ni potrebna nama pedagozima) o jednostranosti SROS.

Znamo mi pedagozi veoma dobro da ni škole, ni nastavnici, ni porodice učenika, nikad nisu i da ni danas ne žive i ne rade, ne obrazuju i ne vaspitavaju mlade pod staklenima zvonom, izvan društvene zajednice! Svesni smo mi da na obrazovni i vaspitni rad i delovanje škola i porodica i te kako snažno utiču (veoma često negativno i otežavajuće) mnoge negativne i protivurečne pojave u društvu, i to ne samo one koje se dešavaju u Srbiji, već i znatno šire, i one koje se dešavaju u celom svetu (zbog brzog protoka informacija i široko rasprostranjenih masovnih medija, čiji smo svedoci, svet je danas postao jedna velika celina). Svesni smo mi pedagozi svega toga, ali *ne prihvatamo, ne smemo i ne možemo prihvatiti da se jednim zvaničnim dokumentom, kakav je SROS, škole i nastavnici **unapred zvanično oslobađaju** svoje uloge i obaveze – organizovanja jedinstvenog obrazovno-vaspitnog procesa razvijanja mladih u nas, usmerenog kako na posredovanje neophodnih i savremenih naučnih znanja svim učenicima, tako i na razvijanje u njih, svakog pojedinačno, i vrednosnih i ljudskih svojstava ličnosti.*

Nikako ne možemo i ne smemo prihvatiti, ma koliko to u ovim uslovima utopistički zvučalo, stav da nastavnike, a time i škole u kojima oni rade, treba unapred osloboditi njihove vaspitačke „kompetencije“ (da upotrebim taj ružan termin, a time budem i sam i „savremen“ kako misle neki!). Ne možemo mi pedagozi prihvatiti pesimističke stavove nekih da se u sadašnjim društvenim uslovima na „vaspitom planu“ ionako ne može „učiniti ništa“ i da od vaspitavanja mladih treba „dići ruke“! Umesto da se svi još više

² Srpska akademija obrazovanja (SAO), s ponosom to ističem, jer sam njen predsednik, organizovala je u proteklih desetak godina više stručnih i naučnih skupova posvećenih problematici vaspitanja, pa i o jednostranosti SROS. Mislim na sastanke o „Školi budućnosti-budućoj školi“, o „Cilju vaspitanja“. Posebno mislim na skup „Vaspitni rad škola i nastavnika u savremenim uslovima“ (održan u novembru 2013.g.). Na ovom poslednjem skupu ja sam kritički ukazao na jednostranosti SROS. Pošto taj sastanak (materijali svih održanih skupova u okviru SAO su objavljeni u organu SAO *Godišnjaku*) nije izazvao neki odjek u našoj društvenoj, nažalost, ni u pedagoškoj, ni u prosvetnoj javnosti, ja ću ovde ponoviti neke osnovne stavove koje sam tada zastupao i koji su i danas i te kako aktuelni kada govorimo o „Vaspitanju danas“ u Srbiji.

zalažemo za jačanje vaspitačke uloge i obaveze škola i nastavnika, porodica i drugih društvenih činilaca, upravo zbog veoma teških i protivurečnih društvenih uslova i kod nas i u svetu, mi dajemo i zvaničnu podršku nastavnicima i školama (i ostalim društvenim činiocima) *da se ne bave vaspitnim, već samo obrazovnim radom!* Umesto da im društvo kao celina i svaki njegov činilac pružaju svestranu pomoć i podršku u tom veoma teškom „poslu“ - vaspitanje mladih u savremenim uslovima - mi ih unapred oslobađamo tog veoma zahtevnog i teškog „posla“! Za pedagoge, bar kakav sam ja, a nadam se i svi vi ovde prisutni, to je, zaista, neprihvatljiv stav!

Ja se čak usuđujem da kažem da je donošenjem SROS učinjena, svesno ili nesvesno, namerno ili nenamerno, određena podvala našoj društvenoj zajednici! Njeni autori nisu bili dorasli postavljenom zadatku- da trasiraju pravi i celovit put u razvijanju svestrane ličnosti svakog učenika u našim savremenim društvenim uslovima, a time i da obezbeđuju i jedinu osnovu za optimalno razvijanje cele naše društvene zajednice. Jedno bez drugoga ne ide! Nisu oni celovito sagledali jedinstvo pedagoškog obrazovno-vaspitanog procesa! I time su počinili veliku grešku i ogrešenje o generacije koje se nalaze kao i one i koje će se naći u našim školama dok taj dokument važi i dok je on osnova prosvetne politike u Srbiji!

Autori tog dokumenta (čija imena, za čuđenje, nisu u njemu navedena, kasnije se ispostavilo da su to bili pretežno naši psiholozi) potpuno su iz njega izostavili *vaspitanu komponentu* u „obrazovanju“ mladih u Srbiji i danas i u narednom periodu. Ostali su gluvi (verovatnije je da nisu znali i da nisu hteli da znaju) za ono što se radi danas u tom pogledu u svetu, u drugim državama. Nisu hteli ni da čuju (verujući da oni sve znaju i da im je sve jasno) ni za primedbe koje su im stavljane u toku kratkotrajne „javne diskusije“ koja je o SROS vođena pre usvajanja tog dokumenta. Nisu znali, a ako su znali, nisu uvažavali niti poštovali pozitivnu tradiciju naših škola! Svesno ili nesvesno, namerno ili nenamerno, bilo kako, oni su učinili ono što nije učinila nijedna međunarodna organizacija koja se bavi problemima obrazovanja i vaspitanja mladih na početku 21 veka. To nije učinila nijedna evropska zemalja koja smisaono i pametno planirala razvoj svoga „obrazovanja“ i u tom sklopu i vaspitavanja svojih novih generacija!

Začuđujuće je, ali je činjenica, da se u SROS nigde ne govori o *osnovnom subjektu* „obrazovanja“ – o učeniku! Začuđujuće je, pogotovo ako su mu autori psiholozi, ali je istinito da se u tom dokumentu nigde ne govori o *ličnosti učenika*, i o osobenostima razvijanja te ličnosti, njenom oblikovanju putem dobro organizovanog i osmišljenog i obrazovanja i vaspitanja.....

Začuđujuće je da u SROS nigde nema ni reči o *cilju našeg vaspitanja*, nigde ni reči da taj cilj uvek i obavezno čine i *obrazovni* i *vaspitanji* zadaci. Nigde taj cilj nije ni pomenut ni naveden! Nigde zadaci obrazovanja i vaspitanja, nisu ni navedeni, a kamoli konkretizovani i operacionalizovani, bilo po školskim stupnjevima, bilo po razvojnim etapama učenikove ličnosti, kako bi se lakše mogli ostvarivati. Pitanje je kako se nešto može da „razvija“ – u ovom slučaju reč je o obrazovanju, a trebalo bi da je reč i o vaspitanju – ako se ne zna cilj kome se tim razvijanjem teži!

Nigde u SROS nije rečeno da se učenicima na svim školskim nivoima, na svim etapama njihovog razvijanja i oblikovanja njihove ličnosti, pored znanja moraju posredovati i *vrednosti, vrline* (opštedruštvene, ljudske, moralne, religijske, jezičke, kulturne, estetičke, radne, civilizacijske, istorijske, univerzalne i nacionalne).

Nigde u tom dokumentu se ne zahteva da učenici, isto onako kao što treba da *kvalitetno* ovladaju *znanjima, umenjima, navikama i veštinama* za primenu i praktično korišćenje usvojenih naučnih znanja, moraju, isto tako, *kvalitetno, da ovladaju i pomenutim* vrednostima i vrlinama i da ih upravo *putem vaspitanja* pretvaraju u sopstvene *lične sisteme vrednosti* kojima će se u životu i radu, i kao pojedinci, kao ličnosti, i kao članovi naše društvene zajednice, u svom ukupnom život i radu, odnositi i ponašati i prema društvenoj zajednici, prema drugim njenim članovima, prema društvenoj imovini, prema svom radu, prema svom prirodnom okruženju, kao i prema svetu u celini i, napokon, prema samima sebi! Nigde se ne govori da naš „sistem obrazovanja“ treba podjednako i istovremeno da obrazuje ljude koji veoma mnogo znaju i umeju, ali koji su kao ličnosti puni vrlina, vrednosti i ljudskosti!

Nigde se u SROS, a pisali su ga pretežno psiholozi, nema ni reči o *ličnosti nastavnika*, koji mora istovremeno biti i predavač, ali i vaspitač svojih učenika. Nigde reči o značaju ličnosti nastavnika i uticaju njihovih ličnih svojstva i osobenosti na učenike u obrazovno-vaspitnom procesu koji organizuju u školama!

Govorim o „svojevrsnoj podvali“ našoj društvenoj zajednici kada je reč o SROS. Jer, u naslovu svakog poglavlja koje taj dokument sadrži piše – „Predškolsko *vaspitanje* i obrazovanje“, „Osnovno obrazovanje i *vaspitanje*“, „Srednje stručno obrazovanje i *vaspitanje*“ – pa bi se mogao steći utisak da su u njima obrađena podjednako pitanja i obrazovanja i vaspitanja! Ali, ni u jednom od tih poglavlja nema ni jedne jedine reči o *vaspitanju*!

Ni kada se govori o „stanju“ postojećeg predškolskog, osnovnoškolskog, ili srednjoškolskog „obrazovanja“, ni kada se govori o „viziji“ onog što se želi postići (predloženim merama, organizacijom, sredstvima) *nema ni slova o vaspitanju mladih, o potrebi razvijanja njihovih ličnosti i osnovama (vrednostima) na kojima to treba činiti!*

Sve je u tom dokumentu svedeno samo o isključivo, jednostrano, na *obrazovnu komponentu*, inače, po prirodi svojoj, jedinstvenog pedagoškog – obrazovno-vaspitanog procesa.

Govori se dosta u tom dokumentu o nastavi. Ima u tome dosta pozitivnog, savremenog i vrednog. S pravom se kritički osvrće na stanje koje kod nas postoji u tom pogledu. S pravom se zahtevaju promene i ukazuje na pravce tog menjanja. Dobro je što se u tome postavljaju veoma visoki zahtevi, što se zahteva visok kvalitet obrazovnog rada i njegovih ishoda u našim škola. Nije, međutim, dobro što se pri tome insistira gotovo jedino na nastavnim sadržajima iz oblasti prirodnih nauka, matematike, informatike, tehnike i tehnologije, a nema ni reči o tome da to isto treba činiti i u oblasti humanističkih i društvenih nauka, odnosno odgovarajućih njima nastavnih predmeta. Nigde se, što nije slučajno, u tom dokumentu ne pominje ni „Društveno obrazovanje/vaspitanje, ni

„Religijsko vaspitanje“, kao da te oblasti ne postoje već godinama u našim školama. A u mnogim evropskim zemljama upravo se tim, ovde pomenutim nastavnim oblastima, posvećuje značajna pažnja!

Isti omalovažavajući stav autori SROS imaju i prema slobodnim aktivnostima učenika. A upravo one mogu da imaju poseban značaj u ostvarivanju i obrazovnih i još više vaspitnih zadataka!

Nije tako u mnogim evropskim zemljama! Nije tako bilo ni u našim školama u proteklom periodu!

Kada se govori o „obrazovanju nastavnika“ (već smo rekli da se o njihovoj ličnosti nigde ne govori kao da ona uopšte nema neki značaj ni u obrazovanju ni u vaspitanju mladih), ni kada se govori o „misiji“ ni o „funkcijama sistema obrazovanja nastavnika“, ni kada se govori o „nastavničkim kompetencijama“..... baš nigde, se ne govori, da se oni moraju osposobljavati ne samo da „obrazuju“ već i da *vaspitavaju* svoje učenike! Jedna jedina usamljena rečenica koja se na to odnosi nalazi se u delu o „viziju razvoja obrazovanja nastavnika“. Ona glasi: „Priprema kvalitetnih nastavnika podrazumeva i razvijanje kompetencija za vaspitni rad“ (u mojoj verziji SROS, str.138).

I to bi bilo dovoljno uz uslov da u delovima SROS, koji se odnose na ostvarivanje te „vizije“, nije zaboravljen taj stav! Ni na jednom mestu u SROS, ni za bilo koji školski stupanj se ne konkretizuje taj stav i nigde ni reči nema o vaspitnoj ulozi - „kompetenciji“ - nastavnika!

Nigde se u SROS ne govori o školi kao vaspitnoj instituciji. Ona se tretira samo kao obrazovna, možda tačnije rečeno kao usko shvaćena nastavna institucija. Škola ni u svetu ni kod nas nikad nije bila i ne može ni danas, na početku 21 veka, biti samo to! To nije škola kakva nam je potrebna ni danas ni ubuduće.

Nemoguće je prihvatiti da autori SROS nisu mogli znati za međunarodna dokumenta, da pomenem samo „Evropsku dimenziju obrazovanja“ (reč je o više dokumenata i izveštaja Evropske komisije i tela koja rade u njenom okviru, objavljeno 1997.), da nisu znali za dokumenta nastala posle više sastanaka ministara prosvete Evrope u tom periodu, da nisu znali za Izveštaj Međunarodne komisije UNESCO o obrazovanju za 21. vek („Obrazovanje skrivena riznica“, objavljeno 1996).

Nemoguće je prihvatiti da autori naše SROS nisu mogli biti upoznati šta se radi u drugim zemljama, jer je upravo Ministarstvo prosvete Srbije, naručilac i organizator izrade SROS, izdalo publikaciju „Strategije razvoja i reforme obrazovanja u svetu“, objavljeno 1997).

Navedena dokumenta i stavovi koje ona sadrže nisu uzeta u obzir od strane autora SROS. Zaista je nerazumljivo zašto to nije učinjeno! Nisu uzeta u obzir ni pozitivna iskustva iz rada škola i nastavnika koja postoje u nas ni iz bliže ni iz dalje prošlosti!

Sve je to ignorisano pri pisanju SROS i otuda je proizašla tako vidna jednostranost i uskost tog dokumenta. Zašto je to tako urađeno možda i nije tako teško odgonetnuti. Ali ja se time neću baviti. Moje je da konstatujem činjenice, a ne da se bavim nagađanjima!

Dodajmo i to da su se autori SROS ogrešili i o tada važeći Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, koji je Skupština Srbije usvojila 2009 g., znači pre nego što je nastao SROS. I nikom ništa što nije poštovan taj Zakon u SROS! To nije zabrinulo ni Ministarstvo prosvete koje je organizovalo izradu i zatim predlagalo SROS za usvajanje, kao ni Narodnu skupštinu koja je taj Zakon usvojila! Baš nikoga!

Naime, u tome Zakonu navedeno je ukupno 15 zadataka (zahteva). Među njima su i zadaci ne samo o obrazovanju, već i oni koji se direktno odnose i na vaspitavanje učenika. Mislimo na sledeće, veoma konkretne zadatke, sadržane u tom Zakonu (podvlačenja u tekstu su moja): „1. pun intelektualni, *emocionalni, socijalni, moralni* i fizički razvoj svakog deteta i učenika..... 2. sticanje kvalitetnih znanja i veština i *formiranje vrednosnih stavova....za život i rad u savremenom društvu*, 3. razvoj *stvaralačkih sposobnosti, kreativnosti, estetske percepcije i ukusa....6. razvoj motivacije za učenje, osposobljavanje za samostalno učenje, učenje i obrazovanje tokom celog života....7. razvoj svesti o sebi, samoinicijative, sposobnosti samovrednovanja i izražavanja svoga mišljenja....12. razvoj sposobnosti komuniciranja, dijaloga, osećanja solidarnosti, kvalitetne i efikasne saradnje sa drugima i sposobnosti za timski rad i negovanje drugarstva i prijateljstva.... 14. formiranje stavova, uverenja i sistema vrednosti, razvoj ličnog i nacionalnog identiteta, razvijanje svesti i osećanja pripadnosti državi Srbiji, poštovanje i negovanje srpskog jezika i svog jezika, tradicije i kulture srpskog naroda“!*

Naveo sam samo one zadatke koji se neposredno i izričito odnose na vaspitavanje ličnosti učenika, na razvijanje njihovih ličnih sistema vrednosti. O tome nema ni reči u SROS! Nemoguće je poverovati da autori SROS nisu pročitali i da nisu znali za taj Zakon i da ih on nije nimalo obavezivao! Zbog toga ću još jednom ponoviti da su autori SROS podvalili srpskom društvu u celini i školstvu i prosveti posebno, dajući mu jednu veoma ograničenu, nepotpunu i jednostranu viziju - *strategiju razvoja obrazovanja!* Ona nikako ne može i ne bi smela biti osnova razvijanja *jedinstvenog sistema* obrazovanja i vaspitanja u nas ni danas ni sutra, jedina osnova naše prosvetne politike! Na nama pedagogima je da tu grešku, makar i sa zakašnjenjem, popravimo. Moramo se svojski založiti da se prevaziđu neprihvatljiva jednostrana i za pedagoge neprihvatljiva shvatanja u našem društvu da je suviše, čak i sramotno, danas govoriti o tome da se u školi moraju učenici vaspitavati kao rodoljubi i patriote, kao visoke moralne i religiozne ličnosti, da je sramotno govoriti o potrebi negovanja prijateljstva i drugarstva među učenicima, vaspitavati ih da poštuju starije, pripadnike drugog pola, drugih naroda i etničkih grupa, pripadnike drugih jezičkih i religijskih grupacije itd.

U tome nećemo biti i nismo usamljeni mi pedagozi!. Patrijarh srpski gospodin Irinej nas opravdano upozorava da omladinu „ne usmeravamo ka trajnim i univerzalnim vrednostima“, da kod mladih ne razvijamo „ljudska osećanja, čovekoljublje, ljubav i dobrotu“ (Politika, 19.12.2012). Zaslužuju našu podršku i priznanje učitelji koji obeležavajući tri decenije rada Saveza učitelja Srbije, ističu da „biti dobar profesor ne podrazumeva samo prenošenje znanja učenicima već i *oblikovanje ličnosti, sistema vrednosti i vrednosnih stavova koji se temelje na ključnim interesima društva u celini“*...(Prosvetni pregled, 13.12.2012; podvukao N.P.). Sa nama pedagogima su i one osnovne, obavezne i srednje škole u kojima još uvek rade „stari kadrovi“- nastavnici - koji se nisu odrekli, jer to i ne mogu da učine po prirodi svoga posla, svoje vaspitačke obaveze i praktične organizacije vaspitavanja svojih učenika u školama u kojima rade!

Nismo, dakle, mi pedagozi u svojim zahtevima sami u Srbiji! Alo treba da smo nosioci i inicijatori menjanja postojećeg SROS! To je prvi korak za menjanje nepovoljnog „vaspitanog“ stanja u našoj društvenoj zajednici u ovom periodu njenog razvijanja!

Predlozi koje sam dao za dopunu u izmenu SROS, o kojima bi bilo dobro da se izjasni i ovaj skup pedagoga, ako ne budu i praktično ostvarivani u našim školama, ostaće mrtvo slovo na papiru. Mi pedagozi moramo se svojski boriti da se u školama organizuje *jedinstven* vaspitno-obrazovni proces razvijanja ličnosti učenika, da nam škole ostanu i ubuduće budu još više nego dosada i vaspitne institucije, a nastavnici da budu dobri vaspitači naše omladine, svi bez izuzetka! Moramo se odlučno zalagati da tako deluju i ostali društveni činoci, pre svega porodice, masovni mediji, sve društvene, političke, sportske, kulturne, zabavne, rekreativne organizacije, društva i institucije koje kod nas okupljaju mlade u slobodnom vremenu.³ Nestaće tada, odnosno bitno će se smanjivati, čvrsto verujem, u našim škola i vršnjačko nasilje!

Srpska akademija obrazovanja nije kao jedan od mogućih i efikasnih „lekova“ za vršnjačko nasilje u našim školama zastupala i predložila, kako to neki i zvanično danas čine, što više policajaca u naše škole i njeno okruženje (tim policajcima iskreno i veliko hvala za dosad učinjeno), već predlaže što razgranatiji, organizovaniji i osmišljeniji vaspitni rad najpre škola i nastavnika, a zatim i svih ostalih društvenih činilaca sa mladima! Porodica na prvom mestu! Osnovna ideja tog skupa bila je iskazana na sledeći način: „Vaspitavanjem protiv vršnjačkog nasilja u našim školama“! Kada smo to imali ni u našem društvu ni u našim škola bilo učeničkog vršnjačkog nasilja! I to je činjenica koja se ne može poricati i zanemarivati! Jedino, izgleda, to nisu znali niti su o tome nisu razmišljali autori SROS!

³ Da napomenem i sledeće. Ne može se kao opravdanje za jednostranost SROS prihvatiti „objašnjenje“ da je u ovde kritikovanom dokumentu (SROS) termin „obrazovanje“ korišćen u značenju engleskog termina *education*. Nama su „reformatori“ obrazovanja kod nas, počev od 90-ih godina prošlog veka, nametnuli umesto naše englesku pedagošku terminologiju, ružno posrbljenu. Sada se kod nas retko govori, nažalost to čine i neki pedagozi, o obrazovanju, vaspitanju, nastavi, nastavnim programima i planovima, obavezama nastavnika itd., ali se zato uveliko govori o edukaciji, sistemu edukacije, o edukaciji edukatora, o kompetencijama nastavnika, o kurikulumima itd. itd. Ti naši „reformatori“ (opet uglavnom naši psiholozi) ili ne znajući ili ne poštujući srpsku pedagošku terminologiju, ili da bi svoje „reformerske“ predloge prikazali novim, odnosno „novima“ i „originalnim“, napustili su srpsku pedagošku terminologiju, mnogo jasniju i precizniju od engleske i unakazili naš pedagoški jezik, zamenivši ga posrbljenim engleskim pedagoškim terminima kao boljim i jasnijim od naših! To, naprosto, nije tačno! Time su oni, velikim delom, prikrivali svoje neznanje ne samo naše pedagoške terminologije, nego i onoga što su hteli da reformišu, našeg obrazovanja i vaspitanja! Srpska akademija obrazovanja organizovala je poseban skup o pedagoškoj terminologiji (novembra, 2011.god; materijali su objavljeni u Godišnjaku SAO za tu godinu). Skup je dobio podršku SANU. Sa skupa je upućen poseban apel svima da ne koriste ružne strane, pre svega engleske, nedozvoljivo posrbljene pedagoške termine i sintagme, onda kada mi imamo u srpskoj pedagoškoj terminologiji i bolje, i jasnije, i preciznije termine i sintagme! A imamo ih! Nažalost, taj apel nije imao i nema još uvek većeg odjeka kod nas. Postalo je, danas, „modern“ i „savremeno“ govoriti o edukaciji u više ružnih varijanti, a ne prosto i jednostavno, ali tačno i precizno, o obrazovanju, vaspitanju, nastavi, obuci, školskim, odnosno nastavnim planovima i programima itd. Čak imamo i državnu instituciju, jedan fakultet, koji u svom službenom nazivu sadrži tu nakaradnu i za naš srpski jezik besmisleni reč - „edukacija“! Izgleda kod nas je sve moguće. Daleko smo od zemalja (na primer, Francuske i Kine, pre neki dan čitam da slično čini i Nemačka) koje i te kako mnogo brinu o očuvanju svoga jezika i svoje nacionalne stručne terminologije!

FUNKCIJA(E) ŠKOLE: VASPITANJE I/ILI OBRAZOVANJE⁴

Emina Dž. Hebib⁵
Vera Z. Spasenović⁶
Zorica S. Šaljić⁷

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Škola, prema nameni zbog koje je kao društvena institucija i osnovana, treba da s podjednakom uspešnošću i obrazuje i vaspitava decu i mlade. Međutim, često je predmet kritika jer se procenjuje da se u praksi školskog rada favorizuju znanje, akademski uspeh i obrazovna postignuća, a zanemaruje ostvarivanje vaspitne funkcije. U ovom radu analizira se pitanje mesta vaspitanja u celini školskog rada, kao i mogućih načina ostvarivanja vaspitnog delovanja škole. Sastavni deo teksta čini osvrt na ostvarivanje vaspitne funkcije škole u postojećoj praksi izrađen na osnovu pregleda zakonskih i programskih dokumenata na osnovu koji se odvija školski rad i ispitivanja mišljenja aktera školskog rada o navedenom pitanju.

Ključne reči: škola, vaspitanje, obrazovanje, funkcija škole.

Uvod

U poslednje vreme ponovo se mogu čuti ocene da se vaspitanje u školi zanemaruje i potiskuje u drugi plan pred diktatom preobimnih programa nastavnog rada orijentisanih na sadržaje obrazovanja i definisanih obrazovnih standarda i ishoda obrazovnog rada, kao i mišljenje da škola ne uspeva da pruži adekvatan odgovor na aktuelne društvene i vaspitne probleme poput npr. antisocijalnog ponašanja dece i mladih.

U ovom tekstu analizira se vaspitanje kao jedna od dve ključne funkcije škole, odnosno kao komponenta složene, ali jedinstvene vaspitno-obrazovne funkcije škole. U analizi navedene teme kreće se od osvrta na tumačenje funkcije škole iz različitih perspektiva, kao i od prikaza aktuelnog stanja u praksi školskog rada i politici obrazovanja. Kao dopuna osvrta na načine i domete ostvarivanja vaspitne funkcije škole u postojećoj praksi, u tekstu se daje ilustrativni prikaz razmišljanja ključnih aktera školskog rada na ovu temu.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁵ E-mail: ehebib@f.bg.ac.rs

⁶ E-mail: vspaseno@f.bg.ac.rs

⁷ E-mail: zorica.saljic@f.bg.ac.rs

Funkcija ili funkcije škole– različite perspektive posmatranja svrhe škole

Na pitanje čemu služi škola i šta je osnovni smisao i svrha njenog delovanja nije lako i jednostavno odgovoriti. Ukoliko kao osnovno polazište u odgovaranju na ovo pitanje koristimo razvijena teorijska i istraživačka saznanja, onda moramo imati na umu da se njime pored pedagogije iz specifičnih uglova bave i druge društvene nauke, poput filozofije, sociologije, psihologije i ekonomike obrazovanja. U okviru navedenih naučnih i istraživačkih oblasti razvijena su saznanja o vaspitanju, obrazovanju, školi i školskom radu koja su važna za razumevanje, ali i preispitivanje vaspitnog delovanja škole u savremenim uslovima. Pored toga, u njihovom okrilju razvio se i čitav niz, od umerenih do radikalnih, kritičkih osvrta na školu koji takođe nude značajne izvore objašnjenja i ideja koje treba razmotriti kada se analizira vaspitanje kao jedna od funkcija ili jedna od komponenata složene funkcije škole. U okviru pedagoške nauke teorijsko-praktični koncepti funkcije škole razvijali su se kao deo širih teorijskih pristupa u tumačenju vaspitanja i obrazovanja ili kao deo razvijenih teorija škole (Dufour i Curtis, 2012; Gudjons, 1994; Konig i Zedler, 2001; Lenzen, 2002; Tillmann, 1994; Young, 2011).

Ako pak u pružanju odgovora na pitanje šta je svrha škole krećemo od razloga formiranja ove društvene institucije specifične namene, onda moramo imati na umu da smisao njenog rada možemo posmatrati iz perspektive potreba učenika i drugih učesnika u njenom radu, kao i iz perspektive potreba društva koje je osnovalo (Banathy, 1991). Ciljevi školskog rada, pored toga što se odnose na razvoj individualnih kapaciteta, povezani su sa ekonomskim razvojem i potrebama sveta rada, kao i sa političkim interesima i interesima razvoja civilnog društva (Cohen, 2006), odnosno, uvek se delom definišu u skladu s opštim ciljevima društvenog razvoja i time doprinose ostvarivanju koncepcije društva kakvo se želi razvijati (Hurn, 1993).

Na osnovu prethodno izloženog, odnosno s obzirom na brojnost i različitost perspektiva posmatranja i tumačenja smisla i svrhe škole i njenog delovanja, može se postaviti pitanje da li je adekvatnije o funkciji škole govoriti u jednini ili množini. Škola, naime, ima više različitih, podjednako važnih funkcija (poput humanističko-razvojne, kulturne, socijalne, političke, ekonomske itd.), odnosno jednu, jedinstvenu funkciju koja je multipla ili višestruka (Cranston et al., 2010). Jedinstvena, ali višestruka funkcija škole najčešće se, ukoliko se zadržimo u okvirima naše sredine i akademske zajednice, određuje kao vaspitno-obrazovna ili obrazovno-vaspitna funkcija.

Kada govorimo o funkciji ili funkcijama škole treba imati na umu i to da škola, kao i bilo koja druga društvena institucija, pored zvaničnih zadataka kojima ostvaruje proklamovanu i definisanu funkciju, onu funkciju koja je manifestna i poznata svima, ima i skriveno delovanje, svoju tzv. latentnu funkciju. Ova funkcija nije operacionalizovana kroz ciljeve i zadatke školskog rada, ali se odnosi na ostvarivanje, ne nužno planiranih i elaboriranih, efekata školskog rada iz domena afirmacije i promocije određenog sistema vrednosti, usvajanja određenih poželjnih obrazaca ponašanja i slično. Odnos između zvaničnih ciljeva školskog rada i onih koji se skrivenim delovanjem ostvaruju nije uvek

nužno odnos podudarnosti i dopunjavanja, a to može dovesti do konflikta pojedinačnih funkcija unutar multiple funkcije škole (Lipsky, 1980, prema: Sykes, 1990).

Funkcija škole danas

Umesto direktnog odgovora na pitanje kako se u savremenom trenutku određuje (eksplicitno ili implicitno) funkcija škole, u nastavku teksta dajemo kratak osvrt na odlike stanja u školskoj praksi, odnosno na aktuelne trendove u globalnoj obrazovnoj politici, jer će se iz njega jasno videti kako se danas gleda na funkciju školu i mesto vaspitanja u njenom delovanju.

Odlike aktuelnog stanja u praksi školskog rada i praksi funkcionisanja školskih sistema. Aktuelno stanje u praksi školskog rada i praksi funkcionisanja školskih sistema moglo bi se opisati kao stanje kontinuirane reforme usmerene ka osiguranju i razvoju kvaliteta školskog rada (Hebib, 2013), odnosno ka unapređivanju školske efektivnosti i efikasnosti u funkcionisanju školskih sistema (Spasenović & Hebib, 2013). Fokusiranje na unapređivanju školske efektivnosti rezultira širokom praktičnom primenom evaluacije školskog rada (*Assuring Quality in Education...*, 2015; *National Testing of Pupils in Europe...*, 2009; Mons, 2009), definisanjem obrazovnih standarda i njihovom operacionalizacijom, odnosno definisanjem niza indikatora preko kojih se utvrđuje nivo ostvarenosti standarda (Spasenović, 2013), nacionalnim i međunarodnim istraživanjima rezultata školskog rada, komparativnim istraživanjima nacionalnih školskih sistema na osnovu empirijskih podataka o učeničkim postignućima (Biraimah et al., 2008; Owen et al., 2004; Pescher, 2004; Zajda, 2005) itd. Sve navedeno reflektuje se, moglo bi se reći negativno, na program i praksu nastavnog rada u školi (Barton, 2009; Hamilton, 2011; Kendall & Marzano, 1997). Naime, dolazi do svojevrsne rekonceptualizacije programa školskog rada jer se oni sada temelje na prethodno definisanim kompetencijama koje treba razvijati kod učenika, a celokupnom školskom praksom počinje da vlada diskurs akademskog postignuća (Armstrong, 2008).

Refleksija osnovnih smernica globalne i nacionalnih obrazovnih politika na određivanje funkcije škole. Od 80-ih godina prošlog veka dominantna orijentacija u kreiranju političkih rešenja u oblasti školskog rada jeste orijentacija ka razvoju kvaliteta obrazovanja. S jedne strane, ova orijentacija počiva na konceptima celoživotnog učenja i ekonomije znanja i predstavlja refleksiju neoliberalizma kao političke i ekonomske paradigme na školski rad. Kao osnovni, i u praksi najzastupljeniji, pristup obrazovanju razvija se obrazovanje usmereno na razvoj kompetencija (engl. *competency based education*) koje se, neretko, kritikuje jer predstavlja, kako se ocenjuje, svojevrsni „reduktivni pristup obrazovanju” (Apple, 2014: 120) i dovodi do preneglašavanja pragmatične funkcije školskog rada čime se sužava prostor za složeno vaspitno-obrazovno delovanje škole. S druge strane, kao deo šireg procesa demokratizacije i decentralizacije društva, popularizacije ljudskih i dečjih prava (Mundy, 2006), orijentacija ka razvoju kvaliteta obrazovanja manifestuje se i kroz svetski pokret

Obrazovanje za sve (eng. *Education for All*). Ovaj pokret usmeren je ka ostvarivanju jednakosti i pravednosti u obrazovanju i primeni inkluzivnog pristupa obrazovanju što sasvim izvesno nudi mogućnosti za “pomeranje” vizure vaspitnog delovanja škole.

Na osnovu prethodno izloženog, mogli bismo zaključiti da su u politici i praksi školskog rada zastupljena dva modela koje bismo mogli nazvati ekonomsko-kompetitivnim i humanističko-razvojnim modelom školskog vaspitanja i obrazovanja. Ostaje, međutim, otvoreno pitanje da li se radi o isključivim ili suprotstavljenim modelima (Razum, 2008) ili je moguće da se u praksi ostvaruju u odnosu komplementarnosti, bez opasnosti da se pojednostavljeno i instrumentalizovano tumači funkcija škole i zanemaruje ili potiskuje u drugi plan njeno vaspitno delovanje.

Ostvarivanje ciljeva i zadataka školskog rada u postojećoj praksi – ima li mesta za vaspitanje?

Pošto vaspitna funkcija predstavlja deo identiteta škole (škola je uvek bila i sada je vaspitno-obrazovna institucija) (Razum, 2008) umesto pitanja ima li mesta za vaspitanje u školi treba postaviti pitanje na koji način je najsmislenije i najfunkcionalnije da škola ostvaruje svoju vaspitnu funkciju.

Jedan od mogućih pristupa u razradi praktičnih rešenja vaspitnog delovanja škole može da počiva na ideji o tome da u ostvarivanju vaspitne i obrazovne funkcije škole ne treba da bude podvojenosti, već da bi se one trebale prožimati i preklapati u jedinstvenom (celovitom) delovanju škole u pravcu svestranog razvoja deteta/učenika, u skladu sa njegovom individualnošću i potrebama savremenog načina života (Šaljić, 2017). Međutim, u uslovima kada je rad u školi pod uticajem niza širih društvenih i sredinskih faktora koji doprinose izloženosti dece i mladih mnoštvu izazova i rizika po njihovo ponašanje i razvoj, vaspitanje u školi može da se ostvaruje i realizacijom posebnih vaspitnih programa što, naravno, ne bi trebalo da dovede do “oslobađanja” ili “rasterećivanja” celine školskog programa od vaspitne funkcije i vaspitnih ciljeva.

U tekstu koji sledi dajemo osvrt na to kako se, prema trenutno važećim propisima na osnovu kojih se odvija školski rad, saznanjima kojima raspolažemo o stanju u školskoj praksi, kao i procenama aktera školskog rada, ostvaruje vaspitanje u našoj školi.

Šta imamo danas u našem školskom sistemu i našoj školi? Prema važećim zakonskim propisima kao sastavni deo školskog programa u osnovnoj i srednjoj školi treba da se realizuju, između ostalog, sledeći programi: program kulturnih aktivnosti škole; program školskog sporta i sportskih aktivnosti; program zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i prevencije drugih oblika rizičnog ponašanja; program slobodnih aktivnosti učenika; program profesionalne orijentacije; programi zdravstvene i socijalne zaštite; program zaštite životne sredine i sl. Pored navedenih, u srednjoj školi treba da se realizuju i programi i aktivnosti kojima se razvijaju sposobnosti za rešavanje problema, komunikaciju, timski rad, kojima se podstiče samoinicijativa i preduzetnički

duh i program karijernog vođenja i savetovanja učenika. Ovi programi mogu se posmatrati kao specifični programi primarno vaspitnog delovanja. Ciljevi školskog rada za koje bi se moglo reći da su prevashodno usmereni na vaspitanje dece i mladih treba da se ostvaruju i putem delovanja učeničkih tela, organa i udruženja (poput učeničkog parlamenta, učeničke zadruge, ogranaka humanitarnih i društvenih organizacija i udruženja) koja se, kako je zakonskim propisima regulisano, osnivaju u školi sa ciljem ostvarivanja i zaštite određenih kategorija prava učenika i podsticanja razvoja određenih svojstava ličnosti, stavova i vrednosti kod učenika. Na kraju, zanimljivo je pomenuti da važeći zakonski propisi predviđaju i tzv. vaspitno-disciplinske mere i vaspitno-disciplinski postupak za teže povrede obaveza učenika (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009; Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2013; Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2013*).

Pored navedenog, u našoj školi vaspitanje bi trebalo da se odvija i kao sastavni deo nastavnog i obrazovnog rada. Naime, ako se pažljivo pregledaju definisani obrazovni standardi, ishodi obrazovnog rada, ciljevi i zadaci nastave pojedinačnih nastavnih predmeta u važećim zakonskim i zvaničnim programskim dokumentima lako će se uočiti da se određeni broj njih, prema svom značenju i sadržaju, odnosi na vaspitno delovanje.

Dakle, mogli bismo zaključiti, ako je suditi prema onome šta je i kako je propisano i u dokumentima zapisano, u našoj školskoj praksi posvećuje se određena pažnja vaspitanju učenika. U ostvarivanju vaspitne funkcije škole, barem na deklarativnom planu, teži se praktičnoj primeni različitih modela i strukturalno-organizacionih rešenja (povezivanjem vaspitanja i obrazovanja u jednu integrisanu celinu; sjedinjavanjem vaspitnog i obrazovnog delovanja u jedinstveni proces koji se realizuje prema objedinjenim ciljevima i zadacima, aktivnostima i sadržajima npr. nastavnog rada i vannastavnih aktivnosti; koncipiranjem i realizacijom posebnih vaspitnih programa koji se realizuju putem niza mera i aktivnosti kao zasebne komponente školskog programa). Ali, ostaju pitanja: da li ono što je i kako je propisano pruža potreban prostor za ostvarivanje vaspitnog delovanja škole; da li se u praksi uspešno ostvaruje i ono što je propisano? O ovim pitanjima najbolje mogu suditi neposredni akteri školskog rada.

Vaspitna funkcija škole iz perspektive aktera školskog rada. Za potrebe obrade osnovne teme ovog rada, pripremili smo i realizovali istraživanje sa ciljem da prikupimo podatke o tome kako neposredni akteri školskog rada– učenici, nastavnici i roditelji učenika, poimaju vaspitnu funkciju škole. U istraživanju smo primenili tehniku anketiranja i koristili smo upitnik kao istraživački instrument. Upitnik je sadržavao tri pitanja otvorenog tipa: čemu treba da služi škola (šta je osnovna funkcija škole); u čemu treba da bude sadržana suština vaspitne funkcije škole; da li se u postojećoj školi uspešno ostvaruje njena vaspitna funkcija. U istraživanju je učestvovalo ukupno 209 ispitanika (112 učenika, 42 nastavnika i 55 roditelja učenika) iz dve osnovne škole sa područja Grada Beograda.

Procenjujući originalne odgovore naših ispitanika sadržajno bogatim i veoma ilustrativnim za opis i objašnjenje stanja u domenu ostvarivanja vaspitne funkcije škole, za sam kraj ovog rada, navodimo jedan broj dobijenih odgovora na poslednje pitanje u upitniku, bez pratećih objašnjenja, analiza i interpretacija.

Naši ispitanici, posmatrano na nivou celine uzorka, bez obzira na kategorije aktera školskog rada pa time i poduzorke kojima pripadaju, izneli su različita mišljenja i ocene – od mišljenja da škola i više nego uspešno ostvaruje svoju vaspitnu funkciju s obzirom na to kakve su okolnosti u kojima se odvija školski rad, procene da se ova funkcija škole ostvaruje samo delimično, do najzastupljenije ocene da škola ne ostvaruje svoju vaspitnu funkciju. Ispitanici koji su ocenili da škola ne ostvaruju svoju vaspitnu funkciju naveli su sledeće konkretne, veoma ilustrativne odgovore:

“Ne, jer nema disciplinskih mera, samo upisivanja u disciplinsku sveščicu”;

“Ne zato što je nastavnicima osporen autoritet”;

“Ne, u današnjoj školi deca imaju sva prava, a nastavnici ograničene mogućnosti”;

“Opšta atmosfera u državi srozala je autoritet prosvetnih radnika najpre u očima roditelja, a zatim i dece. Ogromna moć je data poslednjima čime se obesmišljava insistiranje na vaspitnoj funkciji škole. Drugim, rečima, u meri u kojoj može, škola izlazi na kraj sa vaspitnim izazovima”;

“Ne jer je status škole urušen zbog slabe zakonodavne osnove i nepostojanja jasne strategije obrazovanja na nacionalnom nivou”;

“Krizna vrednosti u društvu utiče i na školstvo”;

“Ne, zato što deca danas uče mnogo više lošeg od druge dece, nego dobrog od nastavnika”;

“Ne, nastavnici su demotivisani; deca ne poznaju i ne priznaju autoritete; fokus škole nije na suštini, već na formi (ostvarivanju plana i programa), treba pomeriti težište sa gradiva na učenika”;

“Ne, zato što se uvek samo gleda ocena i prosek”;

“Sve više se povećava broj strana i težina lekcija koje deca treba da nauče i deca i nastavnici postaju previše opterećeni zbog toga, a smanjuje se količina razgovora između njih, smanjuju se osnovne lekcije života koje su potrebnije od nekih preteških lekcija koje se danas uče”.

Zaključak

Da bi se mogla proceniti tačnost ocene da škola nedovoljno uspešno ostvaruje svoju vaspitnu funkciju i da bi se moglo ozbiljno sagledati šta je uzrokovalo takvo stanje (ako je ocena tačna), neophodno je delovanje škole “smestiti” u širi okvir i sagledati okolnosti u kojima se odvija školski rad. U tom smislu, korisno bi bilo imati na umu da je stanje u domenu prakse školskog vaspitanja i obrazovanja uvek rezultat razvijenih

teorijskih i istraživačkih saznanja o funkciji škole i njenom vaspitno-obrazovnom delovanju, jednako kao što je i refleksija dominantnih orijentacija u globalnoj i nacionalnim obrazovnim politikama. Pored toga, ne treba zaboraviti da se u praksi često dešava da, iako se od škole kao društvene institucije specijalizovane namene s pravom očekuje da uspešno "izađe u susret" potrebama i individualnog i društvenog razvoja, tas prevagne na jednu stranu. Time se, ali ne samo "krivnjom" i odgovornošću škole, bogat i sadržajan školski rad redukuje, određeni aspekti ili komponente vaspitno-obrazovnog rada favorizuju, dok se druge zanemaruju.

Bilo bi važno, stoga, imati na umu da je, kada se škola izlaže kritičkim osvrtima i kada se iznose negativne ocene o njenom vaspitnom i/ili obrazovnom delovanju, potrebno ozbiljnije sagledati prirodu i specifične odlike ove institucije i uočiti brojne i različite faktore koji determinišu funkcionisanje školske institucije i praksu školskog rada. Tada će se preciznije moći proceniti dometi i ograničenja škole u ostvarivanju njene osnovne ili njenih osnovnih funkcija pa time i njenog vaspitnog delovanja.

I na kraju, pošto je ostvarivanje vaspitne funkcije škole očito kompleksna tema, poželjno bi bilo ispoljavanje potrebnog nivoa osetljivosti prilikom donošenja odluke o tome koji način ostvarivanja vaspitanja u školi će se u praksi primeniti. Naime, različita rešenja nose u sebi, iako toga možda uvek nismo svesni, određeno poimanje vaspitne funkcije škole i pogled na odnos između procesa vaspitanja i obrazovanja. Stoga, primena određenog rešenja može negativno da se odrazi na efekte ostvarivanja vaspitne funkcije škole iako mu pristupamo u nameri da afirmišemo i oživimo školsko vaspitno delovanje.

Literatura

Apple, M. W. (2014). *Obrazovanje na "pravom" putu - tržište, standardi, bog i nejednakost*. Beograd: Fabrika knjiga.

Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole-kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.

Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report, EACEA: Eurydice (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Banathy, B. (1991). *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Barton, P. E. (2009). *National Educational Standards: Getting Beneath the Surface*. Princeton: Policy Information Center.

Biraimach, K., Gaudelli W. & Zajda, J. (2008). Introduction: Education and Social Inequality in the Global Culture. In J. Zajda, K. Biraimach & W. Gaudelli (Eds.), *Education and Social Inequality in the Global Culture* (pp. 17-27). New York: Springer.

Cohen, J. E. (2006). Goals of Universal Basic and Secondary Education. *Prospects*, 36(3). Dostupno na adresi:

<http://lab.rockefeller.edu/cohenje/PDFs/331CohenGoalsOfEducationProspectsUNESCO200609.pdf> (posećeno 30. 06. 2017).

- Cranston, N., Kimber, M., Mulford, B., Reid, A. & Keating, J. (2010). Politics and School Education in Australia: A Case of Shifting Purposes. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 182-195.
- Dufour, B. i Curtis, W. (2012). *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hamilton, L. S. (2011). Testing What Has Been Taught – Helpful, High-Quality Assessment Start whit a Strong Curriculum. *American Educator*, 34(4), 47-52.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hurn, Ch. J. (1993). *Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*, 3rd Edition, London: Pearson. Dostupno na adresi: <http://www.wou.edu/~girodm/foundations/Hurn.pdf> (posećeno: 30. 06. 2017.).
- Kendall, J. S. & Marzano, R. J. (1997). *Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Mons, N. (2009). *Theoretical and Real Effects of Standardised Assessment*. Brussels: EACEA, Eurydice.
- Mundy, K. (2006). Education for All and the New Development Compact. In J. Zajda, S. Majhanovich, V. Rust & E. Martin Sabina (Eds.), *Education and Social Justice* (pp. 13-39). Dordrecht: Springer.
- National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results (2009). Brussels: EACEA, Eurydice.
- Owen, E. H., Stephens, M., Moskowitz, J. H. & Guillermo, G. (2004). Toward Education Improvement: The Future of International Assessment. In J. H. Moskowitz & M. Stephens (Eds.), *Comparing Learning Outcomes: International Assessment and Education Policy* (pp. 3-24). London and New York: Routledge Falmer.
- Pescher, J. L. (2004). Crosscurricular Competencies: Development in a New Area of Education Outcome Indicators. In J. H. Moskowitz & M. Stephens (Eds.), *Comparing Learning Outcomes: International Assessment and Education Policy* (pp. 59-81). London and New York: Routledge Falmer.
- Razum, R. (2008). Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *Bogoslovska smotra*, 77(4), 857-880.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V. & E. Hebib (2013). Education Policy between Global Tendencies in Education and Local Needs. In M. Despotović, E. Hebib & B. Nemeth (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 309-323). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu and Faculty of Adult Education and Human Resource Development, University of Pecs, Hungary.
- Sykes, G. (1990). Teaching Incentives: Constraint and Variety. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* (pp. 103-125). Bristol: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.

Šaljić, Z. (2017). Prevencija antisocijalnog ponašanja učenika: šta i kako raditi u školi. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Tillmann, K. J. (1994). Teorije škole. Zagreb: Educa.

Young, M. (2011). What are Schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*, No. 32, 145-155.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009; 52/2011; 55/2013; 68/2015; 62/2016.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

Zajda, J. (2005). Globalisation, Education and Policy: Changing Paradigms. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. 1-22). Dordrecht: Springer.

VASPITANJE KAO ODGOVOR NA IZAZOVE SAVREMENOG DOBA⁸

Aleksandar S. Tadić⁹
Biljana S. Bodroški Spariosu¹⁰
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Vaspitanje postoji od kada i potreba čoveka da sebe i svet oko sebe učini boljim. Ono je istovremeno izraz postojećih društvenih okolnosti i njihova promena. Zbog toga se može reći da je vaspitanje uvek društveno konstruisano i dekonstruisano. Ova dinamika čini ga predvidivim (društvena očekivanja) i istovremeno neizvesnim procesom (jedinственost individualnih potencijala). Otuda je „znanje o vaspitanju“ još složenije od samog vaspitanja. U radu su izdvojene dve ključne teze francuskog pedagoga Filipa Merijeja koje se posmatraju kao pedagoški izazovi/paradoksi savremenog doba: (1) masovno podsticanje „infantilizma“ kroz diskurs zadovoljnog deteta, učenika ili korisnika i (2) pojačavanje mera „uvođenja u red“ kao mehanizma koji kompenzuje nedostatak „kritičkog glasa“. S obzirom na to da više ne živimo u društvima koja imaju tržišta, već u društvima koja su postala tržišna, pred svakim pedagogom je ne mali teret preuzimanja odgovornosti za izražavanje neslaganja i nezadovoljstva. Humanističko vaspitanje nije jedna od mogućih alternativa, niti je najefikasnija mereno ulaganjem svega što se može brojati. Ono je pitanje traženja smisla, a ne tehničkog rešenja za postojeće probleme.

Ključne reči: pedagogija, odnos vaspitanja i društva, vaspitanje, emancipacija.

Organizovano vaspitno delovanje podrazumeva uticanje na razvoj ličnosti. Vidljivost i lični osećaj društvenog pritiska koji je u prirodi društveno organizovanog vaspitanja (Kovač Šebart i Krek; 2012; Potkonjak, 1996; Tadić, 2015) može se tumačiti kao indikator ciljeva društvenog projekta čiji smo akteri i funkcije vaspitanja u njegovom ostvarivanju. Pedagoško razumevanje vaspitanja uvek je podrazumevalo humanizaciju odnosa u zajednici, traganje za načinima osnaživanja ličnih potencijala svakog vaspitanika, emancipaciju kroz proces prilagođavanja zajednici, nastojanje da se vaspitanik osposobi da razume svoju zavisnost od društva i prihvati odgovornost da aktivno održava i unapređuje individualni i socijalni život, podršku vaspitaniku da se osamostaljuje i postane autonomna ličnost. U takvoj pedagoškoj tradiciji vaspitanje se i danas razmatra iz etičke perspektive, uz razumevanje opozitnog delovanja društveno-političko-ekonomskih okolnosti koje u prvi plan nameću tržišne vrednosti (Merije, 2014;

⁸ Rad predstavlja rezultat rada na Projektima: 1) *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* Učiteljskog fakulteta u Beogradu (broj 179020, 2011-2017) i 2) *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2017); koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁹ E-mail: aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs

¹⁰ E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

Ryan & Deci, 2000; Varufakis, 2015). Da li je dovoljno osvrnuti se i samozadovoljno zaključiti da mi „istrajavamo na pravom putu“ i da za nagomilana zla oko nas nismo mi odgovorni?

Analizu masovne manifestacije zla, okrutnosti, nečovečnosti u Aušvicu, tokom Drugog svetskog rata, Teodor Adorno (2006) započinje stavom da se zahtev da *Aušvic ne sme da se ponovi* odnosi, pre svega, na vaspitanje (rad je prvi put objavljen 1966. godine). Za pedagoge nije neuobičajeno da koriste primere užasa iz prošlih vremena, iz događaja čiji su savremenici, ili *mračna* predviđanja dešavanja u budućem dobu, kako bi se privukla pažnja društvene i naučne javnosti na značaj vizije vaspitanja koja bi se „suprotstavila principu Aušvica“, vaspitanja usmerenog na autonomiju ličnosti (vaspitanika), shvaćenu kao snagu „za refleksiju, za samoodređenje, za ne-saučesništvo“ (Adorno, 2006: 9). Mehanizmi koji su omogućavali uslove za *takav pad*, za dehumanizovane odnose među ljudima, vezuju se za dominaciju modela oblikovanja ljudi da postanu sposobni za takva ponašanja. I danas smo često svedoci i akteri *komedije inferiorni – superiorni* (Rancière, 2010), prakse tretiranja drugog kao „objekta“ koji se može zavesti ili dresirati. Takvi mehanizmi oblikovanja prepoznaju se po *negovanju* heteronomije, što za rezultat ima prihvatanje pozicije zavisnosti od norme, očekivanja, zahteva i zapovesti drugih, od spoljašnjih potkrepljenja. Ovakva vrsta oblikovanja ličnosti, koju ne treba podvoditi pod forme vaspitnog uticaja, i danas je „ugrađena i u konstitutivna načela, kodove, i naročito u zdravorazumsku svest i prakse na kojima naši životi počivaju“ (Apple, 2012: 57).

Pedagoški optimizam vekovima se vezuje za „projekat društva koji favorizuje nastanak slobodnog subjekta“ (Merije, 2014: 92) i bazira se na *etičkoj* viziji vaspitanja – omogućiti vaspitanicima da istovremeno uče i odrastaju, da se obrazuju i emancipuju. Pod vaspitanjem se podrazumeva pomoć vaspitanicima da se prilagođavaju datoj sredini, stiču različita znanja, veštine, razvijaju sposobnosti kako bi se pripremili za igranje društvenih uloga, ali, pre svega, pomoć da odrastu i postanu „autonomne ličnosti u solidarnom kolektivu“ (Merije, 2016: 19). Globalna dešavanja i socijalni, politički i ekonomski kontekst društva u tranziciji u mnogome ometaju ostvarenja naših očekivanja.

Za potrebe rada, usmerićemo pažnju na dve društvene okolnosti koje vidimo u bliskoj vezi sa značajnim izazovima savremenog doba: 1) masovno podsticanje *infantilnosti* i 2) pojačavanje mera *uvođenja u red* (Merije, 2016).

U razmatranjima vaspitanja kako u etici, psihologiji, pedagogiji (među ostalima kod: Imanuela Kanta, Žana Pijažea, Marije Montesori), tako i u realnom životu svakoga ko se nađe u ulozi vaspitača, česta tema i brojne dileme vezuju se za proces kretanja od stanja heteronomije ka stanju autonomije. Opšte je mesto: što je osoba sposobnija da sama upravlja sobom njome će manje upravljati drugi. Istorija pedagogije nas uči o marljivom radu generacija „kojim se još od Žan-Žaka Rusoa, neprestano razrađuju mehanizmi kojima se može ostvariti zahtevna obaveza da se istovremeno i obrazuje i emancipuje“ (Merije, 2016: 85). U pedagoškom poimanju, sistematično obrazovanje i uklapanje u društveno okruženje u sebe uključuju *oslobađanje vaspitanika*. Razvoj autonomne ličnosti

se i danas shvata kao neprekidni, otvoreni, celoživotni zadatak vaspitanja. Pitanje je da li se ovako definisan zadatak uklapa u vizije promena uloge sistema obrazovanja koje su danas duboko u pozadini društvenih, političkih i ekonomskih projekata i reformi. Težak i često neuslovan rad na podršci detetu da *izađe iz infantilnosti* dodatno sputavaju mehanizmi tržišne ekonomije kojima su u fokusu potrošač i potreba za kupovinom, a ne čovek i potreba za autonomijom.

Kada je reč o moralnom razvoju i vaspitanju, polazeći od stanovišta da idealan razvoj individue podrazumeva sve veći stepen autonomije sa odrastanjem deteta, Žan Pijaže je konstatovao da je „retka odrasla osoba koja je istinski moralna“ (Pijaže, 1948, prema: Kami, 1983: 3). Filip Merije (2016) navodi da današnji društveni sistemi neguju *infantilizam* kao način funkcionisanja, stanje slično početnoj etapi u razvoju ličnosti – dečijoj infantilnosti, narcizmu, egocentrizmu. Za ovaj razvojni period vezuje se *logika prohteva*. Logika prohteva se masovno podstiče i kod odraslih, jer se takva *psihička regresija* smatra uslovom potrošačkog načina života i na njemu zasnovanog ekonomskog razvoja. Svedoci smo teškoća sa kojima se vaspitno delovanje, koje najčešće podrazumeva uzdržavanje vaspitanika i usmeravanje na dugoročne rezultate, suočava u okolnostima snažnog (posebno medijskog) pritiska na vaspitanika. Takav pritisak je usmeren na produkciju potrošačkih potreba i želja, kao i osećaja neophodnosti njihovog trenutnog zadovoljavanja. Šalju se poruke: „Tvoje želje su zapovesti! Ni slučajno se ne premišljaj! Pređi na dela... i to što pre!“ (Stiegler, 2006, prema: Merije, 2016: 21). Za izlazak iz *začaranog kruga opšte infantilizacije* neophodna je podrška vaspitača spremnih da uz strpljenje ulože veliku energiju u osmišljavanje okruženja u kome se vidi smisao čekanja, obuzdavanja, i izgrađuje volja vaspitanika za naporan rad u situacijama kada se zadovoljstva i korisnost naslućuju u budućnosti. Merije (2016: 62) navodi: „Vaspitač zato mora strpljivo da ga prati na tom putu ka obuzdavanju: da ga nauči da ne odgovara odmah nasiljem ili odricanjem, već da se preispituje, da predviđa, da razmišlja, da kanališe svoje nagone, da izgrađuje volju.“ Obuzdavanje je u navedenome shvaćeno kao otklon od tiranije sadašnjeg trenutka.

Istovremeno, uz konstatovanje da su današnja deca „nemoguća“, da samo nameću prohteve, da ne poštuju autoritet i da nedovoljno uče, da misle samo o sebi i sadašnjem trenutku, savremena društva suočavaju se sa povratkom diskursa u čijoj je osnovi stav o neophodnosti pojačavanja mera za *uvođenje dece i adolescenata u red*, mera zasnovanih na sve većoj prinudi (Merije, 2016). Prema takvom gledištu, da bi se deca bolje organizovala, usmerila pažnju na aktivnosti, naporno radila i ostvarila uspeh odrasli treba da se drže *starih dobrih metoda* i povrate svoj autoritet. „Neki smatraju da treba jednostavno premotati film unazad: 'povratiti' autoritet i disciplinu, pooštriti sankcije, pojačati selekciju tokom školovanja da bi učenik naučio da se bori“ (Merije, 2016: 125). Ovaj *povratak redu* podrazumeva uverenje da je u osnovi problematičnog ponašanja dece popustljivost odraslih, posebno roditelja (Shaw i Wood, 2009). Progresivne ideje s početka XX veka (da je poželjno da se deca obrazuju bez prinude, pobuđivanjem

interesovanja i radoznalosti za svet koji ih okružuje, spremnosti za naporan rad da se on spozna i odgovorno menja, na osnovu podrške zadovoljavanju ljudskih potreba) označavaju se kao uzročnik problematičnog ponašanja dece. *Uvođenje u red* u današnjim školama se može prepoznati po raznovrsnim merama za povećanje efikasnosti. Nastavni proces se, pod pritiskom testiranja učenika, evaluiranja rada škola i nastavnika, sankcionisanja i pretnje racionalizacijama (zarad *podizanja efikasnosti?*), usmerava ka modelu *predavačke mašine – mašine za učenje* (Merije, 2014). U takvim okolnostima uticanje na razvoj učenika uglavnom se vrši primenom negativnih i pozitivnih potkrepljenja (kazni i nagrada). Uticanjem na učenje i ponašanje dece putem primene kazni i nagrada odrasli se uklapaju u projekat održavanja stanja kako prirodne dečije heteronomije, tako i ideološki podsticane *infantilnosti*, otežavajući time proces razvoja autonomne ličnosti. Konformizam, revolt ili ignorisanje kome takva praksa vodi, daleko su od pedagoške projekcije ishoda vaspitnog procesa.

Danas je sveprisutno stanovište da se prethodno navedena problematična ponašanja dece, i šire, svi problemi u oblasti obrazovanja, mogu rešavati po ugledu na poslovni svet – dobrom organizacijom i upravljanjem (Tadić, 2015). Početkom 70-ih godina XX veka u SAD dolazi do intenzivnog razvoja *menadžerskih disciplina* u okviru *nauka o obrazovanju*. Njihova pojava podstaknuta je velikim brojem disciplinskih problema sa kojima su se nastavnici svakodnevno suočavali tokom nastave, ali i dinamičnim razvojem ekonomskih i organizacionih nauka, koje insistiraju na organizovanosti i efikasnosti sistema (u ovom slučaju, efikasnosti obrazovnog sistema – nastavnog procesa). Tako su u oblastima upravljanja obrazovanjem, školom, razredom, nastavom, ponašanjem... razvijani programi kurseva za obuku nastavnika (Canter, 2010), što je pratila i istraživačka delatnost (Martin & Sass, 2010). Pojedini programi obuke su ubrzo prihvaćeni (sa ili bez prilagođavanja koje bi drugačiji kulturni, društveni i pedagoški kontekst podrazumevao) u većini država širom sveta, poslednjih desetak godina i kod nas. Današnji roditelji, vaspitači i nastavnici imaju na raspolaganju brojne priručnike iz oblasti upravljanja ponašanjem dece, diskove za samostalnu obuku, a elektronskim putem mogu se upoznati i sa primerima dokumentacije za vođenje evidencije o ponašanju dece, predlozima setova pozitivnih i negativnih potkrepljenja, posterima za izlaganje pravila ponašanja, drugim materijalima i *instant savetima*.

Bihejvioralni pristup „leži u osnovi svakodnevnog postupanja većine nastavnika pri održavanju discipline na času“ (Gašić-Pavišić, 2005: 57) i u osnovi najrasprostranjenijih programa upravljanja razredom i ponašanjem učenika koje nastavnici uče tokom svog profesionalnog obrazovanja. Karakterišu ga kontrolišući mehanizmi koji su se u prošlosti prepoznavali u strahu od telesne kazne i poniženja i menjali se ka više demokratskim (ili pseudo-demokratskim) formama. Danas se kontrola ponašanja (Tadić, 2015) obično obezbeđuje manipulisanjem: a) pozitivnim i negativnim potkrepljenjima (dobiti nagradu ili izbeći kaznu) i b) nastojanjem dece da određenim načinom ponašanja izbegnu osećanje stida i krivice (zbog osećanja dužnosti, kako bi

ispunila očekivanja roditelja, nastavnika, *značajnih* vršnjaka i time ojačali osećanje lične vrednosti, ponosa i samopoštovanja). Ponašanje odraslih zasniva se na uverenju da se upotrebom spoljašnjih činilaca najefikasnije može obezbediti prihvatljivo i poželjno ponašanje deteta (Wolfgang, 2001). Programi obuke počivaju na mehanizmima bihejvioralne modifikacije, odnosno na uverenju da je ponašanje učenika naučeno i da predstavlja rezultat spoljašnjeg uslovljavanja. Nastavnicima (*samo*) treba pomoći da efikasno upravljaju razredom, ponašanjem učenika, kako bi mogli bez ometanja da drže nastavu. U programima (u literaturi, na portalima) se naglašava neophodnost čvrste kontrole dečijih aktivnosti i okruženja za rad (od uređenja prostora i vremenske organizacije do međusobnih interakcija). Učenici ne mogu da uče ako nastavnik ne uspostavi kontrolu nad razredom (Canter, 2010). Nastavnik je „šef“ u učionici, daje instrukcije i kontroliše ponašanje učenika. Modifikacija ponašanja se sprovodi bez ulaženja u razloge nedisciplinovanog ponašanja, bez uzimanja u obzir onoga što je u glavama učenika, a odgovornost za ponašanje uvek je samo na pojedincu koji ga ispoljava.

Uporedo, pedagogija gradi svoje perspektive – humanističke orijentacije, odbacujući logiku instrumentalizacije. Najpre, termin *upravljanje* (*management*) je tržišni termin, a opasnost njegove upotrebe u ličnim odnosima (i u pedagoškom kontekstu) je u tome što se na taj način pospešuje depersonalizacija ličnih odnosa podsticanjem uplitanja ekonomskih vrednosti u takve odnose (Kohn, 1999). Sam termin ima prizvuk kontrolisanja, podrazumeva *šefovanje*, tj. odnos podređeni – nadređeni. Anri Žiru (2013), pozivajući se na istaknute pedagoge poput Freirea i Djujija, navodi da se ne sme dozvoliti oblikovanje obrazovanja po ugledu na poslovni svet i napominje da će u slučaju nastavka praksi rukovođenja školama kao kompanijama, njihove komercijalizacije, uvođenja tržišnih vrednosti i kažnjavajućih disciplinskih mera, škole biti lišene čak i prizvuka demokratskog rukovođenja. „Onda će obrazovanje pasti kao još jedna žrtva u nizu sve manjeg broja institucija koje su sposobne da neguju kritičko mišljenje, pravičnost, javnu debatu i zajedničko odlučivanje“ (Žiru, 2013: 23). Obrazovanje je suštinski moralno, a ne komercijalno. Samo u obrazovnoj klimi učestvovanja u samoupravljanju i demokratskog vođstva učenici mogu da nauče „kako da delaju kao individue i društveni subjekti, a ne kao nezainteresovani posmatrači...“ (Žiru, 2013: 26).

Vratićemo se ovde na Adornovu analizu vaspitanja posle Aušvica, u kojoj zauzima kritički stav o *ideal*u *čvrstine*, o *dobrim starim metodama*, pitajući se: misli li se pod time na *dobri stari autoritarni karakter*. Adorno piše o Bogerovim iskazima tokom saslušanja o mučenjima u logoru kojima je rukovodio, u kojima je osuđeni izražavao svoje oduševljene upravljanjem Aušvicom i posebne pohvale na račun vaspitanja „u kojem se disciplina uči kroz čvrstinu“ (Adorno, 2006: 11). Pedagogija se ne zavarava povratkom na *stare metode* (zasnovane na čvrstini). Gordon navodi: „represivne metode dovode do toga da deca ostanu nezrela sa malo šanse da preuzmu odgovornost za svoje ponašanje – jednostavno, ona nikada neće odrasti“ (Gordon, 1998: 7). Razvijanje odgovornog

ponašanja učenika se zasniva na pristupu učenju kako se pravi dobar izbor kroz pravljenje izbora, umesto na obuci, praćenju uputstava i uslovljavanju (Kohn, 2006).

Pedagoško stanovište u pogledu *uvođenja u red* dosledno je etičko, humanističko, zasnovano na pružanju podrške autonomiji učenika u obrazovnom procesu. Ponašanje dece prvenstveno zavisi od motivacije i zainteresovanosti dece za ono što se uči i radi. Polazi se od uverenja da će se dobro pripremljenim pedagoškim situacijama, aktivnostima koje pobuđuju i održavaju pažnju, koje su deci zanimljive, izazovne i pružaju realistične izgleda za uspeh, omogućiti uključenost dece i spremnost za ulaganje očekivanog napora (Tadić, 2015). U pristupu koji odlikuje namera za egalitarnim postupanjem i shvatanje učenja kao procesa otkrivanja znanja, koriste se rešavanje problema, rad na zajedničkim projektima, razmena perspektiva i reflektivno mišljenje kao procesi koji podržavaju vaspitni uticaj.

U školskom ambijentu, položaj učenika se ogleda i u mogućnosti da pokažu inicijativu na času, da izraze vlastiti sud o nastavnim aktivnostima, da učestvuju u odlučivanju o važnim pitanjima školskog života, o načinima organizacije prostora, vremena i različitim oblicima učešća u učenju. Važnost se pridaje nastavi koju učenici doživljavaju kao lično značajnu i smislenu, razrednoj diskusiji i radu u malim grupama usmerenim na uviđanje i deljenje značenja (perspektiva). Poseban značaj za podržavanje učeničke autonomije u školskom kontekstu ima nastavnik i njegov stil ponašanja: „Uvažavanje učeničke autonomije podsticajno deluje na školsko postignuće, pojmovno razumevanje, razvijanje kreativnosti, jačanje samopouzdanja, učenici se bolje prilagođavaju školskom sistemu, pokazuju veći stepen internalizacije školskih pravila i intrinzične motivacije“ (Lalić-Vučetić i sar., 2009: 349).

Pedagozi razumeju da je ostvarivanje ove vrste vaspitne prakse složen zadatak, da od nastavnika traži dosta truda, vremena, posvećenosti i istrajnosti, kao i da podrazumeva visok stepen autonomne motivisanosti nastavnika za pedagoški rad. Izgrađivanje školske kulture koja omogućava autonomiju nastavnika i učenika može da pruži snažnu podršku aktivnoj prirodi učenika i odgovornom angažovanju na nastavnom času i da obezbedi optimalne uslove za obrazovanje i emancipaciju, kako bi se predupredile pojave pasivnog i problematičnog ponašanja dece i njihova otuđenost. Za tako ambiciozan projekat potrebno je kao saradnike privući sve relevantne činioce u školi i van nje.

Na kraju, Ideja emancipacije okuplja pedagoge, u težnji da ne napuste vaspitanje u ime *mračnog projekta* ovladavanja drugim, primenom efikasnog uslovljavanja u svojevrsnom tržišnom odnosu (Merije, 2014). Pedagozi i dalje treba da kreiraju i angažovanije afirmišu odgovore na izazove savremenog doba, polazeći od nama dobro poznate projekcije čoveka – „kao autonomne ljudske ličnosti“ (Potkonjak, 1996: 237) i usmerenosti na kulturu društvene odgovornosti i empatije. U nadi da humanističko vaspitanje neće biti ekskluzivna društvena pojava...

Literatura

- Adorno, T. (2006). Vaspitanje posle Aušvica. *Pedagogija*, LXI (1), 5-16.
- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Canter, L. (2010). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. 4th Edition, Bloomington: Solution Tree Press.
- Gašić-Pavišić, S. (2005). *Modeli razredne discipline*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar i Most.
- Kami, K. (1983). Autonomija: Cilj vaspitanja prema Pijažeu. *Predškolsko dete*, XIII (1-2), 1-12.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kohn, A. (2006). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, 2nd edition, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kovač Šebart, M. i Krek, J. (2012). *Osnove vaspitanja u školi – konceptualizacija pojma i primena u praksi*, Beograd: Clio.
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 349-366.
- Martin, N. K. & Sass, D. A. (2010). Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(5), 1124-1135.
- Merije, F. (2014). *Obrazovanje je vaspitanje: Etika i pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Merije, F. (2016). *Pedagogija: mora se pružiti otpor*. Beograd: Data Status.
- Potkonjak, N. (1996). „Treća pedagogija“ – utopija ili stvarnost. *Nastava i vaspitanje*, XLV(2), 228-240.
- Rancière, J. (2010). *Učitelj neznanica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept, *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Shaw, R. i Wood, S. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja*. Zagreb: V.B.Z.
- Tadić, A. (2015). *Nastavnički modeli i strategije razredne discipline*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Varufakis, J. (2015). *Ovaj svet može da bude bolji*. Beograd: Kreativni centar.
- Wolfgang, C. (2001). *Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers*, 5th edition, New York: John Wiley and Sons.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

U KAKVO VASPITANJE VERUJEMO

Lidija D. Miškeljin¹¹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Načini razmišljanja o detetu, uverenja, težnje i očekivanja odraslih, bilo da je reč o roditeljima, praktičarima, teoretičarima ili kreatorima politike, stapaju se sa institucionalizovanim praksama (dečji vrtići) i utiču na način na koji će deca učestvovati u oblikovanju sopstvenog detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja. Koristeći metaforu ogledala – odraza i konstrukcije o slici koju vidimo, ili želimo da vidimo – u radu smo probali da prikažemo kako praksa vaspitanja i obrazovanja i iz nje (pro)izvedeni vaspitni postupci zavise od poimanja deteta i detinjstva. Imajući u vidu da slika u “ogledalu” nije samo puki odraz, već uključuje i refleksiju i ličnu konstrukciju, opredelili smo se da kroz metaforu ogledala u kojima se reflektuju slike o detetu razmatramo pitanje u kakvo vaspitanje verujemo.

Ključne reči: dete, detinjstvo, praksa vaspitanja.

Vaspitanje kao proces koji zahvata životni kontekst deteta predstavlja integrisanu mrežu različitih uticaja i oblik složene društvene prakse u kulturno-istorijskom kontekstu. Prakse vaspitanja u kojima učestvujemo nisu vrednosno neutralne, grade se kroz odnose i delanje i ugrađuju u sve aspekte života deteta. Kako vaspitanje prožima kontekst, subjekte, društvo, kulturu, ali i predstavlja njihov odraz, vaspitanje se može razumeti i kao dejstvovanje (Marjanović, 1987) – oblikuje se slikom o detetu, ali i oblikuje sliku deteta. Koristeći metaforu ogledala – odraza i konstrukcije o slici koju vidimo, ili želimo da vidimo – u radu smo probali da prikažemo kako se praksa vaspitanja i obrazovanja oblikuje predstavama koje odrasli imaju o detetu i detinjstvu.

Ogledalce, ogledalce...

Metafora ogledala nije nova i često se koristi da prikaže načine razumevanja teorijskih koncepcija, ideološke temelje vaspitanja, odražavajući tako naša znanja, očekivanja, shvatanja o detetu, detinjstvu, vaspitanju, obrazovanju i učenju. Kroz metaforu ogledala možemo da razmatramo kako se prelama i konstruiše društvena praksa vaspitanja i kreiraju pozicije subjekta. Filozofija vaspitanja i obrazovanja i iz nje (pro)izvedeni vaspitni postupci zavisili su, i još uvek zavise, od poimanja deteta i detinjstva. Detinjstvo je, kako objašnjava Filip Arijes, tvorevina, društvena kategorija novije istorije, koja se uvek nanovo generiše iz socijalnog i kulturnog sklopa kroz proces društvenog i kulturnog razvoja (Arijes, 1989). Pristup proučavanju slike o detetu, pa

¹¹ E-mail: lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

samim tim i detinjstvu, ukazuje na način na koji se u jednom društvu tretira dete/detinjstvo, sagledavan kao skup društvenih odnosa o kojima se pregovara i u okviru kojega se konstruišu, pa čak i konstituišu, prve godine ljudskog života. S druge strane, praksa vaspitanja i obrazovanja se u značajnoj meri oblikuje predstavama koje odrasli imaju o detetu i ranom detinjstvu kao „referentne tačke za opisivanje, objašnjavanje, kontrolu i oblikovanje života dece“ (Woodhead, 2009: 54). Načini razmišljanja o detetu, uverenja, težnje i očekivanja odraslih, bilo da je reč o roditeljima, praktičarima, teoretičarima ili kreatorima politike, stapaju se sa institucionalizovanim praksama (dečji vrtići) i utiču na način na koji će deca učestvovati u oblikovanju sopstvenog detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja (James & Prout, 1997).

