

**Zbornik radova sa nacionalnog
naučno-stručnog skupa
Susreti pedagoga 2026.**

**OBRAZOVNI PROGRAMI:
teorija, praksa i
perspektive**

25. septembar 2026.



Универзитет у Београду
Филозофски факултет

IPA

Filozofski fakultet



**ПЕДАГОШКО
ДРУШТВО СРБИЈЕ**

STANDARDIZOVANO

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

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup

Obrazovni programi: teorija, praksa i perspektive

Beograd

Zbornik radova



УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



ПЕДАГОШКО
ДРУШТВО СРБИЈЕ

Izdavači

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

Za izdavača

Prof. dr Lidija Miškeljin
Ivan Davidović

Urednici

Prof. dr Lidija Miškeljin
Doc. dr Ivana Jeremić
dr Natalija Gojak

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Živka Krnjaja
Prof. dr Vera Spasenović
Prof. dr Zorica Šaljić
Prof. dr Emina Hebib
Prof. dr Radovan Antonijević
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu
Prof. dr Aleksandra Ilić Rajković
Prof. dr Aleksandar Tadić
Prof. dr Nataša Vujisić
Prof. dr Nataša Matović
Prof. dr Lidija Radulović
Prof. dr Milan Stančić
Prof. dr Nataša Nikolić
Prof. dr Jelena Vranješević

Prof. dr Katarina Popović
Prof. dr Aleksandra Pejatović
Prof. dr Jovan Miljković
Prof. dr Ana Pešikan
Doc. dr Dragana Purešević
Doc. dr Nevena Mitranić Marinković
Doc. dr Vladeta Milin
Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Doc. dr Saša Dubljanin
Doc. dr Nikola Koruga
Doc. dr Edisa Kecap
Doc. dr Zorica Milošević
Dr Milijana Lazarević
Dr Marija Malović

Priprema za štampu i prelom

Institut za pedagogiju i andragogiju – Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu

Dizajn korica

Studenti IV godine pedagogije Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu

Štampa

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

Tiraž

100

ISBN 978-86-80712-61-1 (elektronsko izdanje)

<https://doi.org/10.21301/Susr.ped2026>



Attribution – CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju/Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su, u okviru Susreta pedagoga, nacionalni naučni skup sa temom „Obrazovni programi: teorija, praksa i perspektive“. Cilj skupa bio je sagledavanje savremenih teorijskih pristupa i prakse razvijanja obrazovnih programa proizašao iz potrebe za jačanjem stručne podrške pedagozima kao i drugim stručnjacima u oblasti obrazovanja u izradi i razvijanju obrazovnih programa.

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
25. septembar 2026, Beograd

Obrazovni programi: teorija, praksa i perspektive

Zbornik radova

Urednici

Prof. dr Lidija Miškeljin
Doc. dr Ivana Jeremić
dr Natalija Gojak

Programski odbor skupa:

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

Organizacioni odbor skupa:

Bojana Milosavljević, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Andrea Gašić, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Jovana Suhenko, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Dragana Gagić, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Ivana Kokeza, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Zorana Pešić, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Branka Radovanović, istraživač-saradnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Tamara Injac, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Anja Božić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Marina Nikolić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Marija Janković, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Milica Ubović Delić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Marijana Ristić, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Ana Lazarević, istraživač-pripravnik, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Aleksa Eremija, Pedagoško društvo Srbije
Tijana Milešević, Pedagoško društvo Srbije
Udruženje studenata pedagogije „Freire“, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

SADRŽAJ

PLENARNA IZLAGANJA

Olivera Kamenarac

<i>Preoblikovanje obrazovanja u vremenu polikrize: od krize relacionosti ka pedagogijama zajedničkog postajanja</i>	<i>11</i>
<i>Re-imagining education in a time of polycrisis: relational pedagogies of becoming-with</i>	<i>17</i>

Dragana Purešević

<i>Kad participacija nije dovoljna: tri dimenzije participativnog pristupa evaluaciji programa</i>	<i>23</i>
--	-----------

ZVANIČNI OBRAZOVNI PROGRAMI NA NACIONALNOM NIVOU

Vera Spasenović i Zorica Šaljić

<i>Obrazovanje usmereno na kompetencije u globalnim i nacionalnim obrazovnim politikama</i>	<i>35</i>
---	-----------

Radovan Antonijević

<i>Nastava stranih jezika u školi kao činilac razvoja stavova o multikulturalnosti kod učenika</i>	<i>41</i>
--	-----------

Aleksandar Marković

<i>Specifičnosti primene dualnog obrazovanja - model vazduhoplovne akademije</i>	<i>46</i>
--	-----------

Ljiljana Vdović

<i>Globalne tendencije i reforme nacionalnih obrazovnih programa</i>	<i>52</i>
--	-----------

Aleksandar Milanković

<i>Različiti pristupi nastavnoj dokumentaciji: od diskursa moći ka diskursu participacije</i>	<i>58</i>
---	-----------

Hana Nikolić

<i>Programski (dis)kontinuitet posmatran kroz uloge vaspitača i učitelja</i>	<i>64</i>
--	-----------

Mihajlo Đuričić

<i>Kriza vrednosti, moralno vaspitanje i škola: kritičko razmatranje uvođenja novog nastavnog predmeta</i>	<i>71</i>
--	-----------

Milena Vučinić, Katarina Ležaić i Milica Marković <i>Slike o studentima pedagogije koje se otkrivaju analizom izbornih predmeta na osnovnim akademskim studijama</i>	77
---	----

Nađa Petrović <i>Između dva obrazovna sveta: autoetnografska komparacija visokog obrazovanja u Srbiji i Sjedinjenim Američkim Državama</i>	84
---	----

PROGRAMI KOJE DONOSE OBRAZOVNE USTANOVE

Živka Krnjaja i Nevena Mitranić Marinković <i>Stvarati mogućnosti: pedagozi kao kreatori obrazovnih programa</i>	92
---	----

Branislava Popović Ćirić, Lidija Bukvić, Marija Trajković i Dragana Bogićević <i>Vršnjačke edukacije u srednjim školama: pedagoški potencijal i iskustva iz prakse</i>	99
---	----

Nikola Koruga i Tamara Nikolić <i>Crvena ili plava pilula? – Improvizovani kurikulum kao utopijska praksa</i>	105
--	-----

Natalija Gojak, Zorica Milošević i Jana Mišović <i>Obrazovna podrška univerzitetskim nastavnicima za podučavanje studenata sa invaliditetom: empirijski utemeljene smernice za kreiranje programa obrazovne podrške</i>	112
--	-----

Ana Kažanegra Veličković i Tamara Matić <i>Uloga vannastavnog slušanja u razvoju jezičke kompetencije u nastavi stranih jezika</i>	118
---	-----

Bojana Milosavljević i Tamara Injac <i>U potrazi za drugačijim značenjima: negovanje doživljaja u obrazovanju kroz razvijanje kratkih obrazovnih programa</i>	123
--	-----

Dragana Gagić, Anja Božić, Luka Nikolić, Lidija Radulović i Ivana Kokeza <i>Između kurikuluma kao produkta i kurikuluma u kontekstu – osvrt na program CRITICAL CHANGE LAB</i>	130
---	-----

Ana Gardašević <i>Ukuljučeni ili isključeni-mreža odnosa u vrtiću i školi</i>	136
--	-----

Nevena Maksimović <i>Između uloge pedagoga i vaspitača: iskustva iz prakse u predškolskoj ustanovi</i>	141
---	-----

PROJEKTI U FUNKCIJI PODRŠKE RAZVIJANJU OBRAZOVNIH PROGRAMA

Zorica Šaljić i Vera Spasenović <i>Primena koncepta pozitivnog razvoja u prevenciji problema u ponašanju učenika</i>	148
Ivana Stepanović Ilić, Aleksander Baucal, Ksenija Krstić, Marina Videnović, Smiljana Jošić, Jovan Ivanović, Ana Altaras, Zorana Jolić Marjanović, Dragica Pavlović Babić, Kristina Mojović Zdravković, Tijana Nikitović i Milana Rajić <i>PEERSOLVERS model u službi razvoja međupredmetnih kompetencija: naučno zasnovana intervencija</i>	154
Ivana Stepanović Ilić, Marina Videnović i Milana Dabić Boričić <i>STEAM u prvom ciklusu obrazovanja: razvoj pedagoškog okvira, uloga učitelja i efekti u praksi</i>	168
Milijana Lazarević <i>(Re)konstrukcija odnosa prema materijalima za igru: Remida kao inspiracija</i>	185
Marija Malović i Milijana Lazarević <i>Projekat Zaigrani kao podrška razvijanju realnog programa vrtića: materijali, igra i održivost</i>	192
Ivan Davidović i Aleksandra Mijović <i>Erasmus+ projekti kao platforma za razvoj i unapređivanje školskih programa: primer programa o značaju vode</i>	199
Simka Vukojević <i>Planiranje obrazovnih programa: primer Prirodnjačkog muzeja u Beogradu</i>	204

STRUČNO USAVRŠAVANJE U FUNKCIJI PODRŠKE RAZVIJANJU OBRAZOVNIH PROGRAMA

Marina Nikolić i Lidija Miškeljin <i>Pristup(i) u građenju partnerstva porodice i vrtića u programu stručnog usavršavanja „U vrtiću u školi – budi ruka koja voli“</i>	212
Marija Šarančić, Ivana Ignjatović i Mirjana Senić Ružić <i>Pedagoška dimenzija digitalne transformacije u programima profesionalnog razvoja nastavnika</i>	222

Dragana Radenović i Nikola Dragović	
<i>Planiranje i realizacija nastavnog programa u digitalnom okruženju:</i>	
<i>izazovi i mogućnosti.....</i>	<i>229</i>
Maja Vračar	
<i>Profesionalni razvoj vaspitača u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj.....</i>	<i>236</i>
Nataša Duhanaj i Milica Vasiljević Blagojević	
<i>Samorocena profesionalnih kompetencija nastavnika za partnerstvo</i>	
<i>sa porodicom i lokalnom zajednicom.....</i>	<i>243</i>
Vukašin Grozdić, Branka Radovanović i Svjetlana Tubić	
<i>Pristupi merenju digitalne pismenosti starijih odraslih:</i>	
<i>analiza metodoloških dilema.....</i>	<i>249</i>
Jovana Petrović i Kristina Lovre	
<i>Od autorskog programa do prakse ustanove: razvijanje programa</i>	
<i>uvođenja u posao pripravnika vaspitača.....</i>	<i>255</i>

PLENARNA IZLAGANJA

PREOBLIKOVANJE OBRAZOVANJA U VREMENU POLIKRIZE: OD KRIZE RELACIONOSTI KA PEDAGOGIJAMA ZAJEDNIČKOG POSTAJANJA

Olivera D. Kamenarac¹ 
Griffith Univerzitet, Kvinslend, Australija

Apstrakt

U vremenu polikrize, obrazovanje se suočava sa izazovima koji prevazilaze mogućnosti tehničkih rešenja i individualizovanih odgovora. Ovaj rad polazi od pretpostavke da se savremena polikriza može razumeti i kao kriza relacionosti, nastala iz antropocentričnih shvatanja koja ljude pozicioniraju kao izdvojene i nadređene više-od-ljudskom svetu. Oslanjajući se na maorske i druge autohtone perspektive, kritički feministički posthumanizam i novi materijalizam, rad razmatra relacije pedagogije zajedničkog postajanja (eng. *becoming-with*) kao mogućnost drugačijeg promišljanja obrazovanja. Polazeći od koncepta *whanaungatanga*, jednog od temeljnih maorskih pojmova i načela kurikulumu za rano obrazovanje *Te Whāriki*, rad istražuje relacije prakse pripadanja, uzajamnosti i odgovornosti. *Whanaungatanga* pokazuje kako obrazovanje može otvoriti prostor za etičke odnose među ljudima, mestima i više-od-ljudskim svetovima. Umesto da nudi rešenja za polikrizu, rad poziva na dijalog o potencijalu relacionih pedagogija da podrže zajedničko blagostanje i otvore mogućnosti za zajednički život u uslovima planetarne neizvesnosti.

Ključne reči: polikriza, relacije pedagogije, zajedničko postajanje (eng. *becoming-with*), više-od-ljudski svetovi (eng. *more-than-human*), *whanaungatanga*.

Uvod: obrazovanje u svetu polikrize

Svet je sve više oblikovan polikrizom, stanjem u kojem se ekološki kolaps, ratovi i raseljavanja, produbljivanje društvenih nejednakosti, politička fragmentacija i ubrzane tehnološke transformacije međusobno prepliću i intenziviraju (Green i sar., 2026; Peters et al., 2025a, 2025b). Polazeći od Morina i Kerna (1999), polikriza se može razumeti kao splet međusobno uslovljenih problema i pretnji koji stvaraju preklapajuće i uzajamno osnažujuće dinamike koje nije moguće svesti na jedan uzrok. Savremene krize stoga nisu izolovani događaji već zamršena i isprepletena stanja koja prevazilaze linearna rešenja i zahtevaju nove načine promišljanja zajedničkog života.

Savremena literatura poreklo polikrize povezuje sa kolonijalizmom, kapitalizmom i antropocentrizmom (Bedford, 2024; Poelina et al., 2024; Tuhiwai Smith, 2022; de Rijke & Osgood, 2026). Brojni autori ukazuju na njihovu međusobnu uslovljenost: klimatski kolaps ne može se odvojiti od kolonijalno-kapitalističke eksploatacije; društvene nejednakosti duboko su povezane sa neoliberalnim kapitalizmom; fenomen post-istine proizlazi iz dubljih kriza poverenja (Dadvand, 2026; McKinley & Smith, 2019; Morin & Kern, 1999). Nadovezujući se na ove uvide, ovaj rad

¹ olivera.kamenarac@gmail.com

polazi od pretpostavke da se polikriza može razumeti i kao kriza relacionosti. Ona proizlazi iz dominantnih društvenih, političkih i obrazovnih imaginarijuma koji ljude pozicioniraju kao autonomne pojedince, odvojene od drugih i nadređene više-od-ljudskom svetu. Kako upozoravaju autohtoni autori, takve pretpostavke prikrivaju duboku međuzavisnost kroz koju se život održava i istovremeno podrivaju mogućnosti uzajamnosti, brige i kolektivne odgovornosti (Poelina et al., 2024).

Oslanjajući se na maorske i druge autohtone perspektive, kritički feministički posthumanizam i novi materijalizam, ovaj rad razmatra relacije pedagogije zajedničkog postajanja (eng., *becoming-with*) kao jedan od načina za ponovno promišljanje obrazovanja u vremenu polikrize. U tom nastojanju rad se okreće maorskom² konceptu *whanaungatanga*, kako je artikulisan u kurikulumu za rano obrazovanje *Te Whāriki* (Ministry of Education, 2019), kako bi pokazao na koje se načine relacionost može živeti i ostvarivati kroz obrazovne prakse pripadanja, uzajamnosti i odgovornosti, otvarajući prostor za drugačije obrazovne imaginarijume u vremenu polikrize.

Relacione pedagogije zajedničkog postajanja

U okviru kritičkih, feminističko-posthumanih i novomaterijalističkih teorijskih perspektiva, zajednička posvećenost relacionosti dovodi u pitanje figuru autonomnog ljudskog subjekta (Barad, 2007; Braidotti, 2022; de Rijke & Osgood, 2026; McKinley & Smith, 2019; Murris, 2022; Poelina et al., 2024). Iz ovih perspektiva, učenje nastaje kroz relacije među ljudima, životinjama, mestima, materijalima, tehnologijama, istorijama i više-od-ljudskim svetovima. Obrazovanje se stoga razume kao kontinuirani proces učestvovanja i postajanja u svetovima koji su oduvek i uvek već zajednički.

Relacione pedagogije polaze od razumevanja da odnosi ne povezuju samo unapred postojeće entitete, već aktivno učestvuju u oblikovanju onoga ko i šta postajemo. Kako ističe Barad (2007), bića postoje kroz relacione isprepletanosti (*entanglements*), dok Haraway (2016) život opisuje kao neprekidan proces zajedničkog postajanja (*becoming-with*) sa ljudskim i više-od-ljudskim svetovima. Iz ove perspektive, učenici, nastavnici, mesta, materijali i Zemljini sistemi nisu odvojene komponente koje se povezuju kroz obrazovanje; oni se neprestano uzajamno konstituišu kroz obrazovne susrete.

Takav zaokret ima značajne implikacije za obrazovanje u vremenu polikrize. Obrazovni sistemi dugo su bili organizovani oko pretpostavki o individualnom postignuću, takmičenju i ljudskoj izuzetnosti (Ball, 2021; Braidotti, 2019, 2022). Nasuprot tome, relacione pedagogije usmeravaju pažnju ka brizi, međuzavisnosti i zajedničkom postajanju. Njihovo polazište nije pitanje šta pojedinci treba da nauče kako

² Maori su autohtoni narod Aotearoe/Novog Zelanda. Maorski termini (pisani kurzivom) korišćeni u ovom radu potiču iz te reo Māori, autohtonog jezika maorskog naroda. Uvažavajući raznolikost, dubinu i složenost maorskih sistema znanja, ova analiza nužno zahvata samo mali deo njihovog bogatstva. Kroz koncept *whanaungatanga* ne nastoji se ponuditi celovit prikaz maorskih pogleda na svet, već otvoriti prostor za razumevanje relacionih veza među ljudima, precima, mestima i više-od-ljudskim svetovima, pri čemu se identitet, pripadanje i odgovornost oblikuju kroz odnose srodstva, uzajamnosti i zajedničke brige.

bi učvrstili sopstveni uspeh i dominaciju, već kako možemo živeti zajedno sa više-od-ljudskim svetovima, doprinoseći zajedničkom blagostanju zasnovanom na međuzavisnosti, etičkoj brizi i odgovornosti.

***Whanaungatanga*: Kolektivni način zajedničkog postajanja i relacijska pedagoška praksa**

Kako bismo istražili na koje načine relacione pedagogije mogu biti ostvarene u obrazovnoj praksi, ovaj rad se okreće konceptu *whanaungatanga*, jednom od temeljnih pojmova maorskih pogleda na svet i ključnom principu kurikuluma *Te Whāriki* (Ministry of Education, 2019). Iako se najčešće prevodi kao odnos, srodstvo ili povezanost, *whanaungatanga* obuhvata daleko više od međuljudskih veza. Ovaj koncept podrazumeva pripadanje, uzajamne obaveze i odgovornost među ljudima, precima, mestima i više-od-ljudskim svetovima. Kao takav, predstavlja snažnu ilustraciju relacionosti kao življene društvene i pedagoške prakse, a ne samo teorijskog koncepta.

Pripadanje

U središtu koncepta *whanaungatanga* nalazi se dubok osećaj pripadanja. Prema Maorskom rečniku, *whanaungatanga* obuhvata odnose i srodničke veze koje nastaju kroz zajednička iskustva, uzajamne obaveze i osećaj pripadanja širem kolektivu (Moorfield, 2011). Međutim, pripadanje se ovde ne razume kao individualno osećanje ili psihološko stanje. Naprotiv, ono predstavlja relaciono stanje koje nastaje i održava se kroz kontinuirano etičko učestvovanje u mrežama odnosa koje povezuju generacije, zajednice i mesta.

U maorskim pogledima na svet, ljudi sebe razumeju kroz koncept *whakapapa* (genealogiju i međusobno isprepletene istorije), koji pojedince smešta u šire odnose koji uključuju pretke, *whānau*³, zajednice i značajna mesta. Kako se navodi u kurikulumu *Te Whāriki* (Ministry of Education, 2019), ovi odnosi izražavaju se i kroz povezanost sa *maunga* (planinama), *awa* (rekama), *moana* (okeanima), *whenua* (zemljom) i *marae* (zajedničkim mestima okupljanja). Pripadanje stoga podrazumeva prepoznavanje sebe kao dela šire relacione mreže koja prethodi pojedincu i prevazilazi ga (Mitchel et al., 2026). Iz ove perspektive, ono što jesmo ne može se odvojiti od toga odakle dolazimo, kome pripadamo i onoga što održava život.

Posmatrano iz obrazovne perspektive, ovakvo razumevanje pomera fokus sa autonomnog učenika kao središnje figure obrazovanja. Učenje postaje kolektivni proces upoznavanja sebe kroz odnose sa drugima, mestima, istorijama i više-od-ljudskim svetovima. U tom smislu, pripadanje nije cilj koji obrazovanje naknadno proizvodi; ono predstavlja sam uslov mogućnosti učenja.

³ U engleskom jeziku *whānau* se najčešće prevodi kao „proširena porodica“, ali za Maore ovaj pojam obuhvata mnogo šire odnose srodstva, pripadanja, brige i odgovornosti među ljudima, precima, mestima i više-od-ljudskim svetovima. *Whānau* upućuje istovremeno na poreklo, pripadanje i relacione mreže kroz koje se oblikuju identitet, dobrobit i kolektivni život (Moorfield, 2011).

Uzajamnost

Ako pripadanje u prvi plan stavlja povezanost, *whanaungatanga* istovremeno naglašava da svaki odnos podrazumeva uzajamne obaveze. Kako objašnjavaju Williams et al. (2025), *whanaungatanga* se razvija kroz prava i etičke odgovornosti koje proizlaze iz srodničkih odnosa i koje konstruišu i osnažuju kako pojedinca, tako i kolektiv. Odnosi se ne održavaju sami od sebe, već kroz kontinuirane prakse uzajamne brige, odgovornosti i posvećenosti kolektivu.

Unutar *whānau*, briga, znanje i kulturne prakse ne pripadaju pojedincima već cirkulišu kroz mreže zajedničkih odgovornosti i odnosa. Stariji prenose priče, veštine i *tikanga* (običaje) mlađim generacijama, dok svi članovi doprinose kolektivnom blagostanju. Naglasak nije na individualnom postignuću, već na odnosima koji omogućavaju zajednički život i dobrobit više-od-ljudskog kolektiva. Znanje se pritom razume relaciono, kao nešto što nastaje, deli se i održava kroz zajedničko učešće i odgovornost, a ne kao posed pojedinca.

Iz perspektive obrazovanja, ovakvo razumevanje predstavlja izazov dominantnim pretpostavkama koje učenje vide prvenstveno kao individualni poduhvat usmeren ka ličnom uspehu i ostvarenju. Posmatrane kroz prizmu *whanaungatanga*, obrazovne situacije postaju prilike za razvijanje odnosa obeleženih uzajamnošću, pažnjom i brigom. Učenje se tako ne svodi na ono što pojedinci znaju ili postižu, već na načine na koje učestvuju u oblikovanju i održavanju odnosa koji omogućavaju zajedničko blagostanje.

Odgovornost

Važno je naglasiti da se odgovornosti ugrađene u koncept *whanaungatanga* ne zaustavljaju na ljudskim zajednicama. Odnosi nisu ograničeni samo na ljude, već obuhvataju reke, planine, okeane, zemlju i druge više-od-ljudske svetove koji učestvuju u održavanju kolektivnog života. Umesto da prirodni svet posmatraju kao pasivan resurs namenjen ljudskoj upotrebi, maorske perspektive polaze od razumevanja da ljudi postoje unutar širih mreža ekoloških odnosa utemeljenih u uzajamnim obavezama, brizi i odgovornosti.

Ovakvo razumevanje snažno odjekuje i u širim tokovima autohtone misli. Aboridžinski autori, poput Poelina et al. (2024), ukazuju da savremene krize zahtevaju obnovljene oblike odgovornosti (eng., *response-ability*), odnosno sposobnosti etičkog odgovaranja živim, komunikativnim i čulnim svetovima sa kojima smo oduvek i neizbežno isprepleteni. Iz ove perspektive, relacionost je nerazdvojiva od odgovornosti. Pripadati svetu odnosa znači istovremeno biti pozvan na odgovornost prema tim odnosima.

Whanaungatanga podstiče učenike da istražuju život kao neraskidivo isprepleten sa lokalnim istorijama mesta, Zemljinim sistemima i okruženjima, promišljajući pritom koje odgovornosti proizlaze iz tih odnosa. Pitanja učenja postaju neodvojiva od pitanja brige: Kako brinemo jedni o drugima? Kako živimo zajedno? Kakve etičke odgovornosti proizlaze iz naše međupovezanosti? Takva pitanja preusmeravaju obrazovanje od pukog

prenošenja znanja ka etičkoj i ekološkoj praksi negovanja, održavanja i obnavljanja odnosa.

Whanaungatanga: Srce obrazovanja usmerenog ka svetu

Whanaungatanga rezonuje i sa Biestinim (Biesta, 2022) konceptom obrazovanja usmerenog ka svetu (eng. *world-centred education*). Obe perspektive dovode u pitanje obrazovanje usredsređeno prvenstveno na individualna postignuća i uspeh, usmeravajući pažnju na učestvovanje u zajedničkom svetu i odnosima koji ga oblikuju. Za Biestu (2022), temeljni zadatak obrazovanja nije samo da učenike opremi znanjima i veštinama potrebnim za budući uspeh, već da im omogući smislen susret sa svetom i otvori pitanje šta svet od nas traži i kako na te pozive odgovaramo. Slično tome, *whanaungatanga* obrazovanje razume kao relacionu etičku praksu kroz koju učenici dolaze do spoznaje sebe kao dela širih ljudskih i više-od-ljudskih kolektiva. Stoga se centralno obrazovno pitanje pomera sa toga kako pojedinci mogu biti uspešni u svetu na pitanje kako mogu naučiti da odgovorno žive sa svetom, u njemu i za njega.

Posmatrano kroz prizmu *whanaungatanga*, obrazovanje je u svojoj osnovi usmereno na relacije. Njegova svrha nije samo stvaranje i prenošenje znanja radi ljudske dominacije ili ljudskih interesa, već negovanje pripadanja, uzajamnosti i odgovornosti u zajedničkom svetu. Iz ove perspektive, obrazovanje je sam način bivanja u odnosima koji omogućavaju život. Iako ne predstavlja rešenje za polikrizu, *whanaungatanga* pokazuje kako relacije pedagogije mogu podsticati brigu, solidarnost i zajedničko blagostanje u uslovima neizvesnih budućnosti. Jer, kako podseća Yunkaporta (2023, str. 15): „odnosi koje gradimo i negujemo su sve što imamo, i uskoro će svi morati da shvate da upravo od njih zavisi zajednički opstanak”. Ukoliko želimo da nastavimo da živimo zajedno na zajedničkoj planeti, pitanje obrazovanja nije više šta treba da znamo, već kako učimo da budemo i postajemo u odnosima koji omogućavaju život.

Zaključak

Ovaj rad polazi od pretpostavke da se polikriza može razumeti, barem delimično, kao kriza relacionosti. Oslanjajući se na relacije pedagogije zajedničkog postajanja (*becoming-with*) i maorski koncept *whanaungatanga*, pokazano je kako pripadanje, uzajamnost i odgovornost mogu doprineti negovanju etičnijih odnosa među ljudima i više-od-ljudskim svetovima. Iz ove perspektive, zadatak obrazovanja nije da priprema pojedince za uspeh u neizvesnim budućnostima, već da neguje načine zajedničkog postajanja kroz koje postajemo sposobni da živimo sa drugima, u svetu i za svet, održavajući mogućnosti zajedničkog života na zajedničkoj i ranjivoj planeti.

Literatura

- Ball, S. J. (2021). *The education debate*. Policy Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bedford, L. (2024). Solidarity as praxis in class struggle. In L. Bedford, M. Lobo & E. Mayes (Eds.), *Planetary justice* (pp. 140–151). Bristol University Press.
- Biesta, G. (2022). *World-centered education. A View for the present*. Routledge.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity.
- Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism*. Polity.
- Dadvand, B. (2026). Rethinking critical pedagogy in times of polycrisis: Towards a generative praxis of entanglement, complicity and hope. *Pedagogy, Culture & Society*, 0(0), 1–14.
- de Rijke, V., & Osgood, J. (2026). Re-imagining education in times of planetary crises: How transdisciplinary ecopedagogies come to matter. *Global Studies of Childhood*, 16(2), 95–97.
- Green, B. J., Kamenarac, O., & Jandrić, P. (2026). Postdigital war and peace. *Postdigital Science and Education*, 0(0), 1–29.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- McKinley, E. A., & Smith, L. T. (Eds.). (2019). *Handbook of indigenous education*. Springer.
- Ministry of Education. (2019). *Te Whāriki He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. Ministry of Education New Zealand. Te Tāhuhu o te Mātauranga.
- Mitchell, L., Kahuroa, R., Bateman, A., Cowie, B., Kamenarac, O., Khoo, E., McMillan, H., & Rameka, L. (2026). *Explorations of democracy, belonging and relationships with land: Early childhood education in Aotearoa New Zealand*. Routledge.
- Moorfield, J. C. (2011). *Te aka: Māori-English, English-Māori dictionary and index*. Edify.
- Morin, E., & A. B. Kern. 1999. *Homeland Earth: A manifesto for the new millennium*. Hampton Press.
- Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer Nature.
- Peters, M. A., Green, B. J., Kamenarac, O., Jandrić, P., & Besley, T. (Eds.). (2025a). *The geopolitics of postdigital educational development*. Springer Nature Switzerland.
- Peters, M. A., Kamenarac, O., Green, B. J., Jandrić, P., & Besley, T. (Eds.). (2025b). *Postdigital education for development*. Springer Nature Switzerland.
- Poelina, A., Webb, B., Woollorton, S., & Godden, N. J. (2024). Waking up the snake: Ancient wisdom for regeneration. In M. Lobo, E. Mayes & L. Bedford (Eds.), *Planetary justice* (pp. 25–38). Bristol University Press.
- Tuhiwai Smith, L. (2022). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Bloomsbury Academic.
- Williams, N. M., Dayman, T., & Williams, L. R. (2025). *Ngā taonga Whakaako tikanga Māori – Theory and practice early childhood education Contexts: Whanaungatanga relationally connected*. Ako Aotearoa.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.
- Yunkaporta, T. (2023). *Right story, wrong story. Adventures in Indigenous thinking*. The Text Publishing Company.