Imajući u vidu da slika u “ogledalu” nije samo puki odraz, već uključuje i refleksiju i ličnu konstrukciju, opredelili smo se da kroz metaforu ogledala u kojima se reflektuju slike o detetu razmatramo sledeće pitanje: u kakvo vaspitanje verujemo. Ogledala ima puno, kao i slika koje ona reflektuju, ali u ovom radu smo se opredelili da razmatramo dve koje su najprisutnije i aktuelne u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – dete kao biće u nastajanju i dete kao biće koje jeste i koje biva.

Susret sa Drugim u ogledalu „Ne – odrasli“

Dete se dovodi u vezu sa vrednostima koje izgledaju suprotne onima koje se pripisuju odraslima, to jest dete predstavlja skup onih vrednosti koje im pripisuje svet odraslih: „prirodno“, „nevino“, „mali divljak“ i slično (Dahlberg et al., 2007; James & Prout, 1997; Jenks, 2005). Biti dete znači „ne biti odrastao“, ali otvoren za brojne mogućnosti razvoja. Dete koje se razvija u odraslog čoveka predstavlja napredovanje od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog do razumnog ponašanja. Tako je racionalnost obeležje odraslog doba, a detinjstvo period obučavanja za njegovo razvijanje. Objašnjenja koje ove teorije nude utemeljene su u razvojnoj paradigmi (Vudhed, 2012) iz koje se izvodi teza o zavisnosti ljudskih bića u ranom detinjstvu od sigurnih i responsivnih odnosa sa odraslima, zarad obezbeđivanja opstanka, veće emocionalne sigurnosti, socijalne integracije, ali i razvoja kognitivnih i društvenih kompetencija. Razvojne teorije i teorije socijalizacije se nadovezuju na ovaj pristup i nude objašnjenje mehanizama preko kojih dete usvaja norme društva i postepeno se socijalizuje. Dete nije priznato kao punopravni član društva (Tomanović, 2004), te je samim tim nezrelo, nerazumno, nesposobno, tako da je dejstvo vaspitne sredine i okolnosti nužno da bi se izgradio karakter, koji nastaje u procesu vaspitanja i obrazovanja (Miškeljin, 2014). Okosnicu vaspitanja predstavlja „uvježbavanje djeteta za nekritičko prihvatanje neprikosnovenih istina i udovoljavanje očekivanjima drugih“ (Slunjski, 2012:366). Slika mladog ljudskog bića kome je potrebno vaspitanje da bi postalo čovek jeste samo predstava odraslih, jedan nagoveštaj ili hipoteza. Osećanje odgovornosti odraslih za dete proizilazi iz stava o detetu kao homo educandus-u, biću kome je vaspitanje potreba. Dete je predmet vaspitnih nastojanja odraslog, kako bi se različitim

postupcima razvijali poželjni modeli ponašanja. Strategije koje vaspitači koriste u vaspitanju i obrazovanju dece ranog uzrasta pozicioniraju dete u odnosu na odraslog, ukazujući pri tome da je praksa nešto što su drugi smislili i osmislili za njega i ono u nju ulazi (Pavlović Breneselović, 2010: 253). Neupitana nadmoć, *moć nad* ali i odgovornost odraslih za razvoj novodolazeće generacije je odnos koji se uspostavlja i kroz koji dete doživljava svet i razvija se. Dominantan vaspitano-obrazovni pristup koji ima težište na nadzoru odnosno preteranoj kontroli, vaspitava poslušnost i prilagodljivost (Desforges, 2001, Malaguzzi, 1998, prema: Slunjski, 2012). Organizacija vaspitno-obrazovnog procesa zasnovana na uvažavanju i kvalitetnim odnosima s decom, vodi razvoju njihove autonomije i emancipacije (Pavlović Breneselović, 2012) kao ključnog uporišta savremenog vaspitanja i obrazovanja. Krajnji cilj savremenog vaspitanja i obrazovanja nije formiranje poslušnika bez vlastitog mišljenja, stava i samopouzdanja, već „razvoj aktivnih, odgovornih i inicijativnih osoba koje se u složenom svijetu u kojem žive mogu snaći i koji ga mogu činiti boljim“ (Slunjski, 2012: 363).

Dominantan diskurs u ovoj paradigmi je diskurs deficita (Chilton & Schäffner, 1997; Fairclough, 1992), koji vodi do ustoličenja i razvoja političko ekonomske paradigme čija osnovna teza leži u kompenzatornoj funkciji predškolskog vaspitanja i koje se onda doživljava kao moćno sredstvo u prevazilaženju nedostataka. Na nivou politika predškolskog vaspitanja ova teza se dalje razvijala kroz prepoznavanje i uvažavanje značaja ranog vaspitanja i obrazovanja, ali sa sve dominantnijim jezikom ekonomije – „ljudski kapital i ostvarena dobit od investicija“ (Vanderbroeck, 2007; Vudhed, 2012). Iza ovog dominantnog jezika ekonomije stoji slika o detetu kao značajnom „faktorom snabdevanja tržišta rada i kojima se mora osigurati adekvatna ponuda i efikasno korišćenje ljudskih resursa“ (Dahlberg et al., 2007: 47).

Susret sa Drugim u ogledalu „Ja sam ja“

Nakon otkrivanja ideje i davanja značenja detetu/detinjstvu o njemu se više ne razmišlja kao o prirodnoj činjenici, odnosno iz pozicije nezrelosti i zavisnosti. Sociologija detinjstva se suprotstavlja logici odrasle osobe koja dete doživljava pre svega kao „mladog“ čoveka koje je različito, to jest kao nezrelo, nesavršeno, bespomoćno, ranjivo i zavisno biće. Ta nastupajuća sociokulturna paradigma dete/detinjstvo posmatra kao društveni konstrukt (James & Prout, 1997), tvorevinu određenog društveno-kulturnog i istorijskog konteksta i određenog teorijskog gledišta (Tomanović, 2004). Diskurs o detetu, kao društvenom i kulturnom konstrukt, predstavlja pomak sa funkcije ka značenju, naglašavajući pomeranje fokusa u građenju konstrukta dete od spoljašnjih faktora na aktera delanja i vlastiti doživljaj (James & Prout, 1997). Svi koji danas proučavaju svet deteta shvataju činjenicu da se ne radi prosto o objektu vaspitanja, socijalizacije i drugih spoljašnjih uticaja, već o samosvesnom aktivnom subjektu životne aktivnosti, kao „ko-konstruktoru znanja, identiteta i kulture“ (Dahlberg et al., 2007: 49).

Osnovne teze na kojima počiva ova nova paradigma shvataju dete/detinjstvo kao društvenu konstrukciju, kao aktivne učesnike u konstruisanju i određivanju svog vlastitog društvenog života, života ljudi oko njih i društva u kome žive, neodvojivo od klase, roda, etniciteta, i koje treba proučavati „po njihovom vlastitom pravu“, nezavisno od perspektive i interesovanja odraslih (Prout & James, 2005).

Izneto razumevanje deteta i detinjstva nalazi se i u danas veoma prisutnoj paradigmi ljudskih prava, kojom se teži da se zastupanje dece zasniva na priznavanju univerzalnih prava deteta. Od pukog objekta kojem su potrebna zaštita i nega, decu i mlade ljude sada treba posmatrati kao nosioce prava, kompetentne tumače značenja, individualne članove društva i važnu društvenu kategoriju. Konvencija o pravima deteta svojom sveobuhvatnošću, odnosno uključivanjem osnovnih ekonomskih, socijalnih, kulturnih, političkih i građanskih prava u korpus prava koja se garantuju deci, predstavlja pokušaj da se promoviše nova slika o detetu koje je i ranjivo i kome treba posebna zaštita i briga i u isto vreme i aktivno i u stanju da učestvuje u poboljšanju svog položaja. U osnovi Konvencije nalazi se ideja o detetu kao subjektu, aktivnom učesniku u procesu sopstvenog razvoja i pomeranje fokusa sa pripreme za život na život koji dete vodi sada i ovde (Pavlović Breneselović, 2010).

Na tim osnovama, razvija se pristup vaspitanja koji odražava shvatanje deteta kao jedinstvenog, autonomnog subjekta, sposobnog da kroz obrazovanje ostvari svoje potencijale i donosi vlastite odluke kao odgovoran građanin zajednice (Lenz Taguchi, 2010). Shodno tome, vaspitanje nije poziv na intersubjektivnost, kao na aktivnost u kojoj će subjekti moći tek da učestvuju, već je svakodnevni poziv na susret subjektivnosti, forum svakodnevnih susreta subjektivnosti. U praksi vaspitanja koja je zasnovana na odnosima ističe se kolaboracija „u razvijanju zajednice prakse dece i odraslih u kojoj se kroz interakcije uzajamno transformišemo“ (Pavlović Breneselović, 2015: 13). Učestvujući u interakcijama sa okolinom, odraslima, decom, ali materijalnim i nematerijalnim artefaktima transformišu se sam odnos i učesnici odnosa. U takvom pristupu dolazi i do repozicioniranja autoriteta odraslog i načina distribucije moći, sa *moći nad* u *moć sa* detetom (Pavlović Breneselović, 2012). Tako vaspitanje postaje prostor moguće razmene značenja socijalnih subjekata, osnove postizanja obostranog i zajedničkog razumevanja. U toj razmeni „obe strane“ (vaspitač i deca), smatraju se ekspertima učenja, a razumevanja i tumačenja deteta se smatraju jednako vrednim kao i razumevanja vaspitača, dok se kroz međusobno slušanje nastoji razviti jedinstveno, zajedničko razumevanje problema kojima se bave.

U istraživanjima koja se bave decom, ali i u obrazovnoj politici, preovlađuju diskursi bliski konceptu „kompetentnog deteta“ (Kjørholt, 2001, Mortier 2002, prema: Kjørholt, 2004), o detetu kao građaninu, koji vide dete kao učesnika u konstruisanju kulture i nekog ko značajno doprinosi društvenim resursima, a ne kao trošak (Dahlberg et al., 1999, prema: Mac Naughton, 2003).

Biti zajedno nije dovoljno – gledati u ogledalo, ili ne!?!

Ljudi u ogledalu obično vide ono što su navikli ili ono što očekuju da vide, ali nekada nam nešto privuče pažnju da sliku u ogledalu sagledamo i drugačije i o njoj promislimo. Shvatanje deteta i detinjstva, iznetih u „ogledalima“, moguće je sažeti u nekoliko osnovnih ideja. Detinjstvo se shvata kao važno razdoblje celokupnog životnog veka čoveka, koje i predstavlja vrednost samo po sebi, a ne tek „prelaz ka odraslosti“. Dete je ličnost sa svojim jedinstvenim mogućnostima i jednakim pravima da se njegova jedinstvenost prepozna i uvaži, a ne „nedovršeni“ ili „nekompletni“ odrasli. Ono je i agens, bogato potencijalima, kompetentni učesnik u sopstvenom učenju i življenju i procesu vlastitog vaspitanja, koji ima pravo na mišljenje i pravo na učešće u donošenju odluka koje se tiču njegovog života, prava zajamčena Konvencijom o pravima deteta.

Iz tog proizlazi da u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa posebnu pažnju treba posvetiti redistribuciji moći u odnosima odraslih i dece, a što može predstavljati problem. Naime, u našoj je kulturi uvreženo mišljenje da moć uglavnom pripada odraslim osobama, dok je deca imaju samo onoliko koliko su odrasli spremni da im je „ustupe“. Da bi se nadvladao ovaj problem, kako ističe Nenadić: „potrebno je izučiti svet detinjstva ne samo kao produkt socijalizacije i učenja od strane odraslih već i kao autonomnu sociokulturnu realnost, svojevrsnu subkulturu koja ima svoj vlastiti jezik, strukturu, funkcije, pa i tradicije“ (Nenadić, 2011: 22-23). Iz tog proizlazi da bi u procesu vaspitanja odrasli (vaspitač, roditelj...) svoj pedagoški autoritet trebalo da preusmeri sa onoga što bi on od deteta u procesu vaspitanja trebalo „da napravi“, na otkrivanje, razumevanje i podržavanje onoga što dete u svojoj biti jeste, uz „svijest o tome da kvaliteta te podrške više ovisi o tome koliko on razumije dijete, nego dijete njega“ (Slunjski, 2012: 364).

Literatura

Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: ZUNS.

Chilton, P. & Schäffner, C. (1997). Discourse and politics. In van Dijk Teun A. (Ed.) *Discourse as social interaction* (pp. 206-230). London: SAGE Publications.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London and New York: Routledge.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York: Routledge.

Jenks, Ch. (ed.) (2005). *Childhood – Critical Concept in Sociology*. New York: Taylor and Francis.

Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society* (PhD thesis). Trondheim: Department of Education /Norwegian Centre for Child Research, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology, NTNU.

- Lenz Taguchi, H. (2010). Rethinking Pedagogical Practices in Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Learning and Inclusion. In: Nicola Yelland (ed.), *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education* (pp. 14-32). Berkshire: Open University Press.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood*. Maidenhead GB: Open University Press.
- Marjanović, A. (1987). Odabrani radovi. *Predškolsko dete*, 1-4.
- Miškeljin, L. (2014). Diversifikacija – značenja i politike u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, u: D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.) *Pedagoški modeli evaluacije i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja* (str. 35-50), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Nenadić M. (2011). Pojmovne i istorijske dimenzije detinjstva. U: M. Nenadić (ur.), *Sociologija detinjstva – hrestomatija* (str. 16-32). Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251-264.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-150). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet – Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Prout, A. & James, A. (2005). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems, In Ch. Jenks (ed.) *Childhood – Critical Concept in Sociology*, New York: Taylor and Francis.
- Slunjski, E. (2012). Kultura mišljenja i pozicioniranje autoriteta u ranom odgoju i obrazovanju. U: N. Hrvatić & A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 362-369). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Tomanović, S. (ur.) (2004). *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Vandenbroeck, M. (2007). Beyond anti-bias education: Changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 21-35.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu – teorija, istraživanja, politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. In J. Qvortrup et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 46-61). New York: Palgrave Macmillan.



**Vaspitni potencijali sistema obrazovanja i
vaspitanja**

ČIME VRTIĆ VASPITAVA: SEGREGACIJA NASPRAM PARTICIPACIJE¹²

Dragana J. Pavlović Breneselović¹³
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U izlaganju ćemo ukazati da svaka institucija, pa i dečji vrtić, vaspitava, pre svega svojom strukturom i kulturom kojom se oblikuje način učešća u zajednici prakse. Na osnovu istraživanja sa decom prakse dečjeg vrtića identifikovali smo noseće dimenzije pedagoškog habitusa vrtića, a to su socijalna segregacija, segregacija moći i segregacija delanja. Da bi se promenio ovakav vaspitni habitus potrebno je restrukturiranje i rekulturacija vrtića usmerena na odnose i delanje u prostoru zajedničkog učešća.

Ključne reči: dečji vrtić, habitus, kultura i struktura ustanove, položaj, zajednica prakse.

Čime vrtić vaspitava

Svaki institucionalizovani sistem, kako navodi Burdje (Bourdieu & Passeron, 1977) ima specifičnu strukturu kojom se produkuju i reprodukuju institucionalni uslovi za realizaciju njegove funkcije u kulturnoj i socijalnoj reprodukciji. Ne postoji institucija koja ne vaspitava. Pa tako i škola i vrtić. Institucija vaspitava samim svojom institucionalnim uspostavljanjem i funkcionisanjem koje se odražava kroz njenu strukturu i kulturu – način organizacije (vremena, prostora, ljudi), onoga što se smatra vrednim, neophodnim i važnim (pisanih i nepisanih pravila i normi ponašanja, rituala, običaja). Strukturom i kulturom ustanove determiniše se stvarni položaj njenih učesnika, priroda odnosa i način učešća u zajednici institucionalne prakse (Marjanović, 1967). A to je ono što vaspitava - oblikuje sliku deteta o samome sebi, o onome što je poželjno, važno i vredno, o onome što ono može i što se može, kroz šta se izgrađuje smisao i svrha. Drugim rečima, vaspitanje se ne ostvaruje načelnim definisanjem ciljeva u programu i planovima, niti izdvojenim posebno osmišljenim aktivnostima, niti specifičnim sadržajima, već proističe iz načina učešća u zajednici prakse vrtića, kroz odnose i delanje koje dete realizuje i u koje stupa sa odraslima, drugom decom i fizičkom sredinom.

Participirati u zajednici prakse znači biti aktivno uključen, biti agens, onaj koji utiče na svet oko sebe, a ne pasivni učesnik aktivnosti i zbivanja koje su za dete drugi

¹² Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

¹³ E-mail: dbrenese@f.bg.ac.rs

organizovali. Dete ima potrebu za aktivnim učešćem u svemu što se oko njega dešava, sa svojim razvijajućim kompetencijama, potrebama, interesovanjima i preferencijama. Kroz participaciju deca jačaju osećanje vlastite dobrobiti i samopoštovanja; razvijaju metakognitivne kapacitete rezonovanja, refleksije, planiranja i predviđanja; uče kako da reprodukuju kulturnu praksu; uče o uzajamnoj zavisnosti sa drugima, o deljenju, pravljenju izbora i svom mestu u svetu; uče kako da rešavaju probleme i preuzimaju odgovornost; izgrađuju smisao i svrhu sveta i svog delanja u njemu (Berthelsen et al., 2009; Mannion, 2010; Moss, 2006). Jednom rečju, vaspitavaju se.

Obrasci pedagoškog habitusa: vaspitna agenda vrtića

Institucionalno vaspitanje je kulturna i etička praksa kroz koju su deca izložena određenim socijalnim vrednostima i uče se šta se od njih očekuje, kakva treba da budu i šta treba da rade. Zbog toga je suštinsko pitanje koje vrednosti promovišu (pisana i nepisana) institucionalna pravila, kao i pitanje izbora postupaka vaspitača kojima oni, implicitno i eksplicitno, prenose svoje pedagoške vrednosti i moralna načela. Ako habitus razumemo kao specifičan način mišljenja, delovanja i verovanja, formiran na osnovu prakse, navika, percepcija, vrednosti i uverenja koja se generišu kroz učešće u određenoj praksi, kao „stečen sistem generativnih šema usaglašen sa specifičnim uslovima u kojima je konstituisan“ (Bourdieu & Passeron, 1977: 95), onda se postavlja pitanje šta je pedagoški habitus vrtića.

Da bi došli do odgovora koristili smo rezultate dobijene istraživanjem sa decom o praksi dečjeg vrtića (Pavlović Breneselović, 2015). Na osnovu sinteze podataka identifikovali smo tri dominantna obrasca pedagoškog habitusa: socijalnu segregaciju, segregaciju moći i segregaciju delanja.

Socijalna segregacija. Podaci ukazuju na socijalnu izolaciju dece u vrtiću. Deca su prostorno izolovana u objekte priređene njima prema kulturno dominantnim stereotipima o detinjstvu.

Pa zato što u vrtiću imaju tete koje čuvaju decu i zovu se učiteljice, zato što one vole decu, ovde ima puno dece i igračaka, u kupatilu je sve malo, zato što je pravljeno samo za malu decu, ima i jedna teta koja nam sprema hranu u malim tanjirima. /SZ18/

Gotovo polovina dece navodi da zna da je vrtić mesto za njih na osnovu izgleda i opreme vrtića kao prostora. Rezultati pokazuju da se ovaj specifikum uklapa u kulturni obrazac „mesta za decu“ kao prostora koji je izolovan samo za decu, uzrasno prilagođen, „veselih boja i šarenila“:

Zato što ovde imaju igračke i po zidu su polepljene nalepnice cvetića i vozića. /BZ03/

Putanje kretanja dece pokazuju da su deca najveći deo dana vezana za svoju radnu sobu. Postoje prostori koje deca koriste samo povremeno i ograničeno (sala, druge radne sobe, terase, dvorište) i tabuirani prostori u vrtiću u koje ne ulaze i koje ne koriste nikada, kao što su kancelarije i kuhinja.

Ne smem da idem tamo, jer tamo su velike papuče i znam da je to za vaspitačice, a tamo gde je njihova mala deca ne smeju da idu. /SZ02/

Mobilnost u prostoru omogućava kulturno mapiranje (Rissotto & Giuliani 2006 prema Lester, 2010), čime se gradi osećanje pripadništva i razvija zajednica. Ovakva prostorna izdvojenost ima višestruke reperkusije na vaspitnu sredinu vrtića: 1) njom se podržava uzrasna i socijalna segregacija dece i otežava razvijanje zajednice vrtića; 2) ograničava participacija dece u životu vrtića; 3) pojačava moć vaspitača nad decom; 4) pojačava podvojenost odraslih naspram dece; 5) ograničavaju i tipiziraju igre i aktivnosti dece u vrtiću.

Deca sa jedne strane, pretežno provode vreme u svojoj radnoj sobi i, ukoliko uopšte izlaze, borave u dvorištu vrtića. Samo u nekoliko narativa dece javlja se odlazak sa vaspitačima van vrtića (obično posete parku ili zajednički rekreativni boravak). Samo u jednom narativu pominje se druga institucija iz lokalnog okruženja. Mere usmerene na bezbednost, komplikovane bezbednosne procedure, sanitarni zahtevi, jednostranost u povećanju moći roditelja koja se ogleda u povećanom strahu vaspitača od roditelja koji pozivaju na odgovornost i u slučaju bezazlene povrede deteta, sve više sužavaju socijalni prostor kretanja, interakcija i iskustava deteta.

Opseg odraslih koje viđaju u vrtiću, a pogotovo sa kojima imaju interakcije, veoma je ograničen i uglavnom su to vaspitači i spremačice (Tabela 1).

Tabela 1. Koga od drugih odraslih deca viđaju u vrtiću (Pavlović Breneselović, 2015)

	Broj dece	% dece	% odgovora
Pomoćno osoblje	35	70	30,2
Roditelje	30	60	25,9
Druge vaspitače	10	20	8,6
Druge službe	10	20	8,6
Posetioce	6	12	5,2
Pedagoga/psihologa	5	10	4,3
Direktora	5	10	4,3
Ne zna ko je	4	8	3,4
Nikoga	1	2	0,9

Segregacija moći. Drugi obrazac se ogleda u podvojenosti sveta odraslih i sveta dece u vrtiću. Odvojenost se najpre ispoljava u prostornoj organizaciji i korišćenju prostora kao i u aktivnostima:

Ona (vaspitačica) samo nešto radi.

Šta radi?

Radi nešto, ne znam ja tu šta, a mi se igramo. /BZ25/

Pa i stolovi su samo naši, tu niko ne jede, samo mi. I kad smo napolju, mi se ljuljamo, a veliki se ne ljuljaju jer bi im noge smetale. /SZ06/

Sede ovde i pišu, a kada to završe, mogu deca da diraju vaspitačice. /BM01/

Delotvornost (*agency*) znači biti činilac, delatnik, delovati u svetu i na svet, participirati, a ne pasivno se potčinjavati socijalnoj i institucionalnoj strukturi u koju se „ukalupljujemo“. To znači da deca nisu samo socijalni akteri (učestvujući u interakcijama), već agensi, delatnici koji pregovaraju i grade interakcije kojima utiču na ljude i odnose (Cobb et al., 2005). Međutim, gotovo sva deca smatraju da u vrtiću odlučuje vaspitač:

Ko odlučuje u vrtiću o tome šta će te raditi?

Vaspitačica.

Kada odlučuje?

Uvek.

Sa kime još odlučuje?

Ne, samo ona, i sa drugom vaspitačicom.

O čemu ti odlučuješ ovde u vrtiću?

Ništa ne odlučujem. /MB19/

Deca se osećaju važnom i vrednom kad imaju priliku da učestvuju u aktivnostima odraslog, kada osećaju da pomažu odraslima i da učestvuju u aktivnostima koje su važne za njihovu zajednicu. Sudeći po podacima, to nije redovna praksa, jer mnoga deca prepoznaju obrazac vrtića po kome se odrasli bave nekim svojim poslovima nezavisno od dece, jer postoje za decu tabuirani prostori u vrtiću i pravila kojima se podržava distanca između dece i vaspitača.

Naspram upravljanja *nad* nekim, upravljanje se može odrediti i kao „kompleksan interaktivan sistem pravila kojima se stvara okvir za važnost dečje svakodnevne participacije i aktivno uključivanje dece“ (Danby & Farrell, 2004: 38 prema Cobb et al., 2005). Podaci ukazuju na to da odluke koje donose odrasli imajući u vidu decu i ono što oni smatraju da je za njih najbolje zapravo ne uključuju decu u proces odlučivanja. Naprotiv, implicitno polazište je da odrasli najbolje znaju šta je za decu dobro, a deca treba da prihvate njihovo usmerenje. Time se dete uvodi u kulturu koja smanjuje izbor i mogućnost odlučivanja, rešavanja problema i aktivnog uključivanja (Mayall, 1996 prema Cobb et al., 2005).

Obrazac učešća dece ne podržava dete kao aktivnog člana zajednice, već se učešće u zajednici izjednačava sa delanjem u skladu sa zahtevima vaspitača:

Moramo da crtam nešto baš što vaspitačica naredi da crtamo iako se nama nekada to ne crta, ali pošto ona kaže, mi moramo to da radimo. Moramo svi da idemo napolje kad vaspitačica naredi, a ako se nekom ne ide ili ga boli stomak, on mora da ide pa

makar samo da sedi napolju i da ne radi ništa. Isto moramo da radimo nešto sa plastelinom baš kad nam vaspitačica kaže, tad da radimo. /SZ02/

Je l' postoji nešto o čemu možeš sa drugarima da odlučuješ? Sami?

Bilo šta.

Šta to znači?

Šta se učiteljici sviđa. /SM17/

Podjednako je sužen i prostor zajedničkog odlučivanja vaspitača i dece:

Je l' možete nekada da se dogovorite zajedno sa vaspitačicom šta ćete da radite?

Ne može, to je zabranjeno.

A zašto je zabranjeno?

Ne znam, jer je takvo pravilo vrtića. /BM16

Ne čudi onda što svoju potrebu za povećanjem vlastite moći deca često vide samo u obrascu ukidanja i smanjenja moći odraslog, odnosno kroz zamenu uloga, a ne kroz obrasce izgrađivanja zajedničke moći („slobode od moći“):

Da one sede, a da smo mi glavni.

Kako?

Da mi sami sebe ocenjujemo/BZ07/

Oni bi trebali da im deca naređuju, ništa oni da naređuju. /BM14/

Ali ne bih volela da nam one govore šta da radimo, kao svaki dan, nego da one rade ono što mi njima kažemo i da se zajedno igramo. /SZ17/

Prema dobijenim podacima, deca kao moralnu i pedagošku agendu vaspitača prepoznaju pre svega „konformirati se kroz poslušnost“, „udovoljavanje zahtevima vaspitača“, „ispunjavanje zadataka u skladu sa onim što traži vaspitač“ i „biti miran i tih“. Nizom pravila se kao vrednosti promovišu poslušnost, moć vaspitača i normalizacija deteta:

Reći ću mu da uči u vrtiću i da ga mama upiše.

Šta bi to on učio u vrtiću?

Pa učio bi stvari koje nije znao.

Je l' možeš da mi nabrojiš koje su to stvari?

Te stvari su pravila vrtića.

A koja su to pravila vrtića?

Pravila vrtića su da deca slušaju vaspitačice. /SM12/

A ko vam govori šta da radite, koga slušate?

Slušamo učiteljicu.

Šta ti odlučuješ?

Ja odlučujem da budem dobra.

Kako da budeš dobra?

Pa, da slušam učiteljicu.

O čemu ti ne odlučuješ?

Učiteljica nam sve kaže. /SZ05/

Isticanje poslušnosti kao modusa usklađenosti sa praksom dečjeg vrtića u priličnom je skladu sa opštim društvenim i kulturnim obrascem (Golubović, 1995:64) ali u raskoraku sa deklarisanim ciljevima PVO kao što su podrška razvoju samokontrole, kritičko mišljenje, posvećenost, aktivizam, upitanost, istrajnost, participacija, traganje za smislom, samodirekcija, kooperativnost, solidarnost, znatiželja.

Segregacija delanja. Organizacijom režima dana, ustanovljenim različitim obrascima za tzv. slobodne aktivnosti i učenje, kao i direktnim porukama koje dobijaju od vaspitača, podvlači se podvojenost igre i učenja. Dok je igra manje važna, u njoj najčešće ne učestvuje vaspitač, a dete ima (ograničen) prostor izbora, učenje se svodi na vankontekstualnu aktivnost svedenu najčešće na podučavanje, čemu se smisao ne vidi, pa se zato nameće, kao proces usvajanja gotovih znanja, svedenog često na verbalno reprodukovanje, kao proces koji je samim tim zamoran i dosadan, nešto što se mora, a ne hoće.

Moram da radim radnu svesku.

Šta misliš, zbog čega to moraš?

Zato što na taj način učim.

Šta?

Pa ono što nam je zadano, ne možemo da biramo šta ćemo da učimo.

A ko bira šta ćete da učite?

V. i E. (vaspitačice) /BZ03/

Kako menjati vaspitni habitus vrtića

Ako se habitus prakse vrtića zasniva na vrednostima konformizma kao poslušnosti i bezpogovornog prihvatanja i moći *nad* drugima, možemo li u perspektivi očekivati zrele izbore, odgovorno ponašanje i istinsko učešće? Promena značenja moći sa *moći nad* u *moć za*, (kao moć pojedinca da oblikuje vlastiti život i svet), u *moć sa* (kroz saradnju, solidarnost i kolektivnu akciju) i *unutrašnju moć* (kao samopouzdanje i osećanje vlastite vrednosti) (Chambers, 2004 prema Pavlović Breneselović, 2012), predstavlja jedno od suštinskih izazova prakse dečjeg vrtića. Put ka tome je u restrukturiranju i rekulturaciji vrtića u skladu sa utemeljenom vaspitnom koncepcijom (a time i vaspitnim ciljevima) i fokusom na vaspitne postupke vaspitača u smislenom procesu zajedničkog delanja sa decom.

Literatura

- Berthelsen, D. (2005). Organizational Morality & Children's Engagement in Early Childhood Programmes. In Mason, J., Fattore, T. (Eds) *Children Taken Seriously In Theory, Policy & Practice* (pp. 191–205). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society & Culture*. London-Beverly Hills: Sage.
- Cobb, C. L., Danby, S., Farrell, A. (2005). Governance of children's everyday spaces. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(1), 14–20.
- Golubović, Z. (1995). Tradicionalizam i autoritarnost kao prepreke za razvoj civilnog društva u Srbiji. U V. Pavlović (ur.) *Potisnuto civilno društvo* (str. 51–70). Beograd: Eko centar.
- Lester, S., Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper No. 57. The Hague: Bernard van Leer Foundation
- Mannion G. (2010) After participation: the socio-spatial performance of intergenerational becoming. In Percy-Smith, P., Thomas N. (Eds) *A Handbook of Children & Young People's Participation* (pp. 333–345). London: Routledge.
- Marjanović, A. (1987). Odabrani radovi. *Predškolsko dete*, 1–4.
- Moss, P (2008). What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling?. *Research in Comparative & International Education*, 3(3), 224–234.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet – Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

VASPITANJE (I SVAKODNEVNI ŽIVOT) DANAS

Isidor R. Graorac¹⁴
Visoka škola za obrazovanje vaspitača Novi Sad

Apstrakt

U radu je pokušano da se izvedu pedagoške konsekvence iz socioloških razmatranja o svakodnevnom životu, odnosima odraslih i dece, smislu života, vremenu i večnosti. Na koji način, u kom pravcu postmoderno okruženje, stil života, tehnologija i elektronski mediji oblikuju decu danas? Dokle će roditelji, učitelji i vaspitači izdržati u opiranju ovim uticajima? Kako da izgrađujemo zajednički život sa decom kao jedinu mogućnost za rešavanje vaspitnih problema?

Ključne reči: svakodnevni život, (ne)mogućnost vaspitanja, implicitna pedagogija.

Tema našeg skupa je dobro odabrana za ovaj društveni trenutak. U toku pripreme saopštenja, međutim, shvatio sam da treba da raspravljamo, da istražujemo ono što je došlo *posle* vaspitanja. Na primer, navodeći Rismanovo shvatanje, Aleksandra Marjanović (1983) kaže da roditelji danas ne mogu da odgajaju decu nego su primorani da ih disciplinuju i obrađuju.

„Život“ i „zajedničko življenje“ su preko rasprava Aleksandre Marjanović i *Modela A* postali odomaćeni pojmovi, bliski mnogim vaspitačima i pedagogima. Pojam vaspitanje se izbegava ili koristi baš kad se mora, dok je u prošlosti vaspitanje bilo sastavni deo života ljudi. Današnje nastojanje da se obrazovna ustanova prožme životom rukovođeno je potrebom da se ublaže problemi odrastanja dece. To su osnovni razlozi zbog kojih smatram da bi pedagozi trebalo da se bave životom, a ne vaspitanjem.

Naš glavni zadatak u razmatranju i istraživanju vaspitanja danas jeste da pronademo reči i da formulišemo pitanja koja će pokrenuti roditelje, učitelje, vaspitače i pedagoge da misle i delaju za život i njegov smisao.

Da li bi danas, kao osamdesetih godina u Rumi, u nekoj školi dočekali decu sa Kosova parolom: *Vidovdane moj očinji vide, tobom vidim što drugi ne vide?*

Svakodnevni život i vaspitanje

Kako definisati svakodnevni život? „Svakodnevni život morao je da postane *problematican* da bi bio problematizovan“, odnosno da bi se oblikovao kao „misaona i istraživačka kategorija“ (Spasić, 2004: 15). To se dogodilo tek posle Prvog svetskog rata. Paradoksalna posledica novootkrivene problematičnosti bilo je to što se o svakodnevnom životu počelo razmišljati kao o temelju svog ljudskog znanja i delanja. Otuda svaka

¹⁴ E-mail: isidorkovilj@yahoo.de

filozofija današnjice, ukoliko želi da bude na nivou svog vremena, mora da bude neki oblik tematizacije svakodnevnog života (*Ibid.*).

Opšte je uverenje da vaspitanje još postoji tamo gde postoji pravi život dece i odraslih - u dečijim vrtićima. Fascinacija životom i zajedničkim življenjem dece i odraslih potiče iz antropoloških istraživanja takozvanih primitivnih društava. I danas, doduše retko, u zaostalim seoskim zajednicama, deca žive i rade, igraju se, učestvuju u ritualima i svetkovinama sa roditeljima, rođacima i drugim odraslima. Na taj način, pošto uključe decu u život i rad, roditelji nemaju probleme u pogledu njihovog vaspitanja. Tako razumeti odnos vaspitanja i života znači razumeti suštinu *otvorenog vaspitanja*.

Mi smo mali ali je velik život u nama. (Dušan Radović)

Život koji će preobraziti predškolsku ustanovu nije postojeći život koji okružuje dečje vrtiće, nego život koji tek treba izgraditi. Da li je moguće da nečije sasvim lično i individualno iskustvo drugima bude od koristi? Uistinu, introspekcija i samoanaliza služe upoznavanju sebe. Ne postoji od ovog važniji zadatak za sve koji se bave decom.

Racionalizacija i vaspitanje

Specifično obeležje po kome se moderno zapadno društvo razlikuje od ostalih društava je *proces racionalizacije*. Iako ne bez žaljenja, Veber zaključuje da je proces racionalizacije u modernom društvu nezaustavljiv i neizbežan. Veber je pesimista u pogledu budućnosti, jer smatra da čovek ne može da zaustavi taj proces niti može bilo šta da izmeni u njegovom toku (prema: Mimica i Bogdanović, 2007: 473). Saznanja o racionalizaciji kao osobenom društvenom procesu i svrsishodnom delanju sadrže plodne teorijske i methodske sugestije za razobličavanje shvatanja i prakse vaspitanja. Vodeći pristupi i u dvadesetom veku naglašavaju ambivalentnost, odnosno negativne strane racionalizacije, a nas te strane zapravo sada interesuju. Veber je „posvetio mnogo pažnje unutrašnjim izvorima nestabilnosti u različitim tipovima društvene organizacije. To je sasvim u skladu sa njegovim osnovnim uverenjem da u ljudskim odnosima nema ničeg što bi bilo imuno prema promeni i da svaka društvena ustanova nosi u sebi klice vlastite propasti“ (*Ibid.*). To se svakako odnosi i na školu i vaspitanje, pogotovo kada oni nisu neposredno u službi života.

Društveno – političke protivurečnosti i pedagoški problemi

Danas je dozvoljeno, naročito preko elektronskih medija, javno govoriti o brojnim životnim pitanjima o kojima se doskoro ćutalo, i to ne samo pred decom. Danas su i deci dostupne ne samo tabuizirane reči iz sveta odraslih, nego i realna zbivanja i ono što se krilo i od javne svesti, o čemu se ćutalo (životna mudrost nalaže da se o nekim zbivanjima u životu ćuti). Međutim, deci su dostupne čak i slike iz doskora tabuiziranih sfera javnog

života. Reči su izgubile nekadašnju moć uticaja, ne samo na decu, pa je time i vaspitanje izgubilo nekadašnju ulogu.¹⁵ Razotkrivanje svega i svačega preko elektronskih medija, naročito iz privatnog života javnih ličnosti, pa i običnih ljudi (slike iz različitih rijaliti programa i društvenih mreža) ne samo da sputavaju nego i onemogućuju pedagoško delovanje škole i porodice. Roditelji, učitelji i vaspitači koji žele sa decom da žive jedan normalan život potpuno su sprečeni u tome. Ni pojedinci preko raznih udruženja (npr. *Ko nam truže decu*) ne mogu mnogo da promene. Škola i vaspitači žive i rade u nesporazumu sa samima sobom jer u srpskom društvu ne postoji (kao što je bilo u jugoslovenskom) *vladajuće mišljenje*, ne postoji legitiman nacionalni program koji bi predstavljao orijentir i oslonac u životu sa decom.

Krajem sedamdesetih godina govorila je Aleksandra Marjanović da vaspitačima nisu dovoljna naučna znanja kako bi ovladali životnim problemima, da im je za rad sa decom potrebna i *ljudska mudrost*. Ipak, nauka danas nije na putu da čoveka učini mudrijim. U našem društvu, pa i evropskom, postoji malo mudrih i plemenitih ličnosti koje utiču na školu i život dece. Moramo učiniti sve da u očima dece stvaramo autoritet pravih stvaralaca i humanista. Zna se: „Veliki su dali lepotu i smisao našem životu“ (Bečković, 2017)

Nekada su se sa decom družili u školi i na ulicama sela i gradova Desanka Maksimović, Dragan Lukić, Dušan Radović i drugi. Današnje umreženo društvo označava početak „bezvremenog vremena“ (prema: Koković, 2016: 151). „Nasilnost brzine postala je mesto i zakon, sudbina sveta i njegovo odredište“ (Virilijo, 1986, prema: Tomanović, 2004: 102), gde se stvara ljudska kultura kao *trijumf konačnosti nad beskonačnošću*.

„Za odrasle postoji samo jedan pravi problem, a to je – upoznaj samog sebe!“ (Montesori, 2003: 276). Da li je naša pedagogija još *bezdjetnaja*? Da li je pedagogiji važnije vaspitanje ili dete? Uistinu, šta je uopšte dete, pitao se profesor Ivan Ivić još 1984. godine. Tek odgovorom na to pitanje možemo istraživati šta je vaspitanje i racionalno pedagoški delovati.

Zaključak, i šta dalje? Kraj?

Šta je vaspitanje bilo u prošlosti, a šta je danas? Postoji li postmoderno vaspitanje ili je reč o fenomenu koji tek treba tačno imenovati kako bismo znali o čemu se zapravo radi? Čini se da ćemo zdravije i smislenije živeti ukoliko prihvatimo post-pedagoško saznanje i iskustvo da vaspitanje ne postoji.

Odavno je ugrožen i sam život. Razara ga sveopšte otuđenje, racionalna organizacija i tehnika. Sve ubedljivije se potvrđuje da je čovek – biće smrti. Vaspitanje kao instrumentalna, tehnološka delatnost je daleko više u službi smrti nego života. Kome danas trebaju priče o prolaznosti i smrti? Zar ja nisam četiri decenije svedočio pred studentima i vaspitačima „nadu“ i „ljubav“, podsticao svačije autentične ljudske

¹⁵ Prema izveštaju vaspitačice Vere Mišković krajem osamdesetih godina, jedno dete joj je, kada je došlo u vrtić 07. januara, na uho šapnulo: *Hristos se rodi*.

mogućnosti. Smislenost postojanja, a ne ništavilo, sledi iz radova o vaspitanju koje sam objavljivao od 1975. do 2013. godine. I zato su mi draža shvatanja koja sam svedočio ranijih godina.

Sa prijateljima i studentima proveravao sam u Kovilju, svojoj rodnoj kući, smisao postojanja i ljubavi. Što je kraj bliži, sve su mi važnije uspomene iz detinjstva i mladosti, daleko važnije od aktuelnog zamešateljstva u pedagogiji i vaspitanju.

Sticajem raznih okolnosti, danas, kao da drugačije razmišljam. Da li je prećutkivanje konačnosti i ništavila glavni izvor implicitne pedagogije? Ne samo moje? Zašto je odnos prema „kraju“ (šta je to?) tako značajan?

Kao da me neko iza leđa opominje: *Upoznaj samog sebe!*

Literatura

Bečković, M. (2017). *Bog Dobrice Ćosića postoji*, Dnevni list Politika, izdanje za 02.09.2017., Dostupno na: <http://www.vidovdan.org/2017/09/02/matija-beckovic-bog-dobrice-cosica-postoji/> (posećeno 02.09.2017.)

Koković, D. (2016). Mladi u okrilju virtuelne kulture. *Krugovi detinjstva*, 3(1-2), 150-155.

Marjanović, A. (1983). Da li je došlo do napretka u sreću za decu?, *Detinjstvo*, 9(3-4), 11-13.

Mimica, A. i Bogdanović M. (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Montesori, M. (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Zagreb: Naklada Slap.

Spasić, I. (2004). *Sociologija svakodnevnog života*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

VASPITANJE U KONTEKSTU – DVE SLIKE¹⁶

Lidija R. Radulović¹⁷
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Polazeći od teze da je za razumevanje vaspitanja i odlučivanje o vaspitnom delovanju ključan kontekst, a u situaciji u kojoj su nastavnici i stručni saradnici u školama izloženi brojnim i nekonzistentnim zahtevima i izazovima iz prakse, u radu se pokušava operacionalizovati značenje konteksta nastave i konteksta škole za vaspitanje i izvesti implikacije za vaspitno delovanje, sa posebnim osvrtom na aktivnosti pedagoga. Analiza savremenih shvatanja nastave i škole pokazuje da ovi konteksti nose vaspitne poruke i da razumevanje vaspitanja zahteva razumevanje značenja različitih konteksta u kome se vaspitanje odvija, iz čega se može zaključiti da promena vaspitanja zahteva promene u kontekstu. Implikacije za rad pedagoga se odnose na obezbeđivanje situacija za preispitivanje, dekonstrukciju i građenje zajedničkih stanovišta, kroz dijalog svih aktera školskog života.

Ključne reči: kontekst, vaspitanje, nastava, škola kao zajednica koja uči, pedagog.

Uvod

Radeći u obrazovanju budućih nastavnika, na prvim časovima nastavničkog obrazovanja saznajemo da studenti najčešće očekuju od pedagogije da saznaju kako da reše probleme koji se odnose na (nepoželjno) ponašanje učenika. Rezultati jednog istraživanja koje smo sprovedeli pre nekoliko godina pokazuju da nastavnici od pedagoga često očekuju rešenje za situacije problemskog karaktera i da im zameraju što nisu dovoljno od pomoći u rešavanju problema u vezi sa učenjem i ponašanjem učenika (Radulović i Stančić, 2014). I na samu temu ove konferencije uticali su predlozi pedagoga iz prakse koji svedoče o tome da se pedagozi ne osećaju dovoljno osnaženi da odgovore na očekivanja u vezi sa takozvanim vaspitnim delovanjem. Moj uobičajeni odgovor na ovu vrstu pitanja, koji smatram i naučno utemeljenim, išao bi u pravcu objašnjavanja da pedagogija ne može i ne treba da pruži recepte za rešavanje pojedinačnih problemskih situacija, jer je i ponašanje učenika i vaspitno delovanje uvek vezano za neki konkretni kontekst i njegove aktere, te da se valjani pedagoški odgovori kriju u razumevanju konteksta i preventivi. Svesna toga da ova vrsta načelnih odgovora nije dovoljna

¹⁶ Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

¹⁷ E-mail: liradulo@f.bg.ac.rs

pedagozima i nastavnicima koji se nalaze u procepu između sopstvenih implicitnih i eksplicitnih shvatanja, sve brojnije i razrađenije legislative i spoljašnje kontrole, nedovoljno praktičnog sopstvenog obrazovanja i svakodnevnih izazova iz prakse, pitala sam se mogu li pedagoška saznanja da ponude nešto konkretnije odgovore u vezi sa značenjem konteksta za vaspitanje. Zato će u ovom radu, polazeći od pretpostavke o značaju konteksta za vaspitanje, biti ispitivano gde je mesto vaspitanja u kontekstu, odnosno čime to i na koji način kontekst “vaspitava”, a na primerima konteksta nastave i škole. U savremenim pedagoško-didaktičkim shvatanjima ovih fenomena tragaće se za tačkama oslonca od kojih se može poći u pronalaženju prostora za smisleno delovanje pedagoga u vezi sa vaspitanjem u savremenoj školi. Ukoliko analiza pokaže da ispitivani konteksti nose vaspitne poruke, potvrdila bi se sociokulturna teza o značaju konteksta za vaspitno delovanje, kao i sada već stara pedagoška teza o nerazdvojnoj prirodi vaspitanja i obrazovanja. S druge strane, pronalaženje oslonaca za razumevanje vaspitanja u školi i izvođenje implikacija za delovanje pedagoga, ukazalo bi na praktičnu korist pedagoško-didaktičke teorije.

Vaspitanje u kontekstu nastave

Savremena didaktička shvatanja (nastava orijentisana na učenike, konstruktivistička, a naročito sociokonstruktivistička i sociokulturna shvatanja učenja i nastave) razumeju nastavu kao: interakciju u kojoj se prilagođava zajednici posmatranjem i participacijom, socijalni odnos u kome se znanja grade kroz razmenu, istraživanja i refleksiju o sadržajima, kognitivnim veštinama i strategijama učenja. Shodno tome, u nastavi se uči kroz rešavanje problema, (kooperativne) aktivnosti, dijalog i građenje intersubjektivnosti, a sadržaje i aktivnosti treba organizovati oko problema, pitanja, odnosa, a ne pojedinačnih informacija i treba ih birati tako da imaju smisla za učenike, jer je učenje najuspešnije kada je intencionalni proces konstrukcije značenja iz informacija i iskustva, odnosno razumevanje značenja vlastitog iskustva. Za učenje u nastavi su od posebnog značaja motivacija i emocije učenika (Bonk & Cunningham, 1998; Pavlović Breneselović i Radulović, 2014). Teorija transformativnog učenja naglašava značaj kritičke refleksije o svom iskustvu, naročito za razvoj i promenu verovanja, stavova, emocionalnog odnosa (Mezirow, 1990; Pavlović Breneselović i Radulović, 2014). Sumirajući shvatanja obrazovanja u nastavi iz perspektive takozvanih postmodernih i kritičkih pedagoških perspektiva može se reći da je ono shvaćeno kao rekonstruisanje znanja, odnosno kao na vrednostima jednakosti vođeno dekonstruisanje i građenje značenja (Radulović, 2016).

Kada se nastava ovako razume, očigledno je da ona predstavlja vaspitni proces i da je nemoguće razdvojiti takozvane uže obrazovne od vaspitnih ciljeva i procesa u

nastavi. Na primer, iskustveno učenje zahteva razumevanje događaja u realnom svetu i zauzimanje odnosa prema njima; kooperativne aktivnosti podrazumevaju učenje timskom radu, komunikaciji, razumevanju i uvažavanju različitih perspektiva, nenasilnom rešavanju konflikata, poštovanju pravila, inicijativi; refleksivnost zahteva samouvide i samokritičnost. Nastava kao centralni deo školskog života, kontekst u kome učenik provodi najviše vremena i koji u najvećoj meri boji učenikov život u školi predstavlja, dakle, mesto u kome učenik uči i živi određene vrednosti i odnose.

- Organizovati učenje kroz participaciju svih učenika i nastavnika;
- S poštovanjem se odnositi prema učenicima: uvažavati individualne razlike (jezičke, kulturološke, socijalne...), obezbediti atmosferu poštovanja i sigurno okruženje u kome su učenici slobodni da iznose svoja razmišljanja, istražuju i u kome se osećaju dobro;
- Pratiti aktivnosti učenja (na primer: učešće u diskusijama, debatama, način na koji pristupaju problemima) i razgovarati sa učenicima o procesu, a ne samo rezultatima;
- Omogućiti da učenici u što većoj meri rukovode svojim učenjem: informisati ih o ciljevima i uključivati ih u kreiranje ciljeva, početi od njihovih iskustava, dilema, načina na koji opažaju probleme o kojima se uči, uključiti ih u praćenje i vrednovanje sopstvenih znanja, veština, napredovanja, kao i u praćenje i vrednovanje kognitivnih strategija koje su primenili, izraženih stavova, odnosa prema sadržajima, međusobnih odnosa i odlika rada u grupi, obezbediti prilike da učenici pronalaze i biraju materijal za učenje, podsticati učeničku i grupnu autonomiju, inicijativu, podelu odgovornosti;
- Organizovati situacije u kojima učenici otkrivaju odnose između informacija, ideja i različitih mogućnosti, kao i u kojima pronalaze korene pojedinih ideja i stajališta (sopstvenih, iz realnog sveta, književnosti, istorije...), otkrivaju okolnosti u kojima se nešto dogodilo, interese koji stoje iza pojedinih stajališta i njihove posledice;
- Organizovati aktivnosti kroz koje učenici pronalaze metafore za sopstvena i stajališta drugih;
- Koristiti i sa učenicima preispitivati različite izvore informacija, različite izvore koristiti za generisanje ideja;
- Organizovati učenje kroz rešavanje realnih problema, uz oslanjanje na prethodna znanja, interesovanja, individualna i zajednička iskustva;
- Postavljati pitanja otvorenog tipa i vrednovati različite pristupe odgovaranju i različite perspektive za sagledavanje pitanja, problema, iskustva;
- Podsticati i vrednovati učenička pitanja, organizovati nastavu oko učeničkih pitanja i dilema;
- Organizovati aktivnosti koje zahtevaju kooperativno učenje i podsticati razvoj veština potrebnih za timski rad i kolaboraciju;
- Organizovati situacije u kojima učenici izražavaju i objašnjavaju svoja stanovišta, razmenjuju ideje i stanovišta, pregovaraju o mogućnostima i dogovaraju se o načinu rešavanja problema...

Slika 1. Implikacije savremenih shvatanja nastave za vaspitnu praksu u školama

Slika 1. predstavlja pokušaj konkretizacije nekih implikacija savremenih shvatanja nastave koje smatramo posebno značajnim iz perspektive teme ovog rada. Naravno da nastava može biti shvaćena i organizovana i na drugačiji način. Ukoliko je realizujemo kao transmisiju gotovih naučnih znanja i od učenika očekujemo recepciju, takozvano vaspitno delovanje ostaće izolovano od onoga što učenici svakodnevno žive i od realnih problema. I u tom slučaju učenici će se učiti nekim vrednostima, ali to možda neće biti vrednosti koje bismo želeli da razvijamo kod njih i neće biti iskorišćen vaspitni potencijal nastave. Zato

je značajno da nastava nije samo mesto u kome učenici primaju uticaje, već je dinamična “mreža odnosa učenja i podučavanja”, u koju su uključeni učenik, njegova motivacija, iskustva i znanja, nastavnik i njegova delovanja, implicitna i eksplicitna shvatanja, zvanični i realni program, organizacija aktivnosti... (Krnjaja, 2009). Promena vaspitanja podrazumeva promenu konteksta i pedagog i nastavnici bi trebalo da deluju u pravcu razumevanja, preispitivanja i menjanja svih ovih elemenata i odnosa.

Vaspitanje u kontekstu škole

Škola kao institucija predstavlja kontekst u kome se ne samo realizuje nastava, već i u kome su uređeni položaj i uloge aktera vaspitanja i odnosi između njih. Ona, međutim, u savremenim pedagoškim teorijama i u praksi može biti konceptualizovana na različite načine. U modernističkim shvatanjima i kulturi škola predstavlja mesto u kome se realizuje zadati program i postižu unapred predviđeni ishodi (Dahlberg & Moss, 2005), odnosno njena je uloga da odgovori na aktuelne društvene potrebe „što najčešće znači na potrebe tržišta rada, ekonomskog razvoja i/ili zastupanja vrednosti onih koji donose programe i odlučuju o obrazovnom sistemu” (Radulović, 2016: 60). Nasuprot tome, razvijaju se shvatanja škole inspirisana postmodernističkim i kritičkim pedagoškim idejama. Iako postoji veliki broj različitih shvatanja ove vrste, tipični pogled na školu iz ovih perspektiva određuje školu kao zajednicu koja uči. To znači da bi školu trebalo razvijati kao mesto u kome se ne dešava samo učenje učenika, niti samo individualno učenje, već učenje svih aktera školskog života, kroz šta se transformiše (“uči”) i sama škola (Birzea, 2000). Naglašavanje koncepta zajednice pak znači da njeni članovi dele vrednosti i ciljeve, kroz razmenu svojih stajališta i zajedničku kritičku refleksiju otkrivaju i razumevaju sopstvena implicitna stajališta, otkrivaju probleme, razumevaju vrednosti na kojima je delovanje škole zasnovano, konfrontiraju ideje i zajedno pronalaze rešenja (Hargreaves, 2003), neguju nove načine razmišljanja, grade ne samo zajednička razumevanja problema već i zajedničke aspiracije i vizije (Sengi, 2003).

Iako su i modernistička i shvatanja škole inspirisana postmodernim idejama savremena, iza njih se očigledno kriju različita shvatanja škole, različite vrednosti, pa i različite kulture, dakle različiti konteksti za vaspitno delovanje. Ovakva situacija je teren u kome svi akteri školskog života, uključujući nastavnike i pedagoge, mogu biti zbunjeni. Pokušali smo da izdvojimo neke implikacije shvatanja škole kao zajednice koje bi pedagogu mogle pomoći da se orijentiše i da učestvuje u građenju konteksta za orijentisanje škole kao zajednice (Slika 2.).

- Istraživati kako nastavnici, učenici, roditelji... razumeju pojedine aspekte rada škole;
- Razumevati i preispitivati sopstvena stajališta i vrednosti kroz razmenu sa drugim akterima;
- Organizovati prilike, obezbediti prostor i vreme za dijalog, tako da svi akteri mogu da iznesu svoja stajališta i upoznaju se sa različitim perspektivama, da zajednički reflektuju o ciljevima, vrednostima, emocijama, načinu na koji razumeju postojeću i željenu praksu, da pregovaraju o mogućnostima i dogovaraju se o daljem radu;
- Inicirati zajedničke aktivnosti i podržati inicijative drugih;
- Raditi na deprivatizaciji prakse: organizovati aktivnosti kroz koje članovi zajednice razmenjuju iskustva, posmatraju praksu drugih, diskutuju o svojim praksama i kroz to grade svoje odnose i uče;
- Inicirati zajednički rad više nastavnika, kao i nastavnika i saradnika, nastavnika, učenika i roditelja... kroz projekte koje zajedno planiraju i realizuju, kao i kroz redovne aktivnosti;
- Negovati autonomiju nastavnika, raditi zajedno sa nastavnicima a ne nadgledati njihov rad;
- Graditi odnose zasnovane na međusobnom poverenju i poštovanju, sigurno okruženje u kome će akteri slobodno iznositi svoja stajališta i ideje, otkrivati dileme i probleme;
- Deliti odgovornost i moć – obezbediti široku participaciju svih aktera školskog života u odlučivanju...

Slika 2. Implikacije savremenih shvatanja škole za rad pedagoga

Na ovaj način pedagog ujedno modeluje građenje konteksta u kome se razgovara o vrednostima, ciljevima, problemima, te u kojima se vrednosti i ponašanja mogu preispitivati i menjati, odnosno doprinosi građenju participativnog konteksta kakav se očekuje i u odnosima učenika i nastavnika. Teško je verovati da nastavnik koji nema prostor za izražavanje i preispitivanje sopstvenih stajališta i delovanja, za dogovaranje, saradnju i zajedničko odlučivanje, može takve odnose graditi sa učenicima i podučavati učenike takvim vrednostima. U osvajanju i građenju takvog prostora svi akteri školskog života su neophodni, a posebno važno mesto u tome ima pedagog.

Zaključci

Analiza nastave i škole kao institucije pokazuje da ovi konteksti nose vaspitne poruke. Zavisno od toga kako su i na kojim vrednostima organizovane nastava i škola – poruke će biti različite, što potvrđuje da vaspitanje uvek jeste zavisno od konteksta, te pokazuje da je vaspitanje potrebno sagledati u različitim kontekstima i da razumevanje vaspitanja nužno znači razumevanje konteksta. U ovom radu bavili smo se nastavom i školom, ali za vaspitanje su značajni i drugi konteksti – obrazovni sistem, društveni sistem, dominantne teorije itd. Kako kontekst, a ne izolovane vaspitne poruke i postupci nose značenje, da bismo menjali vaspitanje moramo preispitivati i menjati i kontekste u kojima se ono dešava. Zato je značajno da pedagozi imaju u vidu da je priroda konteksta dinamička i da ono što se dešava u kontekstu nije samo pod uticajem konteksta, već istovremeno može da menja kontekst.

Implikacije za vaspitno delovanje i za rad pedagoga koje smo izveli iz prethodne analize ukratko bi se mogle prikazati kao kritičko preispitivanje kroz koje se dekonstruišu dominantne i željene vrednosti, način na koji su one uspostavljene, različite

perspektive. Ovim se pokazuje da za odlučivanje o vaspitnom delovanju nije dovoljno odgovoriti na pitanje kako nešto uraditi, već i šta i zašto. Ovakvo preispitivanje bi trebalo da se dešava na svim nivoima i među svim akterima, a moglo bi se reći da je prvi korak u tome dijalog u najširem smislu reči, kao metod kroz koji do preispitivanja dolazi. Osnovni preduslov da do toga dođe izražen je u onome što nam sugeriše i naslov ove konferencije: vaspitanju je potrebno pristupiti kao *pitanju*, odnosno dovođenju u pitanje sopstvenih i dominantnih stajališta na osnovu kojih uobičajeno odgovaramo na pitanja o vaspitanju u školi.

Literatura

- Birzea, C. (2000). *Obrazovanje za demokratsko građanstvo: perspektiva doživotnog učenja*. Strazbur: Savet Evrope.
- Bonk, C. J. & Cunningham, D. J. (1998). Searching for Learner-Centered, Constructivist, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.) *Electronic collaborators: learner-centered technologies for literacy, apprenticeship and discourse* (pp. 25-50). New Jersey: Erlbaum Associates.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early childhood Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Krnjaja, Ž. (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection triggers Transformative Learning'. In J. Mezirow (Ed.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pavlović Breneselović, D. i Radulović, L. (2014). *Interaktivna nastava*. Beograd: Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Radulović, L. i Stančić, M. (2014). Kako nastavnici vide saradnju sa pedagogom. U Matović, N. i sar. (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 117-122). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Sengi, M. P. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes MC.

O LIČNOM STAVU I ZAJEDNIČKIM VREDNOSTIMA U PREDŠKOLSKOM VASPITANJU

Sandra M. Backović¹⁸
Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd

Ljiljana T. Dragutinović¹⁹
Predškolska ustanova „Vračar“, Beograd

Apstrakt

U radu se ističe potreba za otvaranjem dijaloga o vrednostima u okviru sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Bavimo se pitanjima značaja i uloge predškolskog, dostupnosti, odnosom prema deci, porodici, zajednici, odnosom moći u ustanovi kao osnovom za razvijanje zajednice prakse, značajem obrazovne politike za razvoj predškola. U pokušaju da otvorimo pitanja koja su važna u definisanju kvaliteta, kao sagovornike smo izabrali jednog vaspitača, teorijske pristupe, studije i dokumenta iz oblasti predškolskog.

Ključne reči: predškolsko vaspitanje i obrazovanje, vrednosti, dimenzije kvaliteta, razumevanje različitih perspektiva.

Uvod

Pitanje definisanja vrednosti u okviru vaspitno-obrazovnog sistema je ključno i samo po sebi vredno i neophodno. Definišući vrednosti odgovaramo na pitanje šta jeste kvalitet ili „referentni okvir“ (Rinaldi, prema: Krnjaja, 2016: 69) tj. na koji način se određujemo prema osnovnim polazištima koji određuju jedan sistem.

Evropski okvir kvaliteta (2014) je definisao pet dimenzija kvaliteta koji se odnose na sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja: dostupnost, kadar, program, praćenje i evaluacija, upravljanje i finansiranje. U radu se detaljnije bavimo traganjem za vrednostima koje obuhvataju ove dimenzije kvaliteta, a koje su u skladu i sa principima predškolskog datih u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju: dostupnost, demokratičnost, otvorenost, autentičnost i razvojnost (Zakon o predškolskom..., 2010).

Kada govorimo o vrednostima u okviru predškolskog vaspitanja, neophodno je da se po svim važnim pitanjima uključuje perspektiva prakse, nauke, istraživača, obrazovne politike, dece, porodice, lokala. Često postoji otpor tj. ne postoji dijalog i tada se najčešće poseže za parcijalnim ili kratkoročnim rešenjima, kalemimo ili ukrašavamo postojeću praksu, uvodimo „inovacije“, a ne preispitujemo suštinske vrednosti i ne insistiramo na pravim sagovornicima. Ujedno, dijalog ne može biti jednom pokrenut samo sa ciljem

¹⁸ E-mail: sandra.backovic@zuov.gov.rs

¹⁹ E-mail: lj.dragutinovic@gmail.com

postizanja dogovora ili konsenzusa, već je neophodno kontinuirano korišćenje istog. Razmene i susretanja treba da budu deo redovne prakse sa ciljem ostvarivanja demokratičnosti, razmene iskustava, pregovaranja, što boljeg razumevanja, kao i stvaranja značenja koja će imati zajedničku vrednost (Vudhed, 2012).

Značaj i uloga predškolskog vaspitanja

Vaspitač: „Mišljenja sam da se trenutno u praksi stavlja akcenat na segmente poput pružanja usluga porodici, socijalizacija dece i priprema za školu. O kvalitetnim programima se malo govori. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje treba, pre svega, da kvalitetnim programom bude podrška razvoju dece, a onda bi se u okviru toga i zagarantovalo i pružanje usluga, priprema za školu, ali i mnogo više“.

Aleksandra Marjanović govori o javnom vaspitanju kao neophodnom za dobar emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj u ranom detinjstvu, ističući neophodnost da se vaspitni programi konstituišu u okvirima društva u kome nastaju i pod imperativom poziva na preobražaj institucionalnog u društveno vaspitanje predškolske dece, povezivanjem vaspitanja i stvarnog života (Marjanović, 1987). „Pažnja se skreće na uključivanje male dece u čitav niz okruženja, odnosa, aktivnosti, veština kroz koje ona stiču kulturne kompetencije i grade identitet“ (Vudhed, 2012: 45). Kvalitetni predškolski programi vide dete kao aktivnog i kompetentnog učesnika u sopstvenom obrazovanju i prepoznaju značaj predškolskog vaspitanja kao osnove za celoživotno učenje (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Vaspitanje i obrazovanje u okviru koga se ostvaruje kvalitetan program ne možemo ograničavati na pojedine uloge ili kratkoročne namene, već je potrebno sagledavati svu snagu predškolskog vaspitanja na putu pružanja podrške detetu, porodici i zajednici.

Kako do veće dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja?

Vaspitač: „Racionalizacijom, širenjem ponude, većim ulaganjem u predškolsko. Uvođenje obaveznosti od treće godine. Međutim, ono što je neophodno je da se podstiču svi ostali da prepoznaju svoju ulogu po ovom pitanju. Pre svega lokal“.

Jedan od principa u Zakonu o predškolskom vaspitanju (2010) jeste dostupnost. Pitanje dostupnosti predškolskog vaspitanja je pitanje poštovanja prava i mogućnosti za svako dete i porodicu, ali i pitanje inicijative i preuzimanja odgovornosti različitih partnera, finansiranja, mreže ustanova, širenje ponude različitih programa, posedovanja informacionog sistema...pa čak i uviđanja značaja samog predškolskog vaspitanja za svako dete. U Srbiji je, prema podacima Republičkog statističkog zavoda obuhvat dece predškolskim vaspitanjem nešto manji od 50%, predškolske ustanove u većim gradovima imaju prevelik broj dece u odnosu na broj vaspitača i prostor u kome borave, u seoskim sredinama objekti nisu, zbog razuđenog terena, pristupačni svim porodicama, postoji veliki raspon u definisanju cene predškolskog, ponuda oblika programa je ograničena...

Predlog Evropske komisije u okviru ove dimenzije kvaliteta jeste jačanje učešća lokalnih organizacija i društvenih grupa, osnaživanje roditelja da koriste predškolsko, kao i kooperacija sa zdravstvenim i socijalnim aspektima u lokalnoj zajednici (Evropski okvir kvaliteta, 2014).

Kvalitet odnosa između deteta i odraslih

Vaspitač: „Dete je partner odraslom kada planiraju i uče zajedno. Partnerstvo sa decom ne znači oslušivanje i ponuda na osnovu slušanja, već zajedničko promišljanje. U trenutnoj praksi vaspitači oslušuju decu, ali je dečija participacija u razvijanju programa fiktivna“.

Pitanje partnerstva deteta i odraslog sa sobom pokreće diskusije na temu prava, kompetentnosti, odgovornosti, učešća, doprinosa... deteta. Ono nije pitanje puke ravnopravnosti dece i odraslih, koliko usklađivanje njihovih perspektiva na putu pružanja podrške u uspostavljanju detetove dobrobiti. O partnerstvu u dečijem vrtiću možemo da govorimo ukoliko pokušamo da u svakodnevnoj praksi operacionalizujemo ideje o vrtiću kao „mestu življenja dece“ (Marjanović, 1987: 26), „dečijim prostorima kao mestima susretanja dece i odraslih“ (Vudhed, 2012: 49) ili „o razvijanju programa kao zajedničke prakse dece i odraslih“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014).

Kvalitet odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom

Vaspitač: „Saradnja sa porodicom i lokalom u velikoj meri zavisi od spremnosti vaspitača da se dodatno angažuje, ali i od porodice. U slučaju roditelja, potrebno je raditi na izgrađivanju poverenja. Saradnja sa lokalom se svodi se na otvorenost pojedinih institucija u organizaciji grupnih poseta, a ostale pronalazimo u zavisnosti šta u grupi radimo sa decom. Ova saradnja je često na inicijativu vrtića tj. retki su iskoraci u lokalnoj zajednici koji prave plan saradnje sa vrtićima“.

Saradnja predškolske ustanove sa porodicom i lokalnom zajednicom je za decu izvor sigurnosti i kontinuitet iskustva (Pavlović Breneselović, 2012). O partnerstvu sa porodicom možemo da govorimo ukoliko se njihove uloge u odnosu na dete preklapaju, a ne ako se kompenzuju ili teže „ne mešaju u tuđ posao“ (Pavlović Breneselović, 2014). Uspešna saradnja sa porodicom i lokalom se zasniva na pitanjima poverenja i odgovornosti, moguće je ostvarivati na razne načine, a najčešće sadrži aktivnosti poput: inicira, podstiče, nudi, pita, razgovara, pregovara, pomaže, prikuplja podatke, upoznaje, uključuje, organizuje...

Da li su vrtići demokratski po pitanju liderstva

Vaspitač: „Postoje različite ustanove. Ima onih u kojima se preko predstavnika iznose pitanja i problemi svakog objekta. Računa se da taj predstavnik iznosi stav ostalih.

Nisu svi zaposleni podjednako uključeni, ima pojedinaca koji se ne uključuju i to im, nažalost, često ni ne smeta. Takođe, postoje i ustanove gde se pitaju samo direktor, rukovodioci i stručni saradnici“.

Organizacijom rada po kojoj se poslovi delegiraju timovima i aktivima pruža se mogućnost da se određeni zaposleni fokusiraju na posebne segmente rada u ustanovi (npr. samovrednovanje, stručno usavršavanje...) čime im se delegira i odgovornost za taj segment. Na taj način, ostali zaposleni su često u situaciji da nisu pitani, ali i da ne vide kako bi mogli da utiču, a „izabrani“ zaposleni budu opterećeni dodatnim poslom i nedovoljno motivisani da se istinski njime bave. Međutim, ako se pođe od principa demokratičnosti i razvojnosti (Zakon, 2010) postavlja se pitanje da li način organizacije u ustanovi treba da teži samo na ispunjenju konkretnog zadatka ili treba da doprinosi osnaživanju i uključivanju svih zaposlenih kako bi obezbedili razvijanje kolektivne odgovornosti koja je osnova za pokretanje promena tj. razvoj prakse (Pavlović Breneselović, 2010). „U konceptu deljenja liderstva, lider je svaki učesnik zajednice koji preuzima i deli odgovornost sa drugima, doprinosi, inspiriše, osnažuje sebe i druge, kreira uslove, koji je posvećen ostvarenju zajedničke vizije“(Fink, prema Krnjaja, 2016: 87).

Kvalitet inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja vaspitača

Vaspitač: „Po završenom inicijalnom obrazovanju, vaspitači se nalaze na trećini puta da postanu dobri profesionalci, a to je moguće ukoliko nastave da uče i tokom rada, da se preispituju, kao i da sami pronalaze izvore saznanja. Vaspitači tokom obrazovanja nemaju dovoljno prakse i fokusirani se na pojedine metodike. Što se tiče stručnog usavršavanja, najviše sam dobila razmenom mišljenja sa kolegama, saradnicima, roditeljima (posebno kad je inkluzija u pitanju). Često se biraju seminari koji sadrže određene tehnike ili igre koje se samo direktno primenjuju u radu.“

Inicijalno obrazovanje vaspitača u Srbiji ima dugu tradiciju, pa možemo da govorimo o školovanom kadru, ali isto tako i o primetnoj inertnosti u promenama sadržinskog i metodičkog pristupa u odnosu na savremene teorijske pristupe u radu sa decom. Obrazovanje akademskog tipa naglašava teoriju koja je odvojena od konteksta i ličnog iskustva, dok težište na obukama praktičnih veština pre naglašava značaj spoljašnjeg ponašanja koje je odvojeno od promišljanja i razumevanja, mehaničko i rutinsko (Radulović, 2010). Pokušaj je da se odnos teorije i prakse približi konceptom stručnog usavršavanja u okviru kog se očekuje da su vaspitači odgovorni za odluke koje se tiču njihovog učenja, a koje su direktno povezane sa potrebama dece sa kojima rade, profesionalnim kompetencijama i razvojnim potrebama ustanove u kojoj rade. Međutim, u Srbiji, kroz sistem bodovanja i proces odobravanja dominiraju obuke (seminari) kao oblik stručnog usavršavanja, dok vaspitači najveći doprinos vide upravo u razmeni sa kolegama i čitanju literature. Takođe, kada je reč o primeni naučenog sa stručnog usavršavanja, vaspitači ističu da su slobodni da primene šta oni žele, ali i da često nemaju

adekvatnu podršku koju očekuju upravo od kolega iz ustanove. (ZUOV, projekat *Unapređivanje kvaliteta rada vaspitno – obrazovnih i obrazovno – vaspitnih ustanova, 2016*).

Pristup inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju vaspitača je potrebno preispitivati u skladu sa vrednostima Osnova programa i kompetencijama zaposlenih, kao i težiti razvijanju oblika koji podstiču refleksivnost i istraživački pristup u kontekstu same prakse (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Podrška razvoju predškolstva na nivou obrazovne politike

Vaspitač: „Možemo da govorimo samo o pojedinačnim projektima i istraživanjima. Poboljšanje trenutne situacije vidim u dovođenju kompetentnih ljudi, obezbeđivanju uslova, poštovanju zakona, promociji i ukazivanju na značaj ulaganja u predškolsko“.

Prema Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012) neke od strateških mera koje se navode jesu obezbeđivanje relevantnosti i kvaliteta sistema društvene brige o deci i predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Da bi se uspostavile strateške politike i mere, potrebno je preispitivati postojeću praksu i razvijati načine podrške i unapređivanja predškolskog oslanjajući se na relevantna istraživanja i studije, pratiti zakonsku regulativu, inicirati razvojne projekte, i donositi odluke kroz saradnju svih relevantnih aktera u domenu predškolskog.

Dodatak

Praćenje i evaluacija su važna dimenzija kvaliteta predškolskog. Međutim, tek kada se uspostave vrednosti kao „kompas“ u kom pravcu treba graditi praksu (Krnjaja, 2016: 69), možemo da govorimo i o ovom segmentu. Trenutni pristup u Srbiji koji je usmeren na osiguranje kvaliteta možemo sagledavati samo kao jedan aspekt šireg pristupa koji treba da bude podržavajući i za dete i za ustanovu.

Umesto zaključka

U nameri da otvorimo ova pitanja, mišljenja smo da se ne treba baviti zaključcima već težiti daljem uvezivanju, preispitivanju i razmeni stavova i ideja. Na tom putu, kao sagovornike biramo i neke od značajnih primera pokretanja dijaloga o vrednostima predškolskog u svetu i kod nas. Kao jedan od uspešnih primera navodi se Nacionalni okvir kvaliteta u predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Irske – Siolta (2006). Rad na uspostavljanju Siolte je trajao nekoliko godina: sprovedena su istraživanja, brojne konsultacije i pisane publikacije, a kao rezultat tog procesa se postavio temelj za definisanje svih značajnih komponenti u okviru predškolskog vaspitanja. U Srbiji, jedan od konkretnih koraka je organizacija samog Prvog kongresa stručnih radnika predškolskih ustanova Srbije (2015) koji je okupio sve relevantne predstavnike

institucija i udruženja u okviru predškolskog i na kome se pored veoma značajnog aspekta saradnje, istakao značaj u pokretanju dijaloga na teme koje su od ključnog značaja za struku, sa jasnom namerom da će se pokrenuti procesi pratiti, a ovakav pristup praksi negovati i u budućnosti.

Literatura

Evropski okvir kvaliteta/Key principles of a quality framework: Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care), (2014). Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović D. (2014). Smernice za izradu Osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, LXVIII(3), 156-165.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet– Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju* (Knjiga 1). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet– Razvijanje prakse dečijeg vrtića* (Knjiga 3). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Marjanović A. (1987). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece. *Predškolsko dete*, 1-4.

Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Beograd.

Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja, *Pedagogija*, 65(2), 236-247.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja, *Pedagogija*, 69(3), 212-25.

Pavlović Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom: tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. *Zbornik radova sa Susreta pedagoga* (str. 111-116). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.

Radulović, L. (2010). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

Siolta (2006). *National Quality Framework for Early Childhood Education*. Dublin. NCCA.

Strategija razvoja obrazovanja do 2020 godine. *Službeni glasnik RS*, br. 107, 2012.

Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu – teorija, istraživanja, politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. (2010). *Službeni glasnik RS*, br. 18, 2010.

ULOGA ŠKOLE U PODIZANJU VASBITNE FUNKCIJE PORODICE

Nevenka V. Kraguljac²⁰
Osnovna škola „Filip Filipović“, Beograd

Ljiljana D. Sapundžić²¹
Osnovna škola „Ilija Garašanin“, Beograd

Apstrakt

Vaspitna uloga porodice od najvećeg je značaja za pravilno podizanje i razvoj deteta. Porodica je izložena mnogim nepovoljnim okolnostima u društvu koje na nju utiču, pa joj je neophodna pomoć i podrška stručnjaka. Zato roditelji/staratelji moraju biti ključni saradnici i učesnici u radu škole. Kako bi vaspitanje dece bilo što kvalitetnije, a odnos prema školi pozitivniji, neophodna je kontinuirana saradnja roditelja/staratelja i nastavnika. Jedino tako škola može pomoći u jačanju vaspitnih kompetencija roditelja/staratelja.

Ključne reči: porodica, škola, saradnja, vaspitanje.

Teorijska polazišta

Saradnja porodice i škole je tema koja je uvek aktuelna i veoma značajna. Interesantna je kako roditeljima/starateljima tako i ustanovama u kojima se podmladak vaspitava i obrazuje, posebno danas kada su standardi života sve viši, društveni uticaji mnogobrojni, a tempo života dinamičniji. Sve ovo dovelo je do toga da vaspitanje najmlađih postane dosta složenije i teže. Vaspitni ciljevi više se ne mogu ostvariti spontanim i neposrednim uticajem starijih na mlađe, kako je to nekada bilo. Roditelji/staratelji danas imaju dosta odgovorniji i teži zadatak. Svoju decu moraju osamostaliti, pripremiti za dalji život i rad u društvu, ali i osposobiti ih da nastave razvoj kulturnih, naučnih i svih drugih delatnosti. Često možemo čuti kako su u današnje vreme roditelji/staratelji prezaposleni i u stalnoj borbi za obezbeđivanje egzistencije, kako se stil života promenio, ali i to da su deca i njihova interesovanja drugačija. Sveukupne društvene okolnosti na jednoj i važna uloga roditelja/staratelja u podizanju dece na drugoj strani, dovele su do dezorijentisanosti i slabijeg snalaženja u ostvarivanju roditeljske uloge. Sve ovo ide u prilog tome da je porodicama neophodna pomoć i podrška svih institucija koje učestvuju u obrazovanju i vaspitanju njihove dece. Jedna od njih je naravno škola, čija pomoć i podrška je neizostavna. To svakako iziskuje veću stručnost i jačanje kompetencija svih zaposlenih u njoj. I roditelji/staratelji i nastavnici moraju imati u vidu sve prirodne razvojne promene kroz koje mladi tokom sazrevanja prolaze. Ne

²⁰ E-mail: nenakraguljac@yahoo.ca

²¹ E-mail: ljiljanasapundzic@gmail.com

samo to, već je svakako važno da ih prate i da na njih adekvatno i blagovremeno odreaguju.

Zato Gordon smatra da roditelje/staratelje treba obučavati za roditeljstvo. Njegovo iskustvo sa vođenja kursa za roditelje/staratelje pokazalo je da većina roditelja/staratelja može da nauči veštine i znanja koja su potrebna da bi bili uspešni u podizanju svoje dece. Posebno ističe važnost dvosmerne komunikacije između roditelja/staratelja dece koja se zasniva na aktivnom slušanju i izražavanju osećanja (Gordon, 1998).

Prema mnogim autorima postoje dimenzije, oblici, osnovni principi i metode dobre saradnje sa roditeljima/starateljima. Dimenzije su: međusobna informisanost, pedagoško psihološko obrazovanje roditelja/staratelja za život u porodici i participacija roditelja/staratelja. Oblici saradnje su: individualni, grupni, kolektivni, kontakt pisanim putem i savetovalište za roditelje/staratelje. Najčešće metode koje se koriste u radu sa roditeljima/starateljima su: verbalne, ređe tekstualne i demonstrativne (Prodanović, 2008) Osnovni principi partnerskog odnosa škole i roditelja/staratelja, prema Pavlović Breneselović (2012) su: ravnopravnost, komplementarnost, kompetentnost, autentičnost i demokratičnost.

I *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013) predviđa saradnju sa porodicom. Svaka škola je po Zakonu u obavezi da pri planiranju Razvojnog plana, Školskog programa i Godišnjeg plana rada uzima u obzir mišljenje roditelja/staratelja i na osnovu toga sačinjava plan saradnje sa porodicom. Kako bi participacija roditelja/staratelja bila što veća i kvalitetnija, neophodno je stručno usavršavanje nastavnika. Nastavnicima je neophodno da imaju saznanja o principima, oblicima, dimenzijama saradnje sa roditeljima/starateljima, ali i veštine rada sa njima. Uspešan nastavnik treba da uzima u obzir razloge, zašto je važno obrazovati roditelje/staratelje. Neki od tih razloga su: bolje razumevanje deteta, saznanja o razvojnim promenama, bolje shvatanje roditeljske uloge i podsticanje zainteresovanosti roditelja/staratelja za svoje obrazovanje u oblasti porodičnog vaspitanja.

Glavni uzrok problema saradnje porodice i škole je u odsustvu dijaloga što onemogućava da se sagledaju obe strane i da se pregovara o značenju same saradnje. Saradnja zapravo znači zajedničko obavljanje nekog posla ili ostvarivanje zajedničkog cilja. Porodica i škola imaju jedan važan zajednički cilj, a to je saznajni, socijalni i moralni razvoj deteta.

Očekivanja roditelja/staratelja su da od stručnjaka škole dobiju podatke i preporuke, kako bi bolje razumeli i pomogli svom detetu. Sa druge strane stručnjaci u školi od roditelja/staratelja očekuju da im pruže podatke o svojoj deci, kako bi unapredili odnos deteta prema školi. U tom smislu škola i roditelji/staratelji treba da grade partnerski, odnosno saradnički odnos. Škola kao vaspitno obrazovna ustanova ima važnu i odgovornu ulogu u negovanju takvog odnosa. Partnerki odnos između porodice i škole podrazumeva izgradnju svesti o tome da je pre svega neophodno učenje jednih od drugih. Stepenn saradnje porodice i škole merilo je kvaliteta rada škole (Prodanović, 2008).

Rezultati istraživanja o saradnji porodice i škole, nam govore o tome da su nastavnici kao važan problem izdvojili preveliko ili nedovoljno investiranje roditelja u decu. Ovo znači da roditelji/staratelji nekada imaju niske ili jako visoke zahteve od svoje dece, da su deca preplavljena različitim sadržajima iz medija i kompjutera, da su jako

agresivna i asocijalna, da su roditelji/staratelji popustljivi. Primetili su da je u porodicama često prisutna nesigurnost i da deca poseduju moć koja nije primerena njihovoj ulozi. Dok su roditelji/staratelji sa druge strane navodili neefikasne roditeljske sastanke, odsustvo autoriteta nastavnika i nedovoljnu komunikaciju sa roditeljima/starateljima. Uzrok ovakvog odnosa i jedni i drugi vide u stanju društva i poremećenom sistemu vrednosti. Posledice se prepoznaju u padu kvaliteta obrazovanja, kampanjskom učenju, zanemarivanju vaspitnih i moralnih vrednosti i povećanoj asocijalnosti. Nastavnici i roditelji/staratelji, prema nalazima ovog istraživanja, mogućnost za poboljšanje vide u boljim programima, većim kompetencijama nastavnika u vezi saradnje sa učenicima i njihovim roditeljima/starateljima, boljoj komunikaciji, učešću roditelja/staratelja u aktivnostima škole (Polovina, 2005).

Prikaz praktičnog iskustva

Kao stručnjaci-praktičari želele smo da ovoj oblasti damo doprinos, tako što smo uzele u obzir teorijska načela, rezultate istraživanja i sopstvena iskustva. Razmišljajući o ovoj problematici krenule smo od sledećih praktičnih pitanja:

- Da li škola može da se bave vaspitanjem deteta u porodici?
- Šta škola time dobija?
- Kako škola može da utiče na povećanje vaspitnih kompetencija porodice?
- Koji su to najvažniji segmenti porodičnog vaspitanja na koje škola može da utiče?

U pokušaju da odgovorimo na prethodna pitanja krenule smo od sopstvenog iskustva, koja smo imale u: praćenju i zapažanju iz rada sa učenicima o tome kako funkcionišu u školi i kod kuće; razmatranju problema koje roditelji/staratelji imaju u vaspitanju dece; razmenjivanju informacija sa nastavnicima, posebno sa odeljenskim starešinama o učenicima i saradnji sa roditeljima/starateljima; zapažanju društvenog uticaja na porodicu i mogućnosti njene vaspitne uloge; praćenju stručne literature i drugih vidova stručnog usavršavanja u ovoj oblasti; praćenju zakona u oblasti obrazovanja u domenu participacije roditelja/staratelja u radu škole; radu sa roditeljima/starateljima kroz radioničarski rad i druge oblike edukacije.

Zaključile smo da je senzibilizacija i edukacija nastavnika u ovoj oblasti ključ za unapređivanje saradnje škole i porodice, ali i za podizanje vaspitne funkcije roditelja/staratelja. Kroz edukacije nastavnici bi stekli neophodna znanja i veštine za rad sa roditeljima/starateljima.

Osmislile smo seminar koji nastavnicima, vaspitačima i stručnim saradnicima nudi podršku u radu sa porodicom. Kako bi unapredili vaspitnu funkciju porodice smatrale smo da nastavnici pre svega treba da poseduju znanja i veštine o: odnosu prema razvoju deteta, odnosu prema zdravlju deteta u funkciji pravilnog razvoja, emocionalnom odnosu između roditelja/staratelja i dece, komunikaciji između roditelja/staratelja i dece, vaspitnim postupcima roditelja/staratelja, nagradama i kaznama, vaspitnim stilovima roditelja/staratelja, uticaju broja dece u porodici, moralnom vaspitanju, socijalizaciji deteta, seksualnom vaspitanju, odnosu deteta prema školskim obavezama i

uspehu u školi, saradnji roditelja/staratelja sa školom, odnosu deteta prema radu, sposobnostima deteta i uspehu u školi, planiranju vremena, profesionalnom usmeravanju, igri deteta, interesovanjima deteta, slobodnom vremenu, odnosu deteta i kulture, dete i tehnička sredstva i kulturi ponašanja deteta.

Jedna od autorki sačinila je priručnik sa radionicama, koje su vezane za unapređivanje pomenutih znanja i veština. Priručnik se koristi tokom seminara i dobija ga svaka škola čiji se nastavnici i stručni saradnici edukuju. Tokom seminara, kroz razmenu iskustva, nastavnici dobijaju i ideje za planiranje i realizaciju rada sa roditeljima. Takođe, učesnici seminara dobijaju i spisak literature koju mogu koristiti i primenjivati u svom radu.

Seminar je rađen u pet osnovnih škola u Beogradu na opštini Voždovac. Svi koji se edukuju, nakon seminara evaluiraju njegov kvalitet. U ovih pet škola seminar je ocenjen visokom ocenom (3,85 od 4). Mnogi komentari su da je: koristan, stručan, da daje podršku u radu, da unapređuje saradnju sa roditeljima i da daje mogućnost uticaja škole na podizanje vaspitne funkcije porodice.

Zaključak

Porodica je danas opterećena mnogim nepovoljnim okolnostima u društvu i zato je roditeljima/starateljima teško da obavljaju svoju vaspitnu ulogu. Poštovanje roditelja/staratelja od strane škole doprinosi poverenju i prihvatanju predloga koje im stručnjak daje. Obostrana korist od saradnje doprinosi kvalitetnijem radu škole i bolje obavljanje roditeljske uloge. Da bi ta saradnja bila što uspešnija neophodna je kontinuirana edukacija nastavnika.

Mi smo ponudile edukaciju za nastavnike i stručne saradnike. Svi koji su učestvovali u obuci zapažaju da je edukacija korisna i da su stečena znanja i kompetencije primenljive. Posebnu korist vide u tome što se obučavaju za pravljenje plana saradnje sa roditeljima kako na ličnom nivou tako i na nivou škole. Povratna informacija o primeni u radu nastavnika sa roditeljima, mogla bi predstavljati teškoću. Naše angažovanje će ići u tom pravcu, nadamo se uspešno, jer je program nedavno počeo da se primenjuje. Cilj nam je da se edukacija nastavnika i stručnih saradnika nastavi.

Literatura

Gordon, T. (1998). Umeće roditeljstva kako podizati odgovornu decu. Beograd: Kreativni centar.

Prodanović, Lj. (2008). Saradnja prosvetnog radnika s roditeljima. Beograd: Agencija za edukaciju i usluge "Profikomp".

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

Polovina, N. (2007). Sistemska analiza saradnje škole i porodice. U: Krnjajić, S. (ur.). Saradnja škole i porodice (str. 91-113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 72/2009, 52/2011 u 55/2013.

ZASTUPLJENOST RAZLIČITIH VRSTA ISTRAŽIVANJA U PEDAGOGIJI²²

Nataša B. Matović²³
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Različite vrste istraživanja se koriste u proučavanjima u pedagogiji. Njihove specifičnosti omogućavaju da svako od njih na poseban način doprinosi razvoju saznanja u oblasti vaspitanja. U metodološkoj literaturi problem vrsta istraživanja uglavnom se analizira na teorijskom nivou. Njegovo razmatranje iz ugla istraživačke prakse nije često. U radu se prezentuju rezultati analize preduzete s ciljem da se utvrdi zastupljenost pojedinih vrsta istraživanja u pedagogiji. Analizom je obuhvaćeno 269 radova, objavljenih u dva pedagoška časopisa, u periodu od tri godine. Rezultati ukazuju da je nešto veća zastupljenost empirijskih u odnosu na teorijska istraživanja, kao i da dominiraju kvantitativna u poređenju sa kvalitativnim i kombinovanim istraživanjima. Dobijeni rezultati razmatraju se u kontekstu rezultata srodnih istraživanja i činilaca koji utiču na opredeljenje da se koristi određena vrsta istraživanja.

Ključne reči: vrste istraživanja, metodologija istraživanja, pedagogija.

Uvod

U cilju dolaženja do saznanja u vezi sa različitim pitanjima vaspitanja, u pedagogiji mogu da se koriste raznorodna istraživanja, na primer, korelaciona, servej, eksperimentalna, sociometrijska, akciona, etnografska, evaluativna. Svako od njih poseduje karakteristike koje konkretnoj vrsti istraživanja omogućavaju da na osoben način doprinosi unapređenju saznanja u toj oblasti, pored toga što ga čine specifičnim u odnosu na druge vrste istraživanja.

Mada postoje različita određenja sintagme vrsta istraživanja, pod njom se obično podrazumeva sveukupna organizacija konkretnog istraživanja (Bandur i Potkonjak, 1999). To znači da se ona odnosi na način na koji su osmišljeni pojedini elementi koji čine istraživanje, kako su povezani, međusobno uslovljeni i sl. Njegova funkcija je da obezbedi da se na problem istraživanja odgovori tako da se dobije što ubedljiviji odgovor, odnosno da se prostor za nedoumice i osporavanja, svede na najmanju moguću meru (De Vaus, 2001; Gorard, 2013). To znači da je pitanje vrste istraživanja zapravo pitanje logike istraživanja, a ne logistike (De Vaus, 2001; Yin, 2007). U skladu s tim, razmatranje problema vrsta istraživanja koje se koriste u pedagogiji, značajno je zato što omogućava

²² Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

²³ E-mail: nmatovic@f.bg.ac.rs

da se stekne uvid u postojeće stanje u vezi sa metodologijom istraživanja koja se koristi u toj oblasti, da se preispita njena adekvatnost, pre svega, s obzirom na osobenosti vaspitanja kao predmeta proučavanja pedagogije; ali i da se sagledaju pravci, mogućnosti, potrebe njenog daljeg razvoja.

Karakteristike različitih vrsta istraživanja, često su predmet razmatranja u metodološkoj literaturi. Brojni su radovi koji su posvećeni analizi specifičnosti servej istraživanja, akcionog istraživanja, studije slučaja itd. Nasuprot tome, radovi u kojima se sagledava stanje u istraživačkoj praksi, odnosno utvrđuje rasprostranjenost pojedinih vrsta istraživanja u proučavanjima u nekoj oblasti, pa i u pedagogiji, nisu tako česti (Alastalo, 2008), posebno kod nas.

Kada se u obzir uzme sve navedeno, u okviru ovog rada cilj je da se utvrdi zastupljenost pojedinih vrsta istraživanja, tj. da se opiše postojeće stanje u tom smislu u pedagogiji, nauci o vaspitanju, kod nas.

Metod

Uzorak. Analizom je obuhvaćeno 269 radova objavljenih u dva časopisa u periodu od tri godine. Prilikom izbora časopisa u obzir je uzeto nekoliko kriterijuma. Pre svega, vodilo se računa da to budu pedagoški časopisi, da se u njima objavljuju i pregledni i originalni naučni radovi, da pripadaju višim, ali različitim, kategorijama prema kategorizaciji naučnih časopisa, kao i da je njihov status u tim kategorijama stabilan, tj. da nije menjan u skorije vreme. Odabrani su sledeći časopisi: Pedagogija (vodeći časopis nacionalnog značaja, kategorija M 51) i Nastava i vaspitanje (časopis međunarodnog značaja verifikovan posebnom odlukom, kategorija M 24). Analizom je obuhvaćen približan broj radova iz odabranih časopisa (Pedagogija – 50,9%; Nastava i vaspitanje – 49,1%). Pošto je namera da se opiše sadašnje stanje, procenjeno je da je period od tri godine, tj. od 2014. zaključno sa 2016. godinom, dovoljan da to omogući.

Tehnike i instrumenti prikupljanja podataka. Podaci su prikupljeni primenom tehnike analize sadržaja, a kao instrument korišćen je protokol za analizu sadržaja. Njegov sadržaj razrađen je u skladu sa operacionalnom definicijom sintagme vrsta istraživanja, a koja je određena na dva nivoa. Pre svega, pravljena je razlika između teorijskih i empirijskih istraživanja, s obzirom na prirodu problema koji bi trebalo rešiti istraživanjem i prirodu svedočanstva koje se u tu svrhu stiče u toku istraživanja (Ristić, 2006). Za njihovo kodiranje korišćena je klasifikacija radova na pregledne i originalne naučne radove, a koja se standardno koristi u časopisima.

U okviru empirijskih istraživanja pravljena je razlika između kvantitativnih, kvalitativnih i istraživanja u kojima se kombinuju pomenute metodologije (kombinovano istraživanje). U cilju razlikovanja prva dva korišćeni su kriterijumi koji se odnose na njihove specifičnosti na nivou cilja i metode istraživanja, a koji se obično primenjuju u istraživanjima ovog tipa (Alise & Teddlie, 2010; Hart et al., 2009; Ross & Onwuegbuzie, 2012). Posebna pažnja posvećena je prirodi podataka i načinu njihove obrade. U slučaju

radova u vezi sa kojima je bilo teško doneti odluku, rukovodilo se i opštim utiskom o tome na čemu je naglasak. U kombinovana istraživanja svrstana su ona u kojima su korišćene i kvantitativna i kvalitativna metodologija (Maxwell, 2016; Teddlie & Tashakkori, 2012). Zahtev da je način na koje su one povezane u istraživanju doprineo saznanju koje ne bi bilo moguće ako bi se koristila samo jedna metodologija (Heyvaert et al., 2013; Molina-Azori'n, 2011), primenjen je fleksibilno. Kodiranje radova vršio je autor ovog rada, koristeći informacije koje se nalaze u delu teksta u kome je opisana metodologija primenjena u istraživanju, a ako to nije bilo dovoljno, i informacije iz drugih delova teksta (npr. rezultata istraživanja).

Obrada podataka. Za predstavljanje učestalosti pojedinih vrsta istraživanja, pored utvrđivanja frekvencija, računati su i procenti. Da bi se ispitalo da li postoje statistički značajne razlike u zastupljenosti pojedinih vrsta istraživanja u različitim godinama vremenskog perioda obuhvaćenog analizom primenjen je hi-kvadrat test.

Rezultati istraživanja i diskusija

Rezultati istraživanja dobijeni na ovom uzorku radova ukazuju da su u pedagogiji nešto više zastupljena empirijska (55,4%) u odnosu na teorijska istraživanja (44,6%). Takođe, u ovoj oblasti dominiraju kvantitativna istraživanja (78,5%), dok je kvalitativnih znatno manje (17,4%), a istraživanja u kojima se kombinuju pomenute metodologije veoma su retka (4,0%).

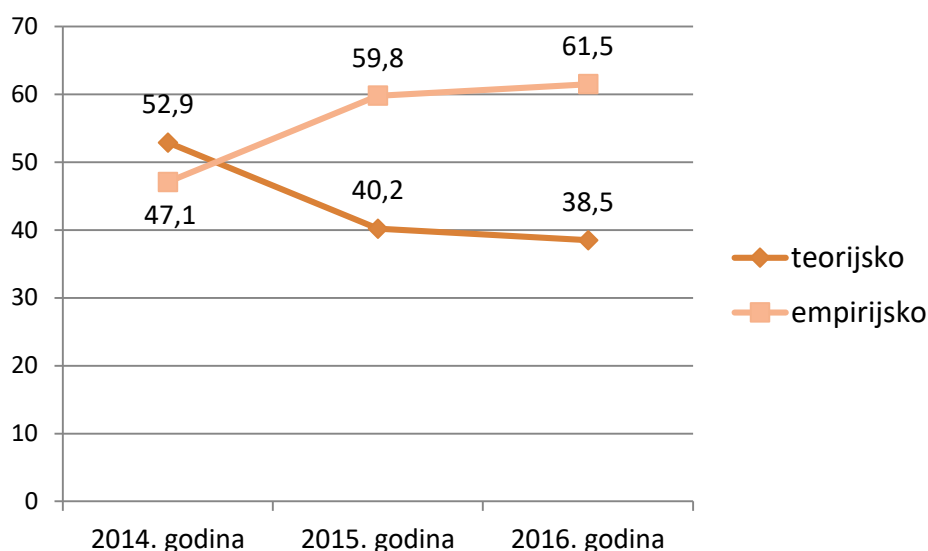
Navedeni rezultati u izvesnoj meri saglasni su sa rezultatima dobijenim u sličnim istraživanjima, u istoj ili u srodnim oblastima. Veća zastupljenost empirijskih u odnosu na teorijska istraživanja utvrđena je, na primer, u školskoj psihologiji – 71,8% (Powell et al., 2008), u oblasti visokoškolskog obrazovanja – 77,6% (Hutchinson & Lovell, 2004).

Rezultat koji se odnosi na to da se najviše koriste kvantitativna, zatim kvalitativna, a najmanje kombinovana istraživanja, u skladu je sa rezultatima dobijenim u srodnom istraživanju u oblasti pedagogije (Alise & Teddlie, 2010), ali i sa rezultatima većeg broja istraživanja u oblastima srodnim pedagogiji: psihologiji i posebno školskoj psihologiji, sociologiji, u domenu visokoškolskog obrazovanja, razvoju ljudskih resursa (Alise & Teddlie, 2010; Hutchinson & Lovell, 2004; Onwuegbuzie & Corrigan, 2014; Powell et al., 2008). Nasuprot tome, odstupanja su uočena u oblasti matematičkog obrazovanja, u kojoj se najčešće koriste kvalitativna, zatim slede kombinovana, dok su najmanje zastupljena kvantitativna istraživanja (Hart et al., 2009; Ross & Onwuegbuzie, 2012).

Registrovani stepen zastupljenosti kvantitativnih (78,5%), kvalitativnih (17,4%) i kombinovanih (4,05%) istraživanja manje je u skladu sa rezultatima istraživanja dobijenim u srodnom istraživanju u oblasti pedagogije, nego sa rezultatima istraživanja u oblastima srodnim pedagogiji. Naime, u oblasti pedagogije registrovana je sledeća distribucija: kvantitativna (42%), kvalitativna (34%), kombinovana (24%) istraživanja (Alise & Teddlie, 2010). Za razliku od toga, u srodnim oblastima stepen zastupljenosti kvantitativnih istraživanja kreće se u rasponu između 93% u psihologiji (Alise & Teddlie,

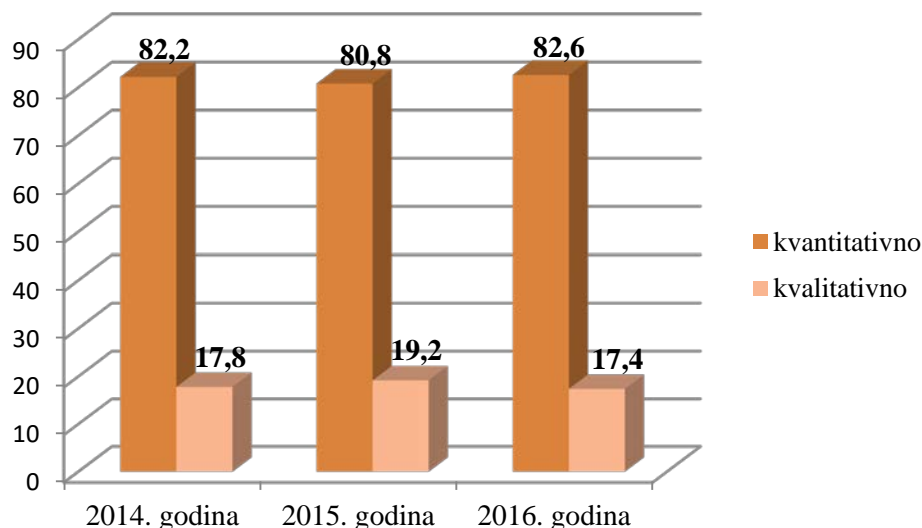
2010) i 73% u oblasti razvoja ljudskih resursa (Onwuegbuzie & Corrigan, 2014); kvalitativnih istraživanja između 20,3% u oblasti visokoškolskog obrazovanja (Hutchinson & Lovell, 2004) i 1,37% odnosno 0% u školskoj psihologiji (Powell et al., 2008) i psihologiji (Alise & Teddlie, 2010); dok se za kombinovana istraživanja navodi da su ona, u različitim oblastima, u poseku zastupljena oko 14-15% (Alise & Teddlie, 2010; Truscott et al., 2010).

Kada se teorijska i empirijska istraživanja u odabranom vremenskom periodu posmatraju kao zasebne grupe, a na osnovu rezultata dobijenih u ovom istraživanju, može da se zaključi da je broj empirijskih istraživanja stabilan i iznosi oko 33% za svaku godinu; dok broj teorijskih radova opada iz godine u godinu (2014. – 45,8%; 2015. – 29,2%; 2016. - 25,0%). Poput empirijskih, i broj kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja bitno ne varira po godinama (oko 33% za svaku godinu), kada se ona tretiraju kao dve posebne celine.



Grafikon 1. Zastupljenost teorijskih i empirijskih istraživanja po godinama

U skladu sa navedenim, ako se teorijska i empirijska istraživanja posmatraju kao jedna grupa, u analiziranom vremenskom periodu, broj teorijskih istraživanja smanjio se za približno 15% u odnosu na broj empirijskih istraživanja (Grafikon 1). Ipak, registrovana razlika nije statistički značajna ($\chi^2 = 4,751$, $df = 2$, $p = 0,093$). Nasuprot tome, broj kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja, kada se uzmu kao jedinstvena celina, ne menja se mnogo po godinama (Grafikon 2), i u skladu s tim, uočene razlike nisu statistički značajne ($\chi^2 = 0,063$, $df = 2$, $p = 0,969$).



Grafikon 2. Zastupljenost kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja po godinama

Brojni su činioци koji utiču na opredeljenje da se koristi određena vrsta istraživanja i koji mogu da doprinesu objašnjenju dobijenih rezultata. Pre svega, to je priroda problema koji je predmet proučavanja. U vezi s tim, a u skladu s određenjem sintagme vrsta istraživanja, opravdano je postaviti pitanje: da li je konkretna vrsta istraživanja korisna u smislu odgovarajuća sa stanovišta realizacije postavljenog cilja (Denscombe, 2010)? Pored toga, od značaja je i priroda same nauke. Na primer, ukazuje se na veću otvorenost prema kvalitativnim i kombinovanim istraživanjima interdisciplinarnih i primenjenih područja istraživanja (Alise & Teddlie, 2010). Takođe, ne bi trebalo zanemariti ni preferencije konkretnih istraživača prema pojedinim vrstama istraživanja.

Zaključak

Rezultati istraživanja ukazuju da su u pedagogiji nešto više zastupljena empirijska istraživanja, a da u okviru njih dominiraju kvantitativna istraživanja. Ipak, u određenoj meri koriste se i druge vrste istraživanja obuhvaćene analizom u ovom radu: teorijska, kvalitativna i kombinovana. Primena različitih vrsta istraživanja predstavlja dobru osnovu za sveobuhvatno i celovito proučavanje vaspitanja, posebno kada se u obzir uzmu njihove osobene karakteristike i specifični načini na koje mogu da upotpune i unaprede postojeće saznanje.

Sagledavanje problema vrsta istraživanja iz ugla istraživačke prakse doprinosi razvoju metodologije pedagogije, pre svega tako što teorijska razmatranja dopunjuje analizom postojećeg stanja. Ipak, istraživanja usmerena na utvrđivanje zastupljenosti različitih vrsta istraživanja prate izvesne dileme, koje bi kroz buduća istraživanja trebalo rešavati. Kako obezbediti reprezentativan uzorak radova za analizu (koje izvore koristiti – časopise, odbranjene doktorske disertacije, oba ili neki drugi izvor; koji vremenski period obuhvatiti – tri, pet, deset godina)? Šta su preduslovi za valjano i pouzdano kodiranje radova (koliko bi istraživača trebalo da bude uključeno u proces kodiranja, kako razvijati kriterijume za kodiranje)?

Literatura

- Alastalo, M. (2008). The History of Social Research Methods. In: Alasuutari, P., Bickman, L. & Brannen, J. (eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp. 26-41). Los Angeles (etc.): SAGE Publications.
- Alise, M. A., & Teddlie, C. (2010). A continuation of the paradigm wars? Prevalence rates of methodological approaches across the social/behavioral sciences. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(2), 103–126.
- Bandur, V. i N. Potkonjak (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide: For small-scale social research projects*. London: McGraw-Hill Education & Open University Press.
- De Vaus, D. A. (2001). *Research Design in Social Research*. London (etc.): SAGE Publication Ltd.
- Gorard, S. (2013). *Research design (Creating Robust Approaches for the Social Sciences)*. London (etc.): SAGE Publication Ltd.
- Hart, L. C., Smith, S. Z., Swars, S. L., & Smith, M. E. (2009). An examination of research methods in mathematics education. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 26–41.
- Heyvaert, M., Hannes, K., Maes, B. & Onghena P. (2013). Critical Appraisal of Mixed Methods Studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(4), 302–327.
- Hutchinson, S. R., & Lovell, C. D. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research teaching. *Research in Higher Education*, 45(4), 383-403.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the History and Range of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12–27.
- Molina-Azori'n, J. F. (2011). The Use and Added Value of Mixed Methods in Management Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(1), 7–24.
- Onwuegbuzie, A. J. & Corrigan, J. A. (2014). Improving the Quality of Mixed Research Reports in the Field of Human Resource Development and Beyond: A Call for Rigor as an Ethical Practice. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 273-299.
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S., & Daley, C. E. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools*, 45(4), 291–309.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ross, A., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Prevalence of mixed methods research in mathematics education. *Mathematics Educator*, 22(1), 84–113.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2012). Common “Core” Characteristics of Mixed Methods Research: A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 774–788.
- Truscott, D. M., Swars, S., Smith, S., Thornton-Reid, F., Zhao, Y., Dooley, C., Williams, B., Hart, L. & Matthews, M. (2010). A cross-disciplinary examination of the prevalence of mixed methods in educational research: 1995–2005. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 317–328.
- Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

VASPITANJE U KONTEKSTU UČENJA U ODRASLOM DOBU²⁴

Aleksandra P. Pejatović²⁵
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U kontekstu celoživotnog učenja se veoma retko govori o vaspitanju u odrasлом dobu. Da bi se sagledali efekti vaspitanja kod odraslih, sprovedeno je empirijsko istraživanje sa ciljem ispitivanja zastupljenosti ovih efekata među procenama ispitanika o tome šta je najvažnije što su u kao odrasli naučili. Na vrhu rang-liste naučenog našla se kategorija nazvana „Način postupanja, ponašanja“. Analiza rezultata pokazuje da se u svim kategorijama, u koje su razvrstani odgovori ispitanika, mogu izdvojiti efekti vaspitanja i da u najvećem broju ovih kategorija ti efekti dominiraju. Variranje efekata vaspitanja vidljivo je u odnosu na nivo formalnog obrazovanja. Dobijeni nalazi ukazuju na potrebu proučavanja vaspitanja tokom čitavog života u okviru andragoške nauke, kao i na neophodnost obraćanja veće pažnje na vaspitne efekte obrazovnih programa za odrasle.

Ključne reči: celoživotno učenje, obrazovanje, vaspitanje, odraslo doba.

Vaspitanje, obrazovanje i učenje

U stručnoj i naučnoj literaturi u domenu nauka o vaspitanju i obrazovanju, zatim u dokumentima relevantnih međunarodnih organizacija, kao i u onima kojima se ova oblast zakonski uređuje, više godina unazad se kao opšteprihvaćena pojavljuje sintagma „celoživotno učenje“. Očigledno je da je naglasak na procesu i aktivnosti koji se dešavaju u pojedincu i od strane pojedinca, dok obrazovanje i vaspitanje navedenom sintagmom ostaju prikriveni, ali svakako u nju uključeni.

Stvara se utisak da se o vaspitanju u značajno većoj meri govori kada je reč o deci i mladima, a da se sa srednjim životnim ili starijim životnim dobom ono ne dovodi u vezu. Tako deluje i kada posmatramo našu zakonsku regulativu u oblasti vaspitanja i obrazovanja. U *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009) se navodi da „Sistem obrazovanja i vaspitanja obuhvata predškolsko vaspitanje i obrazovanje, osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje i predstavlja sastavni deo ukupnog učenja tokom celog života svih građana...“ (Zakon..., 2009, Član 2). Prateći elemente i pozicioniranje formalnog sistema, kako odrastamo udaljavamo se od vaspitanja, pristizujući, preko dominacije obrazovanja, do učenja.

²⁴ Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

²⁵ E-mail: apejatov@f.bg.ac.rs

Zakonom o obrazovanju odraslih (2013), uređuju se „... obrazovanje i celoživotno učenje odraslih kao deo jedinstvenog sistema obrazovanja...“ (Zakon..., 2013, Član 1). U celini posmatrajući, vidljivo je da u *Zakonu o obrazovanju odraslih* dominira obrazovanje, ali se takođe, i to značajno, pojavljuje i učenje. Vaspitanje odraslih se decidirano ne spominje, međutim mnogo toga što ovaj Zakon sadrži moglo bi da se podvede pod vaspitanje.

Osnovno pitanje koje u ovom radu postavljamo je: šta se dešava sa vaspitanjem u odraslom dobu, odnosno, šta bismo od naučenog u odraslom dobu mogli da podvedemo pod vaspitanje, to jest, efekte vaspitanja?

Razumevanje vaspitanja i njegovog odnosa sa obrazovanjem, uz osvrt na učenje

Neophodnim nam se čini da u ovom radu napišemo nešto o našem razumevanju vaspitanja. U potpunosti smo saglasni sa shvatanjem vaspitanja, koje ističe Snežana Medić. Autorka navodi da vaspitanje može da se odredi kao društvena funkcija, zatim kao društveni i međuljudski odnos (delatnost), i takođe kao individualni proces (Medić, 1993). Prateći nadalje ova tri pojavna oblika vaspitanja, deluje logičnim pretpostaviti da njihovo umreženo funkcionisanje ne prestaje u određenom životnom dobu, već da se „proteže“ tokom čitavog životnog veka pojedinca.

Dovodeći vaspitanje u odnos sa obrazovanjem, Medić smatra da je obrazovanje oblik i sredstvo realizacije vaspitanja (*Ibid.*). Ukoliko zađemo u njegovu prirodu, čini nam se da možemo da ga posmatramo, takođe, kao društvenu funkciju, zatim kao odnos, i kao proces organizovan radi postizanja planiranih efekata na individualnom i na društvenom nivou. Učešćem pojedinca u obrazovnim situacijama, na individualnom nivou provocira se proces učenja, čime se uspostavlja veza između obrazovanja i učenja.

Onog trenutka kada je izraz „doživotno obrazovanje“ zamenila sintagma „celoživotno učenje“, fokus proučavanja se, od obrazovanja, kao organizovane aktivnosti koja je od nekog drugog, za nju odgovornog, priređena za pojedinca, prebacio na učenje, kao aktivnost vezivu za pojedinca za koju je on odgovoran (Zech, 2007).

Potruga za efektima vaspitanja u naučenom u odraslom dobu

Rezultati koji se u radu analiziraju dobijeni su u okviru istraživanja procena ispitanika onoga što je najvažnije što su kao odrasli naučili, u najrazličitijim životnim prilikama. Načinjen je, u stvari, presek stanja, na trenutnom uzorku od 173 ispitanika, starosti trideset i više godina. Presek je urađen sa ciljem ispitivanja zastupljenosti efekata vaspitanja među procenama ispitanika o tome šta je najvažnije što su kao odrasli naučili.

Podaci su prikupljeni na osnovu upitnika koji je sadržao ukupno šest pitanja. Prva četiri se odnose na bio-socijalne karakteristike ispitanika: pol, godine starosti, nivo obrazovanja i radni status. Kao odgovor na peto pitanje ispitanici su trebali da dovrše

započetu rečenicu: *Najvažnije što sam kao odrastao/odrasla naučio/naučila je...*, dok su na šesto odgovarali dovršavanjem rečenice: *Još bih veoma voleo/volela da naučim...*

Među ispitanicima su 102 žene, a 71 osoba je muškog pola. Prema životnom dobu raspored je sledeći: 30-40 godina 57 ispitanika, 41-50 godina 57, 51-60 godina 37 i od 61 godine i više su 22 ispitanika. (Ne)potpunu osnovnu školu ima 9 ispitanika, trogodišnju srednju – 13, četvorogodišnju srednju – 44, višu školu – 17, fakultet – 67, magistraturu – 13, dok je doktorat steklo 9 ispitanih. Zaposlenih je 135, a nezaposlenih i penzionera 35.

Procene ispitanika o tome šta je najvažnije što su kao odrasli naučili razvrstane su u 13 kategorija, a rang-lista kategorija, na osnovu frekvencija prikazana je u tabeli 1.

Tabela 1. Rang-lista kategorija naučenog

<i>Rang</i>	<i>Kategorije naučenog</i>	<i>f</i>
1.	Način postupanja, ponašanja	96
2.	Ključne kompetencije	87
3.	Profesionalni razvoj; Stručna znanja, veštine, kompetencije	64
4.	Hobi aktivnosti	46
5.	Kako stvari u životu funkcionišu	36
6.	Osobine ličnosti	29
7.	Različita opšta znanja, veštine i sposobnosti	26
8-9.	O sebi, unapređivanje sebe, upoznavanje sebe	17
8-9.	Porodica, partnerski odnosi, roditeljstvo, domaćinstvo	17
10.	Šta je najbitnije u životu	16
11.	Učenje, obrazovanje	12
12.	Osećanja	6
13.	Ostalo	3

Najveći broj ispitanika naveo je da su način ponašanja i postupanje prema drugim ljudima najvažnije što su naučili u odraslom dobu („Da budem pribran i razuman u najtežim situacijama u životu“; „Da činim dobro ljudima“; „Naučio sam da se ponašam“; itd.). Bez namere da u ovoj kategoriji umanjimo ulogu obrazovanja, načine na koje smo naučili da se ponašamo i da postupamo možemo u najvećoj meri da smatramo efektima onoga što bismo označili kao vaspitanje.

Zapravo, teško da bismo bilo koju od kategorija mogli da izdvojimo kao onu u kojoj ne prepoznamo efekte vaspitanja. U nekim su efekti transparentniji, kao, na primer: Kako stvari u životu funkcionišu, koja sadrži formirane stavove ispitanika prema različitim stvarima u životu („... da se sve postiže trudom i radom.“; „Da je život jedna velika borba.“; „... da uvek imamo mogućnost izbora.“); zatim: Osobine ličnosti (upornost, strpljenje, tolerantnost...); pa: Opšte sposobnosti (kreativnost, analitičnost, kritički način mišljenja...); O sebi ispitanici su naučili da prepoznaju sebe, da cene sebe, da čuvaju sebe; zatim su naučili kako da funkcionišu u porodičnom kontekstu, u partnerskoj relaciji („Život u dvoje“), u domaćinstvu, roditeljstvo... U kategoriju: Šta je najbitnije u životu svrstane su spoznaje ispitanika najvažnijih vrednosti u njihovim životima, poput, zdravlja, porodice i poštenja. Pod Učenje i obrazovanje podvedeni su, stavovi o značaju učenja i mogućnostima učenja u svim životnim dobima („Da nikada nije kasno da počneš

sa učenjem neke nove oblasti“; „Shvatio sam koliko čovek treba da uči...“). Manji broj ispitanika izdvajao je kao najvažnije što su u odraslom dobu naučili da vole (kategorija Osećanja).

Iako bi se nešto slabija zastupljenost efekata vaspitanja mogla da očekuje u kategorijama Ključne kompetencije i Profesionalni razvoj, ipak se vaspitanje pojavljuje i u njima. Kod Ključnih kompetencija efekti vaspitanja su manje izraženi kada se navode kompetencije vezane za upotrebu informacionih tehnologija, ali su njegovi efekti svakako prisutni kod komunikacije, timskog rada, rešavanja konflikata i sličnih. U kategoriji Profesionalni razvoj jesu veoma često navođenja usko stručna znanja, veštine i kompetencije, međutim, pojavljuju se i: „Da u svakom poslu moraš dati sve od sebe“, zatim da se bude stručan radnik, kao i da se bude dobar radnik.

Analiza onoga što su ispitanici navodili kao najvažnije što su kao odrasli naučili dovodi nas do zaključka da dominiraju rezultati procesa vaspitanja. Takođe je interesantno spomenuti da su primetne varijacije odgovora ispitanika s obzirom na nivo obrazovanja. Povezanost efekata vaspitanja, iskazana kroz naučeno u odraslom dobu, u odnosu na nivo obrazovanja ide u pravcu da se: Način postupanja pojavljuje na prvom mestu rang-listi od onih koji imaju (ne)potpunu osnovnu školu sve do osoba sa višom školom, a završno kod ispitanika sa doktoratom; na prvom mestu se kod fakultetski obrazovanih i onih koji su stekli magistraturu pojavljuju Ključne kompetencije; Profesionalni razvoj se na vrh rang-lista probija tek kod ispitanika sa četvorogodišnjom srednjom školom i te pozicije zadržava sve do osoba koje poseduju doktorat; jedino kod ispitanika koji su stekli doktorat se Učenje i obrazovanje nalaze na vrhu liste; hobi-aktivnosti, ali različite, se pojavljuju na vrhovima lista kod onih koji imaju (ne)potpunu osnovnu školu i kod onih koji poseduju doktorat; naučeno iz kategorije Porodica je jedino kod ispitanika sa (ne)potpunom osnovnom školom na čelu rang-liste naučenog.

I ovako sažeto predstavljene tendencije izdvajanja najvažnije naučenog u odraslom dobu u odnosu na formalni nivo obrazovanja, ukazuju na značaj ovog sistema obrazovanja za proces vaspitanja, i onda kada se posmatra nakon prolaska većeg broja godina od njegovog završetka i u sadejstvu sa neformalnim sistemom obrazovanja i informalnim učenjem.

Zaključna razmatranja o vaspitanju u odraslom dobu

I pored toga što se o vaspitanju dece i mladih mnogo više govori, piše i promišlja nego o vaspitanju u odraslom dobu, ipak, kao što pokazuju rezultati našeg istraživanja o onome što su ispitanici izdvajali kao najvažnije što su naučili kao odrasli, bezmalo u svim kategorijama među naučenim dominiraju efekti vaspitanja. Ovakvi nalazi, pre svega, govore o značaju vaspitanja tokom čitavog života čoveka, i da, kao što se govori o celoživotnom učenju, možemo da govorimo i o celoživotnom vaspitanju. Nadalje, ovakvi nalazi nas upućuju da prilikom programiranja i realizacije različitih organizacionih oblika obrazovanja namenjenih odraslima moramo znatno više pažnje da posvetimo vaspitnim

efektima programa. I, za sada, na kraju, dobijeni nalazi, pokazuju da i nadalje opstaje tvrdnja Dušana Savićevića da „andragogija zapostavlja vaspitnu komponentu“ (Savićević, 1989:220).

Literatura

Medić, S. (1993). *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Zakon o obrazovanju odraslih. *Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS*, 2013. Dostupno na adresi: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Закон-о-образовању-одраслих.pdf>. (posećeno 23. 08. 2016)

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 72/09, 2009.

Zech, R. (2007). *Learner-Oriented Quality Certification for Further Education Organisations - Guidelines*. Hannover: ArtSet® Forschung, Bildung, Beratung GmbH.

VASPITANJE I OBRAZOVANJE MALOLETNIH PRESTUPNIKA U ZAVODSKIM USLOVIMA

Danica V. Vasiljević-Prodanović²⁶
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Ovaj rad se bavi pitanjima vaspitanja i obrazovanja maloletnika na izvršenju vaspitnih mera i kazne maloletničkog zatvora. Funkcija obrazovanja maloletnika u zavodskim uslovima je sticanje znanja, veština i navika neophodnih za njegovu integraciju u društvo. Obrazovanje ima i vaspitnu funkciju, jer se kroz sazajne procese razvija sposobnost maloletnika da izgradi kritički odnos prema sebi i društvu. Cilja rada je ukazivanje na glavna obeležja problema vaspitanja i obrazovanja maloletnika u zavodskim uslovima i moguće puteve za njihovo rešavanje. Izdvojeni su problemi koji se odnose na motivaciju maloletnika, organizovanost sistema, razvoj standarda i evaluaciju obrazovanja u zavodskim uslovima, kompetencije pedagoga, adekvatnost programa formalnog i neformalnog obrazovanja.

Ključne reči: vaspitanje, obrazovanje, maloletni prestupnik, zavodske vaspitne mere, maloletnički zatvor.

Uvod

Pedagoško načelo da "nema vaspitanja bez obrazovanja" više nego bilo gde drugde potvrđuje se u oblasti izvršenja zavodskih krivičnih sankcija prema maloletnim učiniocima krivičnih dela. Odnos između obrazovanja i prestupništva je u literaturi detaljno istražen i brojni autori označavaju slaba školska postignuća, ponavljanje razreda, negativne stavove prema školi i slabo funkcionisanje škole kao faktore rizika za javljanje prestupništva kod dece i mladih (Loeber, Farrington & Petechuk, 2003). Domaća istraživanja potvrđuju povezanost između bežanja iz škole i lošeg uspeha u školi, kako sa delinkvencijom u širem smislu (uključujući i rizična ponašanja maloletnika), tako i sa izvršenjem nasilnih krivičnih dela (Vasiljević-Prodanović, 2016). Nedovršeni proces obrazovanja, karakterističan za maloletnike kojima se izriču zavodske vaspitne mere, takođe se dovodi u vezu sa prestupništvom (Mirić, 2016).

Ostvarivanje vaspitnog uticaja na maloletnika, koje ima za cilj podsticanje njegovog razvoja, izgradnju pozitivnog odnosa prema društvu i usvajanje prosocijalnih obrazaca ponašanja, ostvaruje se različitim postupcima u okviru programa postupanja prema maloletniku tokom izvršenja zavodske sankcije, u kojem obrazovanje ima važno mesto. Osnovna funkcija obrazovanja u zavodskim uslovima je sticanje znanja, veština i navika neophodnih za integraciju maloletnika u društvo (Vasiljević, 2004). Istovremeno,

²⁶ E-mail: vp.danica@gmail.com

obrazovanje ima i vaspitnu funkciju, jer se kroz sazajne procese razvija sposobnost maloletnika da izgradi kritički odnos prema sebi i društvu. Stoga je potpuno razumljiva konstatacija pojedinih autora da “nema pedagoškog tretmana mladih sa poremećajima u ponašanju bez aktivnosti nastavno-obrazovnog karaktera” (Božić, 2015: 99).

Praksa obrazovanja maloletnika u zavodskim uslovima upućuje na konstataciju da ovaj segment postupanja prema maloletnicima preživljava krizu, da je ostavljen izvan sistema, i da ne pobuđuje dovoljno interesovanja stručne i naučne javnosti. Izveštaji o posetama ustanovama za izvršenje zavodskih sankcija prema maloletnicima potvrđuju ocenu lošeg stanja u oblasti obrazovanja maloletnika (Zaštitnik građana, 2013; Zaštitnik građana, 2014). Stoga je veoma važno ukazati na glavna obeležja problema vaspitanja i obrazovanja maloletnika u zavodskim uslovima i moguće puteve za njihovo rešavanje, što predstavlja i cilj ovog rada.

Normativni okvir vaspitanja i obrazovanja maloletnika u zavodskim uslovima

Domaće zakonodavstvo u oblasti izvršenja krivičnih sankcija prema maloletnim učiniocima krivičnih dela je usvojilo niz rešenja kojima se potvrđuju prava maloletnih lica garantovana međunarodnim ugovorima i standardima. Pravo na obrazovanje je jedno od osnovnih prava koje garantuje čl. 28. Konvencije o pravima deteta. Pored zahteva da osnovno obrazovanje bude obavezno i besplatno dostupno svima, naša zemlja je u obavezi da podstiče razne vidove srednjoškolskog obrazovanja i omogući pristup višem obrazovanju u skladu sa sposobnostima deteta, a u slučaju potrebe pruži finansijsku podršku. Pravila UN o zaštiti maloletnika lišenih slobode nalažu da osnovno obrazovanje odgovara potrebama i mogućnostima maloletnika, i da bude integrisano u obrazovni sistem kako bi se olakšao nastavak školovanja nakon izlaska iz ustanove. Maloletnika treba stimulisati u tom pravcu i omogućiti uslove za nastavak obrazovanja. Pored toga, svaki maloletnik ima pravo na stručno osposobljavanje koje će ga pripremiti za buduće zanimanje, kao i pravo na izbor zanimanja u meri u kojoj to dozvoljavaju institucionalni uslovi.

Zakonom o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica (2005) je propisana obaveza ustanova da omoguće osnovno i srednje stručno obrazovanje, kao i radno osposobljavanje maloletnika. Tokom izvršenja zavodskih vaspitnih mera, maloletnik koji nije završio osnovnu školu ima obavezu pohađanja nastave po planu i programu za osnovno obrazovanje odraslih. Maloletniku koji je završio osnovnu školu se omogućava sticanje srednjeg stručnog obrazovanja u domu, pri čemu se nastava određenog smera ili stepena može odvijati izvan doma u redovnim školama, ukoliko to ne remeti izvršenje vaspitne mere. Zavod obezbeđuje i druge oblike obrazovanja i stručnog osposobljavanja, pri čemu je naglasak na sticanju znanja i veština potrebnih za profesionalno bavljenje određenim zanatom ili zanimanjem za kojim postoji potreba na tržištu rada. Nakon otpusta iz doma maloletniku se izdaju isprave o stečenom obrazovanju i stručnoj osposobljenosti iz kojih ne sme biti vidljivo da

su stečene za vreme izvršenja vaspitne mere (čl. 51. - 54. Pravilnika o kućnom redu vaspitno-popravnog doma). Kada je reč o izvršenju kazne maloletničkog zatvora, osnovno obrazovanje maloletnika se sprovodi u školi zavoda, a za srednje obrazovanje zavod organizuje pripremnu nastavu. Iz razloga bezbednosti, nije moguće pohađanje nastave izvan zavoda, ali se maloletniku može odobriti vanredno i dopisno školovanje u institucijama izvan zavoda. Stručno osposobljavanje se obavlja putem teorijske pripreme i praktične obuke u zavodskim radionicama, a zavod prema mogućnostima organizuje programe čija je svrha sticanje ili proširivanje praktičnih znanja (čl. 75-78. Pravilnika o kućnom redu kazneno-popravnog zavoda za maloletnike).

Praktična pitanja vaspitanja i obrazovanja maloletnika u zavodskim uslovima

Iako se može primetiti da opšti zakoni o obrazovanju i vaspitanju ne sadrže posebne odredbe o obrazovanju i vaspitanju u zavodskim uslovima, normativno uređenje ovih pitanja se ne može označiti kao uzrok problema u ovoj oblasti. Pojedini autori smatraju da problem "nije toliko u normativnim rešenjima, koliko u realizaciji, tj. načinu primene propisanog, kao i pogrešnoj percepciji značaja i uloge: rada, obrazovanja, obuke..." (Knežić, 2011: 88). Nedostatak ljudskih i materijalnih resursa se često označava kao glavni kamen spoticanja. Pojedini autori primećuju da od 2000., sa smanjenjem finansijskih sredstava za obrazovanje, opada i broj učenika u KP zavodu za maloletnike u Valjevu. Umesto formalnih oblika srednjeg obrazovanja, povećano je interesovanje za kurseve engleskog jezika i informatike. Obavezno osnovno obrazovanje koje se realizuje u zavodu pri Školi za osnovno obrazovanje odraslih iz Obrenovca je tokom 2014. pohađao 31 učenik, ali je istovremeno srednju školu pohađalo svega 2 učenika. Istovremeno, kurs informatike je završilo 60 polaznika. Od 2009. su postali popularni programi majstorskog obrazovanja, koje se realizuje u saradnji sa Narodnim univerzitetom Niš, ali tokom 2014. nije bilo zainteresovanih (Božić, 2015). Problem nedovoljne motivisanosti maloletnika za nastavak školovanja svakako zaslužuje pažnju i može ukazati kako na unutrašnje, tako i na spoljašnje faktore (organizacija obrazovnog sistema ustanove, neadekvatnost programa, kompetencije nastavnog osoblja itd.).

Podaci iz izveštaja o poseti KPZ za maloletnike u Valjevu pokazuju da pravo na srednje obrazovanje nije omogućeno osuđenima koji su smešteni u zatvoreno odeljenje zavoda, kao ni osuđenicima koji su u Odeljenju pojačanog nadzora. Preporuka zaštitnika građana je da zavod preduzme mere kako bi omogućio ostvarivanje prava na srednje obrazovanje svim licima, uz nastojanje zavoda da omogući besplatno srednje školovanje (Zaštitnik građana, 2013).

Osnovno obrazovanje maloletnika na izvršenju vaspitne mere u VP domu Kruševac sprovodi Osnovna škola za obrazovanje odraslih "Mladost" iz Knjaževca. U izveštaju zaštitnika građana se ukazuje da Dom pored formalnog, sprovodi i različite oblike neformalnog obrazovanja kako bi šticeñici stekli potrebne veštine i znanja i osposobili se za profesionalno bavljenje određenim zanimanjima. Nakon završene

stručne obuke dobijaju se diplome, ali one nisu važeće prilikom zapošljavanja, što dodatno otežava položaj maloletnika po izlasku iz ustanove (Zaštitnik građana, 2014).

Jedan od problema na koji se ukazuje u stručnoj literaturi jeste nepostojanje jedinstvenog sistema obrazovanja za maloletnike na izvršenju kazne maloletničkog zatvora u KPZ Valjevo i maloletnike kojima je izrečena zavodska vaspitna mera. U vezi s tim, predlaže se “stvaranje organizacionih i drugih pretpostavki za fleksibilniju primenu planova i programa obrazovanja primerenih potrebama i mogućnostima ove populacije” (Božić, 2015: 104).

Kako unaprediti kvalitet vaspitanja i obrazovanja maloletnika u zavodskim uslovima?

Kvalitet školskog obrazovanja se može posmatrati na dva nivoa: nivo funkcionisanja školskih sistema i nivo funkcionisanja školskih ustanova. Kao glavne dimenzije funkcionisanja školskih sistema mogu se izdvojiti efikasnost sistema i efektivnost obrazovanja (Hebib i Spasenović, 2014). Imajući u vidu specifičnost obrazovanja u zavodskim uslovima, s obzirom na svrhu primene zavodskih vaspitnih mera i kazne maloletničkog zatvora, problem definisanja kvaliteta obrazovanja je kompleksniji. Postavlja se pitanje šta su očekivani ishodi obrazovanja u zavodskim uslovima, i koje pokazatelje uspešnosti ovog vida obrazovanja možemo koristiti za ocenu njegovog kvaliteta. Školsko postignuće učenika, kao opšte korišćeni parametar, se iz više razloga može pokazati kao neadekvatno merilo kvaliteta u ovim specifičnim uslovima. Naime, treba imati u vidu da je reč o populaciji učenika koje odlikuje nizak stepen uspešnosti savladavanja školskih programa u redovnim školama, od kojih se teško može očekivati dostizanje opštih standarda postignuća. S druge strane, vaspitna komponenta obrazovanja u dobroj meri oslikava efekte napora u cilju uspešne reintegracije, te je svakako ne možemo isključiti iz razmatranja. Evidentno je da postoji potreba za definisanjem posebnih standarda postignuća, primerenih mogućnostima učenika i ciljevima vaspitanja i obrazovanja u zavodskim uslovima.

Kada posmatramo kvalitet funkcionisanja ustanova, očigledno je da postoji potreba za unapređenjem i materijalnih, i kadrovskih resursa, što u sadašnjim uslovima može izgledati kao nedostižan cilj. Međutim, odgovor na ove zahteve se može tražiti u reorganizaciji, racionalnijem korišćenju postojećih resursa i jačanju kompetencija stručnjaka koji rade na obrazovanju maloletnika. Umesto zavodske atmosfere bazirane na tehnikama prevaspitanja i disciplinovanja, moguće je stvarati zdravo okruženje u kome je naglasak na obrazovanju i koje pruža uslove za učenje, uz podršku u zadovoljavanju individualnih potreba maloletnika (Guiding principles..., 2014).

Zakon o dualnom obrazovanju, koji je izazvao burne polemike u javnosti, mogao bi uneti značajne novine u oblast obrazovanja u zavodskim uslovima, jer se čini da je ovaj koncept veoma prikladan za primenu na populaciji maloletnika na izvršenju zavodskih vaspitnih mera. Kao jedan od važnih preduslova, bilo bi potrebno pronaći način za

motivisanje poslodavaca da se uključe u sistem dualnog srednje stručnog obrazovanja (Ojler, 2015). Iskustva drugih zemalja ukazuju na održivost i prednosti ovog vida obrazovanja, iako pojedini autori pozivaju na oprez i pažljivu analizu pri razmatranju na koji način unaprediti ovaj segment obrazovanja u našoj zemlji (Tomić, Spasenović i Hebib, 2015).

Zaključak

Vaspitanje i obrazovanje maloletnika u zavodskim uslovima predstavlja poseban pedagoški izazov jer se odvija u nepovoljnoj klimi, u okruženju koje nije stimulativno, koje je opterećeno rigidnim pravilima i problemima ograničenih resursa. Očekivanja od takvog obrazovanja su da popuni praznine izgubljenih školskih godina, pruži maloletniku znanja i veštine neophodne za produktivan život u zajednici. U ovom radu je ukazano na neke od problema koji se odnose na motivaciju maloletnika, organizovanost sistema, razvoj standarda i evaluaciju obrazovanja u zavodskim uslovima, kompetencije pedagoga, adekvatnost programa formalnog i neformalnog obrazovanja, validnost isprava o stečenom stručnom obrazovanju, uz naznake mogućih pravaca njihovog rešavanja.

Reforme sistema obrazovanja ne mogu rešiti probleme koji postoje u drugim sistemima, ali se najava skorog uvođenja dualnog obrazovanja očekuje kao novost koja bi mogla pokrenuti na promene. U svakom slučaju, pažnju stručne javnosti bi trebalo usmeriti na pitanja vaspitanja i obrazovanja maloletnika u zavodskim uslovima, kao i na opštiju problematiku obrazovanja maloletnika sa problemima u ponašanju. Ako ne zbog šačice "buntovnika bez razloga" koji odbrojavaju svoje najlepše dane iza gvozdениh kapija, onda makar zbog školskih stolica koje se sve češće lome preko leđa prosvetnih radnika.

Literatura

Božić, M. (2015). *Umesto doma - Dom*. Beograd: Popular Media.

Ojler, D. (2015). *Dualno srednje stručno obrazovanje u Srbiji. Studija izvodljivosti*. Bon, Ešborn: GIZ.

Guiding principles for providing high-quality education in Juvenile justice secure care settings. US Department of Education, US Department of Justice, 2014. Dostupno na adresi: <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/correctional-education/guiding-principles.pdf> (posećeno 05.08.2017).

Hebib, E. i Spasenović, V. (2014). Postupci procenjivanja i mogućnosti unapređenja kvaliteta školskog obrazovanja u Srbiji. U: Pavlović-Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Radulović, L. (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 69-85). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Knežić, B. (2011). Obrazovanje osuđenika između prava i mogućnosti. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, XXX (1-2), 77-90.

- Loeber, R., Farrington, D. & Petechuk, D. (2003). *Child delinquency: Early intervention and prevention*. Washington, DC: US Department of Justice. Dostupno na adresi: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/186162.pdf> (posećeno 05.08.2017).
- Mirić, F. (2016). Uticaj obrazovanja na maloletničku delinkvenciju. *Socijalna misao*, (1), 61-71.
- Pravilnik o kućnom redu kazneno-popravnog zavoda za maloletnike, *Službeni glasnik RS*, br. 71, 2006.
- Pravilnik o kućnom redu vaspitno-popravnog doma, *Službeni glasnik RS*, br. 71, 2006.
- Tomić, M., Spasenović, V. i Hebib, E. (2015). Dualni model srednjeg stručnog obrazovanja - primer Austrije, *Nastava i vaspitanje*, 64 (1), 131-144.
- UN Convention on the Rights of the Child – Res 44/25, Dostupno na adresi: <http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm> (posećeno 05.08.2017).
- UN Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty – Res 45/113, Dostupno na adresi: <http://www.un.org/documents/ga/res/45/a45r113.htm> (posećeno 05.08.2017).
- Vasiljević, D. (2004). Obrazovanje maloletnih delinkvenata - usklađenost domaćeg zakonodavstva sa međunarodnim standardima. *Beogradska defektološka škola*, (1), 169-175.
- Vasiljević-Prodanović, D. (2016). Škola i delinkventno ponašanje mladih. U: Nikolić-Ristanović V. (ur.), *Delinkvencija i viktimizacija maloletnih lica u Srbiji. Rezultati Međunarodne ankete samoprijavlivanjem delinkvencije* (str. 151-172). Beograd: IGP Prometej.
- Zakon o maloletnim učinocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica, *Službeni glasnik RS*, br. 85, 2005.
- Zaštitnik građana (2013). *Izveštaj o poseti KPZ za maloletnike u Valjevu*. Dostupno na adresi: <http://www.ombudsman.rs/index.php/izvestaji/posebnii-izvestaji/3258-2014-03-31-12-13-44> (posećeno 25.07.2017).
- Zaštitnik građana (2014). *Izveštaj o poseti Vaspitno-popravnog domu u Kruševcu*. Dostupno na adresi: <http://www.ombudsman.rs/index.php/izvestaji/posebnii-izvestaji/3571-2014-11-25-09-11-35> (posećeno 25.07.2017).

NASTAVA EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Gorica R. Lukić²⁷

Doktorand na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatra društvena potreba za nastavom ekološkog vaspitanja. Škola kao društvena institucija ima zadatak da kroz nastavu nauči učenike osnovama ekološkog znanja. Učenici u nastavi ekološkog vaspitanja pored ekološkog znanja razvijaju ekološku svest i ekološko ponašanje. To bi podrazumevalo povezivanje ekološkog znanja sa znanjima drugih nauka koja su komplementarna. Povezivanje znanja ima za cilj da učeniku omogući da integralno razmišlja o problemima zaštite i očuvanja životne sredine. Kako bi se ostvario ovaj cilj nastave ekološkog vaspitanja, u našem nastavnom planu i programu, preporučuje se primena integrativnog pristupa. U radu se razmatraju postavke integrativnog pristupa u nastavi ekološkog vaspitanja. Osnovni cilj ovog rada je da se ukaže na potrebu organizacije nastave ekološkog vaspitanja, kao i na pedagoške implikacije primene integrativnog pristupa u nastavi ekološkog vaspitanja.

Ključne reči: nastavni plan i program, obrazovna politika, nastava ekološkog vaspitanja, Agenda 21, integrativni pristup.

Uvod

Promenjeni uslovi životne sredine, kao i izmenjene veze i odnosi koji vladaju u ekosistemu dovode do drugačijeg razumevanja problema zaštite, očuvanja i unapređenja životne sredine. U cilju očuvanja i unapređenja životne sredine, neophodna su ekološka znanja. Kako bi čovek trajno usvojio i zadržao ekološko znanje, značajnu ulogu imaju škola i redovni vaspitno-obrazovni proces.

U okviru škole kao referentne ustanove važno je raditi na organizaciji efikasne nastave ekološkog vaspitanja. Nastavni sadržaji ekološkog vaspitanja specifičniji su u odnosu na ostale nastavne predmete, zbog čega je potrebno promeniti način učenja i podučavanja u nastavi. Ovi procesi u nastavi ne dovode samo do transmisije znanja, nego i do procesa transformacije ekološkog znanja učenika. Takva organizacija nastave ekološkog vaspitanja doprinosi formiranju ekološkog znanja. U tom kontekstu, nastava ekološkog vaspitanja ne bi ostala na nivou obrazovanja, nego bi to bio proces u kome se prenose određene vrednosti i ciljevi povezani sa osnovama održivog razvoja.

²⁷ E-mail: goricalukic1@gmail.com

Nastava ekološkog vaspitanja i obrazovanja u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja

Sa promenom životne sredine i društvenih zahteva za boljim i efikasnijim obrazovanjem koje će obezbediti društveni rast i razvoj zasnovan na principima održivog razvoja (Europe 2020..., 2010) nastavni planovi i programi su prošireni. Proširenje nastavnog plana i programa ogleda se u sledećim nastavnim predmetima: Svet oko nas, Priroda i društvo, Ruka u testu – Otkrivanje sveta i Čuvari prirode. Pored proširenja nastavnog plana i programa koji je obogaćen nastavnim sadržajima ekološkog vaspitanja bilo je potrebno uskladiti našu obrazovnu politiku sa inostranom. Takvo usklađivanje napravljeno je u dokumentima: Evropa 2020 – strategija pametnog, održivog i inkluzivnog rasta (Europe 2020..., 2010) i Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012).

Na osnovu oba dokumenta u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja učeniku se omogućava participacija, aktivno učenje, nastava koja razvija više mentalne procese pri čemu ih osposobljava za funkcionalnu primenu znanja (Europe 2020..., 2010; Strategija razvoja obrazovanja..., 2012). U osnovi ovih zahteva nalazi se težnja za povezivanjem škole i sredine, aktivno korišćenje prirodnih resursa, bolje razumevanje sredine u kojoj učenici žive. Ovim bi se ostvario jedan od opštih ciljeva oba dokumenta koji se odnosi na društveni rast i razvoj zasnovan na znanju o zaštiti životne sredine. Prema ovim dokumentima pretpostavlja se da će od kvalitetnog ekološkog vaspitanja i obrazovanja zavisiti proces modernizacije proizvodnje, inovacija i održivog razvoja prirodnih i ljudskih resursa.

Opšti cilj ekološkog vaspitanja u našem planu i programu za prvi ciklus obaveznog obrazovanja prilagođen je ovim društvenim zahtevima. Svi ovi društveni zahtevi definisani su i Agendom 21 koja predstavlja deo dokumenta Konferencije Ujedinjenih nacija, koju je Srbija potpisala 1992. godine. Osnovni cilj ovog dokumenta je postizanje društvenog i političkog konsenzusa u oblasti celokupnog društvenog razvoja i sredine (Andevski i Knežević-Florić, 2002; Andevski i Kundačina, 2004; Kundačina, 1998; Lučin i sar., 2008; Pantelić, 2011).

Ciljevi ekološkog vaspitanja definisani u ovom dokumentu odnose se na to da se učenicima omogući kvalitetno ekološko vaspitanje, kao i to da se u školski program uvrste sadržaji ekološkog vaspitanja. Ovim dokumentom proklamuje se analiza aktuelnih ekoloških problema i njihova razrada u okviru svih nastavnih predmeta, što ima za cilj povećanje ekološke svesti učenika (The Rio Declaration..., 1992). U skladu sa poslednjim ciljem postavljenim u Agendi 21, u našem Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2013: 3) definisan je sledeći cilj ekološkog vaspitanja: „razvoj svesti o značaju održivog razvoja, zaštite i očuvanja prirodne i životne sredine, ekološke etike i zaštite životinja“. U programima nastavnih predmeta koji u nižim razredima osnovne škole pokrivaju oblast ekološkog vaspitanja (Nastavni program za predmet Priroda i društvo za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2014; Nastavni program za predmet

Priroda i društvo za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2014; Nastavni program za predmet Svet oko nas za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2014) kao opšti cilj ekološkog vaspitanja navodi se: upoznavanje sebe, svog prirodnog i društvenog okruženja.

Integrativni pristup nastavi ekološkog vaspitanja i obrazovanja

U okviru nastavnog programa za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, uočavamo da je Priroda i društvo u statusu integrisanog nastavnog predmeta (Nastavni program za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2014). U skladu sa definisanim statusom nastavnog predmeta, predviđa se primena integrativnog tematskog pristupa (Nastavni program za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2014). Pod integrativnim pristupom podrazumeva se realizacija principa po kome je neophodno da svi elementi nastavnog procesa budu funkcionalno povezani (Anđelković i Stanisavljević-Petrović, 2011; Vilotijević, 2006). Integrativnim pristupom se postiže povezanost kognitivnog, socijalnog i moralnog učenja (Anđelković i Stanisavljević-Petrović, 2011; Terhart, 2001; Vilotijević, 2006). Prema navodima Vilotijević (2006: 27) nekoliko je razloga za organizaciju i realizaciju integrativnog pristupa ekološkog vaspitanja i obrazovanja. Neki razlozi za primenu integrativnog pristupa nastavi su sledeći: integralni tokovi u nauci koji se ogledaju u sve većem prožimanju različitih naučnih disciplina što je proces nametnut potrebom bržeg tehničko-tehnološkog i ukupnog društvenog razvoja; praktična primena u kojoj nema odvajanja znanja u posebne naučne pregratke već se ona prenose iz jedne discipline u drugu i tako uspešnije rešavaju radni i drugi zadaci; poimanje sveta u njegovoj celovitosti sagledavanjem životnih pojava iz različitih uglova, različitim metodama i sredstvima; priroda saznavnog procesa koji nije omeđen pojedinačnom naučnom disciplinom nego se odlikuje integralnošću i spoj racionalnog i emocionalnog, naučenog i umetničkog u procesu učenja.