RE-IMAGINING EDUCATION IN A TIME OF POLYCRISIS: RELATIONAL PEDAGOGIES OF BECOMING-WITH

Olivera D. Kamenarac¹ 
Griffith University, Queensland, Australia

Abstract

In a time of polycrisis, education increasingly faces challenges that exceed technical solutions and individualised responses. This article argues that contemporary polycrisis may be understood, in part, as a crisis of relationality, emerging from human-centered assumptions that position humans as superior and separate from the more-than-human world. Drawing on Indigenous, feminist posthumanist, and new materialist scholarship, it explores relational pedagogies of becoming-with as a generative orientation for reimagining education. The article illustrates relationality in educational praxis through *whanaungatanga*, a foundational Māori concept and a principle of *Te Whāriki*, Aotearoa/New Zealand's Early Childhood Curriculum Framework. Through the interconnected themes of belonging, reciprocity and responsibility, *whanaungatanga* highlights how education can cultivate ethical relationships among people, places and more-than-human worlds. Rather than offering a solution to polycrisis, relational pedagogies create possibilities for collective flourishing within uncertain planetary futures.

Keywords: polycrisis, relational pedagogies, becoming-with, more-than-human worlds, *whanaungatanga*.

Introduction: Education in a world of polycrisis

The world is increasingly shaped by a polycrisis, a condition in which ecological breakdown, war and displacement, widening social inequalities, political fragmentation and rapid technological transformation interact and intensify one another (Green et al., 2026; Peters et al., 2025a, 2025b). As Morin and Kern (1999) argue, polycrisis is characterised by inter-retroactions among multiple problems and threats, creating overlapping and mutually reinforcing dynamics that cannot be reduced to a single cause. Rather than isolated emergencies, contemporary crises constitute entangled conditions that exceed linear solutions and require new ways of thinking about collective life.

Scholarship traces polycrisis conditions to colonialism, capitalism, and anthropocentrism (Bedford, 2024; Poelina et al., 2024; Tuhiwai Smith, 2022; de Rijke & Osgood, 2026). Scholars (Davdan, 2026; McKinley & Smith, 2019; Morin & Kern, 1999) point to their mutually reinforcing nature: climate collapse is inseparable from colonial-capitalist extraction; social inequality cannot be disentangled from neoliberal capitalism; post-truth emerges from deeper crises of trust. In alignment with this literature, this article further suggests that polycrisis may also be understood as a crisis

¹ olivera.kamenarac@gmail.com

of relationality, resulting from dominant imaginaries that have frequently positioned humans as autonomous, self-sufficient individuals, separate from both other people and the more-than-human world. As Indigenous scholars urge, these assumptions obscure the profound interdependence through which life is sustained and undermine possibilities for reciprocity, care, and collective responsibility (Poelina et al., 2024).

Drawing on Indigenous, critical feminist posthuman, and new materialist scholarship, this article examines relational pedagogies of becoming-with as one way to re-imagine education in times of polycrisis. In doing so, it turns to the Māori² concept of *whanaungatanga*, as articulated in *Te Whāriki* (Ministry of Education, 2019), to illustrate how relationality can be enacted through generative practices of belonging, reciprocity, and responsibility, opening possibilities for alternative educational imaginaries in times of polycrisis.

Relational pedagogies of becoming-with

Across Indigenous, feminist posthuman, and new materialist scholarship, an underlying commitment to relationality challenges the figure of the autonomous human subject (Barad, 2007; Braidotti, 2022; de Rijke & Osgood, 2026; McKinley & Smith, 2019; Murris, 2022; Poelina et al., 2024). From these perspectives, learning does not occur within isolated individuals but emerges through relations among humans, animals, places, land, materials, technologies, histories, and more-than-human others. Education is therefore understood as an ongoing process of participation in worlds that are always already shared.

Relational pedagogies are grounded in the understanding that relations do not merely connect pre-existing entities but actively constitute who and what comes into being. As Barad (2007) argues, beings emerge through entanglements, while Haraway (2016) describes life as a continual process of becoming-with human and more-than-human others. From this perspective, learners, teachers, places, materials and the Earth systems are not separate components brought together through education; they are continuously co-constituted through educational encounters.

In times of polycrisis, educational systems have often remained organised around assumptions of individual achievement, competition and human exceptionalism (Ball, 2021; Braidotti, 2019, 2022). Relational pedagogies redirect attention towards care, interdependence and collective becoming. Their concern is not what individuals learn to reinforce their own success and dominance, but how humans and more-than-human

² Māori are the Indigenous people of Aotearoa/New Zealand. The Māori terms (in italics) used throughout this article are drawn from te reo Māori, the Indigenous language of Māori. Recognising the diversity, depth and complexity of Māori knowledge systems, this discussion necessarily scratches only the surface. It engages with *whanaungatanga* as one concept that does not seek to provide a comprehensive account of Māori worldviews but rather offers a glimpse into ways of understanding relational connections among people, ancestors, places and more-than-human worlds, where identity and belonging are constituted through networks of kinship, reciprocity and collective responsibility.

worlds may live well, fostering collective flourishing grounded in care, interdependence, and ecological responsibility.

***Whanaungatanga*: A relational pedagogical praxis and collective way of becoming-with**

To explore how relational pedagogies might take shape in educational practice, this article turns to *whanaungatanga*, a foundational concept within Māori worldviews and a central principle of *Te Whāriki* (Ministry of Education, 2019). Often translated as relationship, kinship or connectedness, *whanaungatanga* refers to far more than interpersonal bonds. It encompasses belonging, mutual obligation and responsibility among people, ancestors, places and the more-than-human world. As such, it offers a powerful illustration of relationality as a lived educational praxis rather than merely a theoretical concept.

Belonging

At the heart of *whanaungatanga* lies a profound sense of belonging. According to the Māori Dictionary, *whanaungatanga* encompasses relationships and kinship formed through shared experiences, reciprocal commitments and a sense of belonging with a larger collective (Moorfield, 2011). Belonging here is not an individual feeling, but a relational condition produced through ongoing participation in networks of relationships that extend across generations, communities and places.

Within Māori worldviews, people understand themselves through *whakapapa* (genealogy and interconnected histories), which situates individuals within wider relationships that include ancestors, *whānau*³ (extended family), communities and places. As *Te Whāriki* (Ministry of Education, 2019) explains, these relationships are also expressed through connections to *maunga* (mountains), *awa* (rivers), *moana* (oceans), *whenua* (land) and *marae* (community gathering places). Belonging, therefore, involves recognising oneself as part of a wider relational web that precedes and exceeds the individual (Mitchell et al., 2026). From this perspective, who one is cannot be separated from where one comes from, whom one belongs with, and the places and what sustain life.

Educationally, such an orientation shifts attention away from the autonomous learner. Learning becomes a collective process of coming to know oneself through relationships with others, places, histories, and more-than-human worlds. In this sense, belonging is not something education produces after learning occurs; belonging is the very condition through which learning becomes possible.

³ In English, *whānau* is often translated as extended family, but for Māori, it encompasses broader relationships of kinship, belonging, care and responsibility among people, ancestors, places and more-than-human worlds. It refers both to who one comes from and to the relational networks through which identity, wellbeing and collective life are sustained (Moorfield, 2011).

Reciprocity

If belonging foregrounds connection, *whanaungatanga* also emphasises that relationships entail reciprocal obligations. As Williams et al. (2025) explain, *whanaungatanga* develops through kinship rights and responsibilities that strengthen both individuals and the collective, and is sustained by ongoing practices of mutual care, responsibility and commitment.

Within *whānau*, care, knowledge and cultural practices circulate through shared responsibilities rather than individual ownership. Elders pass on stories, skills, and *tikanga* (customs) to younger generations, while all members contribute to the collective wellbeing. The emphasis is not on personal achievement but on maintaining relationships that enable collective flourishing. Knowledge itself is understood relationally, emerging through shared participation and responsibility rather than through individual acquisition.

For education, this challenges dominant assumptions that position learning primarily as an individual endeavor oriented towards personal success. Through the lens of *whanaungatanga*, educational experiences become opportunities to cultivate relationships characterised by reciprocity, attentiveness and mutual care. Learning concerns participating in sustaining relationships that support collective wellbeing.

Responsibility

Importantly, the responsibilities embedded within *whanaungatanga* extend beyond human communities. Relationships are not limited to people but include rivers, mountains, oceans, land and other more-than-human beings that participate in sustaining collective life. Rather than viewing the natural world as a passive resource for human use, Māori perspectives understand humans as existing within wider networks of ecological relationships that involve reciprocal obligations and care.

This understanding resonates strongly with Indigenous scholarship more broadly. Aboriginal scholars (Poelina et al., 2024) also argue that contemporary crises require renewed forms of ‘response-ability’: the ability to respond ethically to the living, communicative, and sentient worlds with which humans are always already entangled. From this perspective, relationality is inseparable from responsibility. To belong within a world of relationships is simultaneously to inherit obligations towards those relationships.

Educationally, *whanaungatanga* encourages learners to explore the nature of life interwoven with local places, histories, Earth systems, and environments while considering how these relationships entail responsibilities. Questions of learning become inseparable from questions of care: How do we care for one another and live together? What obligations emerge from our interconnectedness? Such questions reposition education as an ethical and ecological practice concerned with sustaining relationships rather than simply transmitting knowledge.

Whanaungatanga: A core of world-centered education

In this sense, *whanaungatanga* resonates strongly with Biesta's (2022) notion of world-centered education. Both perspectives shift attention from individual achievement to participation in a shared world. For Biesta (2022), the fundamental task of education is not simply to equip learners with knowledge and skills for future success but to support meaningful encounters with the world and to ask what the world may be calling us to do. Similarly, *whanaungatanga* positions education as a relational ethical practice through which learners understand themselves as part of wider human and more-than-human collectives. The central educational question therefore shifts from how individuals might succeed in the world to how they might learn to live responsibly with and within it.

Viewed through the lens of *whanaungatanga*, education is fundamentally relation-centered. Its purpose is not simply the production of knowledge through/for human dominance, but the cultivation of belonging, reciprocity, and responsibility within a shared world. While not a solution to polycrisis, it shows how relational pedagogies may foster care and solidarity amid uncertain futures, as “that relationship together is all we have got, and someday soon everyone will have to realise that if we want to continue living” (Yunkaporta, 2023, p. 15).

Conclusion

In a world shaped by polycrisis, education faces challenges that go beyond technical solutions and individual responses. This article has argued that polycrisis may be understood, in part, as a crisis of relationality. Drawing on relational pedagogies of becoming-with and the Māori concept of *whanaungatanga*, it has shown how belonging, reciprocity and responsibility can foster more ethical relations among people, places and more-than-human worlds. From this perspective, education is not about preparing individuals for future success, but nurturing ways of becoming-with that sustain collective life on a shared vulnerable planet.

References

- Ball, S. J. (2021). *The education debate*. Policy Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bedford, L. (2024). Solidarity as praxis in class struggle. In L. Bedford, M. Lobo & E. Mayes (Eds.), *Planetary justice* (pp. 140–151). Bristol University Press.
- Biesta, G. (2022). *World-centered education. A View for the present*. Routledge.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity.
- Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism*. Polity.

- Dadvand, B. (2026). Rethinking critical pedagogy in times of polycrisis: Towards a generative praxis of entanglement, complicity and hope. *Pedagogy, Culture & Society*, 0(0), 1–14.
- de Rijke, V., & Osgood, J. (2026). Re-imagining education in times of planetary crises: How transdisciplinary ecopedagogies come to matter. *Global Studies of Childhood*, 16(2), 95–97.
- Green, B. J., Kamenarac, O., & Jandrić, P. (2026). Postdigital war and peace. *Postdigital Science and Education*, 0(0), 1–29.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- McKinley, E. A., & Smith, L. T. (Eds.). (2019). *Handbook of indigenous education*. Springer.
- Ministry of Education. (2019). *Te Whāriki He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. Ministry of Education New Zealand. Te Tāhuhu o te Mātauranga.
- Mitchell, L., Kahuroa, R., Bateman, A., Cowie, B., Kamenarac, O., Khoo, E., McMillan, H., & Rameka, L. (2026). *Explorations of democracy, belonging and relationships with land: Early childhood education in Aotearoa New Zealand*. Routledge.
- Moorfield, J. C. (2011). *Te aka: Māori-English, English-Māori dictionary and index*. Edify.
- Morin, E., & A. B. Kern. (1999). *Homeland Earth: A manifesto for the new millennium*. Hampton Press.
- Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer Nature.
- Peters, M. A., Green, B. J., Kamenarac, O., Jandrić, P., & Besley, T. (Eds.). (2025a). *The geopolitics of postdigital educational development*. Springer Nature Switzerland.
- Peters, M. A., Kamenarac, O., Green, B. J., Jandrić, P., & Besley, T. (Eds.). (2025b). *Postdigital education for development*. Springer Nature Switzerland.
- Poelina, A., Webb, B., Woollorton, S., & Godden, N. J. (2024). Waking up the snake: Ancient wisdom for regeneration. In M. Lobo, E. Mayes & L. Bedford (Eds.), *Planetary justice* (pp. 25–38). Bristol University Press.
- Tuhiwai Smith, L. (2022). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Bloomsbury Academic.
- Williams, N. M., Dayman, T., & Williams, L. R. (2025). *Ngā taonga Whakaako tikanga Māori – Theory and practice early childhood education Contexts: Whanaungatanga relationally connected*. Ako Aotearoa.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.
- Yunkaporta, T. (2023). *Right story, wrong story. Adventures in Indigenous thinking*. The Text Publishing Company.

KAD PARTICIPACIJA NIJE DOVOLJNA: TRI DIMENZIJE PARTICIPATIVNOG PRISTUPA EVALUACIJI PROGRAMA¹

Dragana L. Purešević² 
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Participativni pristup evaluaciji obrazovnih programa u ovom radu razume se ne kao metodološki okvir za uključivanje aktera, već kao relacijsko-praxisni način konstituisanja znanja, odnosa i transformacije obrazovne prakse. Polazeći od teorijskih doprinosa Praxis filozofije i pedagogije odnosa, evaluacija se reinterpreтира kao prostor u kojem se znanje ne meri niti otkriva, već zajednički proizvodi kroz interakciju, dijalog i deljene interpretativne procese. Rad razlikuje tri međusobno povezane dimenzije participativne evaluacije: epistemičku, etičku i političku. Epistemička dimenzija odnosi se na ko-konstrukciju značenja i relacijsku prirodu znanja, pri čemu evaluacija postaje proces interpretativne proizvodnje, a ne eksternog merenja kvaliteta. Etička dimenzija fokusira se na načine ulaska u evaluacione odnose, naglašavajući značaj Haltung-a, slušanja i odgovornosti, kao i infrastrukturnih uslova participacije koji omogućavaju ili ograničavaju učešće. Politička dimenzija evaluacije razume kao praksu raspodele moći i interpretativne odgovornosti, pri čemu participacija može predstavljati prostor demokratizacije, ali i reprodukcije postojećih hijerarhija. U zaključku, evaluacija se definiše kao relacijsko-praxisni prostor u kojem se znanje, odgovornost i moć simultano konstituišu kroz odnose, čime participacija prestaje da bude tehnička strategija uključivanja i postaje ontološki princip obrazovne prakse.

Ključne reči: praxis filozofija, pedagogija odnosa, participacija, dimenzije evaluacije.

„Sistola i dijastola“ obrazovanja - obrazovni program i evaluacija obrazovnih programa

Obrazovni program i evaluacija obrazovnih programa predstavljaju dva međusobno povezana i temeljna koncepta u oblasti obrazovanja. Njihov odnos Ajzner (Eisner, 2005, str. 147) opisuje metaforom „sistole i dijastole obrazovanja“, naglašavajući da obrazovni program i evaluacija čine nerazdvojne procese kroz koje se obrazovna praksa oblikuje, razvija i preispituje. Ovakvo određenje ukazuje na trajnu relevantnost oba koncepta, ali i na potrebu njihovog kontinuiranog teorijskog i

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163).

² dragana.puresevic@f.bg.ac.rs

praktičnog promišljanja (Krnjaja, 2016; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014; Pešić, 1987).

Način na koji se razume obrazovni program neposredno utiče na način na koji se razume i primenjuje njegova evaluacija. Ukoliko se program posmatra kao unapred definisan skup ciljeva, sadržaja i ishoda koje je potrebno realizovati, evaluacija se najčešće svodi na proveru stepena njihove ostvarenosti (Apple, 2012; Krnjaja, 2014). Nasuprot tome, ukoliko se program razume kao otvoren, razvojni i relacijski proces zajedničkog konstruisanja iskustava, značenja i kontekstualne prakse, tada se i evaluacija pomera od logike merenja ka logici razumevanja, interpretacije i zajedničkog promišljanja i transformacije obrazovne stvarnosti (Apple, 2012; Eisner, 2005; Pešić, 1987; Purešević, 2019).

Polazeći od savremenih shvatanja obrazovnih programa, posebno od razumevanja programa kao žive, relacione i kontekstualno oblikovane prakse, u ovom radu fokus će biti usmeren na participativni pristup evaluaciji. Takav pristup ne polazi od evaluacije kao spoljašnjeg mehanizma procene kvaliteta, već od evaluacije kao procesa u kojem različiti akteri zajednički učestvuju u konstruisanju značenja, interpretaciji iskustava i razumevanju kvaliteta obrazovne prakse (Purešević, 2024). Da bi se razumeo participativni pristup evaluaciji, neophodno je prethodno razmotriti teorijska polazišta na kojima počiva ovakvo shvatanje evaluacije. Zbog toga će u nastavku rada biti predstavljeni teorijski okviri participativnog pristupa evaluaciji oslanjajući se na Praxis filozofiju i pedagogiju odnosa, koje omogućavaju drugačije razumevanje evaluacije, ne kao tehničkog postupka procene, već kao relacijskog i transformativnog procesa zajedničkog stvaranja značenja i razvoja prakse. U vezi sa tim kroz rad želimo da pokažemo da participacija kao glavna odrednica ovakvog pristupa nije dovoljna u smislu uključenosti različitih perspektiva, već da je poenta u odnosu koji se gradi u procesu evaluacije i koji prevazilazi metodološke zahteve.

Praxis filozofija i pedagogija odnosa kao teorijski horizonti participativnog pristupa evaluaciji programa

Savremeni diskurs evaluacije u obrazovanju u velikoj meri je oblikovan pojmom participacije, kolaboracije, demokratije, koji se u literaturi najčešće povezuje jedinstvenim terminom participativni pristup evaluaciji (Brunner & Guzman, 1989; Chouinard, 2013; Cousins & Chouinard, 2012; Cousins & Earl, 1995; Daigneault & Jacob, 2009; Moss, 2008). U okviru ovog pristupa naglašava se uključivanje svih relevantnih učesnika obrazovanja u procese procene i unapređivanja kvaliteta obrazovne prakse. Međutim, savremena istraživanja ukazuju da participacija u evaluacionim praksama često ostaje na nivou metodološkog i proceduralnog uključivanja, dok su odnosi moći, interpretativne pozicije i mogućnosti uticaja neravnomerno raspodeljeni (Chouinard & Cousins, 2021).

U tom smislu, participativni pristup evaluaciji se često svodi na tehniku uključivanja aktera u unapred definisan evaluacioni okvir, pri čemu se retko dovodi u pitanje sama struktura tog okvira. Takav pristup proizvodi ono što se u kritičkoj

literaturi prepoznaje kao paradoks participacije - situaciju u kojoj akteri formalno učestvuju u procesu, ali nemaju stvarnu moć da utiču na interpretaciju, kriterijume ili odluke koje iz evaluacije proističu (Arnstein, 1969; Cooke & Kothari, 2001).

Upravo u tom smislu, ovaj rad polazi od pretpostavke da participacija nije nužno emancipatorska praksa. Kada se razume kao proceduralni zahtev, tehnika uključivanja ili normativni ideal koji se ne preispituje, participacija može proizvesti novu formu simboličke dominacije. Formalno uključivanje aktera ne mora podrazumevati i mogućnost zajedničkog oblikovanja značenja, kriterijuma ili odluka, već može prikriti postojeće asimetrije moći. Tada participacija postaje ono što Kuk i Kotari (Cooke and Kothari, 2001) nazivaju „novom tiranijom“, odnosno mehanizam kojim se legitimišu unapred donete odluke pod retorikom uključivanja.

Polazeći od ovih uvida, ovaj rad razvija drugačije razumevanje participacije i uopšte participativnog pristup evaluaciji. Umesto pitanja kako uključiti aktere u evaluaciju, polazi se od pitanja u kojim uslovima participacija postaje moguća kao relacijski, smisleni i transformativni proces. Time se participacija ne razume kao metodološki dodatak, već kao epistemički i relacijski uslov evaluacije, te da ona ontološki biva drugačije postavljena, u ovom radu oslanjajući se na praxis filozofiju i pedagogiju odnosa.

Praxis filozofija u razumevanju participativnog pristupa evaluaciji

Razumevanje participativnog pristupa evaluaciji obrazovnih programa koje zastupamo u ovom radu ne proizlazi samo iz savremenih participativnih metodologija, već se oslanja i na širi filozofski okvir koji evaluaciju posmatra kao društvenu praksu zajedničkog stvaranja značenja. U tom smislu, posebno je značajno nasleđe Praxis filozofije, nastale u jugoslovenskom akademskom prostoru šezdesetih godina XX veka, koja je razvila jednu od najoriginalnijih kritika instrumentalnog razumevanja čoveka, znanja i društvenih institucija (Kavarić Mandić, 2022; Petrović, 1986).

Za predstavnike Praxis škole društvena stvarnost nije unapred data niti se može objektivno opisati iz spoljašnje, neutralne pozicije. Naprotiv, ona se neprestano proizvodi kroz ljudsku praksu, pri čemu je čovek shvaćen kao slobodno, stvaralačko i odgovorno biće koje u odnosima sa drugima oblikuje društveni svet (Jakišić, 2007). Pojam *praxis* zato ne označava bilo kakvu aktivnost, već refleksivno i stvaralačko delovanje koje istovremeno menja i svet i onoga koji deluje.

Takvo razumevanje ima neposredne implikacije za evaluaciju obrazovnih programa. Ukoliko se obrazovni program ne posmatra kao skup unapred definisanih postupaka i ishoda, već kao otvoren proces zajedničkog stvaranja značenja, tada ni evaluacija ne može biti svedena na tehničko merenje kvaliteta ili proveru unapred postavljenih kriterijuma. Evaluacija postaje oblik praxis delovanja - prostor u kojem učesnici zajednički interpretiraju iskustvo, preispituju postojeće pretpostavke i stvaraju mogućnosti za transformaciju obrazovne prakse.

Ovakvo razumevanje dodatno je oblikovano dijalogom Praxis škole sa egzistencijalizmom i fenomenologijom, pre svega sa Žan-Polom Sartrom, Simon de

Bovoar i Morisom Merlo-Pontijem. Njihove ideje u jugoslovenskom akademskom prostoru pedesetih i šezdesetih godina predstavljale su važan teorijski oslonac za promišljanje čoveka kao situiranog, slobodnog i relacijskog bića (Blagojević, 2022). Sartrova koncepcija slobode kao situirane prakse, Merlo-Pontijevo razumevanje tela kao načina bivstvovanja u svetu i de Bovoarino insistiranje da se subjektivnost oblikuje u odnosima i društvenim okolnostima doprineli su napuštanju statičnog i objektivističkog razumevanja društvene stvarnosti (Ibid). Svet se, iz ove perspektive, ne otkriva već se kroz ljudsko delovanje neprestano proizvodi.

U jugoslovenskom kontekstu ova polazišta dalje razvija Zagorka Golubović, koja društvenu praksu razume kao prostor u kojem se subjektivnost, društveni odnosi i institucionalni okviri međusobno konstituišu (Blagojević, 2022). Čovek nije pasivni nosilac društvenih struktura, već aktivni subjekt sposoban da kroz refleksivno delovanje menja društvene odnose i istovremeno menja sebe. Upravo zato praksa nije izvršavanje unapred zadatih zadataka, već proces stvaranja novih mogućnosti delovanja. Za razumevanje participativnog pristupa evaluaciji posebno je značajno i pedagoško promišljanje Aleksandre Marjanović, koja, oslanjajući se na humanističku tradiciju, ističe da je stvaralaštvo „suštinsko svojstvo čoveka“ (Marjanović, 1987, str. 135). Stvaralački potencijal ne odnosi se samo na proizvodnju novih ideja, već na sposobnost ljudi da kroz zajedničko iskustvo transformišu postojeće obrasce mišljenja i prakse. Posmatrano iz ove perspektive, evaluacija obrazovnih programa nije završni čin procene kvaliteta, već prostor kolektivnog i stvaralačkog učenja, zajedničkog promišljanja i stvaranja novih mogućnosti za razvoj obrazovne prakse.

Pedagogija odnosa u razumevanju participativnog pristupa evaluaciji

Ako praxis filozofija participativnoj evaluaciji daje razumevanje evaluacije kao stvaralačke i transformativne prakse, pedagogija odnosa objašnjava kako se ta praksa odvija kroz odnose, dijalog i zajedničko konstruisanje značenja. Iz ove perspektive, kvalitet evaluacije ne proizlazi iz primene unapred definisanih procedura, već iz kvaliteta odnosa koji se uspostavljaju između učesnika evaluativnog procesa. Upravo zbog toga pedagogija odnosa predstavlja drugi teorijski oslonac participativnog pristupa evaluaciji programa.

Savremena pedagogija odnosa polazi od pretpostavke da se učenje, razvoj i obrazovanje ne odvijaju unutar pojedinca, već nastaju u mreži odnosa koje ljudi uspostavljaju sa drugima, materijalnim okruženjem i širim društvenim i kulturnim kontekstom (Biesta, 2012; Moss & Petrie, 2019). Iz ove perspektive, odnosi nisu spoljašnji uslov obrazovanja niti podrška učenju, već njegov konstitutivni element. Takvo razumevanje ima neposredne implikacije za evaluaciju obrazovnih programa. Ukoliko se obrazovna praksa proizvodi u odnosima, tada ni evaluacija ne može biti svedena na individualno procenjivanje ili tehničko merenje unapred definisanih indikatora, već postaje proces zajedničkog razumevanja i interpretacije obrazovne stvarnosti.

Dodatno, savremena pedagogija odnosa prevazilazi isključivo humanocentrično razumevanje odnosa. Brojni autori (Basford, 2019; Cliffe & Solvason, 2023; Diaz-Diaz, 2023; Taylor & Giugni, 2012) ukazuju da se odnosi ne uspostavljaju samo među ljudima, već i sa prirodom, prostorom, predmetima i drugim živim bićima. Oni ističu da su deca od samog početka života deo složene mreže međuzavisnosti i povezanosti. Takvo shvatanje dodatno potvrđuje da obrazovanje nije individualni proces razvoja, već zajedničko stvaranje sveta kroz odnose. Pedagogija odnosa predstavlja istovremeno i kritiku neoliberalnih koncepcija obrazovanja koje dete posmatraju kao budući ljudski kapital, čija se vrednost meri kroz individualna postignuća i kompetencije (Miškeljin i Purešević, 2023). Iz takve perspektive kritikuje se i evaluacija koja obrazovni program svodi na merljive ishode, zanemarujući procese, odnose i zajedničko stvaranje značenja.

Važan doprinos ovom razumevanju daje i koncept *Haltung* (Charfe & Gardner, 2019), koji označava etičku i vrednosnu poziciju iz koje pojedinac ulazi u odnos sa drugima. *Haltung* nije skup metoda ili profesionalnih kompetencija, već način bivstvovanja sa drugima, zasnovan na otvorenosti, odgovornosti, poverenju i spremnosti da se sopstvene pretpostavke neprestano preispituju. Život obrazovnog programa stoga ne zavisi samo od procedura i organizacionih rešenja, već od toga kakve odnose akteri grade i iz kojih vrednosnih pozicija u njih ulaze.