Ovakvim pristupom nastavi ekološkog vaspitanja ostvaruje se tematsko planiranje koje se ne svodi na neprekidno ponavljanje nastavnih tema, već na povezivanje prethodnih znanja učenika iz ostalih nastavnih predmeta (Anđelković i Stanisavljević-Petrović, 2011). Učeniku je omogućeno da poveže znanje sa prirodnim pojavama iz životne sredine. Takođe, učenik postaje samostalniji u mišljenju. Takvim pristupom nastavi ekološkog vaspitanja i nastavnim sadržajima doprinosi se sistematičnosti znanja. Uspostavom sistematičnosti znanja doprinosi se kvalitetnijem i celovitijem usvajanju nastavnih sadržaja ekološkog vaspitanja. U tom kontekstu, možemo da zaključimo da se integrativnim pristupom nastavi ekološkog vaspitanja ostvaruje holizam u znanju učenika. Učenička znanja su integrisana što doprinosi multiperspektivnosti u mišljenju učenika.

Uprkos pogodnostima koje pruža integrativni pristup nastavi ekološkog vaspitanja, ipak postoje izvesna ograničenja. Jedno od takvih ograničenja ogleda se u

potrebi promene školskog konteksta. Konkretno, reč je o menjanju školskog planiranja i vaspitno-obrazovnog procesa (Anđelković i Stanisavljević-Petrović, 2011). Uvažavanjem sociokulturnog konteksta okruženja škole i nastave moguće je ostvariti povezanost znanja učenika. Zamena rigidnog i zatvorenog institucionalizovanog vaspitanja i obrazovanja može da doprinese kvalitetu znanja učenika. Bolja povezanost formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja će omogućiti bolje razumevanje teorijskih konstrukata ekološkog vaspitanja i obrazovanja. Važno je obezbediti integrativnu nastavu koja će podsticati analitično mišljenje učenika upravo iz tog razloga što se analizom i sintezom u mišljenju ostvaruje trajnost usvojenih znanja.

Zaključak

Analizirajući našu i inostranu obrazovnu politiku, kojom se uređuje oblast ekološkog vaspitanja i obrazovanja uočava se namera da se povežu priroda i društvo u skladnu celinu. Ovim povezivanjem želi se postići primereno ekološko znanje učenika. Adekvatno formirano ekološko znanje potrebno je integrativno povezati sa znanjima drugih nauka. Time se dobija uvid u kompleksnost problema ekološkog vaspitanja i obrazovanja.

Integrativno ekološko znanje je višestruko korisno za celokupni razvoj učenika. Razmišljanje o ekološkim problemima doprinosi osvešćenosti učenika o ugroženosti i narušenosti prirode. Povećana ekološka svest, podstaknuta ekološkim znanjem dovodi do toga da učenik razmišlja o mogućim merama aktivne zaštite, očuvanja i unapređenja životne sredine. U tom kontekstu, učenik ne bi ostao samo na znanjima koje je usvojio u školi, nego bi bio motivisan da traga za novim ekološkim znanjima.

Aktivno učenje nastavnih sadržaja ekološkog vaspitanja, podstiče dijalog među učenicima što ima za cilj sveobuhvatnu promenu učenika. Kroz takav vaspitno-obrazovni proces, učenik ima priliku da menja svoje stavove, mišljenja, znanja, nivo svesti i ponašanje. Učenici imaju mogućnost da kritički i integralno razmatraju o ekološkom znanju i postulatima primerenog ekološkog ponašanja. Uspostavom ovakve sinergije učenička svakodnevnica se kontekstualizuje sa znanjima koja su predstavljena u redovnom vaspitno-obrazovnom procesu. Primerenim uvođenjem u način razmišljanja razvijenog u oblasti ekološkog vaspitanja, učenik sintetiše prethodna ekološka znanja sa aktuelnim znanjem. On se na taj način osnažuje da samostalno misli i dela. U tom smislu, učenik je motivisan da samostalno inicira i pokreće ekološke akcije i da praktikuje ekološki aktivizam. Iz tog praktičnog aktivizma, učenik ne ostaje na usvojenom naučno-teorijskom mišljenju, već ga u praksi primenjuje.

Literatura

- Andevski, M. i Knežević-Florić, O. (2002). *Obrazovanje i održivi razvoj*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Andevski, M. i Kundačina, M. (2004). *Ekološko obrazovanje: Od brige za okolinu do održivog razvoja*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Anđelković, S., i Stanisavljević-Petrović, Z. (2011). Značaj prirodnih i društvenih resursa u funkciji integracijskog i ambijentalnog pristupa u inoviranju funkcija škole. *Glasnik srpskog geografskog društva*, 91 (1), 171-193.
- Europe 2020 – a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. EUROPEAN COMMISSION, 2010. Dostupno na adresi: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en> (posećeno 10.12.2016.).
- Kundačina, M. (1998). *Činioci ekološkog vaspitanja i obrazovanja učenika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Lučin, P. i sar. (2008). Sustainable development in the Bologna process network. U: Uzelac, V., i Vujičić, L. (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 67-82). Rijeka: Finatrade & tours d.o.o.
- Nastavni program za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 11, 2014.
- Nastavni program za predmet Priroda i društvo za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 11, 2014.
- Nastavni program za predmet Priroda i društvo za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 11, 2014.
- Nastavni program za predmet Svet oko nas za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 11, 2014.
- Pantelić, A. (2011). Održivim navikama do održivog razvoja. U: Pavlović, V. (ur.), *Univerzitet i održivi razvoj* (str. 281-301). Beograd: Čigoja štampa.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 107/2012, 2012.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- The Rio Declaration on Environment and Development*. United Nations – Department of Economic and Social Affairs (DESA), no. 1, 1992.
- Vilotijević, N. (2006). *Integrativna nastava prirode i društva*. Beograd: Školska knjiga.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 55, 2013.



Ostvarivanje vaspitne funkcije kroz participaciju

MOGUĆNOSTI UNAPREĐENJA INTELEKTUALNOG VASPITANJA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU KROZ PROBLEMSKU NASTAVU²⁸

Radovan M. Antonijević²⁹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Intelektualno vaspitanje u školskom kontekstu zastupljeno je kroz različite programske sadržaje i aktivnosti, u okviru većine nastavnih predmeta. Po svojim karakteristikama problemska nastava predstavlja upravo jedan od ključnih modela odvijanja intelektualnog vaspitanja u školskom kontekstu. To su sledeće karakteristike: (1) aktivna i produktivna pozicija učenika u procesu rešavanja problemskih zadataka i pitanja, (2) specifični i nespecifični transfer misaonih sposobnosti, veština i znanja, (3) unapređenje različitih sklonosti i interesovanja učenika, (4) formiranje i unapređenje unutrašnje motivacije učenika, (5) jačanje svesti učenika o sopstvenim mogućnostima, (6) samoaktuelizacija učenika, (7) razvoj pozitivne i stimulativne kompetitivnosti kod učenika, (8) razvoj pojedinih crta ličnosti učenika, kao što su upornost, snalažljivost i fleksibilnost u mišljenju. Na osnovu ovih karakteristika problemske nastave, postoji mogućnost optimalnog intenziviranja intelektualnog vaspitanja, uz korišćenje potencijala problemske nastave za razvoj kognitivnih kapaciteta učenika.

Ključne reči: kontekst škole, intelektualno vaspitanje, problemska nastava, razvoj kognitivnih kapaciteta učenika.

Uvod

Rešavanje problema predstavlja složenu misaonu aktivnost koja nadilazi njen značaj koji ima u različitim svakodnevnim situacijama učenja, situacijama koje su deo profesionalne delatnosti individue, kao i svakodnevnim životnim situacijama. Rešavanje problema ima i širi filogenetski i ontogenetski razvojni značaj. Može se reći da je čovek kao vrsta stvoren u dugovremenom procesu upoznavanja i ovladavanja prirodom, savladavanjem različitih prepreka u prirodi koje su bile na putu njegovog opstanka i učvršćivanja pozicije u prirodi. "Savladavanje prepreka" odvijalo se razrešavanjem različitih problemskih situacija, što je neposredno omogućavalo da čovek postepeno otkriva osnovne zakonitosti prirode i da se razvija kao ljudska vrsta. Može se prihvatiti i stanovište, u ontogenetskom smislu, da kod svake individue postoji svojevrsna unutrašnja "potreba" da se suočava sa "problemima" i da suštinski razvija svoj kognitivni kapacitet uspešnim rešavanjem problema.

²⁸ Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

²⁹ E-mail: radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

Konstituisano je naučno zasnovano stanovište o vrednosti problemske nastave za ukupni kognitivni razvoj učenika. Rezultati istraživanja u oblasti proučavanja efikasnosti određenih oblika učenja u nastavi ukazuju na činjenicu da nastava koja je *problemski orijentisana* ili *problemski zasnovana*, predstavlja jedan od efikasnijih modela rada u nastavi (McCain, 2004; Sutman et al., 2008; Tuma & Reif, 1980). Na osnovu toga nameće se i ključno pitanje: *šta doprinosi efikasnosti rada učenika u problemskoj nastavi, odnosno koje su ključne karakteristike problemske nastave koje omogućavaju viši nivo efikasnosti?*

Odgovori na pitanje o tome šta doprinosi efikasnosti problemske nastave usmereni su na sagledavanje prirode ishoda procesa rešavanja problema, što podrazumeva da je učenik putem otkrića kao neizostavnog elementa procesa rešavanja problema (Sutman et al., 2008), unapredio neku postojeću misaonu sposobnost ili veštinu, ili razvio novu misaonu sposobnost (bar u elementarnom vidu), ili stekao novu veštinu ili primenljivo znanje. U situacijama kada se javi ovakav ishod rešavanja problemskih zadataka, onda se može govoriti o visokom nivou efikasnosti procesa intelektualnog vaspitanja u problemskoj nastavi.

Bazični elementi problemske nastave

U praksi realizacije problemske nastave u školskom kontekstu javljaju se dva bazična elementa problemske nastave koji mogu biti predmeti posebnih pedagoških proučavanja, a to su *problemski zadatak* i *problemsko pitanje*. I jedan i drugi bazični element problemske nastave imaju svoju ulogu u procesu osmišljavanja i realizacije problemske nastave. Uprkos činjenici da su istraživanja problemske nastave prevashodno usmerena na izučavanja misaonih tokova koji se javljaju u procesu rešavanja problemskih zadataka, problemska pitanja, takođe, imaju značajnu ulogu u celini koncepcije i organizacije problemske nastave.

Problemski zadatak predstavlja oblik didaktički osmišljene kognitivne prepreke, za čije rešavanje je neophodno da učenik uloži adekvatan misaoni napor, da bi savladao prepreku i došao do rešenja problemskog zadatka (Antonijević, 2016). To je prepreka koja je izabrana u skladu sa potrebom da se u nastavi izazove misaoni napor i misaona aktivnost učenika, što čini osnovu intelektualnog vaspitanja. Kao deo procesa "traženja rešenja" za postavljeni problemski zadatak u nastavi neophodno je da prepreka pred koju se učenik stavlja bude prilagođena njegovom kognitivnom kapacitetu i da istovremeno izazove misaoni napor i aktivnost kod učenika (Antonijević, 2016). Nameće se pitanje o tome šta se sve mora uzeti u obzir da bi se ostvarila prilagođenost prepreke mogućnostima učenika i potrebi misaonog aktiviranja učenika.

Šta čini suštinu upotrebe problemskog pitanja u nastavi? U većini slučajeva problemsko pitanje jeste tipa "zašto" i "kako", koje omogućava izvođenje zaključaka na osnovu uviđanja karakterističnih veza i odnosa koje se javljaju u nekoj problemskoj situaciji. Uloga problemskog pitanja odnosi se na usmeravanje učenika na pojedine unutrašnje suštinske veze i odnose u okviru određenog predmeta saznavanja, a ne na ono

što predstavlja spoljašnja svojstva predmeta saznavanja. To omogućava da se prodre dublje u predmet saznavanja i da se bolje i obuhvatnije razumeju unutrašnje veze i odnosi, kroz elemente otkrića novog u okviru ispostavljenog odgovora na pitanje.

U pojedinim nastavnim situacijama problemsko pitanje ne mora uvek da bude izdvojeno formulisano, već može da se javi kao deo sistema problemskih pitanja koji ima ulogu ostvarenja obuhvatnijeg pristupa u dubljem saznavanju neke predmetne oblasti. Pored toga, niz problemskih pitanja može da bude i deo procesa rešavanja nekog problemskog zadatka. Davanje adekvatnih odgovora na taj niz pitanja omogućava učeniku da zauzme pravilnu orijentaciju u okviru procesa rešavanja problema, u bilo kojoj fazi rešavanja. Problemska pitanja upotrebljena u okviru procesa rešavanja složenog problema mogu biti i samo tehničkog karaktera, kao sledeća pitanja, na primer (Antonijević, 2008): Kako zadatak možeš rastaviti na delove? Koji deo zadatka ćeš prvo raditi? Od čega zavisi da li će...? Šta je razlog/uzrok da ...? i tako dalje.

Proces rešavanja problema

U svakoj situaciji suočavanja sa kognitivnom preprekom u problemskom zadatku javlja se problemska situacija u kojoj učenik započinje proces rešavanja problema, odnosno započinje savladavanje prepeke na koju nailazi, koja predstavlja element problemske situacije, a koja je kognitivna prepreka po svojoj prirodi. Na osnovu toga, rešavanje problemskog zadatka i traženje odgovora na formulisano problemsko pitanje u nastavi može se posmatrati i kao *proces savladavanja didaktički osmišljene prepreke*.

U rešavanju problemskog zadatka pojavljuje se više značajnih faza ili momenata, i to: (1) *upoznavanje i razumevanje problema*, (2) *izbor ili formiranje strategije rešavanja problema*, (3) *izbor sredstava rešavanja problema* (4) *otkriće rešenja problema*, i (5) *provera ispravnosti rešenja*. Između ovih faza u procesu rešavanja problema postoji čvrsta veza i uslovljenost.

Često upoznavanje problema podrazumeva potrebu da se upozna širi kontekst u kojem su problem i problemska situacija smešteni. To u većini slučajeva omogućava učeniku da problem dublje i potpunije razume, što doprinosi njegovom efikasnijem rešavanju. U pojedinim slučajevima upoznavanje problema ne vodi nužno i neposredno njegovom razumevanju, u situacijama kada se upoznavanjem mogu steći samo osnovne predstave o karakteristikama problema i upoznavanje sa problemom može biti površno. Stvarno razumeti problem znači prodreti dublje u suštinu problemske situacije i otkriti određene unutrašnje veze i odnose u okviru onog što predstavlja predmetni osnov problema.

"Otkrivanje problema" u svom etimološkom značenju upućuje na procesualnu prirodu postupka rešavanja problema, dok "otkriće problema" predstavlja ishod procesa otkrivanja, trenutak dolaska do ideje, predstave ili pojma o tome šta može predstavljati rešenje nekog problema (Sutman et al., 2008). Osnovno je pitanje šta se sve može smatrati "otkrićem" u procesu rešavanja problema i da li se otkriće može odnositi samo

na rešenje problema. Često se pod otkrićem rešenja, zapravo, može podrazumevati i *otkriće načina dolaska do rešenja (Ibid.)*. To je trenutak kada se dešava razumevanje neke unutrašnje suštinske povezanosti u problemskoj situaciji, razumevanje koje omogućava da se dođe do konačnog rešenja. Ovu vrstu otkrića u procesu rešavanja problemskog zadatka možemo označiti kao *prethodno otkriće*.

Neophodno je naglasiti činjenicu da "otkriće" u procesu rešavanja problema ima i svoj psihološki aspekt, koji se odnosi na karakteristike procesa otkrivanja, mehanizme i pretpostavke koje dovode do otkrića, kao i na značenje "otkrića" za individuu koja do otkrića dolazi. Pored toga, postoji i pedagoški značaj "otkrivanja" i "otkrića" u procesu učenja i saznavanja, koji se odnosi na koncipiranje procesa rešavanja problema na taj način da se stvore nužne pretpostavke da se dogode određena otkrića u tom procesu, kao i otkriće samog rešenja problema.

Pedagoške implikacije

U organizovanom procesu rešavanja problemskih zadataka neophodno je usmeravati i pripremati učenike da na misaonom i praktičnom planu temeljno prolaze kroz sve faze rešavanja problema. Na taj način, omogućava se kod učenika *formiranje koncepcije rešavanja problema*, što ima značaj i u smislu ostvarenja transfera sposobnosti i veština rešavanja problema na bilo koju novu problemsku situaciju, bolje snalaženje u njima i efikasniji dolazak do rešenja. Svi ti elemente čine proces intelektualnog vaspitanja u problemskoj nastavi.

Kakva su objektivna očekivanja od problemske nastave i kako se ona manifestuju kroz postavljene principe, ciljeve i standarde nastave? Osnovna pitanja, problemi i dileme u ovoj oblasti tiču se pedagoškog osmišljavanja procesa rešavanja problema u organizovanoj i relativno dobro kontrolisanoj situaciji kakva je nastava, polazeći od pozitivnih efekata procesa rešavanja problema na razvoj misaonih sposobnosti i sticanje veština i znanja kod učenika.

Formiranje koncepcije rešavanja problema ima i širi vaspitni značaj, u smislu potrebe da se kod učenika formira svest o rešivosti bilo kog problema, o savladivosti prepreka koje nas okružuju i postojanju različitih mogućnosti da se dođe do rešenja bilo koje problemske situacije.

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

učenika, (8) razvoj različitih crta ličnosti učenika, kao što su upornost, snalažljivost i fleksibilnost u mišljenju.

Na osnovu ključnih prednosti koje omogućava rešavanje problema u nastavi može se zaključiti da kroz svaki organizacioni oblik nastave mogu i treba da budu u optimalnoj meri zastupljeni i elementi problemske nastave. Na taj način, putem nastave može se ostvariti potpuniji, sadržajni i efikasniji doprinos intelektualnom vaspitanju koje se kroz različite nastavne predmete odvija u školskom kontekstu.

Literatura

Antonijević, R. (2008). Intelektualno vaspitanje u problemskoj nastavi, U: Alibabić, Š. i Pejatović, A. (ur.), *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija* (str. 23-34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Antonijević, R. (2016). Cognitive activities in solving mathematical tasks: The role of a cognitive obstacle, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12 (9), 2503-2515.

McCain, T. D. E. (2004). *Teaching for tomorrow: Teaching content and problem-solving skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sutman, F. X., Schmuckler, J. S. & Woodfield, J. D. (2008). *The science quest: Using inquiry/discovery to enhance student learning, Grades 7-12*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass (Wiley).

Tuma, D. T. & Reif, F. (1980). *Problem solving and education: Issues in teaching and research*. Philadelphia, PA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

PITANJA DEČJE PARTICIPACIJE U PRAKSI VRTIĆA

Maša B. Avramović³⁰
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad se bavi pitanjem dečje participacije u praksi vrtića. Polazeći od konkretnog primera učešća dece, koji je dokumentovan u okviru participativnog etnografskog istraživanja prakse dečje participacije u vrtiću, u radu se problematizuje dominantna slika o kompetentnom detetu, shvatanje participativnog učenja i učešća dece u razvijanju prakse. Kritikuje se svodenje dečje participacije na izražavanje mišljenja i donošenje odluka, reprezentaciona epistemološka paradigma i učenje kao učešće u „otkrivanju“ već poznatih činjenica i ističu se izazovi povezivanja perspektiva dece i odraslih. U zaključku se predlaže otvaranje novih pravaca razmišljanja u razumevanju dečje participacije koje će uvažavati kompleksnost konteksta dečjeg vrtića, odnose i delanje svih aktera u bavljenju pitanjima koja su za decu relevantna.

Ključne reči: dečja participacija, praksa dečjeg vrtića, slika o detetu, participativno učenje.

Uvod: Dečja participacija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Dečja participacija je poslednjih decenija postala široko zastupljen koncept kako u naučnim područjima, tako i u politikama i praksama koje se tiču detinjstva i dece. Tome je doprinelo gotovo univerzalno usvajanje Konvencije o pravima deteta (1989) koja dečju participaciju uspostavlja kao pravo i princip, kao i paradigmatski zaokret u proučavanju detinjstva koji je rezultirao građenjem slike o detetu kao subjektu koji aktivno učestvuje u svom životu i razvoju (Morrow, 2011).

Ove tendencije imaju značajan uticaj i na konceptualizaciju vaspitanja i obrazovanja. To posebno uočljivo kada je reč o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (PVO) u kome se participacija dece sve češće prepoznaje kao vrednost i polazna osnova za razvijanje prakse (Clark et al, 2005; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012). Tradicionalni pristup u kome se program unapred zadaje i sprovodi *nad decom*, transformiše se u pristup u kome se program razvija *sa decom* uz uvažavanje njihovih perspektiva. Ovo stanovište utemeljeno je kako u međunarodnim, tako i nacionalnim politikama PVO. U njima se ističe pravo dece da od najranijih uzrasta utiču na pitanja koja su za njih od značaja. Učešće dece u donošenju odluka u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem izdvojeno je kao jedan od ključnih principa kvalitetnih predškolskih programa (European Commission, 2014). Kada je reč o važećim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, deca se prepoznaju kao aktivni učesnici u zajedničkom življenju i učenju u dečjem vrtiću (Pravilnik o osnovama..., 2006).

³⁰ E-mail: masa.avramovic@f.ac.bg.rs

Međutim, i pored toga što se u značajnoj meri promovira, dečja participacija u PVO i dalje je izazov za praksu. Brojna istraživanja pokazuju da su mogućnosti koje deca imaju da utiču na svakodnevni život u vrtiću i dalje ograničene (Bae, 2009; Einarsdottir, 2005; Pavlović Breneselović, 2015). Uzroke možemo tražiti u tome što su često uopšteni zahtevi za učešćem dece nedovoljni da pokrenu na preispitivanje i transformisanje institucionalnih praksi koje su oblikovane vrednostima i uverenjima, kao i strukturama koje često zatvaraju mogućnosti za učešće dece. Istovremeno, sve prisutniji pojam dečje participacije nas vraća na polazno pitanje—na koji način se participacija razume i razvija u teoriji i praksi dečjeg vrtića. Odgovori na ovo pitanje zavise od toga kako vidimo dete, na koji način razumemo učenje, kakvu praksu nastojimo da razvijamo i najzad u kakvo PVO verujemo.

U nastavku ovog rada biće opisana situacija iz prakse jednog dečjeg vrtića, koja je dokumentovana u okviru participativnog etnografskog istraživanja³¹. Ona nam može poslužiti kao osnov za inicijalnu analizu i problematizovanje načina na koji se dečja participacija razume i razvija u realnom kontekstu vrtića.

„Interesantna pustinja“ – participacija dece u praksi

„Na početku meseca u grupi od oko 20 četvorogodišnjaka i petogodišnjaka, vaspitačice nastoje da identifikuju temu kojom bi mogli da se bave u narednom periodu. One nastoje da to bude tema koja proizilazi iz dečjih interesovanja, koja se može povezati sa njihovim prethodnim iskustvima i znanjima. Na različite načine pokušavaju da dođu do zajedničke teme. Započinju razgovor sa decom i pitaju ih pojedinačno ili u grupi šta je to što ih interesuje, šta je to što već znaju, a šta ono što bi želeli da istraže i nauče. Tokom dana posmatraju šta se dešava u grupi – čega se deca igraju, o čemu razgovaraju. Ono što primećuju je da decu zanima velika mapa sveta koja stoji na zidu u sobi. Deca se često okupljaju oko mape i na njoj razgledaju geografske predele, životinje koje u njima žive, ljude i njihove aktivnosti.“

„Vaspitačice deci predlažu da tema kojom će se baviti bude „Pustinja“. Za ovu temu su se odlučile jer su deca na mapi sveta često razgledala pustinje, a nekoliko dece je pustinju pomenulo i tokom razgovora o svojim interesovanjima.“

„Vaspitačica sa decom započinje razgovor o značaju vode povezujući ga sa temom pustinje kojom se deca već neko vreme bave.“

Vaspitačica: *A šta je sa vodom u pustinji? Ima li vode u pustinji?*

Nina: *Pa, nema. Mislim, ima. U pustinji ima malo vode. Ali kamila ima vodu.*

Lucija: *Kamila nosi vodu u svojoj grbi.*

Mihajlo: *I neki ljudi jašu kamilu.*

Vaspitačica: *Hoćemo li da nacrtamo kamilu? Donesite papir i bojice.*

³¹ Prezentovani empirijski materijal nastao je u okviru etnografskog istraživanja dečje participacije u vrtiću koje je deo šireg istraživačkog projekta usmerenog na istraživanje teorijske konceptualizacije i razvijanja dečje participacije u praksi dečjeg vrtića.

[Deca crtaju kamilu. Kada su završili, opisuju svoje crteže i razgovaraju o tome šta znaju o kamilama – gde žive, kako izgledaju, čime se hrane...]

Mihajlo: *Ali, znate šta? Ja se pitam kako to kamila ima vodu u grbi.*

Vaspitačica: *To je dobro pitanje. A koliko grba ima kamila? Šta mislite?*

Deca se uključuju u glas: „Ja mislim jednu.“ „Ja mislim dve. Videla sam kamilu sa dve grbe.“ „I ja.“

Vaspitačica: *Hajde da probamo da nađemo odgovor u našim knjigama.“*

„Vaspitačice su pripremile različite aktivnosti za „istraživanja pustinje“, a deca su mogla da biraju aktivnost u kojoj će učestvovati. Mogla su u paru da posmatraju i crtaju pustinjsku ružu (kristal nastao taloženjem peska), da u grupi od tankih blokova različitih boja prave pustinju, da u različitim knjigama gledaju i čitaju o pustinji ili da od ponuđenog materijala prave jezero i pecaju u „pustinjskoj oazi“. Deca su sa entuzijazmom odabrala aktivnost i počela da rade. Međutim, posle izvesnog vremena interesovanje dece za problem kojim su se bavila, kao da je opadalo. Deca su polako odustajala od aktivnosti i počinjala da se bave nekim drugim stvarima – razgovarala su između sebe, slagala kocke, prelistavala knjige...“

Opisan primer dečje participacije je iz jednog beogradskog vrtića. On je jedinstven jer govori o dešavanjima koja su se odigrala u specifičnom kontekstu. Ipak, ovaj primer je i više od toga jer predstavlja težnje vaspitača da podrže participaciju dece, kao i dileme i teškoće sa kojima se suočavaju mnogi praktičari i istraživači koji se bave ovom problematikom. Zbog toga on može poslužiti kao primer za preispitivanja pretpostavki koje podupiru način na koji se dečja participacija razume i razvija u praksi.

Slika o detetu koje aktivno učestvuje

U opisanom primeru vaspitači su nastojali da otvore prostor da svako dete učestvuje sa svojim idejama i interesovanjima. Oni polaze od uverenja da svako dete može da doprinese grupi i istraživanju odabrane teme. Ovakav pristup dečjoj participaciji počiva na slici o „kompetentnom detetu“ koja se konstruiše u okviru nove sociologije detinjstva (James & Prout, 1997; Lansdown, 2005) i predstavlja jedno od osnovnih polazišta na kojima se zasniva koncept i praksa dečje participacije. Deca se iz ove perspektive vide kao aktivni ko-kreatori znanja, kulture i identiteta (Canella & Viruru, 2004). Međutim, usvajanje ovakve slike o detetu, koja se u dominantnom pristupu dečjoj participaciji gotovo ne dovodi u pitanje, u praksi otvara niz pitanja i dilema. Neka od njih su: na koji način razumemo kompetentnost deteta? Koje prilike otvaramo za participaciju dece? Na koji način različita deca u njima učestvuju?

Više autora koji polaze iz poststrukturalističke perspektive (Davies, 2014; Dahlberg et al., 2007) ukazuje na to da određena slika o detetu, pa tako i ona o kompetentnom detetu, povlači određena očekivanja i utiče na mogućnosti za učešće dece.

Iz opisanog primera možemo uočiti da se od dece očekuje da imaju određeno mišljenje o svom učenju i da su u stanju da ga verbalizuju. Na osnovu toga vaspitači nastoje da „otkriju“ interesovanja dece. Od dece se takođe očekuje da naprave izbor aktivnosti u kojima će učestvovati. Ukoliko analiziramo literaturu o dečjoj participaciji možemo uočiti da je ovo preovlađujući način na koji se participacija razume – kao prilika da deca izraze svoje mišljenja i učestvuju u donošenju odluka. Imajući u vidu iznet primer možemo postaviti pitanje da li time što pitamo decu za mišljenje zaista saznajemo njihova interesovanja i da li privilegovanjem slike o detetu kao dominantno racionalnom biću koje je u stanju da verbalizuje svoje mišljenje isključujemo jedan broj dece, pogotovu kada je reč o deci na ranim uzrastima? Praksa pokazuje da ukoliko kapacitete za aktivno učešće posmatramo pre svega na individualnom i racionalnom planu, zanemarujemo kompleksnost konteksta i mrežu odnosa od kojih suštinski zavisi participacija dece.

Participativno učenje

Gotovo da nema teorije o učenju koja ne ističe značaj aktivnog učešća dece i uvažavanja njihovih perspektiva kao polazne osnove u procesu učenja. Ipak, načini na koji se odvija proces „participativnog učenja“ se značajno razlikuju u zavisnosti od ontoloških i epistemoloških polazišta (Dahlberg et al., 2007).

U opisanom primeru, deca su pozvana da učestvuju u izboru teme odnosno sadržaja učenja. Istovremeno način učešća je zasnovan na očekivanju od dece da budu svesna „sopstvenog“ učenja, što odražava pristup učenju kao individualnom, kognitivnom i apstraktnom procesu, odvojenom od konteksta u kome se odvija (Olsson, 2009). S druge strane, kada je izabrana tema, deca imaju vrlo malo mogućnosti da utiču na način na koji će je izučavati. Dominantni pristup je zasnovan na reprezentacionoj paradigmi i znanju zasnovanom na činjenicama. Deca su pozvana da učestvuju u otkrivanju već poznatih odgovora na unapred postavljena pitanja. Na primer, fokus vaspitača je bio na pitanju koliko grba ima kamila, dok pitanje jednog deteta o fascinantnom biološkom procesu skladištenja vode u grbi kamile nije vodilo daljem istraživanju. U prilog tome da ovu situaciju ne treba tumačiti sa pozicija kritike usmerene na rad konkretnih vaspitača, govori činjenica da više autora ukazuje da se u obrazovnoj praksi nedovoljno podstiče pristup učenju koji je blizak deci, a koji karakteriše iznalaženje veza, životnost i dinamičnost (Vecchi, 2010; Olsson, 2013). Možda je odsustvo „vitalnosti“ upravo i razlog zbog kojeg su deca gubila interesovanje za učešće u ponuđenim aktivnostima „istraživanja pustinje“. Pitanje koje ostaje otvoreno je kako podržati učešće dece u procesu učenja koje je zasnovano na zajedničkom istraživanju problema koji deca prepoznaju kao relevantan, na otvoren, kreativan i kompleksan način.

Dečja participacija u razvijanju prakse

Kada je reč o učešću dece u razvijanju prakse, prikazan primer ukazuje na to da i pored toga što su deca imala priliku da iskažu svoja mišljenja i interesovanja, ona nisu uticala na aktivnosti koje su im bile ponuđene. Vaspitači su nastojali da prate interesovanja dece, ali njihovi predlozi kao da nisu bili usklađeni sa pitanjima koja su za decu značajna. Opisani primer ilustruje kompleksnost povezivanja perspektiva dece i odraslih i nastojanja da se deca uključe u razvijanje prakse sa dominantnim stanovištima o učenju i očekivanjima vaspitača. Zbog toga je dečja participacija često u fokusu tokom priprema, kada vaspitači nastoje da saznaju dečje perspektive, ali ne i tokom procesa razvijanja aktivnosti i učešća dece u konkretnim aktivnostima.

Umesto zaključka: poziv na otvaranje novih perspektiva

Očekivanja od dečje participacije se često vezuju za transformaciju prakse i unapređivanje položaja deteta (Johanessen, 2013). Međutim, brojna istraživanja i inicijalna analiza na koju je usmeren ovaj rad pokazuju da preovlađujuća konceptualizacija i praksa dečje participacije nose rizik da nas zatvore u očekivanim načinima razmišljanja i delanja. Tome doprinosi uopšteno poimanje „kompetentnog deteta“, čije aktivno učešće se često svodi na izražavanje mišljenja i pravljenje izbora, reprezentaciona epistemološka paradigma i teškoće u povezivanju perspektiva dece i odraslih. Preovlađujuće načine razmišljanja možemo prevazilaziti jedino otvaranjem novih perspektiva koje će biti usmerene na uvažavanje kompleksnosti konteksta dečjeg vrtića, kao i ontoloških i epistemoloških pretpostavki koje ističu proces, odnose i delanje svih aktera.

Literatura

Bae, B. (2009). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.

Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (2005). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Bristol: The Policy Press.

Canella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. New York: Routledge.

Davies, B. (2014). *Listening to Children – being and becoming*. London: Routledge.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. Abingdon: Routledge.

Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool, *Early Education and Development*, 16(4), 469-488.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer.

Johannesen, N. (2013). Overflowing Every Idea of Age, Very Young Children as Educators, *Studies in Philosophy and Education*, 3(32), 285-296.

Key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care (2014).
European Commission.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Brenselović, D. (2012). *Gde stanuje kvalitet – Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju* (Knjiga 1). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Lansdown, G. (2005). Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them, *Working Paper in Early Childhood Development, No. 36*, The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

Morrow, V. (2011). Understanding Children and Childhood, In *Centre for Children and Young People: Background Briefing Series*, No 1, Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University.

Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning*. London: Routledge Falmer.

Olsson, L. M. (2013). Taking Children's Questions Seriously: the need for creative thought, *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230-253.

Pavlović Brenselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet – Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Pravilnik o osnovama predškolskog programa (2006). *Službeni glasnik RS 14/2006*.

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia*. London: Routledge Falmer.

PARTICIPACIJA DECE U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOM UZRASTU: IZMEĐU DOGME I POST-ISTINE

Vanja N. Jovanović³²
Predškolska ustanova „Trešnjober“, Beograd

Apstrakt

U radu se razmatra mogućnost participacije dece u predškolskoj praksi vezanoj za učenje engleskog jezika, koji sve više, kroz neformalno i informalno obrazovanje, postaje deo života dece, zbog čega promišljanja praktičara mogu da doprinesu temeljnijem sagledavanju jednog od aktuelnih pitanja savremenog detinjstva. Polazište rada je stav da će stepen ostvarivosti participacije, predviđene Konvencijom o pravima deteta, direktno zavisiti od ideoloških temelja prakse. Stoga se kritički preispituju pojedine dogmatične teze na kojima se često zasniva predškolska praksa sistematičnog učenja engleskog jezika. Potom se razmatra utemeljenost onoga što se u javnosti servira kao post-istina o toj vrsti učenja. Identifikovanje izvesnih aspekata u kojima su rasprostranjena uverenja o učenju engleskog jezika u predškolskom uzrastu u neskladu sa perspektivama koje naglašavaju participaciju navodi na zaključak da je u praksi potrebna promena predstave ne samo o detetu, već i o praktičaru.

Ključne reči: participacija, engleski jezik, dogma, post-istina, refleksija.

Uvod

Prakse predškolskog obrazovanja se u značajnoj meri oblikuju predstavama koje odrasli imaju o detetu i ranom detinjstvu. Uverenja, težnje i očekivanja odraslih, bilo da je reč o roditeljima, praktičarima, teoretičarima ili kreatorima politike, utiču i na način na koji će deca učestvovati u oblikovanju vaspitno-obrazovnih programa, a šire posmatrano, i u oblikovanju sopstvenog detinjstva. U stručnoj literaturi se kritički preispituju ideološki temelji predškolske prakse (Krnjaja, 2014), a sve veći prostor dobija perspektiva zasnovana na Konvenciji Ujedinjenih nacija o pravima deteta³³, koja „radikalno odstupa od uobičajenog viđenja deteta i detinjstva na kojem su dugo zasnivana istraživanja i politike“ (Vudhed, 2012: 57)³⁴. Jedno od prava predviđenih Konvencijom odnosi se na participaciju, to jest učešće deteta u donošenju odluka koje ga se tiču. Značaj participacije se ističe i u sociokulturnoj perspektivi, za koju je karakteristično „shvatanje deteta kao aktivnog, kompetentnog učesnika u sopstvenom obrazovanju“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014: 7).

³² E-mail: pjvanja@gmail.com

³³ Republika Srbija je po osnovu sukcesije od 2001. godine članica Konvencije (Službeni list SFRJ, Međunarodni ugovori 15/90; Službeni list SRJ 4/96, 2/97).

³⁴ Prema Vudhedu (2012) četiri osnovne perspektive o ranom detinjstvu su razvojna perspektiva, politička i ekonomska perspektiva, sociokulturna perspektiva i perspektiva ljudskih prava.

U ovom radu se razmatra mogućnost participacije dece u predškolskoj praksi vezanoj za učenje engleskog jezika, koji, iako nije deo formalnog predškolskog obrazovanja u Srbiji, sve više, kroz neformalne i informalne oblike³⁵ postaje deo života dece tog uzrasta. Kao polazište uzima se stav da će stepen ostvarivosti participacije direktno zavisi od ideoloških temelja prakse. Stoga se kritički preispituju teorijske pretpostavke na kojima se zasniva uvođenje engleskog jezika u život dece, od kojih se pojedine, poput teze „što ranije to bolje“ uzimaju zdravo za gotovo. Praksa, koja nastaje i razvija se na dogmatizovanim osnovama se potom neretko opisuje retorikom *post-istine*, a to znači da se u javnost iznose tvrdnje koje „dobro zvuče“ i ljudima se dopadaju, pri čemu manje važno biva da li one odgovaraju onome što se odigrava u praksi. Paradigmatičan primer predstavlja popularno mišljenje da deca predškolskog uzrasta *brzo, lako, spontano i prirodno* usvajaju strani jezik.³⁶ U daljem radu će se razmotriti aspekti u kojima je bezrezervno prihvatanje takvih stavova u neskladu sa perspektivama koje naglašavaju participaciju dece.

Značenje i značaj participacije

Participacija je jedan od osnovnih principa Konvencije o pravima deteta. Ona se posebno navodi u članu 12 tog dokumenta, koji predviđa pravo deteta na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja ga se tiču. Tim dokumentom se obaveza da se dečije mišljenje sasluša i uvaži uzdiže „sa nivoa dobre volje do norme međunarodnog prava“ (Vučković Šahović, 2001: 16). Tumačenje participacije kao aspekta demokratije podrazumeva da mišljenje dece treba da bude saslušano i uvaženo, ali da to ne znači da deca imaju pravo da „ponište odluke drugih“, već da akteri predškolstva (deca, roditelji, vaspitači/učitelji) odluke donose na demokratski način (Sheridan & Samuelsson, 2001: 171). Stoga, participacija označava „proces donošenja zajedničkih odluka“ koje utiču na život deteta i zajednice u kojoj ono živi (Hart, 1992: 5).

Najizraženije implikacije participacije za predškolsku praksu, a ujedno i jedan od glavnih razloga kontroverze oko ovog pitanja, ogledaju se u tome što participacija donosi promenu u poimanju detinjstva i odnosa moći između dece i odraslih. Dete se više ne posmatra kao osoba u nastajanju, budući projekat ili skup potencijala, već kao *subjekt koji ima pravo i kompetencije* da aktivno učestvuje u svom razvoju (Vranješević, 2008). Participacijom se u pitanje dovodi shvatanje sveta odraslih kao „referentne tačke za opisivanje, objašnjavanje, kontrolu i oblikovanje života dece“ (Woodhead, 2009: 54).

³⁵ Neformalno obrazovanje nudi sadržaje koji su odsutni ili nedovoljno prisutni u formalnom obrazovanju. Informalno učenje se odnosi na sticanje iskustava i znanja tokom života, npr. putem medija ili u kontaktu sa ljudima (European Commission, 2000; Marković, 2005).

³⁶ Ako u Gugl pretraživač unesete frazu „spontano i prirodno učenje engleskog jezika“, vaša pretraga završiće se sa oko 96.000 rezultata, uglavnom ponuda predškolskih programa u kojima se to garantuje.

Dogma i post-istina o učenju engleskog jezika u predškolskom uzrastu

Predstave odraslih o detetu utkane su i u temelje na kojima se razvija praksa sistematičnog učenja engleskog jezika u predškolskom uzrastu. Glavni pokretači spuštanja uzrasne granice za tu vrstu učenja su dogmatična polazišta, poput teze „što ranije to bolje“. To „veoma rasprostranjeno uverenje“ (Johnstone, 2002: 6) povezano je sa mišljenjem da deca poseduju inherentna svojstva za lako usvajanje stranih jezika i često se opravdava pozivanjem na tezu o kritičnom periodu.³⁷ Osnovna manjkavost navedenih teza ogleda se u zanemarivanju kontekstualnih činilaca za učenje stranog jezika, kao što su motivacija, učitelji, roditelji i izloženost (Enever, 2001; Nikolov, 2000), kao i razlike koja se u stručnoj literaturi pravi između maternjeg, drugog i stranog jezika.³⁸ Osvrćući se na još jednu dogmatičnu tvrdnju – da *deca upijaju strani jezik kao sunder*, Munjuz koristi tu metaforu da zapazi da kada je izloženost dece jeziku neznatna ne možemo primetiti njihovu sposobnost da ga upijaju, baš kao što ne možemo primetiti ni karakteristiku sundera da upija vodu ako je količina vode neznatna (Muños, 2007: 46). Autorka ukazuje i na problematičnost tendencije da se zaključci istraživanja o usvajanju drugog jezika „nekako brzopleto uopštavaju“ (Muños, 2007: 39) i presađuju na teren instrukcionog³⁹ učenja stranog jezika. To za posledicu ima još jedno rasprostranjeno mišljenje, oličeno u svojevrsnom sloganu post-istine⁴⁰ o učenju engleskog jezika na predškolskom uzrastu – da *deca lako, brzo, spontano i prirodno uče strani jezik*. Navedena tvrdnja, međutim, počiva na terminološkoj i pojmovnoj zbrci. Prirodno učenje, koje se još naziva informalnim ili implicitnim učenjem, a gdegod i usvajanjem jezika (Krashen, 1982), odigrava se kada dete uspeva da „pokupi“ novi jezik „bez ikakvih posebnih jezičkih instrukcija“ (Saville-Troike 2006: 2). Međutim, ta vrsta učenja kod dece koja uče strani jezik u instrukcionom kontekstu je veoma ograničenog obima (Mihaljević Đigunović, 2012). Ono što se dešava u praksi dodatno se zamagljuje nepromišljenom upotrebom reči „spontano“, koja, između ostalog znači „svojevoljno, iz sopstvenih pobuda“. Spontanost, definisana i kao iznenadna pojava „bez spoljnih i vidnih uzroka“ (Vujaklija, 1991: 841) teško da se može pripisati procesu učenja engleskog jezika koji se odvija na unapred organizovanim časovima, na kojima spoljni uticaj itekako postoji, a vrši ga, između ostalog, i praktičar.

³⁷ Kritični period se definiše kao vremenski okvir u kome je učenje jezika olakšano ili jedino moguće (Singleton, 2007; Šuvaković, 2015). O neutemeljenosti teze videti: Marinova-Todd et al., 2000.

³⁸ Strani jezik (*foreign language*), za razliku od drugog jezika (*second language*) nije sredstvo svakodnevnice komunikacije u zajednici u kojoj dete odrasta.

³⁹ Instrukcioni kontekst se odnosi na učenje jezika putem podučavanja nastavnika, koji po pravilu nije izvorni govornik, unapred utvrđen fond i trajanje časova, a često i upotrebu užbenika.

⁴⁰ Post-istina označava okolnosti u kojima se javno mnjenje oblikuje ličnim uverenjima, odnosno, u kojima ljudi radije prihvataju argument zasnovan na emocijama i uverenjima, nego na činjenicama (*Cambridge Advanced Learner's Dictionary*).

Refleksija kao preduslov za participaciju

Već i sama neutemeljenost dogmatičnih teza u naučnim istraživanjima, ali i u onome što se odigrava u praksi, predstavljala bi dovoljan motiv za refleksiju praktičara. Za onog ko usvaja participaciju kao deo ideologije obrazovanja, pomenute teze deluju dodatno problematično. Naime, u tezi „što ranije to bolje“ odrednica dobrobiti odnosi se na dete kao budućeg školarca ili na dete kao budućeg odraslog, kojem će, nema sumnje, znanje engleskog jezika biti korisno kao deo funkcionalne pismenosti u multikulturnom svetu kojem pripada. Međutim, takva predstava o detetu je u suprotnosti sa viđenjem deteta kao *bića koje jeste i biva*⁴¹, odnosno sa ideologijom prava deteta, koja podrazumeva sagledavanje dobrobiti iz perspektive dece i pomeranje fokusa sa pripreme za život na život koji dete vodi sada i ovde (Pavlović Breneselović, 2010). Ona je u neskladu i sa holističkim pristupom usmerenim na odnose (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014), u čiji koncept je takođe inkorporirana participacija.

Stoga, obezbeđivanje prostora za participaciju dece u sistematičnom učenju engleskog jezika u predškolskom uzrastu podrazumeva zauzimanje refleksivnog odnosa prema dogmatičnim polazištima, ali i prema onome što se servira kao post-istina o toj vrsti učenja. Jedan od uslova za participaciju upravo jeste refleksivni praktičar, koji stvarajući *teoriju prakse*, otklanja „štetne uticaje dihotomije teorija/praksa“ i od „konzumenta znanja“ (Kumaravadivelu, 2001) postaje istraživač, koji zajedno sa decom, kao koistraživačima⁴² oblikuje program. To ne može biti program engleskog jezika čiji se kvalitet unapred određuje, što se dešava kada se institucionalni oblici obrazovanja i programi izjednačavaju sa „konceptom usluge“ (Krnjaja, 2012: 130) i zasnivaju na „udovoljavanju očekivanjima“, a posao praktičara svodi na podučavanje sadržajima koje dete treba da usvoji, zapamti i naknadno reprodukuje (Slunjski, 2012). To ne može biti ni program osmišljen za decu na osnovu onoga što su odrasli procenili kao interesantno ili korisno, što je tipičan model za učenje stranog jezika - kroz unapred određene teme, kao što su boje, delovi tela ili životinje (Nikolov & Mihaljević Đigunović, 2011). To mora biti program engleskog jezika koji se razvija sa decom, u kojem je proces učenja/podučavanja nepredvidljiv i utoliko inspirativniji za oba aktera.⁴³

⁴¹ Ponekad se razlika između koncepata izražava teško prevodivim parovima engleskih termina *well-being/well-becoming* ili *human being/human becoming*.

⁴² Odnos koistraživanja zasniva se na podeli moći između dece i odraslih, koja zauzima visoku poziciju na Hartovoj skali participacije (Hart, 1992; Vranješević, 2015).

⁴³ Stav da strani jezik u predškolskom uzrastu treba tematski ograničiti (Višacki, 2016) ograničava i mogućnost da deca i odrasli istraže, na primer, kako funkcioniše podmornica iz pesme *Yellow submarine*, kakva je Afrika iz pesme *King of the bongo*, od čega se prave palačinke i mogu li se obojiti kao u pesmi *I'm cooking in the kitchen*, šta je sreća i zašto u pesmi *Shiny happy people* ljudi sijaju...

Zaključak

Nužan uslov za participaciju dece u predškolskoj praksi, pa i onaj koja se odnosi na učenje engleskog jezika jeste promena predstave o detetu – od one u kojoj su deca projekti i bića sa inherentnim osobinama do one u kojoj su ona bića sa pravima i razvijajućim kapacitetima. To međutim nije i dovoljan uslov. Za participaciju dece u praksi biće potrebna i promena predstave o ulozi praktičara – od one u kojoj praktičari prenose znanja, pružaju usluge i ostvaruju očekivane rezultate do one u kojoj promišljaju, stvaraju i zajedno sa decom grade odnose. U suprotnom, deca bi dobila priliku da im se čuje glas, ali ne i onoga ko bi ih čuo.

Literatura

- A Memorandum on Lifelong Learning. *European Communities*. Brussels: Directorate General Education and Culture, CEC, 2000.
- Enever, J. (ed.) (2011). *ELLiE Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays*, (4). Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Johnstone, R. (2002). *Adressing „the Age Factor“: Some Implications for Language Policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Konvencija o pravima deteta* (prev. Vučković Šahović, N.). Beograd: UNICEF
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113-132). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa – šta očekujemo od obrazovanja – stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*, 56(3), 286-303.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quarterly*, 35(4), 537-559.
- Marinova-Todd, S. et al. (2000). Three Misconceptions About Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Marković, D. (2005). Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju. U: Marković, D. (ur.), *Neformalno obrazovanje u Evropi*. Beograd: Grupa "Hajde da...".
- Mihaljević Đigunović, J. (2012). Early EFL learning in context – Evidence from a country case study. *ELT Research Papers 12-05*. British Council.
- Muños, C. (2007). On How Age Affects Foreign Language Learning. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching* (14th International Conference of Applied Linguistics), Thessaloniki.
- Nikolov M. (2000). The Critical Period Hypothesis Reconsidered: Successful Adult Learners of Hungarian and English. *IRAL*, 38, 109-124.
- Nikolov, M. & Mihaljević Đigunović J. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*. (31), 95-119.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251-264.

- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog obrazovanja. *Pedagogija*, 69(2), 212-225.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheridan, S. & Samuelsson, I. P. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-190.
- Singleton, D. (2007). The Critical Period Hypothesis: Some problems... *Interlinguistica*, 17, 48-56.
- Slunjski, E. (2012). Kultura mišljenja i pozicioniranje autoriteta u ranom odgoju i obrazovanju. U: Hrvatić, N & Klapan A (ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 362-369). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Šuvaković, A. B. (2015). *Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Višački, J. D. (2016). *Kurikularni okvir za nastavu stranih jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vrnješević, J. D. (2008). *Razvojne kompetencije kao osnova prava deteta na participaciju* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vranješević, J. (2015). Deca kao (ko)istraživači: participativna istraživanja i najbolji interes deteta. *Primenjena psihologija*, 8(2), 187-202.
- Vučković Šahović, N. (prir.) (2001). *Prava deteta i Konvencija o pravima deteta*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu – teorija, istraživanja, politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Vujaklija, M. (1991). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Nolit.
- Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. U: Qvortrup, J. et al.. (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 46-61). New York: Palgrave Macmillan.

SOCIOMETRIJSKI STATUS UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U POČETNOM ČITANJU I PISANJU U MLAĐIM RAZREDIMA

Marina V. Ocokoljić⁴⁴
Osnovna škola „IV kraljevački bataljon“, Kraljevo

Apstrakt

Sociometrijski status važan je za razvoj i funkcionisanje svakog deteta. Učenici sa teškoćama u početnom čitanju i pisanju imaju probleme u prihvatanju od vršnjačke grupe što može dovesti do odbacivanja i izolacije. U ovom radu predstavljeni su rezultati istraživanja čiji je cilj bio utvrđivanje sociometrijskog statusa učenika u mlađim razredima koji imaju teškoće u početnom opismenjavanju. Istraživanje je sprovedeno na uzorku (N=510) učenika mlađih razreda. Rezultati pokazuju da učenici sa teškoćama u početnom čitanju i pisanju su manje prihvaćeni od vršnjaka kao i da imaju niži indeks socijalne preferencije. Jedno od rešenja za bolji sociometrijski status dece je podizanje nivoa kompetencija nastavnika za formiranje strukture odeljenskih zajednica i razvijanje partnerskih odnosa sa roditeljima.

Ključne reči: sociometrijski status učenika, učenici sa teškoćama u početnom opismenjavanju.

Uvod

Sociometrijski status učenika određen je sociometrijskim merenjem odnosa ostalih učenika prema njemu (Krnjajić, 1981) na osnovu koga se može videti njegov stepen prihvaćenosti ili odbačenosti u odeljenju. Vršnjačka prihvaćenost ima pozitivan uticaj na motivacioni i na emocionalni stav prema školi (Krnjajić, 2002: 220). Deca koju vršnjačka grupa ne prihvata nerado borave u školi, postižu niži školski uspeh (Klarin, 2002, prema: Buljubašić Kuzmanović, 2010) i izložena su riziku od emocionalnih i bihevioralnih problema (French & Waas, 1985). Učenici sa teškoćama u čitanju i pisanju češće su izolovani nego njihovi vršnjaci, manje su popularni i manje socijalno prihvaćeni (Pavri & Lufting, 2000). Nalazi studije Makmajkla (McMichael, 1980) pokazuju da je agresivno ponašanje, a ne teškoće u čitanju, uzrok vršnjačkog odbacivanja, s tim da neagresivni slabiji čitači nisu odbačeni ali imaju niži socijalni status u vršnjačkoj grupi.

U ovom istraživanju fokus će biti na učenicima sa teškoćama u početnom čitanju i pisanju, njihovom sociometrijskom statusu u vršnjačkoj grupi.

⁴⁴ E-mail: marina.ocokoljic@gmail.com

Metod

Cilj istraživanja je utvrđivanje sociometrijskog statusa učenika u mlađim razredima koji imaju teškoće u početnom opismenjavanju kroz sociometrijske kategorije i indekse.

Uzorak. Ukupan uzorak istraživanja činili su učenici mlađih razreda (N=510) gradske osnovne škole u Kraljevu. Iz ovog uzorka izdvojen je poduzorak (N=84) sačinjen od dve grupe: 42 učenika sa teškoćama u početnom čitanju i pisanju i 42 učenika bez teškoća u početnom čitanju i pisanju (procedura izbora opisana u narednom segmentu). Učenici sa teškoćama u početnom čitanju i pisanju koji čine poduzorak nemaju oštećenja u motoričkim, vizuelnim, auditivnim funkcijama, kod njih nije bilo kašnjenja u ranom razvoju govora, imaju postignuće na *Ravenovim progresivnim matricama* iznad 25-og percentila. Učenici koji su činili deo poduzorka u uparenoj grupi su iz istog odeljenja, istog pola, sličnih intelektualnih sposobnosti i sličnog socioekonomskog statusa.

Instrumenti. Podaci o sociometrijskom statusu prikupljeni su *Skalom socijalne inkluzije* (Frederickson & Graham, 1999), koja se sastoji iz dva upitnika: *Upitnika voli da uči* i *Upitnika voli da se druži*. Na spisku učenika odeljenja za svakog učenika označavan je jedan od četiri ponuđena znakovna odgovora: *znak pitanja* (druga ne poznaje dovoljno da bi odlučio koliko bi voleo da uči/druži se sa njim); *nasmejano lice* (voleo bi da uči/druži se sa njim); *neutralno lice* (svejedno mu je da li uči ili ne uči/druži se sa njim) i *tužno lice* (radije ne bi učio/družio sa njim). Za svakog učenika se izračunava indeks prihvatanja i indeks odbijanja. Test-retest pouzdanosti za prihvatanje i odbijanje je 0.70 do 0.78 (Frederickson & Furmham, 1998).

Za identifikaciju teškoća u početnom opismenjavanju korišćena je *Lista teškoća u govornom razvoju i početnom opismenjavanju* (adaptirana od strane prof. dr Mitrović i istraživačkog tima Instituta za psihologiju i Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu).

Prikupljanje podataka. Istraživanje je realizovano u drugom polugodištu školske 2016/17. godine u 20 odeljenja mlađih razreda. Svi učenici dobili su upitnike sa spiskom đaka svog odeljenja sa zadatkom da zaokruže jedan od ponuđenih odgovora sa upitnika. Učitelji u saradnji sa stručnim saradnicima (psihologom, pedagogom i logopedom) identifikovali su učenike koji imaju simptome teškoća u početnom čitanju i pisanju. Procenjivali su prisutnost teškoća u početnom čitanju i pisanju kod 510 učenika mlađih razreda i identifikovali su 42 učenika sa teškoćama. Zatim su svakog identifikovanog učenika sa teškoćama u početnom čitanju i pisanju uparili sa učenikom bez teškoća u pisanju sličnih individualnih karakteristika (pol, intelektualni potencijal) i sličnih karakteristika okruženja (isto odeljenje, socioekonomski status) kako bi sociometrijski status u što većem stepenu bio posledica prisutnosti teškoća u početnom opismenjavanju.

Obrada podataka. Pri obradi dobijenih podataka korišćena je deskriptivna statistika (procenat, aritmetička sredina, standardna devijacija). Utvrđivanje povezanosti teškoća u početnom čitanju i pisanju i sociometrijskog statusa proveravana je t-testom

uparenih uzoraka. Značajnost odnosa teškoća čitanja i pisanja i pripadnosti sociometrijskoj grupi proveravana je Spirmanovim koeficijentom korelacije. Klasifikovanje učenika u sociometrijske grupe (popularni, odbačeni, zapostavljeni, kontraverzni i prosečni) urađena je po modelu Koja i Dodža (Coie & Dodge, 1983).

Varijable istraživanja. Zavisna varijabla je sociometrijski status učenika operacionalizovan kroz indeks socijalne preferencije, indeks socijalnog uticaja i sociometrijske kategorije (popularni, odbačeni, zapostavljeni, kontraverzni i prosečni). Nezavisna varijabla podrazumeva teškoće u početnom opismenjavanju, što je operacionalizovano kroz teškoće u čitanju i pisanju.

Rezultati i diskusija

Podaci pokazuju da većina učenika u mlađim razredima ima status popularnih po kriterijumu zajedničkog učenja, a po kriterijumu druženja na odmoru većina je u grupi prosečnih (Tabela 1).

Tabela 1. Sociometrijski status učenika po kategorijama

Kategorije sociometrijskog statusa	Sociometrijski kriterijumi					
	Zajedničko učenje			Druženje na odmorima		
	Učenici sa teškoćama (N=42)	Učenici bez teškoća (N=468)	Ukupno (N=510)	Učenici sa teškoćama. (N=42)	Učenici bez teškoća (N=468)	Ukupno (N=510)
<i>Popularni</i>	1 (0.20%)	172 (33.72%)	173 (33.92%)	1 (0.20%)	150 (29.41%)	151 (29.61%)
<i>Odbačeni</i>	29 (5.68%)	111 (21.76%)	140 (27.45%)	26 (5.10%)	111 (21.76%)	137 (26.86%)
<i>Zanemareni</i>	3 (0.59%)	34 (6.67%)	37 (7.25%)	3 (0.59%)	25 (4.91%)	28 (5.49%)
<i>Kontraverzni</i>	1 (0.20%)	5 (0.98%)	6 (1.17%)	0 (0%)	4 (0.78%)	4 (0.78%)
<i>Prosečni</i>	8 (1.57%)	146 (28.63%)	154 (30,20%)	12 (2.35%)	178 (34.90%)	190 (37.25%)

Za većinu učenika odnosi sa vršnjacima su prihvatljivi ali iz tabele se vidi da postoji i grupa učenika koji su odbačeni od svojih vršnjaka. U svim grupama ima i učenika sa teškoćama u početnom opismenjavanju i učenika bez teškoća, s tim da su učenici sa teškoćama u čitanju nešto zastupljeniji u kategoriji odbačenih. Spirmanov koeficijent pokazuje da po oba sociometrijska kriterijuma postoji statistički značajna povezanost teškoća u početnom opismenjavanju i pripadnosti sociometrijskim grupama što je u skladu sa nalazima Pavri i Luftinga (Pavri & Lufting, 2000) da su učenici sa teškoćama u čitanju i pisanju češće u grupi odbačenih.

Tabela 2. Sociometrijski indeksi učenika

Sociometrijski kriterijumi		Zajedničko učenje					Druženje na odmoru				
		Učenici	M	t	df	p	Eta kvad.	M	t	df	p
Prihvatanja	Bez teškoća	0.24 (.82)	-6.33	41	0.000	0.49	1.61 (0.87)	4.05	41	0.000	0.28
	Sa teškoćama	-0.92 (0.70)					-0.91 (0.82)				
Odbijanja	Bez teškoća	-0.18 (0.83)	-5.17	41	0.000	0.39	-0.01 (0.85)	3.68	41	0.001	0.25
	Sa teškoćama	0.95 (1.01)					0.86 (1.13)				
Socijalne preferencije	Bez teškoća	0.42 (1.54)	6.40	41	0.000	0.50	-0.01 (0.59)	5.93	41	0.000	0.46
	Sa teškoćama	-1.87 (1.56)					1.76 (1.75)				
Socijalni uticaj	Bez teškoća	0.07 (0.59)	0.300	41	0.59		0.07 (0.59)	0.67	41	0.507	0.01
	Sa teškoćama	0.03 (0.77)					-0.05 (0.89)				

Razlike u sociometrijskim indeksima učenika sa teškoćama u početnom opismenjavanju i njihovih vršnjaka sličnih individualnih karakteristika iz istog odeljenja procenjena je t-testom uparenih uzoraka. Rezultat pokazuje da teškoće u početnom čitanju i pisanju statistički značajno utiču na indekse prihvatanja, odbijanja i socijalne preferencije (Tabela 2). Učenici sa teškoćama u početnom opismenjavanju po oba sociometrijska kriterijuma imaju niži indeks prihvatanja i niži indeks socijalne preferencije, a viši indeks odbačenosti. Ne postoji razlika u indeksu socijalnog uticaja između učenika sa teškoćama u početnom opismenjavanju i učenika bez teškoća. Rezultati pokazuju da teškoće u početnom čitanju i pisanju utiču na indeks prihvatanja i indeks odbacivanja, što je u skladu sa nalazima Nabuzoka i Smita (Nabuzoka & Smith, 1993) da su učenici sa teškoćama u učenju manje prihvaćeni i više odbačeni nego oni bez teškoća.

Zaključak

Istraživanje pokazuje da svi učenici mlađih razreda sa teškoćama u početnom opismenjavanju imaju nepovoljniji sociometrijski status, češće su odbačeni i manje popularni. Ovi učenici imaju niži indeks prihvatanja i indeks socijalne preferencije, a viši indeks odbacivanja što je u skladu sa studijom Kune i Viner (Kuhne & Wiener, 2000) da učenici sa teškoćama u učenju su češće odbačeni, sa nižom socijalnom preferencijom. Slične nalaze imaju i Bajdik i Bakaloglu (Baydik & Bakaloglu, 2009), prema ovim autorima školske veštine (čitanje i pisanje) značajan su prediktor socijalnog prihvatanja. Sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja povećava se broj učenika sa teškoćama u početnom opismenjavanju što nameće potrebu podizanja nivoa kompetencija nastavnika

za formiranje strukture odeljenskih zajednica, organizovanje podrške različitostima, razvijanje partnerskog odnosa sa roditeljima u cilju prilagođavanja potrebama dece i pružanju pomoći za ostvarivanje zadovoljavajućeg sociometrijskog statusa.

Literatura

Baydik, B. & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational sciences: theory&practice*, 9 (2), 435-447.

Buljubašić Kuzmanović, B. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 191-203.

Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer quarterly*, 29 (3), 261-282.

Frederickson, N. L. & Graham, B. (1999). *Social skills and emotional intelligence: psychology in education portfolio*. Windsor: NFER-Nelson.

Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (1998). Sociometric status group classification of mainstreamed children who have moderate learning difficulties: an investigation of personal and environmental factors. *Journal of educational psychology*, 90 (4), 772-783.

French, D. C. & Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: parent and teachers perspectives. *Child development*, 56 (1), 246-252.

Krnjajić, S. (1981). *Sociometrijski status učenika*. Beograd: Prosveta.

Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 213-235.

Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 23 (1), 64-75.

McMichael, P. (1980). Reading difficulties, behavior and social status. *Journal of educational psychology*, 72 (1), 76-86.

Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (8), 1435-1448.

Pavri, S. & Luftig, R. L. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing school failure*, 45, 8-14.

KO-REGULISANO UČENJE I PROMENE ODNOSA U UČIONICI: PRIMER JEDNOG PROGRAMA

Marija M. Bulatović⁴⁵
Centar za prostorno umetničku edukaciju, Beograd

Milan S. Stančić⁴⁶
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Polazeći od uvida iz prakse da učenici učenje doživljavaju kao individualnu aktivnost koja se dešava kod kuće, kreirali smo program „Blumovanje“, zasnovan na ko-regulisano učenju, sa idejom da promenom odnosa i načina rada u učionici podstaknemo učenike da aktivno učestvuju u ko-konstrukciji znanja i preispituju pristupe učenju. Istraživanjem smo želeli da sagledamo perspektivu učenika o dobitima od pohađanja programa u domenu promena odnosa u učionici. Program je realizovan u odeljenju srednje škole (N=23). Podaci su prikupljeni kroz fokusgrupne razgovore sa učenicima i obrađeni tematskom analizom sadržaja. Rezultati pokazuju da je program doprineo učenikom razvijanju novih odnosa sa vršnjacima, nastavnicima i roditeljima. Nadalje, učenici su osvestili svoj nepovoljan položaj u nastavi, te napravili korake ka osvajanju subjekatske pozicije u nastavi. Možemo zaključiti da je programom ostvarena promena odnosa u učionici i van nje, te otvoriti pitanje na koji način tu promenu održati kako bi se obezbedio kontekst stimulativan za ko-regulisano učenje.

Ključne reči: odnosi u učionici, kontekst za učenje, ko-regulisano učenje, perspektiva učenika, istraživanje praktičara.

Uvod u problem

Savremena razumevanja nastave kao interaktivnog procesa (Roeders, 2003) ističu značaj konteksta u kojem se učenje dešava za ukupan razvoj učenika. Danas aktuelni pristupi učenju, samoregulisano i ko-regulisano učenje, suštinski se razlikuju u pogledu tumačenja konteksta i njegove uloge u učenju. Samoregulisano učenje (SRU) se, sa stanovišta sociokognitivista, razume kao proces u kome učenici postavljaju ciljeve učenja, a potom u odnosu na njih i karakteristike konteksta u kome se učenje odvija, prate i regulišu svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje (Pintrich, 2000). Dakle, SRU je intrapsihička kategorija, a kontekst se tretira kroz odlike okruženja koje utiču na proces učenja. Suprotno tome, sociokonstruktivisti SRU razumeju kao društveni proces koji implicitno grade individue i kontekst (McCaslin & Good, 1996), te ovakav pristup nazivaju *ko-regulisano učenje*, pri čemu se kontekst posmatra dinamički, kroz multidimenzionalni splet okolnosti u kom se razvijaju aktivnosti i interakcije dok istovremeno menjaju

⁴⁵ E-mail: marijabulatovich@gmail.com

⁴⁶ E-mail: mstancic@f.bg.ac.rs

kontekst u kom se razvijaju (Krnjaja, 2011). Makaslinova i Gud se zalažu za kolaborativnu nastavu ističući da, osim socijalnom i kognitivnom razvoju, ovakav način rada doprinosi tome da učenici jedni drugima postaju podrška u razvoju samoregulacije u učenju (McCaslin & Good, 1996). Odlike procesa nastave koja je rukovođena ovim pristupom su participacija kroz pregovaranje, deljenje odgovornosti za učenje i održavanje odnosa između svih aktera u procesu nastave i razvijanje autonomije kao interakcije umesto kao individualne odlike.

Pitanje koje se otvara jeste na koji način u praksi obezbediti kontekst koji će voditi razvoju ko-regulisanog pristupa učenju kod učenika, kao i kako tu promenu konteksta i pristupa učiniti održivom?

Program „Blumovanje“ zasnovan na ko-regulisanom pristupu učenju

Polazeći od uvida iz sopstvene prakse da kod učenika dominira viđenje učenja kao individualne aktivnosti koja se odvija uglavnom kod kuće, razvili smo program „Blumovanje“ kako bismo podstakli učenike da kroz kolaborativni rad na času učestvuju u konstruisanju znanja, te da razvijaju svoje pristupe učenju. Polazeći od ideja o ko-regulisanom učenju (McCaslin, 2009; McCaslin & Hickey, 2001), a u nameri da se dođe do promene učioničkog konteksta u kome bi se podržavala učenička participacija i uključivanje društvenih odnosa u proces učenja, program je koncipiran tako da učenici često smenjuju uloge među sobom i sa nastavnikom u aktivnostima koje su tradicionalno vezane za nastavnika – kreiranje testova i ocenjivanje. Predviđen je niz aktivnosti u kojima učenici kreiraju testove znanja na različite načine i u različite svrhe, evaluiraju znanja nastavnika i vršnjaka, ali i sami bivaju evaluirani. Blumova taksonomija, koja je odveć sredstvo podrške nastavnicima u planiranju nastave i ocenjivanju (Krathwohl, 2002), u programu se koristi kao alat podrške učenicima u učenju.

Opšti okvir programa, koji se po potrebi može modifikovati i kontekstualno prilagođavati, obuhvata sedam koraka: (1) upoznavanje učenika sa Blumovom taksonomijom i njenom primenom; (2) kreiranje testa za druga iz klupe, te analiza odgovora i samih testova; (3) kreiranje testa za kontrolni zadatak u paru, predstavljanje produkata rada i zajedničko sastavljanje kompozitnog testa od svih kreiranih pitanja; (4) sastavljanje testa/kviza u timovima i organizovanje takmičenja, (5) timsko kreiranje testa za nastavnika tako da dobije „dvojk“; (6) testiranje na tromesečju (učenici rade test iz gradiva koje je obrađivano u prethodnom periodu), (7) individualni ili timski rad na kreiranju testa iz četiri lekcije koje nisu obrađivane na časovima (priprema za kontrolni zadatak).

Metod

Kontekst i učesnici istraživanja. Program je realizovan u periodu od novembra do aprila školske 2015/16 godine u odeljenju ($N = 23$) srednje stručne škole u Beogradu u

okviru predmeta istorija arhitekture. Tokom realizacije praćen je napredak učenika pre i nakon pohađanja programa u korišćenju strategija učenja (MSLQ upitnik – Pintrich et al., 1991) i uspehu na testu znanja. Praćenje je pokazalo da su učenici ostvarili pomak u pogledu postignuća, motivacije za učenje i vladanja strategijama učenja koje se odnose na samoregulaciju, kritičko mišljenje i vršnjačko učenje (Bulatović, 2016).

Cilj istraživanja. U ovom radu fokusiramo se na razumevanje kako se kreiranjem okruženja za učenje tokom realizacije programa „Blumovanje“ menjaju odnosi među akterima nastavnog procesa. Stoga smo za *cilj istraživanja* postavili ispitivanje učeničke perspektive o dobitima od pohađanja programa „Blumovanje“ u pogledu promena odnosa u učionici.

Način prikupljanja i analize podataka. Kao tehnika prikupljanja podataka korišćeni su fokusgrupni razgovori sa učesnicima. Organizovana su tri razgovora sa po 7-8 učenika u trajanju od 90 do 120 minuta. Vodič se sastojao iz tri celine koje su se odnosile na učeničko viđenje: dobiti od pohađanja programa, teškoća sa kojima su se suočavali, načina da se program unapredi. U ovom radu analiza će biti ograničena na podatke o učeničkom viđenju dobiti od programa u domenu promene odnosa u učionici. Dobijeni podaci analizirani su metodom kvalitativne tematske analize sadržaja induktivnog tipa (Fajgelj i sar., 2004). Transkripti su detaljno iščitavani kako bi se bolje upoznali sa podacima, te pristupili inicijalnom kodiranju. Nakon formiranja finalne liste kodova, tematski slični kodovi grupisani su u šire celine (teme).

Rezultati istraživanja i diskusija

Analizom fokusgrupnih razgovora sa učenicima uočili smo tri teme o kojima učenici govore kao o promenama odnosa izazvanih učešćem u programu “Blumovanje” (Tabela 1).

Tabela 1. Dobiti učenika od pohađanja programa u domenu promena odnosa u učionici i van nje

<i>Teme</i>	<i>Kodovi</i>
Bolje razumevanje i odnosi sa vršnjacima	Razumevanje različitih školskih i učioničkih identiteta Omekšavanje odeljenosti vršnjačkih klika
Bolje razumevanje i novi odnosi sa odraslima	Bolje razumevanje kompleksnosti posla nastavnika Smisleniji razgovori sa roditeljima o školi
Učeničko “osvajanje” subjekatske pozicije u nastavi	Drugačiji odnos prema učešću u nastavi Učenički predlozi za promene u načinu rada u nastavi Razmatranje sopstvene pozicije u „klasičnoj“ nastavi

Bolje razumevanje i odnosi sa vršnjacima

Prema iskazima učenika u toku realizacije programa došlo je do njihovog boljeg razumevanja grupa učenika koje nose posebne školske/učioničke identitete (odlikaš, bubalica, šaljivdžija, onaj koji se uvek snađe) i prema kojima često postoje predrasude. Povezano sa tim, nakon učešća u programu "Blumovanje" učenici drugačije koncipiraju odnose sa vršnjacima (pojednim učenicima i/ili grupama) sa kojima ranije nisu komunicirali u nastavnom i vannastavnom kontekstu, a to pripisuju aktivnostima i interakcijama koje su se na času odvijale:

„Kad jednom uđeš u krug dobrih ocena, nastavnici postaju strožiji. Tek sam sad shvatila koliko je teško odličnim učenicima.“

„Uvek sam se pitala ko to treba da budem da bi me [ime učenice] primetila. Tri i po godine nismo progovorile ni reč. Sad imamo o čemu da pričamo, o školi, a opet nije o predmetu ili ocenama. Zanimljiv način rada nas je spojio.“

Bolje razumevanje i novi odnosi sa odraslima

Učenici navode da su tokom pohađanja programa počeli da posmatraju nastavnike kao grupu koja saraduje međusobno i sa učenicima na rešavanju akademskih problema. Aktivnosti na času koje podrazumevaju upoznavanje sa realnošću posla i obaveza nastavnika (naročito u domenu ocenjivanja), doprinele su učeničkom boljem razumevanju "druge strane":

„Sad znam zašto mi neki nastavnici ne daju da nosimo kontrolne kući. Čuvaju pitanja za sledeću godinu, sastaviti test je težak posao.“

„Svi zajedno smo uspeali da se izborimo sa pisanjem ajtema. I srpkinja, i istoričarka umetnosti, i vi, i mi. Ni jedna od vas nije znala sve da objasni do kraja. Nisam vas do sad video da zajedno radite. A i morali smo i mi da vam pomognemo...“

U sve tri fokusgrupe učenici su pomenuli razgovore u okviru porodica o novom načinu rada na časovima, te povećanu zainteresovanost roditelja za ono što se dešava u školi. Budući da je participacija roditelja u životu škole važna tema danas, značajan je uvid da iniciranje zainteresovanosti roditelja za participaciju može poteći iz same učionice, a ne samo od strane škole kao institucije.

„Dođem u petak kući, a oni [roditelji] odmah skaču, kako je bilo na istoriji [arhitekture] sa onom ženom, šta ste danas radili, u paru ili u grupi, šta je bila tema... i tako po pola sata im objašnjavam, hoće i oni da dođu na čas da rade sa nama...“

Učeničko "osvajanje" subjekatske pozicije u nastavi

Učenici su u toku razgovora navodili različite manifestacije onoga što bismo nazvali njihovim "osvajanjem" subjekatske pozicije u nastavi. Učenici su navodili da sada osećaju da imaju pravo da pričaju, daju predloge i postavljaju pitanja, a takav odnos prema radu u nastavi su uspeli da prenesu i na odnose sa nastavnicima drugih predmeta. Ovakav odnos prema učenju i nastavi, možemo tumačiti kao plod aktivnog učešća učenika u kreiranju okruženja za učenje. O ovome naročito svedoče iskazi učenika koji govore o njihovom dogovorenom pravu da se kreću na času, a da to ne bude tumačeno kao nepoštovanje pravila, već kao način da se poboljša vršnjačko učenje. Timski rad i komunikacija, ne samo unutar timova već i konsultacije između timova, postali su zajednički uspostavljena prilika za učenje, što su sami učenici tumačili kao veliki pomak u razvoju novih odnosa i načina rada u učionici.

„Skoro nikad nemam nikakav odnos sa bilo kim za vreme časa, naročito sa profesorima. Glasno pričam samo kad sam upitana, ne postavljam pitanja nikad... hm... samo kad mi baš nešto nije jasno. Ovde sam pričala kad god pomislim da imam nešto da kažem, da to ima smisla, vezano je za temu...“

„Ranije sam bila poslušna, šta mi nastavnica kaže to i uradim. Nedavno sam skupila hrabrosti da kažem sociologičarki šta da uradim umesto referata... kao kad sam kod vas birala koju vrstu testa želim da napravim.“

„Svidelo mi se što mogu da se krećem na času, što sam mogao da odem do drugih grupa i da vidim šta oni rade, na drugim časovima nam uvek profesor diriguje - premesti se ovde, idi kod tetkice po kedu, idi po dnevnik.“

Druga grupa manifestacija učeničkog "osvajanja" subjekatske pozicije tiče se njihovih refleksija o sopstvenom položaju u procesu nastave, naročito u domenu ocenjivanja. Pri realizaciji programa "Blumovanje" nastavnik je imao ulogu pomagača i resursa u pripremi za učenje i samoevaluaciju, umesto tradicionalne uloge procenjivača, što su učenici prepoznali kao praksu koja odstupa od njihovog dosadašnjeg iskustva u nastavi. O ovome nam naročito govore reakcije učenika na situaciju eksplicitne zamene uloga u procesu ocenjivanja (korak 5 u programu), koje su se kretale od osećaja ravnopravnosti do osećaja osvojene moći, ali i nepoverenja u proces koji postavlja učenike u asimetrični odnos u kome oni mogu da budu "glavni".

„Ovo je bila prava priprema za kontrolni jer smo razumeli kako se pravi i kako se ocenjuje kontrolni. Do sad je to radio nastavnik, a mi smo bili nezadovoljni ocenama, on nam je objašnjavao kao da brani sebe.“

„Bili smo nadmoćni!“ (u aktivnosti iz koraka 5)

„To je bila vaša briga za nas. Želeli ste da i mi osetimo kako je to biti jači u učionici. Dodelo nas je u ravnopravan položaj i to se zadržalo u kasnijem radu.“

„To je bila samo gluma, hteli ste da nam pokažete kako ćemo i mi jednog dana nekome šefovati.“

Zaključak

Na osnovu dobijenih nalaza možemo zaključiti da je način rada na programu „Blumovanje“ doprineo tome da učenici osveste postojeće i razvijaju nove odnose sa vršnjacima, nastavnicima i roditeljima. Odnosi koje su učenici uspostavili karakteriše bolje međusobno razumevanje i saradnja, što predstavlja dobru osnovu za dalju ko-regulaciju u učenju. Vredan nalaz je i da su učenici osvestili svoj nepovoljan položaj u nastavi inače, te da je program stimulisao njihove korake ka osvajanju subjekatske pozicije u nastavi, a koji su prošireni i na nastavu drugih predmeta. Ipak, ostaje pitanje da li će bez uvođenja principa ko-regulisanog učenja u svakodnevnu praksu ova osvajanja opstati, odnosno – hoće li doći do ko-regulacije između učenika i nastavnika koja će uspostaviti kontekst i odnose pogodne za subjekatsku poziciju učenika i njihovo učenje.

Literatura

- Bulatović M. (2016). Razvijanje i praćenje nastavnog programa zasnovanog na ko-regulisanom pristupu učenju (neobjavljen master rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Fajgelj, S., Kuzmanović, B. i Đukanović, B. (2004). Priručnik za socijalna istraživanja. Podgorica: SoCEN.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikulumu. *Pedagogija*, (4), 541-551.
- McCaslin, M. & Hickey, D. T. (2001). Educational Psychology, Social Constructivism and Educational Practice: A Case of Emergent Identity. *Educational Psychologist*, 36(2), 133-140.
- McCaslin, M. & Good, T. L. (1996). *Listening in Classrooms*. New York: HarperCollins.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of Student Motivation and Emergent Identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 137-146.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. In M. Boekaerts, M., P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: The University of Michigan.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

DIJALOG KAO (VAS)PITANJE DANAS

Dragana L. Purešević⁴⁷
Doktorand na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom radu ćemo se osvrnuti na različita određenja dijaloga na koja nam ukazuju autori koji su se ovom temom najviše bavili. Zatim ćemo pokušati, na osnovu tih određenja i naših saznanja o dijalogu, da izdvojimo neke njegove glavne odrednice koje će biti obrazložene u centralnom delu rada. Ovakvo razumevanje dijaloga predstavice kroz metaforu spirografa koji je smešten u određeni kontekst i pokreću ga odnosi. Glavne odrednice dijaloga, odnosi i kontekst su prizme kroz koje ćemo gledati dijalog i ukazati na njegovu važnost kao neizostavnog i sveprisutnog *pitanja danas*. Putem ove metafore hteli smo da ukažemo na kompleksnost dijaloga i kako se vaspitavamo u dijalogu, odnosno za dijalog kroz navedene prizme koje su sinergijski povezane.

Ključne reči: dijalog, metafora spirografa, vaspitanje.

Dijalog na raskrsnici značenja

Naše razumevanje dijaloga može da počne od tumačenja grčke reči *dijalogos*, koja u bukvalnom prevodu znači dia-dva i logos-reč, međutim Bom ima drugačije razumevanje te reči, za njega dia znači „kroz“ a logos podrazumeva „značenje reči“. Iz ovoga Bom navodi da je dijalog „protok značenja kroz nas i u nama“ (Bohm, 2009: 28). Ovakvo razmatranje vodi tome da se dijalog ne mora nužno odvijati između dva ili više pojedinaca kako uobičajeno razumemo dijalog, već i u nama samima - unutrašnji dijalog.

U zavisnosti kako to putovanje teče možemo govoriti o različitim dijalogima. Ako je putovanje puno putokaza, usmeravajuće sa jasnim krajem puta onda je to *instrumentalni dijalog*, koje se često označava i „kao sredstvo postizanja različitih ciljeva“ (Milin, 2016). Međutim, ako je putovanje puno neizvesnosti, ukrštanja, otvorenosti, izazova onda je on *ontološki* kako ga označava Matusov (Matusov, 2009).

Upravo o ovakvom „životnom dijalogu“ je govorio Bahtin: „Sam život je dijalog“ odnosno „kad se dijalog završi sve se završava.“ (Bakhtin, 1999: 293, prema: Matusov, 2009) Živeti znači učestvovati u dijalogu: postavljati pitanja, posvetiti pažnju, odgovoriti, (ne)slagati se, i tako dalje. U ovakvom dijalogu osoba učestvuje celog svog života: svojim očima, ustima, rukama, dušom, duhom, celim telom i delima. On ulaže celog sebe u diskurs, a njegov diskurs zatim ulazi u dijalošku fabriku ljudskih života, u svetski simpozijum (Bakhtin, 1999, prema: Matusov & Miyazaki, 2014). Tako da je dijalog susret

⁴⁷ E-mail: puresevicd@gmail.com

dve ili više svesti koje se nalaze i koje su po svojoj prirodi ravnopravne. „Odnositi se dijaloški prema nekom znači priznavati ga kao ravnopravno, slobodno biće, kao ličnost, kao samosvest“ (Bakhtin, 2000: 17, prema: Milin, 2016).

Za Bahtina iskaz je osnovna jedinica analize u dijalogu (Bakhtin, 2000, prema: Milin, 2016). Iskaz je uvek nekom upućen, ima neku nameru, tako da svi u dijalogu učestvuju ne samo onaj ko „šalje“ određeni iskaz. Iskazi proizilaze jedan iz drugog uvek se oslanjaju na neki prethodni, odnosno nastaju i nadovezuju se na onaj iskaz koji će da usledi.

Za razliku od Bahtina kome je glavna jedinica dijaloga iskaz, za Freirea je to reč. Reč je više od instrumenta koji omogućava dijalog, jer kroz reč se ostvaruje akcija i refleksija (Freire, 2005). Međutim, kako Freire navodi, ako je dijalog lišen refleksije, onda on postaje čist aktivizam, a ako je lišen akcije onda postaje samo „prazno blebetanje“ i čist verbalizam bez težnje da nešto uradimo (*Ibid*). Aktivna dimenzija se ispoljava kada pomoću jezika nešto činimo, a refleksivna se prepoznaje u organizovanju ličnog iskustva korišćenja jezika (Milin, 2016).

Da je dijalog sveprisutan tvrdi i Matusov koji kaže da dijalog može da predstavlja bilo koju socijalnu interakciju ili posebnu orijentisanost ka drugoj osobi uz poštovanje njene ili njegove činodejstvenosti (Matusov, 2009). Pored njegove sveprisutnosti, kao bitno izdvajaju i njegovu životnost koja se gradi u interakciji sa drugima. „Čovek je stalno u interakciji sa nekim“, što primećuju Sidorkin i Buber i ističu te „susrete“ kao prvim uplivom za razvoj dijaloga i da sve živo leži u susretima (Buber, 1947, prema: Sidorkin, 1999), a kroz te dijaloške susrete se i mi konstruišemo: „Ljudski um je dijaloški konstruisan“ (Rommetveit, 1992: 23).

Dijalog ima svoju aktivnost, to nije samo pasivno „prosipanje“ reči, dijalog je više od izgovorenog. „Dijalog... nije stepenica ka akciji, to je sama akcija“ (Bakhtin, 1999: 252, prema: Matusov i Miyazaki, 2014). Slično tome razmišlja i Burbules koji se suprotstavlja čistoj instrumentalnoj upotrebi dijaloga: „Dijalog nije nešto što mi radimo ili koristimo; to je odnos u koji mi ulazimo“ (Burbules, 1993: 11, prema: Matusov i Miyazaki, 2014).

Dijalog kroz metaforu spirografa

Sintezom prethodnih određenja koja mahom proizilaze iz razumevanja dijaloga kao „životnog dijaloga“ (Bakhtin, 1999, prema: Matusov, 2009) i našeg razumevanja dijaloga, uvodimo metaforu spirografa⁴⁸. Kroz tu metaforu težimo da ukažemo na

⁴⁸Spirograf je geometrijska igračka koja uz pomoć opcrtavanja po papiru daje matematičke krive i najneobičnije oblike. Sam spirograf ima svoje varijacije, a najnovije u vezi sa ovom igračkom je 3D spirograf koji bi možda kao metafora mogao još dublje da objasni naše razumevanje kome težimo kada govorimo o dijalogu. Za potrebe ovog rada ostaćemo na *klasičnom spirografu*, uz objašnjenje da mu dimenzije odnosa i konteksta (koje će u radu biti objašnjene) daju potencijal da ima dinamičniju i kompleksniju strukturu i time se približi metafori 3D spirografskog modela razumevanja dijaloga.

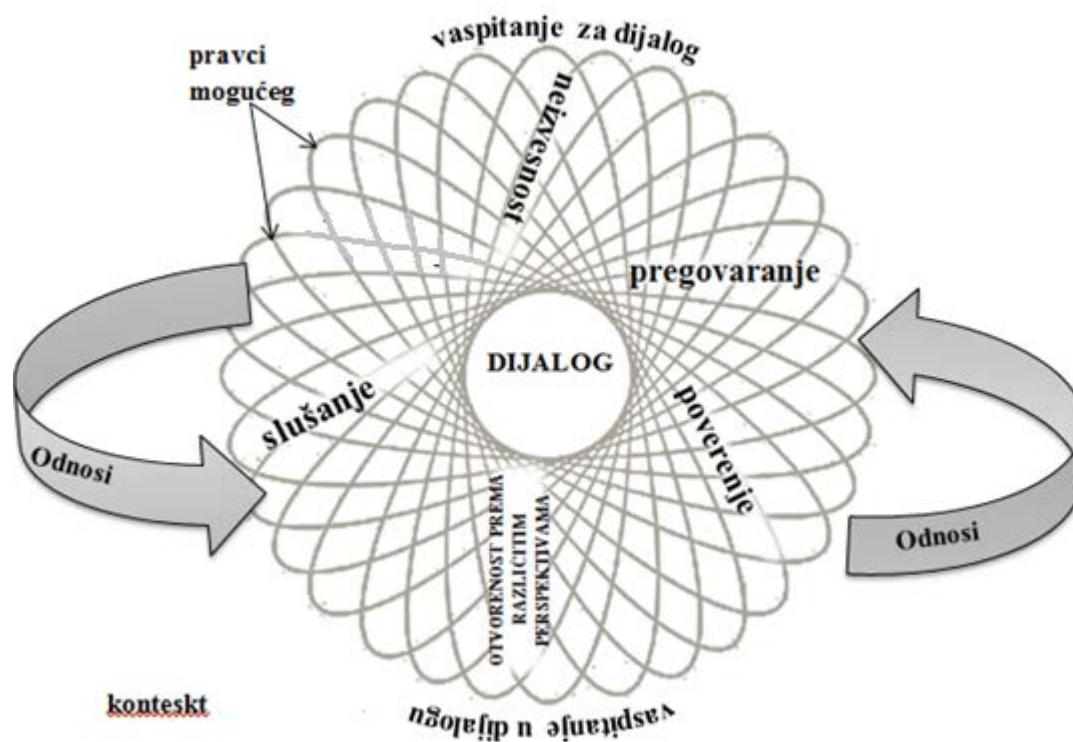
kompleksnost dijaloga i time pokažemo kako se u dijalogu vaspitavamo ali isto tako kao se uzimajući celokupnu metaforu u obzir (odnose, kontekst, njene odrednice) vaspitavamo za sam dijalog.

Crtež dobijen putem spirografa može da ima najrazličitije oblike, putanje, pravce mogućeg koji se grade i prepliću dok kruže po papiru. Upravo u takav dijalog i mi verujemo, u dijalog koji nema krajnje odredište, već samo pravce mogućeg koji se stvaraju kroz odnose sa drugima gde svako od učesnika unosi svoje iskustvo, vrednosti, interesovanja i tako osnažuje dijalog, ali i sebe u dijalogu. Odnose koje gradimo pomeraju i rotiraju naš spirograf, što je prikazano strelicama kroz Grafikon 1, a time se ujedno pomeraju i rotiraju pravci mogućeg koji su prožeti *odrednicama dijaloga*, koje i same već orbitiraju⁴⁹ i susreću se jedne sa drugima.

Takođe, dijalog koji je prikazan kroz metaforu spirografa je uslovljen okruženjem u kom se odigrava ali i on sam utiče na izgradnju okruženja koje podržava ovakav dijalog. Kako bismo zajedno rasli kroz dijalog neophodna je „sigurna i plodonosna sredina koja pruža priliku za istraživanje, različita iskustva, koja promoviše preduzimanje rizika, i u kojoj se može učiti iz grešaka” (Shonkoff, 2004: 4). Ovakvo dijalogično okruženje osnažuje odnose među uključenim u dijalogu koji ujedno svojim učešćem u dijalogu stvaraju ovako kompleksno okruženje. Kompleksno okruženje je uvek nepredvidivo i stalno u pokretu, baš kao i dijalog koji je prikazan kroz metaforu spirografa koji takvo okruženje gradi, ali i koji jedino u takvom okruženju može da opstane. Kroz ovakvu uslovljenost i kompleksnost razumevanja odnosa i konteksta mi se vaspitavamo za dijalog, odnosno u dijalogu stvaramo okruženje i gradimo odnose koji podržavaju ovakav dijalog.

Spirografski model dijaloga kako ga mi razumemo i objašnjavamo sastoji se iz odrednica (neizvesnost, otvorenost prema različitim perspektivama, slušanje, poverenje, pregovaranje) bez kojih nema dijaloga. Njih smo izdvojili na osnovu prethodnih razumevanja dijaloga u poglavlju *Dijalog na raskrsnici značenja*, a njihovo konačno uobličavanje zasnivamo na iskustvenim predstavama koje imamo o dijalogu, odnosno na osnovu učešća u mnogim situacijama (ne)dijaloga. Svaka odrednica je uslovljena jedna drugom, one svakako nisu jedine uz pomoć kojih opisujemo dijalog kroz metaforu spirografa, ali stavljamo ih kao osnovne. U daljem tekstu svaka od njih je ponaosob prikazana radi preglednosti teksta.

⁴⁹Orbitiranje je proces u kom jedno telo pravi put oko drugog tela pod uticajem neke sile. U našem slučaju i prevodeći na našu metaforu spirografskog dijaloga, sila koja pokreće naše odrednice da orbitiraju jedne sa drugima jesu odnosi.



Grafikon 1. Dijalog kroz metaforu spirografa

Neizvesnost. U ovako predstavljenom određenju dijaloga akcenat je na procesu kom se prepuštamo u kome nema tačnog odgovora, jedne istine, jedne tačne tvrdnje niti ubeđivanja u nečije ispravno mišljenje, već izlaženje iz uobičajenih konteksta, provokacija. Jedna važeća istina ne postoji, u dijalogu se sva shvatanja i razmatranja uzimaju kao moguća kako bismo došli do toga da nijedna od njih nije istinita (Bohm, 2009). Neizvesnost podrazumeva „susretanje” svesti u dijalogu gde ne postoji krajnja tačka do koje se dolazi, koja mora biti ostvarena.

Otvorenost prema različitim perspektivama. Perspektive, odnosno prema Bahtinu *svesti*, se u dijalogu sudaraju i svako u proces dijaloga ulazi sa nečim svojim, svojim iskustvima, vrednostima... Svest jedne osobe nikada do kraja ne možemo razotkriti, ali je bitno da se svesti posmatraju i postavljaju ravnopravno. Izgradnja zajedničkog značenja se odvija između najmanje dve svesti, koje nisu nikad do kraja transparentne (nikada ne možemo znati do kraja šta druga osoba zaista misli dok smo u dijalogu) i koje se oblikuju jedna prema drugoj. Ali je jako važno da su te svesti u procesu dijaloga ravnopravne. Odnosno, da nijedna nema apsolutnu moć i ne teži da nametne ovoj drugoj svoje viđenje, nego da je spremna da se upusti u nepoznato, izazovno (Matusov, 2009).

Slušanje. Slušanje je aktivan proces komuniciranja u kome su sva ljudska čula aktivirana. Kada smo aktivirali sva čula, onda ono što nam je iskazano na neki od načina (ne mora nužno da bude verbalno) mi interpretiramo i zatim gradimo značenje. To nije pasivno primanje informacija, već aktivan proces razmene koji se sastoji iz diskusije, dijaloga, tumačenja i konstruisanja značenja (Clark, 2005, prema: Pavlović Breneselović,

2015). Slušanje je usko vezano za pregovaranje i ova dva se ne mogu odvojiti, jer ako pri slušanju nema pregovaranja i ako pri pregovaranju nema slušanja, onda nema ni građenja zajedničkog značenja. Ovaj proces nije nimalo lak, jer zahteva odsustvo predrasuda i procene. Slušanje je otvoreno i prihvata kao dobrodošle različitosti prepoznajući vrednosti tuđeg stanovišta i interpretacije (Rinaldi, 2000, prema: Pavlović Breneselović, 2015).

Poverenje. „Poverenje je lepak i gorivo koje drži i pokreće produktivne socijalne odnose“ (Symonette, 2004, prema: Chouinard, 2013: 243). Ovakvo poverenje leži na temeljima uvažavanja. Kada nekog uvažavamo prvenstveno kao ljudsko biće sa svojim pogledima na svet i kada nam druga strana uzvraća to je dobra osnova za građenje poverenja. Poverenje podrazumeva spremnost da izložimo sebe drugome, izgrađeno je kroz socijalne interakcije bazirane na poštovanju, pažnji, integritetu i kompetencijama druge strane (Bryk et al., 2003, prema: Pavlović Breneselović, 2010).

Pregovaranje. Svaki učesnik u proces dijaloga kreće sa svojim vrednostima, predznanjima, iskustvima, koja ne moraju da se poklapaju sa vrednostima, predznanjima i iskustvima drugih učesnika. Upravo zbog toga je neophodno da postoji pregovaranje, usled koga ćemo težiti da gradimo zajednička značenja (ili možda ne). Ovo ne znači da jednom „ispregovrano“ jeste zauvek i utvrđeno. Pošto je dijalog proces, to znači da se pregovaranje konstantno dešava i da ono što ispregovaramo možemo menjati, uobličavati, nadograđivati. Pregovaranje ne mora da bude završeno slaganjem ili postizanjem konsenzusa. Matusov (Matusov, 2009) ističe da je upravo suština u neslaganjima i spomenutim razlikama koje postoje među sagovornicima. Kroz preispitivanje određenih tema mogu nastati neslaganja koja vode dijalog. Ovakva neslaganja pokreću i otvaraju prostor da se dijalog razvija i dalje transformiše.

Da bi „opstalo“ značenje koje se gradi u dijalogu mora iznova i iznova da se obnavlja. Značenje ne može da bude ponovljeno, jer nekada i doslovno ponavljanje transformiše značenje (Bakhtin, 2000). Ovde se akcent stavlja na dijalogu kao procesu i na stalnoj otvorenosti i opet nepredvidljivosti koju dijalog nosi sa sobom. Čuvena rečenica Vudija Alena iz njegovog filma *Ani Hal* najbolje opisuje ovu tvrdnju: „Značenje, ja mislim, je kao ajkula, znaš? Mora konstantno da se kreće napred ili umire.“

Zaključak

Rad završavamo pozivom da spirografski model dijaloga dalje razvijamo i gradimo njegovu dimenziju „dubine“ i promenljivosti kroz stalno dopunjavanje odrednicama i razvijanjem konteksta u kom dijalog opisan kroz ovu metaforu može da opstane. Takav dijalog nastavlja da menja svoju putanju u zavisnosti od toga na kakvim odnosima ga gradimo, ali i u zavisnosti od toga kakve odnose gradimo unutar njega.

Kroz odnose, kontekst i glavne odrednice dijaloga mi se u dijalogu učimo kako da slušamo, uvažavamo druge, da budemo spremni na neizvesnosti, da pregovaramo, izgrađujemo svrhu i smisao, kako da delimo saznanja sa drugima i pravimo određene

izbore, „pri čemu svaki učesnik u tom procesu doprinosi svojim aktuelnim iskustvima“ (Krnjaja, 2013). Kroz sve ovo se u isto vreme vaspitavamo za učešće u nekom budućem dijalogu, jer vaspitanje u dijalogu kao i vaspitanje za dijalog nisu odvojeni već samo dva nadopunjujuća shvatanja dijaloga koja nam pomažu da ga bolje razumemo i živimo.

Literatura

- Bahtin, M. (2000). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Zepter Book World.
- Bohm, D. (2009). *O dijalogu*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
- Chouinard, J. B. (2013). The Case for Participatory Evaluation in an Era of Accountability. *American Journal of Evaluation*, 34 (2), 237-253.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Krnjaja, Ž. (2013). Ideologije obrazovnih programa: Šta očekujemo od obrazovanja, stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*, 56 (3), 287-303.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science.
- Matusov, E. & Myazaki, K. (2014). Dialogue in Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy*, 2 (1), 1-47.
- Milin, V. (2016). *Način konceptualizovanja dijaloga u nastavi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet – Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, (2), 123-138.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based cognitive-social approach to human cognition and communication. In: Wold, A. H. (Ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. NY: State University of New York Press.
- Shonkoff, J. P. (2004). Evaluating Early Childhood Services: What is Really Behind the Curtain. *The Evaluation Exchange*, Harvard Family Program, 10 (2), 1-32.

VAS-PITANJE U ZAJEDNICI KOJA UČI

Gordana M. Đorđević⁵⁰
Tatjana S. Ristivojević⁵¹
Predškolska ustanova „Dr Sima Milošević“, Beograd

Apstrakt

Put promene i građenja kvalitetne vaspitno-obrazovne prakse dugotrajan je proces, dinamične prirode i podrazumeva kontinuiranu refleksiju svih učesnika. Razvoj vrtića posmatramo kao stalno upoznavanje, menjanje i dograđivanje postojećih „teorija“ koje rukovode našom praksom, kroz proces stalne razmene i preispitivanja u zajednici koja uči. Ovakvo gledište nas vodi ka istraživačkom procesu koji obuhvata celokupan kontekst vrtića a ne samo pojedinačne njegove segmente. Uvodeći postepeno promene u zajedničku praksu gradili smo saradničke odnose u vrtiću i razvijali svest o međusobnoj povezanosti, ne samo unutar ustanove, već i sa širom društvenom zajednicom. Podrška i uključenost eksperata sa Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu jačala je naše kapacitete za promenu kroz zajedničko promišljanje procesa, zajednički rad i osnaživanje istraživačkih kompetencija.

Ključne reči: kultura vrtića, dobrobit deteta, odnosi, saradnja, zajednica u vrtiću.

Promena kulture dečjeg vrtića

Za proces vaspitanja smatramo da je neophodno izgraditi kontekst koji podržava dečju dobrobit i u kojem se ona ostvaruje. Iz tog razloga dobrobit deteta „sada i ovde“, sa decom i odraslima sa kojima zajedno dela u sredini na koju deluje, koju bira i menja, vidimo i kao kvalitet prakse dečjeg vrtića. Na putu ka promeni i razvijanju kvalitetne prakse krenuli smo od preispitivanja sopstvenih vrednosti koje čine nevidljivi deo konteksta vrtića, obeležavaju kulturu i oblikuju našu vaspitnu praksu (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017).

Težak korak u pravcu menjanja prakse bilo je napuštanje tradicionalnih obrazaca baziranih na slici o detetu kao biću koje je potrebno zaštititi, voditi, kontrolisati i sistematski podučavati. Celokupan kontekst vrtića odavao je sliku organizovanog okruženja sa jasno definisanim i naznačenim centrima interesovanja, materijalima koji nisu uvek dostupni deci, nedovoljno iskorišćenog prostora (i zatvorenog i otvorenog), nedovoljno polustrukturiranog i nestruktuiranog materijala, dominantno uzrasno homogene grupe orijentisane na prostor svoje sobe za boravak. Iako se u većini slučajeva napuštala praksa usmerenih i slobodnih aktivnosti i dalje je u organizaciji dana bila vidljiva podeljenost aktivnosti vaspitača od aktivnosti dece. Na našem putu uvođenja

⁵⁰ E-mail: dj_goca@yahoo.com

⁵¹ E-mail: tatjana.d.ristivojevic@gmail.com

novina javljali su se povremeni otpori zbog loših materijalnih uslova, velikog broja dece, nedovoljne uključenosti porodice i lokalne zajednice (i pored inicijativa iz vrtića) itd.

Kroz brojne analize, konstantno preispitivanje i izučavanje savremene literature, razumevali smo vrtić kao mesto zajedničkog učenja i ko-konstruisanja znanja i iskustava svih članova zajednice. Dalji koraci ka promeni odnosili su se na analizu konkretnog okruženja i dosadašnje prakse, a u cilju preispitivanja slike o detetu i razumevanju polazišta savremenih koncepcija programa.

Poseban kvalitet novog pristupa vaspitnoj praksi predstavljalo je slušanje dece. Slušanjem i razumevanjem dece pokreću se nova pitanja i otvaraju novi izazovi (Pavlović Breneselović, 2015). Polazeći od toga, smatrali smo da kvalitetan program uključuje decu i roditelje u planiranje, oblikovanje i brigu o okruženju u kojem deca borave i uče. Nastojali smo da najpre sa decom procenimo postojeće prostore i resurse, uvidimo koja su njihova omiljena mesta za igru i šta bi još voleli da imaju u vrtiću. Razmenjujući ideje sa decom uočili smo da se njihovi predlozi ne završavaju samo u prostoru sobe u kojoj borave već upućuju na šire povezivanje, najpre sa vršnjacima iz drugih soba i, neizostavno, u dvorište i atrijum. Uvideli smo da deca vide vrtić kao mesto koje sadrži mnogo senzornih podsticaja, toplih ušuškanih mesta kao i prostora za istraživanje, eksperimentisanje i igranje prirodnim i nestrukturiranim materijalima (Pavlović Breneselović, 2012).

Pored dece su i roditelji davali ideje za uređivanje dvorišta, obezbedili resurse i kontinuirano učestvovali u promeni prostora u vrtiću. Zajedno sa decom i roditeljima krenuli smo dalje u građenje prostora stalno obogaćujući njegovu strukturu, želeći da ga učinimo što bližim deci, tako da podstiče njihov razvoj i učenje, da omogućava istraživanje, građenje odnosa sa vršnjacima i odraslima. Jednom rečju – da obezbedimo prostor u kome se dete oseća dobro i samim tim direktno utiče na dečju dobrobit (Pavlović Breneselović, 2015). Postepeno građenje stimulativnog okruženja odvijalo se u atmosferi zajedničkog učenja i nije teklo nezavisno od programa, naprotiv, činilo je samu srž projekta koji je razvijan u zajednici vrtića, u kojem su učestvovala sva deca i vaspitači, kao i roditelji i članovi lokalne zajednice. Deca su davala ideje i svako mišljenje bilo je vredno i uvaženo jer je činilo deo promene u njihovom okruženju.

Projekti kao priča o našem vrtiću

Projekti kao priča o našem vrtiću predstavljaju implementaciju ideje o zajedničkom učešću i učenju u zajednici i uvažavanju dečje perspektive i inicijative roditelja. Projekat je započet tokom letnjih meseci kada se u vrtiću „prestrukturiraju“ grupe dece zbog godišnjih odmora i kad u vrtiću nastaje zajednica dece različitih uzrasta i vaspitača koja se, po usled pomenutih okolnosti, često menja. Mi smo se pitali da li je tokom letnjeg perioda u vrtiću moguće razvijati zajednicu ili je to period „istrajavanja“ do početka nove radne godine? Istovremeno smo razmišljali kako omogućiti da se prostor vrtića menja ka slici koju su dala deca – da bude inspirativno mesto za istraživanja i igru.

Iz naših promišljanja nastala su tri projekta koji čine našu priču o zajednici u vrtiću. Prvim projektom „Gumeno igralište“, smo podržali iskustvo dece koja su pokušavala da od auto guma naprave auto perionicu i proširili ga pravljenjem različitih poligona, sprava i maštovitih prostora od guma u dvorištu vrtića. Drugim projektom „Izvan kutije“ pokušali smo da sa decom prostor u vrtiću i u atrijumu vrtića učinimo maštovitim, tako što smo sve spakovane i odložene materijale, produkte dece i igračke stavljali u novu funkciju i davali im novi, drugačiji oblik. Treći projekat „Mural o Biseru“ nastao je u nameri da podržimo decu da zajedno rade, iako su iz različitih grupa, da se prijatelje i budu zadovoljni svakim danom u vrtiću, bez obzira na to kakvog je sastava grupa u kojoj rade. Deca tokom letnjeg perioda provode dosta vremena u dvorištu. Nama, a pokazalo se i deci, smetali su grafiti i ružne poruke kojima su bili išarani zidovi našeg vrtića. Zajedno smo posmatrali te zidove odmarajući se u hladovini u dvorištu i odlučili da ih pokrijemo svojim pričama o našem vrtiću ispričanim kroz murale. Zidove zgrade vrtića smo tokom leta, zajedno sa umetnicima Likovne akademije u Beogradu, prekrivali velikim zajedničkim muralima dece i umetnika. Deca su pravila skice murala, a zatim su umetnicima pričali priče o svojim skicama, kako bi potom zajedno slikali murale. Dečija slika bila je vodeća jer se priča razvijala kroz ideje pokrenute od strane dece uobličene u kompoziciju nastalu kroz susrete različitih iskustava i učesnika.

Projekti su omogućili da proces postepene transformacije okruženja teče kroz uzajamno učenje, menjanje slike o detetu, uloge deteta i odraslog u učenju i podučavanju, značaju igre i povezanosti sa porodicom i okruženjem (Krnjaja, 2015; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Okruženje je, kroz zajedničke aktivnosti dece i vaspitača, postajalo mesto stalnog susretanja, komunikacije i interakcije dece različitih uzrasta i svih odraslih u vrtiću. Promene koje su nastajale oslikavale su delanje dece u različitim područjima i sa materijalima različitih oblika, tekstura, zvukova, izgleda. Bogato senzorno iskustvo podstaklo je kod dece učenje, istraživanje, ispitivanje, isprobavanje, eksperimentisanje. Dokumentovanje kroz fotografisanje omiljenih mesta od strane dece pokazalo je da su promene u dvorištu (mesta sa mnogo motoričkih izazova i senzornih podsticaja) kao i mesta gde su mogli da koriste nestrukturirane i „prljajuće“ materijale bili u fokusu njihovih interesovanja.

Kako su prostorna i socijalna dimenzija usko povezane, promena fizičkog okruženja uticala je na smer i kvalitet svih ostalih aktivnosti u vrtiću. Otvorenost prostora i međusobna povezanost snažno su delovali na proširivanje socijalnih interakcija i doprineli kvalitetu odnosa odraslih i dece i dece (Pavlović Breneselović, 2012). Projekti su objedinili ranije diferencirane delove vremenske strukture gde su se dominantno izdvajale aktivnosti dece od aktivnosti odraslih u određenim periodima dana. Zajedničkim učešćem u projektima sve aktivnosti tokom dana posmatrale su se kao prilike za učenje i doprinosile su daljem razvoju projekta.

Prikupljanje raznovrsne dokumentacije pomoglo nam je da bolje razumemo dete, njegovu perspektivu i pretpostavke o tome kako ono vidi i doživljava svet oko sebe. Fotografije, crteži, skulpture, mobajli doprinele su novim uvidima u mogućnosti dece kao

i činjenici da je detetu važno da vidi da se njegov rad i ideja uvažavaju i cene i da doprinosi zajednici u kojoj raste (Pavlović Breneselović, 2010). Različite tehnike dokumentovanja koje su koristila deca tokom projekta (fotografije, crteži, mape, ture, intervjui dece, priče) omogućile su im da svako doprinese zajedničkoj viziji svojom idejom i iskustvom (Clark & Coram, 2004). Nov pristup dokumentovanju predstavljao je i podsticaj za uključivanje roditelja, koji su kroz početne, procesne i završne panoe bili u mogućnosti da u potpunosti prate proces razvijanja programa, te i da pronalaze direktno svoje mesto u njemu (Giudici & Rinaldi, 2001).

Kako je sama praksa dinamična i nepredvidiva neophodno je i dalje, u svakom koraku, reflektivno preispitivanje, stalno vraćanje na vrednosna polazišta savremene koncepcije i principe razvijanja realnog programa, kao i sagledavanje na koji način i u kojoj meri se kroz odnose i delanje ostvaruje dobrobit deteta.

Literatura

Clark, A. & Coram, T. (2004). *Mosaic approach, Spaces to Play: gathering children's perspectives*. London: Institute of Education.

Giudici, C. & Rinaldi, C. (2001). *Making learning Visible*. Reggio Emilia: Reggio Children Pub.

Krnjaja, Ž. (2015). Projektni pristup učenju u predškolskim programima. *Pedagogija*, 70(2), 188–198.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet.

Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit, *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–264.

Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-150). Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet – Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića. (Knjiga 2)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

PRILOG RAZUMEVANJU VASPITNE STVARNOSTI PORODICE SA ADOLESCENTOM⁵²

Zorica B. Milošević⁵³
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom radu analizirali smo procenu porodičnog funkcionisanja, koju smo dobili na uzorku adolescenata i roditelja. Analiza obuhvata nekoliko celina: Globalnu procenu porodičnog funkcionisanja, Procenu funkcionisanja porodice po pojedinim dimenzijama porodičnog života, Odnos između dve subskale u proceni porodične situacije (Skala A – procena sveukupne porodične situacije po određenoj dimenziji i Skala B – procena određene dimenzije u odnosu sa roditeljem, tj. sa adolescentom). Dimenzije porodičnog funkcionisanja na osnovu kojih su definisani indikatori za razumevanje vaspitne stvarnosti porodice u fazi porodica sa adolescentom su: porodične uloge, kontrola ponašanja, emocionalna povezanost članova porodice, način afektivnog reagovanja, komunikacija, sposobnost porodice da rešava probleme, odnos porodice prema promenama. Rezultati istraživanja pokazuju da se emocionalna povezanost članova porodice može smatrati osnovnom snagom porodice i značajnim resursom koji porodicu „drži na okupu“. Porodične uloge i odnos porodice prema promenama su dimenzije koje se procenjuju najneuspešnijim, što može voditi ka zaključku da promene koje se dešavaju u porodici u ovom periodu kao i načini reagovanja na njih mogu i treba da budu sadržaji obrazovanja namenjenog roditeljima.

Ključne reči: porodično funkcionisanje, vaspitna stvarnost porodice, adolescencija.

Uvod

U naukama o vaspitanju, porodično funkcionisanje se može posmatrati, sa jedne strane kao okvir vaspitne stvarnosti porodice, a sa druge – kao polje obrazovne intervencije u porodični sistem u cilju podrške razvoju vaspitne stvarnosti porodice (Medić, 2007). Posmatrajući ga i sa jedne i sa druge strane, mi smo odabrali da u ovom istraživanju našu pažnju usmerimo na dečju i roditeljsku procenu vaspitne stvarnosti porodice, i to u fazi porodice sa adolescentom. U našem istraživanju, vaspitni kontekst porodice smo merili preko sledećih sedam dimenzija porodičnog funkcionisanja: *Porodične uloge* – očekivani oblici ponašanja, dužnosti i odgovornosti svakog člana porodice kojima se usmerava funkcionisanje porodičnog sistema; *Kontrola ponašanja* –

⁵² Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁵³ E-mail: zmilosev@f.bg.ac.rs

skup porodičnih pravila koji se odnose na različite aspekte porodičnog funkcionisanja; *Emocionalna povezanost* – afektivan odnos koji karakteriše interakciju između članova porodice; *Način afektivnog reagovanja* – karakterističan način na koji članovi porodice izražavaju svoja osećanja; *Komunikacija* – način na koji se razmenjuju informacije unutar porodice; *Sposobnost porodice da rešava probleme* – rešavanje problema na nivou kojim se održava efikasno funkcionisanje porodičnog sistema; *Odnos porodice prema promenama* – sposobnost porodice da prihvati promene koje se dešavaju u njenom funkcionisanju.

Osnovu za njihovo definisanje i razumevanje ponudio nam je MekMasterov Model porodičnog funkcionisanja (FAD Family Assessment Device, prema: Miller et al., 2000), kojem je za potrebe istraživanja dodata dimenzija – odnos porodice prema promenama. Dodatu dimenziju razumemo u kontekstu modela porodičnog funkcionisanja koji nudi Mila Goldner-Vukov (1988).

Metod

Uzorak istraživanja. Prigodni uzorak na kome je obavljeno istraživanje čine: 429 dece adolescentnog uzrasta, učenika II i III razreda srednje škole, gimnazija i srednjih stručnih škola lociranih u Gornjem Milanovcu i Beogradu i 429 roditelja te dece. Istraživanjem su obuhvaćeni deca i roditelji različitog pola, godina starosti, koja žive u različito urbanim sredinama, potiču iz porodica sa različitom strukturom, različitog materijalnog stanja. Osim ovoga, roditelji su različitog nivoa i oblasti obrazovanja, kao i radnog statusa.

Instrument istraživanja. Za potrebe istraživanja kreiran je instrument, koja se sastoji od *Skale za procenu porodičnog funkcionisanja* i *Upitnika o ličnim i porodičnim karakteristikama ispitanika*. Skala se sastoji od 14 stavki, kojima je obuhvaćeno sedam dimenzija porodičnog funkcionisanja: komunikacija, porodične uloge, emocionalna povezanost članova porodice, način afektivnog reagovanja, kontrola ponašanja, odnos porodice prema promenama, sposobnost porodice da rešava probleme. Svaka od ovih dimenzija zastupljena je sa po dve tvrdnje koje su adolescenti i roditelji procenjivali: prva tvrdnja se odnosi na procenu sveukupne porodične situacije po toj dimenziji (skala A), a druga (skala B) – na procenu te dimenzije u odnosu na roditelje (za adolescenta), tj. u odnosu na adolescenta (za roditelje). Ovakav pristup je omogućio da se *Skala za procenu porodičnog funkcionisanja* u ovom slučaju tretira kao skala koja se sastoji iz dve subskale (A i B). Uz svaku tvrdnju ponuđena je petostepena skala Likertovog tipa. Pouzdanost Skale za procenu porodičnog funkcionisanja pokazuje zadovoljavajući nivo pouzdanosti – Kronbahova alfa iznosi 0.855.

Analiza rezultata istraživanja

Osnovni nalaz o globalnoj proceni porodičnog funkcionisanja dobijen na našem uzorku pokazuje da adolescentni period u istraženim porodicama nije generisao neki vid dublje porodične razvojne krizne situacije (Tabela 1). Dobijena aritmetička sredina ($M = 3.87$) pozicionira naš uzorak ka porodicama u kojima se porodično funkcionisanje procenjuje kao zadovoljavajuće – mogu se svrstati u grupaciju u kojoj krizna situacija postoji ali ne ugrožava porodično funkcionisanje.

Tabela 1. Globalna procena porodičnog funkcionisanja

<i>Globalna procena porodičnog funkcionisanja</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>N</i>
Adolescenti	3.86	0.65	1	5	429
Roditelji	3.88	0.67	1	5	429
Ukupno	3.87				858

Podaci o tome kako su procenjivane pojedine dimenzije porodičnog funkcionisanja, mogu dati nove uvide u razumevanju adolescentne porodične situacije (Tabela 2).

Tabela 2. Procena dimenzija porodičnog funkcionisanja

<i>Dimenzije porodičnog funkcionisanja</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rang</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Emocionalna povezanost	4.23	0.87	1	1	5
Afektivno reagovanje	4.03	0.90	2	1	5
Kontrola	4.03	1.016	3	1	5
Komunikacija	4.00	0.89	4	1	5
Rešavanje problema	3.79	0.88	5	1	5
Uloge	3.54	0.89	6	1	5
Reagovanje na promene	3.47	0.99	7	1	5

Prosečne vrednosti dobijene za pojedine dimenzije porodičnog funkcionisanja ne izdvajaju dimenzije koje posebno otkrivaju krizne tačke porodičnog funkcionisanja. Ali, gruba klasifikacija dobijenih vrednosti pokazuje da prve četiri dimenzije: emocionalna povezanost, afektivno reagovanje, kontrola i komunikacija jesu planovi funkcionisanja porodice koji nisu izvorište krizne situacije u porodici. Umereno izražena krizna situacija prisutna je i evidentira se u rešavanju problema, raspodeli uloga i načinu reagovanja na promene. Reagovanje na promene je plan porodičnog funkcionisanja gde je porodica najmanje uspešna, a upravo on predstavlja kritičan razvojni zadatak porodice u svakoj etapi njenog razvoja – u adolescentnom periodu razvoja porodice posebno.

Kako je već opisano, sumarna skala sastoji se od dve subskale: A) skale kojom se procenjuje porodično funkcionisanje svih članova porodice i B) skale kojom se procenjuje funkcionisanje u odnosu sa roditeljima/adolescentom. Kako se iz tabelarnog prikaza može videti (Tabela 3) uspešnost funkcionisanja svih članova porodice (A) i funkcionisanje sa roditeljima/adolescentom (B) različito se procenjuje.

Tabela 3. Razlike u proceni pojedinih dimenzija porodičnog života između dece i roditelja

Dimenzije porodičnog funkcionisanja	Ispitanik						ANOVA	
	Deca			Roditelji			F	p
	M	SD	rang	M	SD	rang		
A Emocionalna povezanost – svi članovi	4.28	1.05	1	4.41	1.09	1	4.55	.033
A Komunikacija – svi članovi	4.10	.90	2	4.27	.88	2	8.00	.005
A Kontrola – svi članovi	4.10	.99	3	4.10	.85	4		
A Reagovanje na promene – svi članovi	4.10	1.19	4	4.10	1.25	5		
A Rešavanje problema – svi članovi	4.05	1.04	5	4.02	.98	6		
A Afektivno reagovanje – svi članovi	3.95	1.29	6	4.18	1.34	3	10.38	.001
A Uloge – svi članovi	3.90	1.04	7	3.87	1.09	7		
	4.07	1.07		4.13	1.06			
B Emocionalna povezanost – roditelj/adolescent	4.23	1.20	1	4.01	1.16	1	6.74	.010
B Afektivno reagovanje – roditelj/adolescent	4.04	1.07	2	3.92	1.05	3		
B Kontrola – roditelj/adolescent	3.95	1.47	3	3.96	1.50	2		
B Komunikacija – roditelj/adolescent	3.88	1.21	4	3.76	1.23	4		
B Rešavanje problema – roditelj/adolescent	3.54	1.24	5	3.54	1.27	5		
B Uloge – roditelj/adolescent	3.25	1.12	6	3.15	1.14	6		
B Reagovanje na promene – roditelj/adolescent	2.72	.95	7	2.97	.98	7	5.69	.017
	3.66	1.18		3.61	1.19			

Poredeći rezultate aritmetičkih sredina za jednu i za drugu skalu, vidimo da se aritmetička sredina dobijena za skalu A i kod dece ($M = 4.07$) i kod roditelja ($M = 4.13$) kreće u zoni grupe koja ne prepoznaje kriznu situaciju u porodičnom funkcionisanju. Niže vrednosti aritmetičkih sredina dobijenih za procenu funkcionisanja sa roditeljem/adolescentom (skala B) u zoni je izražene krize ($M = 3.66$ i $M = 3.61$) ali umerenog karaktera, što ukazuje na moguće teškoće u porodičnom funkcionisanju. Za potrebe ovog rada, istraživačku pažnju ćemo usmeriti na rezultate koji su na vrhu i začelju subskala.

Nesporna je činjenica da je emocionalna povezanost kako svih članova porodice (skala A) tako i adolescenta sa roditeljem (i roditelja sa adolescentom) zauzela prvi rang u oba slučaja. Upravo kod ove dimenzije porodičnog funkcionisanja postoje statistički značajne razlike između dečjih i roditeljskih procena: roditelji emocionalnu povezanost i bliskost svih članova (A) porodice procenjuju uspešnijom nego što to čine deca ($F = 4.55$, $p = .033$). Statistički značajna razlika u proceni ove dimenzije između dece i roditelja pojavila se i na skali B, ali „u korist“ dece – naime, deca su zadovoljnija stepenom bliskosti koji imaju sa roditeljima, nego što su to roditelji ($F = 6.74$, $p = .010$). Uloge kao dimenzija preko koje je merena uspešnost porodičnog funkcionisanja u obe subskale zauzimaju poslednje mesto (skala A – poslednje sedmo mesto i kod dece i kod roditelja, i pretposlednje, šesto mesto i kod dece i kod roditelja – skala B). Izrazito uočljiv rezultat, koji može dati razlog za brigu o sposobnosti porodice da uspešno funkcioniše u adolescentnom periodu razvoja deteta, jeste niska srednja vrednost ($M = 2.72$ i $M = 2.97$) i sedmo mesto na skali B za dimenziju reagovanja na promene u porodičnom životu. Adekvatno reagovanje na promene kao osnovni adaptivni mehanizam reagovanja na razvojne krizne porodične situacije procenjen je alarmantno neuspešnim, i upravo kod ove dimenzije u skali B) pokazale su se statistički značajne razlike između dečjih i roditeljskih procena – deca su manje zadovoljna načinom na koji roditelji reaguju na promene koje se dešavaju u porodici ($F = 5.69$, $p = .017$).

Zaključna razmatranja

Činjenica da je emocionalna povezanost kako svih članova porodice tako i adolescenta sa roditeljem (i roditelja sa adolescentom) zauzela prvi rang u oba slučaja, govori u prilog tome da međusobna bliskost članova porodice i intergeneracijska bliskost sa decom adolescentnog uzrasta jeste dimenzija koja se procenjuje uspešnom, a mogla bi se postaviti hipoteza da je emocionalna bliskost osnovna snaga porodice i kao takav krupan i značajan resurs koji porodicu drži na okupu. Uloge predstavljaju podjednako izvor teškoća bilo da se posmatra raspodela uloga svih članova porodice ili ostvarivanje uloga dodeljenih adolescentu ili roditelju. Nizak skor dobijen u proceni spremnosti da se adekvatno reaguje na promene koje nosi proces razvoja porodice i očigledno razumevanje ključnog zadatka porodice u periodu razvoja kada su deca adolescentnog uzrasta, uverava nas u ispravnost toga da promene koje se dešavaju u porodici u ovom periodu kao i načini reagovanja na njih mogu i treba da budu sadržaji obrazovanja namenjenog roditeljima za uspešno funkcionisanje porodice u adolescentnom periodu deteta.

Vaspitna funkcija porodice ostvaruje se kao posebna delatnost. Ali, osim delatnosti vaspitanja, vaspitanje dece ostvaruje se i sveukupnim porodičnim životom, stvarnošću vaspitnog konteksta u kom deca odrastaju, a koji čine svi elementi porodičnog života – i uloge i struktura, komunikacija, emocionalna podrška, moć, organizacija... Oni ne moraju biti vidljivi, pa ni celishodni, namerni, planirani, ali vaspitanje u porodici čine integralnim.

Porodica, više nego namernim vaspitnim postupcima roditelja, vaspitava totalitetom života u njoj. U društvenom poretku, njegovoj strukturi, funkcionisanju, reprodukovanju i razvoju, porodici je delegirano da vaspitava mlade generacije i uvodi ih u društveni život. Nekada je ona tu funkciju obavljala u potpunosti i u celosti. Danas ima «pomagače» ili su značajni sadržaji iz te funkcije preneti na druge. Ali, u toj funkciji ostaje ono što drugi ne mogu da urade, a što proizilazi iz specifičnosti porodice kao ljudske zajednice koja poseduje svoje mehanizme života i organizacije, koji su ključni alati za razvoj ljudskog bića. Posredovanje slike sveta i njegovog značenja kroz razvoj jezika i sticanje svesti o sebi moguće je jedino u kontekstu emocionalno-obojenog polja učenja, afektivne razmene deteta i «značajnog drugog» koje učenje čine mogućim (Medić, 1993). Otuda se odgovornost istraživača u naukama o vaspitanju vidi kako u istraživanju porodičnog života kao vaspitnog konteksta, razumevanjem različitih dimenzija porodičnog funkcionisanja, tako i u istraživanju moći i uticaja obrazovne intervencije u porodični sistem u cilju podrške unapređenju kvaliteta porodičnog života.

Literatura

Goldner-Vukov, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.

Medić, S. (1993). *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Medić, S. (2007). Teorija porodičnog vaspitanja – tačke ukrštanja na putu razvoja pedagogije i andragogije. U: Alibabić, Š. i Pejatović, A. (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 223-237). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Miller, I. W., Ryan, E. C., Keitner, G. I., Bishop, D. S. & Epstein, N. B. (2000). The McMaster Approach to Families: theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy*, 22 (2), 168-189.

Originalni naučni rad
UDK - 37.064:373.21(497.11)
373.21:37.018.262(497.11)

KORELATI OPAŽANJA SARADNJE IZMEĐU RODITELJA I VASPITAČA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Irena B. Stojković⁵⁴

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

Zagorka T. Markov⁵⁵

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

Marija M. Jelić⁵⁶

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

Apstrakt

Uzimajući u obzir pozitivne ishode koje jedinstveno delovanje porodice i vaspitno-obrazovne ustanove ima na rani razvoj deteta, identifikovanje faktora koji doprinose saradnji ova dva činioca vaspitanja ima poseban značaj. Cilj rada je ispitivanje povezanosti sociodemografskih karakteristika roditelja, vaspitača i dece sa kvalitetom saradnje između vaspitača i roditelja. Uzorak je činilo 120 vaspitača koji su procenjivali saradnju sa 197 roditelja dece uzrasta od 3 do 7 godina. Za ispitivanje saradnje korišćen je Upitnik uključenosti roditelja koji meri tri dimenzije: međusobno informisanje, uključenost roditelja u aktivnosti u vrtiću i kod kuće. Rezultati su pokazali da su obrazovanje majke, pol i uzrast deteta povezani sa pojedinim aspektima saradnje vaspitača i roditelja. U zaključku je ukazano na intervencije koje je potrebno preduzeti u cilju pospešivanja pojedinih aspekata saradnje.

Ključne reči: saradnja roditelja i vaspitača, predškolska ustanova, vaspitači, roditelji, korelati saradnje roditelja i vaspitača.

Uvod u problem istraživanja

Prema ekološkoj teoriji, razvoj deteta određen je sistemom interakcija unutar njegovog životnog okruženja (Bronfenbrenner, 1979). Uz porodicu, vrtić je prva društvena institucija sa kojom se dete sreće, te je značajno istražiti njihovo udruženo delovanje u procesu vaspitanja deteta. Saradnja porodice i predškolske ustanove podrazumeva uključenost oba činioca vaspitanja kao ravnopravnih partnera koji usaglašeno deluju u cilju postizanja pozitivnih vaspitano-obrazovnih ishoda kod deteta (Christenson, 2004). Ključne dimenzije i sadržaji saradnje porodice i vaspitno-obrazovne ustanove koji se u većini istraživanja razmatraju jesu međusobno informisanje i pedagoško obrazovanje roditelja, uključenost roditelja u vaspitne aktivnosti u vrtiću i

⁵⁴ E-mail: stojkovic.irena@yahoo.com

⁵⁵ E-mail: zagorka.markov@gmail.com

⁵⁶ E-mail: jelic.m@eunet.rs

uključenost roditelja u vaspitanje dece u porodičnom kontekstu (Epstein, 1996; Fantuzzo et al., 2000).

Brojna istraživanja potvrdila su da saradnja porodice i vaspitno-obrazovne ustanove doprinosi pozitivnim razvojnim ishodima kod dece (Arnold et al., 2008; Fantuzzo et al., 2013; Marcon, 1999; Powell et al., 2010). Stoga je značajno istraživanje činilaca uspešne saradnje porodice i predškolske ustanove. Iako je mali broj istraživanja u ovoj oblasti, pokazano je da su niži socioekonomski status roditelja i samohrano roditeljstvo (Arnold et al., 2008, Fantuzzo et al., 2000; Kohl et al., 2000) povezani sa lošijom saradnjom roditelja i vaspitača na predškolskom uzrastu. Istraživanja koja su ispitivala pojedinačne pokazatelje socioekonomskog statusa potvrdila su da roditelji višeg obrazovanja češće komuniciraju sa vaspitačem i uključeni su u veći broj aktivnosti u vrtiću od roditelja nižeg obrazovnog nivoa (Castro et al., 2004; Fantuzzo et al., 2000; Mattingly et al., 2002). Neka istraživanja potvrdila su da je angažovanje roditelja u vaspitnim aktivnostima kod kuće bolje ukoliko su roditelji višeg obrazovnog nivoa, što se može objasniti time da su oni kompetentniji da pomognu deci u učenju od roditelja niskog obrazovnog nivoa (Hill & Taylor, 2004; Magnuson et al., 2009). Kada su u pitanju korelati vezani za predškolsku ustanovu i zaposlene u njoj, potvrđeno je da uspostavljanje uspešne komunikacije sa roditeljima i zadobijanje njihovog poverenja od strane vaspitača utiče na veću uključenost roditelja u aktivnosti u vrtiću i njihov opšti pozitivan stav prema predškolskoj ustanovi (Christenson, 2004; Fantuzzo et al., 2006; Haynes et al., 1989). Povratno, češća uključenost roditelja doprinosi boljem odnosu vaspitača prema roditeljima i pozitivnoj percepciji roditeljske saradnje sa njima.

S obzirom na mali broj istraživanja o korelatima efikasne saradnje porodice i predškolske ustanove, posebno u našoj sredini, cilj ovog istraživanja bio je da ispitamo da li su određene demografske karakteristike roditelja, vaspitača i dece, povezane sa pojedinim aspektima saradnje porodice i predškolske ustanove.

Metodologija istraživanja

Uzorak i procedura. Polazeći od toga da roditelji mogu da budu pristrasni kada je reč o njihovim detetu, smatrali smo da se objektivnija procena saradnje između roditelja i vaspitača može dobiti od strane vaspitača. U istraživanju je učestvovalo 120 vaspitača, iz više gradova u Srbiji, koji su procenjivali saradnju sa 197 roditelja dece uzrasta od 3 do 7 godina. Gotovo svi vaspitači su bili ženskog pola (N = 196; 99,5%), uzrasta od 22 do 58 godina.

Instrumenti. Za ispitivanje saradnje između roditelja i vaspitača korišćen je Upitnik uključenosti roditelja (u daljem tekstu UR) (Family Involvement Questionnaire-FIQ, Fantuzzo et al., 2000). Upitnik procenjuje saradnju roditelja i vaspitača preko 3 subskale: međusobno informisanje/komunikacija (u daljem tekstu MI) (primer stavki: *otvoren je i lako dostupan za razgovor kada postoji neki problem sa njegovim detetom, upoznat je u kojoj meri dete odgovara na svakodnevne zadatke u vrtiću...*); uključenost u

aktivnosti u vrtiću (VU) (primer stavki: *volontira u različitim aktivnostima koje se organizuju u vaspitnoj grupi njegovog deteta, ide na izlete vrtića sa svojim detetom...*), uključenost u vaspitanje kod kuće (KU) (primer stavki: *doprinosi razvijanju radnih i higijenskih navika deteta, podstiče svoje dete na učenje...*). Vaspitači su procenjivali za svaku stavku učestalost kojom roditelj postupa na navedeni način na skali Likertovog tipa, izborom jednog od ponuđenih odgovora: *nikad, retko, često, uvek*. Veće vrednosti na skali ukazuju na viši stepen saradnje. Kronbahovim alfa koeficijentom ispitana je pouzdanost skala i pokazano je da sve skale u našem istraživanju imaju visoku pouzdanost (KU - .92; MI -.89; VU - .88; UR - .96).

Deo upitnika koji su popunjavali vaspitači odnosio se na sociodemografske karakteristike, od kojih smo u ovom radu analizirali sledeće: pol, uzrast i dužina boravka deteta u vrtiću, struktura porodice, socioekonomski status roditelja (materijalna i stambena situacija, nivo obrazovanja, zanimanje i radni status), godine i radni staž vaspitača i koliko dugo je vaspitač detetu. Podatke o sociodemografskim karakteristikama dece i njihovih porodica vaspitači su navodili na osnovu dokumentacije predškolske ustanove.

Statistička analiza. Razlike u opažanju saradnje između grupa s obzirom na pojedine demografske kvalitativne karakteristike analizirane su primenom jednofaktorske analize varijanse. Povezanost saradnje i kvantitativnih demografskih varijabli ispitivana je Spirmanovim ro koeficijentom korelacije rangova i Pirsonovim koeficijentom linearne korelacije.

Rezultati i diskusija

U Tabeli 1 prikazane su korelacije skala sadržanih u Upitniku uključenosti roditelja sa obrazovnim nivoom majke i uzrastom deteta.

Tabela 1. Korelacije skala sadržanih u upitniku UR sa obrazovnim nivoom majke i uzrastom deteta

UR skale	Obrazovni nivo majke	Uzrast deteta
	<i>Rho</i>	<i>r</i>
KU	0,13	0,20**
MI	0,11	0,14
VU	0,14*	0,21**
UR	0,14*	0,20**

Legenda: KU – uključenost u vaspitanje kod kuće; MI - međusobno informisanje; VU – uključenost u aktivnosti u vrtiću; UR – uključenost roditelja, skala u celini; ro Spirmanov koeficijent korelacije rangova; r-Pirsonov koeficijent linearne korelacije

*p<0,05; **p<0,01

Kao što možemo videti iz Tabele 1, obrazovanje majke je u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji sa subskalom uključenost roditelja u aktivnosti u vrtiću. Ovo je u skladu sa ranijim istraživanjima navedenim u uvodnom delu, prema kojima od svih pokazatelja socioekonomskog statusa porodice, niži nivo obrazovanja roditelja/majki predstavlja najznačajniji otežavajući faktor saradnje porodice i vrtića. Majke višeg obrazovnog nivoa češće učestvuju u aktivnostima koje se organizuju u vrtiću i vaspitači saradnju sa njima u celini procenjuju boljom nego sa majkama nižeg obrazovanja. U ispitivanju obrazovnog nivoa roditelja istraživači se uglavnom usmeravaju na obrazovni nivo majki, jer su one uključene u većinu svakodnevnih aktivnosti dece u vrtiću i kod kuće, te od nivoa obrazovanja majke zavise i vaspitni uslovi odrastanja deteta (Maksimović, 2008; Simić-Vukomanović i sar., 2012).

Iz Tabele 1 vidimo da su, prema procenama vaspitača, roditelji starije dece, a koja su u predškolskoj grupi, češće uključeni u vaspitne aktivnosti svoje dece u vrtiću, kao i kod kuće nego roditelji dece koja su u mlađoj grupi. Uz činjenicu da kvalitet saradnje nije statistički značajno povezan sa dužinom boravka deteta u vrtiću, kao ni sa dužinom perioda u kome je osoba vaspitač detetu, dobijeni nalaz verovatno ukazuje na to da roditelji smatraju da je njihovo angažovanje u vrtiću i kod kuće značajnije tokom perioda neposredne pripreme deteta za školu, a da u manjoj meri pridaju značaj opštoj pripremi deteta za školu, koja prethodi pripremi za predškolski program. Dobijeni podatak ukazuje da je korisno motivisati roditelje i ukazivati na značaj saradnje u svim fazama razvoja deteta za kasnije akademsko postignuće i socijalni razvoj dece.

Rezultati jednofaktorske analize varijanse za ispitivanje razlika u opažanju saradnje na svim skalama sadržanim u upitniku UR s obzirom na pol deteta prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2. Rezultati jednofaktorske analize varijanse: zavisne varijable – skale sadržane u upitniku UR skale; faktor – pol deteta

		<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>F (df)</i>
KU	Muški	96	2,92	0,59	5,741*(1;194)
	Ženski	100	3,12	0,60	
	Ukupno	196	3,02	0,60	
MI	Muški	96	2,87	0,62	6,675*(1;195)
	Ženski	101	3,10	0,61	
	Ukupno	197	2,99	0,63	
VU	Muški	96	2,29	0,63	2,791(1;195)
	Ženski	101	2,44	0,65	
	Ukupno	197	2,37	0,64	
UR	Muški	96	2,72	0,55	6,202*(1;194)
	Ženski	100	2,92	0,57	
	Ukupno	196	2,82	0,57	

Legenda: KU – uključenost u vaspitanje kod kuće; MI - međusobno informisanje;

VU - uključenost u aktivnosti u vrtiću; UR – uključenost roditelja, skala u celini.

* $p < 0,05$;

Iz Tabele 2 vidimo da roditelji ženske dece statistički značajno češće komuniciraju sa vaspitačem i informišu se o napredovanju svog deteta u vrtiću, kao i da češće rade sa decom kod kuće nego što to čine roditelji muške dece. Iako pol deteta kao prediktor saradnje nije bio predmet drugih istraživanja, naš nalaz bar delimično objašnjava nalaze brojnih istraživanja koja su potvrdila da devojčice postižu bolje obrazovne rezultate nego dečaci (Francis, 2000; Trogrlić i sar., 2013). U literaturi se bolji uspeh devojčica nego dečaka najčešće objašnjava različitim obrazovnim očekivanjima i vaspitnim postupcima roditelja prema dečacima i devojčicama (Beyer, 1999; Van de Gaer et al., 2007). Viša očekivanja verovatno motivišu roditelje devojčica za saradnju sa vaspitačima. Istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u pogledu saradnje roditelja i vaspitača i sledećih demografskih karakteristika: dužina boravka deteta u vrtiću, struktura porodice, socioekonomski status roditelja (materijalna i stambena situacija, nivo obrazovanja oca, zanimanje i radni status oca i majke), godine i radni staž vaspitača i koliko dugo je vaspitač detetu.

Zaključci i implikacije

U razmatranju korelata saradnje između roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama pokazano je da je potrebno delovati u pravcu poboljšanja saradnje sa roditeljima nižeg obrazovnog nivoa, posebno u aspektu njihove veće uključenosti u aktivnosti u vrtiću. Takođe, potrebno je podsticati saradnju roditelja dece koja su u mlađoj uzrasnoj grupi i to ne samo kada je u pitanju njihova uključenost u aktivnosti u vrtiću, već i kod kuće. Takođe, potrebno je istražiti šta doprinosi tome da roditelji muške dece ređe razmenjuju informacije sa vaspitačima i manje su uključeni u vaspitne aktivnosti kod kuće od roditelja ženske dece.

Na prvi pogled može se učiniti da je odgovornost za kvalitet saradnje roditelja i vaspitača na strani roditelja. Međutim, suština je da nivo uključenosti roditelja i njihova saradnja zavise od percepcije roditelja kao ključnih ili poželjnih partnera u vaspitnom procesu, i s tim u vezi od atmosfere koju kreira osoblje zaposleno u predškolskoj ustanovi. Kao što i drugi autori ukazuju (Christenson, 2004; Fantuzzo et al., 2006), pretpostavljamo da varijable koje se odnose na lične karakteristike vaspitača, i ustanovljeni obrasci odnosa i načina komunikacije zaposlenih u predškolskoj ustanovi sa roditeljima, značajnije doprinose uključenosti roditelja nego varijable koje se odnose na porodicu i dete. Osim toga, činjenica da su utvrđene značajne, ali niske korelacije između demografskih varijabli i saradnje, ukazuje da buduća istraživanja treba usmeriti u pravcu identifikovanja faktora koji neposrednije doprinose saradnji, odnosno koji imaju ulogu posrednika u odnosu između demografskih varijabli i saradnje roditelja i vaspitača.

Literatura

- Arnold D. H., Zeljo A. & Doctoroff G. L. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review*, 37(1), 74-90.
- Beyer, S. (1999). Gender Differences in the Accuracy of Grade Expectancies and Evaluations, *Sex Roles*, 41(3/4), 279-296.

- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press
- Castro, D., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S. & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 413-430.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Epstein, J. (1996). This we believe and now we must act: improving schoolfamily-community partnerships in the middle grades. *Middle School Journal*, 28(2), 43-48.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A. & Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with Educational Experiences Scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 142-152.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: evidence for a short form of the family involvement questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 734-742.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. London, New York: Routledge Falmer.
- Haynes, N.M., Comer, J.P. & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27, 87-90.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Kohl, G.O., Lengua, L. G. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school: conceptualizing multiple dimensions and their relation with family and demographic risk factor. *Journal of School psychology*, 38(6), 501-523.
- Maksimović, J. (2008). Prilog istraživanju uzroka školskog neuspaha. *Pedagoška stvarnost*, 54(5-6), 450-464.
- Magnuson, K. A., Sexton, H. R., Davis-Kean, P. E. & Huston, A. C. (2009). Increases in maternal education and young children's language skills. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 319-350.
- Marcon, R. A. (1999) Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city pre-schoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parental involvement programs. *Review of Educational Research*, 72, 549-576.
- Powell D. R., San Juan R. R., Son S. & File N. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of school psychology*, 48, 269-292.
- Simić-Vukomanović, I., Đukić-Dejanović, S., Đonović, N. & Borovčanin, M. (2012). Psiho-medicinski i socijalni činioci školskog uspeha. *Engrami*, 34(1), 45-57.
- Trogrlić, A., Šarčević, D. i Vasić, A. (2013). Pol, školski uspeh i motivacija za školsko učenje. *Pedagoška stvarnost*, 59, 332-349.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A. (2007). Impact of attitudes of peers on language achievement: Gender differences. *Journal of Educational Research*, 101, 78-92.

PARTICIPACIJA RODITELJA U JAVNOM OBRAZOVANJU KROZ KONSULTATIVNE FOKUS GRUPE

Sanja S. Pucarević⁵⁷
Predškolska ustanova „Lane“, Grocka

Apstrakt

U radu se razmatra problematika participacije roditelja u javnom obrazovanju, gde se najpre ukazuje na dva modela u sagledavanju odnosa porodice i dečjeg vrtića. Sa jedne strane se ovaj odnos predstavlja kroz marketinški model a zatim kroz model demokratskog eksperimentalizma. Na osnovu ova dva modela, kao i na osnovu fokus grupa koje se u okviru pomenutih modela koriste, dolazi se do razumevanja nepostojanja participacije roditelja u okviru prvog modela, odnosno razumevanja postojanja suštinske participacije roditelja u okviru drugog modela odnosa porodice i dečjeg vrtića.

Ključne reči: marketinški model, model demokratskog eksperimentalizma, konsultovanje, participacija roditelja, fokus grupe.

Za razumevanje ove problematike pošlo se od odnosa porodice i dečjeg vrtića. U nastojanju da se rasvetli priroda ovog odnosa, navodi se klasifikacija Pitera Mosa (Moss, 2008) gde u shvatanju prakse dečjeg vrtića i odnosa sa porodicom sa jedne strane imamo marketinški a sa druge strane demokratski model.

Razumevanje prakse dečjeg vrtića i odnosa sa porodicom u marketinškom modelu

Marketinški model bez sumnje odaje prizvuk primene u ekonomiji, šireći polje svog uticaja prisutan je i u brojnim naučnim oblastima i kulturi, stoga nije čudo što se marketinški model sreće i u oblasti obrazovanja. Obrazovni sistem ide u korak sa promenama u društvu, koje su katkad skokovite, katkad latentne, stoga u toj mreži razmene sa brojnim kontekstima, neminovno preuzima dominantne društvene modele.

Piter Mos (2008) prepoznaje marketinški model funkcionisanja kao pristup jednoj usluzi društvene prakse, gde je primer funkcionisanja ovog modela predstavljen kroz ispitivanje odnosa dečjeg vrtića sa jedne strane, i roditelja sa druge strane. Za marketinški model je karakteristično postojanje dva pola, moćnog „prodavca usluga“ naspram „korisnika usluga“. Ovde je reč o uspostavljanju odnosa poslodavca i kupca na tržištu, odnosno pružaoca i korisnika usluga. U okviru ovog modela funkcionisanja roditelji se posmatraju kao korisnici usluga. Uticaj je jednostran, roditelji ne učestvuju kao partneri u procesu vaspitno-obrazovne delatnosti vrtića, već se njihovo učešće svodi samo na

⁵⁷ E-mail: pucarevics@gmail.com

izbor usluga koje im tržište nudi. Cenama i kvalitetom ponuda, tržište vrši uticaj na roditelje da odaberu neku od ponuđenih usluga.