Za participativnu evaluaciju ovaj koncept ima poseban značaj, jer pomera fokus sa pitanja ko učestvuje na pitanja kako učestvuje, iz koje etičke pozicije ulazi u proces i kakve odnose uspostavlja sa drugim učesnicima. Time participacija prestaje da bude pitanje formalnog uključivanja različitih aktera i postaje pitanje zajedničkog preuzimanja odgovornosti za razumevanje i tumačenje obrazovne prakse. Drugim rečima, *Haltung* predstavlja etički preduslov participativne evaluacije jer određuje mogućnost uspostavljanja odnosa u kojima različiti glasovi mogu ravnopravno doprineti zajedničkoj interpretaciji kvaliteta.

Polazeći od ovakvog teorijskog okvira, participativni pristup evaluaciji programa ne postavlja prvenstveno pitanje ko učestvuje u evaluaciji, već kakvi se odnosi uspostavljaju tokom evaluativnog procesa i kako se kroz njih zajednički proizvode značenja o kvalitetu obrazovne prakse. Participacija se stoga ne može razumeti kao prisustvo različitih aktera ili prikupljanje njihovih mišljenja, već kao mogućnost zajedničkog tumačenja iskustava, pregovaranja značenja i deljene interpretativne odgovornosti.

Epistemička, etička i politička dimenzije participativnog pristupa evaluaciji: susret praxis filozofije i pedagogije odnosa

Polazeći od prethodno predstavljenih teorijskih polazišta, participativni pristup evaluaciji programa ne može se razumeti kao skup metoda kojima se povećava uključenost različitih aktera u evaluativni proces. Naprotiv, participativna evaluacija predstavlja specifičan način razumevanja znanja, odnosa, moći i promene u obrazovanju. Iz perspektive Praxis filozofije i pedagogije odnosa evaluacija nije neutralan postupak prikupljanja podataka o kvalitetu, već praksa kroz koju se kvalitet

zajednički proizvodi, interpretira i transformiše (Purešević & Krnjaja, 2019; Purešević, 2024).

U tom smislu, participativni pristup evaluaciji može se odrediti kroz nekoliko međusobno povezanih konceptualnih dimenzija (epistemičku, etičku i političku) koje proizlaze iz susreta ova dva teorijska okvira. Ove dimenzije ne predstavljaju operacionalizovane indikatore niti univerzalne kriterijume za procenu participativnog pristupa evaluaciji programa. One predstavljaju analitički-konceptualni okvir koji razvijamo za razumevanje participativnosti evaluacije, odnosno pitanja pod kojim uslovima evaluacija postaje prostor zajedničkog stvaranja značenja, deljene interpretativne odgovornosti i transformacije obrazovne prakse, odnosno zaista biva participativna.

Tabela 1. Epistemička, etička i politička dimenzije participativnog pristupa evaluaciji programa

Dimenzija	Praxis filozofija	Pedagogija odnosa	Participativni pristup evaluaciji
Epistemička	znanje nastaje kroz praksu	znanje nastaje kroz odnose	evaluacija kao zajednička interpretacija i ko-konstrukcija značenja
Etička	čovjek kao stvaralačko biće	Haltung, odgovornost	deljena interpretativna odgovornost
Politička	transformacija društvene prakse	participacija nije procedura nego odnos	evaluacija kao transformacija prakse i izgradnja uslova participacije

Epistemička dimenzija: evaluacija kao ko-konstrukcija značenja

U okviru epistemičke dimenzije, evaluacija se razume kao proces ko-konstrukcije značenja, a ne kao prikupljanje i verifikacija unapred datih podataka. Znanje se u ovom pristupu ne otkriva, već proizvodi kroz interakciju aktera, njihovih perspektiva i interpretativnih horizonata.

Ovakvo razumevanje oslanja se na relacijsku epistemologiju, prema kojoj znanje ne nastaje unutar izolovanog subjekta, već u mreži odnosa između ljudi, diskursa i materijalno-institucionalnih uslova prakse (Barad, 2007; Shotter, 1993). U obrazovnom kontekstu, ovaj pristup je razvijen u radovima Krnjaja i Pavlović Breneselović, koje evaluaciju razumeju kao relacijsku i refleksivnu praksu u kojoj se kvalitet ne meri eksterno, već konstituiše kroz zajedničko interpretiranje prakse (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2018). Na taj način, evaluacija postaje prostor višeperspektivnog i situiranog znanja.

Poseban doprinos ovoj dimenziji predstavlja ideja deljene interpretativne odgovornosti, prema kojoj subjekt evaluacije nije pojedinac, već mreža aktera koji

zajedno proizvode i tumače znanje (Arnstein, 1969; Biesta, 2006; Dahlberg at all, 2007; Latour, 2005). U domaćem kontekstu, Krnjaja, Pavlović Breneselović i Mitranić Marinković (2023) dodatno naglašavaju značaj kolektivne odgovornosti i deljenog liderstva u razvoju obrazovnih promena. Ova dimenzija istovremeno ima i epistemički i etički karakter, jer pitanje interpretacije postaje pitanje odgovornosti.

Etička dimenzija: deljena interpretativna odgovornost

Etička dimenzija participativne evaluacije odnosi se na način na koji se uspostavljaju odnosi između aktera i na vrednosne pozicije iz kojih oni učestvuju u evaluaciji.

U tom smislu, koncept *Haltung* (Charfe & Gardner, 2019) označava etičku i vrednosnu poziciju iz koje akter ulazi u odnos sa drugima. On ne predstavlja skup tehnika, već način bivstvovanja u odnosu, zasnovan na odgovornosti, otvorenosti, poverenju i spremnosti na preispitivanje sopstvenih pretpostavki. U okviru participativne evaluacije, *Haltung* pomera fokus sa pitanja ko učestvuje, na pitanje iz koje pozicije i sa kakvom etičkom orijentacijom se ulazi u evaluativni odnos. Iz toga proizilazi da participacija nije tehnički ili proceduralni čin uključivanja, već relacijski kvalitet odnosa, što čini svojstveni paradigmatski preokret. Ona podrazumeva način slušanja, priznavanje drugosti i deljene interpretativne odgovornosti. Time etička dimenzija postaje uslov epistemičke dimenzije: način na koji se odnosimo određuje način na koji proizvodimo znanje.

U širem smislu, ova dimenzija se razvija kroz koncept infrastrukture participacije (Arnstein, 1969; Cooke & Kothari, 2001), koja obuhvata relacijske, institucionalne i diskurzivne uslove učešća. Participacija se, stoga, ne može razumeti kao neutralna datost, već kao strukturisan odnos moći. U tom smislu, upozorenje Kuka i Kotarija (Cooke & Kothari, 2001) na „novu tiraniju participacije“ ostaje ključno: participacija može postati mehanizam legitimisanja postojećih hijerarhija ako nije praćena transformacijom odnosa.

Politička dimenzija: evaluacija kao praxis i transformacija

Politička dimenzija evaluacije najjasnije se artikuliše kroz njen transformativni karakter. U okviru praxis filozofije, evaluacija nije refleksija stvarnosti, već intervencija unutar nje (Kemmis et al., 2014). Ona je politička jer učestvuje u definisanju kriterijuma vrednosti, znanja i legitimnosti.

Paraskeva (2011; 2016) dodatno ukazuje da su kurikulum i evaluacija deo šireg ideološkog polja u kojem se vodi borba oko znanja i moći, čime se evaluacija pozicionira kao inherentno politički čin. U tom smislu, evaluacija nije samo analiza prakse, već i proizvodnja uslova pod kojima se praksa odvija.

Politička dimenzija se takođe ogleda u infrastrukturi participacije, jer ona određuje distribuciju moći u procesu odlučivanja i definisanja značenja. Time se političko i etičko prepliću: pitanje uključenosti istovremeno postaje pitanje pravde,

priznanja i moći. Nije suština u tome da li učesnici učestvuju, već kakav je njihov način učešća? Da li je on oblikovan njihovom pozicijom, prilikama za različite i raznovrsne načine uključenosti ili je to uvek preskriptivno učešće.

Participativni pristup evaluaciji programa kao relacijsko-praxisni prostor za drugačije razumevanje obrazovanja

Kada se epistemička, etička i politička dimenzija posmatraju zajedno, evaluacija se može razumeti kao složen relacijsko-praxisni prostor u kojem se znanje konstruiše, odnosi konstituišu, a praksa istovremeno razumeva i transformiše.

U tom okviru, participativnost sama po sebi ne predstavlja kriterijum kvaliteta evaluacije. Evaluacija nije participativna zato što uključuje veći broj aktera, već onda kada menja način na koji se proizvodi znanje, kako se raspodeljuje interpretativna odgovornost, kako se uspostavljaju i preispituju odnosi moći, kada se misli o uslovima koji treba da se menjaju da bi jedna ovakva evaluacija bila moguća, ali i da se iz saznanja na osnovu ovakve evaluacije unesu promene. U suprotnom, participacija ostaje proceduralna forma ili, kako upozoravaju Cooke i Kothari (2001), može postati novi oblik tiranije. U tom slučaju participacija služi legitimizaciji već postojećih odluka, dok se zadržavaju postojeće hijerarhije u proizvodnji znanja. Nasuprot tome, participativni pristup evaluaciji podrazumeva stvaranje infrastrukture participacije u kojoj su odnosi, institucionalna pravila i dominantni diskursi otvoreni za preispitivanje i transformaciju.

U tom smislu, relacijsko-praxisno razumevanje evaluacije otvara mogućnost drugačije ontologije obrazovanja. Obrazovanje se više ne razume kao sistem koji proizvodi unapred definisane ishode, već kao prostor zajedničkog bivstvovanja, interpretacije i stvaranja sveta. Evaluacija u tom okviru nije naknadna refleksija obrazovne stvarnosti, već jedan od procesa kroz koji se ta stvarnost neprestano konstituiše. Promena načina na koji mislimo evaluaciju zato nije samo promena jedne pedagoške procedure, već promena načina na koji mislimo samo obrazovanje. Zbog toga pitanje participativne evaluacije nije prvenstveno pitanje evaluacije, već pitanje samog obrazovanja. Način na koji vrednujemo obrazovnu praksu ujedno otkriva kako razumemo znanje, odnose, odgovornost i mogućnost promene. Zato participativni pristup evaluaciji obrazovnih programa ne menja samo način na koji razumemo evaluaciju, već i način na koji možemo da razumemo same obrazovne programe - kao otvorene, relacijske i transformativne prakse. Menjajući evaluaciju, ne menjamo samo način na koji procenjujemo obrazovanje, menjamo i način na koji obrazovanje mislimo i živimo.

Literatura

- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham and London: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Basford, J. (2019). Being a graduate professional in the field of early childhood education and care: silence, and subversion. *Education* 3-1347(7): 862–875.
- Biesta, G. J. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6, 35-49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers
- Brunner, I., & Guzman, A. (1989). Participatory Evaluation: A Tool to Assess Projects and Empower People. In R. F. Conner & M. Hendricks (Eds.), *International Innovations in Evaluation Methodology: New Directions for Program Evaluation*. (pp. 9-17). Jossey- Bass, San Francisco. <https://doi.org/10.1002/ev.1509>
- Blagojević, U. (2022). Phenomenology and existentialism in dialogue with Marxist humanism in Yugoslavia in the 1950s and 1960s. *Studies in East European Thought* 75(4), 1-20 <https://doi.org/10.1007/s11212-022-09513-x>
- Charfe, L., & Gardner, A. (2019). *Social pedagogy and social work*. SAGE.
- Chouinard, J. A., & Cousins, J. B. (2021). Developing an ethical rationale for collaborative approaches to evaluation. *Evaluation*, 27(3), 364-381. <https://doi.org/10.1177/1356389020978501>
- Chouinard, J. B. (2013). The Case for Participatory Evaluation in an Era of Accountability. *American Journal of Evaluation*, 3(2), 237-253.
- Cliffe, J., & Solvason, C. (2023). What is it that we still don't get? – Relational pedagogy and why relationships and connections matter in early childhood. *Power and Education*. https://doi.org/10.1177_17577438221124296
- Cooke, B., & Kothari, U. (2001). *Participation: The new tyranny?* Zed books, London.
- Cousins, J. B., & Chouinard, J. A. (2012). *Participatory evaluation up close: A review and integration of the research base*. Greenwich. CT: Information Age Publishing Inc.
- Cousins, J. B., & Earl, L. (1995). The case for participatory evaluation: Theory, research, practice. In J. B. Cousins & L. Earl (Eds.), *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational*
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. Palmer Press.
- Daigneault, P., & Jacob, S. (2009). Toward Accurate Measurement of Participation Rethinking the Conceptualization and Operationalization of Participatory Evaluation, *American Journal of Evaluation*, 30(3), 330-348.

- Diaz-Diaz, C. (2023). Against the self-regulated child: Early childhood pedagogies in neoliberal times. *Global Studies of Childhood*, 13(4), 310-321.
<https://doi.org/10.1177/20436106221117563>
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019078>
- Jakšić, B. (2007). Praxis Gaje Petrovića. *Filozofija i društvo*, 2, 73-98
- Kavarić M. (2022). *Filozofija Danka Grlića* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Crnoj Gori.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D., Mitranić Marinković, N. (2023). Podrška stručnim saradnicima u promeni pristupa obrazovanju, U Z. Šaljić, S. Dubljanin, A. Pejatović (ur.). *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem: izazovi i moguća rešenja* (str. 145-149). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet: Razvijanje prakse dečjeg vrtića. Knjiga 3*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa: šta očekujemo od obrazovanja, stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*. LVI (3), 286–303.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- Marjanović, A. (1987). Savremena shvatanja o stvaralaštvu, *Predškolsko dete*, 1-4, 113-130.
- Miškeljin, L., i Purešević, D. (2023). Dva narativa dokumenata međunarodnih organizacija koja oblikuju predškolsko vaspitanje i obrazovanje. U Z. Šaljić, S. Dubljanin, A. Pejatović (ur.). *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem: izazovi i moguća rešenja* (str. 91-98). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Moss, P., & Petrie, P. (2019). 'Education and social pedagogy: What relationship?'. *London Review of Education*, 17(3), 393–405.
<https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13>
- Moss, P. (2008). *Early Childhood Education Markets and Democratic Experimentalism: Two models for early childhood education and care*. Bertelsmann Foundation.
- Paraskeva, J. M. (2016). *Curriculum Epistemicides*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*, 1st Edition. Palgrave.
- Pavlović Breneselović, D., & Krnjaja Ž. (2018). Potentials of the model of collaborative evaluation in developing the quality of the kindergarten practice in Serbia. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 69(135), 242-258.

- Pavlović Breneselović, D., i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69(2), 212-225.
- Petrović, G. (1986). *Filozofija prakse*. Naprijed, Nolit.
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Purešević, D. (2024). *Participativni pristup evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet
- Purešević, D., & Krnjaja, Ž. (2019). Participatory evaluation in education for sustainable development. In V. Lovren Orlović, J. Peeters, & N. Matović (Eds.), *Quality of education: Global development goals and local strategies* (pp. 187-202). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy and Department of Social Work and Social Pedagogy, Centre for Innovation in the Early Years, Ghent University.
- Shotter, J. (1993). *Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rhetoric and knowing of the third kind*. University of Toronto Press.
- Taylor, A., & Giugni, M. (2012). Common worlds: reconceptualising inclusion in early childhood communities. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13(2), 108–119.

ZVANIČNI OBRAZOVNI PROGRAM NA NACIONALNOM NIVOU

- ŠKOLA ZAROBLJENA IZMEĐU IDEJE I STVARNOSTI -

ŠTA PROGRAM OBEĆAVA, A ŠTA ZAPRAVO DAJE?



Poster priredili studenti četvrte godine osnovnih studija pedagogije
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

OBRAZOVANJE USMERENO NA KOMPETENCIJE U GLOBALNIM I NACIONALNIM OBRAZOVNIM POLITIKAMA¹

Vera Z. Spasenović² 
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Zorica S. Šaljić 
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Rad razmatra obrazovanje usmereno na razvoj kompetencija u globalnom i nacionalnom kontekstu, uz osvrt na situaciju u Srbiji u tom domenu. Kompetencijski pristup obrazovanju smatra se globalno rasprostranjenom „putujućom politikom“, oblikovanom pod uticajem međunarodnih aktera, pre svega OECD-a i Evropske unije. U radu se ukazuje na ključne karakteristike kompetencijskog pristupa i njegovu ulogu u oblikovanju nacionalnih programa školskog obrazovanja. Uprkos globalnoj konvergenciji ka kompetencijski orijentisanom obrazovanju, uočavaju se i određene razlike u njegovom tumačenju i načinu implementacije. U slučaju Srbije identifikuje se nesklad između normativnog okvira i praktične realizacije, uz nedovoljnu integraciju kompetencijskog pristupa u proces nastave i učenja.

Ključne reči: obrazovanje usmereno na kompetencije, programi školskog obrazovanja, obrazovna politika.

Uvod

Intenzivna međunarodna razmena ideja i obrazovnih praksi, kao i snažan uticaj nadnacionalnih aktera na oblikovanje nacionalnih obrazovnih politika, doveli su do globalnog širenja reformskih procesa zasnovanih na sličnim ciljevima i konceptualnim okvirima. Obrazovanje usmereno na kompetencije predstavlja jedan od takvih koncepata, koji se može posmatrati kao „putujuća politika“ (Nordin & Sundberg, 2016). Širenje, tj. difuzija obrazovnih politika nikako ne znači da se određena reformska rešenja primenjuju na isti način u različitim sredinama, niti da se postižu isti efekti. Zapravo,

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163).

² vspaseno@f.bg.ac.rs

uobičajeno je da dolazi do njihovog prilagođavanja, menjanja i transformisanja (Steiner-Khamsi, 2014).

Cilj ovog rada je da analizira mesto i ulogu kompetencija u oblikovanju programa školskog obrazovanja u globalnim i nacionalnim obrazovnim politikama, kao i da razmotri dominantne trendove u razvoju i primeni kompetencijskog pristupa, uz osvrt na stanje u Srbiji u tom domenu.

Kompetencije u globalnim i nacionalnim obrazovnim politikama

Obrazovanje se danas sve više prepoznaje kao ključan oslonac za snalaženje u savremenom, nestabilnom i brzo promenljivom svetu (Marope et al., 2017). Od obrazovnih sistema se očekuje da pripreme mlade za neizvesnu budućnost, obeleženu ubrzanim tehnološkim, ekonomskim i društvenim promenama, kao i promenama prirode rada, uključujući i pojavu zanimanja koja još uvek ne postoje. U takvim okolnostima, obrazovanje se nalazi pod pritiskom različitih i često međusobno suprotstavljenih zahteva.

Upravo u tom kontekstu kompetencije postaju centralni koncept savremenih obrazovnih politika na globalnom i nacionalnom nivou (Nordin & Sundberg, 2016; Spring, 2015). Fokusiranje na razvoj kompetencija ne može se posmatrati izvan šireg obrazovno-političkog i društveno-ekonomskog konteksta. Međunarodne organizacije, pre svega OECD i Evropska unija, imale su ključnu ulogu u konceptualizaciji i difuziji kompetencijskog pristupa u obrazovanju, kao i u reformisanju kurikuluma u tom smeru (Nordin & Sundberg, 2016; Takayama, 2013). Iako postoje određene razlike između ključnih kompetencija koje su definisali OECD i Evropska unija, činjenica je da se proces njihovog oblikovanja u okviru ovih međunarodnih aktera odvijao paralelno i da se zasniva na sličnim vrednosnim i ideološkim polazištima (Tahirsylaj & Sundberg, 2020).

Danas gotovo da ne postoji obrazovni sistem koji je ostao imun na koncept kompetencija prilikom oblikovanja svojih programa obrazovanja (Priestley et al., 2023). U skladu s tim, menjao se i fokus obrazovanja – od usvajanja korpusa znanja ka razvoju sposobnosti učenika da razumeju, povezuju i smisleno koriste naučeno u različitim životnim situacijama. U nacionalnim programima obrazovanja širom sveta prepoznaje se širok spektar kompetencija neophodnih za uspešno funkcionisanje pojedinca u savremenom društvu, uključujući akademske, interpersonalne i intrapersonalne kompetencije, što ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Definisanje i vrste kompetencija u odabranim programima obrazovanja

Zemlja	Određenje kompetencija	Vrste kompetencija
Estonija ³	U smislu nacionalnog kurikuluma, kompetencija se odnosi na integraciju relevantnih znanja, veština i stavova koji omogućavaju produktivno delovanje u određenoj oblasti aktivnosti ili polju. Obuhvata opšte i predmetne kompetencije.	Opšte kompetencije: vrednosna; socijalna; samoregulatorna; učenje učenja; komunikacijska; matematička i preduzetnička. Predmetne kompetencije: jezik i književnost; strani jezik; matematika; prirodne nauke; društvene nauke; umetnost i fizičko vaspitanje.
Kanada ⁴ (Alberta)	Kompetencije su kombinacija stavova, veština i znanja koje učenici razvijaju i primenjuju kako bi uspešno učili, živeli i radili.	Kompetencije učenika: kritičko mišljenje; rešavanje problema; upravljanje informacijama; kreativnost i inovativnost; komunikacija; saradnja; interkulturalna i globalna kompetencija; lični razvoj i dobrobit.
Novi Zeland ⁵	Sposobnosti (<i>Capabilities</i>) predstavljaju široke i holističke karakteristike koje omogućavaju učenicima da se prilagođavaju, primenjuju i prenose svoja znanja u različite i promenljive kontekste. One obuhvataju znanja, veštine, dispozicije, vrednosti i stavove i integrisane su unutar i između svih oblasti učenja.	Sposobnosti: komunikacija; odnosi sa drugima; upravljanje sobom i samoregulacija; rešavanje problema; kreativnost.

Ipak, uprkos globalnoj konvergenciji ka obrazovanju usmerenom na razvoj kompetencija, primetne su i brojne razlike među obrazovnim sistemima, počev od terminoloških rešenja (npr. ključne kompetencije, generičke kompetencije, bazične veštine, opšte sposobnosti), preko pristupa operacionalizaciji kompetencija (kako se definišu i kako se integrišu u program), do načina njihovog razvijanja (izbora pedagoških i nastavnih pristupa) (Marope et al., 2017; Tahirsylaj & Sundberg, 2026). Ove razlike ukazuju na to da, iako postoji visok stepen saglasnosti o značaju kompetencijskog pristupa, njegovo tumačenje i implementacija su u velikoj meri kontekstualno uslovljeni.

³ <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/524092014014/consolide/current>

⁴ <https://curriculum.learnalberta.ca/curriculum/en/f/comk>

⁵ <https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/new-zealand-curriculum-online/new-zealand-curriculum/the-new-zealand-curriculum-te-m-taiaho/5637165591.c>

Trendovi u razvoju programa obrazovanja: komparativni pogled

U pokušaju da sagledaju pravce razvoja nacionalnih programa obrazovanja, Priestley i saradnici su, pod okriljem UNESCO-a, analizirali programe iz 64 obrazovna sistema (Priestley et al., 2023). Njihova analiza ukazuje na određene zajedničke odlike. Pre svega, ustanovili su da se obrazovanje u većini slučajeva tumači kao sredstvo za suočavanje s globalnim i nacionalnim izazovima, uz naglasak na oblikovanje učenika koji su osposobljeni za aktivno učešće i prilagođavanje promenljivim društvenim okolnostima. Istovremeno, uočen je snažan uticaj globalnog diskursa, u kojem se akcenat stavlja na razvoj učenika kao celovite ličnosti, a ne isključivo na usvajanje akademskih znanja i razvoj kognitivnih sposobnosti, čime se fokus pomera sa pitanja šta učenici treba da znaju na to kakvi treba da budu i kako treba da deluju, što se najčešće izražava kroz koncept kompetencija za 21. vek. Konstatovali su, takođe, da programi obrazovanja skoro nigde nisu teorijski i koncepcijski homogeni, već objedinjuju različite, ponekad i međusobno protivrečne pristupe i vrednosti, što je posledica složenih društvenih i političkih uticaja na njihovo oblikovanje. Konačno, uočili su i prisustvo „glokalizovanog“ diskursa identiteta, koji otvara prostor za afirmaciju nacionalnih i etničkih kultura i vrednosti, mada njegovo značenje varira u različitim kontekstima (Priestley et al., 2023).

Tokom poslednjih godina u pojedinim obrazovnim sistemima došlo je do preispitivanja i, u manjoj ili većoj meri, ponovnog revidiranja programa obrazovanja (Tahirsylaj & Sundberg, 2026). Ove promene su u nekim slučajevima bile podstaknute kritikama da kompetencijski pristup može potisnuti značaj sistematskog ovladavanja fundamentalnim znanjima, kao i temeljnog razumevanja, čime se ograničava razvoj kritičkog mišljenja i dubinskog učenja (Priestley et al., 2023). Pored toga, javlja se i zamerka da programi zasnovani na kompetencijama razvijaju stručne veštine koje mogu postati zastarele do trenutka ulaska učenika na tržište rada. Stoga se jedan broj zemalja opredelio za delimični povratak na programe u kojima sadržaji obrazovanja zauzimaju značajno mesto, kao na primer u Engleskoj, Švedskoj, Južnoj Africi i Brazilu. U nekim, pak, ređim slučajevima (poput Novog Zelanda), reformisanje programa je išlo u pravcu snažnijeg fokusiranja na učenika i njegov odnos prema znanju i svetu, uvažavanje kulturne raznolikosti, jačanje autohtonih jezika, negovanje multiperspektivnosti i slično (Priestley et al., 2023).

Iako se kompetencije u načelu definišu kao integracija različitih vrsta i nivoa znanja, sposobnosti, stavova i spremnosti za delovanje, njihovo procenjivanje se nekada svodi isključivo na merljiva i funkcionalna ponašanja, čime se ciljevi obrazovanja sužavaju, instrumentalizuju i stavljaju najčešće u funkciju tržišta (Radulović, 2016). S tim u vezi, treba istaći da problem nije u tome što se od obrazovanja očekuje da priprema mlade za buduće profesionalno delovanje, kao i da doprinosi ekonomskom razvoju društva, već je pogrešno i neprihvatljivo svoditi ga dominantno na tu funkciju. Obrazovanje treba da bude usmereno na celovit razvoj deteta, koji prevazilazi usko shvaćene akademske ishode i obuhvata formiranje ličnih i socijalnih kapaciteta pojedinca, sposobnih za razumevanje sebe i drugih, kao i za aktivno i odgovorno učešće

u zajednici. U poslednje vreme primetno je da i međunarodne organizacije sve više naglašavaju značaj kompetencija poput socio-emocionalnih, globalnih, kreativnosti, kritičkog mišljenja itd. (OECD, 2024). Ovakvo prošireno razumevanje obrazovnih ishoda sve se više odražava i u definisanju kompetencija u savremenim programima obrazovanja (OECD, 2019).

Umesto zaključka: pogled na situaciju u Srbiji

U Srbiji je koncept kompetencija (ključnih i međupredmetnih) ugrađen u strateška, zakonska i programska dokumenta, kao deo procesa usklađivanja nacionalnog obrazovnog sistema sa globalnim i evropskim trendovima u obrazovanju. Međutim, primetan je nesklad između normativnog okvira i njegove praktične realizacije, što upućuje na to da kompetencijski pristup još uvek nije dosledno zaživeo ni na nivou obrazovne politike, ni u svakodnevnoj školskoj praksi. Uočljivo je, na primer, da ne postoji dovoljno čvrsta povezanost između opštih ciljeva obrazovanja i ishoda definisanih na kraju obrazovnih ciklusa i na nivou pojedinačnih razreda, kao i da ključne kompetencije nisu adekvatno integrisane u programe nastave i učenja (Grupa autora, 2024). Programi su fragmentisani, nefleksibilni i preopširni, sa ishodima koji su suviše detaljno razrađeni i pretežno usmereni na činjeničko znanje i kognitivne domene postignuća, uz zanemarivanje drugih dimenzija razvoja učenika. Nastava se neretko svodi na ubrzano i površinsko pokrivanje sadržaja, bez dovoljno prilika za povezivanje i integraciju ključnih ideja, istraživanje, eksperimentisanje, kritičko promišljanje, saradničko učenje i zajedništvo. U takvim okolnostima teško je očekivati uspešno razvijanje kompetencija poput rešavanja problema, kritičkog mišljenja ili saradnje.

Uspešno razvijanje kompetencija ne zavisi samo od njihovog formalnog uključivanja u programska dokumenta, već pre svega od njihove sistemske integracije u sve elemente obrazovnog procesa, uključujući usklađenost ciljeva, ishoda, didaktičko-metodičkih rešenja, načina vrednovanja učeničkih postignuća i profesionalnog razvoja nastavnika. U tom smislu, za Srbiju je ključno otvaranje šireg društvenog dijaloga o svrsi obrazovanja i vrednostima na kojima se zasniva obrazovni sistem, a zatim, na toj osnovi, (re)definisanje kompetencija koje obrazovanjem treba razvijati. Paralelno s tim, neophodno je sistemski obezbediti uslove za primenu interdisciplinarnog i integrisanog pristupa učenju, uz istovremeno jačanje profesionalne autonomije škola i nastavnika, kako bi se omogućilo da obrazovni proces bude fleksibilniji i usmeren na oblikovanje smislenih i relevantnih iskustava učenja. Na taj način, kompetencijski pristup mogao bi da preraste okvire formalnog normativnog opredeljenja i postane funkcionalna osnova za unapređivanje obrazovne prakse.