Ono što je karakteristično za ovaj model jeste proizvod, i to u vidu „količine brige i nege”, i određenih obrazovnih i razvojnih ishoda. Naime, na samom tržištu se nude razne usluge namenjene vaspitanju i obrazovanju dece na ranom uzrastu. U cilju da se privuku ciljne grupe, odnosno roditelji, samim roditeljima se nudi veći ili manji izbor. Namera svih centara pružanja usluga, sastoji se uglavnom u tome da na što atraktivniji način izlože ideje i inovacije na kojima se zasniva njihov rad. Istraživanja ukazuju na to da će roditelji prirodno težiti ka što ekonomičnijem načinu, da za što manje novca dobiju kvalitetne usluge. Zato zagovornici marketinškog modela tvrde da usluge moraju odgovarati na potrebe i zahteve roditelja, njihovih preferencija, da se obezbedi potrebna efikasnost. Prema ovom modelu, briga o deci putem usluga mora da odgovara na potrebe tržišta. Zatim, da se obezbedi osnaživanje „dobavljača usluga”, da se unaprede postojeće usluge i stimulišu nova rešenja i inovacije u pogledu nekih usluga, ili će njihovi korisnici da se okrenu ka drugim pružiocima usluga (Moss, 2008). Kvalitet usluga se ogleda kroz „količinu brige i nege” koja se manifestuje najpre kroz obezbeđivanje kadra neophodne stručnosti, kvalitet metoda rada koje poboljšavaju postojeće stanje, kvalitet obrazovnih programa koji se ogleda kroz određene obrazovne i razvojne ishode. Kvalitet opreme i fizičkih uslova rada ustanove, kao i plaćanje odgovarajućeg kadra, takođe čine bitan element koji utiče na odziv korisnika usluga (Moss, 2008).

„Tržište, prema tome predstavlja jedinstven mehanizam za stvaranje odnosa između kupaca i dobavljača, na osnovu „paradigme razmene“ (Estola & Vaughan, 2007: 246, prema: Moss, 2008: 9). Samo što ta razmena ostaje na nivou razmene navedenih usluga, dok pozitivna razmena iskustava, kao i predloga u cilju promena nije česta praksa. Pri tom se uticaj roditelja ograničava na izbor usluga koje se nude, bez mogućnosti predlaganja i doprinošenja eventualnih izmena i inovacija u sam program. Ovaj postupak ograničene mogućnosti izbora ukazuje na neuvažavanje mišljenja i predloga roditelja. Dalje Mos (2008) navodi da marketinški model visokom cenom ponuđenih usluga ograničava pristup roditeljima nižeg socioekonomskog statusa, na taj način se javlja problem dostupnosti ovih usluga svima, i samim tim se sputava krug mogućeg razvoja partnerstva i pravednosti sistema.

Shodno ukazanim odlikama marketinškog modela, kao što je već rečeno, uočava se da se razvijanje partnerstva sa roditeljima u potpunom smislu ne postiže jer odnos roditelja i javnog predškolskog vaspitanja se svodi na odnos roditelja kao korisnika usluga, odnosno potrošača, i dečjeg vrtića kao prodavca usluga, koje svojim kvalitetom privlači potrošače. Ovde nema mesta saradnji i pozitivnoj razmeni, nigde se ne vidi participacija roditelja u programima, niti se uvažavaju kompetencije roditelja. Ako se govori o konsultovanju sa roditeljima, u ovom modelu, perspektiva roditelja je pozicionirana kao nešto što nam je potrebno zarad unapređenja same usluge. Ako je izbor svih učesnika retka ili čak nepostojeća pojava, i ako je uključenost roditelja parcijalna

onda se ovde ne naslućuje participacija roditelja, ne postoji suštinsko razumevanje njihove perspektive.

Razumevanje prakse dečjeg vrtića i odnosa sa porodicom u modelu demokratskog eksperimentalizma

Ovde je reč o modelu demokratskog eksperimentalizma o kome govori Mos kao o drugom modelu prakse vaspitanja. Odavde se nazire snaga kojom demokratski eksperimentalizam teži da da doprinos, i ostavi prostor originalnosti odnosa porodice i dečjeg vrtića. Na taj način značenja autoriteta, kontrole, provere nisu više uobičajene odlike odnosa vrtića i porodice. „Demokratija je način života sa verom u mogućnosti ljudske vrste. Verovanje u običnog čoveka je važno obeležje demokratije, što bliže znači da svako ljudsko biće bez obzira na rasu, boju kože, pol, poreklo, materijalno stanje, nosi kulturno bogatstvo”. Mos ističe da je ovde reč o jednom alternativnom modelu koji se bazira na razvijanju dijaloga i kreativnosti i to na planu saradnje dečjeg vrtića i roditelja. Dok se u tržišnom modelu izbor usluga tiče individualnog izbora, kada je reč o demokratskom modelu, ovde izbor predstavlja zajedničku odluku svih aktera (Moss, 2008). Ono čime se demokratski eksperimentalizam razlikuje od marketinškog modela jeste upravo slika roditelja i dece koji više nisu pasivni objekti i korisnici usluga javnog sektora. Ovde su i odrasli i deca subjekti koji aktivno doprinose, učestvuju, odlučuju i to sa stanovišta prema kojem su i deca i odrasli nosioci svojih prava. Oni su građani koji su „ovde i sada”, čiji stavovi i iskustva treba da se i izraze u procesu demokratskog učešća, dakle oni su u središtu vaspitno-obrazovne prakse. Demokratsko odlučivanje je usmereno na dobrobit svih. Odluke koje se donose zajednički su većeg kvaliteta od individualnih neusaglašenih ili spolja nametnutih odluka. Model demokratskog eksperimentalizma otvara mogućnost učešća svih, ne samo da koriste usluge, već i da svojim aktivnim učešćem zajednički kreiraju institucije javnog predškolskog vaspitanja kao mesta zajedničkog življenja.

Centralne vrednosti u ovom modelu su: učešće, dijalog, poverenje i izbor. Pojam izbora u kontekstu ovog modela, odnosi se na demokratski proces kolektivnog izbora ili odlučivanja svih učesnika, dece, vaspitača, roditelja i drugih aktera (Moss, 2008).

Model demokratskog eksperimentalizma otvara prostor za zajedničko angažovanje dece i odraslih, za ko-konstrukciju novog znanja, novih shvatanja i namera. Ustanove javnog predškolskog vaspitanja postaju poput radionica gde mogu da se stvaraju nove teorije. Na ovaj način, participativna demokratija je prilika za eksperimentisanje. Ovde je reč o nematerijalnoj proizvodnji koja uključuje proizvodnju ideja, slika, znanja, komunikaciju, saradnju svih učesnika (Moss, 2008). Upravo na ovaj način se ostvaruju uslovi za podržavanje demokratskih odnosa i time razvijanje partnerskih odnosa. Prema Mosu, sistem predškolskog vaspitanja trebalo bi da bude zasnovan na demokratskim vrednostima kojima se uvažava pravo roditelja na učešće u vaspitanje svoje dece na društvenom nivou. Budući da su roditelji „primarni vaspitači

svoje dece” (Moss, 2007) njihov doprinos i učešće ne treba da se zanemare. Roditelji se u demokratskoj ustanovi vide kao kompetentni građani jer imaju iskustvo, i dalje razvijaju svoja iskustva, tačke gledišta, tumačenja i ideje...koje su plodovi njihovog iskustva kao roditelja i kao građana (Barozzi et al., 2004, prema: Moss, 2007: 17).

Nordijske zemlje veliku pažnju poklanjaju važnosti demokratije u programima VO u ranom detinjstvu (Moss, 2008). U njima demokratija predstavlja temelj predškolskog vaspitanja. Primer dobre prakse, koji pokazuje funkcionisanje po modelu demokratskog eksperimentalizma, jeste predškolski program u gradu Ređo Emilija u severnoj Italiji, gde je od 1960-ih, razvijana mreža centara za vaspitanje i obrazovanje od 0 do 6 godina, nazvanih „Municipal schools“ (opštinske škole). Ovi centri su dobili svetsku slavu i priznanje, upravo zbog dobre pedagoške prakse koja potkrepljuje ideju demokratskog eksperimentalizma (Moss, 2008). Ređo vrtići su velike „laboratorije“ svih aktera gde su isprepletani istraživački procesi, pri čemu je eksperimentisanje zasnovano na radoznalosti, otkrivanju i stalnom preispitivanju (Rinaldi, 2006, prema: Vudhed: 2012). Ono što oslikava partnerstvo na delu u ovim centrima, jeste upravo zajedničko učešće dece, vaspitača, roditelja i ostalih aktera iz okruženja. Svi učesnici su aktivno uključeni u razmenu ideja, diskusiju i višesmernu komunikaciju. Ovde se ne radi samo o uključivanju roditelja u život vrtića, to je pre vrednost i način života svih uključenih u proces vaspitanja i obrazovanja. Šalje se poruka da dečji vrtić može biti zajednica partnerstva gde je demokratija način života, gde je svaki pojedinac važan i kompetentan sada i ovde. Dakle demokratski model nas upućuje na istinsko partnerstvo, na istinsku participaciju roditelja i upravo u tome i jeste njegova snaga.

Participacija kroz fokus grupe

Na osnovu partnerstva kao modela odnosa porodice i dečjeg vrtića, gde postoji participacija roditelja, aktualizuje se priča o konsultovanju sa roditeljima kao jedan od načina razvijanja partnerstva. Kao jedan od načina konsultovanja sa roditeljima prepoznaje se fokus grupa kao način konsultovanja sa roditeljima, odnosno građenja partnerstva koje podrazumeva istinsku participaciju roditelja. Kada se govori o konsultovanju sa roditeljima, podsećamo se priča o pravima roditelja u obrazovanju. Ova prava podrazumevaju, sa jedne strane, pravo da roditelji utiču na vaspitanje svoje dece na javnom nivou, i sa druge strane potrebu jačanja odgovornosti roditelja. Stvaranje pretpostavki za veće učešće u odlučivanju rezultat je nastojanja da se obezbedi participacija roditelja i ojača njihova uloga kao aktivnih građana, odražavajući pomeranje u shvatanju građanskih prava sa korisničkih socijalnih prava na participatorna prava. Proširenje socijalnih obaveza sagledava se kao sredstvo jačanja lokalne demokratije i time demokratizacije uopšte (Irvine, 2002, Munn, 2001, Vincent, 1996, prema: Pavlović-Breneselović, 2014).

U prvom shvatanju odnosa porodice i dečjeg vrtića, fokus grupa se obično izjednačava sa grupnim intervjuima, odnosno, većina autora definiše fokus grupe kao

vrstu grupnih intervjua (Fontana i Frey, 2005, prema: Pavlović i Džinović, 2007). Pozitivistički orijentisani autori češće će definisati fokus grupe kao istraživačku tehniku, u kojoj istraživač određuje temu i prikuplja podatke (Morgan, 1996). Fokus grupa se koristi kao grupni intervju pojedinaca koji se shvataju kao potencijalni korisnici. Osnovne funkcije fokus grupe jesu da se dođe do informacija, mišljenja, potreba, preferencija, pri čemu funkcija fokus grupe nije usmerena na promene niti građenje zajedničkog značenja, ovo nisu prave konsultativne fokus grupe, samim tim kroz njih ne dolazi do participacije roditelja.

U drugom shvatanju odnosa porodice i dečjeg vrtića izdvajaju se sledeće funkcije fokus grupe u kvalitativnoj metodologiji: Samoaktuelizacija i jačanje učesnika, kao i njihova emancipacija. Fokus grupa služi i za izgradnju zajedničkog značenja, preispitivanje, pregovaranje i transformaciju mišljenja i značenja, kao način konsultovanja. Ovde je cilj da se uz pomoć moderatora putem unutar grupne interakcije utvrde grupna verovanja, razumevanja, promišljanja u odnosu na određenu temu (Bloor & Wood, 2006) i da se izgrade zajednička značenja. Naglasak je na interakciji između članova grupe koji su sada aktivni učesnici koji zajedno sa moderatorom vode ravnopravni dijalog. Za razliku od prethodno navedenog pozitivističkog pristupa, gde su fokus grupe obično imale funkciju instrumenta za prikupljanje podataka, ovde su fokus grupe sredstvo koje dovodi do izgradnje zajedničkog značenja. Ovde se pomoću fokus grupe dolazi do istinskih promena, do participacije roditelja.

Literatura

Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods - A Vocabulary of Research Concepts*. Sage Publications.

Moss, P. (2008). *Markets and Democratic experimentalism: Two models for early childhood education and care*. Bertelsmann Stiftung (G tersloh, Germany), discussion paper.

Pavlović-Džinović (2007). Fokus grupe: Od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(29), 289-308.

Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2014). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu – teorija, istraživanja, politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.

ULOGA PEDAGOGA U UNAPREĐIVANJU SARADNJE SA PORODICOM U VRTIĆU

Slavica G. Delibašić⁵⁸
Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo“, Novi Sad

Apstrakt

Saradnja predškolske ustanove sa porodicom planira se programom predškolskih ustanova, a ostvaruje se kroz partnerske odnose svih uključenih aktera. Aktivnosti u vrtiću u kojima se uključuju roditelji su veoma važne za decu i njihov razvoj. Ovim radom želimo da ukažemo na značaj uloge pedagoga u unapređivanju saradnje sa porodicom, i to kroz prikaz primera dobre prakse zajedničkih aktivnosti dece, vaspitača, roditelja i pedagoga, kao i kroz prikaz aktivnosti radionice sa roditeljima na temu neverbalne komunikacije. Rad pedagoga je prisutan u svim oblastima i segmentima rada vrtića. Za taj posao možemo reći da nije uvek vidljiv, ali da to ipak ne umanjuje njegov značaj.

Ključne reči: pedagog, vaspitač, porodica, saradnja, partnerstvo.

Pedagog u vrtiću

Primenom teorijskih, praktičnih i istraživačkih saznanja pedagogije kao nauke pedagog doprinosi ostvarivanju i unapređivanju obrazovno-vaspitnog rada u ustanovi, u skladu sa Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih saradnika (Sl.glasnik RS, br. 5/2012) i ciljevima i principima obrazovanja i vaspitanja definisanim u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013).

Pedagog obavlja svoj rad u okviru sledećih oblasti:

- Planiranje i programiranje obrazovno vaspitnog rada, odnosno vaspitno obrazovnog.
- Praćenje i vrednovanje obrazovno vaspitnog, odnosno vaspitno obrazovnog rada.
- Rad sa vaspitačima, odnosno nastavnicima.
- Rad sa decom, odnosno učenicima.
- Rad sa roditeljima, odnosno starateljima.
- Rad sa direktorom, stručnim saradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem deteta, odnosno učenika.
- Rad u stručnim organima i timovima.

⁵⁸ E-mail: slavicadelibasic@gmail.com

- Saradnja sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave.
- Vođenje dokumentacije, priprema za rad i stručno usavršavanje.

U ovom radu fokusiraćemo se na rad pedagoga u vrtiću u domenu saradnje sa roditeljima. Ukazaćemo na oblasti u kojima pedagog ostvaruje saradnju sa roditeljima i dati primere nekih aktivnosti iz prakse.

Porodica u vrtiću

Nesumnjivo je da je porodica, a pre svega roditelji, imaju poseban uticaj na razvoj ličnosti deteta, a posebno kada je reč o razvoju njihove kreativnosti. Ova konstatacija se temelji na više faktora, a jedan od bitnih odnosi se na činjenicu da je porodica primarna socijalna sredina u kojoj se odvija psiho-fizički i intelektualni razvoj deteta (Krulj i Arsić, 2008). Polaskom deteta u vrtić pedagog, vaspitači i roditelji postaju saradnici na zajedničkom zadatku vaspitanja, nege i obrazovanja deteta. Uloga odraslih je da stvaraju prilike za zajedničko učešće, u kojima će deca steći iskustva koja su veoma značajna za njihov razvoj i učenje, kao i da aktivno podržavaju dobrobit, učenje i razvoj deteta (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Saradnja pedagoga i porodice: primeri iz prakse

Uloga pedagoga u ostvarivanju saradnje sa porodicom je posebno značajna. Prvi kontakt sa porodicom, pedagog ostvaruje pri samom prijemu dece u vrtić, a potom nastavlja saradnju sve do polaska deteta u školu. Prema mišljenju Kamenova za uspešnu saradnju je najvažnije da postoji pozitivna motivacija obostrano (Kamenov, 1990). Da bi se razvila saradnja između stručnjaka u vrtiću i roditelja potrebno je međusobno uvažavanje i podržavanje kao i svest da je kvalitet njihovih odnosa u interesu deteta (Kamenov, 1997).

U nastavku će biti prikazana dva primera aktivnosti iz prakse: zajedničke aktivnosti dece, roditelja i vaspitača u okviru obrade teme "Drvo kroz četiri godišnja doba" i radionica sa roditeljima na temu "Verbalna i neverbalna komunikacija".

Zajedničke aktivnosti dece, roditelja i vaspitača u obradi teme "Drvo kroz četiri godišnja doba"

Stručni saradnik pedagog prateći vaspitno obrazovni rad i razvoj dece u starijoj jaslenoj grupi, došla je na ideju da u obradu teme „Drvo kroz četiri godišnja doba“ uključi porodicu dece (roditelje, bake i deke). Cilj aktivnosti je da deca razviju navike i formiraju pravilan odnos prema prirodi i okolini.

Koraci u planiranju i realizaciji aktivnosti bili su: Dogovor pedagoga sa vaspitačima; Pisanje plana rada; Realizacija roditeljskog sastanka; Uključivanje porodice

u različite aktivnosti; Evaluacija. U svim ovim aktivnostima pedagog zajednički planira, prati, beleži i pruža stručnu pomoć u realizaciji aktivnosti.

Prva aktivnosti sa roditeljima predstavljala je organizovanje roditeljskog sastanka sa ciljem da se roditelji upoznaju sa planom rada u narednom periodu na obradi predviđene teme. Druga aktivnost uključivanja roditelja podrazumevala je radionicu sa decom i njihovim bakama i dekama, a na temu *Moje drvo* (Slika 1). Cilj aktivnosti bio je da deca kroz zajedničko likovno izražavanje sa bakama i dekama prošire svoja znanja o drveću (da drvo ima koren, stablo, krošnjju, list). Radovi su nakon radionice izloženi na panou (Slika 2).



Slika 1. Aktivnosti dece, baka i deka u vrtiću



Slika 2. Izložba radova na temu "Moje drvo"

Treća aktivnosti u koju su bili uključeni roditelji bila je narativna pantomima na temu *Priča o jabukovom drvetu*. Aktivnost je bila realizovana tako što je voditelj (pedagog)

čitala priču, dok su učesnici (deca, roditelji i vaspitači) slušali i oponašali ono što čuju kroz pokrete (Slika 3). Cilj aktivnost bio je da deca kroz priču i pokret bolje upoznaju drvo jabuke– kako se sadi, kako raste, kakav je plod, koje promene nastaju na drvetu u toku smene godišnjih doba, itd. Roditelji i deca su na sebi nosili detalje koji asociraju na drvo (grana, list, cvet, plod).



Slika 3. Prikaz aktivnosti “Priča o jabukovom drvetu”

Nakon završene aktivnosti obavili smo razgovor sa roditeljima i decom. Jedno od pitanja bilo je i „Kako su se osećali?“. Posle razgovora o njihovom doživljaju prethodne aktivnosti, podelili smo učesnike u tri grupe koje su dobile zadatak da na panou nacrtaju crtež (Slika 4) na jednu od zadatih tema: *Iz pupoljka se cvet rađa; Grane su vam otežale; Drvo sunce obasjava*. Svrha ove aktivnosti je da se, pored likovnog izražavanja, kod dece razvija i razumevanje prirodnih procesa, odnosno promena kod drveta u različitim fazama njihovog rasta.



Slika 4. Likovno izražavanje dece i roditelja

Nakon ovih aktivnosti u vrtiću organizovali smo aktivnosti sa roditeljima i decom u dvorištu vrtića. Aktivnost je bila zajedničko sađenje hrasta (Slika 5). Ime drvetu dala su deca: Žirko. Deca su imala priliku da prate proces sadnje drveta i da drvo dodirnu.



Slika 5. Sađenje drveta u dvorištu vrtića od strane dece i roditelja

Radionica sa roditeljima na temu "Verbalna i neverbalna komunikacija"

Drugi primer iz prakse rada pedagoga je radionica sa roditeljima dece koja pohađaju pripremni predškolski program. Pedagog je tokom razgovora sa decom u vrtiću došla do uvida da roditelji u nekim situacijama kod kuće ne slušaju decu kada im se ona obraćaju. Stoga je organizovala roditeljski sastanak u formi radionice na temu "Verbalna i neverbalna komunikacija". Cilj roditeljskog sastanka je da roditelji bolje razumeju kako verbalni i neverbalni znaci utiču na kvalitet komunikacije. Voditelj (pedagog) je radio na pripremi materijal za radionicu i realizovao je. U radionici su učestvovali roditelji i vaspitači.

Roditeljski sastanak realizuje se u radnoj sobi u vrtiću. Roditeljski sastanak, odnosno radionica, sastojao se iz sledećih aktivnosti: igra upoznavanja; igra aktivnog slušanja; igra pitanja o osećanjima; igra putovanja kroz maštu i „osećanja u telu“; pisanje izlazne karte (utisci sa radionice).

Igra aktivnog slušanja počinje tako što se svi učesnici dele u parove, a članovi u paru dobijaju oznaku A ili oznaku B. Sve osobe A potom izlaze iz prostorije, a osobe B ostaju u radnoj sobi. Grupa B dobija karticu sa sledećim tekstom: „Boli Vas glava, razmišljate šta je upitanju i tražite lek da ublažite glavobolje! Tražite lek među stvarima ali se teško snalazite u haosu na stolu i po fiokama, a pri tome mislite da je krajnje vreme da se napravi red među Vašim stvarima. Kada se vrati osoba A, Vi pokušavajte da rešite Vaš zadatak, bez verbalizovanja, i ne obraćate pažnju na osobu A.“ Članovi grupe A dobijaju tekst na karticama sledeće sadržine: „Svako od Vas neka se priseti događaja iz detinjstva (ukoliko ne može neka se priseti omiljenog filma ili knjige iz perioda detinjstva) koji Vam je tada bio važan. Izabrani događaj ćete ispričati osobi B.“ Realizacija zadatka traje 3 do 4 minuta i izgleda tako što se osobe A vraćaju u sobu, pronalaze svoje

parove (osobe B), te parovi simultano rade prema zadatim instrukcijama. Nakon realizacije se zajednički radi analiza uz pitanja: Kako ste se osećali tokom vežbe i zbog čega? A nakon što se svi učesnici upoznaju sa zadatkom druge grupe - koji su to bili verbalni, a koji neverbalni znaci, koji su Vam govorili o ponašanju i raspoloženju Vašeg para? Voditelj zapisuje odgovore i na kraju daje zaključak o važnosti aktivnog slušanja i praćenja neverbalnih znaka.

Igra pitanja o osećanjima započinje tako što jedan od učesnika nastavlja neki od sledećih iskaza: „Ljutim se...“; „Plašim se...“; „Ljubomorana sam...“; „Stidim se...“. Ostali učesnici potom postavljaju pitanja da bi dobili odgovor u vezi sa izrečenim osećanjima. Aktivnost treba da se spontano pretvori u zajedničko rešavanje problema, konflikata, zebnji, nedoumica koje sami učesnici iznesu. Nakon završene aktivnosti analiziramo i beležimo odgovore na flip-čart tabli. Na ovaj način roditelji imaju priliku da razmene lična iskustva u rešavanju problema koji se tiču komunikacije i da zajednički razmišljaju o načinima kako da se izbore sa određenim životnim situacijama u kojima su se našli ili će se naći.

Putovanje kroz maštu podrazumeva da učesnici zauzmu položaj koji je njima ugodan (mogu da sede, stoje, da legnu). Potom voditelj daje instrukciju da svi zatvore oči i počinje sa čitanjem priče (može i sam da je produkuje na svoj način): „Krenuli smo na dalek put, na tom putu sretnemo osobu koju nismo videli odavno. [Pauza] Nastavljamo dalje put ...“ Ideja je da učesnici zamisle i dožive putovanje, a kada stignu do određenog mesta vraćaju se nazad. Nakon završene aktivnosti crtaju na papiru šta su sve videli i osetili: osobe, zvuke, prirodu, životinje, boje. Potom zajednički analiziramo kako su se osećali i šta su videli. Nakon toga, učesnici dobijaju zadatak da nacrtaju konturu tela, a da zatim u nju upišu osećanja o kojima se prethodno pričalo (igra „osećanja u telu“). Učesnici sami biraju boju kojom će označiti osećanje, a takođe i delove tela u kojima će ga prikazati. Na istom papiru mogu se ucrtati sva osećanja o kojima se razgovaralo, ali jedno po jedno. Nakon završene aktivnosti učesnici makazama seku svoju konturu i postavljaju je na pano. Na pano stavljamo konturu ko kako želi tj. kako se trenutno oseća. Može da je okači kako leži i tako da grupi pošalje poruku da je umoran/na. Može da je zalepi pored neke druge siluete, čime šalje poruku da želi da bude pored te osobe. Na taj način učesnici pokazuju svoja trenutna osećanja i razvijaju svest da su naša osećanja višestruko povezana sa našim telom i time na koji način se ponašamo.



Slika 6. Radionica „Verbalna i neverbalna komunikacija“

Na kraju roditeljskog sastanka, roditelji su na izlaznim kartama napisali sledeće komentare: edukativno, korisno, treba ponoviti, produktivno i primenljivo, dobro osmišljeno, zadovoljan, iskreno, itd.

Umesto zaključka

Saradnja sa porodicom treba da se odvija planski, sistematski, tokom čitave godine, sa jasno formulisanim zadacima i utvrđenom dinamikom njihovog ostvarivanja, uvažavajući i potrebe koje se ukažu spontano, kao i inicijative, kako od stručnog saradnika – pedagoga, tako i od roditelja i vaspitača. Zadaci pedagoga u prikazanim primerima iz prakse, ali i u radu opšte, su da svojim kompetencijama unapređuje vaspitno obrazovni rad i saradnju sa porodicom, pruža podršku vaspitačima za unapređivanje njihovog vaspitno-obrazovnog rada, da pruža pomoć deci i roditeljima. Pedagog je u prikazanim aktivnostima učestvovao u njihovom planiranju, delovao je na stvaranje povoljne klime za razvoj dece, podsticao interakciju između dece i odraslih, učestvovao u realizaciji planiranih aktivnosti u saradnji sa vaspitačima.

Porodica, vrtić i celokupno društvo deci treba da pruže ljudski podsticaj da se osećaju priznati i, ako je moguće, iskreno prihvaćeni i pohvaljeni (Bidalf, 2001). Odgovornost je na nama šta deci i porodici nudimo, gde ih vodimo, sa kojim ciljem i očekivanjima.

Literatura

- Bidalf, S. (2001). *Tajna srećne dece*. Novi Sad: Prometej.
- Kamenov, E. (1990). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1997). *Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina* (deo 3). Novi Sad: Tampograf.
- Krulj, R. i Arsić, Z. (2008). *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti* (Zbornik 14). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov“.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja Ž. (2017). *Kaleidoskop. Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 5, 2012.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, br. 72, 2009; 52, 2011 i 55, 2013.

PROFESIONALNA ORIJENTACIJA U OSNOVNOJ ŠKOLI: PRIMER PROGRAMA

Jelena S. Bogojević⁵⁹
Osnovna škola „Žarko Zrenjanin“, Banatsko Novo Selo

Apstrakt

Program profesionalne orijentacije u osnovnoj školi vezuje se najčešće za savetovanje učenika u vezi sa daljim obrazovanjem. Međutim, on je više od toga. Program profesionalne orijentacije okuplja interese roditelja, učenika i nastavnika i može da predstavlja integrišući faktor posebnih programa vaspitnog rada i sponu obrazovne i vaspitne funkcije škole. Imajući u vidu autonomiju škole u izradi posebnih programa vaspitnog rada, mogući modeli programa su brojni koliko i škole koje ih ostvaruju. Zbog toga je razmena iskustava u vezi sa modelima oblikovanja programa značajna.

Ključne reči: profesionalna orijentacija, vaspitna funkcija osnovne škole.

Značaj vaspitne funkcije škole

Osnovna škola ostvaruje složene funkcije - obrazovnu i vaspitnu – koje su usmerene zakonskim okvirima, i koje se u programskom i u smislu ciljeva dopunjuju. Obrazovna funkcija škole ostvaruje se kroz programe nastavnih predmeta, za koje odgovarajući nastavni planovi preciziraju ciljeve, zadatke i preporučene sadržaje. Vaspitna funkcija škole prožima ukupan rad škole i ostvaruje se kako kroz programe različitih nastavnih predmeta, tako i kroz mnogobrojne posebne programe vaspitnog rada (na primer: program zdravstvene zaštite, profesionalne orijentacije itd.) koji su određeni odgovarajućim odredbama Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). Međutim, “prevođenje” ovih smernica u konkretna programska dokumenta predstavlja izazov za školske timove koji ih oblikuju, kako zbog isprepletanosti funkcija škole, tako i zbog složene mreže učesnika koji su posredno ili neposredno uključeni u njihovo ostvarivanje.

Posebni programi vaspitnog rada osnovne škole

Posebni programi vaspitnog rada su sastavni deo Školskog programa rada (*Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanova*, 2013). Oni su mnogobrojni i raznovrsni, a usmereni su ka ostvarivanju ciljeva osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Upravo je

⁵⁹ E-mail: bogojevici@madnet.rs

sadržajna raznolikost izazov u njihovom oblikovanju. Potrebno je osmisлити aktivnosti koje odgovaraju stvarnim potrebama škole i obezbediti povezanost sa ostalim školskim programima. Program profesionalne orijentacije je jedan od ovih programa predviđenih Zakonom (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013) i u praksi se najčešće povezuje sa savetovanjem učenika završnog razreda u vezi sa daljim obrazovanjem i izborom zanimanja. Ipak, on je složeniji, kako u smislu uzrasta koji obuhvata, tako i učesnika. Program kroz podršku učenicima u donošenju važne odluke o daljem obrazovanju neposredno uključuje i roditelje, a pri tome se oslanja na resurse lokalne sredine. Zato predstavlja predmet interesovanja ovog rada.

Program profesionalne orijentacije u osnovnoj školi

Razumevanje izazova programa profesionalne orijentacije leži u složenosti samog pojma profesionalne orijentacije. Iako se najčešće vezuje za savetovanje, profesionalna orijentacija je više od toga i predstavlja strukturirano pružanje podrške pojedincu sa ciljem osposobljavanja za efikasnog i efektivnog donošenja odluka i upravljanja profesionalnim razvojem (Sultana, 2004). Različiti načini na koji se ona ostvaruje otkrivaju različite poglede na strukturu ličnosti i faktore koji ih oblikuju (Vidanović i sar., 2006). Ipak, zajedničko različitim koncepcijama jeste da se ličnost u profesionalnoj orijentaciji posmatra kao celina. Program profesionalne orijentacije predstavlja isečak celoživotnog procesa koji se obraća pojedincu kao celovitoj ličnosti, a osnovna škola se posmatra kao jedan od, ali ne i jedini nosilac profesionalne orijentacije.

Kada je reč o profesionalnoj orijentaciji kao programu osnovne škole, načini njenog ostvarivanja su mnogobrojni i opredeljivanje za određeni model otvara niz organizacionih pitanja (OECD, 2014). Načelno, oblikovanje programa profesionalne orijentacije usmereno je odredbama Zakona u vezi sa ciljevima osnovnog obrazovanja i vaspitanja i sadržajem posebnih programa (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009). Imajući u vidu broj i značaj programa uključenih u posebne programe vaspitnog rada škole, ključni princip njihovog oblikovanja je usklađenost i povezanost. On u slučaju programa profesionalne orijentacije izdvaja program slobodnih aktivnosti, odnosno odeljenskog starešinstva i zajednice, a vidljiv je u velikom broju tema koje se prepliću u njima.

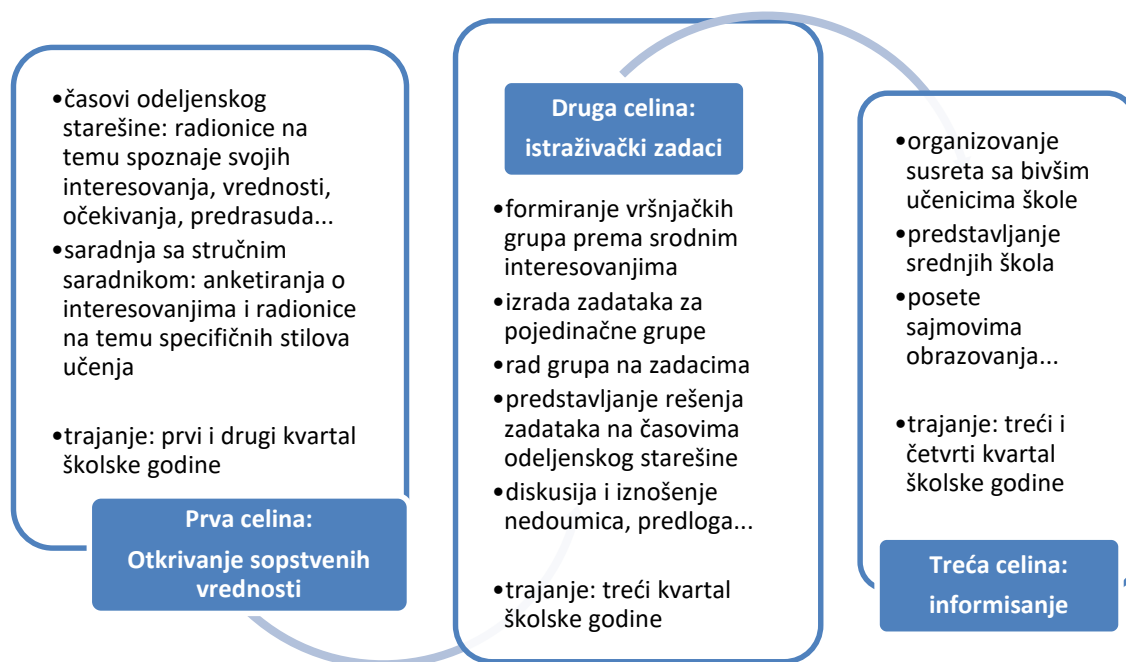
Program profesionalne orijentacije je prepoznat kao prostor za primenu znanja i veština stečenih na različitim oblicima usavršavanja. Pored primene obaveznog seminara „Profesionalna orijentacija na prelazu u srednju školu“ (Petofazni model profesionalne orijentacije, web izvor), sadržaji ovog programa su pogodni za primenu znanja stečenih na oblicima usavršavanja koji se bave procesom učenja, predrasudama... Poštujući ove zahteve, svaka škola “kroji” posebne programe prema svojim specifičnostima, prilikom čega je važno rukovoditi se rezultatima samovrednovanja škole u odnosu na standarde kvaliteta rada ustanove. U ovome se ogleda autonomija škole u oblikovanju programa.

Program profesionalne orijentacije u osnovnoj školi „Žarko Zrenjanin“ u Banatskom Novom Selu

Prikazan širi kontekst oblikovanja posebnih programa vaspitnog rada predstavlja polazište za oblikovanje programa profesionalne orijentacije u OŠ „Žarko Zrenjanin“, Banatsko Novo Selo. Teži se da se program umreži kako i kroz razrede i kroz ostale programe. Umreženost kroz razrede se ostvaruje kroz programe odeljenskog starešinstva i odeljenske zajednice. Počev od razredne nastave, profesionalna orijentacija se ostvaruje kroz teme kao što su raznolikost zanimanja, prepoznavanje sopstvenih vrednosti, hobiji... U završnom razredu, ova tema dobija poseban značaj i isprepletana je sa organizacionim pitanjima u vezi sa polaganjem završnog ispita i upisom u srednju školu.

Preciziranje sadržaja usmereno je specifičnostima utvrđenim samovrednovanjem rada škole. Snage i resursi u OŠ „Žarko Zrenjanin“ u Banatskom Novom Selu, relevantne za oblikovanje programa izdvajaju dobro organizovane učeničke organizacije. Zato su vršnjački timovi značajni i u realizaciji i planiranju programa profesionalne orijentacije.

Iako se profesionalna orijentacija odvija tokom ukupnog osnovnog obrazovanja, težište je na završnom razredu, pa će stoga i biti prikazan program profesionalne orijentacije za osmi razred osnovne škole. U završnom razredu, ovaj program se ostvaruje kroz časove odeljenskog starešinstva, odnosno odeljenske zajednice, kroz istraživačke zadatke za grupe učenika i aktivnosti informisanja o srednjim školama i zanimanjima (Slika 1).



Slika 1: Program profesionalne orijentacije za osmi razred

Sadržaj i načini ostvarivanja programa se posmatraju kroz tri celine. Prva je ispitivanje učeničkih interesovanja i očekivanja na časovima odeljenskog starešinstva putem anketiranja učenika (Potkonjak i sar., 2008) i realizovanje radionica u vezi sa njihovim očekivanjima u odnosu na zanimanja, načinima na koje oni uče i značaju celoživotnog obrazovanja. Nosilac je odeljenski starešina u saradnji sa stručnim saradnikom i svi materijali kojim ove aktivnosti rezultuju čine portfolio pojedinačnog učenika. Sledeća celina je osposobljavanje za pretragu informacija u odnosu na donošenje odluke. Ona se ostvaruje kroz istraživačke zadatke koje stručni saradnik priprema za učenike (detaljnije o ovima zadacima biće rečeno u nastavku teksta). Završna celina je informisanje o mogućnostima daljeg obrazovanja i o odabiru zanimanja. Reč je o posetama sajmovima obrazovanja, susretima sa bivšim učenicima škole i slično.

Tri celine koje čine program se međusobno nadograđuju. Ispitivanja interesovanja učenika u prvoj celini programa služe kao osnova i za kreiranje istraživačkih zadataka i za podelu učenika u grupe unutar odeljenja (grupe čine od 4 do 8 učenika). Odeljenski starešina učenicima saopštava sastave grupe nakon čega svaka grupa dolazi kod stručnog saradnika kako bi preuzela svoj zadatak i dobila dalja uputstva. Sami zadaci predstavljaju opis izmišljene osobe, odnosno učenika (vršnjaka) određenih interesovanja koji nije siguran koju školu niti zanimanje da odabere, a zadatak učenika je da posavetuju tu osobu. Ideja je da svaki učenik ima priliku da se prepozna u barem jednom segmentu tog opisa. Odeljenski starešina i stručni saradnik određuju rok, odnosno jedan od časova odeljenskog starešinstva, kada će grupe prikazati rešenja do kojih su došli. Na tom času učenici prikazuju (kroz multimedijalnu prezentaciju ili plakat) savete u vezi sa odabirom škole, odnosno zanimanja, a nakon toga sledi diskusija. Ove diskusije otkrivaju puno o načinu na koji učenici doživljavaju odluke koje ih čekaju na prelasku u srednju školu – popularne i manje popularne škole i zanimanja, nejasnoće u vezi sa smerovima koji postoje u školama i slično. Ovaj čas predstavlja sažimanje onoga čemu profesionalna orijentacija teži, a to je osamostaljivanje učenika u pretraživanju informacija relevantnih za donošenje odluka u vezi sa odabirom škole i zanimanja.

Prikazana celina zaokružuje program profesionalne orijentacije. Dalji koraci – susreti sa predstavnicima srednjih škola i razgovori o donošenju odluka – postaju nadogradnja svega stečenog kroz rad na istraživačkim zadacima. Tako se učenici polako osamostaljuju da sami tragaju za informacijama, da prepoznaju šta je kriterijum za donošenje odluka i najvažnije - da razumeju da je srednje obrazovanje samo jedan od koraka celoživotnog obrazovanja.

Umesto zaključka: osvrt na značaj programa profesionalne orijentacije u ostvarivanju vaspitne funkcije osnovne škole

Primena prikazanog programa pokazala je da istraživački zadaci za grupe učenika predstavljaju centralno mesto programa profesionalne orijentacije. To je prilika da se učenici nađu u ulozi savetodavca, da prepoznaju sopstvene vrednosti i da razmenjuju

mišljenja u vršnjačkoj grupi. Upravo je razmena mišljenja, kako kroz rad na zadacima, tako i kroz razgovore na času, dragoceno iskustvo i za učenike i za starešine i za stručnog saradnika. Ideje, stavovi, ali iznad svega pitanja koja učenici tada postavljaju, usmeravaju dalje unapređenje programa.

Pored vrednosti proisteklih iz iskustva primene, složenost strukture i autonomija u izradi programa profesionalne orijentacije otkrivaju značaj koji on ima u ostvarivanju vaspitne funkcije škole. Program profesionalne orijentacije čini složena mreža i sadržaja i učesnika. On uključuje i učenike i roditelje i nastavnike, ali se istovremeno oslanja na predstavnike lokalne sredine, kroz njihovo učešće u informisanju u vezi sa odlikama zanimanja i srednjim školama. Sadržajno okuplja segmente programa slobodnih aktivnosti i posebnih programa vaspitnog rada. On se tako izdvaja kao integrišući faktor posebnih programa vaspitnog rada, pa samim tim i kao nosilac vaspitne funkcije škole u programskom smislu. Autonomija u izradi programa pokazuje vezu sa procesom samovrednovanja i razvojnim planiranjem u celini. U meri u kojoj je samovrednovanje izvor informacija za utvrđivanje specifičnosti škole, toliko i obezbeđuje mogućnost da škola iskorači iz ustaljenih modela programiranja ka onim koji zaista iskazuju njene potrebe.

Literatura

- OECD (2014). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Dostupno na: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34060761.pdf> (posećeno 15.9.2017.).
- Petofazni model profesionalne orijentacije. Dostupno na: <http://profesionalnaorijentacija.org/petofazni-model/> (posećeno 23. 8. 2017).
- Potkonjak N., Trnavac N., Matović N. i Hebib E. (2008). *Instrumenti za rad školskog pedagoga*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove*. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 7, 2011.
- Sultana R. (2004). *Guidance policies in the knowledge society*, Luxemburg: CEDEFOP.
- Vidanović S, Todorović J, Hedrih V (2006). *Porodica i posao – izazovi i mogućnosti*, Niš: Filozofski fakultet, Grupa za psihologiju.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2003). Službeni glasnik Republike Srbije br. 72/03.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije br. 55/13.

VASPITANJE I SLOBODNO VREME UČENIKA IZMEĐU TEORIJE I PRAKSE

Ljiljana V. Grujić⁶⁰
Osnovna škola „Momčilo Nastasijević“, Gornji Milanovac

Apstrakt

Slobodno vreme učenika je ono vreme koje im preostaje nakon školskih obaveza, prisustva nastavi i učenja kod kuće. Izuzetno je važno kvalitetno korišćenje slobodnog vremena za zdravlje i prosperitet na pojedinačnom i društvenom nivou. U školskom kontekstu kvalitetno korišćenje slobodnog vremena moguće je obezbediti kroz učešće učenika u vannastavnim aktivnostima. U tom smislu, ključni zadatak škole je kvalitetna ponuda tema, sadržaja i aktivnosti koje će biti interesantne učenicima.

Ključne reči: slobodno vreme, aktivnosti u slobodno vreme, sadržaj slobodnog vremena.

Teorijska razmatranja

Prva asocijacija na sintagmu slobodno vreme jeste da je reč o vremenu koje nam preostaje nakon obaveza, školskih ili poslovnih, a za koje imamo slobodu odabira načina kako ćemo ga koristiti. Kako navode Polić i Polić: „Zato slobodno vrijeme i jest vrijeme kada se ne radi, jer slobodno je vrijeme, vrijeme slobode, a ne vrijeme prinude ili rada. I zato čovjek ima vremena samo dok ne radi, jer kad radi vrijeme ne pripada njemu, on ga dakle nema” (Polić i Polić, 2009: 258). Ovakvo određenje se može naći kod brojnih autora koji se bave sociologijom i pedagogijom slobodnog vremena. U dokumentu Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) navodi se da „slobodno vreme uključuje hobije, igre, gledanje televizije, korišćenje računara, rekreativno bavljenje baštovanstvom, sport, druženje sa prijateljima i porodicom, prisustvovanje događajima i tako dalje” (OECD, 2009: 26).

Neki autori slobodno vreme dele na dokolicu i besposlicu (Arbunić, 2004, prema: Martinčević, 2010; Polić i Polić, 2009). Milan i Rajka Polić podsećaju da je naziv škola, koji mi danas koristimo za instituciju u kojoj se uči i u kojoj se zadovoljava jedna od tri osnovne i egzistencijalne ljudske potrebe, potekao od grčke reči „σχολή” (dokolica) upravo zato jer se smatra dokolicom ili vremenom za učenje. Zbog toga „besposlica se, ako odgojno nije potaknuta i poduprta da preraste u dokolicu, bez manipulacije pretvara u dosadu koja prije ili kasnije postaje (auto)destruktivna. Stoga za dokolicu ljude treba osposobljavati od početka, kao što ih uostalom treba osposobljavati i za slobodu, a to je moguće samo istinskim odgojem” (Polić i Polić, 2009: 269). Vreme provedeno u dokolici

⁶⁰ E-mail: grujic.lj@gmail.com

je sadržajno i kvalitetno jer se u njemu pojedinac određuje i ostvaruje. S druge strane, iako nekada može da bude poželjna, besposlica je ono slobodno vreme koje pojedinac provodi pasivno, vreme bez posla ali i bez smišljene aktivnosti (Grujić, 2011).

Funkcije slobodnog vremena su: (1) odmor – proces oporavka od umora i iscrpljenosti, prikupljanje fizičke i psihičke snage za rad i život, uključuje individualne/kolektivne aktivnosti (šetnju, vožnju biciklom, igru, kupanje, odlazak na izlete i slično); (2) razonoda i zabava – stvara vedro raspoloženje pa je po funkciji slična odmoru, uključuje aktivnosti vezane za društvene igre, ples, gledanje televizijskog programa, čitanje zabavne literature kao i turistička putovanja; (3) razvoj ličnosti – izgrađivanje i svestrani razvoj ličnosti u cilju prilagođavanja društvenim kretanjima, uključuje obrazovne, informativno-poučne, naučno-popularne, likovne/muzičke, fizičke aktivnosti (Janković, 1973).

Pitanja koja su još uvek aktuelna, a vezuju se uz višak slobodnog vremena, su „na koji način ispuniti i iskoristiti slobodno vrijeme, na što ga utrošiti, te kako pojedince i društvo pripremiti za njegovo aktivno korištenje” (Valjan Vukić, 2013: 61). Slobodno vreme je korisno za zdravlje (fizičko i mentalno), donosi poboljšanje u ličnim odnosima i funkcionisanju porodice, stvaranje socijalnih mreža dok su količina i kvalitet slobodnog vremena važni za lično blagostanje i zadovoljstvo (OECD, 2009). Takođe, sadržaji slobodnog vremena formiraju identitet i određuju kvalitet života u kasnijim životnim dobima (Badrić i sar., 2015). U glavne teme napretka u razvoju mladih i doprinosa zajednici Ujedinjene nacije svrstavaju: osnove zdravlja, smanjenje rizičnog ponašanja, obrazovanje, zapošljavanje i političko učešće (United Nations, 2004). Kada društvena zajednica pokaže podršku mladima, njihov prelazak ka periodu odrastanja je uspešniji i bez većih problema. S obzirom na to da su tada mladi dobro pripremljeni i angažovani, manja je verovatnoća pojave depresije, smanjena je stopa kriminala, stvara se sigurnije okruženje i veća je verovatnoća pružanja međusobne podrške. Pored toga, mladi koji učestvuju u programima zajednice u slobodno vreme imaju viša akademska postignuća, veće aspiracije i dostignuća u karijeri (United Nations, 2004). Zbog toga je jako važno da društvo pokaže sinergiju raznovrsnih programa brojnih ustanova, udruženja, organizacija, institucija sa ponudom aktuelnih, smislenih, svrsishodnih sadržaja koji predstavljaju osnovu razvoja ljudskih resursa.

Baveći se pedagoškim problemima mladih Grandić i Letić (2009) navode specifičnosti slobodnog vremena ove starosne grupe. Slobodno vreme po mišljenju mladih je ono koje im preostaje van škole. Mladi imaju manji broj društvenih uloga a normativi tih uloga su manje formalni i neumoljivi u odnosu na odrasle. Mladi ističu da je nedostatak novčanih sredstava za raspolaganje razlog manjka dostupnosti raznovrsnim aktivnostima. Nemogućnost samostalnog odlučivanja mladih u vezi sa korišćenjem slobodnog vremena uslovljen je značajnim uticajem odraslih kroz savete pa čak i naređenja (Grandić i Letić, 2009).

Postoje mišljenja da slobodno vreme predstavlja izvor niza problema a način na koji ga društvo i institucije artikulišu može da pozitivno ili negativno utiče na razvitak

individua (Leburić i Relja, 1999, prema: Valjan Vukić, 2013). U tom smislu, izuzetno su važni sadržaji koji se nude i načini korišćenja slobodnog vremena. Ukoliko izostane, onda se stvara prostor za dosadu, besciljno „trošenje“ slobodnog vremena ali i put ka porocima i devijantnom ponašanju. Kako bi se izbegao ovakav scenario, nužno je mlade naraštaje obrazovati za korišćenje slobodnog vremena.

Obrazovanje za slobodno vreme u najširem smislu počinje onda kada i vaspitanje i socijalizacija. U užem smislu, ono se može odvijati u slobodno vreme ili tokom procesa sistematičnog, planiranog sticanja specifičnih obrazovnih sadržaja. Ti sadržaji bi trebalo da doprinesu povećanju znanja, sposobnosti, veština i navika za korisnu upotrebu slobodnog vremena (Kačavenda Radić, 2009).

Istraživački nalazi o učenikom korišćenju slobodnog vremena

Rezultati jednog istraživanja (Mijatović, 2014) obavljenog među srednjoškolcima iz Srbije pokazuju da: (1) posmatrano na dnevnom nivou mladi imaju dosta slobodnog vremena na raspolaganju i tu prednjače mladići u odnosu na devojke, (2) dominira pasivno korišćenje slobodnog vremena (ležanje i odmaranje, gledanje televizijskog programa, korišćenje kompjutera za igrice, četovanje i društvene mreže) dok aktivno korišćenje kod mladića podrazumeva bavljenje sportom a kod devojaka druženje sa prijateljima, (3) samoorganizovane aktivnosti slobodnog vremena su značajno zastupljenije u odnosu na organizovano slobodno vreme, (4) škola ne pruža u dovoljnoj meri mogućnosti za korišćenje slobodnog vremena—nedostaje im više sporta, tribina koje se bave pitanjima mladih, aktivnosti unutar školskih klubova, muzičkih sekcija i poseta muzejima, (5) od šire društvene zajednice mladi priželjkuju bolje ponude aktivnosti organizovanog slobodnog vremena a koje se odnose na sportske, muzičke, filmske, književne, plesne sadržaje, izložbe, vršnjačku edukaciju (Mijatović, 2014).

Istraživanja Badrić i saradnika (2015) a koja se tiču korišćenja slobodnog vremena učenika uzrasta od 11 do 15 godina u kineziološkim aktivnostima kazuju da mali broj učenika uzima dnevno učešće u šetnji, trčanju, vožnji biciklom, igranju fudbala ili vožnji rolera. Moguće razloge istraživači nalaze u nedostatku adekvatnog prostora za samostalno bavljenje navedenim aktivnostima imajući u vidu uzrast ispitanika. Posmatrano u odnosu na pol učenika i nezavisno od uzrasta (sa izuzetkom igranja badmintona koji je svojstven mlađim ispitanicima), dečaci slobodno vreme provode igrajući fudbal, košarku ili rukomet i u vožnji biciklom, dok devojčice to čine šetajući, vozeći rolere, igrajući badminton, odbojku ili baveći se plesom. Takođe, potrebno je podsetiti da učenici ovog uzrasta još uvek nemaju definisan stav o svojim interesovanjima prema kineziološkim aktivnostima. Ako se posmatraju nekineziološke aktivnosti učenika tada uočavamo da na dnevnom nivou postoji visok procenat gledanja televizijskog programa od strane učenika (71%) i korišćenja interneta i igranja igrice (46%). Učešće u nekineziološkim aktivnostima varira zavisno od uzrasta ispitanika, tako da učenici petog razreda više čitaju knjige od starijih učenika, više koriste informacione tehnologije u

obrazovne svrhe i više vremena provode družeći se sa ostalim članovima porodice ili u porodičnim odlascima u trgovačke centre. Učenici sedmog i osmog razreda više čitaju novine i časopise ali i više vremena provode na internetu, više koriste mobilne telefone i više slušaju muziku od mlađih ispitanika. Navedeno upućuje na zaključak da uzrast učenika može biti prediktor sadržaja slobodnog vremena (Badrić i sar., 2015). Druga istraživanja takođe potvrđuju smanjeno interesovanje učenika za kineziološke aktivnosti u slobodno vreme u odnosu na mesto odrastanja, ali ukazuju i na to da su učenici zainteresovani za aktivnosti koje se realizuju kroz školski program (Jenko i sar., 2016). Postoji vrlo malo razlika u načinu korišćenja slobodnog vremena učenika koji odrastaju u ruralnim ili gradskim sredinama. Razlike nastaju u izboru vrste aktivnosti – deca u ruralnim područjima slobodno formiraju grupe, dok decu u gradskim područjima okupljaju sportske organizacije a zabava i druženje su osnovni motiv za učešće bez obzira na sredinu iz koje učenici potiču (Jenko i sar., 2016).

Istraživanja čiji su ispitanici bili učenici starijih razreda osnovne škole ukazuju na to da učenici žele afirmaciju kroz učešće u radu sekcija, udruženja, učeničkih organizacija nezavisno na postignuća, a u skladu sa ličnim sposobnostima, znanjima i iskustvima (Đorđević, 2003, prema: Grujić, 2011). Iz tih razloga je jako važno u razvojnom smislu da se učenici podstiču što ranije na odabir sekcija kao i to da se pažljivo vrši odabir nastavnika koji će voditi te sekcije imajući u vidu identifikaciju učenika mlađeg uzrasta sa nastavnikom kao autoritetom (Đorđević, 2003, prema: Grujić, 2011). Dalje, škola ima i odgovarajući prostor u kojem se učenici mogu sastajati, razmenjivati interesovanja, vaspitavati za korišćenje slobodnog vremena. Istraživanje koje je obuhvatilo učenike šestih i sedmih razreda osnovne škole sa ciljem utvrđivanja mišljenja o načinu na koji provode svoje slobodno vreme kao i to kako procenjuju svoje učešće i ulogu vannastavnih aktivnosti u školi potvrđuje rezultate brojnih istraživanja kada je reč o vrstama aktivnosti prema polu, ali i to da učenici koji učestvuju u vannastavnim aktivnostima češće čitaju zabavnu literaturu (Martinčević, 2010). Gledajući prema brojnosti, devojčice su više angažovane u vannastavnim aktivnostima, povoljnije procenjuju rad folklorne grupe i foruma za pravo deteta, dok devojčice i odlični učenici oba pola povoljnije procenjuju rad hora i novinarske sekcije. Nalazi takođe upućuju da je neophodno naći one sadržaje koji će više aktivirati dečake posebno imajući u vidu da je učešće u vannastavnim aktivnostima na dobrovoljnoj osnovi (Martinčević, 2010).

Zaključna razmatranja

Možemo zaključiti da je slobodno vreme ono koje je oslobođeno od rada, bilo u školi ili na poslu. To je ono vreme koje daje slobodu pojedincu da ga koristi na način na koji želi. Takođe, slobodno vreme jeste period odmora, relaksacije, vreme za zabavu i razonodu mada to svakako može biti i vreme kada se stiču nova znanja, veštine, sposobnosti, iskustva, vrednosti. Neophodno je svim uzrastima kako bi se skupila snaga za dalje aktivnosti i smanjio stres. Dalje, slobodno vreme se može provesti pasivno i

aktivno. I jedno i drugo su poželjni u određenoj meri pa je stoga umerenost neophodna. Isključiva pasivnost u slobodno vreme rađa dosadu, izvor agresivnosti i nasilja dok isključiva aktivnost može prerasti preko hobija u zanimanje ili u posao i lišava pojedinca slobodnog vremena.

Zabrinjavajuća je pasivnost učenika u aktivnostima tokom slobodnog vremena. Mogući razlozi mogu biti nedostatak kulture i vaspitanja za slobodno vreme, konzumiranje potrošačke kulture, nedostatak novca, nedovoljna i neadekvatna ponuda sadržaja koja bi motivisala učenike da se uključe. Uočljivo je da dečaci školskog uzrasta imaju više slobodnog vremena u odnosu na devojčice ali i da to vreme uglavnom koriste pasivno.

Kako bi se podstakli učenici da aktivno koriste slobodno vreme, u školama je ključna uloga vannastavnih aktivnosti. U tom smislu potrebno je dobro osmisliti sadržaje i odrediti kvalitetne nastavnike za sprovođenje onih aktivnosti koje učenicima predstavljaju teme interesovanja. Na taj način škola može smanjiti razlike između teorije i prakse u vaspitanju učenika za slobodno vreme.

Literatura

- Badrić, M., Prskalo, I. i Matijević, M. (2015). Aktivnosti u slobodnom vremenu učenika osnovne škole, *Croatian Journal of Education*, 17(2), 299-331.
- Grandić, R. i Letić, M. (2009). Životni stilovi slobodnog vremena mladih u Srbiji, *Pedagoška stvarnost*, 55(5-6), 468-478.
- Grujić, Lj. (2011). Slobodno vreme u kontekstu savremenih društvenih promena. U: Jevtić, B. (prir.), *Vaspitanje za humane odnose – problemi i perspektive: zbornik radova sa naučnog skupa sa međunarodnim učešćem* (str. 643-650). Niš: Filozofski fakultet.
- Janković, V. (1973). *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: PKZ.
- Jenko Miholić, S., Hraski, M. i Juranić, A. (2016). Differences between Urban and Rural Primary School Pupils in Participating in Kinesiology Activities and Spending Leisure Time, *Croatian Journal of Education*, 18(1), 247-258.
- Kačavenda Radić, N. (2009). Leisure education: core issues and models, *Andragoške studije*, (2), 263-279.
- Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole, *Život i škola*, 56(2), 19-34.
- Mijatović, M. (2014). Mogući načini organizovanja slobodnog vremena mladih, *Istraživanja u pedagogiji*, 4(2), 37-47.
- OECD (2009). *Society at a Glance 2009: OECD Social Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Polić, M. i Polić, R. (2009). Vrijeme, slobodno od čega i za što?, *Filozofska istraživanja*, 29(2), 255-270.
- United Nations (2004). *World youth report, 2003: the global situation of young people*. New York: United Nations.
- Valjan Vukić, V. (2013). Slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti u učenika, *Magistra Ladertina*, 8(1), 59-73.

VANNASTAVNE AKTIVNOSTI SREDNJOŠKOLACA: PRIMER SEKCIJE CRVENOG KRSTA

Nevena M. Živković⁶¹
Medicinska škola „Nadežda Petrović“, Zemun

Apstrakt

U radu se prikazuje istraživanje nastavnika praktičara koje je nastalo iz potrebe za boljim razumevanjem vlastite nastavne prakse. Predmet istraživanja u radu je sekcija Crvenog krsta, koja se realizuje u srednjoj medicinskoj školi kao vannastavna aktivnost. Cilj istraživanja bio je da ispitamo mišljenje učenika o sekciji, odnosno o aktivnostima koje su u sekciji realizovane. U istraživanju je učestvovalo 27 učenika prvog, trećeg i četvrtog razreda, a podaci su prikupljeni anketiranjem učenika. Nalazi pokazuju da su učenici motivisani za učešće u vannastavnim aktivnostima, prevashodno zbog sticanja novih znanja, veština, iskustava, pomaganja drugima i druženja sa vršnjacima, kojima bi takođe preporučili angažman u sekciji. Dobijeni nalazi mogu poslužiti kao podsticaj nastavniku da sa radom sekcije nastavi i u narednom periodu, sa tendencijom uključivanja većeg broja učenika. Takođe, nalazi istraživanja mogu podstaći i druge nastavnike da vaspitno-obrazovni rad realizuju kroz vannastavne aktivnosti, ali i da istražuju svoju praksu.

Ključne reči: vannastavne aktivnosti, sekcija, učenici srednje škole, istraživanje praktičara.

Uvod

Ovaj rad predstavlja istraživanje nastavnika praktičara i u njemu će biti prikazano iskustvo stečeno kroz rad sa učenicima u sekciji Crvenog krsta, kao i rezultati istraživanja o sekciji – vannastavna aktivnost, koja se realizuje sa učenicima medicinske škole „Nadežda Petrović“ u Zemun (Beograd).

U nastavku ćemo dati osnovne informacije o sekciji. Sekcija se realizuje u saradnji sa Crvenim krstom, kao vannastavna aktivnost. Predviđeni sadržaji/aktivnosti za realizaciju tokom školske godine su: organizacija i realizacija humanitarnih akcija i vršnjačkih edukacija u skladu sa interesovanjima učenika, ali i sa prepoznatim potrebama od strane Crvenog krsta, kao i pohađanje tematski raznovrsnih edukacija, radionica i predavanja u organizaciji Crvenog krsta.⁶²

Kako je predmet našeg istraživanja u radu jedna vannastavna aktivnost srednjoškolaca (sekcija Crvenog krsta), najpre ćemo pokušati da skrenemo pažnju na

⁶¹ E-mail: zivkovicmnevena@gmail.com

⁶² Aktivnosti koje su realizovane tokom školske 2016/2017. godine navedene su u delu rada Kontekst istraživanja.

značaj vannastavnih aktivnosti za učenike, praktičare i celokupan vaspitno-obrazovni proces.

Vannastavne aktivnosti u školi

Vaspitno-obrazovni rad obuhvata nastavne i vannastavne aktivnosti škole kojima se ostvaruje školski program, postižu propisani ciljevi, ishodi i standardi postignuća u skladu sa Zakonom (Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2013). U članu 14. navedenog Zakona kaže se da je „radi jačanja obrazovno-vaspitne delatnosti škole, podsticanja individualnih sklonosti i interesovanja, pravilnog korišćenja slobodnog vremena, kao i radi bogaćenja društvenog života i razonode učenika, razvijanja i negovanja drugarstva i prijateljstva, škola dužna da realizuje slobodne aktivnosti, koje se, po pravilu, sprovode kroz rad u sekcijama“.

Kao raznovrsne vaspitno-obrazovne aktivnosti koje se ostvaruju u školi i u organizaciji škole, a izvan nastave, vannastavne aktivnosti su sastavni deo školskog programa. Za učešće u vannastavnim aktivnostima učenici se slobodno opredeljuju prema ponuđenom programu škole, te se njihovom realizacijom (npr. sekcije, učeničke zajednice, dečje i omladinske organizacije u školi, itd.) stvaraju uslovi za individualizaciju vaspitno-obrazovnog rada, kao i za učeničku participaciju (Hebib, 2009).

Mnogi autori saglasni su da postoji višestruka korist od pohađanja vannastavnih aktivnosti. Vannastavne aktivnosti opažaju se kao prostor u kome se najlakše može dopreti do potreba, želja i aspiracija učenika (Martinčević, 2010), te pomažu učenicima da otkriju i neguju svoje talente (Duncan, 1996, prema: Šiljković i sar., 2007). Učešće učenika u vannastavnim aktivnostima povezano je sa nizom pozitivnih razvojnih ishoda, od veće akademske uspešnosti i boljeg odnosa prema školi, preko razvoja kompetencija i identiteta, do prevencije rizičnih ponašanja (Pešić i sar., 2013).

Svedoci smo da i pored niza dobrobiti od učešća učenika u vannastavnim aktivnostima, u našim školama vaspitno-obrazovni potencijal ovih aktivnosti nije do kraja iskorišćen, te da je u školama mali broj učenika obuhvaćen ovim oblikom vaspitno-obrazovnog rada. Nalazi istraživanja iz 2007. godine, koje je realizovano sa učenicima srednjih škola u Srbiji primenom metode 24-časovnog vremenskog dnevnika, ukazuju da vannastavne aktivnosti zauzimaju manje od 1% ukupnog vremena posvećenog obrazovanju. Njima srednjoškolci posvećuju zanemarljivo mali deo slobodnog vremena. Od ukupno 5 sati i 22 minuta, koliko provode u različitim aktivnostima slobodnog vremena, svega 5 minuta (0,6%) odlazi na učešće u vannastavnim aktivnostima (Pešić i sar., 2013).

Kontekst istraživanja

Tokom školske 2016/2017. godine u srednjoj medicinskoj školi u Beogradu sa učenicima prvog, trećeg i četvrtog razreda realizovali smo vannastavnu aktivnost –

sekciju Crvenog krsta. Sekciju je vodila nastavnica predmeta Zdravstvena nega, u saradnji sa Crvenim krstom. U okviru sekcije tokom školske godine realizovano je 12 aktivnosti⁶³ (31 čas sa učenicima prvog, 185 časova sa učenicima trećeg i 55 časova sa učenicima četvrtog razreda). Učenici su se za učešće u aktivnosti/ma opredeljivali prema ličnim interesovanjima, stoga nije realizovan podjednak broj časova u svim razredima. Većina aktivnosti realizovana je u slobodno vreme učenika (neke i vikendom), manji broj aktivnosti podrazumevao je odsustvovanje učenika sa redovne nastave, dok su neke višednevne aktivnosti podrazumevale boravak van Beograda, a samim tim i odsustvovanje učenika od kuće.

Kao i druga istraživanja praktičara, i ovo je realizovano u kontekstu sopstvene profesionalne prakse (Radulović, 2016), u cilju preispitivanja ličnih pretpostavki i dolaženja do odgovora na pitanje šta motiviše učenike da se angažuju u sekciji. U cilju pronalaženja odgovora na ovo, ali i na niz drugih pitanja koja su se otvarala pred nastavnikom koji je po prvi put bio u prilici da realizuje ovu vannastavnu aktivnost, realizovali smo istraživanje kako bismo doneli odluke o daljem radu.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je da ispitamo mišljenje učenika o sekciji, odnosno o aktivnostima koje su realizovane u sekciji tokom školske 2016/2017. godine. U istraživanju je učestvovalo 27 učenika prvog, trećeg i četvrtog razreda (23 ženskog i četiri muškog pola). Najveći broj učenika u prethodnom razredu postigao je odličan uspeh, njih 14, vrlo dobar uspeh postiglo je 11 učenika, dok su dva učenika postigla dobar uspeh.

Istraživanje je realizovano u junu 2017. godine. Za potrebe istraživanja kreiran je upitnik za učenike koji je sadržao pitanja o: polu; školskom uspehu; načinu informisanja o sekciji; motivima za odabir sekcije; (ne)postojanju prednosti sekcije u odnosu na redovnu nastavu; proceni realizovanih aktivnosti u sekciji iz perspektive koliko su im one bile zanimljive, a koliko korisne; razlozima zbog kojih (ne) bi vršnjacima preporučili sekciju; proceni ličnog angažovanja u sekciji i proceni kvaliteta rada sekcije. U nastavku ćemo izneti neke od dobijenih rezultata.

⁶³ Mi se ovde nećemo baviti detaljnim opisom sadržaja i načina realizacije svake pojedinačne aktivnosti, već ćemo ih samo nabrojati: 1.Učešće u humanitarnoj akciji „Stalo nam je. Hvala što pomažete!"; 2.Učešće u humanitarnoj akciji „Bezbednost dece u saobraćaju"; 3.Učešće u obeležavanju „Evropskog dana borbe protiv trgovine ljudima"; 4.Učešće na „Dečijem filmskom festivalu Kids fest"; 5.Pohađanje obuke za vršnjačke edukatore „Prevenција bolesti zavisnosti"; 6.Organizacija i realizacija vršnjačkih edukacija u cilju obeležavanja „Svetskog dana sećanja na žrtve u drumskom saobraćaju"; 7.Organizacija i realizacija humanitarne akcije „Jedan paketić mnogo ljubavi"; 8.Učešće na manifestaciji „Bogojavlјensko plivanje za časni krst"; 9.Učešće na Festivalu pozorišnih predstava u okviru programa „Promocija humanih vrednosti"; 10.Pohađanje obuke za vršnjačke edukatore „Promocija humanih vrednosti“ u Baošićima; 11.Učešće u obeležavanju „Nacionalnog dana dobrovolјnih davalaca krvi"; 12.Pohađanje obuke za predavače/instruktoře prve pomoći u Mitrovom Polju.

Rezultati i diskusija rezultata

U Tabeli 1. prikazani su motivi koji su učenike opredelili za odabir sekcije. Najveći broj učenika, njih 17, za sekciju se opredelio zbog mogućnosti sticanja novih znanja i veština, kod 16 učenika motiv je bila želja da pomažu drugima, dok se njih devet za sekciju opredelilo zbog druženja.

Tabela 1. Motivi učenika za odabir sekcije

<i>Odgovori</i>	<i>f</i>
Sticanje novih znanja i veština	17
Želja da se pomogne drugima	16
Druženje	9
Odsustvovanje sa redovne nastave	1
Drugi razlog	1
N	44

Na pitanju otvorenog tipa učenici su saopštavali o (ne)postojanju prednosti sekcije u odnosu na redovnu nastavu. Prema mišljenju 25 učenika postoje prednosti sekcije u odnosu na redovnu nastavu i njihovi odgovori prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2. Prednosti sekcije u odnosu na redovnu nastavu – perspektiva učenika

<i>Odgovori</i>	<i>f</i>	
Mogućnost sticanja novih znanja, veština i iskustava	18	
Druženje sa vršnjacima i sticanje poznanstava	7	
Zanimljivije aktivnosti u odnosu na redovnu nastavu	5	
Mogućnost odlučivanja o učestvovanju u aktivnosti	5	
Mogućnost pomaganja drugima	5	
Bolja atmosfera u odnosu na redovnu nastavu	4	
Razvijanje tolerancije	2	
Nastavnik	Ima više vremena da se posveti učenicima	1
	Bolji odnos sa nastavnikom	1
Mogućnost odsustvovanja sa redovne nastave	1	
N	49	

Najveći broj učenika, njih 18, smatra da su prednosti sekcije u odnosu na redovnu nastavu sticanje novih znanja, veština i iskustava. Za sedam učenika prednosti su druženje i sticanje poznanstava, dok po pet učenika ističe da su aktivnosti u sekciji zanimljivije od aktivnosti na redovnoj nastavi, te da im je u sekciji omogućeno da odlučuju o učestvovanju u aktivnosti/ma, ali i da pomažu drugima. Bolju atmosferu u odnosu na redovnu nastavu navodi četiri učenika, dok su dva učenika navela da se u sekciji razvija tolerancija. Jedan učenik smatra da sekcija nema prednosti u odnosu na redovnu nastavu, a jedan učenik nije odgovorio na pitanje.

Razlozi zbog kojih bi 25 učenika vršnjacima preporučilo sekciju prikazani su u Tabeli 3. Dva učenika ne bi preporučila sekciju zbog netolerancije nastavnika na njihovo povremeno odsustvovanje sa redovne nastave.

Tabela 3. Razlozi za preporuku sekcije vršnjacima

<i>Odgovori</i>	<i>f</i>
Sticanje novih znanja i veština	10
Druženje i sticanje poznanstava	10
Pomaganje drugima	8
Zanimljivo je	7
Lični razvoj	6
N	41

Po 10 učenika sekciju bi preporučilo vršnjacima zbog sticanja novih znanja i veština, druženja i sticanja poznanstava, njih osam to bi učinilo zbog mogućnosti pomaganja drugima, sedam učenika zato što je angažman u sekciji zanimljiv, dok bi šest učenika sekciju preporučilo zbog mogućnosti ličnog razvoja.

Na skali od 1 od 5 (1 označava najnižu, a 5 najvišu ocenu), učenici svoj angažman procenjuju prosečnom ocenom 3,77, dok kvalitet rada sekcije na identičnoj skali procenjuju prosečnom ocenom 4,55.

Zaključci

Svesni smo da nalazi ovog istraživanja nastavnika praktičara koje je sprovedeno u jednoj školi sa malim brojem učenika, ne dozvoljavaju generalizacije i statistička uopštavanja, ali nama daju mogućnost da zaključujemo u kontekstu konkretne škole i naše prakse. Smatramo da su učenici motivisani za učešće u vannastavnim aktivnostima, zbog čega im treba ponuditi veći broj aktivnosti ovog tipa, kako bi se iskoristile brojne prednosti (iz perspektive pedagoške teorije i prosvetne legislative, ali i iz perspektive učenika koji su učestvovali u ovom istraživanju) koje ovaj koncept ima u odnosu na redovnu nastavu; da sa radom sekcije Crvenog krsta, kao vidom vannastavne aktivnosti u školi treba nastaviti i u narednom periodu, sa tendencijom uključivanja većeg broja učenika.

Smatramo, takođe, da su istraživanja praktičara koji realizuju vannastavne aktivnosti u našim školama nedovoljno zastupljena. Stoga, možemo preporučiti nastavnicima da istražuju svoju praksu, u cilju njenog boljeg razumevanja i unapređenja vaspitno-obrazovnog procesa, ali i zbog međusobne razmene istraživačkih iskustava.

Literatura

Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56 (2), 19-34.

Pešić, J., Videnović, M. i Plut, D. (2013). Obrazovne aktivnosti srednjoškolaca u Srbiji – analiza vremenskog dnevnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (1), 169-184.

Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, 9 (2), 113-145.

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 55, 2013.