Literatura

- Grupa autora (2024). *Kako do kvalitetnog obrazovanje i vaspitanje za našu decu: predlozi za unapređivanje postojećeg stanja*.
<https://obrazovnepolitike.obrazovanjeisport.org/>
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of the Curriculum*. International Bureau of Education/UNESCO.
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2016). Travelling Concepts in National Curriculum Policy-Making: The Example of Competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314–328. <https://doi.org/10.1177/1474904116641697>
- OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>.
- Priestley, M., Angier, C., Schuler, B. & Smith, J. (2023). *Towards a Typology of Curriculum Policy Approaches*. University of Stirling/UNESCO.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku: između moderne i postmoderne*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Spring, J. (2015). *Globalization of Education: An Introduction*. Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.
- Tahirsylaj, A. & Sundberg, D. (2026). Five Visions of Competence-based Education and Curricula as Travelling Policies: A Systematic Research Review 1997–2022. *Journal of Curriculum Studies*, 57(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2492605>
- Takayama, Keita. 2013. OECD, 'Key Competencies' and the New Challenges of Educational Inequality. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 67–80.

NASTAVA STRANIH JEZIKA U ŠKOLI KAO ČINILAC RAZVOJA STAVOVA O MULTIKULTURALNOSTI KOD UČENIKA¹

Radovan M. Antonijević² 
Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Značajan segment uticaja na razvoj multikulturalnosti u društvu ima obrazovanje, a poseban značaj u tom smislu pripada segmentu multikulturnog obrazovanja, koje čini sastavni deo sistema obrazovanja i vaspitanja u državi. Efekti ostvarenih ishoda u oblasti multikulturnog obrazovanja ogledaju se i kroz nivo i kvalitet razvijenosti stavova kod učenika prema multikulturalnosti i osnovnim vrednostima ovog složenog društvenog fenomena. U oblasti multikulturnog obrazovanja javljaju se i sadržaji koji predstavljaju osnovu razvoja kulturnog identiteta individue, ali i posebnog dela tog identiteta koji predstavljaju stavove individue prema značaju multikulturalnosti u društvu. Pojedini sadržaji nastave predmeta Srpski jezik i književnost (kao maternji jezik) mogu potencijalno i stvarno poslužiti kao dobra osnova za razvoj stavova kod učenika prema multikulturalnosti, i u osnovnoj i u srednjoj školi. Posebno mesto u tom pogledu pripada i nastavi stranih jezika u školi.

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

Uvod

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

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/200163).

² aa_radovan@yahoo.com

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

Sadržaji multikulturnog obrazovanja i razvoj stavova prema multikulturalnosti

Multikulturalnost (multikulturalizam) zastupljena u programima školskih predmeta, izražena kroz sadržaje koji omogućavaju sticanje suštinskih znanja i razumevanje ovog složenog društvenog fenomena, predstavljaju ključnu osnovu za ostvarenje postavljenih ciljeva, zadataka i ishoda u oblasti multikulturnog obrazovanja. U tom smislu, u Republici Srbiji od posebnog značaja su programi školskih predmeta maternjeg jezika i književnosti, kao i program nastave istorije u školi.

U okviru programa školskog predmeta Srpski jezik i književnost u Republici Srbiji zastupljene su određene nastavne teme i sadržaji koji pripadaju oblasti multikulturnog obrazovanja i od značaja su za razvoj stavova prema multikulturalnosti kod učenika (u slučaju nacionalnih manjina to su predmeti maternjeg jezika i književnosti tih manjina). To su pre svega nastavne teme u kojima je predviđeno ovladavanje sadržajima iz oblasti svetske književnosti, odnosno književnosti drugih naroda i kultura.

Sadržaji nastave književnosti mogu potencijalno omogućiti razvijanje stavova o značaju i vrednosti multikulturalnosti u društvu, što se posebno odnosi na književna dela koja tretiraju više kultura i kod kojih se multikulturalnost javlja kao osnovna orijentacija. U tom smislu, od posebnog značaja se smatraju književna dela koja pripadaju oblasti *multikulture književnosti* (Farzand, 2023), u kojima do izražaja dolazi prisustvo "glasova" iz više kultura.

Pored navedenog, za usvajanje znanja i razvoj stavova prema multikulturalnosti od značaja su i sadržaji u kojima se izučava morfološka i leksička povezanost maternjeg jezika sa drugim jezicima (na primer, zastupljenost stranih reči i izraza u okviru maternjeg jezika). Ova vrsta povezanosti upravo je odraz sadržajne interkulture komunikacije, povezivanja i saradnje koja se kroz istoriju ostvarivala između različitih naroda i kultura (Kapukaya, 2019).

Učenje stranog (nematernjeg) jezika i razvoj stavova o multikulturalnosti kod učenika

U savremenom svetu, u skladu i sa postojanjem različitih tendencija za globalizaciju sveta, jezik se javlja kao sredstvo ostvarenja raznovrsnih komunikacija koja se odvijaju između ljudi, naroda, država i kultura. Može se prihvatiti da je to sredstvo moćnije, što je kod individue viši nivo poznavanja sopstvenog jezika (Gullifer & Titone, 2020). U smislu sredstva za ostvarenje bogate i sadržajne komunikacije, to važi za poznavanje maternjeg jezika, ali takođe i za znanje bilo kog nematernjeg ili stranog jezika. (Pod nematernjim jezikom u individualnom smislu podrazumeva se jezik koji je prisutan u okruženju individue, u zajednici kojoj pripada, a nije strani jezik u smislu oficijelne upotrebe.) Stoga, kompetencije komunikacije i njihovo unapređenje predstavljaju jedan od ključnih ishoda učenja stranog jezika.

Sa stanovišta karakteristika savremenog sveta i modela komunikacije koji se ostvaruju, znanje nekog nematernjeg ili stranog jezika značajno je u individualnom smislu i u pogledu kompetencija koje se zahtevaju u okviru pojedinih profesija (Ennaji, 2005). Takođe, brojne su blagodeti od učenja nematernjeg jezika, koje se ogledaju i u oblasti razvoja kulturnog identiteta i razvijenih stavova prema multikulturalnosti u okviru tog identiteta.

Istraživanja (na primer, Cook, 2008) pokazuju da učenje bilo kog stranog (nematernjeg) jezika može potencijalno u značajnoj meri proširiti svest i pogled na svet individue koja uči jezik. Između ostalog, učenje stranog jezika može da predstavlja i otvaranje individue prema vrednostima druge kulture i bogatstvu različitosti koje se javljaju u okviru druge kulture, što je osnov prihvatanja i razvijanja pozitivnog odnosa prema tim vrednostima. Učenje stranog jezika na nekom višem nivou svakako zahteva dublje i obuhvatnije uryanjanje u kulturnu sferu iz koje taj nematernji jezik potiče, što samo po sebi doprinosi boljem upoznavanju i prihvatanju vrednosti te kulture. S druge strane, znanje nematernjeg jezika svakako značajno doprinosi i interkulturnoj komunikaciji, povezivanju i saradnji.

U čemu se sastoji ključni značaj nastave stranih jezika u školi, u oblasti podrške razvoju stavova o multikulturalnosti kod učenika? Prednosti koje se javljaju na osnovu uključivanja sadržaja koji su podrška multikulturalnosti u nastavu stranih jezika su višestruke. U oblasti nastave i učenja stranih jezika, uključivanje multikulturalizma postaje ključno sredstvo za promovisanje boljeg razumevanja kulturnih razlika, podsticanje empatije i sticanja novih jezičkih veština (Chen, 2016). Upravo omogućavanje razumevanja drugih kultura i podsticanje empatije predstavlja ključnu osnovu razvoja pozitivnih stavova o multikulturalnosti kod učenika u okviru nastave stranih jezika.

Između ostalog, u nastavi stranih jezika na osnovu ustanovljenih sadržaja, promovisanje multikulturalizma treba da omogući sledeće (Chaika, 2023): (1) dublje razumevanje kulturnih razlika; (2) promovisanje empatije i tolerancije prema ljudima iz drugih kultura; (3) ohrabrivanje razvoja kritičkog mišljenja i kreativnosti; i (4) priprema učenika za globalno tržište rada. Prema istom autoru, multikulturalizam u nastavi

stranih jezika je potreban za razvoj interkulturnih komunikacijskih kompetencija, koje uključuju sposobnosti razumevanja i efektivne komunikacije sa ljudima koji potiču iz različitih kulturnih sredina, kao i ohrabrivanje interkulture komunikacije i povezivanja.

Zaključak

Koja je svrha multikulturnog obrazovanja? Usvajanje znanja o drugim kulturama, učenje maternjeg ili stranog jezika kao sredstva komunikacije i učenja o drugim etnicitetima i kulturama, uporedo sa razvijanjem stavova prema multikulturalnosti u društvu, razvijanjem svesti o različitosti koja je prisutna u multietničkim i multikulturnim zajednicama i slično, razvijanjem svesti o dobrobiti komunikacije i saradnje sa pripadnicima drugog etniciteta i kulture, svakako predstavljaju značajne ishode multikulturnog obrazovanja. Stoga, značajnu ulogu u kontekstu razvoja ličnog kulturnog identiteta zauzima i razvoj stavova kod učenika prema multikulturalnosti koji se odvija kroz nastavu stranih jezika.

Oblast nastave stranih jezika, u osnovnoj i srednjoj školi, nesumnjivo predstavlja, ili bar potencijalno može da predstavlja, oblast u kojoj su zastupljeni sadržaji koji su deo šire celine multikulturnog obrazovanja i predstavljaju osnovu razvoja pozitivnih stavova kod učenika o vrednostima multikulturnog društva, kao i o značaju ovladavanja tim vrednostima na individualnom planu. To se posebno odnosi na sadržaje koji omogućavaju dublje razumevanje drugih kultura i kulturnih razlika.

Literatura

- Chaika, O. (2023). Key advantages of multiculturalism for foreign language teaching and learning. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 11(1), 119-128. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.119-128](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.119-128)
- Chen, G. (2016). Multiculturalism in foreign language teaching and learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2243-2247.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Hodder Education.
- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation*. Routledge.
- Đurišić-Bojanović, M. (2006). Stavovi mladih prema multikulturalnosti i prihvatanje pluraliteta ideja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 430-444. <https://doi.org/10.2298/ZIP10602430D>
- Ennaji, M. (2005). *Multilingualism, cultural identity and education*. Springer Science & Business Media.
- Farzand, M. (2023). Multiculturalism in literature: A tapestry of diverse narratives. Preuzeto 10.12.2024, sa https://www.researchgate.net/publication/374701919_Multiculturalism_in_Literature_A_Tapestry_of_Diverse_Narratives. (sadržaj autora)
- Feinberg, W. (1996). *The goals of multicultural education: A critical re-evaluation*. Philosophy of Education.

- Gullifer, J. W., & Titone, D. (2020). Characterizing the social diversity of bilingualism using language entropy. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(2), 283-294.
- Kapukaya, K. (2019). *Multiculturalism and foreign language: Vocabulary focus*. Lambert Academic Publishing.
- Perunović Samardžić, J. (2013). Ka multikulturalnom obrazovanju - smisao, vrijednost i njegovanje multikulturalnosti u školama danas. *Norma*, 18(1), 79-96
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(2), 53-64. <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i5.1825>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes. *European Psychologist*, 18(3). <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>

SPECIFIČNOSTI PRIMENE DUALNOG OBRAZOVANJA - MODEL VAZDUHOPLOVNE AKADEMIJE

Aleksandar Z. Marković¹
Vazduhoplovna akademija, Beograd

Apstrakt

Dualno obrazovanje predstavlja važan pravac razvoja srednjeg stručnog obrazovanja u Republici Srbiji, jer povezuje školsko učenje i učenje kroz rad u realnom radnom okruženju. Cilj rada je da prikaže i analizira specifičnosti primene dualnog obrazovanja u Vazduhoplovnoj akademiji, kao ustanovi koja obrazuje kadrove za potrebe vazduhoplovstva i srodnih tehničkih oblasti. Rad je produkt analize stručne literature, zakonskih i strateških dokumenata i dokumentacije Vazduhoplovne akademije. Posebna pažnja usmerena je na organizaciju učenja kroz rad, saradnju škole i privrednih subjekata i razvoj stručnih kompetencija učenika. Analiza ukazuje da visoki bezbednosni zahtevi, tehnološka složenost i potreba za praktičnim osposobljavanjem čine vazduhoplovno obrazovanje posebno pogodnim za sistemsku primenu dualnog modela obrazovanja. Iskustvo Vazduhoplovne akademije pokazuje značaj stabilnog partnerstva škole, privrede i nadležnih institucija u pripremi učenika za profesionalni rad.

Ključne reči: dualno obrazovanje, učenje kroz rad, stručne kompetencije, Vazduhoplovna akademija, srednje stručno obrazovanje.

Uvod

Povezivanje obrazovanja i sveta rada predstavlja jedno od ključnih pitanja savremenog stručnog obrazovanja. Dualno obrazovanje prepoznato je kao jedan od pristupa koji učenicima omogućava sticanje stručnih kompetencija kroz istovremeno učenje u školi i u realnom radnom okruženju (Chatzichristou et al., 2014). Ideja dualnog obrazovanja je da se profesionalne kompetencije najefikasnije razvijaju kroz kombinaciju formalnog obrazovanja i iskustvenog učenja u radnom procesu. Takav pristup omogućava učenicima da tokom školovanja ne usvajaju samo stručna znanja, već i profesionalne, radne navike i obrasce ponašanja karakteristične za određenu profesiju (European Training Foundation, 2013).

U Republici Srbiji dualno obrazovanje predstavlja deo sistema srednjeg stručnog obrazovanja i uređeno je Zakonom o dualnom obrazovanju (*Zakon o dualnom obrazovanju*, 2017). Njegova primena zasniva se na integraciji nastave koja se realizuje u

¹ aleksandar.markovic@live.com
markovic.a@vakademija.edu.rs

školi i učenju kroz rad kod poslodavca, sa ciljem razvoja znanja, veština, sposobnosti i stavova neophodnih za uspešno obavljanje poslova u okviru izabrane kvalifikacije (Grujić, 2020).

Vazduhoplovna akademija predstavlja jedinstvenu obrazovnu ustanovu u Srbiji koja obrazuje učenike za različite profile iz oblasti vazduhoplovstva. Funkcionisanje vazduhoplovnog sistema zasniva se na precizno definisanim procedurama, međunarodnim standardima i kontinuiranom razvoju profesionalnih kompetencija zaposlenih. Dugogodišnja saradnja sa privrednim subjektima, razvijena infrastruktura za realizaciju praktične nastave i usmerenost na razvoj stručnih kompetencija učenika omogućili su u ovoj školi uspostavljanje modela obrazovanja koji počiva na principima dualnog obrazovanja.

Dualni model obrazovanja

Osnovna ideja dualnog obrazovanja zasniva se na pretpostavci da profesionalne kompetencije nije moguće razviti isključivo u učionici ili školskoj radionici. Pored teorijskih znanja, učenici imaju potrebu da se tokom školovanja upoznaju sa realnim radnim okruženjem i zahtevima konkretne delatnosti. Upravo zbog toga učenje kroz rad predstavlja osnovni mehanizam povezivanja obrazovanja sa svetom rada (European Training Foundation, 2013). Savremeni pristupi stručnom obrazovanju ukazuju da kvalitet dualnog obrazovanja ne zavisi prvenstveno od broja časova praktične nastave, već od stepena povezanosti obrazovnih ishoda, profesionalnih kompetencija, nastavnih sadržaja i aktivnosti koje učenici realizuju tokom učenja kroz rad (Cedefop, 2015).

Poseban značaj dualnog obrazovanja ogleda se u njegovoj ulozi u procesu tranzicije mladih iz sistema obrazovanja na tržište rada. Istraživanja pokazuju da učenici koji tokom školovanja imaju priliku da razvijaju kompetencije u realnim uslovima rada lakše razumeju zahteve profesije, brže se prilagođavaju profesionalnom okruženju i uspešnije započinju radnu karijeru (European Training Foundation, 2013).

Pored neposrednih koristi za učenike i poslodavce, dualno obrazovanje ima značajnu društvenu funkciju. Zbog usklađivanja obrazovnog sistema sa potrebama tržišta rada, dualno obrazovanje se danas smatra jednim od ključnih mehanizama razvoja stručnog obrazovanja u brojnim evropskim zemljama (Chatzichristou et al., 2014).

Primena dualnog modela obrazovanja u Vazduhoplovnoj akademiji

Primena dualnog obrazovanja u Vazduhoplovnoj akademiji predstavlja specifičan model povezivanja formalnog stručnog obrazovanja i profesionalne prakse u oblasti vazduhoplovstva. Jedna od najvažnijih karakteristika ove škole jeste da se dualni principi ne primenjuju samo na pojedinačne obrazovne profile, već predstavljaju osnovu celokupnog koncepta stručnog obrazovanja. U dokumentima koji prate razvoj dualnog obrazovanja u Republici Srbiji navodi se da je Vazduhoplovna akademija jedina škola u

kojoj su svi obrazovni profili organizovani prema principima dualnog obrazovanja (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2021).

Prikaz modela dualnog obrazovanja u Vazduhoplovnoj akademiji zasnovan je na analizi dostupne dokumentacije škole, pre svega godišnjih planova i izveštaja o radu škole, planova praktične nastave, razvojnih i organizacionih dokumenata. Analiza je bila usmerena na sagledavanje načina na koji su teorijska nastava, praktična nastava i učenje kroz rad povezani u procesu razvoja stručnih kompetencija učenika, kao i na ulogu privrednih subjekata u realizaciji praktičnog osposobljavanja. Dokumentacija Vazduhoplovne akademije prikazuje da je praktična nastava sistemski integrisana u obrazovni proces i da predstavlja važan segment razvoja stručnih kompetencija učenika. Planovi praktične nastave obuhvataju aktivnosti koje omogućavaju upoznavanje učenika sa alatima, opremom, materijalima, tehničkim sistemima i procedurama koje se primenjuju u vazduhoplovstvu. U zavisnosti od obrazovnog profila, učenici stiču iskustva kroz različite oblike praktičnog rada, vežbi i stručnog osposobljavanja, čime se obezbeđuje postepeno povezivanje teorijskih znanja sa praktičnom primenom (*Plan praktične nastave za školsku 2019/2020. godinu, 2019; Razvojni plan Vazduhoplovne akademije, 2022*).

Praktična nastava u Vazduhoplovnoj akademiji nije izdvojeni segment obrazovnog procesa, već njegov sastavni deo. Analiza Plana praktične nastave pokazuje da učenici obrazovnog profila Avio-tehničar tokom školovanja prolaze kroz pažljivo strukturiran proces razvoja stručnih kompetencija. Već u prvom razredu praktične aktivnosti obuhvataju primenu ručnih alata, korišćenje mernih instrumenata, obradu lima, podmazivanje, upotrebu električne test opreme i upoznavanje sa osnovnim elementima vazduhoplova. Istovremeno, učenici se upoznaju sa procedurama manipulacije vazduhoplovom, skladištenjem vazduhoplova, dopunjavanjem goriva i osnovnim postupcima zaštite od zaleđivanja (*Plan praktične nastave za školsku 2019/2020. godinu, 2019*).

U drugom razredu praktična nastava obuhvata sadržaje vezane za konstrukciju aviona, konstrukciju klipnih motora, balansiranje vazduhoplova, servisiranje komandi leta, proveru elemenata trupa i realizaciju različitih postupaka održavanja. Učenici se postepeno uvode u složenije tehničke operacije karakteristične za vazduhoplovnu delatnost, čime se obezbeđuje kontinuirani razvoj stručnih kompetencija i njihovo povezivanje sa teorijom (*Plan praktične nastave za školsku 2019/2020. godinu, 2019*).

Posebno značajan element dualnog obrazovanja predstavlja saradnja škole sa privrednim subjektima. Planovi praktične nastave pokazuju da se deo aktivnosti realizuje u saradnji sa kompanijama JAT Tehnika i GAS Aviation, gde učenici imaju priliku da se upoznaju sa stvarnim radnim okruženjem (*Plan praktične nastave za školsku 2019/2020. godinu, 2019*).

Evropska iskustva pokazuju da kvalitet partnerstva između obrazovnih ustanova i poslodavaca predstavlja jedan od ključnih faktora razvoja stručnih kompetencija učenika i njihove uspešne profesionalne integracije (Chatzichristou et al., 2014). U slučaju Vazduhoplovne akademije, saradnja sa organizacijama iz vazduhoplovnog sektora omogućava učenicima neposredno upoznavanje sa profesionalnim okruženjem,

dok istovremeno doprinosi usklađivanju obrazovnih sadržaja sa potrebama tržišta rada (Grujić, 2021).

U nastavku teksta sledi sažet prikaz primene dualnog modela obrazovanja za profil Avio-tehničar, dat na osnovu analize Plana praktične nastave Vazduhoplovne akademije za školsku 2019/2020. godinu, uz autorsku sistematizaciju elemenata značajnih za razumevanje organizacije praktične nastave i razvoja stručnih kompetencija učenika (*Plan praktične nastave za školsku 2019/2020. godinu, 2019; Tabela 1*).

Tabela 1. Prikaz primene dualnog modela obrazovanja u obrazovnom profilu Avio-tehničar

Kategorija prikaza	Podaci iz dokumentacije i autorska sistematizacija
Obrazovni profil	Avio-tehničar
Oblik realizacije obrazovanja	Teorijska nastava, praktična nastava i učenje kroz rad
Nastavne teme i aktivnosti u I razredu, prema Planu praktične nastave	Alati za merenje, primena ručnog alata, obrada lima, podmazivanje, manipulacija vazduhoplovom
Nastavne teme i aktivnosti u II razredu, prema Planu praktične nastave	Konstrukcija aviona, servisiranje komandi leta, rad na klipnim motorima, proba motora na zemlji
Nastavne teme i aktivnosti u III razredu, prema Planu praktične nastave	Hidraulični sistemi, sistemi motora i elisa, održavanje komponenti vazduhoplova
Partneri iz privrede navedeni u dokumentaciji	JAT Tehnika, GAS Aviation
Stručne kompetencije koje se mogu dovesti u vezu sa prikazanim aktivnostima	Primena tehničke dokumentacije, korišćenje alata i merne opreme, osnovni postupci održavanja
Opšte i profesionalne kompetencije koje proizlaze iz prirode praktičnih aktivnosti	Odgovornost, timski rad, profesionalna komunikacija, poštovanje procedura
Profesionalni kontekst	Održavanje vazduhoplova i vazduhoplovnih sistema u skladu sa bezbednosnim standardima

Kroz praktičnu nastavu i učenje kroz rad učenici razvijaju ne samo tehnička znanja i veštine, već i profesionalnu odgovornost, bezbednosnu svest, preciznost u radu, saradnju i profesionalnu komunikaciju. Takve kompetencije imaju poseban značaj u vazduhoplovstvu, gde kvalitet rada zavisi i od sposobnosti da pojedinac dosledno primenjuje procedure i funkcioniše u okviru složenog organizacionog sistema (International Civil Aviation Organization, 2021).

Važnu ulogu u realizaciji dualnog obrazovanja imaju nastavnici i instruktori. Njihove uloge se međusobno dopunjuju i zajedno doprinose razvoju stručnih kompetencija učenika. Nastavnici obezbeđuju teorijsku osnovu i pedagoško vođenje procesa učenja, dok instruktori prenose profesionalna znanja, iskustva i standarde rada

karakteristične za konkretno radno okruženje. Takav model saradnje u skladu je sa savremenim shvatanjima dualnog obrazovanja prema kojima razvoj kompetencija predstavlja zajedničku odgovornost škole i poslodavca (Grujić, 2020).

Posmatrano u celini, model koji se primenjuje u Vazduhoplovnoj akademiji pokazuje osnovne karakteristike savremenog dualnog obrazovanja: sistemsku povezanost teorijske nastave i praktičnog rada, kontinuirani razvoj stručnih kompetencija, aktivno uključivanje privrede i postepeno uvođenje učenika u profesionalno okruženje. Upravo zbog toga ovaj model može predstavljati primer dobre prakse.

Izazovi i mogućnosti unapređenja dualnog obrazovanja

Iako dosadašnja iskustva ukazuju na brojne prednosti dualnog obrazovanja, njegova realizacija u oblastima koje karakterišu visoki tehnološki i bezbednosni zahtevi nosi i određene izazove. Jedan od izazova odnosi se na usklađivanje obrazovnih programa sa ubrzanim tehnološkim razvojem vazduhoplovne industrije. Evropske analize dualnog obrazovanja ukazuju da tehnološke promene i promenljive potrebe tržišta rada zahtevaju stalno unapređivanje obrazovnih programa i intenzivnu saradnju sa privredom kako bi se obezbedila relevantnost obrazovnog procesa (Chatzichristou et al., 2014).

Kvalitet razvoja kompetencija učenika ne zavisi isključivo od uslova u kojima se obuka realizuje, već i od kompetencija nastavnika, instruktora i koordinatora koji učestvuju u planiranju, organizaciji i vrednovanju obrazovnog procesa. Savremeni sistemi dualnog obrazovanja naglašavaju značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja svih učesnika kako bi se obezbedio kvalitet procesa učenja kroz rad i efikasno povezivanje obrazovanja sa potrebama privrede (European Training Foundation, 2013).

Jedan od najznačajnijih izazova u razvoju dualnog obrazovanja odnosi se na održivost partnerstava između škola i privrednih subjekata. Kvalitet učenja kroz rad direktno zavisi od spremnosti kompanija da dugoročno učestvuju u obrazovnom procesu, obezbede stručne instruktore i omoguće učenicima pristup realnom radnom okruženju. U oblastima kao što je vazduhoplovstvo, gde broj potencijalnih partnera nije veliki, značaj stabilne i dugoročne saradnje škole i privrede dodatno dolazi do izražaja (Cedefop, 2015; European Training Foundation, 2013).

Razvoj digitalnih tehnologija, simulacionih sistema i virtuelnih okruženja za učenje, otvara nove mogućnosti za unapređivanje praktične obuke i pripremu učenika za profesionalno okruženje. Iako takvi oblici rada ne mogu u potpunosti zameniti iskustvo stečeno u realnom radnom okruženju, oni mogu predstavljati značajnu dopunu postojećim modelima obrazovanja.

Zaključak

Analiza primene dualnog obrazovanja u Vazduhoplovnoj akademiji pokazuje da učenici tokom školovanja razvijaju stručne kompetencije kroz pažljivo strukturirane aktivnosti praktične nastave i učenja kroz rad. Postepeno uključivanje u sve složenije

stručne procese, od osnovne primene alata i tehničke dokumentacije do upoznavanja sa postupcima održavanja vazduhoplova, omogućava povezivanje teorijskih sadržaja sa njihovom praktičnom primenom i doprinosi kvalitetnijoj pripremi učenika za profesionalno angažovanje.

Organizacija svih obrazovnih profila Vazduhoplovne akademije prema principima dualnog obrazovanja, razvijena saradnja sa privrednim subjektima i izražena zastupljenost praktične nastave omogućavaju razvoj stručnih kompetencija koje odgovaraju zahtevima vazduhoplovne industrije. Iskustva ove škole potvrđuju da dualno obrazovanje može predstavljati efikasan model pripreme budućih profesionalnih kadrova, pod uslovom da postoji kontinuirana saradnja obrazovnih ustanova, privrede i regulatornih institucija.

Literatura

- Cedefop (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: Policies and practices in Europe (Cedefop Research Paper no. 49)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/635834>
- Chatzichristou, S., Ulicna, D., Murphy, I. & Curth, A. (2014). *Dual education: A bridge over troubled waters? European Parliament*.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU\(2014\)529072_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU(2014)529072_EN.pdf)
- European Training Foundation (2013). *Work-based learning: Benefits and obstacles: A literature review for policymakers and social partners in ETF partner countries*. European Training Foundation.
https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/576199725ED683BBC1257BE8005DCF99_Work-based%20learning_Literature%20review.pdf
- Grujić, G. (2020). *Nacionalni model dualnog obrazovanja: Put u budućnost Srbije*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Grujić, G. (2021). Dual education in the Republic of Serbia. *Chinese Business Review*, 20(4), 140–147. <https://doi.org/10.17265/1537-1506/2020.04.003>
- International Civil Aviation Organization (2021). *Manual on Human Performance (HP) for Regulators (Doc 10151, 1st ed.)*. International Civil Aviation Organization. <https://www.icao.int/operational-safety/HP>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2021). *Vodič kroz dualno obrazovanje za učenike i roditelje*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/06/Vodic-za-ucenike-i-roditelje-DUALNO-OBRAZOVANJE.pdf>
- Plan praktične nastave za školsku 2019/2020. godinu (2019)*. Vazduhoplovna akademija.
- Razvojni plan Vazduhoplovne akademije (2022)*. Vazduhoplovna akademija.
- Zakon o dualnom obrazovanju (2017)*. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 101/2017.

GLOBALNE TENDENCIJE I REFORME NACIONALNIH OBRAZOVNIH PROGRAMA

Ljiljana D. Vdović¹

Apstrakt

U radu se sagledavaju savremene globalne tendencije u shvatanju i koncipiranju obrazovnih programa (kurikuluma) na nivou krovnih međunarodnih organizacija, prateći pomeranja od ekonomskog instrumentalizma ka širim humanističkim koncepcijama i ideologiji socijalne rekonstrukcije. Značaj ovog problema ogleda se u potrebi da se razume odnos između globalnog obrazovnog diskursa i različitih nacionalnih obrazovnih politika. Polazeći od globalnih kretanja, prikazuje se kako teorijska razmatranja i savremene kurikularne tendencije nailaze na specifične odgovore u različitim državama, kroz sveobuhvatne ili parcijalne reformske procese. Konačno, rad otvara pitanje unutrašnje koherentnosti nacionalnih obrazovnih programa kao osnovnog preduslova za njihovu uspešnu implementaciju. Pedagoške implikacije ukazuju na opasnost od mehaničkog preopterećenja programa i naglašavaju da inovacije zahtevaju sistemsku usklađenost svih programskih komponenti radi održive obrazovne prakse.

Ključne reči: globalne kurikularne tendencije, nacionalne reforme obrazovnih programa, koherentnost.

Uvod

Nacionalni obrazovni programi nisu neutralni administrativni dokumenti, već odrazi vrednosnih i političkih izbora (UNESCO, 2021) kroz koje se artikuliše vizija budućnosti, definiše uloga pojedinca u društvu (Opertti, 2023) i vrši selekcija onog znanja i vrednosti koje zajednica smatra legitimnim za sopstveni razvoj (Krnjaja, 2014).

Reforme nacionalnih obrazovnih programa pokreću se najčešće kao odgovori na ubrzane, nepredvidive i često disruptivne promene u globalnom okruženju (Opertti, 2021). Načini na koje države pristupaju ovim promenama značajno se razlikuju, između ostalog, u zavisnosti od toga da li se reformski proces vodi idejom o parcijalnim, sporadičnim izmenama ili se teži sveobuhvatnoj, sistemskoj transformaciji. Na međunarodnom planu, krovne organizacije naglašavaju da parcijalne i površne promene starog sistema nisu dovoljne, već da savremeni izazovi zahtevaju sveobuhvatan preokret obrazovanja (UNESCO, 2021). U takvom pristupu, nacionalni obrazovni programi posmatraju se kao dinamični, etički i transformativni prostor za oblikovanje pravednije i

¹ ljvdovic@hotmail.com

Studentkinja doktorskih akademskih studija pedagogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

održivije društvene zajednice (Marope, 2017; Opertti, 2023). Imajući u vidu navedeno, cilj rada je da prikaže savremena kretanja u razvoju obrazovnih programa. Polazeći od razmatranja relevantne literature i međunarodnih dokumenata, sagledane su neke od ključnih ideja koje obeležavaju savremene kurikularne tendencije na globalnom nivou, kao i pojedine nacionalne reformske procese.

Globalne tendencije u razvoju obrazovnih programa

Na globalnom nivou mogu se uočiti kompleksna i često protivrečna kretanja koja oblikuju savremene obrazovne politike, gde se sukobljavaju različite ideologije kurikuluma (Schiro, 2013) i politički interesi (Apple, 2006). Decenijama je dominantna kurikularna paradigma bila obeležena pomeranjem od tradicionalnih programa usmerenih na sadržaj, ka ishodima, standardima i kompetencijama (Priestley & Biesta, 2013; Priestley et al., 2025). Ovaj pokret je u velikoj meri bio pod uticajem ekonomskog instrumentalizma (Spring, 2015) i neoliberalne ideologije, gde se obrazovanje sagledava kroz ekonomske potrebe, tržišne vrednosti i produktivnost (Apple, 2006; Giroux, 2004). U takvom okviru, koji Salberg (Sahlberg, 2016) opisuje kao globalni obrazovni reformski pokret, prioritet se daje standardizaciji, sužavanju fokusa na manji broj lako merljivih oblasti (dok su ostale zapostavljene), kao i mehanizmima spoljašnjeg ocenjivanja i kontrole. Ove tendencije bliske su ideologiji socijalne efikasnosti, u kojoj se po Širu (Schiro) obrazovanje primarno razume kao alat za osposobljavanje mladih da funkcionišu kao produktivni i konkurentni članovi postojećeg ekonomskog poretka (Schiro, 2013).

Naspram ovog tehničko-menadžerskog pristupa, odnosno ideologije socijalne efikasnosti, razvija se rekonceptualistička perspektiva u teoriji kurikuluma (Slattery, 2006). Rasprava se izmešta izvan tehničkih pitanja planiranja, otvarajući prostor za složeni razgovor o pluralnosti, demokratiji, ekologiji i društvenoj pravednosti (Slattery, 2006). Slične tendencije uočavaju se i u novijim dokumentima krovnih međunarodnih organizacija (OECD, 2019; UNESCO, 2021; Opertti, 2023). Tako se u strateškom projektu OECD-a pod nazivom *Learning Compass 2030*, primećuje pomak od shvatanja kompetencija prvenstveno u funkciji ekonomskih potreba, ka širem sagledavanju koje podrazumeva razvoj celovite ličnosti, sa akcentom na svesnom delovanju pojedinca i njegovu aktivnu angažovanost u oblikovanju budućnosti (OECD, 2019). Težište je sada na razvoju transformativnih kompetencija koje se odnose i na stvaranje novih vrednosti, kao i mirenje tenzija i društvenih kontradiktornosti (OECD, 2019). Na humanističke osnove ukazuje i UNESCO (2021) u svom globalnom izveštaju o budućnosti obrazovanja, pozivajući na preispitivanje dosadašnjih obrazovnih politika i uspostavljanje novog društvenog ugovora. Iz ove perspektive, kurikulum se redefiniše kao zajedničko dobro i transformativni prostor unutar kojeg se razvoj usmerava ka socijalnoj pravdi, ekološkoj održivosti i zajedničkom suživotu u duboko umreženom svetu (UNESCO, 2021). Ovakav zaokret podrazumeva duboko povezivanje znanja, veština, vrednosti i stavova usmerenih ka razvoju sposobnosti za smisleno delovanje u kompleksnom svetu (Opertti, 2023).

Novi postkompetencijski smer i orijentacija ka transformativnom učenju u dokumentima krovnih organizacija pronalaze svoje teorijsko utemeljenje u radovima autora koji obrazovanje povezuju sa razvojem kapaciteta za aktivno i odgovorno učešće u promeni zajednice (Freire, 2018; Mezirow, 2000). U tom kontekstu, obrazovni programi sagledavaju se kroz prizmu socijalne pravde, inkluzije i održivosti, integrišući znanja, veštine i vrednosti kako bi se pojedincu omogućilo da aktivno menja svet (Opertti, 2023). Ovakva gledišta imaju osnovu u socijalno-rekonstrukcionističkoj ideologiji, u kojoj se odnos moći menja, a kultura transformiše (Schiro, 2013). Umesto dominantno kognitivističke (ili kognitivističko-konstruktivističke) orijentacije, savremene globalne tendencije usmerene su ka holističkom pristupu koji obuhvata kognitivne, socijalne, emocionalne i etičke dimenzije ljudskog bića (Miller, 2019). Iz ove perspektive, obrazovanje se sa puke transmisije informacija i rascepanih programa usmerava ka autentičnoj transformaciji ličnosti (Miller, 2019).

Ipak, prisutna su i upozorenja da se težnja ka pravičnosti i jednakosti, kao novih globalnih tendencija, i dalje mogu sagledavati u okvirima podataka, merenja i ekonomskog jezika (Senior & Sahlberg, 2025). Autori opominju da, kada se ovi proklamovani, humani ciljevi obrazovanja svedu na statističke indikatore, suština celovitog razvoja biva ponovo podređena zahtevima ekonomske efikasnosti. Time se stvara paradoks u kojem se težnja ka emancipaciji, pravičnosti i angažovanosti u praksi ponovo ograničava tehnokratskim mehanizmima kontrole, merenjima i globalnom standardizacijom (Senior & Sahlberg, 2025).

Savremena kretanja u nacionalnim reformama obrazovnih programa

Teorijska kretanja i globalne preporuke krovnih organizacija ne primenjuju se svuda na isti način, već nailaze na različite odgovore i rešenja u nacionalnim kurikulumima širom sveta (OECD, 2019; Priestley et al., 2025; UNESCO, 2021). Pojedine države su, kroz svoje reforme programa, nastojale da prevaziđu usko gledište na kompetencije, razvijajući viziju obrazovanja ka celovitom razvoju i ličnom blagostanju pojedinca. Zvanična kurikularna rešenja Holandije, na primer, nastoje da prevaziđu usko shvaćene tržišno orijentisane veštine i akcenat usmere na zdravlje i društvenu odgovornost pojedinca (Priestley et al., 2025).

Kada se u fokus stavi potreba za celovitim razvojem naspram dominantno kognitivističkog pristupa, primer Južne Koreje nudi dragocen uvid u to kako se promena odvija u sistemima koji tradicionalno ostvaruju visoke akademske rezultate, ali se suočavaju sa problemom niske unutrašnje motivacije učenika i visokog stepena stresa. Južna Koreja sprovela je sveobuhvatnu reformu ka STEAM obrazovanju, integrišući umetnost i humanističke nauke sa prirodnim naukama. Ova nacionalna strategija imala je za cilj da podstakne kreativnost, angažovanost i rešavanje problema iz realnog sveta, kao i direktan pokušaj prevazilaženja uočenih problema učenja (OECD, 2019).

Težnja ka prevazilaženju predmetne izolovanosti, povezivanju znanja i postkompetencijski pristup, uočljiva je u finskoj kurikularnoj reformi kroz uvođenje učenja zasnovanog na fenomenima (*phenomenon-based learning*). U finskom kontekstu,

učenje se ne organizuje samo oko pojedinačnih nastavnih predmeta (Lonka, 2018), već i oko kompleksnih fenomena koji se istražuju iz različitih disciplinarnih i iskustvenih uglova (Symeonidis & Schwarz, 2016). Time se teži dubljem i smislenijem razumevanju sveta koje je povezano i sa učenjem u kontekstu, što ovaj pristup razlikuje od površnog tematskog povezivanja sadržaja (Ibid.).

Nacionalne reforme istovremeno reflektuju i napetosti između potrebe za integracijom i zahteva za očuvanjem akademske discipline (Priestley et al., 2025). Primer Britanske Kolumbije pokazuje specifičan pokušaj balansiranja kroz model „znati–razumeti–učiniti” (*know–understand–do*), koji nastoji da pomiri kompetencijski pristup sa unutrašnjim strukturama znanja i razumevanja, tražeći njihovu unutrašnju ravnotežu (Priestley et al., 2025). Ovo rešenje je usklađeno sa savremenim teorijskim razmatranjima kurikuluma koja upozoravaju na opasnost od marginalizacije samog znanja u ime fleksibilnih veština. Kroz ovaj model se u praksi odgovara na krizu kurikularne teorije na koju ukazuje Jang (Young, 2013), podsećajući da se u novijoj teoriji gubi primarni objekat – ono što se u školi uči, i naglašavajući pravo učenika na pristup „moćnom znanju” (*powerful knowledge*) koje se ne stiče kroz svakodnevno iskustvo. Nadovezujući se na te stavove kroz koncept kurikuluma bogatog znanjem (*knowledge-rich curriculum*), Deng (2022) objašnjava da obrazovanje mora biti usmereno na negovanje ljudskih moći – odnosno učenikovog razumevanja, kapaciteta i dispozicija, što se razvija prvenstveno kroz pažljiv odabir i organizaciju samog sadržaja (Deng, 2022; Young, 2013).

S druge strane, u sistemima poput Novog Zelanda, kurikularna kretanja se povezuju sa pitanjima inkluzije, socijalne pravde i kulturnog identiteta (Priestley et al., 2025). Novozelandski kurikulum se transformiše u pravcu priznavanja različitih načina saznanja, tako što u zvanični program ravnopravno integriše tradicionalna znanja, kulturu i poglede na svet autohtonog naroda Māori (Priestley et al., 2025). Na taj način, program postaje i sredstvo za preispitivanje i menjanje istorijskih društvenih nejednakosti (Priestley et al., 2025).

Umesto zaključka: pitanje koherentnosti

Mnoštvo savremenih zahteva koji se danas postavljaju pred nacionalne obrazovne programe otvara važno pitanje svake kurikularne reforme – pitanje koherentnosti (Opertti, 2023). Promene u kojima se uvode pomenuti postkompetencijski pristup obrazovanju, celoviti razvoj, STEAM ili učenje zasnovano na fenomenima, itd ne mogu doneti stvarnu transformaciju ako se ovi koncepti unose samo kao dodatni pojmovi u postojeći program (Opertti, 2023). U fazi kreiranja kurikuluma, različite vrste pritisaka na različitim nivoima često rezultiraju tendencijom mehaničkog pridodavanja promena programskoj osnovi i strukturalnim elementima. Ovakvo prosto proširenje programa stvara hronično preopterećenje kurikuluma (*curriculum overload*) i unutrašnju neusklađenost, što možemo reći da karakteriše i naše obrazovne planove i programe, odnosno reforme iz 2015-2025. Sve komponente kurikuluma – od vizije, ciljeva, preko sadržaja i aktivnosti učenja, pa sve do mesta i uloge učesnika... i

procenjivanja – moraju biti unutrašnje usklađene i zavisne jedna od druge, što Van den Aker (van den Akker, 2003) slikovito opisuje kroz metaforu paukove mreže. Autor opominje da, kada delovi šalju kontradiktorne signale, čitava struktura gubi stabilnost, a inovacije postaju neprimenjive na različitim nivoima prakse (van den Akker, 2003). Ako kreatori obrazovnih politika izmene samo jednu nit, na primer viziju ili ishode, a pritom zanemare ostale komponente, stvara se neizdrživ unutrašnji pritisak pod kojim se mreža kida na mestima te neusklađenosti (van den Akker, 2003), što ne može voditi uspešnoj implementaciji programskih reformi.

Kurikulum zahteva jasnu i opravdanu viziju unutar koje svi delovi programa dobijaju zajednički smisao i cilj (Krnjaja, 2014; Marope, 2017). To je ujedno i ključna pouka za reformske procese: inovacije ne mogu funkcionisati kao izolovani i samo pridodati elementi. Kako naglašava Marope (2017), nacionalni kurikulum mora prestati da bude preopterećena lista želja i postati sistemski građena osnova, unutar koje se, prema Krnjaja (2014), obrazovni program ne posmatra kao tehnički dokument, već kao prostor društvenih izbora kroz koji se svesno gradi budućnost obrazovanja.

Literatura

- Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21–26. https://doi.org/10.1207/s15544818ped0101_4
- Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: Pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 599–617. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538>
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Eduka.
- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Paradigm Publishers.
- Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa: Šta očekujemo od obrazovanja? Stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*, 56(3), 286–303. <https://doi.org/10.2298/SOC1403286K>
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Edita Publishing.
- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: A global paradigm shift*. UNESCO International Bureau of Education.
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.
- Opertti, R. (2021). *Ten clues for rethinking curriculum* (In-Progress Reflection No. 42). UNESCO International Bureau of Education.
- Opertti, R. (2023). *Curriculum in transformation mode: Rethinking curriculum for the transformation of education and education systems*. UNESCO International Bureau of Education.

- Priestley, M., Angier, C., Schuler, B., & Smith, J. (2025). *Towards a typology of curriculum policy approaches*. UNESCO International Bureau of Education.
- Priestley, M., & Biesta, G. (Eds.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury Academic.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & B. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 128–144). Wiley Blackwell.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Senior, C., & Sahlberg, P. (2025). The evolution of the OECD's position on equity in global education. *International Journal of Educational Development*, 114, Article 103241. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103241>
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (2nd ed.). Routledge.
- Spring, J. (2015). *Economization of education: Human capital, global corporations, skills-based schooling*. Routledge.
- Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31–47.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Kluwer Academic Publishers.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

RAZLIČITI PRISTUPI NASTAVNOJ DOKUMENTACIJI: OD DISKURSA MOĆI KA DISKURSU PARTICIPACIJE

Aleksandar M. Milanković¹ 

Univerzitet u Beogradu – Institut za filozofiju i društvenu teoriju

Apstrakt

U radu se istražuju različiti teorijski pristupi nastavnoj dokumentaciji (ND). Najpre, ispituju se dva karakteristična pedagoška gledišta. Prvo, ND se sagledava u diskursu moći, kao proizvod mehaničkih, spolja propisanih procedura s ciljem kontrole nastavnog procesa. Drugo, ND se posmatra kroz diskurs participacije, kao proizvod i izraz toka nastavnog procesa i zajedničke refleksije i ko-konstruisanja značenja. Potom, ND se istražuje u perspektivi socijalne ontologije, kao podskup dokumenata - specifičnih društvenih objekata koji konstituišu stvarnost društvenih i institucionalnih činjenica. Obrađuju se višeznačnosti dokumentovanja i nesvodive specifičnosti dokumenata. Na kraju, konstatuje se raspon značenja od evidenciono-kontrolne, preko epistemološko-refleksivne i komunikacione, do socijalno-ontološke konotacije. Predlaže se tematizovanje smisla i vrednosti ND u svim programskim dokumentima, po uzoru na određena (navedena) postojeća rešenja. U skladu sa diskursom participacije, zagovara se vrednost ND kao činioca stručnog usavršavanja, uz vrednovanje inventivnih rešenja ND iz prakse, kao i kontinuirano problematizovanje u pedagoškoj javnosti.

Ključne reči: nastava, dokument, program.

Uvod

Formalno vaspitanje i obrazovanje pretpostavljaju (i impliciraju) niz dokumenata i dokumentacionih procedura – od strateških, zakonskih i podzakonskih akata, preko programskih dokumenata na makro-(programi nastave i učenja), mezo-(godišnji, mesečni planovi) i mikro-nivou (dnevne pripreme za časove), do glavnog evidencionog dokumenta (školskog dnevnika). Nastavni proces unapred je oblikovan dokumentima, ali podrazumeva i dokumentovanje procesa u toku i proizvođenje novih dokumenata.

Nastavna dokumentacija (dalje: ND) predstavlja tragove o planiranim i ostvarenim događajima u nastavi i, prema karakterističnim programskim određenjima, činilac je praćenja učenja i razvoja (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i*

¹ aleksandar.milankovic@ifdt.bg.ac.rs

Arhivski saradnik u biblioteci Instituta za filozofiju i društvenu teoriju, student doktorskih akademskih studija pedagogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

obrazovanja- u daljem tekstu: *Osnove PPPVO*, 2018; Krnjaja i Breneselović, 2022). Iako se definiše normativima, ND izrasta iz ključnih svojstava vaspitno-obrazovnog procesa. Nastava pretpostavlja planiranje i evidentiranje na svim nivoima, a planovi i evidencije uvek su, manje ili više, formalizovani dokumenti.

Pedagoški smisao dokumentovanja

Pedagoška gledišta razlikuju dva osnovna smisla ND, razvijena u dva karakteristična diskursa – u diskursu moći i u diskursu participacije. U diskursu moći, vođenje ND shvata se kao mehanička procedura i reprodukcija materijala u funkciji kontrole, u kojoj je ND činilac moći nad učenikom i nastavnikom (Krnjaja i Breneselović, 2012). U takvom, mehanicističkom shvatanju, dokumentovanje se zasniva na ekspertskom, propisanom modelu, kao upravljanje (nad) procesom (Krnjaja i Breneselović, 2012). ND ne izrasta iz procesa, u zavisnosti od njegovih svojstava i interesovanja učesnika, već se isporučuje spolja i usmerava ka unapred postavljenim ciljevima (Krnjaja i Breneselović, 2012). Fenomenološki gledano, učesnici ne vide vezu između dokumentovanja i ostvarivanja programa i doživljavaju vreme posvećeno dokumentovanju kao „izgubljeno“ (Krnjaja i Breneselović, 2012, str. 123). U takvom kontekstu, ne vidi se svrha ND, niti vođenje ND predstavlja saradnički proces, već individualnu obavezu, u vakuumu neosetljivom na kontekstualne specifičnosti.

Međutim, u diskursu participacije vođenje ND shvata se kao činilac zajedničkog razvoja prakse - ND nije direktivno propisana, već nastaje u procesu i iz procesa. Cilj ND je preispitivanje anticipiranih i ostvarenih postupaka, razumevanje prakse, uz kontinuiranu analizu procesa vođenja ND (meta-dokumentaciona perspektiva) (Rinaldi, 2006; Krnjaja i Breneselović, 2012). Proces vođenja ND ima emancipatorsku funkciju jer razvija različite perspektive, bez redukcije na povlašćeni ekspertsko-saznajni model. ND je polje razmene značenja i konstruisanja zajedničkog razumevanja (Rinaldi, 2006; Krnjaja i Breneselović, 2012). Dokumentovanje je saradničko istraživanje, bez povlašćene saznajne perspektive ali i bez potiranja razlika između perspektiva, uz retrospektivnu i prospektivnu dimenziju (analiza ostvarenog, anticipacija budućeg) (Rinaldi, 2006; Krnjaja i Breneselović, 2012). ND je i materijalna i diskurzivna, uvek je više od dokumenata - ND je nosilac značenja (Rinaldi, 2006; Krnjaja i Breneselović, 2022). Značenja proističu iz izbora zabeleženih događaja, iz dokumentacionih sredstava, kao i iz višeperspektivnih interpretacija (Krnjaja i Breneselović, 2022). ND obezbeđuje vidljivost procesa svim učesnicima, a ujedno je i osnov deprivatizacije prakse, razvoja kulture zajednice učenja, profesionalnog usavršavanja i afirmacije poziva (Krnjaja i Breneselović, 2022). Pedagoški gledano, indikativno je i da etimologija reči *dokument* seže do latinskog *docere*, u značenju *pokazivati*, *poučavati*, kao i da je termin *documentum* u jednom periodu upotrebe značio *lekcija*, *pouka* (Harper, 2001).

Filozofska perspektiva

Dokumenti (i dokumentovanje) – kao artefakti (i procesi), nose specifičnu težinu u perspektivi socijalne ontologije. Svaki dokument postavlja neki od segmenata društvenog života kao *stvaran* u društvenom i institucionalnom smislu (Ferraris, 2006; Ferraris & Torrenco, 2014). Dokumenti nemaju samo evidencioni, već i ontološki karakter, zasnovan u poznatoj tezi francuskog filozofa Derida Žaka (Derrida Jacques) po kojoj ne postoji ništa izvan teksta (Derrida, 1976, str. 158). Na tragu teorije Serl Džona (Searle John) o performativnim govornim činovima koji izgovaranjem uspostavljaju određenu društvenu stvarnost (ili društvenu činjenicu), italijanski filozof Ferraris Mauricio (Ferraris Maurizio) modifikuje navedenu tezu i zapisuje „Nema ničega društvenog izvan teksta“ („There is nothing social outside of the text.“) (Ferraris, 2006, str. 13; Day, 2025). Društvena stvarnost zasniva se u pisanim tragovima a dokumenti su njihovi nosioci – pri čemu upravo akti pisanja i činjenice zapisanosti igraju ključnu ontološko-epistemološku ulogu. Svaki dokument je uvek više od pisanog traga i predstavlja performativno-delatni konstituent stvarnosti društvenih fenomena, koji čuva i prenosi izvorna značenja i važenja društvenih činjenica, kao i jedan od ključnih izvora saznanja o društvenim i institucionalnim činjenicama. Pored toga, dokumenti i dokumentovanje – akti pisanja – uslov su konstituisanja institucija i osnov institucionalnog delovanja (vid. pomenutu deprivatizaciju prakse) (Bojanić, 2016; Krnjaja i Breneselović, 2022). Otuda, školski, pedagoški i nastavni dokumenti preduslovi su institucionalnosti škole, a nastavni dokumenti jedan od ključnih izvora razumevanja i saznanja o nastavi (Gudjons, 1993; Hebib, 2009).

Dokumenti mogu da referišu na različite događaje, procese i institucije, ali i da imaju idiomatsku, ličnu crtu (potpis) (Ferraris, 2006). Dalje, dokumenti identifikuju i validiraju sve druge društvene objekte (Ferraris & Torrenco, 2014). Dokumentovanje podrazumeva organizovano skladištenje informacija i prateće sisteme pretrage, uz kanale društvene distribucije (Buckland, 1997; Ferraris, 2006). Otvoreno je pitanje šta sve može da bude dokument, a šta ne (da li materijalizovana mikro-misao, dvodimenzionalni tekst, bilo koji materijalni skup informacija ili organizovana fizička evidenciona građa) (Buckland, 1997; Day, 2025). Aktuelna je i teza po kojoj dokument nije samo reprezentacija i osnov određenih činjenica već i auto-reprezent dokumenata kao zasebne klase artefakata, koja se iznova zasniva sa svakim novim dokumentom (Buckland, 1997; Day, 2025).

Dokumenti i dokumentovanje mogu da se sagledaju i u naličju – kao instrumenti potčinjavanja i nasilja (Foucault, 1972; Foucault, 1978). Sa pozicije moći, dokumenti su direktivni kriterijumi za ideološku demarkaciju istine od laži (Foucault, 1972). Istorija svedoči i o situacijama u kojima se pojedinac smešta u „mrežu“ dokumentacije, čije vođenje odslikava moć onoga koji zapisuje i administrira dokumente (krivične istrage, kažnjavanje) (Foucault, 1972, str. 189). Totalitarni sistemi opsesivno dokumentuju ispoljavanje moći, a hipertrofija dokumenata može da bude indikator totalitarnosti. Poznati su primeri pedantnog dokumentovanja terora i nasilja u nacizmu ili u režimu Pol Pota, u svojevrsnim „administriranim masakrima“ (Arendt, 1965, str. 137). Totalitarni

sistemi podrazumevaju i razvijenu birokratiju u kojoj je dokumentovanje na različitim nivoima činilac distanciranja birokratskih službi od nasilja koje sistem sprovodi nad ljudima (Caswell, 2010).

Implikacije

Pokazuje se da ND, iako predstavlja poznatu školsku svakidašnjicu, nije jednoznačna i da podrazumeva različite teorijske artikulacije – od evidenciono-kontrolne, preko epistemološko-refleksivne i komunikacione, do socijalno-ontološke. Potvrđuje se da je tema ND provokativna i da iziskuje dalja teorijska i empirijska istraživanja. Sve navedeno vodi i ka sledećim implikacijama.

Prva implikacija je programskog karaktera. Programi nastave i učenja mogli bi sistematski da ekspliciraju smisao i ulogu ND kao jedan od ključnih segmenata nastave u celini, a da priručnici, kakav je dat uz *Osnove PPVO* – budu prateći programski dokumenti i podrška nastavnicima u vođenju ND (Krnjaja i Breneselović, 2022). Takvi bi priručnici razjasnili pedagoški i epistemološko-refleksivni smisao ND i olakšali nastavnom osoblju orijentaciju u, ponekad, složenom i, često, ne do kraja jasnom procesu vođenja ND. Eksplicitno tematizovanje ND predstavljalo bi obogaćivanje proklamovanog programa, ali i prakse razvoja stvarnog programa.

Naredna implikacija jeste da se ND eksplicitno postavi kao osnov zajednice učenja, profesionalnog usavršavanja i afirmacije nastavničkog poziva na svim nivoima školovanja. To bi značilo da ND ne bude samo zakonski propisana obaveza, već i polje ispoljavanja pedagoške autonomije u inoviranju prakse. To pretpostavlja svojevrsnu kulturu ND i podsticanje stvaralaštva i izumevanja raznoobraznih rešenja, nezavisno od stereotipije pravila i obrazaca. Time bi se otvorio prostor za seminare i stručne skupove o novim mogućnostima ND, uz vrednovanje stvaralačke upotrebe ND u praksi. Sve to bi otvorilo nove mogućnosti saradnje stručnih službi i nastavnog osoblja u zajedničkoj analizi ND, s ciljem unapređivanja nastave.

Sledeća implikacija tiče se stručne javnosti i komunikacione dimenzije ND (Krnjaja, Breneselović, 2022). Objavljivanje različitih publikacija posvećenih ND obogatilo bi pedagošku javnost, uz refleksije o mogućnostima ND, sa pratećim analizama i komparacijama.