AKTIVNOSTI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE

Nataša V. Duhanaj⁶⁴
Osnovna škola „Veselin Masleša“, Beograd

Milica R. Vasiljević Blagojević⁶⁵
Visoka zdravstvena škola strukovnih studija u Beogradu

Apstrakt

“Slobodno vreme” kao društvena pojava staro je koliko i ljudski rod. Nasuprot proučavanju drugih društvenih fenomena, fenomen slobodnog vremena nije dovoljno istražen, pogotovo na našim prostorima. Šezdesetih godina 20. veka javlja se veće interesovanje u naučnim krugovima za ovu pojavu, a u 21. veku o slobodnom vremenu se govori kao prostoru za pravilan psihički, kognitivni i socijalni razvoj. Našu pažnju privukle su aktivnosti slobodnog vremena učenika osnovnoškolskog uzrasta. Uzorak je 201 učenik petog razreda dve beogradske osnovne škole. Rad je empirijskog karaktera. Želeli smo da skrenemo pažnju na fenomen slobodnog vremena u osnovnoj školi, jer osmišljene aktivnosti slobodnog vremena učenicima pružaju mogućnost svestranog razvoja.

Ključne reči: slobodno vreme, učenici osnovne škole, vaspitanje.

Pojam slobodnog vremena kroz vreme

Slobodno vreme je po svojoj rasprostranjenosti, sadržaju i funkciji opšta, univerzalna društvena pojava i kategorija savremenog društva. Ono je aktuelno u svim društvenim sistemima i kao opšta društvena pojava, ne poznaje generacijske, dobne granice, i obuhvata kako odrasle tako i decu i omladinu.

Danas se u svetu pitanjima slobodnog vremena bave stručnjaci mnogih naučnih disciplina: sociologije, psihologije, pedagogije, andragogije, antropologije, socijalne medicine. Zapaža se da u proučavanju fenomena slobodnog vremena postoji terminološka i pojmovna raznovrsnost. Fenomen slobodnog vremena je kategorija tehničke civilizacije i industrijskog društvenog razvoja. Međutim, postoje i shvatanja koja slobodno vreme posmatraju kao fenomen svih epoha i civilizacija sa specifičnim modifikacijama.

⁶⁴ Email: pedagogmaslesa@hotmail.com

⁶⁵ Email: milica@tojo.rs

Karakteristike i klasifikacija aktivnosti slobodnog vremena

U našem jeziku postoji više termina koji su povezani sa pojmom slobodnog vremena, kao što su “dokolica”, “neradno vreme”, “oslobođeno vreme”, “raspoloživo vreme”. Ovi pojmovi kod različitih autora imaju različito značenje i poimanje koje je često divergentno.

Pedagoškoj problematici slobodnog vremena šezdesetih godina XX veka u teoretskom i praktičnom smislu u velikoj meri se posvetio V. Janković koji je dao jednu od potpunijih definicija slobodnog vremena: „Slobodno vrijeme je dio vremena kojim pojedinac raspolaže izvan svojih društvenih i porodičnih obaveza u cilju odmora, rekreacije i razvoja ličnosti; u okviru prirodne i društvene uslovljenosti realnosti sredine u kojoj živi i deluje. Ona je opšta, univerzalna društvena pojava jer obuhvata slojeve stanovništva svih zanimanja, struka i generacija” (Janković, 1967:93). Radovan Grandić (Grandić, 2000) definiše slobodno vreme kao onaj deo vremena kojim pojedinac raspolaže izvan svojih profesionalnih, porodičnih i društvenih obaveza u cilju odmora, rekreacije i razvoja ličnosti, a u okvirima prirodne i društvene uslovljenosti i realnosti sredine u kojoj živi i deluje. Nada Kačavenda-Radić (Kačavenda-Radić, 1992) smatra da je širok dijapazon gledanja na slobodno vreme i da se on kreće od društvenog ideala, pa sve do mišljenja da je to apsolutno subjektivni osećaj pojedinca. Dumazedier konstatuje da svaku čovekovu aktivnost u slobodno vremenu karakteriše osećaj oslobađanja i zadovoljstva. Ova kompleksna osećanja individue, dok se bavi aktivnostima u slobodnom vremenu, mogu podeliti na tri kategorije, koje odgovaraju najvažnijim funkcijama slobodnog vremena: (1) odmor; (2) zabava – razonoda; (3) razvoj ličnosti (Kačavenda-Radić, 1989: 50).

Kao što se funkcije slobodnog vremena međusobno prepliću, tako su i aktivnosti slobodnog vremena međusobno povezane i zavisne „u interakcijskom su odnosu i toliko se prožimaju da ih je teško razlikovati” (Kačavenda-Radić, 1989: 51). Najveći problem u našem društvu, u pogledu slobodnog vremena, je taj što mladi slobodno vreme uglavnom koriste za odmor i razonodu, dok je razvoj ličnosti velikim delom zapostavljen. Tako, najbitnija uloga slobodnog vremena ne biva realizovana, te umesto progressa imamo regres u razvoju mladih. Većina istraživača slobodnog vremena smatra da se rad, slobodno vreme i obrazovanje nalaze u neraskidivom interakcijskom odnosu.

Činioci koji utiču na način korišćenja aktivnosti slobodnog vremena

Jedna od osnovnih obeležja slobodnog vremena je sloboda izbora, prema sopstvenim željama i interesovanjima, ali se ipak ne može izbeći uticaj sredinskih faktora na razvoj interesovanja učenika. Prema Ilišinu (Ilišin i Radin, 2002), izbor sadržaja slobodnog vremena je uslovljen subjektivnim i objektivnim faktorima. Pod subjektivnim faktorima on podrazumeva društveni položaj, obrazovanje, navike, sposobnosti, dok su objektivni faktori oni koje se odnose na socijalnu okolinu: kulturno nasleđe, ponudu i

dostupnost određenih sadržaja. Ekonomski faktori se ne mogu zaobići u ovom razmatranju, jer kako govore istraživanja (Mehlbye i Jensen, 2003) određene aktivnosti i interesi uslovljeni su njihovom cenom.

Činioce koji imaju uticaj na odabir aktivnosti slobodnog vremena i koje smo izdvojili kao ključne su: porodica, predškolske ustanove, škola, vršnjaci, sredstva masovne komunikacije. U pedagoškoj literaturi, sve više se ističe značaj i uloga vaspitanja za slobodno vreme "smisao za izbor slobodnih aktivnosti koje će pružiti najviše mogućnosti da se maksimalno uključe vlastite snage i sposobnosti" (Mikanović 2010:168). Postavlja se pitanje koliko mladi osnovno školskog uzrasta imaju razvijenu svest o značaju slobodnog vremena, da li i koliko zadovoljavaju svoje potrebe i interesovanja tokom slobodnog vremena, da li imaju razvijenu svest o činiocima koji utiču na korišćenje slobodnog vremena.

Metodološki okvir istraživanja

Autori su se opredelili za empirijsko istraživanje procena i stavova učenika o aktivnostima slobodnog vremena. Populaciju čine učenici petih razreda, a uzorak je nameran i obuhvata 201 učenika petog razreda dve beogradske osnovne škole (112 devojčica i 89 dečaka). Cilj istraživanja je utvrđivanje mišljenja učenika o pojedinim aspektima slobodnog vremena. Zadaci istraživanja bili su da se utvrdi:

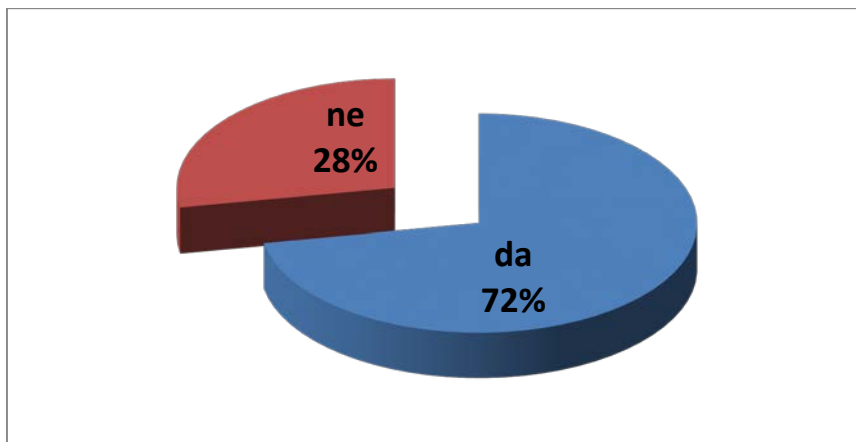
1. da li učenici osnovnoškolskog uzrasta po njihovoj proceni imaju dovoljno slobodnog vremena;
2. da li učenici koriste slobodno vreme po sopstvenim željama;
3. utvrditi činioce koji su uticali na izbor aktivnosti kojima se učenici bave u slobodnom vremenu.

Za prikupljanje podataka primenjena je tehnika anketiranja. U svrhe ovog istraživanja posebno je konstruisan instrument - anketni list. Ispitanici su anonimno popunjavali upitnik. Istraživanje je sprovedeno tokom maja 2017. godine u dve beogradske osnovne škole "Veselin Masleša" i "Marko Orešković". U svrhe pisanja ovog rada, zbog ograničenog obima, korišćen je samo manji deo dobijenih rezultata.

Rezultati istraživanja i tumačenje

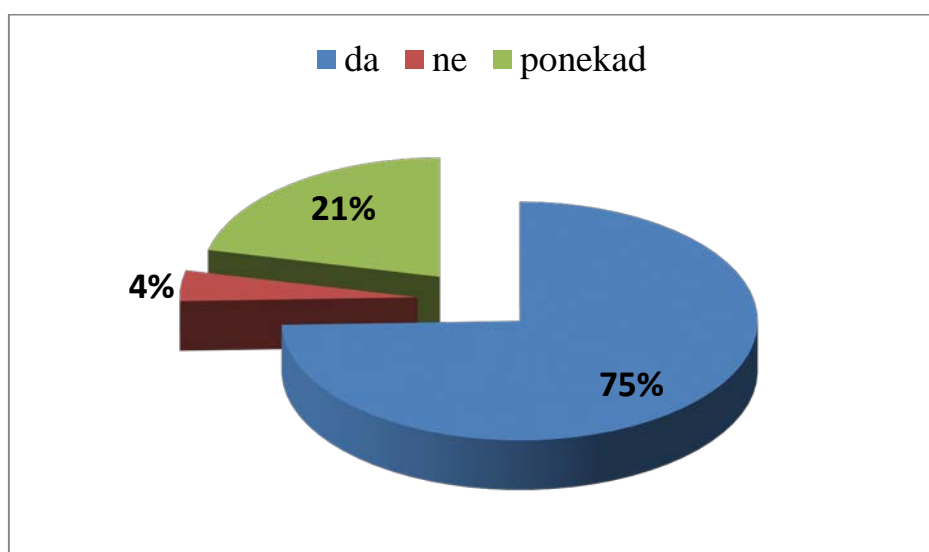
Velika učenika ispitanika procenjuje da ima dovoljno slobodnog vremena. Nisu utvrđene razlike u mišljenju učenika devojčica i dečaka. Međutim, razlikuju se odgovori učenika različitog školskog uspeha na ovo pitanje. Od ukupnog broja odličnih učenika njih 69,89% se izjasnilo da imaju dovoljno slobodnog vremena, dok je kod vrlo dobrih učenika to slučaj kod 72,77% učenika, kod dobrih 78,57%, dok svi učenici čiji je školski uspeh dovoljan procenjuju količinu slobodnog vremena koju ima kao dovoljnu. Analizom odgovora uviđamo da učenici koji imaju bolji uspeh imaju manje slobodnog vremena što se može tumačiti time da više vremena provode u izvršavanju školskih obaveza. Ukupno

gledano, možemo reći da učenici imaju dovoljno slobodnog vremena i da u tom vremenu oni mogu da se posvete različitim vrstama aktivnosti (Grafikon 1).



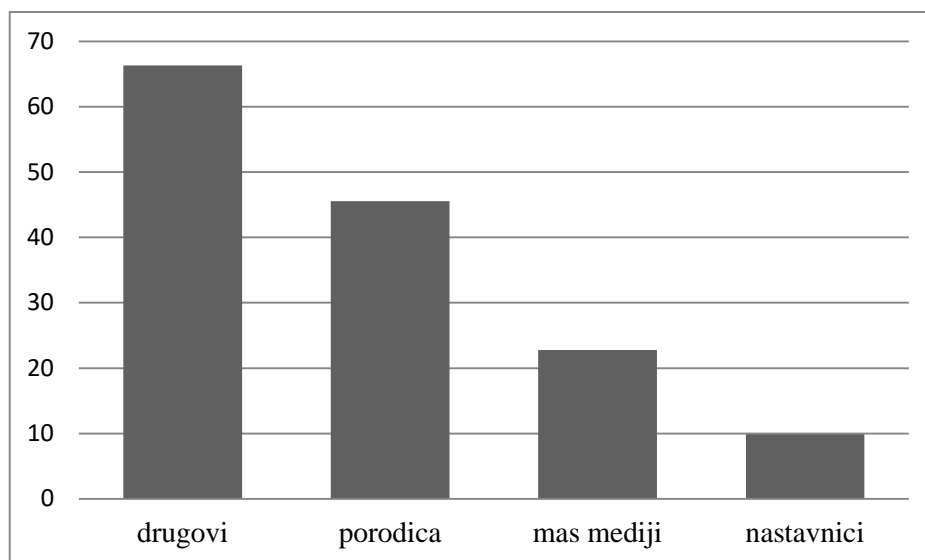
Grafikon 1. Odgovori ispitanika na pitanje da li imaju dovoljno slobodnog vremena

Sledeće što smo želeli da saznamo je da li učenici imaju doživljaj da slobodno vreme provode u skladu sa sopstvenim željama. Od ukupnog broja učenika ($N = 201$), odgovor na pitanje je dalo 115 učenika. Većina ispitanika koji su dali odgovor izjasnili su se da provode vreme u skladu sa sopstvenim željama i interesovanjima (Grafikon 2). Postavlja se pitanje koje su to želje i interesovanja učenika. Da li se u toku slobodnog vremena učenici stihijski prepuštaju aktivnostima koje su im dostupne, pristupačne i "popularne" ili samostalno ili pod uticajem porodice, škole, mas medija biraju "kulturne" aktivnosti koje će doprineti njihovom razvoju – fizičkom, obrazovnom, estetskom, emotivno. Zapazili smo da određeni procenat učenika nije želeo da odgovori na ovo pitanje, pa možemo pretpostaviti da verovatno i ne razmišljaju na koji način provode svoje slobodno vreme.



Grafikon 2. Procena ispitanika o tome da li slobodno vreme provode u skladu sa sopstvenim željama

Zanimalo nas je i kako učenici procenjuju ko ili šta najviše utiče na njihov izbor slobodnih aktivnosti. Učenici su se izjasnili da drugovi na prvom mestu utiču na njihov izbor aktivnosti slobodnog vremena, drugo mesto u rangui ima porodica, a na trećem mestu su mas mediji (Grafikon 3). Uticaj nastavnika na izbor aktivnosti slobodnog vremena je kod učenika prisutan u malom procentu (oko 10%).

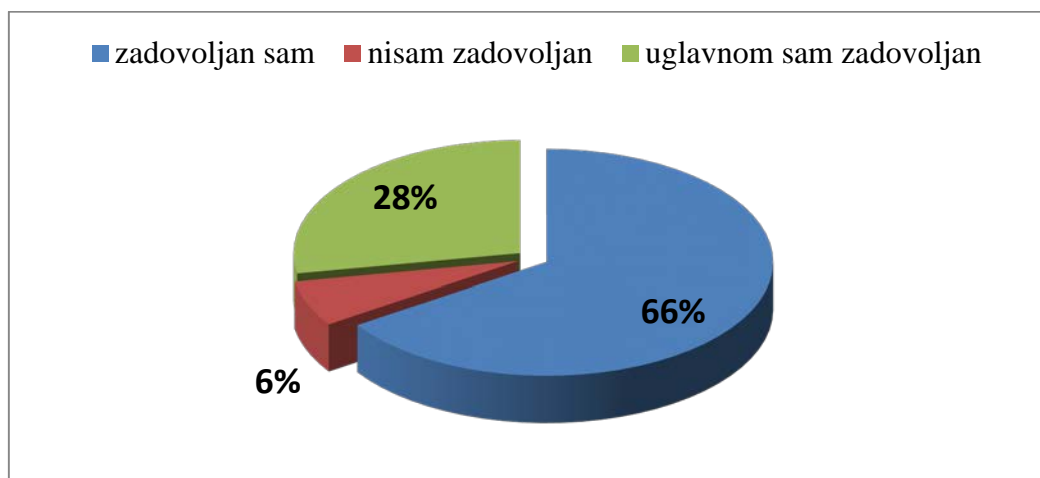


Grafikon 3. Procene ispitanika o tome šta ili ko utiče na njihov izbor aktivnosti

Dečaci su se češće u odnosu na devojčice izjašnjavali da na njihov izbor aktivnosti slobodnog vremena uticaj imaju drugovi (oko 80% dečaka bira ovaj odgovor), dok devojčica u odnosu na dečake češće navode uticaj porodice (kod oko 58% devojčica). Kod dečaka na drugom mestu je porodica, a kod devojčica su to drugovi. Treće mesto kod dečaka pripada masovnim medijima (35,16%), a kod devojčica nastavnicima (28,43%). Mišljenje učenika, kada se pogleda ukupna slika (Grafikon 3), je da vršnjaci imaju presudnu ulogu u izboru aktivnosti slobodnog vremena dok se porodica nalazi na drugom mestu, a masovni mediji na trećem mestu. I naše očekivanje je bilo da će se uticaj vršnjaka na ovom uzrastu pokazati kao veliki. U tom smislu važno je identifikovati koje su to aktivnosti slobodnog vremena koje su kod mladih popularne. Ohrabruje rezultat da porodica ima visok rang, a to je i očekivani nalaz s obzirom da aktivnosti slobodnog vremena učenika i zahtevaju podršku porodice, kako u moralnom, tako i u materijalnom i vremenskom smislu.

Poražavajući su rezultati da škola odnosno nastavnici nemaju veći uticaj na učenike pri njihovom opredeljivanju za bavljenjem aktivnostima tokom slobodnog vremena. Da li se uticaj škole svodi najviše i samo na obavezni formalni obrazovni deo ili škola i nastavnici ipak mogu u većoj meri da se bave prepoznavanjem, negovanjem i razvojem sklonosti i interesovanja učenika? Škola bi kroz svoje vannastavne aktivnosti trebalo da ima mnogo veći vaspitni uticaj u sferi razvoja sposobnosti, veština i vrednosti. Vannastavne aktivnosti treba posmatrati kao vreme i prostor za razvoj moralnih kvaliteta

i vrednosti kod mladih, vreme za sticanje i razvoj nekognitivnih „sklonosti, vrednosti, samopoimanja” (Toomela, 2007: 19) Sadržaje, načine rada treba organizovati tako da privuku učenike i doprinesu njihovoj samoaktuelizaciji.



Grafikon 4. Zadovoljstvo ispitanika načinom provođenja slobodnog vremena

Kada objedinimo učenike koji su se izjasnili da jesu zadovoljni svojim slobodnim vremenom i one koji su se izjasnili da su uglavnom zadovoljni dobijamo procenat od 94,52% učenika koji jesu manje ili više zadovoljni time kako provode svoje slobodno vreme (Grafikon 4), što je dobar rezultat. Postavlja se pitanje da li oni razmišljaju o tome kako će se organizovati, jer na pitanje da li slobodno vreme provode prema sopstvenim željama i interesovanjima nisu svi ispitanici dali odgovor. Razlog tome može biti taj da ne posvećuju dovoljno pažnje i razmišljanja izboru aktivnosti slobodnog vremena, nego se stihijski prepuštaju što vrlo lako može da “sklizne” u društveno rizične i neprihvatljive oblike ponašanja.

Kulturno korišćenje slobodnog vremena trebalo bi da bude jedan od primarnih zadataka društva. Imajući u vidu da slobodno vreme podrazumeva različite sadržaje i aktivnosti, teško je definisati koje su to kulturne aktivnosti slobodnog vremena. Jedno od shvatanja se odnosi na tumačenje da se kulturne aktivnosti odnose na umetnost ili šire, na materijalne ili duhovne tvorevine čoveka ili čovečanstva. Slobodno vreme je “idealno” vreme da se mladi susretnu i bave kulturom, pri čemu se ista koristi za učenje, usavršavanje i razvijanje stvaralaštva. “Kulturne aktivnosti podrazumevaju visok stepen organizovanosti i planiranosti kako na nivou pojedinac, tako i na nivou zajednice, odnosno društva. Prisutnost kulturnih aktivnosti u slobodnom vremenu zavisi od zainteresovanosti pojedinca za njih, vaspitanja za kulturne aktivnosti, ekonomskih, prostornih i drugih materijalnih uslova sredine, osposobljenosti kadrova na području kulturnih aktivnosti, te društveno-ekonomske i kulturne politike” (Mikanović i Panzalović, 2014).

Zaključak

Svesni značaja slobodnog vremena za razvoj ličnosti i potrebu vaspitanja mladih za kulturno i osmišljeno korišćenje slobodnog vremena, opredelili smo se za istraživanje mišljenja i stavova učenika osnovne škole o fenomenu slobodnog vremena. Rezultati ovog inicijalnog istraživanja imaju više funkciju indikacije, nego izricanja konačne konstatacije ili rešavanja složene problematike.

Aktivnosti slobodnog vremena se ne bi smele smatrati fakultativnim, već se slobodno vreme treba posmatrati kao jedan od konteksta učenja, kao prostor za samoostvarivanje mladih i participaciju. Ovo je manji deo rezultata istraživanja kojim smo dali skroman, inicijalni prilog sagledavanju fenomena slobodnog vremena. Da bi slobodno vreme ispunilo funkcije odmora i raznoode, razvoja ličnosti mora biti adekvatno osmišljeno od najranijeg uzrasta, a svi činoci porodica, škola, društvena zajednica i mas mediji trebalo bi da prihvate odgovornost i uključe se u stvaranje uslova za osmišljeno i kulturno provođenje slobodnog vremena mladih.

Literatura

Grandić, R. (2000). *Slobodno vreme – priručnik*. Novi Sad: Izdanje autora.

Ilišin, V. i Radin, F. (2002). *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Janković, V. (1967). *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: Pedagoški književni zbor.

Kačavenda-Radić, N. (1992). *Refleksija o/i slobodnog vremena*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragoške studije.

Kačavenda-Radić N. (1989). *Slobodno vreme i obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Melbye, J. and Jensen U. (2003). Children and Young Peoples Leisure-Time Activities in the Municipality of Frederiksberg Copenhagen: *Danish Institute of Governmental Research*.

Mikanović, B. (2010). Pedagoški aspekti slobodnog vremena. *Časopis za humanističke i društvene nauke*, 13, 163-177.

Mikanović, B. i Panzanović S. (2014). Kulturne aktivnosti u slobodnom vremenu učenika razredne nastave, *Sinteze*, 6, 59-74.

Toomela, A. (2007). Non cognitive correlates of education. *Learning and Individual Differences*, 18, 19-28.

UNAPREĐIVANJE KOMPETENCIJA NASTAVNIKA U OBLASTI ZAŠTITE UČENIKA OD NASILJA, ZLOSTAVLJANJA I ZANEMARIVANJA

Svetlana D. Spasić⁶⁶
Dragan A. Grujić⁶⁷
Osnovna škola „Sveti Sava“, Požarevac

Apstrakt

O kompetencijama nastavnika u oblasti zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u domaćoj stručnoj literaturi se malo piše i retko su predmet proučavanja. Mada je zakonska regulativa regulisala prava, obaveze i odgovornosti svih u ustanovi u prevenciji nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, ne postoje precizno definisane kompetencije nastavnika za preventivno delovanje, niti za preduzimanje intervencija kada do nasilja dođe. Cilj ovog rada je da, uzimajući u obzir *Posebni protokol za zaštitu dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, pokaže ključne kompetencije nastavnika potrebne za uspešno preventivno i interventno delovanje u okviru vršnjačkog nasilja i kojim aktivnostima se to može postići. Takođe, nadamo se, da ćemo podstaći inicijativu da se usavršavanju nastavnika u ovoj oblasti posveti veća pažnja, jer je nastavnik ključan faktor za kreiranje bezbednog i podsticajnog okruženja za svu decu/učenike.

Ključne reči: vršnjačko nasilje, kompetencije nastavnika, prevencija nasilja, preventivne i interventne aktivnosti.

Uvod

Svetski trend porasta vršnjačkog nasilja prisutan je i u Srbiji, nasilje u školi jedan je od najvećih problema sa kojim se susreće naš sistem obrazovanja i vaspitanja (Popadić i sar., 2014). Uz činjenicu da deca i mladi u Srbiji odrastaju u uslovima koji pospešuju pojavu agresije i nasilja (oružani nacionalni sukobi u bliskoj prošlosti, izraženost kriminalnog i agresivnog ponašanja u društvu u celini, dostupnost oružja, porast narkomanije, nasilnički uzori u društvu i medijima, raspad moralnih i društvenih vrednosti, kriza porodice, siromaštvo, posmatranje nasilja u medijima i dr.), može se, nažalost, očekivati da u narednim godinama nasilje među učenicima u našim školama postane češće i opasnije (Gašić-Pavišić, 2004).

Suočeni sa povećanjem incidenata nasilnog ponašanja u školama, Ministarstvo prosvete Republike Srbije donelo je *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, u daljem tekstu *Posebni protokol* (2007) i *Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od*

⁶⁶ E-mail: cecaspasic@yahoo.com

⁶⁷ E-mail: gruji.dragan7@gmail.com

nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama, u daljem tekstu *Priručnik za primenu posebnog protokola* (2009). Stvaranje uslova za bezbedno odrastanje i zaštita dece od nasilja, postaje prioritetan zadatak svih obrazovno-vaspitnih ustanova, a nastavnici su u obavezi da svojim radom i stručnim kompetencijama unaprede bezbednost u školi i učine sve što je u njihovoj moći da škola bude bezbedno mesto za sve učenike.

Jedna od aktivnosti koja doprinosi smanjenju nasilja u školama, usmerena je na unapređivanje kompetencija nastavnika u oblasti zaštite od nasilja. Razvijanjem i unapređivanjem kompetencija u ovoj oblasti, nastavnici se osposobljavaju za planiranje i realizaciju preventivnih i interventnih mera. Od 2000. godine do danas, odlukama Ministarstva prosvete i Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, akreditovani su brojni programi stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju, namenjeni prevenciji nasilja, uspostavljanju i osnaživanju konstruktivne komunikacije, razvoju tolerancije uz uvažavanje različitosti, unapređivanju saradnje sa porodicom, povećanju učeničke participacije u životu škole, unapređivanju kvaliteta nastavnog procesa i vannastavnih aktivnosti, unapređivanju kvaliteta odnosa u kolektivu i slično.

Pored toga što je seminare pohađao veliki broj zaposlenih u obrazovanju i što je *Posebni protokol* jasno postavio obaveze zaposlenih (posebno školskih timova za zaštitu učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja), empirijska istraživanja koja su obuhvatila procenu zaposlenih o ličnim kompetencijama koje dolaze do izražaja u različitim situacijama nasilja pokazuju nespornost nastavnika da se efikasno suoče sa ovim problemom. Dok su nastavnici uglavnom zadovoljni sopstvenim kompetencijama koje se odnose na vlastitu sposobnost da prepoznaju slučajeve školskog nasilja, kao i poznavanje šta treba da rade u slučaju nasilja između učenika, kada je u pitanju samoprocena uspešnosti mera koje preduzimaju u situaciji vršnjačkog nasilja, samo 17% ispitivanih nastavnika je vlastitu uspešnost ocenilo najvećom ocenom (Popadić i sar., 2014). Istovremeno, veliki procenat dece saopštava da odrasli nisu uspeli da im pomognu kada su se našli u situaciji nasilja, 46,3% kaže da postupci nastavnika veoma retko ili samo ponekad pomažu da se te situacije reše. Jedno moguće objašnjenje je da nastavnici čine sve što mogu u ograničenom vremenu koje imaju. Da bi bili efikasniji, trebalo bi da prate problem, da menjaju svoje strategije pomoći. Potrebna je, pre svega, posvećenost, ali i neka od važnih veština za rešavanje problema.

Kompetencije nastavnika za preduzimanje mera zaštite od nasilja

Prema *Posebnom protokolu*, prevencija nasilja u školi predstavlja skup mera i aktivnosti koje imaju za cilj stvaranje sigurnog i podsticajnog okruženja, negovanje atmosfere saradnje, uvažavanja i konstruktivne komunikacije, u kome neće biti nasilja ili će ono biti svedeno na najmanju moguću meru. Otuda, kompetencije nastavnika za prevenciju nasilja u školi, odnose se na posedovanje sledećih znanja i veština:

- kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika, za podsticanje pozitivnog ponašanja učenika u školi;
- kompetencije za komunikaciju i saradnju, u cilju osposobljavanja učenika za upravljanje sopstvenim ponašanjem u konfliktnim situacijama i rešavanje vršnjačkih nesporazuma na miran i konstruktivan način;
- znanja o psihičkom, emocionalnom i socijalnom razvoju učenika u cilju praćenje ponašanja učenika i prepoznavanja znakova rizika od potencijalnog nasilja u početnoj fazi, kao i pružanje stručne pomoći i podrške učenicima sa izraženim problemima u ponašanju;
- procedure i faze postupanja za adekvatno reagovanje u slučajevima dešavanja odnosno sumnje na nasilje definisane u *Posebnom protokolu*;
- znanja neophodna za resocijalizaciju učesnika u incidentnim nasilnim situacijama: planski i sistematski proces korigovanja društveno neprilagođenih stavova, uverenja, sistema vrednosti i nepoželjnog ponašanja učenika i njihovog ponovnog integrisanja u školsku sredinu;
- stvaranje sredine u kojoj se odnosi između učenika, roditelja i zaposlenih zasnivaju na stvaranju i negovanju pozitivne socijalne klime i prihvatanju različitosti, toleranciji, pozitivnoj komunikaciji i negovanju dobrih međusobnih odnosa;
- uključivanje svih interesnih grupa u sistem zaštite od nasilja: zajedničko planiranje i realizacija aktivnosti u cilju donošenja i razvijanja programa prevencije;
- organizovano i ciljano usavršavanje i sticanje novih znanja u postupku reagovanja na nasilje.

Unapređivanje kompetencija nastavnika za preduzimanje mera prevencije u oblasti zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja dece/učenika

Kvalitetna pripremljenost nastavnika relevantnim znanjima i veštinama ima ključnu ulogu u preduzimanju efikasnih mera prevencije. Imajući u vidu da je odgovornost ustanove i lokalne zajednice da pokrenu svoje resurse kako bi stvorili pozitivnu atmosferu za rad, podsticajnu za razvoj i zdravo odrastanje svakog deteta (*Priručnik za primenu posebnog protokola*), pored akreditovanih programa stručnog usavršavanja, kompetencije nastavnika za prevenciju nasilja u školi mogu se unaprediti putem različitih aktivnosti horizontalnog stručnog usavršavanja:

- prikaz i tumačenje *Posebnog protokola* za sve zaposlene u ustanovi i obuka zaposlenih za njegovu primenu;
- upoznavanje zaposlenih sa pojmom, vrstama i pojavnim oblicima nasilja u praksi;

- unapređivanje veština za planiranje i realizaciju mera pojačanog vaspitnog rada u ustanovi;
- informisanje nastavnika o različitim rizicima i uzrocima nasilnog ponašanja, što im može pomoći u prepoznavanju dece u riziku i pravovremenom preduzimanju odgovarajućih mera;
- unapređivanje veštine nenasilne komunikacije nastavnika;
- sticanje znanja o načinima pružanja različitih oblika podrške učenicima – uvažavanje potreba, mogućnosti i interesovanja učenika i uključivanje u različite školske aktivnosti;
- sticanje znanja o načinima uključivanja roditelja i učenika u oblast zaštite od nasilja.

Unapređivanje kompetencija nastavnika za interventne aktivnosti u oblasti zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja dece/učenika

Kompetencije nastavnika koje su neophodne za preduzimanje interventnih mera obuhvataju sprovođenje postupaka i procedura reagovanja u situacijama kada je ugrožena bezbednost i zdravlje dece / učenika, kao i uspostavljanje sistema efikasne zaštite dece u slučajevima nasilja. Pored toga, nastavnici bi trebalo da poseduju osnovna znanja o načinima ublažavanja i otklanjanja posledica nasilja i postupke za reintegraciju deteta/učenika u zajednicu vršnjaka i život ustanove. Za svu decu/učenike žrtve nasilja potrebno je obezbediti podršku i preduzeti mere savetodavnog rada kako sa decom/učenicima koji trpe nasilje, tako i sa učenicima koji vrše nasilje i koji su svedoci nasilja. Znanja i kompetencije nastavnika za preduzimanje interventnih aktivnosti u oblasti zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, mogu se unaprediti i proširiti kroz stručno usavršavanje u sledećim oblastima: prepoznavanje oblika i nivoa nasilja; osnovne faze delovanja kada se nasilje dešava odnosno kada postoji sumnja na nasilje; procena nivoa rizika i predlog mera zaštite; uloge i odgovornosti značajnih aktera vaspitno – obrazovnog procesa u sistemu zaštite od nasilja; sadržaji, oblici i specifičnosti rada sa učenicima žrtvama nasilja odnosno sa učenicima koji čine nasilje ili su svedoci nasilja; saradnja sa porodicom učenika koji trpi nasilje odnosno sa porodicama učenika koji čine nasilje ili su svedoci nasilja; *pojačan vaspitni rad (aktivnosti sa učenicima za unapređivanje socijalnih veština, komunikacionih veština, unapređenje samostalnosti i brige o sebi, unapređenje veština učenja i postizanja boljih obrazovnih postignuća).*

Zaključak

Kada se analizira *Posebni protokol za zaštitu dece/učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnoj ustanovi* i prateća dokumentacija u ovoj oblasti, jasno je, da su nastavnicima, za njihovu efikasnu primenu, potrebna znanja, iskustvo, odgovarajuće socijalne veštine i veštine komunikacije. One se teško mogu steći bez

odgovarajuće edukacije. Pored akreditovanih programa stručnog usavršavanja, kompetencije nastavnika za prevenciju nasilja u školi, mogu se unaprediti kroz različite aktivnosti horizontalnog učenja i kritičku refleksiju vlastitih akcija i reakcija u prevenciji i zaustavljanju nasilja. Edukacija nastavnika ne treba samo da poveća njihovu senzibilnost prema nasilju, već i da ih osposobi da efikasnije reaguju. Postojanje jasnih pravila i procedura uz obučenost nastavnika, jesu preduslovi za izgradnju sigurnog okruženja. Nadamo se da će ovaj rad doprineti usmeravanju veće pažnje na profesionalnu kompetentnost nastavnika u ovoj oblasti.

Literatura

Gašić-Pavišić, S. (2004). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 168-188.

Popadić, D., Plut, D. i Pavlović, Z. (2014). *Nasilje u školama Srbije*. Beograd: Institut za psihologiju.

Posebni protokol za za zaštitu dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama. *Ministarstvo prosvete RS. Beograd, 2007.*

Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama, *Ministarstvo prosvete RS. Beograd, 2009.*



Kultura i vaspitanje

VASPITANJE IGROM I UMETNOŠĆU: KAKO OD KRSTAVCA NAPRAVITI SUNČEVU SVETLOST⁶⁸

Živka T. Krnjaja⁶⁹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se otvara pitanje pristupa vaspitanju igrom i umetnošću u aktuelnoj vaspitno obrazovnoj praksi. U nastojanju da se ukaže na dominirajući pristup izdajenosti područja vaspitanja postavlja se pitanje svrhe i smislenosti pristupa vaspitanju igrom i umetnošću. U centralnom delu rada se izdvajaju savremena naučna shvatanja i nalazi savremenih istraživanja kao polazišta za prevazilaženje izdajenosti i razumevanje značaja integracije u vaspitanju. U završnom delu dato je nekoliko predloga na koji način pedagozi mogu doprineti razvijanju kreativnog iskustva i mašte kroz integrisan pristup u vaspitanju.

Ključne reči: dekontekstualizacija, iskustvo, mašta, transformacija vaspitanja.

Dezintegracija i dekontekstualizacija vaspitanja igrom i umetnošću

Živimo u svetu koji se brzo menja i u kojem su promene često nepredvidive. Suočavanje sa izazovima zahteva da im pristupimo kreativno i maštovito. To pretpostavlja da budemo otvoreni prema neočekivanom, da gradimo i da smo svesni sistema vrednosti koji je u osnovi našeg delanja, da zamišljamo i eksperimentišemo sa novim idejama i konceptima, da umemo da se nosimo sa teškoćama i prihvatamo rizike, da „slušamo“ i uvažavamo druge i radimo zajedno, da razumemo svoju i druge kulture i kritički se odnosimo prema sebi i svetu oko sebe. Igra i stvaralaštvo podstiču razvoj ovih potencijala kroz razvijanje „kapaciteta fleksibilnosti“, jedinstvenog kapaciteta za čoveka koji nam omogućava simboličku transformaciju iskustva (Marjanović, 1987a: 88). S obzirom da su navedeni potencijali, odnosno kapacitet fleksibilnosti, tako značajni za život u savremenom svetu kao i za evoluciju ljudske zajednice, otvara se pitanje, da li i na koji način podržavamo njihov razvoj u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju? Da li u našim obrazovnim programima ističemo kreativan i maštovit odnos prema sebi i stvarnosti samo kroz vaspitanje igrom i umetnošću kao izdvojeno područje vaspitanja? Kakav je status vaspitanja igrom i umetnošću i da li je ono obesmišljeno u aktuelnoj vaspitno obrazovnoj praksi?

⁶⁸ Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁶⁹ E-mail: zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

Bez mogućnosti za temeljnu analizu ovih pitanja osvrnimo se samo na nekoliko teorijskih postulata kao i nalaza istraživanja koji ukazuju na odnos prema vaspitanju igrom i umetnošću.

Vaspitanje igrom i umetnošću zavisi, između ostalog, od načina na koji razumemo i tumačimo vaspitanje kao i umetnost i igru. U teoriji vaspitanja kao i svakodnevnoj vaspitno obrazovnoj praksi u školama i dečjim vrtićima vaspitanje igrom i umetnošću se dominantno sagledava kao izdvojeno područje estetskog vaspitanja u odnosu na druga područja, kao što je na primer, intelektualno. Izdeljenost područja vaspitanja dovodi do izdeljenosti domena delotvornosti vaspitanja, ciljeva, principa, tematičnosti a naročito simboličnosti (Bruner, 2000). Potencijali vaspitanja igrom i umetnošću se ograničavaju isticanjem i merenjem postignuća, zasnovanih na kognitivnim aspektima učenja, podržavanjem „objektivnog“ odnosa prema onome što učimo naspram ličnog iskustva i mašte. To ukazuje da u vaspitanju ističemo prioritet reprodukcije naučnog i javno proverenih shvatanja a da se sposobnost „da vidimo svet svojim očima“ i da gradimo kritički odnos manje ističe. Najšire posmatrano, možemo uočiti da smo na taj način vaspitanje igrom i umetnošću „stavili u drugi plan“ u odnosu na intelektualno vaspitanje, da na nivou programskih koncepcija dominira izdeljenost područja vaspitanja umesto integrisanog pristupa. Prema Aisneru, „vrednosti industrijske kulture koju sada stvaramo u našim školama su krhke i koncepcija je uska“, te se sa strahom prihvata sve što je emocionalno, kontroverzno, neočekivano, naspram objektivnog i proverenog (Eisner, 2005: 13).

U zavisnosti od shvatanja umetnosti kao predstavljanja spoljašnjeg sveta ili kao izražavanja unutrašnjeg sveta misli, ideja i osećanja ili kao istraživanja forme, postavljaju se različita očekivanja u vaspitanju umetnošću (Carroll, 2003). Shvatanje igre kao razonode i opuštanja ili aktivnosti kroz koju se uči i stimulišu različiti aspekti razvoja ili shvatanje igre kao „kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu“ (Marjanović, 1987a) oblikovaće dva različita pristupa vaspitanju igrom.

Istraživanja pokazuju da se vaspitanje igrom i umetnošću i umetničko učenje svodi na retrospektivu postojeće profesionalne umetnosti (Bresler & Marmé Thompson, 2008) a ne na perspektivu, kritički odnos i otkrivanje, zbog čega vaspitanje igrom i umetnošću u institucionalnom kontekstu postaje diskriminisano i obesmišljeno (Fettes, 2010; Herbert, 2010). Dekontekstualizacija se odnosi na nepovezivanje sa životnim kontekstom dece i njihovim ličnim umetničkim iskustvom. Deca stvaraju umetnost koja je lična, autobiografska i odrasli je ne samo nedovoljno uvažavaju nego i procenjuju kao estetski nesavršenu pri čemu su i forme, materijali, alati i tehnike koje deca koriste u svom umetničkom iskustvu nedovoljno prihvaćeni u dečjem vrtiću i školi (Bresler & Marmé Thompson, 2008). Istraživanja pokazuju da praktičari smatraju, pored toga što navode da umetničko učenje lično koristi deci u smislu poverenja, motivacije i samopoštovanja, da se vaspitanje igrom i umetnošću u praksi prihvata kao odmor i opuštanje od „teških saznanja“ i da služi za dekoraciju hodnika, panoa i kao dodatak svečanostima (Atkinson, 2002; Bresler & Marmé Thompson, 2008). Povrh svega, dekontekstualizacija se ogleda u neprepoznavanju potencijala vaspitanju igrom i umetnošću da podstiču razvijanje etičkih vrednosti, sposobnosti analize i sinteze sofisticiranih umetničkih koncepata i njihovu

svrhu, izražavanje kritičkog odnosa prema sebi i društvu kao i u proširivanje naučnih koncepata kroz simboliku. Neke studije o svakodnevnom životnom iskustvu dece u zajednici pokazuju da se „učenje o umetnosti“ ne prenosi u svakodnevni život dece i njihovih porodica i da se deca pitaju „šta će im učenje o tome“ (Bresler & Marmé Thompson, 2008).

Obesmišljen pristup vaspitanju igrom i umetnošću može se ilustrovati primerom iz knjige *Guliverova putovanja*, u kojoj Džonatan Svift kroz parodiju opisuje (ne)važnost kreativnih istraživanja u jednoj zemlji i svu njihovu beznačajnost. Balnibarbija je zemlja u kojoj se sprovode sve ideje koje nastaju u jednoj drugoj zemlji a stvari i pojmovi se pri tome istražuju na izvrnut i besmislen način. U toj zemlji podržavaju se naučnici i istraživači, pod plaštom kreativnih istraživanja, koji pokušavaju da od krastavca naprave sunčevu svetlost; da mekšaju mramor za jastuke, da pretvore led u barut, da zidanje kuće počnu od krova ka temelju, da unaprede jezik izbacivanjem svih reči.

Zašto težiti integraciji u vaspitanju

Savremena filozofska, antropološka, psihološka, pedagoška shvatanja kao i istraživanja u oblasti neuronauke, omogućila su nam polazišta za razvijanje integrisanog pristupa vaspitanju.

Shvatanja kritičke pedagogije o ulogama mašte i iskustva u vaspitanju i obrazovanju upućuju na kritičko preispitivanje i transformaciju pristupa u vaspitanju. Prema kritičkoj pedagogiji, polaznu osnovu za vaspitanje i obrazovanje predstavlja shvatanje da „ljudi ne postoje odvojeno od sveta i osim stvarnosti, tako da vaspitanje mora započeti „odnosom između čoveka i sveta“ (Freire, 2000, prema: Fettes, 2013: 7). Ta polazna tačka "ovde i sada" (*Ibid.*) uvek predstavlja situaciju u kojoj učestvuju, koja određuje njihovo opažanje, doživljaj i razumevanje. Vaspitno-obrazovna vrednost svake situacije je prema kritičkoj pedagogiji, u autentičnosti, izazovu i transformaciji, odnosno u stvaranju mogućnosti da oni koji u njoj učestvuju svoje iskustvo razumeju kao izazovno za dalje razvijanje i preispitivanje a ne kao nešto jednokratno, statično i ograničeno. Vaspitanjem se podstiče iskustvo koje pokreće ljude kao svesna bića i uči ih „da shvate (svoju) situaciju kao istorijsku stvarnost podložnu transformaciji“ (Freire, 2003, prema: Fettes 2013: 8). Međuzavisnost iskustva i mašte je u tome da ne možemo jasno videti, sagledati i razumeti stvarnost, dok nemamo osećaj kako bi to bilo drugačije, kao što buđenje mašte ne može postojati bez realnog iskustva, jer ona ne nastaje u apstrakciji nego u svakodnevnim, životnim situacijama. To znači da nam je u vaspitanju potreban integrisan pristup, dijalog i višeperspektivnost – niko ne može autoritativno da govori u ime drugog iskustva, svako razumeva svet za sebe ali i sluša i uči od drugih. U tom smislu vaspitanje podrazumeva preispitivanje sveta kao jednoznačnog sveta i podstiče na njegovu promenu (Giroux & McLaren, 1997). Na osnovu shvatanja kritičke pedagogije teoretičari vaspitanja su razvili koncepciju vaspitanja čija je ključna vrednost „endemičko razumevanje stvarnosti“ (Egan & Madej, 2010: 18). Reč je o vaspitanju kojim se podstiče razvijanje zamišljanja/mašte, zasnovanom na etičkim vrednostima, učešću i svrsishodnom delanju u stvarnom svetu. Mašta doprinosi da se razumeju sve strukture

ličnog i društvenog iskustva ne samo u svakodnevnim situacijama nego i kroz dugoročne procese i kompleksne sisteme (*Ibid.*).

Polazeći od stanovišta kritičke pedagogije Aleksandra Marjanović je razvila teorijsku koncepciju vaspitanja koju je zasnovala na igri i stvaralaštvu, posebno značajnu za našu vaspitno obrazovnu praksu. Prema ovoj teoriji, igru i stvaralaštvo kao modalitete kapaciteta fleksibilnosti omogućavaju istovremeno i nedeljivo „racionalni i aracionalni procesi“ (Marjanović, 1987b: 122). Ovi procesi su „energetski sistem stvaralaštva“ (*Ibid.*) i integrišu lični doživljaj, iskustvo i različite tipove saznanja. To ne znači da je u vaspitanju sve potrebno pretvarati u igru i umetnost, ali je u vaspitanju i obrazovanju potrebno unositi u sve aktivnosti „obrasce koje karakterišu elementi igre i stvaralaštva“ (Marjanović, 1987b: 99) kao što su nepredvidivost, dinamičnost, kompleksnost, promenljivost, kontrast i drugi, koji postaju predmet istraživanja.

Savremena istraživanja neuronauke ukazuju na kompleksne dinamičke interakcije između igre i razvoj mozga i komplementarnost u njihovom razvoju. Istraživanja pokazuju da igra i umetnost stimulišu razvoj mozga kroz jačanje postojećih i stvaranje novih neuronskih veza (Bergen, 2013).

Kako pedagozi mogu doprineti transformaciji vaspitanja

U transformaciji vaspitanja neophodno je najpre razumevanje savremenih filozofskih, antropoloških, socioloških, psiholoških, pedagoških shvatanja i principa na kojima se temelje polazišta za transformaciju. Na osnovu razumevanja polazišta pedagozi mogu pokrenuti promenu u vaspitanju kroz rekulturaciju i restrukturaciju škole/dečjeg vrtića (Pavlović Breneselović, 2015). Promena ka integrisanom vaspitanju se odnosi na promenu kulture i njenih vrednosnih postulata usmerenih na individualizam, vrednovanje merljivih postignuća i formalno vrednovanje stvaralaštva ka zajednici prakse u kojoj se gradi kolaboracija i stvaralački pristup se „deli“ sa drugim učesnicima iz okruženja (Krnjaja, 2010). Pokretanje promene uključuje kritičko preispitivanje postojeće kulture i strukture i razvijanje „oruđa“ promene kao što su pokretanje različitih programa, kreiranje različitih mogućnosti za istraživanje u školi/dečjem vrtiću, kao i razvijanje oblika i načina usavršavanja nastavnika i vaspitača kao „maštovitih učenika“ i istraživača. U promeni kulture pedagozi kreiraju različite programe na nivou škole/dečjeg vrtića koji omogućavaju i podstiču decu i odrasle da budu inovativni i preuzimaju rizike i da maštovito tragaju za izazovima, kao i da koncept razvoja zajednice doživljavaju kao svoj lični i profesionalni identitet. Razvijanje programa podrazumeva promenu fizičke sredine u školi/vrtiću kao i obezbeđivanje različitih medija (medija iz prirode, video zapisa, vizuelnih prikaza, računarskih programa, itd.) koji će pomoći deci i odraslima da izgrade nove načine razmišljanja i međusobnih odnosa. U promeni kulture škole/dečjeg vrtića pedagog kreira programe kroz koje se stvaraju mogućnosti otvaranja prema institucijama kulture kao mestima učenja (umesto institucijama za jednokratne posete) i u saradnji sa kojima se podstiče stvaralački pristup u vaspitanju i kulturi (umesto retrospektivni). U promeni, pedagog zajedno sa drugim praktičarima razvija stvaralački pristup učenju i življenju u školi/dečjem vrtiću, usmeren više na istraživanje

nego na brzo ostvarivanje ishoda, na ono što je metaforično više nego na ono što je doslovno, na ono što je autentično i inovativno više nego na ono što je uniformno i standardno, na vrednosti više nego na činjenice, na simboličnost više nego na svedenu tematičnost (Eisner, 2005; Miyazaki, 2015).

Možemo uočiti da se navedena savremena shvatanja vaspitanja kao polazišta promene protive razdvajanju razuma i emocija, nauke i mističnog, tehnologije i prirode, kao i društvenog i ličnog iskustva i znanja. Upravo u tome se prepoznaje transformativni potencijal vaspitanja.

Literatura

- Atkinson, D. (2002). *Art in Education. Identity and Practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bergen, D. (2013). *Play and Brain Development as Complementary Nonlinear Dynamic (Chaotic/Complex) Systems*. Oxford: Miami University.
- Bresler, L. & Marmé Thompson, C. (2008). *The Arts in Children's Lives. Context, Culture, and Curriculum*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Egan, K. & Madej, K. (2010). *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Eisner, W. E. (2005). *Reimagining Schools*. London: Routledge.
- Carroll, N. (2003). *Philosophy of Art. A contemporary introduction*. London and New York: Routledge.
- Fettes, M. (2010). The TIEs that bind: How imagination grasps the world. In K. Egan & K. Madej (Eds.) *Engaging imaginations and developing creativity in education* (pp. 2- 16). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Fettes, M. (2013). Imagination and Experience. An Integrative Framework. *Democracy & Education*, 21(1), 1-11.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1997). Paulo Freire, postmodernism, and the utopian imagination: A Blochian reading. In J. O. Daniel & T. Moylan (Eds.), *Not yet: Reconsidering Ernst Bloch* (pp. 138-162). New York: Verso.
- Herbert, A. K. (2010). *The pedagogy of creativity*. New York: Routledge.
- Krnjaja, Ž. (2010) Igra, stvaralaštvo i otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 129- 146.
- Marjanović, A. (1987a). Savremena shvatanja o stvaralaštvu. *Predškolsko dete*, 1-4, 113-133.
- Marjanović, A. (1987b). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 1-4, 85-101.
- Miyazaki, K. (2015.). Let's make the familiar term "imagination" strange: Generating the world not there, or exploring the real world. *Manuscript for the presentation in International Conference of Imagination and Education 2015*, Vancouver (Canada).
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

POVRATAK U BUDUĆNOST – AKTUELNOST IDEJA VIĆENTIJA RAKIĆA O VASPITANJU IGROM I UMETNOŠĆU

Nevena N. Mitranić⁷⁰

Doktorand na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Ovaj rad teži da vrati u pedagošku diskusiju teoriju vaspitanja igrom i umetnošću Vićentija Rakića, osvetljavajući njenu aktuelnost u izazovima sa kojima nas suočavaju kompleksnost savremenog vaspitnog konteksta i alternativnih diskursa pedagoške misli. Mada su Rakićeve ideje istaknute kao suština, neće biti postavljene kao okosnica ovog rada. Promišljanje Rakićeve teorije igre i umetnosti odvijaće se u prelamanju koncepta vaspitanja kroz tri „kadra“: prvi kadar nastojeće da ukaže na izazove vaspitanja u savremenom društvenom kontekstu, drugi kadar da ukratko skicira ključne koncepte Rakićeve teorije vaspitanja igrom i umetnoću, a treći kadar da ukaže na neke od konceptata poststrukturalizma i teorija kompleksnosti koji se pomalaju kao značajni za savremenu pedagošku misao. Zaključak ovog rada podvlači kao okosnicu vaspitanja danas promenu kao proces i kao kapacitet vaspitno-obrazovnog konteksta, ukazujući na aktuelnost ideja Vićentija Rakića i značaj angažovanja u aktiviranju i razvijanju njegove misli u pedagoškoj teoriji i praksi.

Ključne reči: vaspitanje, Vićentije Rakić, poststrukturalizam, teorije kompleksnosti, promena.

Uvod

Ime Vićentija Rakića (1881-1969) poznato je u srpskim pedagoškim krugovima, ali se retko javlja u naučnim i stručnim radovima. Uvaženi pedagog i profesor Filozofskog fakulteta ostao je zapamćen po revolucionarnoj doktorskoj disertaciji: „Vaspitanje igrom i umetnošću“ (1911), ali se njegova promišljanja umetnosti i igre retko ističu u razvijanju vaspitne prakse. Otud potreba da pomenuto Rakićevo delo otvorimo kao polje mogućnosti u pitanju vaspitanja danas. Obim i način vođenja ovog rada ne dozvoljavaju šire bavljenje Rakićevim likom i delom – rad je usmeren na dovođenje Rakićevih ideja u susret i kontekst, vodeći se stavom da teorijski okviri nisu ređanja misli, već koncepti koji „eksplodiraju u različitim poljima“ (Lester, 2016) i da potencijali teorije izranjaju u njenom prelamanju kroz prizme drugih ideja i konteksta (Barad, 2003). Ograničena formata rada ne dozvoljavaju da ova zamisao bude ispraćena u punom zamahu, te će koncepti i konteksti oko kojih se ovaj rad gradi ostati u skicama, tek kao provokacija za promišljanje i p(r)oigravanje.

⁷⁰ E-mail: nevena.mitranic@gmail.com

Mada je Rakićeva misao istaknuta kao suština ovog rada, neće biti uzeta i za okosnicu – rad će se razvijati prelamanjem koncepta vaspitanja kroz tri „kadar“: prvi kadar nastojaće da skicira izazove vaspitanja u savremenom društvenom kontekstu, drugi kadar da osvetli ključne koncepte Rakićevog dela „Vaspitanje igrom i umetnošću“, a treći kadar da ukaže na neke od ideja poststrukturalizma i teorija kompleksnosti, značajne za savremenu pedagogiju. U skladu sa naslovom rada, koji ukazuje na jednaku važnost prošlosti i budućnosti u aktuelnom, drugi i treći kadar prikazani su jedan pored drugog, kako bi se osetila rezonanca među idejama koje se u njima otvaraju.

Prvi kadar: Vaspitanje u savremenom društvenom kontekstu

Bez ambicioznih namera, a sa željom da se zaviri izvan naučnih radova, pristupajući temi kao svaki „digitalni urođenik“⁷¹ i unoseći sintagmu: „vaspitanje danas“ u internet-pretraživač, autorka se susrela sa novinskim člancima, raspravama na roditeljskim portalima, sa forumima i blogovima. Dominantno zastupljene teme kojima se oni bave daju parcijalizovanu sliku vaspitne problematike i mogli bi se sumirati u temama „problematičnosti“ današnje omladine, fizičke kazne u vaspitanju, seksualnog i religioznog vaspitanja, a komentari čitalaca često ukazuju na nemogućnost vaspitanja deteta u širem društvenom kontekstu koji je sam „nevaspitan“.⁷²

U susretu sa ovim sadržajima, teško je odupreti se utisku izgubljenosti nad pitanjem smisla vaspitanja danas. Ideja vaspitanja u koju smo se ušuškali – kao svrsishodnog delanja kojim odrasli prenose na mlade kulturne vrednosti i načine življenja, propada pred neizvesnošću savremenog konteksta. Tehnologija i sredstva masovne komunikacije postala su novi prostor življenja kako odraslih, tako i dece i mladih, intenzivirajući kompleksnost naših etičkih, ontoloških i epistemoloških postavki. U vremenu „post-istine“ u kom objektivne činjenice i ekspertiza gube značaj u usmeravanju svakodnevnice (Peters, 2017), pravac kulturnog i društvenog razvoja čini se neizvesnim, a tradicionalno shvaćeno vaspitanje kao priprema za budućnost – nemogućim. Praksa institucionalizovanog vaspitanja i obrazovanja odavno se ustoličila kao medijum društvene segregacije dece, dovodeći u pitanje mogućnost zajedništva dece i odraslih u suočavanju sa izazovima svakodnevnice i zajedničkom transformisanju životnih okolnosti (Marjanović, 1987), te preteći da svede potencijal vaspitanja na lekcije bontona u slobodnom vremenu.

⁷¹ Termin „digitalni urođenici“ uveo je u upotrebu Mark Prenski 2001. godine, referišući njime na osobe koje su odrasle u digitalnom dobu i čije navike, stavovi i preferencije su formirane življenjem u digitalizovanom okruženju.

⁷² Kao jedan od primera mogao bi se navesti sledeći komentar:

“Imam dvoje dece i vaspitavam ih da nikome ne čute, da poštuju starije i da je Srbija zemlja propasti... Ovde je kriminal biti pošten i vredan radnik...” (daxy (2017, 18. Mart). Re: “Vaspitanje je najvažnije: Naučite dete da bude dobar čovek” [Blog Comment]. Dostupno na:

<http://www.kurir.rs/zabava/zena/2735649/vaspitanje-je-najvaznije-naucite-dete-da-bude-dobar-covek>)

Zatekli smo se u tenziji između kompleksnosti življenja i navike misli da traga za univerzalnim rešenjima, vodeći se linearnom logikom koja bi najpre utvrdila ciljeve, pa tek potom pozivala na angažovanje. U želji da ukaže na tenzičnost kao prostor transformacije i otvori liniju drugačije promisli u odgovoru na izazov vaspitanja danas, autorka se poziva na misao Helmuta Plesnera:

*Nova odgovornost položena je na čovečanstvo... da dopusti realnosti da uprkos svojoj relativnosti bude realnost.*⁷³

(Plessner, 2003, prema: Ernste, 2004)

**Drugi kadar:
Teorija Vićentija Rakića o vaspitanju
igrom i umetnošću⁷⁴**

**Treći kadar:
Vaspitanje u svetlu teorija kompleksnih
sistema i novog materijalizma**

Temeljna misao Rakićeve teorije je da se sav život javlja u dva osnovna oblika: u promenama i ponavljanjima, i da razvoj životnih snaga zavisi od njihove izbalansiranosti. Ukazujući na dominaciju ponavljanja – ustaljenih tokova i mehaničkih radnji u organskom svetu, Rakić ističe značaj jačanja snaga za promenu, kako bi se osnaživala voljna delatnost kao vodeća delatnost kojom se život ostvaruje.

Opšte stanje stvari odražava se u strukturi pojedinačnih živih bića, te su snage ponavljanja i snage promene osnovne funkcije života čoveka. Nedostatak ravnoteže u ispoljavanju ovih snaga ometa razvoj -

Teorije kompleksnih sistema akcentuju svet i život kao kompleksne sisteme – fluentne mreže nelinearnih odnošenja, koje sebe grade u samom svom kretanju, balansirajući između reda i haosa (Pipere, 2016; Stirling, 2014). Sistem se ostvaruje i razvija transformišući se, a red u njemu nije mu predodređen, već izranja u samom procesu transformacije (Mason, 2008). Poststrukturalističke teorije novog materijalizma akcentuju značaj dinamičkog sagledavanja odnosa, ukazujući na ne-pre-postojanje ma kog subjekta ili objekta, već na njegovo performativno (re)konfigurisanje u kontekstima, odnosima i praksama (Barad, 2003). Otud, intenziviranje sila života iziskuje transformativan, aktivan, relacioni odnos sa njima.

Svet kao kompleksan sistem ima fraktalnu strukturu - oblik celine odražava se u pojedinačnim delovima (Marks-Tarlow, 2010), te je i čovek kompleksan sistem. Ovakvo razumevanje pojedinca zahteva

⁷³ "A new responsibility is being conferred upon mankind... to let reality just in spite of its relativity be reality." (prev. aut.)

⁷⁴ Ceo drugi kadar pisan je na osnovu reference: Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umetnošću*. Beograd: Prosveta.

rasplinjuje snage promene, sužava voljnu delatnost, dovodi do ukočenosti utvrđenih oblika delatnosti i onemogućava kako individualni tako i društveni preobražaj. Kako prilike koje provociraju snage za ponavljanje dominiraju, prema Rakiću se „pravo vaspitanje“ ogleda u razvoju snaga za promenu, u privikavanju na procesualnost i fluentnost sveta i u snaženju volje za transformativno delanje u svetu. Snage za promenu ispoljavaju se u spletu inteligencije, volje i oduševljenja, a u situacijama konflikta koji izaziva organizovanje i samoorganizovanje u dinamičnom odnošenju, te se i pravo vaspitanje ogleda u otvaranju prilika za ovakve situacije slobodnog životnog obnavljanja. Jačanje snaga za promenu nosi dublje razumevanje, potpunije razmatranje, prevazilaženje ograničenosti u mišljenju i delanju, te omogućuje i da se snage za ponavljanje dalje obrazuju, oplemenjujući duhovni razvoj pojedinca i suprotstavljajući se stagnaciji društva.

Rakić posmatra igru i umetnost kao modalitete slobodnog životnog obnavljanja, a u kojima je konflikt kao okidač transformacije izazvan dovođenjem stvarnosti u odnos sa promenjenim uslovima i sa spoljnim promenljivim faktorima, i u kojima je promena podstaknuta odvajanjem od praktičnih delatnosti i nalaženjem inspiracije u samom procesu transformacije i težnji ka većoj unutrašnjoj slobodi bez koje ne bi bio moguć nikakav napredak i usavršavanje - time ni pravo vaspitanje.

rekonceptualizovanje pojma individualnosti i identiteta u mreži dinamičnih odnošenja koja nije predodređena. Poststrukturalizam, unoseći tenzičnosti „razlike“ (Wagenaar, 2011), „postojanja i postajanja“ (Deleuze & Guattari, 1987; prema Sellers, 2013) i „intraaktivnosti“ (Barad, 2003) čini postojanje individue kao same po sebi nemogućim. Ljudski razvoj i adaptacija neodvojivi su od transformacije sebe i sveta u susretu (Bergen, 2009), u oživljavanju višestrukosti kompleksnog sopstva (VanderVen, 2006). U tom smislu, vaspitanje se otvara kao zajedničko eksperimentisanje dece i odraslih u polju tenzičnosti kompleksnog sveta, noseći potencijal transformacije razumevanja, konteksta i odnosa, a kojim se transformišu i deca i odrasli i okruženje.

U ovako shvaćenom vaspitanju, igra i umetnost nose naročiti potencijal kao kritičke transformacije u tenzičnosti „prostora između“ (Sellers, 2013), kao kretanja koja u sebi sadrže nekonačnost mnogostrukosti (Eichberg, 2011; prema Seath, 2011), kao intra-aktivna polja u kojima se „oseća, kreće, oseća kretanje i kreće spram osećaja“ i iz kojih izranja „radost življenja kao kapacitet kompleksnog sistema“ (Lester & Russell, 2014).

Zaključak: Prelamanje kadrova

U prelamanju kadrova kroz koje je priča vođena izranja važnost promene kao procesa, i kapaciteta za promenu kao kapaciteta vaspitno-obrazovnog konteksta. Aktuelni naponi razvijanja kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji u skladu su sa ovim zaključkom, težeći sistemskim promenama kao transformaciji paradigme iz koje pitanju vaspitanja pristupamo (Pavlović-Breneselović, 2009), a koja poziva na postmoderni i poststrukturalističko razumevanje sveta, vrednosti, nauke i vaspitanja i obrazovanja (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013). U postmodernističkom okviru kurikuluma zajednička igra dece i odraslih u srži je vaspitno-obrazovnog procesa kao otvaranje sveta mogućnosti i kao polje rekonstrukcije odnosa moći u vrtiću, a u kojem se ostvaruje dobrobit deteta (*Ibid*).

Mada štura, skica Rakićevih ideja data u drugom kadru ove priče osvetljava kako je prostor za promišljanje i aktiviranje (u/sa) fleksibilnosti, umetnosti i igr(i/om/)e već otvoren kao jedna od putanja pedagoške misli u Srbiji. Njegovo ostvarivanje i razvijanje, međutim, oslanja se na naše svakodnevne postupke, kako u nauci, tako i u praksi. Polja mogućnosti u koja ulazimo i koraci koje možemo preduzeti nisu predmet ovog rada. Za sada, autorka se nada da makar provocira pitanje možemo li se sa Rakićevom misli u praksi aktivirati i šta još vaspitanje danas može da znači pridemo li mu zajedno u stvaranju i igri kao „tekućoj drami re-kreiranja smisla postojanja čovečanstva“ (Wall, 2013).

Literatura

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes To Matter. *Sigms: Journal of Woman in Culture and Society*, 28(3), 801-831.

Bergen, D. (2009). *How Nonlinear Dynamic Systems Inform Meaning and Early Education*. Available at: <http://chaoscomplexityineducation.wikidot.com/research:papersindex> (retrieved on March 1, 2017).

Ernste, H. (2004). The pragmatism of life in poststructural times. *Environment and Planning*, 36, 437-450.

Krnjaja, Ž. i Pavlović-Breneselović, D. (2013). Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective. In Despotović, M. and Hebib, E. (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 13-29). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy.

Lester, S. & Russell, W. (2014). Turning The World Upside Down: Playing as the Deliberate Creation of Uncertainty. *Children*, 1, 241-260.

Lester, S. (2016). *Bringing play to life and life to play: Different lines of enquiry*. PhD thesis, University of Gloucestershire. Available at: <http://eprints.glos.ac.uk/4328/1/SL%20PhD%20thesis%20final%20redacted%20signature%20only.pdf> (retrieved on June 5, 2017).

Marjanović, A. (1987). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece. *Predškolsko dete*, 1-4, 11-27.

Marks-Tarlow, T. (2010). The Fractal Self at Play. *American Journal of Play*, 3(2), 31-62.

- Mason, M. (2008). Complexity Theory and the Philosophy of Education. In Mason, M. (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education* (pp. 1-15). Chichester: Wiley - Blackwell.
- Pavlović-Breneselović, D. (2009). Promene u vaspitnoj praksi: izvodljivost i/ili kompatibilnost. *Pedagogija*, 64(2), (319-324).
- Peters, M. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 9(6), 563-566.
- Pipere, A. (2016). Envisioning Complexity: Towards A New Conceptualization of Educational Research for Sustainability. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(2), 68-91.
- Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umetnošću*. Beograd: Prosveta.
- Seath, J. (2011a). *A philosophical inquiry into engagement with connectivity in the fabric plane of play*. Available at: <https://playworkings.wordpress.com/play-connectivity/aphilosophical-inquiry-into-engagement-with-connectivity-in-the-fabric-plane-of-play/> (retrieved on June 22, 2017).
- Sellers, M. (2013). *Young Children Becoming Curriculum*. London: Routledge.
- Stirling, D. (2014). Learning and Complex Adaptive Systems. Learning Development Institute. Available at: https://www.researchgate.net/publication/266141276_Learning_and_Complex_Adaptive_Systems (retrieved on March 5, 2017).
- VanderVen, K. (2006). Attaining the Protean Self in a Rapidly Changing World: Understanding Chaos through Play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve: Contexts, Perspectives and Meanings* (pp. 405-415). New York: Routledge.
- Wagenaar, H. (2011). *Meaning in Action. Interpretation and dialogue in policy analysis*. New York: M.E. Sharpe.
- Wall, J. (2013). All the World's a Stage: Childhood and the Play of Being. In Ryall, E., Russell, W. & MacLean, M. (Eds.), *The Philosophy of Play* (pp. 32-43). New York: Routledge.

OBRAZOVNA ULOGA MUZEJA

Simka D. Vukojević⁷⁵

Apstrakt

U savremenim kulturološkim studijama, upotreba termina kulturna politika, kulturna industrija, kulturna promena ima za cilj da ukaže na savremene istraživačke tendencije u kojima se kultura i kao produkt i kao proces kritički preispituju i reinterpreteraju. Muzeji kao čuvari kulturnog nasleđa dobijaju nove uloge i nov položaj. Sa druge strane, muzeji kao institucije kulture i mesta neformalnog učenja, počinju da se posmatraju kao ravnopravni partneri koji sa institucijama formalnog obrazovanja dele zajednički cilj i odgovornost u vaspitanju i obrazovanju mladih. U tom smislu, postaje jednako važno ne samo učenje u školi, već učenje u svim neformalnim kontekstima. Razmatranje obrazovne uloge muzeja kao institucije znači razmatranje mogućnosti i potencijala da on deluje kao sredina za učenje. U radu se razmatraju pitanja prirode učenja u muzeju i kako muzeji doprinose onome što neko već zna i može da uradi, a što predstavljaju centralna pitanja u analizi njihove obrazovne uloge.

Ključne reči: kultura, muzej, neformalno učenje, participacija.

Uloga koju institucije kulture, mediji i društvene organizacije imaju za vaspitno-obrazovni sistem je uvek bila prepoznavana i na neki način vrednovana. Ove institucije su bile vrednovane u skladu sa njihovim shvatanjima kao osnovnih faktora i činioca sistema vaspitanja. U tom smislu značaj biblioteka, muzeja, pozorišta, uloga medija, društvenih i stručnih organizacija i udruženja je bio posmatran nezavisno i odvojeno od uloge i položaja koju su imale škole (kao formalne, a samim tim i značajnije vaspitno-obrazovne institucije).

Danas se institucije kulture i škole posmatraju kao ravnopravni partneri koji dele zajednički cilj i imaju jednaku odgovornost u vaspitanju i obrazovanju dece. U tom smislu, postaje jednako važno ne samo učenje u školi, već učenje u svim vanškolskim, neformalnim kontekstima. Razmatranje obrazovne uloge institucija kulture, među kojima je muzej, znači razmatranje mogućnosti i potencijala da one deluju kao sredina za učenje. Kakva je priroda učenja u muzeju i kako muzeji doprinose onome što neko već zna i može da uradi predstavljaju centralna pitanja u analizi njihove obrazovne uloge.

Položaj i uloga muzeja – promena paradigme

U tradicionalnim okvirima, muzeji se posmatraju kao kolekcionistički centri, a njihova uloga je svedena na čuvanje predmeta i istraživačku delatnost vezanu za te

⁷⁵ E-mail: simka.vukojevic@gmail.com

predmete. Savremena shvatanja muzeja odlikuje promenjena uloga muzeja kao institucije, tako i promenjen položaj posetilaca i publike. U osnovi ovih promena stoji ideja o većem učešću građana u stvaranju baštine, promeni njihove uloge od pasivnih konzumenata određenog sadržaja ka aktivnim učesnicima i stvaraocima muzejskog iskustva (Kisić, 2014). Ključna ideja participacije u muzeju jeste da muzejski sadržaj postaje platforma koja povezuje različite korisnike koji deluju kao stvaraoci, istraživači, konzumenti, kritičari i partneri (Simon, 2010). Stvoriti prilike za posetioce u kojima će oni moći da dele ono što oni znaju i umeju na način koji je smislen i koristan znači učiniti ih aktivnim učesnicima u muzeju.

U istraživanjima koja se bave muzejskom delatnošću, ideja o većem učešću građana u stvaranju baštine nije nova. U literaturi (Kisić, 2014) navode se četiri modela koji odražavaju različite načine razmišljanja o odnosu pojedinca, zajednice, stručnjaka, institucije i baštine. Svaki od tih modela polazi od različitih teorijskih postavki, propisuje različite nivoe učešća i uloge stručnjaka i publike. Razmatrajući dobre i loše strane tih modela, autori zaključuju da uloga stručnjaka u muzeju treba da bude i ostane centralna, ali da se „etika profesije menja tako da podrazumeva podruštvljavanje delovanja, poznavanje i uzimanje u obzir znanja, veština i mišljenja različitih interesnih strana, kritički i aktivistički odnos prema stvarnosti i intenzivnu medijaciju između baštine i interesnih strana“ (Kisić, 2014: 122).

U istraživanjima koja se bave obrazovnom ulogom muzeja (s primarnim fokusom na učenike kao posetioce i publiku), istražuju se načini na koji se učenje u muzeju može javiti, olakšati i proširiti. Istraživanja su uglavnom bazirana na tome da se kroz analizu dečijih iskustava u muzeju (analiza dečijih spontanijih asocijacija, iskustva u kojima su najviše uživala ili su im najviše prijala, analizu promena u znanju) donose zaključci o tome kako deca uče u muzeju. Neki od rezultata istraživanja pokazuju da deca (Munley, 2012):

- imaju veoma raznovrsna, idiosinkratična i bogata sećanja na ono što su videla ili doživela u muzeju,
- privlače ih realne, prave stvari, stvari koje mogu izbliza da vide i da ih dodirnu,
- privlače ih stvari koje su glomazne i masivne i posebno one koje mogu taktilno ili nekim drugim čulom da osećaju (pomirišu, pomere...),
- privlače ih stvari koje su im bliske, koje su prisutne u njihovom školskom ili porodičnom kontekstu,
- uspostavljaju blisku, ličnu vezu sa onim što vide u muzeju i posebno dobro reaguju na priče i imaginaciju kada se one predstavljaju kao deo iskustva u muzeju (npr. narativne priče, predstave).

Pod uticajem sociokulturne teorije Vigotskog savremena istraživanja muzejske delatnosti posmatraju muzej kao kulturni medijator. Kako artefakti ne postoje u izolaciji već su vezani za specifičan kontekst (jer su nastali kao proizvodi ljudske delatnosti, kao oruđa svrsishodnih aktivnosti ljudi tokom vremena), istraživači navode da je ključno pitanje iskustva u muzeju, kako povratiti njihova izvorna značenja i kako pojačati njihovu

medijatorsku ulogu? U literaturi (Falk & Dierking, 2000) navode se dva načina kojima se može povećati medijatorsko dejstvo artefakta:

- preciziranjem kulturno-istorijske pozadine određenog artefakta, odnosno naglašavanjem detalja u evoluciji nastanka određenog predmeta i naglašavanjem problema koji je tim sredstvom trebalo rešiti;
- interakcijom sa drugim posetiocima ili zaposlenima. Muzejski kustos je podrška koja sluša, prati i daje odgovore. U tom smislu, ističe se značaj kvaliteta samog vođenja kroz izložbu, a samim tim interakcija publike i kustosa.

Obrazovni program u muzeju –predlog skice

Muzej, kao institucija kulture, želi da prenese posetiocima sadržaje koje smatra važnim. Ti sadržaji su predstavljeni kroz muzejsku postavku izborom eksponata, njihovim opisom i načinom njihove prezentacije. Muzej polazi, sa jedne strane, od shvatanja učenja kao prenošenja relevantnih, naučno proverenih znanja (akademska obrazovna paradigma) koja su zbog prirode njihovog saznanja u kontekstu muzeja, jedinstvena i samo u muzeju dostupna. Biti u mogućnosti da se komunicira sa artefaktom–predmetom istorijske, kulturne, nacionalne i predmetno-specifične vrednosti– u muzeju vidi se kao neprocenjivo iskustvo. Sa druge strane, učenje se razume kao proces stvaranja značenja u specifičnom kontekstu muzeja kao kulturne, obrazovne, društvene, civilizacijske institucije, ali koja to postaje tek ukoliko kao takva ostavi utisak na posetioca i ostvari vezu sa publikom. Da bi se to postiglo, muzej kao institucija se posmatra kao mesto za učenje, sredina za neiscrpano istraživanje i igru. Muzej se posmatra kao socijalna i fizička sredina gde se posetioci susreću sa objektima i idejama koje tumače i interpretiraju polazeći od sopstvenog iskustva, u okviru svojih verovanja, misli i ideja. Obrazovni program želi da podstakne interakcije osobe sa simbolima, znakovima, osobama i aktivnostima koja se u njemu dešavaju. Ključno pitanje na osnovu koga se planiraju posete publike muzeju jesu: kako muzejska postavka (sa unapred utvrđenim sadržajima) doprinosi onome što neko već zna, može i ume da uradi?

Odgovor na ovo pitanje možemo tražiti u pristupu koji rad u muzeju zasniva na principu uvažavanja specifičnosti svih posetilaca, a naročito mogućnosti da oni na različite načine uče u muzeju. Iz tih razloga, muzejske posete je potrebno organizovati tako da one uvažavaju tri konteksta⁷⁶ koji čine sastavni deo iskustva posetilaca:

1. lični kontekst posetilaca (učenika, studenata, građana), što podrazumeva prepoznavanje onoga što posetioci sa sobom unose u muzej. To se odnosi na prepoznavanje njihovih potreba, želja i interesovanja (šta posetioci žele da nauče

⁷⁶ Tvorci modela *Contextual Model of Learning* ga definišu kao sredstvo za organizaciju učenja u neformalnim kontekstima, kakvo je učenje u muzeju. Kontekstualni model učenja u muzeju je osmišljen kao okvir za razumevanje procesa "stvaranja značenja" između individue i njenog fizičkog i sociokulturnog okruženja. Model naglašava dinamičnu strukturu tih okruženja, koja nikada nisu konstantna i stabilna, već se menjaju kako jedan u odnosu na drugi (promena jednog dovodi do promena u drugom kontekstu, što dovodi do promena u trećem itd.), tako i u odnosu na vreme (Falk & Storksdie, 2005).

u muzeju, šta očekuju od muzeja i posete, koja su njihova prethodna znanja na koja oslanjamo priču koju želimo da ispričamo, da li su pre posetili neki muzej, koliko će ostati u muzeju); buđenje njihovih emocija (kakva osećanja eksponati bude u posetiocima - prijatna ili neprijatna, kakve stavove posetioci imaju o muzeju kao instituciji, o značaju izložbi ili eksponata) i usklađivanje iskustva u muzeju sa sposobnostima posetioca (uzrastom, znanjima, zanimanjima itd.).

2. sociokulturni kontekst učenja, što podrazumeva da se učenje vidi i kao individualno i kao grupno iskustvo. Muzej je specifičan medij koji na različite načine komunicira sa posetiocima (preko eksponata, preko štampanih izdanja, suvenira) gde je svaki dijalog posetioca i muzeja (zaposlenih, artefakta, postavke) drugačiji. To znači da će posetioci graditi različita značenja o istoj stvari koju vide, o istoj priči koju čuju, usmeravaće se na različite aspekte jedne iste priče ili eksponata. Na taj način posetioci će učiti „o“ i „sa“ predmetom, učiti „o“ i „sa“ kustosima, učiti u okviru interakcija koje uspostavljaju sa drugim posetiocima, sa zaposlenima, sa artefaktima.
3. fizički kontekst, što znači organizovanje posete tako da ona olakša učenje u muzeju. Ako krenemo od pretpostavke da posetilac želi da organizuje svoje učenje i da u haosu (eksponata, prostora) nađe red, onda se moramo pobrinuti da organizacijom, arhitekturom i dizajnom postavke i načinom i stilom samog vođenja kroz muzej olakšamo proces učenja, bilo tako što ćemo istaknuti određeni predmet (veličinom samog artefakta, fontom oznaka koje opisuju taj artefakt, bojom ili osvetljenjem, muzikom, taktilnim nadražajima), bilo tako što ćemo predmet vezati za tačno određen prostor u muzeju.

Stvarajući sredinu za učenje, kustosi će imati ključnu ulogu u stvaranju smislenih i autentičnih iskustava posetilaca. Kroz razgovor, promišljanje, neprekidan dijalog, diskusiju, predstave, narativne priče kustosi će zajedno sa posetiocima učiti i stvarati nova iskustva nakon svake posete. Sa svakom novom posetom, postavljajući se nepostavljena pitanja i otkrivati neotkrivene istine.

Zaključak

Potencijali institucija kulture da deluju kao sredine za učenje su izuzetno veliki. U svetu je sve veći broj istraživanja u kojima se razmatra obrazovna uloga tih institucija, a pre svega muzeja. Sve veći broj istraživanja govori o tome kako se može unaprediti i poboljšati iskustvo posetilaca u muzejima.

Muzeji širom sveta nastoje da privuku publiku dizajniranjem prostora, programa i aktivnosti koji bi zadržali postojeću publiku ali i privukli novu. Takve tendencije postoje i u Srbiji i najčešće se odnose na tematske radionice za decu i odrasle, prigodne programe vezane za određene datume, stručna predavanja i gostovanja, dešavanja koja uključuju ples, muziku ili neku drugu vrstu umetnosti i aktivnosti vezane za društvene mreže i

internet sajtove. Međutim, potencijali da muzeji deluju kao sredina za učenje često ostaju neiskorišćeni zbog ponude neadekvatnih obrazovnih programa (ili nepostojanjem istih), a koji su uslovljeni nedostatkom sistematskih analiza potreba publike.

Kako je osnovna ideja „participativnog muzeja“ da se fokus sa određenog sadržaja muzeja (muzejske postavke, izložbi, eksponata ili artefakta) pomeri ka publici kao subjektu (njihovim interesovanjima, željama i potrebama za određenim sadržajima ili programom) osnovno pitanje je kako prepoznati takve potrebe i stvoriti uslove za autentična iskustva u muzeju? Ovaj rad je pokušaj da se predstavi jedan od modela kako se može organizovati poseta u muzeju, a koji može doprineti tome da se publika uvaži kao subjekt i kao stvaralac autentičnog iskustva u muzeju.

Literatura

Falk, J. & Storksdie, M. (2005). Using the Contextual model of learning to Understand Visitor Learning from Science Center. *Wiley InterScience*, pp.744-777. Published online at: <http://faculty.rmu.edu/~short/research/science-centers/references/Falk-J-and-Storksdieck-M-2005.pdf> (posećeno 1.08.2017).

Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham (USA): Rowman and Littlefield publishers.

Kisić, V. (2014). Stvaralac, sa-učesnik, kritičar, konzument - okviri učešća građana u stvaranju baštine. *Kultura*, 144, 106-127.

Munley, M. E. (2012). *Early learning in museum - a review literature*. Washington: Smithsonian Institut.

Simon, N. (2010). *Participatory museum*. California: Museum.

VASPITNE MOGUĆNOSTI MASOVNIH MEDIJA⁷⁷

Hajdana J. Glomazić⁷⁸
Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd

Apstrakt

Masovni mediji, kao institucije od izuzetnog značaja za razvoj civilizacijskih i demokratskih vrednosti, ne samo da su u prilici, već su i u obavezi da deluju odgovorno, pošteno i u najboljem interesu javnosti. Vaspitanje putem masovnih medija se u najvećoj meri odnosi na vrednosne kategorije i uticaje. Cilj ovog rada je da preispita vaspitne mogućnosti masovnih medija uzimajući u obzir dominantne društvene pojave i tendencije kojima je izložen savremeni svet. Rezultati analize su pokazali da su vaspitne mogućnosti masovnih medija neupitne i da oni mogu proizvesti značajne vaspitne efekte na publiku ukoliko je njihova orijentacija zasnovana na promociji pozitivnih društvenih vrednosti, stavova i stila života. Međutim, sa druge strane, ostaje upitno kolika je iskorišćenost njihovog vaspitnog potencijala.

Ključne reči: masovni mediji, vaspitanje, socijalne mreže, lažne vesti.

Uvod

Masovni mediji nisu jedini instrument javnosti, ali predstavljaju najmoćnija sredstva komunikacije kojima javnost učestvuje u društvenom procesu (Herman & McChesney, 2004). Kao institucije od velikog društvenog značaja masovni mediji ne samo da su u prilici, već su i u obavezi da deluju odgovorno, pošteno i u najboljem interesu javnosti. Na globalnom i lokalnom planu, praksa pokazuje da su se pojavom interneta i novih medija (specifičnih po svom karakteru) dogodile brojne promene na polju komunikacije, što je tradicionalne medije primoralo da pronađu dodatne kanale za svoje (re)pozicioniranje na tržištu (Glomazić, 2015). Budući da se informacije danas neuporedivo brže razmenjuju nego ranije, da su korisnici medija u prilici da u realnom vremenu prate ne samo vesti, već da komentarima i razmenom mišljenja sa ostalim korisnicima aktivno učestvuju u procesu masovne komunikacije – mora se reći da je takva situacija izazvala veliki preokret i primorala medije na brzu adaptaciju (Alves et al., 2016) Uprkos promenama koje su pretrpeli, masovni mediji su i dalje referentni za socijalna, kulturna i politička pitanja koja imaju značaj za razvoj pojedinaca i društvene zajednice (Glomazić, 2015).

⁷⁷ Rad je nastao u okviru projekta „Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnost socijalne intervencije“ (broj 47011) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

⁷⁸ E-mail: hajdana.ng@gmail.com

Mediji masovne komunikacije su agens vaspitanja i socijalizacije, naročito mladih, ali ovi procesi njima posredovani ne odvijaju se lagano i bez kontroverzi. U istoj meri u kojoj masovni mediji u procesu vaspitanja mogu biti upotrebljeni za podršku uspostavljanja pozitivnih društvenih vrednosti, jednako tako se mogu naći u ulozi promotera najnižih društvenih obrazaca ponašanja, vrednosti, stavova, navika i mišljenja.

Vaspitna funkcija masovnih medija

U mnoštvu određenja koja se odnose na funkcije masovnih medija⁷⁹, nesporno je da se informisanje, obrazovanje i zabava uzimaju kao konstanta njihovog društvenog delovanja (Kunczik i Zipfel, 2006). Pojam vaspitanja putem masovnih medija nije precizno definisan i vrlo često se podvodi pod obrazovnu funkciju masovnih medija. Budući da granica između vaspitnog i obrazovnog delovanja mas medija nije precizno određena, taj kompleksan odnos najbolje se može razumeti u kontekstu određenja prema kome je „obrazovanje najznačajniji oblik i sredstvo realizacije vaspitanja” (Medić, 1993: 65). U literaturi koja se bavi pitanjima komunikacije može se zapaziti da se neretko jedni te isti efekti masovnih medija na publiku pripisuju različitim procesima: obrazovanja, vaspitanja, socijalizacije, akulturacije, ideološke indoktrinacije. Time se dolazi u opasnost da se medijski uticaj podvodi pod proces koji to suštinski nije. S druge strane, pedagoška literatura upućuje na zaključak da se vaspitni uticaji medija (isprepletani sa uticajima koji dolaze iz porodice, škole i društvene zajednice) najpre odnose na formiranje sistema vrednosti pojedinaca i pružanja orijentacionog okvira za njegovo ponašanje (Gajić i Lungulov, 2012). Dakle, vaspitanje putem masovnih medija se u najvećoj meri odnosi na vrednosne kategorije i uticaje. Tako, prenošenje obrazovne i kulturne tradicije, fundamentalnih vrednosti i društvenih normi (Janićijević, 2011.)⁸⁰ možemo shvatiti kao izraz vaspitnih uticaja masovnih medija. Oni se mogu reflektovati na društvenoj i na individualnoj ravni.

Razvoj tehnologije, masovnih i novih medija stvorio je uslove za uspostavljanje globalnog zajedništva koje karakteriše težnja za stvaranjem zajedničkog socijalnog, ekonomskog, obrazovnog, kulturnog i političkog identiteta. U tom kontekstu, široko posmatrano, masovni mediji imaju ulogu da prenesu bogato društveno nasleđe u čemu se ostvaruju njihovi vaspitni ciljevi. Sadržaji koji se emituju posredstvom sredstava masovnog komuniciranja mogu doprineti tome da se utvrde ili preispitaju tradicionalne

⁷⁹ Kuncziki i Zipfel navode da postoji veliki broj funkcionalističkih pristupa i normativnih propisa funkcija masovne komunikacije. Oni na jednom mestu sintetišu njihove najčešće spominjane društvene funkcije: informisanje, stvaranje javnosti, artikulacija, posredovanje, kompenzacija, kompleksnost, tematizovanje/selekcija/strukturiranje, kritika i kontrola, socijalizacija, obrazovanje i vaspitanje, integracija, rekreacija/zabava, ekonomija i reklama. (Kunczik i Zipfel, 2006: 44).

⁸⁰ Autorka je prenošenje kulturne tradicije vrednosti i društvenih normi od jedne generacije ka drugoj izvorno odredila kao obrazovne aktivnosti, mada se u samom tekstu vaspitanje i obrazovanje u podjednako meri upotrebljavaju za opisivanje ovo procesa.

vrednosti i, jednako tako, stvore nove, saglasne trendovima koje sa sobom nosi savremeno društvo. Masovni mediji imaju moć da postavljaju agendu za javnu debatu i akciju, skrenu pažnju na devijantne i opasne obrasce ponašanja, budu ključan faktor u očuvanju status quo ili dovođenja do promene, usmeravaju pažnju na ličnosti, događaje i probleme, što predstavlja najsnažniji njihov efekat u smislu javnog znanja (Janićijević, 2011) i društveno poželjnog ponašanja.

Vaspitne mogućnosti medija možda se najbolje mogu sagledati kroz analizu medijske kulture. Daglas Kelner (Kellner, 2004) smatra da je medijska kultura veoma uticajna u procesu socijalizacije i oblikovanja novih modela identifikacije. Specifičan pozicija medijske kulture daje joj moć *dodeljivanja* statusa ličnostima, organizacijama, društvenim pokretima, problemima - izdvajajući ih iz mase - čime se medijski legitimizuje njegov status (Janićijević, 2011). Na taj način je moguće otpočinjanje procesa identifikovanja sa postojećim sistemom vrednosti, vladajućom ideologijom (Božović, 2014) ili javnim (uticajnim) ličnostima. Sa druge strane, mediji masovnog komuniciranja mogu da obezbede zadovoljavanje potreba pojedinaca na ličnom, psihološkom nivou, (povezivanje, veza sa širim društvenim grupama, stvaranje osećaja solidarnosti, ali i izolovanosti), kao što imaju veliku mogućnost da deluju na kulturnom planu (formiranjem zajedničke kulture i sistema vrednosti, tradicije), na planu uvažavanja potreba i prava manjinskih zajednica (zadovoljavanju potreba manjina i kulturnih podgrupa u okviru veće zajednice), kao i na političkom nivou, budući da igraju centralnu ulogu u demokratizaciji društva (Herman & McChesney, 2004). Uticaji masovnih medija očigledni su u nastojanju da budu generator formiranja ili učvršćivanja stavova publike, usvajanja vrednosti i navika, društveno poželjnog ponašanja, odnosno u formiranju sveukupnog "pogleda na svet". Kelner (2004) smatra da medijska kultura vaspitava publiku sugerišući joj kako da se ponaša i kako da misli, pa nezasluženo nosi epitet "nepriзнate pedagogije" (Božović, 2014: 12). U tom procesu moguće je podstaći razvoj kreativnih potencijala publike, ali istovremeno ih i blokirati.

Pod pretpostavkom da su masovni mediji orijentisani na kreiranje sadržaja koji bi ljudima proširili „kulturne i obrazovne horizonte“ (Božović, 2014: 12) i vaspitavali potrebe publike izuzete od svake banalizacije i vulgarizacije „u tumačenju vrednosti, a posebno vrednosti čovekovog postojanja (*Ibid.*), u civilizacijskom smislu bi odigrali veoma značajnu ulogu. Kako autor primećuje, tada bi se „etički ideal našao u punoj saglasnosti sa duhom prosvetavanja“ (Božović, 2014: 12).

Uticaji koji se putem medija masovne komunikacije ostvaruju na publiku najvećim delom su indirektni (Mek Kvejl, 1977). Oni „deluju unutar već stvorene strukture društvenih odnosa i osobene društvene ili kulturne situacije“ (Janićijević, 2011: 206), pa se svi ovi činioци moraju uzeti u obzir prilikom donošenja suda o njihovim efektima na publiku.

Vaspitne disfunkcije masovnih medija

Iako su mogućnosti masovnih medija na polju vaspitanja mnogostruke, pitanje je da li se one (u punom kapacitetu) ostvaruju. Tradicionalni mediji su pretrpeli velike promene razvojem tehnologija i pojavom novih medija, što se reflektovalo i na njihovu ukupnu orijentaciju na tržišnu, komercijalnu logiku. Kako autori primećuju, budući da su mediji u „vlasti komercijalnog medijskog tržišta i velikih korporacija”, izgleda da „medijski sadržaji slede ciljeve profita” (Božović, 2014: 11), pa postaje upitna njihova rešenost da svoju vaspitnu i obrazovnu ulogu u potpunosti realizuju. Sledstveno tome, mediji su jednim delom usmereni na kreiranje sadržaja koji ni po smislu, ni po sadržaju u vrednosnom smislu ne predstavljaju kvalitet. Sadržaji su mahom zasićeni nasiljem, seksom, raznorodnim bizarnostima, budući da je procena medijskih proizvođača sadržaja da teme u kojima dominiraju ekstremne situacije prodaju proizvod i time privlače oglašivače. Trivijalizacija, banalizacija i senzacionalizam su obeležja savremenih masovnih i novih medija, a cilj im je da stvaraju potrošača i neguju potrošački mentalitet.

Rast online medija je, takođe, uticao na njihovo disfunkcionalno ponašanje. Autori primećuju da se sada fokus društvene brige prebacio na socijalne mreže i nove medije (Allcott, & Gentzkow, 2017). Platforme društvenih medija imaju dramatično različitu strukturu od prethodnih medijskih tehnologija, pa je sadržaj moguće preneti među korisnicima bez filtriranja, provere činjenica ili uređivačkog mišljenja (*Ibid.*). Pojedinač, korisnik bez reference ili reputacije u javnom životu može u nekim slučajevima da dostigne više čitalaca od najvećih svetskih medijskih korporacija kao što su CNN ili New York Times (Allcott, & Gentzkow, 2017). Posebnu pažnju zaslužuje razmatranje takozvanih lažnih vesti, namerno izmišljenih članaka kojima je cilj da obmanu čitaoce, a mogu imati velike političke implikacije (*Ibid.*). Takođe, u javnom prostoru prisutan je trend širenja vesti na Internetu na šokantan i senzacionalistički način kako bi se publika privukla da klikom na link otvori i pročita sadržaj koji vrlo često nije ni u kakvoj interakciji sa naslovom⁸¹ (Alves et al., 2016). To je jedan od načina na koji mediji ostvaruju profit bez ikakve profesionalne odgovornosti prema javnosti.

Iako se ne mogu praviti generalizacije – jer nisu svi mediji orijentisani na ostvarivanje istih ciljeva, iako im je profit zajednički imenitelj – ne može se ne primetiti da je ovo dominantna pojava i tendencija u usponu (Božović, 2014).

Zaključak

Možemo zaključiti da su vaspitne mogućnosti masovnih medija neupitne, i da oni mogu proizvesti značajne vaspitne efekte na publiku ukoliko je njihova orijentacija zasnovana na promociji pozitivnih društvenih vrednosti, stavova i stila života. Međutim, sa druge strane, čini se da je pravo pitanje kolika je iskorišćenost njihovog vaspitnog

⁸¹ Fenomen poznat kao: Click Bait

potencijala. Usled orijentacije koju bismo mogli nazvati “profit kao imperativ”, oni mogu postati glavni generator negativnih društvenih vrednosti koje se očituju u izmenjenoj funkciji masovnih medija i dezinformisanju javnosti. Na taj način mediji učestvuju u kreiranju pogleda na svet koji nije zasnovan na istinitim informacijama i javnost dovode u zabludu o svetu u kome žive dajući im iskrivljenu sliku stvarnosti.

Literatura

Allcott, H. & Gentzkow, M. (2017). *Social media and fake news in the 2016 election* (No. w23089). National Bureau of Economic Research. Dostupno na adresi: <http://www.nber.org/papers/w23089> (posećeno: 08.09.2017).

Alves, L., Antunes, N., Agrici, O., Sousa, C. & Ramos, C. (2016). Click Bait: You Won't Believe What Happens Next! *Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 5(2), 196-213.

Božović, R. (2014). Kriza medijske komunikacije. *Medijski dijalozi*, 7(20), 9-25.

Gajić, O. i Lungulov, B. (2012). Uticaj masovnih medija na moralne vrednosti darovitih. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Daroviti i moralnost* (str. 355-347). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihailo Palov”.

Glomazić, H. (2015). Uloga medija u socijalnoj konstrukciji realnosti. U: M. Hugson i Z. Stevanović (ur.), *Kriminal i društvo Srbije: izazovi društvene dezintegracije, društvene regulacije i očuvanja životne sredine* (str. 51-63). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.

Herman, E. S. i Mekčesni, R. V. (2004). *Globalni mediji*. Beograd: Clio.

Janićijević, J. (2011). Funkcije i efekti masovnih medija. *Kultura*, 120/121, 198-213.

Kelner, D. (2004). *Medijska kultura*. Beograd: Clio.

Kunczik, M. i Zipfel, A. (2006). *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.

Medić, S. (1993). *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Mek Kvejl, D. (1977). Različiti modeli televizijskog uticaja. U R. Braun (ur.) *Televizija i deca* (str. 16-40). Beograd: Glas.

Originalni naučni rad
UDK - 371.3:004
371.382-053.4:004
373.211.24:004

PRIMENA IKT U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU: IZAZOVI ZA VASPITAČE

Ljiljana P. Stankov⁸²
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac

Apstrakt

Rad se bavi primenom informaciono-komunikacionih tehnologija u vaspitno-obrazovnom radu vaspitača. Uzorak istraživanja je činilo 28 vaspitača koji rade u predškolskim ustanovama u gradskim, prigradskim i seoskim sredinama na teritoriji Beograda, Pančeva, Valjeva, Šapca i Loznice, studenata specijalističkih studija Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u Šapcu, na studijskom programu Specijalista za primenu metodike pripremnog predškolskog programa. Rezultati istraživanja pokazuju da se IKT najčešće koristi kao izvor sadržaja u pripremi aktivnosti sa decom, za pripremu prezentacija u okviru predškolske ustanove i susreta vaspitača, i u procesu dokumentovanja vaspitno-obrazovnog rada. Prisutne su i u komunikaciji sa roditeljima, dok su u najmanjoj meri dostupne i deci.

Ključne reči: informaciono-komunikacione tehnologije, vaspitači, proces planiranja, vaspitno-obrazovni rad.

Informaciono-komunikacione tehnologije u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – potencijali i ograničenja

Iako je poslednjih godina pitanje primene informaciono-komunikacionih tehnologija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju sve češće zastupljeno u pedagoškoj literaturi, uglavnom se naglašavaju nedostaci – nepostojanje strateškog okvira koji bi morao da bude sistemski i da obuhvata sve nivoe (Pavlović Breneselović, 2012) i problemi koji se javljaju u oblasti primene: nedovoljna materijalna opremljenost predškolskih ustanova, pitanja zainteresovanosti i kompetentnosti vaspitača za njihovu primenu, dileme u vezi uzrasta dece na kome mogu da ih koriste (Anđelić i Milosavljević, 2007; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Uviđajući potencijale savremenih tehnologija, autorke takođe ističu mogućnosti njihove primene u okviru različitih područja kao i njihovu ulogu za stvaranje stimulativne sredine za dečji razvoj. Iskustva informatički razvijenih sredina pokazuju da „...korišćenje digitalnih sredstava od strane dece i sa decom doprinosi razvoju i transformaciji prakse predškolskog vaspitanja, pruža deci podsticajni kontekst za razvoj kreativnosti, metakognicije, zajedničko učenje, saradnju i participaciju; utiče na razvoj kvaliteta odnosa dece i vaspitača i redefinisane

⁸² E-mail: ljiljastankov@gmail.com

uloge odraslih u procesu igre i učenja; jača otvaranje predškolske ustanove prema porodici i lokalnoj zajednici“ (Pavlović Breneselović, 2012: 322).

Kompetencije vaspitača za primenu IKT u radu – kako ih razvijati

Iskustvo u radu sa studentima specijalističkih studija u Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače u Šapcu, u okviru nastavnog predmeta Predškolsko dete u prirodnoj i društvenoj sredini, pokazuje da se (u prethodne tri godine) izdvaja vrlo mali broj vaspitača (do 5%) koji pokazuju posebno interesovanje za primenu IKT u radu sa decom, bilo da su to kompjuterske igrice, određeni programi kao što je crtanje uz pomoć računara, mogućnosti za upoznavanje dece sa sadržajima iz oblasti upoznavanja okoline. Značajnu podršku i podsticaj ostalima za istraživanje i menjanje svoje prakse može da pruži i to kada je među njima vaspitač (kao u generaciji 2015/16. godine), koji ima bogato iskustvo, i profesionalno i u primeni IKT – vođenje blogova namenjenih vaspitačima i integraciji IKT u radu, učešće na domaćim i međunarodnim konferencijama koje se bave ovom oblašću (Anđelković, 2009, 2017), primena Bee bot robota u didaktičkim igrama, učešće u e-Twinning projektima (koje je postalo dostupno u Srbiji od februara 2015. godine). U toku diskusija, studenti imaju mogućnosti da saznaju sa kojim se izazovima sreću oni koji primenjuju nove tehnologije u radu sa decom, da pitaju i suprotstavljaju mišljenja, pri čemu otpor uvođenju digitalnih tehnologija na predškolskom uzrastu gubi na oštini kada se suoči sa argumentima „za“ zasnovanim na ličnom iskustvu, u našoj sredini.

U okviru predmeta Predškolsko dete u prirodnoj i društvenoj sredini, studenti su u obavezi da pripreme PowerPoint prezentacije na određene teme, koje su najčešće rezultat neposrednog praktičnog iskustva u radu sa decom. Zapaženo je, kako pokazuju i rezultati ranijih istraživanja, da mlađe osobe veštije koriste računar i mogućnosti koje postojeći programi nude. Međutim, za razliku od rezultata istraživanja koje su realizovale Stanisavljević Petrović i Pavlović (2017), koji ukazuju da pozitivniji stav o primeni novih medija imaju mlađi vaspitači sa kraćim radnim stažom i u seoskim sredinama, zainteresovanost za inovacije u primeni IKT se upravo ispoljava kod vaspitača sa dužim radnim iskustvom, iz gradskih sredina. Ali, kako i autorke navode, „Akcije inovativnih individua ne mogu se odvojiti od akcija ostalih učesnika u procesu, kao ni od strukture kojoj pripadaju“ (Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017: 13), pa je ovim studentima zajedničko to, da ističu podršku sredine u kojoj rade, kolega vaspitača, stručnih saradnika i roditelja. S obzirom da studenti dolaze iz različitih mesta, sredina – gradske, prigradske, seoske, da se razlikuju po svom životnom i radnom iskustvu, ovaj oblik stručnog usavršavanja im pruža mogućnost da se pokrenu brojna pitanja o načinima osavremenjavanja vaspitno-obrazovnog rada, da se razmenjuju iskustva, pokreću projekti saradnje između predškolskih ustanova.

Metodološki okvir istraživanja

Analiza seminarskih radova studenata, upisanih 2016. godine, na temu *Realizacija sadržaja za upoznavanje predškolske dece sa okolinom – izazovi za vaspitača*, doprinela je da se, pre svega, stekne uvid u to kakvi su uslovi u kojima vaspitači rade. Veliki broj dece u vaspitnim grupama, neadekvatna opremljenost savremenim sredstvima i nedovoljna uključenost roditelja u vaspitno-obrazovni rad, najčešće su navođeni. Ono što je iniciralo istraživanje, bio je odnos prema primeni novih tehnologija - u kojoj meri su one prisutne u njihovom svakodnevnom radu, koji su razlozi nedovoljne primene kao i izazovi koje sobom donosi uključivanje u eTwinning projekte, što je još uvek novina u našoj sredini.

U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda, sa ciljem da se ustanovi na koji način vaspitači primenjuju IKT u svom radu. Zadaci istraživanja su bili usmereni na ispitivanje:

- a) načina na koji vaspitači primenjuju IKT u toku pripreme za aktivnosti sa decom;
- b) koliko su savremene tehnologije dostupne deci u toku aktivnosti i kako se koriste;
- c) zastupljenost IKT u procesu praćenja i dokumentovanja rada i dečjeg razvoja;
- d) primene IKT u okviru saradnje sa roditeljima.

U anketiranju je učestvovalo 28 studenata - vaspitača, zaposlenih u državnim i privatnim dečjim vrtićima na teritoriji Beograda, Pančeva, Valjeva, Šapca i Loznice. Anketa je sadržala pitanja otvorenog tipa.

Tabela 1. Struktura uzorka - radno iskustvo

Radno iskustvo	f	%
1- 10 godina	17	60,71
11-20 godina	4	14,29
Preko 20 godina	7	25,00

Tabela 2. Struktura uzorka - sredina u kojoj rade

Sredina u kojoj rade	f	%
Gradska	21	75,00
Prigradska	2	7,14
Seoska	5	17,86

Rezultati istraživanja

Načini primene IKT za pripremu aktivnosti sa decom

Istraživanjem je utvrđeno da svi vaspitači koriste svoje privatne računare za pripremu aktivnosti, za pronalaženje podataka vezanih za sadržaje koji se obrađuju, radnih listića, pesmica i priča, sa razlikom u tome što oni koji imaju do 10 godina radnog iskustva prvenstveno žele da se upoznaju sa primerima iz prakse. Računari služe i za izradu raznih aplikacija (oznake za centre interesovanja, aplikacije koje se primenjuju tokom aktivnosti sa decom, aplikacije za didaktička sredstva). Vaspitači najčešće posećuju sajtove: „Crocotak“, „Kids craft ideas“, „Preschool activities“, „Pinterest“. U radu sa decom, primenjuju ih za pripremu prezentacija za decu u uvodnom delu aktivnosti, da bi ih upoznali sa temom pri čemu su to najčešće fotografije i kratki video zapisi.

Dostupnost savremenih tehnologija deci u toku aktivnosti i načini njihovog korišćenja

O tome na koji način u radu sa pripremnim predškolskim grupama može da se koristi računar postoje primeri dobre prakse (Janković i Dmitrić, 2011). Kada deca imaju mogućnosti da koriste računar (što je navelo 3 vaspitača - 10,71%) onda i to nije svakodnevno, već po potrebi i u zavisnosti od njihovih interesovanja i aktivnosti. U radnoj sobi je dostupan jedan računar i njegova je namena da ga deca koriste za igrice: iz oblasti upoznavanja okoline (*Lepota je svuda oko nas, Maša i Raša upoznaju okolinu, Mozgalica igralice-domaće životinje, Čuvari prirode, Svemir i svemirski junaci, Voćkice*); za razvoj matematičkih pojmova (*Mozgalica igralice – brojevi, Svet brojeva*); za razvoj govora (*Maša i Raša – razvoj govora, Mozgalica igralice – slova, Uzmi miša jedan krug – slovo nije bauk, Bukvar*); muzička kultura (*Deco pevajte sa nama – D.Laković*).

Prilikom upotrebe navedenih sadržaja i rada na računarima, deca se dogovaraju kojim će redom raditi ili određuju redosled brojalicom koju sami izgovaraju. Rade individualno, u paru i u malim grupama. Prilikom rada, rado pomažu jedni drugima. Po želji dece, vaspitači organizuju i takmičarske igre znanja. Računar uglavnom koriste predškolske grupe i starije uzrasne grupe ali se povremeno organizuje i druženje sa mlađim i srednjim grupama, i tom prilikom deca sarađuju, stariji brinu o mlađima i pomažu im u radu.

Zastupljenost IKT u procesu praćenja i dokumentovanja rada i dečjeg razvoja

Funkcija računara za izradu planova rada, pisanje izveštaja o radu i instrumenata posmatranja je najčešće navođena, s tim što se koristi računar u vrtiću, koji se nalazi u prostoriji za vaspitače, odnosno u zbornici, kada su u pitanju vaspitne grupe pri osnovnoj školi. Računari služe i za prezentacije primera dobre prakse na aktivima i večima u okviru predškolske ustanove, koji omogućavaju razmenu iskustava kao i za pripremu prezentacija za susrete vaspitača.

Za izradu digitalnih portfolija na nivou grupe i objekta, koji sadrže fotografske snimke i video zapise sačinjene tokom aktivnosti, manifestacija, poseta lokalnoj sredini,

radionica kao i proizvoda dečjeg rada, vaspitači uglavnom koriste opremu vrtića, ali i svoje mobilne telefone ili fotoaparate (39,28%).

Primena IKT u okviru saradnje sa roditeljima

Računari imaju primenu za različite vrste obaveštavanja roditelja i prikupljanja podataka od roditelja (u izradi panoa, anketa, materijala za radionice) i to u svim sredinama. Zastupljeni su i tokom priprema za završne priredbe i javne prezentacije, namenjene roditeljima (kako je navelo 78,57% iz gradskih i prigradskih sredina).

Zaključak

Rezultati istraživanja ukazuju da mogućnosti za integrisanje informaciono-komunikacionih tehnologija u sve oblasti vaspitno-obrazovnog rada nisu u dovoljnoj meri iskorišćene u praksi. Jedan od razloga za to je neadekvatna opremljenost vrtića savremenim medijskim sredstvima. Nove tehnologije su prisutne u radu vaspitača ali u različitoj meri i u zavisnosti od domena rada. Prvenstveno su zastupljene u toku planiranja i priprema aktivnosti, a najmanje u neposrednom radu sa decom, što nas upućuje na zaključak da se u kontinuiranom procesu osnaživanja kompetencija vaspitača treba usmeriti na izbor, primenu i kreiranje igara i obrazovnih programa za decu koji će se realizovati uz pomoć novih tehnologija. Kako je reč o malom uzorku jasno je da se zaključci ne mogu generalizovati ali svakako mogu poslužiti kao polazište za novo, obimnije istraživanje.

Literatura

- Anđelić, S. i Milosavljević, G. (2007). *Nove informacione tehnologije u obrazovanju dece*. Dostupno na adresi: <http://ajdinpametna.blogspot.ba/arhiva/2007/12/20/1279430> (posećeno 01.11.2016).
- Anđelković, N. (2009). *Putokazi za primenu informacione tehnologije u predškolsstvu*. Dostupno na adresi: <http://dete-i-racunar.blogspot.rs/2009/06/putokazi-za-primenu-informacione.html> (posećeno 01.09.2016).
- Anđelković, N. (2017). Razumevanje uloge digitalne tehnologije u vrtiću. U: Vuletić, S., Stankov, Lj. i Maksimović, A. (ur.), *Kvalitet savremenog vaspitanja i obrazovanja* (str. 133-139). Šabac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
- Janković, M. i Dmitrić, Lj. (2011). Primena računara u pripremnom predškolskom programu. U: Danilović, M., Golubović, D. i Popov, S. (ur.), *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja* (str. 288-291). Čačak: Univerzitet u Kragujevcu Tehnički fakultet Čačak.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). (Ne)postojeći digitalni prostor u predškolskom vaspitanju Srbije. U: Golubović D. (ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju*, Knjiga 1 (str. 319-325). Čačak: Tehnički fakultet.
- Stanisavljević Petrović, Z. i Pavlović, D. (2017). *Novi mediji u ranom obrazovanju*, Niš: Filozofski fakultet.

Pregledni naučni rad
UDK - 316.612-053.2
159.923.5-053.2
37.018.1/.2
316.32:316.334

INSTITUCIONALIZACIJA DETINJSTVA U SAVREMENOM DRUŠTVENOM KONTEKSTU

Milijana B. Lazarević⁸³

Marija M. Malović⁸⁴

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, Vršac

Apstrakt

U savremenom društvenom kontekstu detinjstvo je smešteno u tri subkontekstualna okvira: porodica, vaspitno-obrazovne institucije i prostor za provođenje slobodnog vremena i igru. U radu polazimo od ideje da u savremenom društvu iščezava prostor za samostalno i nekontrolisano angažovanje dece predškolskog uzrasta u aktivnostima i da je čitavo detinjstvo stavljeno pod „lupu“ odraslih. Potpadanje čitavog detinjstva pod društvenu kontrolu može se okarakterisati kao proces institucionalizacije detinjstva. Cilj ovog rada jeste preispitivanje kako se pomenuti fenomen može odraziti na živote dece, te traganje za granicom između s jedne strane – podrške dečjem razvoju i učenju putem sistematskog uređivanja uslova u kojima deca žive, i s druge strane – uniformisanja dečjeg iskustva i sužavanja dečjih horizonata ukidanjem „slobodnih zona“ za igru, kretanje, delovanje...

Ključne reči: detinjstvo, institucionalizacija, odrastanje u savremenom društvenom kontekstu.

Uvod

Specifičnu karakteristiku odrastanja u visoko razvijenim društvima predstavlja povećana institucionalizacija dečje svakodnevnice (Radović, 2014), koja se najčešće odvija između tri možda ne institucionalna, ali svakako strukturirana okvira: kuće, vrtića i prostora za provođenje slobodnog vremena, kao što su igrališta i igraonice.

Savremeno društvo možemo okarakterisati kao potrošačko društvo, jer se težište društvenog angažovanja pomerilo sa proizvodnje ka potrošnji (Sekulić, 2007). U kontekstu takvih društvenih promena, institucionalizacija detinjstva dešava se u svetlu komercijalizacije javnih prostora i sadržaja (Petrović, 2009, prema: Radović, 2015) koje osmišljavaju i uređuju odrasli vođeni idejom o zaradi koju mogu ostvariti. Danas bismo mogli čak postaviti i pitanje da li uopšte postoje sadržaji i prostori namenjeni deci koji nisu komercijalnog karaktera.

Pored toga, politička praksa savremenog društva ne temelji se na ideološkom kreiranju društva, već je težište prebačeno na pitanja o učincima, ekspertizi,

⁸³ E-mail: milijana.stojanovic88@gmail.com

⁸⁴ E-mail: m.malovic@outlook.com

kompetencijama i stručnosti, zbog čega se otvara prostor za menadžment i plansko-konstruktivistički odnos prema stvarnosti (Sekulić, 2007), kakav možemo prepoznati i u odnosu prema detinjstvu.

Karakteristike institucionalizovanog detinjstva

Kao najznačajniju karakteristiku institucionalnog vaspitanja možemo izdvojiti to što je ono nastalo iz potrebe za osposobljavanjem, ali i društvenim kontrolisanjem i nadziranjem mladih (Frenes, 1994). Dok se nekada smatralo da je porodica jedino pogodno mesto za odrastanje dece, krajem prošlog veka počinje se smatrati da javno vaspitanje ima značajnu ulogu u razvoju dece predškolskog uzrasta (Marjanović, 1984). Od tog perioda, promene koje prate institucionalizaciju detinjstva usko su povezane sa promovisanjem donje uzrasne granice od koje je poželjno učestvovati u vaspitno-obrazovnim programima. Tako danas postoji međunarodni konsenzus da svako dete mora biti u mogućnosti da koristi usluge kvalitetnih predškolskih programa pre početka osnovne škole (Dieu, 2014, prema: Humblet et al., 2015).

Pored toga što se povećava obuhvat dece sistemom predškolskog vaspitanja, danas se pitanju podrške dečjem razvoju i učenju kroz organizovani sistem predškolskog vaspitanja posvećuje velika pažnja, te uređena društva usmeravaju svoju energiju na pitanje uspostavljanja i razvoja kvaliteta predškolskog vaspitanja (OECD, 2006). Ipak, preispitivanje postojeće prakse i obezbeđivanje podrške za unapređenje kvaliteta, sa sobom neminovno povlači i potrebu da se takav sistem procenjuje i kontroliše. U tom procesu, praćenje i kontrola dece od strane odraslih može se vršiti sa ciljem pružanja podrške i podsticanja dečjeg razvoja i učenja. Međutim, oni mogu biti i mehanizam održavanja postavljenih odnosa moći, kao na primer kada se u predškolskoj ustanovi moć deteta interpretira i tumači na osnovu „praćenja i procene odraslog u skladu sa razvojnim stadijuma deteta“ (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2015: 41).

Iako se institucionalizacijom detinjstva mogu smatrati procesi putem kojih organizovana uređenja poput školskih sistema utiču na život dece i organizuju ih (Frenes, 1994), težnje da se odrastanje dece prati, procenjuje i kontroliše, danas postoje ne samo u okvirima organizovanih sistema, već i van njih. Vrednosti i ideologija društva, kao i šireg socioekonomskog i političkog konteksta jedne države se preslikavaju na sistem predškolskog vaspitanja, ali povećanom institucionalizacijom detinjstva ovakvo „preslikavanje“ postaje prepoznatljivo u svakom aspektu detetovog života. Tako se ratifikovanjem Konvencije UN o pravima deteta (1989) svaka država potpisnica obavezuje da vrši kontrolu i nad porodičnim vaspitanjem, što implicira da u savremenom društvu obavezu zaštite dečjih prava u porodici preuzima država.

Sve veća kontrola nad odrastanjem u savremenom društvenom kontekstu primetna je i kroz proces nestajanja nestruktuiranih mesta na kojima deca borave. Danas gotovo da nema mesta na kojima se deca spontano okupljaju, angažujući se u aktivnostima sa vršnjacima koja su u potpunosti oslobođena uticaja i kontrole odraslih. Deca ili provode vreme u svojim domovima, ili borave na mestima gde su za njih osmišljene aktivnostima (na sekcijama, u igraonicama...), a ukoliko su na javnom prostoru

sam prostor je taj koji utiče na karakter njihovih aktivnosti (prostor su dizajnirali odrasli spram sopstvene ideje o tome kako će on biti korišćen). Kako ističe Radović „predstave o detinjstvu i njegove strukturne karakteristike ugrađene su u formu i funkcionalne karakteristike urbanog prostora kako onog namenjenog deci tako i onog koji im nije namenjen, te određuju način i mogućnosti korišćenja urbanog prostora i formiraju njegovo značenje. Na ovaj način obezbeđena je reprodukcija društvenih odnosa, u ovom slučaju reprodukcija strukturnih karakteristika detinjstva“ (Radović, 2014: 37).

Danas se u naučnim istraživanjima i debatama sve češće pokreće pitanje o odnosu prostornog uređenja i detetove dobrobiti (Spencer & Blades, 2005), što rezultira sve većom posvećenošću društva procesu planiranja, dizajniranja i uređivanja prostora na kojima deca borave. To znači da iščezavaju prostori za decu koji nisu osmišljeni od strane odraslih. Stoga možemo reći da čitavo javno vaspitanje, ne samo institucionalno već i ono koje se dešava na javnim prostorima poprima karakteristike institucionalizovanog vaspitanja, dok čitavo detinjstvo poprima karakteristike institucionalizovanog detinjstva.

Institucionalizacija detinjstva u savremenom društvenom kontekstu doprinela je i odvajanju sveta deteta od sveta odraslih, tj. uzrasnoj segregaciji dece kao posebne društvene „kategorije“. Sve manje dece zapravo viđamo na otvorenim prostorima u gradu, jer su deca „zarobljena“ u svojim kućama, ili u vrtićima i sličnim ustanovama za decu. „Mnoga deca danas su zarobljenici sopstvenih domova, najčešće sama. Ona su institucionalizovana, zavisna od TV-a, „zonirana“ i uzrasno izolovana“ (Francis & Lorenzo, 2005: 221).

To što su predstave o detinjstvu ugrađene u sve prostore sa kojima deca dolaze u dodir ukazuje da su deca prepoznata kao posebna društvena grupa, koja ima potrebe različite od odraslih, ali ono što je zabrinjavajuće jesu nalazi koji pokazuju da deca predstavljaju društvenu grupu koja prolazi kroz različite oblike socioprostorne marginalizacije (Matthews & Limb, 1999), karakteristične za odrastanje u zapadnim društvima, a tiče se činjenice da su u izgrađenu sredinu utisnute vrednosti odraslih i društvena ograničenja nametnuta njihovim nadziranjem.

Kome pripada detinjstvo?

Teoretičari nove sociologije detinjstva uticali su na to da se akcenat u razumevanju deteta pomera se polja individualnog razvoja na polje društveno-kulturne konstrukcije detinjstva gde je neizostavno i pitanje položaja deteta kao socijalnog aktera u datom kulturnom, društvenom i političkom kontekstu (Pavlović-Breneselović, 2015). Stoga, ukoliko smo svesni da će čitavo odrastanje biti oblikovano ne samo dečjim akcijama, ne samo njihovim urođenim predispozicijama, već u velikoj meri i predstavama koje okruženje ima o samom detetu i njegovim mogućnostima, možemo postaviti pitanje – da li učešće odraslih u oblikovanju detinjstva predstavlja negativnu posledicu odrastanja u savremenom društvu?

Kako primećuju Dalbergova i Mos (Dahlberg & Moss, 2005) to što u kontekstu savremenog društva država ima sve veću moć i kontrolu nad čitavim detinjstvom može

se posmatrati dvojako. Sa jedne strane, pozitivnim se čini to što se na ovaj način može stvoriti klima odgovornog društva, koje vodi računa o uslovima u kojima deca odrastaju i ulaže napore da obezbedi svoj deci kvalitetno okruženje. Sa druge strane, ovakva situacija može voditi tome da država čitavo detinjstvo stavi pod jedan, dominantan diskurs koji služi postizanju državnih interesa, dok se realne potrebe i prava pojedinaca stavljaju u drugi plan (ti interesi nekada mogu biti izrazito tržišno orijentisani⁸⁵).

Takav primer je i institucionalizovano predškolsko vaspitanje, koje mi danas nazivamo tradicionalnim, a koje je nastalo na krilima velikog pedagoškog optimizma da se postavljanjem obrazovnih ciljeva i društvenih zadataka (Little & Smith, 1971, prema: Marjanović, 1987) može promeniti svrha predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece, od onoga što je ranije bilo čuvanje i briga o deci, do konstituisanja vaspitno-obrazovne ustanove. Ovakav optimizam je u velikoj meri i postao realnost, ali ono što je postala svrha tako formiranih vaspitno-obrazovnih ustanova mnogo je više ostalo u okvirima ispunjavanja kompenzatorske funkcije, te je predškolska ustanova shvaćena kao mesto nadoknađivanja propuštenog u porodici, što se u praksi oslikavalo jasno struktuiranim programima, kojima je nedostajalo prostora za uvažavanje interesovanja i potreba dece.

U ovako koncipiranim predškolskim programima odrasli na osnovu svojih predstava o tome šta su dečje potrebe i interesovanja oblikuju sredinu u kojoj deca borave, ali i aktivnosti u kojima ona mogu učestvovati. Iako ovi programi promovišu predškolski uzrast kao značajan period života, oni sa sobom nose jednu opasnost - mogućnost uspostavljanja monopola odraslih nad detinjstvom, ukoliko decu ne shvatimo kao aktivne i ravnopravne članove društva, koji imaju prava, ali i kapacitete da zajedno sa odraslima učestvuju u procesima donošenja odluka (Dahlberg & Moss, 2005). Ukoliko u savremenom društvu glas odraslih ima monopol nad oblikovanjem detinjstva, da li se takvo društvo može nazvati demokratskim, jer se mnoga savremena društva proglašavaju upravo demokratskim društvima.

Odgovor na ovo pitanje može biti činjenica da su gotovo sva savremena društva potpisnici Konvencije UN o pravima deteta. Time su se ona obavezala na posvećenost poštovanju svih dečjih prava, pa i koncepta učešća koji naglašava da „uključivanje dece ne treba da bude samo prolazni čin već polazna tačka za intenzivnu razmenu između dece i odraslih o razvoju propisa, programa i mera u svim kontekstima koji se odnose na život deteta“ (Opšti komentar broj 12, 2009).

Vratimo li se sada na pitanje *kome pripada detinjstvo?*, mogli bismo se složiti da detinjstvo na prvom mestu pripada detetu koje ga živi. Međutim, iako je poslednjih decenija primetno veće interesovanje za razumevanje dečje perspektive, ovakve akcije još uvek predstavljaju izuzetak, a ne pravilo. Pred nama je dug put dekonstruisanja i rekonstruisanja predstava odraslih o tome mogu li i na koje sve načine deca (naročito deca predškolskog uzrasta) učestvovati u donošenju odluka o pitanjima koja se njih tiču.

⁸⁵ Na primer, uvođenje jedinstvenih sigurnosnih standarda za proizvodnju opreme za igrališta nije primarno motivisano potrebom države da obezbedi deci sigurnost, već potrebom tržišta - postojanje jedinstvenih standarda za proizvodnju opreme omogućava različitim zemljama da neometano vrše razmenu dobara (Spiegel et al., 2014).

Zaključak

Pitanja koja su u ovom radu otvorena imaju pre svega za cilj osveščivanje procesa kojima svet nas odraslih donosi odluke u ime dece i oblikuje njihove svetove. U fokusu pedagoških istraživanja i diskusija do sada su uglavnom bila pitanja vaspitanja dece u okvirima institucija koje su deo sistema vaspitanja i obrazovanja. Međutim, kako je danas čitavo detinjstvo poprimilo karakteristike institucionalnog vaspitanja, smatramo da je potrebno otvoriti pitanje oblikovanja detinjstva i van okvira institucija javnog vaspitanja.

Literatura

- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2005). Children and city design: proactive process and the „renewal“ of childhood. In: Spencer, C. & Blades, D. (eds.): *Children and their Enviroments* (pp. 217-238). New York: Cambridge University Press.
- Frenes, I. (1994). Dimensions of Childhood. In: Qvortrup, J. et al. (eds.) *Childhood Matters: Social Theory, Prctice and Politics* (pp. 145-165). Aldershot: Avebury.
- Humblet, P. et al. (2015). BSI synopsis. Young children in Brussels: from an institutional approach to a systemic view. In: *Brussels Studies*, No 91, September 21st, www.brusselstudies.be.
- Marjanović, A. (1987). O mogućnosti naučnog zasnivanja vaspitne prakse u predškolskim ustanovama. *Predškolsko dete*. 15 (1), 27-37.
- Marjanović, A. (1984). Diskusija. *Predškolsko dete*. 12 (4). 401-411.
- Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23 (1), 61-90.
- Pavlović-Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet– Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 2). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2015). Istraživanje kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji: analiza osnova programa. U: Hebib, E., Bodroški Spariosu, B. i Ilić Rajković, A. (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji - stanje, izazovi i perspektive* (str. 39-52). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Radović, S. (2014). *Gradski prostor kao okvir svakodnevnog života dece na primeru istraživanja konkretnih urbanih prostora u Novom Sadu* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Spencer, C. & Blades, M. (2005). An introduction to: Spencer, C. & Blades, D. (eds.): *Children and their Enviroments* (pp. 1-9). New York: Cambridge University Press.
- Spiegel, B. et al (2014). *Children's Play Space and Safety Management: Rethinking the Role of Play Equipment Standard*. SAGE Open, 1-11.
- Sekulić, N. (2007). *O kraju antropologije*. Beograd: ISI FF.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD publishing.
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*, UN General Assembly Document A/RES/44/25, New York, NY, United Nations.
- UN, Opšti komentar broj 12: Pravo deteta da bude saslušano, UN, OCRC/C/GC/12, 20. juli 2009.

PERCEPCIJA MLADIH O ULOZI RODITELJA NA SOCIJALNIM MREŽAMA: KONTROLA ILI RODITELJSTVO

Katarina S. Glomazić⁸⁶
Bačelor, University of Bath, UK; MSc King's College London, UK

Apstrakt

Razvoj tehnologije i novih medija reflektovali su se na način na koji se odvija roditeljstvo u savremenom, tehnološki zahtevnom društvu. Roditeljska kontrola se u roditeljstvu posredovanom novim medijima ogleda u pokušaju uključenosti u virtuelnu privatnost dece. Percepcija tinejdžera o ponašanju njihovih roditelja na društvenim mrežama najbolje pokazuje da li je ta kontrola deo samog vaspitanja ili vid represije nad slobodom dece. Cilj ovog rada stoga jeste da analizira percepciju tinejdžera o ulozi roditelja na virtuelnim platformama, kao i postavljanje granica do kojih roditelji mogu imati uvid u njihovu privatnost. Analiza pokazuje da je postojeća većinska percepcija tinejdžera da je uloga roditelja na socijalnim mrežama kontrolna i invazivna. Činjenica da su deca dobila ulogu tih koji postavljaju granice, neretko rezultira negativnom percepcijom dece o ulozi roditelja na socijalnim mrežama. Ipak, rezultati nagoveštavaju da je percepcija tinejdžera većinski rezultat postojećeg odnosa između roditelja i dece pre uključivanja roditelja na socijalne platforme. Dobri odnosi se učvršćuju, dok konfliktne postaju još problematičnije i dovode do stvaranja negativne percepcije o ulozi roditelja na socijalnim mrežama.

Ključne reči: roditeljstvo, socijalne mreže, roditeljska kontrola, komunikacija.

Uvod

Razvoj tehnologije i novih medija rezultirao je krupnim promenama u svim sferama života – društvenoj, ekonomskoj, političkoj, porodičnoj. Te promene su se, između ostalog, reflektovale na način na koji se odvija vaspitni proces u kome roditeljstvo zauzima jednu od ključnih uloga. U tom kontekstu, neminovno se nameće pitanje da li postojeći model roditeljstva, u savremenom, tehnološki zahtevnom društvu, može uspešno da odgovori na sadašnje potrebe dece.

Usled rastuće popularnosti društvenih mreža, roditelji se često nalaze u situaciji koja od njih traži da naprave balans između kontrole aktivnosti i pružanja slobode svojoj deci (Kanter et al., 2012). Lak pristup informacijama na internetu pruža im priliku da namerno ili nenamerno prate ili nadgledaju svoju decu na socijalnim mrežama (Kanter et al., 2012). Na taj način, u specifičnom procesu komunikacije koji se odvija u virtuelnom prostoru, roditelj svesnom ili nesvesnom namerom postaje “kontrolor” ponašanja svog

⁸⁶ E-mail: kglomazic26@gmail.com

deteta. Da li je ta kontrola deo samog vaspitanja ili predstavlja vid represije nad decom i njihovom slobodom, najbolje pokazuje percepcija same dece o ponašanju njihovih roditelja na društvenim mrežama. Roditeljska kontrola svakako predstavlja dimenziju vaspitanja u postojećem (tradicionalnom) modelu roditeljstva. U roditeljstvu posredovanom novim medijima, kontrola je i dalje sastavni deo vaspitanja, ali dobija i novu formu, nešto suptilniju u odnosu na postojeći model porodičnog vaspitanja. Ona se ogleda u pokušaju uključenosti u virtuelnu privatnost dece (koja je za roditelje često skrivena) i deca ovaj vid kontrole neretko doživljavaju kao "invaziju na sopstvenu privatnost" (Hawk et al., 2016). Istraživanja pokazuju da tinejdžeri socijalne mreže često vide kao virtuelne platforme bez ograničenja, dok su stvarnom životu neretko svesni činjenice da su ograničeni zabranama od strane roditelja (Erickson et al., 2015). Iz tog razloga, oni online prostor vide kao "polje slobode", pa na tim platformama dele veliki broj informacija sa prijateljima, ali ne i sa roditeljima (Erickson et al., 2015). "Prijateljstvo" ili "praćenje" od strane roditelja na socijalnim mrežama tinejdžeri doživljavaju kao moguću pretnju za njihovu privatnost (Kanter et al., 2012).

U ovom radu cilj nam je da analiziramo na koji način tinejdžeri percipiraju ulogu roditelja na virtuelnim platformama i da li postoji tendencija mladih da na društvenim mrežama roditeljima postavljaju granice do kojih mogu imati uvid u njihovu privatnost.

CPM teorija, uspostavljanje granica privatnosti i roditeljska kontrola

U želji da objasnimo ponašanje tinejdžera na socijalnim mrežama u kontekstu roditelj – dete odnosa u virtuelnom svetu, pošli smo od teorije koja objašnjava upravljanje privatnošću u komunikaciji na socijalnim mrežama - Communication Privacy Management (CPM) (Petronio, 2002). Prema CPM teoriji, tinejdžeri često žele da podele informacije sa drugima, ali da istovremeno očuvaju svoju privatnost (Petronio, 2002). Iz tog razloga, oni kreiraju granice privatnosti koje služe za regulisanje količine informacija koje se dele (Petronio, 2002). Ukoliko tinejdžeri osete opasnost u vidu tendencije roditelja da pomere već uspostavljene granice ili kreiraju nadzor nad njihovim ličnim informacijama, postojeće granice privatnosti bivaju uznemirene (Kanter et al., 2012). Upravo tzv. turbulencija granica i osećaj deteta da roditelj bez dozvole želi da uđe u njegovu privatnost, kod tinejdžera dovodi do negativne percepcije o roditeljskoj kontroli i osećaj napada na njegovu privatnost. Dakle, pokušaj roditelja da se uključe u tokove socijalnih života svoje dece kroz nadgledanje njihovih aktivnosti na socijalnim mrežama, tinejdžeri doživljavaju kao invaziju na sopstvenu privatnost i narušavanje granica koje su deca postavili kako bi svoje informacije zaštitili (Kanter et al., 2012).

Dok za roditelje, u većini slučajeva, regulisanje ponašanja dece proizlazi iz brige (Ben-Ze'ev, 2003), percepcija dece je drugačija. Tinejdžeri često nemaju osećaj "brižljivog roditelja" koji njihovi roditelji pokušavaju da budu već njihovo ponašanje u

virtuelnom prostoru pogrešno tumače - kao roditeljsku tendenciju da kontrolišu i krše njihovu privatnost (Ben-Ze'ev, 2003). S druge strane, roditelji se, u nemogućnosti da istom brzinom kojom napredak tehnologije menja interpersonalne odnose odgovore na problem, okreću već poznatim strategijama kontrole, direktnim ili indirektnim (Hawk et al., 2008): slušanje telefonskih poziva, ispitivanje dece o njihovim aktivnostima ili tajno čitanje njihovih beležaka ili poruka. Slične, poznate strategije roditelji teže da primene i u virtuelnom svetu u kome, kako se ispostavilo, važe drugačija pravila. Dakle, u pokušaju da ostanu u okviru granica privatnosti koje im deca postavljaju, roditelji zapravo izazivaju suprotnu reakciju, usled čega deca ulogu roditelja na društvenim medijima posmatraju kao potencijalnu pretnju po kontrolu koju tinejdžeri imaju nad svojim privatnim informacijama (Hawk et al., 2008).

Uprkos tome što tinejdžeri kontrolu roditelja na socijalnim mrežama doživljavaju kao oduzimanje slobode, mora se naglasiti da je roditeljska kontrola važan deo vaspitnog procesa i neophodna je u svakom modelu roditeljstva. Cilj roditeljske kontrole jeste da "reguliše ponašanje dece u skladu sa prevladavajućim porodičnim ili društvenim normama" (Baumrind, 2005: 66).

Razlika između tradicionalnog i modernog roditeljstva

Dakle, kako bi se steklo potpuno shvatanje složenog i dijalektičkog procesa formiranja granica i pregovaranja o pravilima privatnosti na socijalnim mrežama između roditelja i njihove dece, potrebno je uzeti u obzir više faktora. Prvenstveno, potrebno je ispitati do koje mere tinejdžeri teže sticanju autonomije putem socijalnih mreža. Kao što su istraživanja pokazala, veće granice u realnom svetu u vidu roditeljskih zabrana dovode do većeg otpora kod dece, koji rezultira ekscesivnim deljenjem informacija na socijalnim mrežama (Erickson et al., 2015). Percepcija dece o ulozi roditelja na socijalnim medijima se oblikuje u odnosu na stepen autonomije koji im je dat. Zatim, treba uzeti u obzir postojeći odnos između roditelja i dece jer percepcija dece o ulozi roditelja na socijalnim mrežama u velikoj meri zavisi od postojećeg odnosa. Naime, pokazalo se da deca koja imaju konfliktan odnos sa roditeljima pre priključivanja roditelja na socijalne mreže, uglavnom rezultiraju još problematičnijim odnosom (Kanter et al., 2012). Stoga, njihova percepcija je od samog početka negativno orjentisana i može se tumačiti kao proizvod nezadovoljavajućeg odnosa. Međutim, ona deca koja su imala dobar odnos sa roditeljima pre nego što su se roditelji priključili socijalnim mrežama su njihovu ulogu opisivala kao prijateljsku ili pozitivnu. Percepcija dece koja su bliska sa svojim roditeljima je da je njihova uloga brižna, zaštitnička i prijateljska, dok deca koja su u konfliktnom odnosu doživljavaju roditelje na socijalnim mrežama kao kontrolore ili napadače privatnosti (Kanter et al., 2012).

Takođe, važno je ispitati do koje mere je “zamena uloga” usled nesklada između tradicionalnog i modernog roditeljstva dovela do promene percepcije dece o ulozi roditelja na socijalnim mrežama. Istraživanja pokazuju da kada postoji negativna percepcija o ulozi roditelja na socijalnim mrežama, ona dovodi do značajnih napora tinejdžera da zaštite svoju privatnost (Agosto et al., 2012) što vodi “zameni uloga”. Vidovi zaštite privatnosti od roditelja obuhvataju: komunikaciju putem e-pošte, stvaranja lažnih profila ili prikazivanja umanjene količine informacija roditeljima (Agosto et al., 2012). Takođe, prilagođavanje alatki pomoću kojih se podešavaju različiti stepeni privatnost na društvenim medijima za prijatelje, strance ili roditelje, su ključni mehanizmi kontrole granica koje tinejdžeri roditeljima postavljaju. Na taj način, oni uspevaju da preuzmu od roditelja upravljanje procesom kontrole dok roditelji preuzimaju ulogu dece i pokušavaju da se adaptiraju na novonastalu situaciju. Dosadašnji rezultati pokazuju da se pokušaji adaptacije roditelja na novonastalu situaciju često neuspešno završavaju, a deca stvaraju negativnu percepciju o ulozi roditelja i stiču osećaj da bivaju kontrolisani, čemu se opiru (Erickson et al., 2015). Na taj način roditelji, često nenamerno, uzrokuju percepciju gubitka autonomije kod dece (Erickson et al., 2015). Sama adaptacija vodi do promenjenih obrazaca ponašanja kod tinejdžera, zbog čega roditelji često imaju utisak da deca pokušavaju da sakriju informacije od njih (Boyd, 2007).

Zaključak

Dakle, percepcija dece o ulozi roditelja na socijalnim mrežama je u velikoj meri rezultat odnosa koji roditelji i deca grade pre uključivanja roditelja na socijalne platforme. Dok za jedne roditelj na socijalnoj mreži predstavlja kontrolu, opasnost ili invaziju privatnosti, za druge je “onlajn” komunikacija sa roditeljima važna i oslikava brigu roditelja za bezbednost svoje dece, kao i želju za što većim uključenjem u njihov život (Kanter et al., 2012). Ovi rezultati nagoveštavaju da je komunikacija između roditelja i dece jedan od najvažnijih faktora u određivanju načina na koji deca prihvataju i razumeju prisustvo svojih roditelja na društvenim medijima - kao roditeljstvo koje je nežno i brižno, ili kontrolišuće i opterećujuće za čuvanje privatnosti.

U analizi razloga negativne percepcije mladih o ulozi roditelja na društvenim mrežama trebalo bi uzeti u obzir i kontinuitet prisustva roditelja na društvenim medijima. Naime, moguće je da će dete promeniti i prilagoditi svoje ponašanje i percepciju ako je period tokom koga njegovi roditelji poseduju naloge na socijalnim mrežama duži. Ono što se prvobitno može smatrati kontrolom kasnije postaje normalizovano, jer mladi adolescenti postaju spremni da pregovaraju o svojim granicama privatnosti i na taj način izbegnu turbulenciju granica (Hawk et al., 2016). Ipak, čini se da je postojeća većinska percepcija dece takva da je uloga roditelja na socijalnim mrežama kontrolna i invazivna. Iako su namere roditelja često pozitivne, štaviše, podrazumevaju

želju da budu uključeni u živote svoje dece, učestvuju u njihovim aktivnostima, ili ih čak i bolje upoznaju, roditeljstvo u modernom dobu često ne dozvoljava ispoljavanje njihovih ambicija na željeni način. Zbog činjenice da su deca dobila ulogu tih koji postavljaju granice, neretko dolazi do nesporazuma, što rezultira negativnom percepcijom dece o ulozi roditelja na socijalnim mrežama.

Literatura

Agosto, D. E., Abbas, J. & Naughton, R. (2012). Relationships and social rules: Teens' social network and other ICT selection practices. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 63 (6), 1108-1124.

Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 108, 61-69.

Ben-Ze'ev, A. (2003). Privacy, emotional closeness, and openness in cyberspace. *Computers in Human Behavior*, 19 (4), 451-467.

Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *MacArthur foundation series on digital learning—Youth, identity, and digital media volume*, 119-142.

Erickson, L. B., Wisniewski, P., Xu, H., Carroll, J. M., Rosson, M. B. & Perkins, D. F. (2016). The boundaries between: Parental involvement in a teen's online world. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67 (6), 1384-1403.

Hawk, S. T., Becht, A. & Branje, S. (2016). "Snooping" as a Distinct Parental Monitoring Strategy: Comparisons With Overt Solicitation and Control. *Journal of Research on Adolescence*, 26 (3), 443-458.

Hawk, S. T., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A. & Meeus, W. (2008). Adolescents' perceptions of privacy invasion in reaction to parental solicitation and control. *The Journal of Early Adolescence*, 28 (4), 583-608.

Kanter, M., Afifi, T. & Robbins, S. (2012). The impact of parents "friending" their young adult child on Facebook on perceptions of parental privacy invasions and parent-child relationship quality. *Journal of Communication*, 62 (5), 900-917.

Petronio, S. (2012). *Boundaries of privacy: Dialectics of disclosure*. Suny Press.

Indeks ključnih reči u saopštenjima

A

adolescencija	121
Agenda 21	77
aktivnosti u slobodno vreme.....	150

C

celoživotno učenje	66
cilj i zadaci obrazovanja i vaspitanja	2

D

dečja participacija	88
dečji vrtić.....	33
dekontekstualizacija	174
dete	26
detinjstvo	26, 200
dijalog	111
dimenzije kvaliteta	50
dobrobit deteta.....	117
dogma	94

E

emancipacija.....	19
engleski jezik.....	94

F

fokus grupe	133
funkcija škole	10

H

habitus.....	33
--------------	----

I

implicitna pedagogija	40
informaciono-komunikacione tehnologije.....	195
institucionalizacija.....	200
integrativni pristup	77
intelektualno vaspitanje.....	83
iskustvo.....	174
istraživanje praktičara	105, 155
izazovi savremenog doba	19

J

jedinstven vaspitno-obrazovni proces	2
--	---

K

kompetencije nastavnika.....	168
komunikacija.....	205
konsultovanje	133
kontekst.....	44
kontekst škole	83
kontekst za učenje	105
ko-regulisano učenje	105
korelati saradnje roditelja i vaspitača	127
kultura	185
kultura i struktura ustanove.....	33
kultura vrtića	117

L

lažne vesti.....	190
------------------	-----

M

maloletni prestupnik.....	71
maloletnički zatvor	71
marketinški model	133
masovni mediji.....	190
mašta	174
metafora spirografa	111
metodologija istraživanja.....	60
model demokratskog eksperimentalizma	133
mogućnosti vaspitanja.....	40
muzej	185

N

nastava.....	44
nastava ekološkog vaspitanja.....	77
nastavni plan i program.....	77
neformalno učenje.....	185

O

obrazovanje	2, 10, 66, 71
obrazovna politika.....	77
odnos vaspitanja i društva.....	19
odnosi.....	117
odnosi u učionici	105
odraslo doba.....	66
odrastanje u savremenom društvenom kontekstu	200

P

participacija.....	33, 94, 185
participacija roditelja.....	133
participativno učenje.....	88
partnerstvo.....	138
pedagog.....	44, 138
pedagogija.....	19, 60
perspektiva učenika.....	105
položaj.....	33
porodica.....	56, 121, 138
porodično funkcionisanje.....	121
post-istina.....	94
poststrukturalizam.....	179
praksa dečjeg vrtića.....	88
praksa vaspitanja.....	26
predškolska ustanova.....	127
predškolsko vaspitanje i obrazovanje.....	50
prevencija nasilja.....	168
preventivne i interventne aktivnosti.....	168
primer programa.....	105, 145
problemska nastava.....	83
proces planiranja.....	195
profesionalna orijentacija.....	145
promena.....	179

R

razumevanje različitih perspektiva.....	50
razvoj kognitivnih kapaciteta učenika.....	83
refleksija.....	94
roditelji.....	127
roditeljska kontrola.....	205
roditeljstvo.....	205

S

sadržaj slobodnog vremena.....	150
saradnja.....	56, 117, 138
saradnja roditelja i vaspitača.....	127
slika o detetu.....	88
slobodno vreme.....	150, 161

socijalne mreže.....	190, 205
sociometrijski status učenika.....	100
Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji.....	2
svakodnevni život.....	40
škola.....	10, 56
škola kao vaspitna institucija.....	2
škola kao zajednica koja uči.....	44
školske sekcije.....	155

T

teorije kompleksnosti.....	179
transformacija vaspitanja.....	174

U

učenici osnovne škole.....	161
učenici sa teškoćama u početnom opismenjavanju.....	100
učenici srednje škole.....	155

V

vannastavne aktivnosti.....	155
vaspitač.....	138
vaspitači.....	127, 195
vaspitanje.....	2, 10, 19, 26, 40, 44, 56, 66, 71, 111, 150, 161, 179, 190
vaspitanje igrom i umetnošću.....	174, 179
vaspitna funkcija osnovne škole.....	145
vaspitna funkcija porodice.....	56
vaspitna stvarnost porodice.....	121
vaspitno-obrazovni rad.....	195
Vićentije Rakić.....	179
vrednosti.....	50
vrste istraživanja.....	60
vršnjačko nasilje.....	168

Z

zajednica koja uči.....	117
zajednica prakse.....	33
zajednica u vrtiću.....	117
zavodske vaspitne mere.....	71

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.018.1/2(082)(0.034.2)

371(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп Сусрети педагога (2017 ; Београд)

VasPITANJE danas [Електронски извор] : зборник радова / Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu 29. i 30. septembar 2017. ; [urednici Milan Stančić, Aleksandar Tadić, Tamara Nikolić Maksić]. - Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju : Pedagoško društvo Srbije, 2017 (Beograd : Pedagoško društvo Srbije). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm

Sistemska zahteva: Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-80712-09-3 (IZPIA)

a) Васпитање - Зборници b) Образовање - Зборници

COBISS.SR-ID 246136332