Na kraju, istorijsko-pedagoški pogled potvrđuje da je tematika ND bila sastavni element pedagoško-didaktičke periodike. Primera radi, u časopisu *Predavač – list za osnovnu nastavu i školski život*, jedna od rubrika bila je posvećena školskoj dokumentaciji (ili administraciji), sa temama u opsegu od početnog akta u administriranju, preko vođenja razrednih knjiga, do školskih svedočanstava (Popović, 1930a; Popović, 1930b; Popović, 1931).

Zaključak

ND je podskup domena dokumenata kao zasebnih društvenih objekata koji konstituišu i validiraju društvene i institucionalne činjenice. Teorijska određenja ND su višeznačna i nose pozitivne i negativne konotacije. Praktični značaj ND ima ontološko-epistemološku težinu jer konstituiše institucionalni fakticitet nastave i školskog života, i predstavlja jedan od izvora pedagoških saznanja. Razvoj ND u okviru diskursa participacije, može da ima transformativnu vrednost u pogledu novih rešenja u ostvarivanju programa, s naglaskom na vrednovanju tih rešenja kao nastavničkog stručnog usavršavanja. Kao jedan od glavnih koraka u tom smislu predlaže se tematizovanje smisla i vrednosti ND u svim programima nastave i učenja, kao i podsticanje nastavničke samostalnosti u vođenju ND. Sve navedeno otvara perspektivu u kojoj ND nije pitanje ispoljavanja moći i kontrole, već pitanje autentične institucionalnosti škole i svih njenih aktera. Istovremeno, moguće negativne konotacije birokratizacije dokumentovanja upozoravaju na kontinuirani razvoj kritičke svesti o tome šta ND jeste i šta sve može da bude, u mogućim raskoracima između teorije i prakse.

Literatura

- Arendt, H. (1965). *Eichmann in Jerusalem – A Report on the Banality of Evil*. The Viking Press.
- Buckland, M. K. (1997). What is a „Document“?. *Journal of The American Society for Information Science*. 48(9), 804-809.
- Bojanić, P. (2016). *O institucionalnom delovanju*. Akademska knjiga.
- Caswell, M. (2010). Hannah Arendt's World: Bureaucracy, Documentation and Banal Evil. *Archivaria* 70 (October):1-25. <https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/13293>.
- Day, E. R. (2025). Two Versions of Documentality: Social Ontology and Neo-Documentation. (with an Appendix on Artificial Intelligence). *Proceedings from the Document Academy*, 12(2), 1-31. <https://doi.org/10.35492/docam/12/2/19>
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. The Johns Hopkins University Press.
- Ferraris, M. (2006). Documentality. Columbia University. <https://doi.org/10.7916/D8J108GX>
- Ferraris, M. & Torrenzo, G. (2014). Documentality: A Theory of Social Reality. *Rivista di Estetica*, 57(2014). <https://doi.org/10.4000/estetica.629>
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and The Discourse on Language*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1978). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Vintage Books.
- Gudjons, H. (1993). *Pedagogija – Temeljna znanja*. Educa.
- Harper, D. (2001). Etymology of document. Online Etymology Dictionary. Retrieved June 24, 2026, from <https://www.etymonline.com/word/document>

- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja Ž. i Pavlović Breneselović D. (2012). Pedagoška dokumentacija: vidljiva i nevidljiva praksa. In Vujisić Živković N., Mitrović M., Ovesni K. (Ur.). *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (117-131). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja Ž. i Pavlović Breneselović D. (2022). *Priručnik za dokumentovanje – Pedagoška dokumentacija i dokumentovanje u Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik,, br. 16/2018..
- Popović, S. K. (1930a). O vođenju razrednih knjiga. *Predavač – list za osnovnu nastavu i školski život*, 6. 300-313.
- Popović, S. K. (1930b). O školskom svedočanstvu. *Predavač – list za osnovnu nastavu i školski život*, 4. 183-188.
- Popović, S. K. (1931). O početnom aktu u administraciji. *Predavač – list za osnovnu nastavu i školski život*, 5. 243-252.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.

PROGRAMSKI (DIS)KONTINUITET POSMATRAN KROZ ULOGE VASPITAČA I UČITELJA

Hana N. Nikolić¹

Apstrakt

Kontinuitet u obrazovanju je značajno pedagoško pitanje, posebno u kontekstu prelaska deteta iz vrtića u školu. Iako diskontinuitet u određenoj meri može biti podsticajan, prevelike razlike mogu biti vrlo stresne za dete i negativno uticati na kasnije iskustvo u obrazovanju. Uporednom analizom uloga vaspitača i učitelja, definisanim kroz odgovarajuće programske dokumente, sagledaćemo tačke (dis)kontinuiteta u njihovom radu. Analiza obuhvata tri ključne dimenzije - kontekst programa, kontekst učenja i odnose sa porodicom i lokalnom zajednicom. Određeni stepen kontinuiteta je vidljiv u pristupu praćenju deteta, u uviđanju značaja pružanja podrške detetu, podržavanju vršnjačkih oblika učenja. Suprotno tome, diskontinuitet je odmah vidljiv u samoj usmerenosti programa, ulozi učitelja u organizaciji prostora, u odnosima sa porodicom i lokalnom zajednicom. Na kraju će biti razmatrana neka od mogućih rešenja, ali i generalno pitanje negovanja kontinuiteta u obrazovanju.

Ključne reči: kontinuitet, uloga, program.

Uvod

Mnogi autori (Andrek, 2004; Besi & Sakellariou, 2019; Stanisavljević Petrović, 2015) ističu da je prelazak iz predškolskog u školski podsistem vaspitanja i obrazovanja jedan od važnijih događaja za dete, te da od njegovog karaktera u nekoj meri zavise buduća iskustva u obrazovanju, kao i način doživljaja škole kao prijatne ili neprijatne sredine. U novom *Pravilniku o izmenama Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programa nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (u daljem tekstu Program za prvi razred, 2026) se govori da je on od velikog značaja za celokupan obrazovni sistem jer predstavlja veliku promenu za dete. Zbog toga postoji izvesni period navikavanja na druga očekivanja u pogledu ponašanja, načina rada, promene u fizičkom okruženju, kao i na samog učitelja (MP, 2026). S obzirom na značaj prelaska, izdvaja se i značaj pedagoške koordinacije između vaspitača i učitelja (Besi & Sakellariou, 2019), pa se može postaviti pitanje o

¹ nikolichana96@gmail.com

Studentkinja osnovnih akademskih studija pedagogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

međusobnoj usklađenosti njihovih uloga i osiguravanju kontinuiteta u iskustvu obrazovanja deteta.

S tim u vezi, cilj ovog rada je uporedna analiza uloga vaspitača i učitelja, definisana kroz programe, radi sagledavanja konceptijskog kontinuiteta u njihovom delovanju i pristupu detetu. Jasno je da su u nekoj meri uloge, kao i oba podsistema, uslovljene društvenim kontekstom (Stanisavljević Petrović, 2015), ali pošto je zajednički cilj obrazovanje i socijalizacija dece (Besi & Sakellariou, 2019), može se govoriti o kontinuitetu u zajedničkim vrednostima (Krnjaja, 2024), tj. njihovom delovanju. Luhmann (1998, prema Hebib, 2009) je istakao da je temelj delovanja sistema njegova uspešna interna koordinacija, zbog čega se dodatno opravdava značaj pedagoškog kontinuiteta među ulogama.

Analiza

Iako pojedini autori (Antonijević i Vučinić, 2020) kritikuju fragmentaciju profesionalne uloge naspram njene celovitosti, radi analize bilo je neophodno izdvojiti pojedine njene aspekte. Za analizu uloga odabrani su elementi koji se u literaturi (Andrej, 2004) obično navode kao razlog diskontinuiteta tokom prelaska, a to su diskontinuitet u programu, prostoru i odnosima. Kontekst programa obuhvata i svrhu programa, jer je to primarni faktor kasnije operacionalizacije uloge kroz programe. Pored toga, obuhvata ulogu u praćenju deteta i njihovu profesionalnu autonomiju. Kontekst učenja sagledava odnos vaspitača, tj. učitelja, i deteta, kakav je njen karakter i kako se ona podstiče i razvija; prostor (i njegovo uređivanje) i podsticanje vršnjačkih odnosa. Poslednja tabela, odnosi – ogleda se u podsticanju učestvovanja lokalne zajednice i porodice u aktivnostima vrtića i škole. Nakon svake od tabela, slediće kratki komentari o tačkama kontinuiteta, odnosno diskontinuiteta. Informacije grupisane u tabelama su izdvojene iz programskih dokumenata.

Tabela 1: Kontekst programa

	Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”	Program za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja
Svrha programa	Program usmeren na dugoročne ciljeve, dok su specifična znanja, ishodi, kompetencije samo njihovo sredstvo ostvarivanja.	Program usmeren na ishode, svi elementi služe ostvarivanju ishoda.
Praćenje i dokumentovanje učenja deteta	Razumevanje procesa učenja i razvoja deteta, predstavlja osnovu za razvijanje programa	Praćenje deteta zarad pružanja podrške (u adaptaciji ili zbog drugih stresnih okolnosti),

planiranja
procene
ishoda.

nastave i
ostvarenosti

Profesionalna autonomija

Razvijanje realnog programa u
realnom kontekstu.

Kontekstualizacija
programa (kreiranje,
osmišljavanje nastave). Pri
odabiru aktivnosti zarad
adaptacije deteta na školu
se treba osloniti na koncept
predškolskog vaspitanja.

Ono što bitno određuje ulogu i autonomiju vaspitača i učitelja jeste svrha programa. Program prvog razreda usmeren na ishode govori o autonomiji nastavnika u kreiranju nastave, međutim pojavljuje se realna opasnost od postavljanja učitelja u tehničku ulogu realizatora programa (Aleksendrić, 2009), nasuprot većoj slobodi koju ima vaspitač u samom osmišljavanju. Iako je ovo velika tačka diskontinuiteta, ipak se treba usredsrediti na ono gde se može poraditi na kontinuitetu, a što je u okviru autonomije vaspitača i učitelja. Praćenje učenja deteta predstavlja moguću osnovu kontinuiteta, jer oba teže razumevanju procesa učenja, pružanju podrške, pa i daljem razvijanju, odnosno planiranju nastave (iako razvijanje podrazumeva više slobode). Ono što je predviđeno programom za prvi razred jeste i mogućnost uključenja učenika u razvijanje kriterijuma ocenjivanja, kao i korišćenje portfolija. Oba procesa u određenoj meri konceptualno odgovaraju „Godinama uzleta” jer deca participiraju u praćenju i vrednovanju i to može biti nastavak procesa podržavanja samorefleksije učenja. Jasno je da i vaspitač i učitelj u oba procesa moraju pružiti značajnu podršku deci radi njihovog smislenog učešća. Kada je reč o kontekstualizaciji, treba razumeti da je program samo osnova za planiranje, ali da treba uzeti u obzir decu, uslove rada, lično iskustvo (Pešić, 1991), što predstavlja njenu osnovu. Obaveza u oslanjanju na programsku koncepciju „Godine uzleta” prilikom adaptacije ima potencijal programskog kontinuiteta, ali nije detaljnije operacionalizovan u programu.

Tabela 2: Kontekst učenja

	Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”	Program za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja
Odnos vaspitača, tj. učitelja i deteta	Građenje odnosa kroz međusobno uvažavanje, zajedničko učenje u aktivnostima, razumevanje deteta i njegovih potreba. Pri	Uloga je razrađena kroz pružanje adekvatne podrške detetu u njegovoj adaptaciji na školski kontekst, kao i u

	zajedničkom učestvovanju, potrebno je da vaspitač razmotri balans među sopstvenim ulogama (davanje autonomije naspram sigurnosti detetu).	formiranju radnih navika i strategija učenja.
Prostor	Vrlo detaljno razrađena kategorija. Važan faktor učenja. Uloga vaspitača se ogleda u rekonstrukciji prostora sa decom tako da on bude podsticajan u igri.	Nedovoljno razrađen. Pomenut kroz izgradnju podsticajnog fizičkog okruženja, tematsku i projektnu nastavu.
Vršnjački odnosi	Uloga u stvaranju prostora za grupne aktivnosti, negovanju prijateljskih vrednosti, modelovanjem primera postupanja u socijalnim interakcijama, razrešenju konfliktnih situacija.	Stvaranje podsticajnog socijalnog okruženja, doprinos vršnjačkim odnosima se ogleda kroz podržavanje saradničkih oblika učenja.

Program za prvi razred priznaje velike početne razlike koje se mogu pojaviti među učenicima u znanju slova, čitanju i pisanju, pohađanju predškolskog vaspitanja, socioekonomskom statusu (MP, 2026). Razlike u komunikaciji između dece i vaspitača, tj. učitelja, Andrek (2002) navodi kao jedan oblik diskontinuiteta. Zato je bitan karakter podrške koju učitelj pruža učenicima. Postoji potencijal za produbljene emocionalne odnose između učitelja i dece (nasuprot formalnim odnosima) jer je prvi ciklus vezan za jednog nastavnika (MP, 2026). Što se tiče vršnjačkih odnosa, navodi se da je važnija saradnja tokom rada na zadatku nego njen rezultat (MP, 2026). Međutim, uloga učitelja je najviše razrađena kroz saradničke oblike učenja, za razliku od uloge vaspitača koja je operacionalizovana kao podrška u sveukupnom formiranju odnosa. Ipak, ovo svakako predstavlja jedan oblik kontinuiteta naspram ranijih kada je odnos između vršnjaka bio sveden samo na komunikaciju tokom školskih odmora (Andrek, 2004). U metodama pružanja podrške, kao i načinu građenja i podržavanja ova dva odnosa, učitelju može pomoći komunikacija i razmena sa vaspitačima i stručnim saradnicima i biti otvoreni potencijal za kontinuitet. Prostor je najmanje razrađena kategorija koja predstavlja veliki diskontinuitet u odnosu na ulogu vaspitača. Pomenuta je mogućnost održavanja nastave van učionice tokom projektne i tematske nastave, kao i mogućnost uređenja hodnika dečjim radovima u okviru principa vannastavnih aktivnosti.

Tabela 3: Odnosi

	Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”	Program za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja
Porodica	Primarni vaspitač. Uloga u ostvarivanju komunikacije, uvažavanju sugestija prilikom razvijanja programa, preispitivanje uverenja o saradnji, osmišljavanje smislenih načina učešća porodice.	Saradnja prilikom pružanja podrške učenicima u adaptaciji, prilikom pisanja IOP-a, u okviru pojedinačnih predmeta. Najprimetnija u vannastavnim aktivnostima Izgradnja podsticajnog socijalnog okruženja obuhvata odnos sa porodicom, ali nije dalje razrađena.
Lokalna zajednica	Oblikuje odrastanje deteta. Uloga u korišćenju resursa i prostora zajednice, informisanja o radu ustanove, saradnji sa školom u pružanju adekvatne podrške prilikom prelaska deteta iz vrtića u školu.	Vrlo malo reči o saradnji i povezanosti. Uloga učitelja u domenu kontekstualizovanja sadržaja, povezivanju sa svakodnevnim životom. Eksplicitnija uloga učitelja u vannastavnim aktivnostima.

Najočiglednija tačka diskontinuiteta u ulogama je upravo u saradnji sa porodicom i lokalnom zajednicom. Dok je porodica u programu predškolskog vaspitanja shvaćena kao aktivni i punopravni partner, u programu osnovnog obrazovanja javlja se periodično i po potrebi (npr., podrška učenju čitanja i izgovaranja glasova kod kuće; usaglašavanje pristupa u korišćenju digitalnih tehnologija) (MP, 2019; MP, 2026). Ovde je uočljiva paradigme podrške naspram paradigme paralelnih sistema (Pavlović Breneselović, 2011). Ovaj diskontinuitet predstavlja veliki rizik u procesu prelaska iz vrtića u školu, jer može predstavljati suprotnost u odnosu na ranije razvijene odnose podrške. Postoji opasnost od instrumentalizacije saradnje sa porodicom, gde se ona vidi kao partner samo po potrebi ili se saradnja svodi na vannastavne aktivnosti. U programu predmeta Svet oko nas ističe se da se program realizuje bez opterećenja porodice, već se bazira na njihovom dobrovoljnom učešću (MP, 2026). To je, naizgled, dobar princip, ali saradnja nikada ne treba biti opterećujuća, već smislena, pa je samim tim i dobrovoljna. Saradnja sa lokalnom zajednicom je manje razrađena. Principi vannastavnih aktivnosti najeksplicitnije govore o lokalnoj zajednici, npr.: u vannastavnim aktivnostima mogu učestvovati članovi lokalne zajednice, pri dokumentovanju njihovog procesa ona se mogu naći na mestima lokalne zajednice, mogu odgovarati potrebama zajednice (MP, 2026). Ipak, nedovoljnom operacionalizacijom se može izgubiti potencijal saradnje sa

lokalnom zajednicom i porodicom, te se može otuđiti život porodice i zajednice od institucionalnog obrazovanja. Zanimljivo je da se na početku samog programa navodi da on služi nastavnicima (MP, 2026), dok se za „Godine uzleta” navodi da mogu služiti svima koji su zainteresovani za sistem predškolskog vaspitanja (MP, 2019). Možda sama razlika u obraćanju u dokumentu uslovljava operacionalizaciju saradnje.

Pedagoške implikacije

Uloga učitelja i vaspitača, kako zbog samih specifičnosti dva obrazovna procesa, ostvaruje se neretko na drugačije načine. Međutim, je li ona suštinski različita? Kako navode autorke Besi i Sakellariou (2019), oba nivoa sistema bave se obrazovanjem i socijalizacijom, holističkim razvojem, te se suštinski ni same uloge ne smeju razlikovati. Zbog toga, osnovna implikacija je ostvarivanje saradnje između osnovne škole i predškolske ustanove, jer je to lična, gotovo moralna odgovornost aktera obrazovnog procesa kako bi se obezbedio kontinuitet u obrazovanju deteta (Besi & Sakellariou, 2019).

Novi program za prvi razred (MP, 2026) je eksplicitnije usmeren na kontinuitet u sistemu, međutim uz napomenu da je njegova svrha ostvarivanje ishoda i da mu nedostaje konkretizacija uloga u pojedinim segmentima. Najveći kontinuitet je vidljiv kroz principe vannastavnih aktivnosti (npr. dokumentovanje, integralnost, fleksibilnost, smislenost) (MP, 2026). Iako je ponajviše bilo reči o programima, pre dobijanja gotovog sistemskog rešenja, mogu se sprovesti određene prakse podrške kontinuitetu, poput institucionalne saradnje vrtića i škola gde se mogu razmenjivati portfoliji kako bi učitelj odmah na početku imao uvid u proces učenja dece. Ovaj predlog je visoko ocenjen od strane vaspitača i učitelja u istraživanju Besi i Sakellariou (2019).

Sledeća važna implikacija je korišćenje principa igre u redovnoj nastavi i, u skladu sa tim, reorganizacija prostora. Korišćenje određenih principa igre u nastavi obaveznih predmeta, kao što su fleksibilnost, rekonstrukcija stvarnosti, fokus na proces, istraživanje i participacija, može uticati na smanjenje diskontinuiteta unutar sistema (Kopas-Vukašinović, 2006). Kopas-Vukašinović (2006) i Andrek (2004) govore i o reorganizaciji prostora u školi, posebno na način da oni podržavaju igrovne aktivnosti. Treba dodatno reći da prostor ne mora ličiti na vrtić, jer određena neprilagođenost može biti podsticajna za učenje i razvoj. Organizacija prostora treba da odgovara školskom kontekstu, međutim, istovremeno treba da bude podsticajna za dete, što se svakako navodi u novom programu, jer doprinosi tome da se ono oseća prijatnije, da može da ostavi neki trag u učionici ili da slobodno uzme materijal tokom kreativnih aktivnosti. Same klupe mogu biti organizovane u polu-krug da bi deca bila usmerena na interakciju jedni sa drugima, posebno uzimajući u obzir veliko isticanje vršnjačkih oblika učenja u programu.

Svakako da je građenje kontinuiteta zahtevan zadatak, moglo bi se postaviti pitanje da li ga naš sistem uopšte neguje kao pedagošku vrednost i da li je moguće

graditi kontinuitet van programskog okvira? Mada se on i ne postiže nužno dokumentima, već menjanjem paradigme i reorganizacijom svakodnevnog konteksta.

Literatura

- Aleksendrić, B. (2009). Shvatanja i pristupi teoriji i praksi kurikuluma. *Nastava i vaspitanje*, 58(3), (str. 331-347). Beograd.
- Andrej, E. (2004). *Prevazilaženje diskontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Norma, X, br. 1-2, 23-36.
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). *Collaboration between preschool and primary school teachers for successful transition: Results of a National Survey*. International Journal of Scientific & Engineering Research, Volume 10, 640- 651.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, 107-121.
- Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 38, 174-189.
- Krnjaja, Ž. (2024). Zajedničke vrednosti na različitim nivoima obrazovanja. U M. Stančić, N. Mitranić Marinković i K. Ovesni (ur.), *Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje: vrednosti kao putokaz* (str. 9-13). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2018). Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 16/2018)
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera - sistemski pristup u sagledavanju odnosa porodice i javnog vaspitanja*, Filozofski fakultet, 167-184.
- Pešić, M. (1991). Programiranje, praćenje i istraživanje prakse i evaluacija; U *Učitelj u praksi* (str. 227-243). Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Pravilnik o izmenama Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2026). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Prosvetni glasnik.
- Stanisavljević Petrović, Z. (2017). Teorijske osnove kontinuiteta u vaspitanju. U Zborniku radova sa Trećeg stručno-naučnog skupa sa međunarodnim učešćem *Kontinuitet u sistemu vaspitanja i obrazovanja* (str. 158-171). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Vučinić, D. i Antonijević, R. (2020). *Uloga nastavnika u ostvarivanju kvalitetnog obrazovnog procesa* Teme, XLIV, br. 3, jul-septembar 2020, 723-744.

KRIZA VREDNOSTI, MORALNO VASPITANJE I ŠKOLA: KRITIČKO RAZMATRANJE UVOĐENJA NOVOG NASTAVNOG PREDMETA

Mihajlo A. Đuričić¹

Apstrakt

Rad razmatra mogućnosti i ograničenja ostvarivanja moralnog vaspitanja u školi u uslovima savremene društvene krize. Polazeći od shvatanja da su moral i moralno vaspitanje društveno uslovljeni fenomeni, analizira se odnos između društvenih promena, moralnih vrednosti i vaspitne funkcije škole. Posebna pažnja posvećena je ulozi škole kao značajnog činioca moralnog razvoja učenika, ali i izazovima sa kojima se ona suočava u uslovima vrednosne nestabilnosti i slabljenja društvenog konsenzusa o temeljnim moralnim načelima. Kritički se razmatra uvođenje nastavnog predmeta *Vrednosti i vrline kao životni kompas* kao odgovor na aktuelne probleme moralnog razvoja mladih. Zaključuje se da unapređivanje moralnog vaspitanja zahteva sistematske promene koje obuhvataju školsku klimu, kulturu škole i širi društveni kontekst, a ne samo kurikularne intervencije.

Ključne reči: moralno vaspitanje, društvena kriza, škola, školska klima, moralni razvoj.

„Kriza može biti ponekad i podsticaj, ferment promena, rasplitanje, dovođenje u skladnost onoga što je poremećeno” (Stojakov, 1995, str. 176).

Uvod

Društvena kriza predstavlja stanje intenzivnih promena, nestabilnosti i zaoštrenih protivurečnosti u društvu, koje nastaje kada stare strukture ne mogu da odgovore novim izazovima uzrokujući problem u funkcionisanju, vrednostima i međuljudskim odnosima. U tom kontekstu, Stojanović (2003, str. 18) naglašava da su „obično najveće društvene krize nastajale razaranjem moralnih sistema”, te da „različiti oblici ljudskog bezumlja, kao što su i ratovi, nastaju zbog krize i pada moralnog ponašanja”. Da ova veza nije samo teorijska, pokazuje i aktuelno stanje stvari u društvenoj stvarnosti. Rastuća tenzija, osećaj zbunjenosti i straha doprinose razvoju nepoverenja u vladajuće strukture, ali i u vrednosni sistem na kojem društvo počiva.

¹ mihajlo999@gmail.com

Student master akademskih studija pedagogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Upravo zbog toga, Milenković (1995, str. 282) ističe da je „glavna bolest našeg vremena nedostatak vrednosti” i to što „živimo u razdoblju u kome stari vrednosni sistemi više nisu delatni, a novi još nisu stvoreni”. Prihvatanje stanovišta da je moral društveno uslovljen ne znači da se svaka promena moralnih normi može tumačiti kao moralni napredak. Naprotiv, društvene krize često karakteriše slabljenje konsenzusa o temeljnim vrednostima i otežano uspostavljanje zajedničkih normativnih orijentacija, što dodatno komplikuje proces moralnog vaspitanja mladih.

U tom kontekstu, proizilazi pitanje odgovornosti za prevazilaženje krize. Jasno je da se rešenje ne može tražiti isključivo u okviru individualnog delovanja malog broja ljudi, već su „potrebni sveukupni naponi društva, pojedinaca, porodice, kulturnih ustanova, crkve, društvenih organizacija i tako dalje, kako bi se izvršila moralna rekonstrukcija i moralno izgrađivanje pojedinaca, kao i samog društva” (Stojanović, 2003, str. 20).

Moralnost kao društvena kategorija i uloga obrazovanja u njenom oblikovanju

Mnogi autori i teoretičari morala ukazuju na povezanost i međusobnu uslovljenost morala i društva u okviru kojeg se taj moral procenjuje. U skladu sa tim, Babić (1995) navodi da moral predstavlja dvoznačan fenomen. S jedne strane, moral je normativan tako što propisuje uslove u odnosu na koje se procenjuje da li je određen postupak moralno ispravan ili ne, a sa druge strane, to je društveni fenomen i postoji u različitim oblicima u svakom društvu. Kako je moral uslovljen društvom koje ga oblikuje, tako se i moralne vrednosti i vrline koje iz njega proizilaze prenose kroz proces moralnog vaspitanja, čineći ga neodvojivim delom ukupnog društvenog konteksta. U tom smislu, moralno vaspitanje se u literaturi (Stojanović, 2003) najčešće određuje kao razvoj moralne ličnosti u skladu sa prihvaćenim moralom i osnovnim etičkim načelima tog društva. Moralno vaspitanje, samim tim i vaspitanje uopšte, „upravo zbog toga što je društveni fenomen i sfera praktične društvene delatnosti, uvek je uslovljeno društvom i zato u sebi sadrži bitne karakteristike tog društva.” (Nedeljković, 1995, str. 188).

U tom smislu, posebno je važna uloga škole u obrazovanju, vaspitanju i moralnom razvoju učenika. Mnogi autori (Antonijević i sar., 2022; Peašinović, 1976) izdvajaju školu, među svim ostalim agensima socijalizacije kao što su porodica, vršnjaci i slično, kao jedino mesto koje je konzistentno organizovano, sa sistematičnim uticajem i mogućnošću pružanja organizovanih iskustava naročito u oblasti moralnog vaspitanja. Škola, kroz raznovrsnost nastavnih i vannastavnih aktivnosti, kao i kroz kontinuitet u delovanju, može u velikoj meri doprineti holističkom razvoju učenika. Uprkos neospornom potencijalu, škola se u praksi suočava sa brojnim poteškoćama i ograničenjima u ostvarivanju svoje vaspitne funkcije.

„Društvo je za školu izraz određenih zahteva (ciljeva i zadataka), ali i osnova, okvir i mogućnost, a istovremeno i ograničenost njihovih ostvarenja” (Nedeljković, 1995, str. 188), škola, a samim tim i nastava, ne mogu ostati imune na kontekst u kojem se realizuju. U skladu sa tim, postavlja se pitanje šta se dešava kada društvo karakteriše

nestabilnost vrednosnih orijentacija i šira društvena kriza. Svakodnevno stanje u obrazovnoj praksi, ukazuju Antonijević i sar. (2022), kao i opšta moralna kriza raširena na sve institucije u društvu, dodatno otežava ostvarivanje moralnog vaspitanja u školi i skreće pažnju na neefikasnost u razvijanju moralnih vrednosti i ponašanja, ne samo kod vaspitanika već i kod onih koji vaspitavaju. U takvim okolnostima, od škole se očekuje da „udvostručava i utrostručava svoje napore da bi ostvarila svoje vaspitne zadatke i ublažila nepovoljna delovanja koja dolaze iz društva” (Potkonjak, 1984, str. 12). Međutim, neophodno je da pojačan napor i angažovanje pojedinaca bude praćeno promena koje podrazumevaju jedan sveobuhvatan, sistematski pristup koji prodire i suštinski menja školsku klimu, kulturu škole i odnose koji se u njoj ostvaruju.

Idealistička greška

Upravo u takvom društvenom i obrazovnom kontekstu pojavljuju se inicijative koje nastoje da na izazove moralnog razvoja mladih odgovore kroz kurikularne intervencije i uvođenje novih nastavnih sadržaja.

„Reforme 'sistema obrazovanja' koje se danas preduzimaju i kod nas (i u nekim drugim zemljama) usresređene su prvenstveno na obrazovanje, na kognitivni razvoj pojedinaca, ali ne i na vaspitavanje čoveka kao celovitog ljudskog bića i člana određene društvene zajednice pa i sveta u celini” (Potkonjak, 2014, str. 22). U savremenoj pedagoškoj literaturi, takođe, uočava se mali broj empirijskih studija koje ispituju ostvarivanje vaspitne funkcije škole, naročito u kontekstu moralnog vaspitanja. Nalazi takvih istraživanja mogli bi da predstavljaju važnu osnovu za prepoznavanje potrebe za promenama u ovoj oblasti školskog rada, kao i za njihovo sistematsko usmeravanje. U njihovom nedostatku, u praksi se često pribegava kratkoročnim i interventnim rešenjima koja nisu dovoljno utemeljena na empirijskim osnovama, već se oslanjaju na parcijalna i nesistematska zapažanja, bez jasnog dugoročnog cilja.

U ovom kontekstu, kao odgovor na uočene nedostatke i skorašnje tragedije, u obrazovni sistem se uvodi novi nastavni predmet: *Vrednosti i vrline kao životni kompas*. Implementacija novog nastavnog predmeta može se, u smislu u kojem ga definiše Babić (1995), označiti terminom *idealističke greške*.

Idealistička greška u ovom slučaju ogleda se u pretpostavci da se složeni problemi moralnog razvoja učenika, nastali pod uticajem šire društvene i vrednosne krize, mogu značajno ublažiti uvođenjem jednog novog nastavnog predmeta. Takva pretpostavka zanemaruje činjenicu da moralni razvoj nije rezultat izolovanog nastavnog sadržaja, već dugotrajnog delovanja različitih društvenih institucija, porodičnog okruženja, vršnjačkih grupa i celokupne školske kulture. Stoga postoji opasnost da se uvođenjem novog nastavnog predmeta stvori privid rešavanja problema bez istovremenog delovanja na njegove uzroke.

Iako je unapređivanje moralnog razvoja učenika nesumnjivo legitiman i društveno značajan cilj, planiranje vaspitnih intervencija ne može se zasnivati isključivo na dobroj nameri i pretpostavkama o njihovoj delotvornosti. Budući da je moralno vaspitanje složen proces, svaka promena u ovoj oblasti zahteva razmatranje društvenog konteksta,

školskih praksi i empirijskih pokazatelja. U tom smislu, Nedeljković (1995) ističe da je naučnu organizaciju vaspitnog rada koja podrazumeva naučno fundiranje ciljeva i zadataka vaspitanja, sadržaja, organizacije, tehnike i tehnologije vaspitnog rada moguće ostvariti samo na osnovu produbljenih interdisciplinarnih i multidisciplinarnih promišljanja i empirijskih istraživanja. Posmatrano iz te perspektive, postavlja se pitanje u kojoj meri je uvođenje novog predmeta zasnovano na sistematskim analizama uzroka postojećih problema i empirijskim pokazateljima njegove potencijalne efikasnosti.

Fragmentacija problema

Uvođenjem jednog posebnog nastavnog predmeta moralno vaspitanje se izdvaja iz svakodnevnog školskog života i smešta u okvir jednog časa nedeljno. Time se stvara utisak da se moral može "obraditi" kao nastavna jedinica, dok ostatak školskog sistema ostaje isti. Naime, smernicama propisani program predmeta, kao i njime predviđeni ishodi i kompetencije, već su sadržani - u većoj ili manjoj meri i sa različitim stepenom eksplicitnosti - u ciljevima i ishodima sistema vaspitanja i obrazovanja definisanim različitim zakonskim dokumentima (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2023; *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2023), ali i u programima postojećih nastavnih predmeta. Sama činjenica da su navedeni ciljevi i ishodi već prisutni u nastavnim programima ukazuje da problem verovatno nije u njihovom formalnom odsustvu, već u izazovima njihove dosledne i sistematske realizacije u svakodnevnoj školskoj praksi.

U tom smislu, može se postaviti pitanje zbog čega se pažnja ne preusmeri na sistematsko proširivanje i produbljivanje postojećih sadržaja, metoda rada i školskih praksi koje već imaju potencijal da razviju moralne kompetencije učenika. Takav pristup bi omogućio integrisano delovanje na razvoj celokupne ličnosti učenika, umesto izdvajanja moralnog razvoja u zasebnu nastavnu oblast, čime postoji rizik da odgovornost za moralno vaspitanje bude prebačena na jedan predmet, dok ostali segmenti školskog života ostanu izuzeti od te uloge.

Takođe, moralno formiranje i vaspitanje učenika se, za razliku od usvajanja pretežno kognitivnih sadržaja, ne odvija isključivo u okviru nastavnog procesa, već se u značajnoj meri ostvaruje kroz svakodnevne interakcije i iskustva učenika u školi – u učionici, u hodnicima, školskom dvorištu i drugim prostorijama zajedničkog života. Zbog toga moralni razvoj ne zavisi samo od sadržaja nastavnih predmeta, već od ukupne školske klime i kulture škole, kvaliteta međuljudskih odnosa, načina rešavanja konflikata, osećaja pripadnosti zajednici i modela ponašanja koje učenici svakodnevno posmatraju i usvajaju.

Hebib i Žunić Pavlović (2018), ukazuju na brojna istraživanja koja potvrđuju da je pozitivna školska klima povezana sa povoljnim socioemocionalnim razvojem učenika, razvojem samopoštovanja i self-koncepta kod učenika, promocijom vrednosti akademskog postignuća, prevencijom vršnjačkog nasilja i izgradnjom škole kao zdrave sredine. Međutim, isti autori ističu da kreiranje podržavajućeg školskog konteksta nije ni jednostavan, ni lak zadatak. Naprotiv, ono podrazumeva preispitivanje svih elemenata

sadržaja i strukture škole, kao i pažljivo planiranje intervencija usmerenih ka razvoju pozitivne školske klime i kulture (Charland, 2011; prema: Hebib i Žunić Pavlović, 2018). Iz te perspektive, unapređivanje moralnog razvoja učenika zahteva sistematske promene koje prevazilaze granice jednog nastavnog predmeta. Novi predmet može predstavljati jedan od elemenata takvog pristupa, ali sam po sebi teško može proizvesti značajnije promene ukoliko nije praćen promenama u školskoj klimi, kulturi škole i svakodnevnoj vaspitnoj praksi.

Zaključak

Školu, zbog njene osnovne funkcije i namene, možemo posmatrati kao jedan od najznačajnijih kontekstualnih okvira razvoja dece i mladih (Hebib i Žunić Pavlović, 2018), međutim vaspitanje je društveni proces koji se ne ostvaruje isključivo kroz nastavne sadržaje, već i kroz uticaje različitih društvenih institucija, međuljudske odnose i svakodnevna iskustva. Zbog toga, odgovornost za moralni razvoj ne treba tražiti ni u okviru jednog predmeta, ni u okviru jedne institucije.

Iako uvođenje nastavnog predmeta *Vrednosti i vrline kao životni kompas* predstavlja nastojanje da se na adekvatan način odgovori aktuelnom društvenom stanju i postignu postavljeni vaspitni ciljevi, analizom je utvrđeno da postoji opasnost da se isključivo kurikularnim promenama stvara samo privid rešavanja problema bez delovanja na njegove uzroke. U tom smislu, novi predmet može predstavljati samo element podrške moralnom razvoju, ali ne i dovoljan odgovor na izazove sa kojima se savremena škola suočava.

Literatura

- Antonijević, R., Jelić, M. i Stojković, I. (2022). Moralni razvoj i moralno vaspitanje učenika u školi. *Nastava i vaspitanje*, 71(1), 17–31.
- Babić, J. (1995). Činjenice, načela, vrednosti. U S. Krnjajić (ur.), *Moralnost i društvena kriza* (str. 48–63). Institut za pedagoška istraživanja.
- Hebib, E. i Žunić Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: Okvir za izgradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 113–134.
- Milenković, M. (1995). Moralno vaspitanje i društvena kriza. U S. Krnjajić (ur.), *Moralnost i društvena kriza* (str. 36–47). Institut za pedagoška istraživanja.
- Nedeljković, M. (1995). Škola kao činilac morala u aktuelnim društvenim uslovima. U S. Krnjajić (ur.), *Moralnost i društvena kriza* (str. 184–192). Institut za pedagoška istraživanja.
- Peašinović, R. (1976). *Pedagoška funkcija nastavnika u moralnom razvoju učenika*. Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja.
- Potkonjak, N. (1984). *Ostvarivanje vaspitne uloge škole*. Prosvetni pregled.
- Potkonjak, N. M. (2014). Pravi smisao i značaj bavljenja ciljem i zadacima vaspitanja (uvodno izlaganje). U N. Potkonjak (ur.), *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja za 2014. godinu* (str. 5–24). Srpska akademija obrazovanja.

- Stojakov, S. (1995). Refleksije društvene krize na sistem moralnih vrednosti u vaspitanju. U S. Krnjajić (ur.), *Moralnost i društvena kriza* (str. 175–183). Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojanović, A. (2003). *Metoda uveravanja u moralnom vaspitanju*. Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2023). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021 i 92/2023.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2023). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 129/2021 i 92/2023.

SLIKE O STUDENTIMA PEDAGOGIJE KOJE SE OTKRIVAJU ANALIZOM IZBORNIH PREDMETA NA OSNOVNIM AKADEMSKIM STUDIJAMA

Milena S. Vučinić¹
Katarina R. Ležaić
Milica M. Marković

Apstrakt

Kroz analizu izbornih predmeta moguće je stvoriti određene predstave o slikama studenata koje se afirmišu tokom studija, kao i razumeti osnove njihovog profesionalnog identiteta. Predmet ovog istraživanja su silabusi izbornih predmeta na osnovnim akademskim studijama pedagogije. Cilj je ispitati kakve predstave o studentu proizilaze iz definisanih ciljeva i ishoda iz silabusa, kao i predviđenih predispitnih obaveza i načina polaganja ispita. Uzorak čine tekstovi pomenutih delova iz silabusa 18 izbornih predmeta programa akreditovanog 2021. godine. Korišćena je kvalitativna metodologija, uz tehniku analize sadržaja. Utvrđeno je postojanje više slika studenata pedagogije, koje nisu međusobno isključive: student poznavalac vaspitno-obrazovne stvarnosti, student kritički analitičar i refleksivni interpretator, student praktičar i transformator, student istraživač vaspitno-obrazovne stvarnosti. Predispitne obaveze pretpostavljaju aktivnog i refleksivnog studenta na spoju teorije i prakse. Zaključujemo da ne postoji jedinstvena slika studenata, ali da je značajno dalje promišljati o implicitnim porukama koje se šalju kroz silabuse izbornih predmeta.

Ključne reči: slike studenata, izborni predmeti u visokoškolskom, ciljevi i ishodi visokoškolske nastave, predispitne obaveze, profesionalni razvoj pedagoga.

Uvod

Moderno studiranje je uslovljeno nesigurnošću tržištem rada, ali i trendovima u visokoškolskom, koji postavljaju studenta u glavnu ulogu (Buinytska et al., 2024). Iz uloge se mogu izvesti odgovori na pitanja šta se od profesionalca očekuje i u šta treba da veruje (Ledić et al., 2013). Visokoškolsko se sve više pomera ka aktivnom učešću studenata u sopstvenom procesu obrazovanja (Čirić, Veladžić, 2025) i slobodi u definisanju onoga kakvi studenti i budući profesionalci žele biti. Zato se prividno zajedničko rešenje pronalazi u otvaranju procesa obrazovanja i njegovom personalizovanju u odnosu na interesovanja i potrebe (Buinytska et al., 2024).

¹ milenavucinic5@gmail.com

Studentkinje master akademskih studija pedagogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Kroz odabir izbornih predmeta studenti mogu definisati kakvu sliku grade o sebi. To je prilika da prodube svoje profesionalne kompetencije, izgrade nova znanja i veštine, ali i da obogate svoje iskustvo (Buinytska et al., 2024). Silabuse možemo posmatrati kao pravila igre koja nam implicitno postavljaju granice u okviru kojih delujemo (Apple, 2012). One predstavljaju granice konstruisane od strane kreatora programa u okviru kojeg definišemo ono što smo.

Predmet ovog istraživanja su silabusi izbornih predmeta na osnovnim akademskim studijama pedagogije. Cilj je ispitati kakve slike o studentu pedagogije se afirmišu kroz silabuse izbornih predmeta, operacionalizovano kroz istraživačke zadatke usmerene na dva aspekta: a) definisanim ciljevima i ishodima iz silabusa i b) definisanim predispitnim obavezama i načinima polaganja ispita iz silabusa.

Uzorak ovog istraživanja čine tekstovi ciljeva i ishoda, kao i načini definisanja predispitnih obaveza i koncipiranja samih ispita, iz silabusa osamnaest izbornih predmeta programa akreditovanog 2021. godine (što čini čak 15% predmeta).

Ovaj rad je kvalitativne orijentacije, a korišćena je deskriptivna metoda. Sistematsko analiziranje silabusa izbornih predmeta, klasifikovanje podataka, kontinuirano formiranje i transformacija uspostavljenih kategorija omogućena je izborom tehnike analize sadržaja (Mitrović, 2004).

Kao instrumenti su korišćeni fleksibilno osmišljeni protokoli za analizu sadržaja, a sama analiza je tekla induktivnim putem. Konstrukcija instrumenata tekla je definisanjem početnih kategorija, iz kojih su proizlazili novi uvidi o prepoznatim slikama uloga studenata pedagogije. Kategorije koje su se odnosile na ciljeve i ishode bile su osmišljene prema podeli na pretpostavljeni odnos studenata prema 1) znanju (šta uče) i 2) kompetencijama (pripreme za profesionalnu aktivnost (Khimataliev et al., 2021), uz definisanje 3) slike studenata, kategorije koja ukršta prve dve i proizvodi svojevrsnu tipologiju. Matrica vezana za analizu predispitnih obaveza konstituisana je prema fokusu na 1) raspoređenost 100 poena prema predispitnim obavezama i ispitima, 2) individualne ili zajedničke aktivnosti i 3) usmerenost predmeta ka teoriji i praksi.

Student među ciljevima i ishodima

Prema analiziranim ciljevima i ishodima, jasno je da postoji varijetet u načinima sagledavanja slike studenata kroz date silabuse. Tražeći sličnosti među izdvojenim formulacijama prepoznatih uloga, mogu se razviti četiri tipa.

Prvi je *student poznavalac vaspitno-obrazovne stvarnosti*. Fokus je na poznavanju, razumevanju, sagledavanju različitih pedagoških procesa i pojava. Upravo navedeni glagoli predstavljaju karakteristična jezička rešenja upotrebljena pri definisanju ciljeva i ishoda pojedinih izbornih predmeta. Prema tome, očekuje se saznavanje i razumevanje procesa i pojava, sagledavanje odnosa, ali istovremeno usmereno ka uvodu u određenu predmetnu oblast. Bar se kroz analiziranu formulaciju ciljeva i ishoda ovakvih predmeta ne prepoznaje potreba za analiziranjem, evaluiranjem, kreiranjem, te samim tim za istraživanjem i promenom prakse.

Drugi je *student kritički analitičar i refleksivni interpretator vaspitno-obrazovne stvarnosti*. Fokus je na procenjivanju, upoređivanju, interpretaciji, vrednovanju i kritičkoj analizi. Dakle, ovde se prepoznaje uspostavljanje svojevrzne kritičke distance prema predmetu proučavanja. Student je pozvan da kritički promišlja i razmatra teorijske pretpostavke, društveno-političke implikacije, te da procenjuje i gradi određeni preispitivački odnos. Međutim, takođe nije naglašena agensnost - momenat aktivnog istraživanja i delanja ka uvođenju promena i transformaciji određene vaspitno-obrazovne stvarnosti. Zbog toga se ovaj tip izdvaja kao poseban, iz malo obuhvatnije grupacije refleksivnih karakteristika.

Treći je *student praktičar i transformator vaspitno-obrazovne stvarnosti*. Njegov fokus je na planiranju, podsticanju, razvijanju i unapređivanju saradničkih odnosa, kao i celokupne prakse. Ističu se dominantna usmerenja ka komunikaciji, saradnji, medijaciji, fascilitaciji, kao i na pokretanju promena. Ovaj tip slike studenata pedagogije pravi otklon od nedostatka agensnosti i stavlja u prvi plan proaktivnu crtu. Svakako da kod ovog i drugog tipa postoje preklapanja u suštini tretiranja pedagoških pojava i procesa, ali je značajno uvideti razliku u ishodištu delanja oba tipa.

Četvrti je *student istraživač vaspitno-obrazovne stvarnosti*. Njegov fokus je na osnaživanju u metodološkom domenu pri proučavanju vaspitno-obrazovnih fenomena. Upravo ti fenomeni se daju istražiti na različite naučno utemeljene načine, a ovaj tip slike studenta pedagogije karakteriše podržavanje za to potrebnih kompetencija. Pretpostavlja se da je ova crta prisutna i kod ostalih tipova slike studenata pedagogije, međutim samo u silabusima pojedinih predmeta možemo eksplicitno prepoznati jezička rešenja koja ukazuju na isticanje važnosti istraživački usmerenog studenta.

Tabela 1: Prikaz učestalosti prepoznatih slika studenata

Prepoznata slika studenata	Ukupan broj pojavljivanja (N=18)	Procenat pojavljivanja (N=18)
Student poznavalac vaspitno-obrazovne stvarnosti	4	22,22%
Student kritički analitičar i refleksivni interpretator vaspitno-obrazovne stvarnosti	7	38,89%
Student praktičar i transformator vaspitno-obrazovne stvarnosti	4	22,22%
Student istraživač vaspitno-obrazovne stvarnosti	3	16,67%

Shodno svemu pomenutom, razume se da ne postoji jedinstvena slika studenata pedagogije, koja se gradi kroz ciljeve i ishode izbornih predmeta na osnovnim akademskim studijama. Takođe, granice među navedenim tipovima su induktivno konstituisane, te nisu do kraja jasne. Iz tih razloga ne možemo tvrditi da jedan tip slike studenata isključuje drugu, već je izvesno da one postoje u sudejstvu, a koje od njih će možda paralelno doći do izražaja zavisi upravo od implicitnih uverenja samih studenata

u to kakvi pedagozi oni žele biti i na koji način sagledavaju celokupnu vaspitno-obrazovnu stvarnost.

Student među predispitnim obavezama

Silabus svakog predmeta ima napomenu da načini provere znanja mogu biti različiti od već navedenog, a da su predstavljene samo neke opcije. Time se već ukazuje na moguću fleksibilnost u planiranju i realizaciji studijskog predmeta, te da postoji mogućnost izmene predispitnih obaveza u skladu sa okolnostima u realnom kontekstu.

Predispitne obaveze su raznolike i uglavnom podrazumevaju više aktivnosti na jednom studijskom predmetu. Prisustvo praktične nastave, projekata, analize časa i drugih zadataka praktičnog karaktera ukazuje na nastojanje da se teorijska znanja povežu sa praktičnim iskustvom studenata koje se gradi kroz predispitne aktivnosti tokom semestra. Najzastupljenija predispitna obaveza u okviru izbornih predmeta jeste aktivnost u toku nastave. Priroda tih aktivnosti se ne može zaključiti na osnovu silabusa, ali može se pretpostaviti da se pod njima podrazumeva uključivanje u diskusiju i druge individualne i grupne aktivnosti koje se realizuju na predavanjima i vežbama. Pored toga, moguće je pretpostaviti da se velika vrednost pridaje redovnom prisustvovanju nastavi, što nam govori da je nastavni proces od izuzetnog značaja za ostvarivanje svrhe studijskog predmeta.

Uvidom u organizaciju predispitnih obaveza nije moguće utvrditi da li su predispitne aktivnosti više usmerene na individualni ili grupni rad. Ipak, prisustvo različitih tipova zadataka ukazuje na potencijalno kombinovanje aktivnosti koje mogu podrazumevati samostalan rad, ali i saradnju sa drugim studentima. Naime, pretpostavljamo da istraživački zadaci i praktična nastava ukazuju na usmerenost ka grupnim aktivnostima, dok pisanje seminarskog rada i kolokvijumi mogu da se svrstaju u aktivnosti usmerene na pojedinca.

U okviru izbornih predmeta postoji raznolikost u pogledu načina organizovanja ispita, premda je dominantno prisustvo pisanih ispita u čak 2/3 izbornih predmeta. Ipak, postoje dva izborna predmeta koji se polažu usmenim putem, kao i dva predmeta gde se ispit deli na pisani i na usmeni deo. Pored toga, jedan izborni predmet ne polaže se klasičnim usmenim ili pisanim ispitom, već tokom semestra kroz realizaciju raznolikih predispitnih aktivnosti praktičnog tipa. Iako su prisutni različiti načini organizovanja ispita, završni ispit u 77,78% nosi najveći broj poena, što ukazuje da završna provera znanja i dalje predstavlja značajan način vrednovanja postignuća. Stoga zaključujemo da je sumativno vrednovanje dobilo primat u odnosu na formativno.

Tabela 2: Prikaz zastupljenosti vrsta predispitnih obaveza

Predispitne obaveze	Ukupan broj pojavljivanja (N=18)	Procenat pojavljivanja (N=18)
Aktivnosti u toku predavanja	10	55,56%
Seminarski rad	6	33,33%
Izrada i prezentacija projekta; praktična nastava	3	16,67%
Istraživački zadatak; praktični zadatak	2	11,11%
Analiza sadržaja; kolokvijum(i); radni zadatak	1	5,56%

Diskusija

Što se tiče ciljeva i ishoda, možemo primetiti da tip studenata koji ostaje isključivo na *poznavanju i razumevanju* vaspitne stvarnosti čini slabije zastupljenu kategoriju. Svega četiri izborna predmeta se mogu okarakterisati ovakvim shvatanjem slike studenta. Dakle, dominantniji odnos je onaj koji afirmiše studenta kao stručnjaka koji promišlja, uključujući u to svakako studenta koji neminovno i prvenstveno zna.

U čitavom tom promišljanju, od studenata se dalje očekuje i da budu agensi promene. Pretpostavljeno je refleksivno pristupanje i aktivno učestvovanje u unapređivanju onoga čime se student pedagogije bude bavio. Na ovom mestu možemo podvući crtu između izbornih predmeta koji favorizuju transformativno *razmišljanje* (7 izbornih predmeta) i onih koji studenta zaista pripremaju na praktičan i proaktivan *rad* (4 izborna predmeta). Po svemu izrečenom, student svakako nije neko ko održava postojeću praksu i reprodukuje postojeću vaspitnu kulturu (Nikolić & Antonijević, 2020).

Na kraju, možemo akcentovati slabiju vidljivost istraživačke dimenzije, budući da je eksplicitno prepoznata u okvirima samo dva silabusa izbornih predmeta. Taj podatak možemo tretirati kao pretpostavku da istraživački segment predstavlja neku vrstu specijalizovanije kompetencije, pre nego krupnu i suštinsku profesionalnu odrednicu.

Značajno je obratiti pažnju da se mahom ne pominje student pedagogije koji će biti svojevrsan birokratski stručnjak. Taj podatak možemo interpretirati na način da se da zaključiti afirmacija profesionalnog identiteta pedagoga kao transformativnog praktičara, a manje na administrativno-tehničkom razumevanju profesije.

Na osnovu predispitnih obaveza i načina polaganja ispita, može se zaključiti da silabusi izbornih predmeta implicitno pretpostavljaju studenta koji aktivno učestvuje u nastavi i kontinuirano radi tokom semestra. S tim u vezi, on nije usmeren isključivo na polaganje ispita, već predispitne aktivnosti predstavljaju sastavni deo njegovog kontinuiranog angažovanja na predmetu. Imajući u vidu predispitne obaveze, pretpostavlja se različita slika studenata, a dominantno koji kritički promišljaju i reflektuju, koji povezuju teorijska znanja sa praktičnim iskustvima kroz učešće u istraživačkim aktivnostima i projektima.

Zaključak

Ukoliko se i dalje pitamo ko je student pedagogije u programu izbornih predmeta, možda će zaključna razmatranja pomoći da uspostavimo par temeljnih premisa. Naime, svakako da tretiranje formuliranih ciljeva i ishoda i načina angažovanja studenata kroz predispitne obaveze i ispit nisu jedini i sveobuhvatni način razumevanja slika studenata pedagogije. Razume se da pisani jezik dobija svoju vrednost tek u upotrebi (Pavković & Lazović, 1992), te to važi i za ciljeve i ishode deklarirane u silabusima izbornih predmeta. Nadalje, uvek se možemo zapitati šta tačno znači aktivnost na predavanju, te da li se kao angažovanje računaju momenti kada student učestvuje u diskusijama i postavlja pitanja, ili pak nešto drugo? Da li imamo na umu ono što na papiru ostaje skriveno - aktivno slušanje, vođenje beleški, tiho diskutovanje o temi među kolegama. Dakle, da li je adekvatno zaključivati samo na osnovu manifestnog, te tako potencijalno zanemariti latentno?

Razume se da analiza sadržaja izbornih predmeta nije jedini način na koji možemo pristupiti traženju odgovora na pitanje ko je student pedagogije u programu. "Rezultate možemo posmatrati samo kao jedan od mogućih načina sagledavanja sirovog materijala, dok sama analiza predstavlja trajno nesvršen proces" (Vesić i sar., 2018, str. 154). Dakle, ovo istraživanje može biti podstrek za iniciranje temeljnijih razumevanja slike studenata na studijama pedagogije.

Literatura

- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.
- Buinytska, O., Varchenko-Trotsenko, L., Smirnova, V., Tiutiunnyk, A., Hrytseliak, B., & Matasar, E. (2024). Introduction of an individual educational trajectory in a higher education institution through the implementation of a catalog of elective disciplines. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, (55), 7–24. <https://doi.org/10.14308/ite000776>
- Khimmatalliev, D. O., Khakimov, J. O., Sharipova, S. S., Turaev, M. F., Gofirov, M. J., & Murodova, Z. Q. (2021). Formation of didactic competence of students as a pedagogical problem. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(4), 7552–7567. (preuzeto sa <http://annalsofscb.ro/index.php/journal/article/view/3409>).
- Ledić, J., Staničić, S., & Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Mitrović, M. (2004). Pedagoška analiza sadržaja. U M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik* (95–112). Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Nikolić, N., & Antonijević, R. (2020). Obrazovanje kao faktor kulturne reprodukcije i kulturne produkcije. *Baština*, (51), 483–496. <https://doi.org/10.5937/bastina30-27010>
- Pavković, A. & Lazović, Ž. (1992). *Ogledi o jeziku i značenju*. Filozofsko društvo Srbije.

- Vesić, D., Vujačić, M., & Joksimović, A. (2018). Metodološki izazovi u primeni tematske analize sadržaja–primer jednog istraživanja. *Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama: od ličnog iskustva do socijalnih praksi: Zbornik saopštenja* (151-155). Institut za pedagoška istraživanja i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Čirić, N., Veladžić, M. (2025). Položaj studenata i efikasnost učenja u različitim oblicima nastavnog rada u visokoškolskoj nastavi. *Društvene i humanističke studije*, 27(1), 541-556. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2025.10.1.541>

IZMEĐU DVA OBRAZOVNA SVETA: AUTOETNOGRAFSKA KOMPARACIJA VISOKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI I SJEDINJENIM AMERIČKIM DRŽAVAMA

Nađa S. Petrović¹

Apstrakt

Rad analizira razlike između srpskog i američkog visokoškolskog sistema, polazeći od ličnog iskustva studiranja u Srbiji i boravka na Univerzitetu Centralne Floride. Cilj rada je da kroz refleksivnu analizu osvetli različite koncepcije uloge studenta i profesora, nastavnih metoda i evaluacije, kao i šire društveno-ideološke okvire koji oblikuju ova dva sistema. U radu se polazi od pretpostavke da su uočene razlike posledica dubljih strukturnih uticaja, evropske Humboldtove tradicije i američke neoliberalne i tržišne orijentacije visokog obrazovanja. Analiza pokazuje da američki model naglašava kontinuiranu evaluaciju, praktičnu primenu znanja i participativnu ulogu studenata, dok srpski sistem više insistira na teorijskoj utemeljenosti, akademskoj autonomiji i završno-ispitnoj evaluaciji. Zaključuje se da oba pristupa imaju svoje prednosti i ograničenja u pogledu motivacije studenata, dubine učenja i razvoja kompetencija. Pedagoške implikacije ukazuju na mogućnost promišljene integracije elemenata aktivnog učenja i formativne evaluacije u srpski kontekst, uz očuvanje teorijske dubine i institucionalne autonomije univerziteta.

Ključne reči: visoko obrazovanje, kontinuirana evaluacija, metodika nastave, uloga studenta i profesora.

Uvod

Autoetnografski pristup proučavanju obrazovnih sistema pruža jedinstvenu perspektivu na način njihovog funkcionisanja, u kojoj se lično iskustvo prepliće sa širim društvenim i institucionalnim okvirima (Ellis, 2008). Polazeći od sopstvenog obrazovnog iskustva u Srbiji i neposrednog uvida u akademsko okruženje na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, razvila sam razumevanje osnovnih principa funkcionisanja našeg visokoškolskog sistema. Kao studentkinju pedagogije, uvek su me intrigirale razlike koje uviđam između školskog sistema naše zemlje i sistema koje nalazimo u drugim društvenim i kulturnim kontekstima. Nedavno sam

¹ petrovicnadja81@gmail.com

Studentkinja osnovnih akademskih studija pedagogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

imala priliku da neposredno uočim razmere ovih razlika tokom posete Univerzitetu Centralne Floride u Orlando, u Sjedinjenim Američkim Državama, gde su gotovo svi aspekti visokoškolskog sistema odstupali od mog dosadašnjeg obrazovnog iskustva.

Podaci koji čine empirijsku osnovu ove autoetnografske analize prikupljeni su tokom mog boravka na Univerzitetu Centralne Floride, koji je trajao dve nedelje, u periodu od februara do marta 2025. godine. Priroda posmatranja bila je participativna, podaci su prikupljeni kroz neposredno praćenje nastave predavanja iz oblasti Metodika nastave engleskog kao stranog jezika, u trajanju od šest sati. Primarni izvor podataka činile su strukturirane beleške iz refleksivnog dnevnika, dok formalni intervjui nisu vođeni, već su uvidima doprineli neformalni razgovori sa američkim studentima i profesorima.

Ovaj esej nastoji da istraži i interpretira uočljive razlike između srpskog i američkog visokoobrazovnog sistema. Centralno pitanje od kojeg se polazi jeste na koji način lično iskustvo obrazovanja u Srbiji, u poređenju sa opažanjima iz američkog univerzitetskog konteksta, osvetljava fundamentalne razlike u razumevanju uloge studenta i profesora, metode realizacije i funkcije evaluacije u sistemu visokog obrazovanja? Kroz refleksivnu analizu, namera je ne samo identifikacija ovih razlika, već i njihova interpretacija, čime se doprinosi dubljem razumevanju podeljenosti između ova dva sistema. Sa ciljem da se sistematično odgovori na postavljeno istraživačko pitanje, rad je strukturiran kroz četiri međusobno povezane celine. Dinamika odnosa između studenata i profesora čine polazište analize, koja se dalje grana na preispitivanje metoda realizacije nastave i funkcije evaluacije u oba sistema. Konačno, ovi elementi se posmatraju i interpretiraju unutar šireg društvenog i ideološkog konteksta koji suštinski oblikuje savremeno visoko obrazovanje. Ova specifična metodološka prizma unapred isključuje pretenziju na apsolutnu generalizaciju rezultata, i zaključci se mogu samo uslovno preneti na celokupne nacionalne sisteme visokog obrazovanja u Srbiji i SAD-u.

Uloga profesora i studenta

Prvi i najuočljiviji nivo transformacije pri prelasku iz evropskog u američki visokoobrazovni prostor ne odnosi se na samu tehničku organizaciju nastave, već na promenu dinamike ljudskih odnosa u učionici. Profesor na Univerzitetu Centralne Floride funkcioniše pre svega kao facilitator i mentor, ne isključivi prenosilac znanja. Često sam svedočila diskusijama koje su prethodile predavanjima, a koje su svojom prirodom bile neformalnog, neobaveznog i prijateljskog karaktera, i nisu imale strogo didaktičku funkciju (Devereaux & Orlova, 2023). Još jedno uviđanje ove neformalne dinamike bilo je pri upražnjavanju grupnih zadataka, koji su najčešće zahtevali aktivno učešće u diskusiji i saradnju studenata i profesora. Takav pristup konstantnoj neposrednoj, neformalnoj komunikaciji razbija tradicionalnu hijerarhiju između profesora i studenta i stvara dinamičnu učionicu u kojoj je uloga studenta značajno proširena. Student postaje aktivni učesnik obrazovnog procesa, odgovoran za učenje i primenu znanja na značajan način, dok profesor pruža podršku i smernice angažovanju studenata. Ova neposrednost u komunikaciji i participacija u nastavi osvetljava lekciju

da staromodna i prekruta hijerarhija može biti ograničavajuća za angažovanje studenata, razvoj kompetencija i znanja (Kärner et al., 2026). Uključivanje studenata kao aktivnih učesnika vodi ka većem osećaju autonomije, snažnijoj intrinzičnoj motivaciji, većoj odgovornosti za sopstveno učenje i kvalitetnijem participativnom nastavnom okruženju (Kärner et al., 2026). Gledajući moje iskustvo na Floridi, visoko obrazovanje u Srbiji moglo bi profitirati od uvođenja elemenata aktivne participacije svih studenata i uloge profesora kao mentora, bez potpunog napuštanja teorijskih i akademskih standarda. To bi u praksi podrazumevalo više otvorene diskusije, timskih projekata između profesora i studenata i zajedničkog definisanja ciljeva nastave, čime bi se tradicionalni model predavanja dopunio angažovanijim pristupom učenju.

Metodika nastave

Visoko obrazovanje u evropskom kontekstu, oblikovano Humboldtovom tradicijom², istorijski se vezuje za prenošenje teorijskog znanja i razvoj autonomnog mišljenja (Bongaerts, 2022). Sa druge strane, savremeni američki univerzitetski model sve više je oblikovan tržišnim principima i neoliberalnim politikama (Giroux, 2014), pri čemu se naglašavaju studentsko iskustvo, fleksibilnost i praktična primena znanja (Altbach, 1973). Ove razlike ne iscrpljuju se na nivou organizacije nastave, već ukazuju na šire društvene procese, uključujući komodifikaciju obrazovanja i transformaciju uloge univerziteta u savremenom društvu (Giroux, 2014; Slaughter & Rhoades, 2004). Ove razlike se dodatno manifestuju kroz nastavne metode, koje su u američkom visokoškolskom sistemu u većoj meri usmerene ka praktičnoj primeni znanja i aktivnom učešću studenata, uz naglasak na kontinuiranoj evaluaciji i razvoju kompetencija. Praktična orijentisanost nastave posebno dolazi do izražaja kroz strukturu kurseva, koji gotovo po pravilu uključuju elemente terenskog istraživanja, grupnog rada van formalnih časova, kao i različite oblike saradnje sa institucijama i kompanijama, u okviru kojih studenti stiču direktno iskustvo u realnim profesionalnim kontekstima. Ovakve aktivnosti ne predstavljaju izuzetak, već standardnu praksu nastavnog procesa. U skladu s tim, nastavne metode usmerene su ka razvoju konkretnih kompetencija, sposobnosti primene znanja u praksi, izrade kvalitetnih izveštaja i izvođenja zaključaka na osnovu iskustvenog učenja. Za razliku od toga, u okviru evropske tradicije, nastava je u većoj meri zasnovana na teorijskom pristupu i završno-ispitno orijentisanom modelu procene znanja, što odražava drugačije shvatanje uloge univerziteta i odnosa između znanja i njegove primene. Ove razlike nisu samo tehničko-pedagoške prirode, već imaju značajne implikacije na to kako se znanje vrednuje i društveno pozicionira, pri čemu američki model potencijalno jača tržišnu orijentaciju i instrumentalizaciju obrazovanja, dok

² Humboldtovski model podrazumeva jedinstvo nastave i istraživanja i usmerenost na celovito obrazovanje (*Bildung*), odnosno razvoj autonomne i kritički orijentisane ličnosti, a ne nužno profesionalnu pripremu (Bongaerts, 2022).

srpski pristup, iako štiti teorijsku i akademsku utemeljenost, može dovesti do slabije povezanosti sa savremenim profesionalnim zahtevima.

Evaluacija

Tokom boravka na Univerzitetu Centralne Floride uočila sam da se evaluacija ne posmatra kao izdvojeni završni čin, već kao kontinuirani proces i sastavni deo učenja. Studentski rad vrednuje se kroz stalne aktivnosti, kao što su kraći pisani zadaci, projekti, učešće u diskusijama i grupni rad, čime se omogućava stalna povratna informacija, postepeno unapređivanje znanja i kontinuirani angažman tokom celog semestra, umesto fokusiranja na jedan završni ispit. Nasuprot tome, iskustvo studiranja u Srbiji ukazuje na dominantno prisustvo završno-ispitnog modela evaluacije, u kom se znanje često procenjuje kroz jednokratnu reprodukciju sadržaja. Iako ovakav model može omogućiti sistematično sagledavanje teorijskog znanja, on u manjoj meri podstiče njegovu primenu i kontinuirani razvoj.

Ovaj kontrast proizlazi iz dubljih strukturnih i ideoloških razlika između dva obrazovna sistema. Pod uticajem tržišnih principa i neoliberalnih politika, američki univerziteti teže da odgovore na zahteve studenata kao „korisnika“ i potrebe tržišta rada (Taylor, 2020), stavljajući naglasak na merljive ishode, kontinuirano praćenje napretka i razvoj primenljivih kompetencija (Giroux, 2014; Slaughter & Rhoades, 2004). Kontinuirana evaluacija u tom smislu funkcioniše kao mehanizam stalne produkcije i verifikacije znanja, ali i kao način upravljanja studentskim radom i angažmanom. Sa druge strane srpski model, zasnovan na Humboldtovskoj tradiciji, stavlja naglasak na institucionalnu autonomiju i razvoj teorijskog znanja, a ne na tržišne zahteve (Bodroški, 2011). Otuda i oslanjanje na sveobuhvatan završni ispit i ograničen broj formalnih provera tokom semestra, što je tipično za model koji privilegira dubinsko savladavanje sadržaja. Srpske univerzitete, prema mom iskustvu, i danas odlikuje odanost Humboldtovim idealima, uprkos sve snažnijim pritiscima modernizacije (Shaw & Lenartowicz, 2014). Upravo ova predanost tradiciji produbljuje razlike koje uočavamo između našeg i američkog obrazovnog konteksta.

Posledice ovih razlika direktno oblikuju obrazovni proces. Dok kontinuirana evaluacija u SAD-u doprinosi većoj uključenosti studenata, razvoju radnih navika i osećaju odgovornosti za učenje (Näsström et al., 2021), ona može stvoriti i osećaj stalne opterećenosti i fragmentacije obaveza, gde se fokus pomera sa razumevanja ka pukom ispunjavanju zadataka (Deeley, 2019). Nasuprot tome, završno-ispitni model može omogućiti dublje teorijsko razumevanje i veću autonomiju u organizaciji učenja, ali često dovodi do odlaganja rada i usmerenosti na kratkoročnu reprodukciju znanja. Kroz ovo poređenje postaje jasno da evaluacija nadilazi tehnički aspekt ocenjivanja i reflektuje same ciljeve i svrhu akademskog procesa.

Širi društveni kontekst

Šire društvene i političke tendencije snažno oblikuju razlike između ova dva sistema. U SAD-u, univerziteti se sve češće percipiraju kao tržišne institucije, gde studenti zauzimaju ulogu „korisnika“ obrazovanja, čija očekivanja i ishodi postaju ključni kriterijumi vrednovanja nastavnog procesa (Giroux, 2014; Slaughter & Rhoades, 2004). Suprotno tome, univerziteti u Srbiji se u mnogome i dalje oslanjaju na javni karakter obrazovanja, akademsku autonomiju i teorijsko znanje, iako i oni osećaju rastući pritisak modernizacije, internacionalizacije i prihvatanja tržišnih logika (Shaw & Lenartowicz, 2014).

Neoliberalni principi, poput tržišne konkurencije, upravljanja prema rezultatima i valorizacije obrazovanja kroz zapošljivost, polako se šire i u evropski kontekst, dovodeći do postupne transformacije tradicionalnih modela visokog obrazovanja (Giroux, 2014). Ovaj transnacionalni uticaj američkog modela postaje posebno vidljiv kroz međunarodne akreditacije, mobilnost studenata i povećanu važnost ishoda i kompetencija prepoznatljivih na globalnom tržištu rada (Altbach, 2015; Marginson, 2016). U domaćoj literaturi se jasno prepoznaje ovaj pritisak, pri čemu istraživači ukazuju na to da obrazovni sistemi razvijenih zemalja, pre svega SAD, uspešno generišu ekonomski rast kroz tržišnu orijentaciju, ali često uz cenu slabljenja socijalne komponente i šireg društvenog progressa (Franceško i sar., 2018). Nasuprot tome, visoko obrazovanje u post-socijalističkim društvima poput Srbije istorijski je zadržalo svest o javnom karakteru i društvenoj odgovornosti, ali se danas suočava sa ozbiljnim izazovom: kako razviti preduzetničku orijentaciju i odgovoriti na zahteve ekonomije, a usput ne izgubiti osnovna humanistička i društvena funkcija univerziteta (Franceško i sar., 2018). Ovakve tendencije ukazuju na to da širenje američkog modela na domaći prostor ne predstavlja samo tehničku reformu kurikuluma, već dubinsku redefiniciju same svrhe visokog obrazovanja, gde se ekonomski imperativi moraju pažljivo uskladiti sa humanističkim vrednostima.

Međutim, važno je naglasiti da elementi američkog sistema ne mogu biti jednostavno preslikani u naš kontekst bez pažljive i metodičke analize. Aspekti koji funkcionišu u okviru jedne kulturne, institucionalne i društvene sredine mogu, kada se izvuku i primene u potpuno drugačijem okruženju, izgubiti svoju efektivnost ili izazvati neočekivane probleme. Implementacija američkih obrazovnih praksi u sistemu koji i dalje snažno vrednuje teorijsko znanje i hijerarhijske odnose mora biti promišljena, da ne bi stvorila fragmentaciju ili opterećenje bez stvarne koristi. Stoga je ključno identifikovati kvalitetne i relevantne prakse i adaptirati ih u skladu sa lokalnim obrazovnim, kulturnim i institucionalnim specifičnostima, kako bi se postigla održiva i konstruktivna inovacija u visokom obrazovanju Srbije.

Zaključna razmatranja i ograničenja istraživanja

Ova autoetnografska komparacija osvetlila je ključne tačke divergencije između srpskog i američkog sistema visokog obrazovanja kroz specifičnu prizmu dinamike i uloga samih profesora i studenata, metoda realizacije nastave i sistema evaluacije. Dok

model zasnovan na primeru Univerziteta u Floridi teži visokom stepenu participacije, fleksibilnosti i kontinuiranoj proverbi praktičnih kompetencija, model u Srbiji nastoji da očuva teorijsku utemeljenost i tradicionalnu akademsku dubinu. Pedagoške implikacije ove analize ne sugerišu nekritičko preuzimanje stranih obrazovnih rešenja, već ukazuju na prostor za promišljenu inovaciju domaćeg sistema kroz uvođenje interaktivnijih formi rada i formativnog ocenjivanja, bez narušavanja institucionalne autonomije univerziteta.

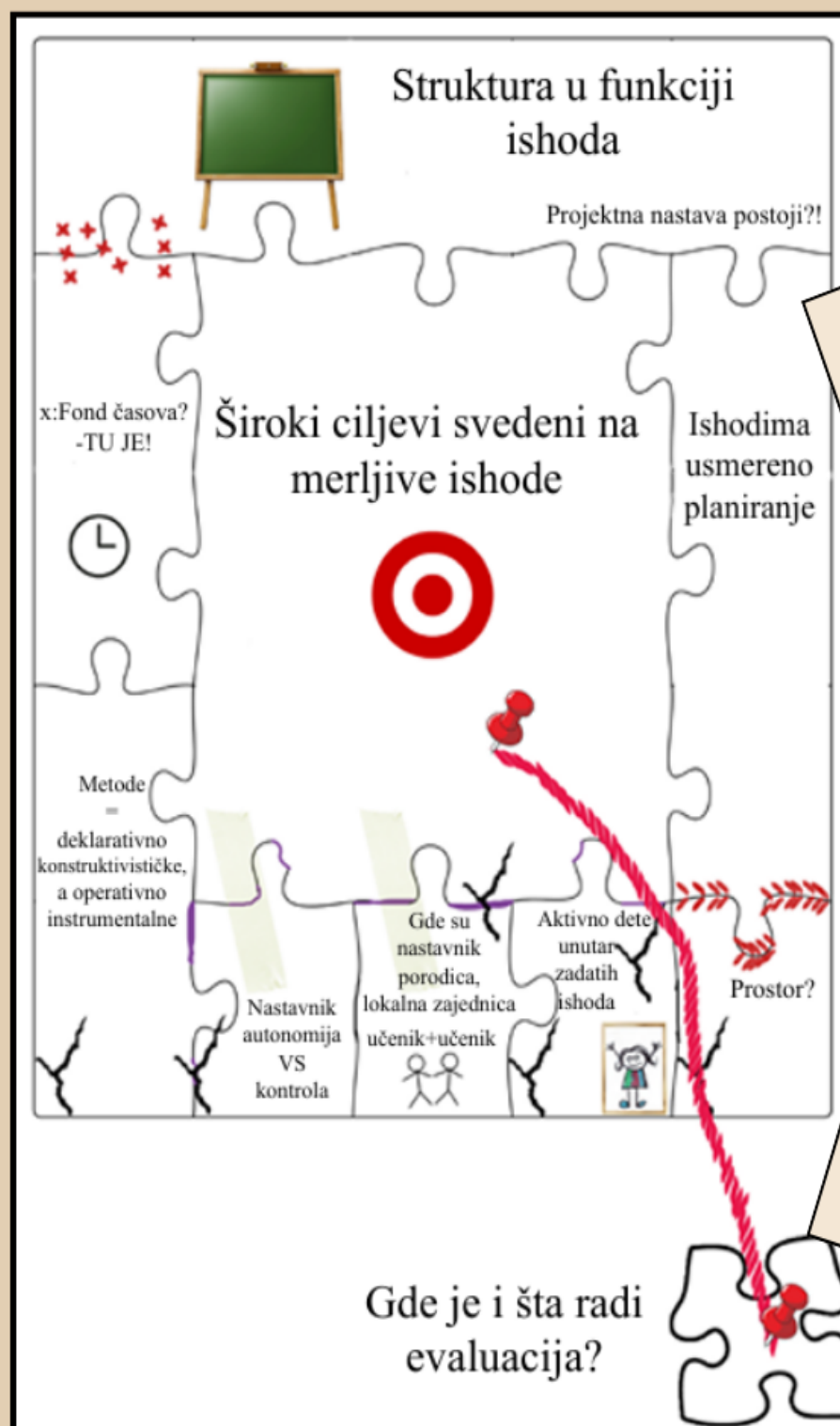
Kao ključno ograničenje ovog istraživanja mora se izdvojiti sama priroda autoetnografskog pristupa. Uvidi, osećanja i zaključci izneti u radu proističu iz neposrednog posmatranja i ličnog iskustva u okviru samo dve specifične visokoškolske institucije. Shodno tome, uočene specifičnosti se samo uslovno mogu preneti i generalizovati na celokupne nacionalne sisteme visokog obrazovanja u Srbiji i SAD-u. Ipak, rad pruža refleksivnu osnovu za dalja, šira istraživanja koja bi kombinovala kvantitativne i kvalitativne metodološke pristupe u oblasti komparativne pedagogije.

Literatura

- Altbach, P. G. (1973). *Student Politics in America: A History*. McGraw-Hill
- Altbach, P. G. (2015). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Bodroški, B. (2011). Svrha univerzitetskog obrazovanja sa stanovišta humboltovskih neohumanističkih vrednosti. *Nastava i vaspitanje*, 60(4), 549–564.
- Bodroški Spariosu, B. (2017). Komercijalizacija i različiti oblici visokoškolskog obrazovanja. *Sociologija*, 59(3), 345–360.
- Bongaerts, J. C. (2022). The Humboldtian model of higher education and its significance for the European university on responsible consumption and production. *Berg-und Hüttenmännische Monatshefte*, 167, 611–619. <https://doi.org/10.1007/s00501-022-01280-w>
- Deeley, S. J. (2019). Exploring the 'wicked' problem of student dissatisfaction with assessment and feedback in higher education. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 458–471. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1644659>
- Devereaux, M., & Orlova, N. (2023). A comparative study of student teachers' experiences with collaborating teachers in the Czech Republic and the United States. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 11(2), 341–352. <https://doi.org/10.22190/JTESAP230326026D>
- Ellis, C. S., (2008). Autoethnography. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 48–51). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412963909.n29>
- Franceško, M., Njegomir, V. i Živković, M. (2018). Preduzetnička orijentacija u visokom obrazovanju. U XXIV Skup TRENDovi RAZVOJA: „Digitalizacija visokog obrazovanja“ (str. 1–4). Fakultet tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.

- Kärner, T., Jüttler, M., Bottling, M., & Weiß, J. K. (2026). Participatory learning environments: Student and teacher perspectives on classroom decision-making. *Learning Environments Research*, 29(22). <https://doi.org/10.1007/s10984-026-09576-1>
- Marginson, S. (2016). *Higher education and the common good*. Melbourne University Publishing.
- Näsström, G., Andersson, C., Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). *Changes in student motivation and teacher decision making when implementing a formative assessment practice*. *Frontiers in Education*, 6 (616216). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.616216>
- Shaw, M., & Lenartowicz, M. (2014). *Humboldt is (not) dead: A social systems perspective on reforming European universities*. Jagiellonian University Institute of Public Affairs and Jandris Center for Innovative Higher Education. Retrieved from: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/f29bfbd5-a7ca-43c1-a0fc-12f27aa69f2e/content>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Taylor, L. D., Jr. (2020). Neoliberal consequence: Data-driven decision making and the subversion of student success efforts. *The Review of Higher Education*, 43(4), 1069–1097.

PROGRAMI KOJE DONOSE OBRAZOVNE USTANOVE



Šta dobijete kada pokušate da složite obrazovni program?

U ovom panelu zavirićemo u sve te fragmente i otkriti kako funkcionišu - ili ne funkcionišu - zajedno.

STVARATI MOGUĆNOSTI: PEDAGOZI KAO KREATORI OBRAZOVNIH PROGRAMA¹

Živka Krnjaja² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Nevena Mitranić Marinković³ 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U radu se najpre razmatraju potrebe savremenog društva za promenom pristupa obrazovanju i otvara se pitanje kako dostići ideal takve promene. Zatim se analiziraju uočene slabosti dominirajućih modela obrazovanja, radi razumevanja obrazaca koji su u njihovoj osnovi. Razvijanje posebnih obrazovnih programa se nudi kao jedan od koraka ka promeni pristupu obrazovanju i promeni obrazovne ustanove. U okviru predloga ponuđeni su elementi na osnovu kojih pedagozi izrađuju nacrt posebnog obrazovnog programa, u cilju stvaranja različitih mogućnosti u obrazovanju i otvaranja novog prostora pedagoškog delovanja. Na kraju rada ponuđene su smernice profesionalnog delovanja pedagoga kao doprinos predloženim promenama.

Ključne reči: promena pristupa obrazovanju, promena obrazovne ustanove, razvijanje posebnih obrazovnih programa, novi prostor pedagoškog delovanja.

Uvod

Suočavamo se sa složenom životnom stvarnošću i stalnim promenama kao konstantom u svetu u kojem živimo. Pitamo se, kakvo bi obrazovanje odgovorilo na te uslove i kakve su nam obrazovne ustanove potrebne? Teoretičari nove orijentacije u obrazovanju (Apple, 2012; Biesta, 2012; Dryden i Vos, 2004; Fullan, 2007; Hargreaves & Shirley, 2009; Moss, 2025; Shapiro, 2018; von Hentig, 1997), pokazali su zašto je potrebno promeniti pristup učenju i obrazovanju i kako, spram takve promene pristupa, mogu izgledati obrazovne ustanove. U obrazovnim ustanovama se, prema njihovim shvatanjima i iskustvima, ne menja samo pristup i način organizacije nastave, nego se otvara i široki dijapazon mogućnosti bavljenja hobijima, putovanjima, kampovanjem, radom u prirodi, zajedničkim istraživanjima i akcijama koje pokreću deca, odrasli i drugi učesnici lokalne zajednice, a koje predstavljaju stvarni život lišen dekontekstualizovanog

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163)

² zivka.krnaja@f.bg.ac.rs

³ nevena.mitranic@f.bg.ac.rs

učenja. Upravo takvim aktivnostima i sadržajima i njihovom položaju u obrazovnim ustanovama želimo da posvetimo pažnju u ovom radu.

Razvijanje emocionalne klime koja nije zasnovana na proceduralnosti i strahu, već na poetičnosti, performativnosti i praktikovanju zajedništva prepoznaje se kao nova forma otpora, ali i opstanka (Mitranić Marinković, 2024). Prema tvrdnjama komisije UNESCO, svetska COVID kriza upozorila nas je na krhkost, nesigurnost i neizvesnost sveta u kom živimo i pokazala da zajedničko delovanje i uzajamna podrška „daju ispravne moralne koordinate i dobar razlog za nadu“ (Sobe, 2021). U skladu s tim predloženo je redefinisane stubova obrazovanja koje je Delorova komisija postavila pre četvrt veka a koji su se odnosili na težnje da se zna, da se radi, da se bude (Delors, 1996). U preoblikovanju navedenih stubova obrazovanja u okviru projekta „The Next System Project“, autori se pozivaju na novu paradigmu obrazovanja po kojoj se obrazovanje shvata kao zajedničko dobro i zajednička vrednost, te se i stubovi obrazovanja određuju kao „učiti da proučavamo, istražujemo i zajedno gradimo znanje; učiti da se kolektivno deluje; učiti da živimo u zajedničkom svetu; učiti da se brinemo i da se staramo“ (Sobe, 2021). Predložena strategija se oslanja na uzajamnost, saradnju, kolektivno delovanje u stvaranju zajedničkog dobra koje nastaje iz zajedništva. Time se od obrazovanja očekuje da akcenat stavi na građenje odnosa i jačanje međuzavisnosti, kako među ljudima tako i u odnosu sa prirodnim svetom čiji smo deo. Umesto usmeravanja na individualizaciju i jačanje pojedinaca, potrebno je usmeriti se na pitanja kako utičemo na druge i kako drugi utiču na nas, tj. na odnose brige, prihvatanja i pripadanja, kao nerazdvojnih društvenih i moralnih pitanja koja zahtevaju zajedničko delovanje i deljenje odgovornosti. Pedagoško pitanje koje se iznova postavlja je: „kako da od postojećeg stignemo tamo?“, a dodatni izazov za pedagoge leži i u ideji da nije jedini – a izvesno ni najbolji – put pred nama put nastave.

Preispitati dominirajuće modele obrazovanja

Prema postojećim uslovima, u školi se mogu organizovati različite aktivnosti i sadržaji isključivo na način koji ne remeti poredak kakav se nalaže obrazovnoj ustanovi preskriptivnim obrazovnim programom (fond časova, raspored časova...), te su sve vannastavne aktivnosti uslovljene time da se podređuju normama – neupitnim, iako u raskoraku.

Suočavamo se sa raskorakom između zahteva društva za kontinuiranim učenjem i razvojem i, realnosti u kojoj je učenje u obrazovnim ustanovama dekontekstualizovano, normirano kratkoročnim ishodima, usmereno na takmičenje, opterećujuće sadržajima i znanjima koja su sami sebi cilj, a ne način kojim se postiže dobrobit pojedinca i zajednice. Raskorak se može uočiti i u očekivanju da obrazovanje vrši funkciju društvenog progressa, dok se postojeći modeli obrazovanja uglavnom fokusiraju na nastavu, neretko zasnovanu na prenošenju obrazovnih sadržaja, pri čemu se obrazovne ustanove pretvaraju u „zatvorene kutije jednosmernog podučavanja“ (Shapiro, 2018, str. 258), tako da su oni koji uče uglavnom izolovani u svojim učionicama ili radnim sobama sa nedovoljnom otvorenosću ka drugim ustanovama, institucijama, prostorima u

lokalnom okruženju kao prostorima za učenje. Raskorak se prepoznaje u obrazovanju zasnovanom na predmetnim disciplinama kojima se učenje razdeljuje na segmente, nasuprot naučnim shvatanjima o procesu integrisanog učenja. Raskorak postoji između realnosti obrazovne ustanove kao mesta negovanja vrednosti i jačanja vršnjačke zajednice pretežno kroz razgovor o vrednostima, simulaciju pozitivnih odnosa održavanjem tematskih radionica, ili kroz izdvojene predmete, nasuprot shvatanju da je obrazovna ustanova mesto življenja, te da je deci „potrebno iskustvo i dokazivanje života zajednice u svakodnevnim životnim situacijama u kojima se vrednosti i vrline pojavljuju na autentičan način, kao istinski deljeno iskustvo između svih učesnika“ (von Hentig, 1997, str. 189). Raskorak se primećuje u fokusu na nastavnika, vaspitača, stručnog saradnika kao izdvojenog profesionalca koji se profesionalno usavršava jačanjem sopstvenih profesionalnih kompetencija, što je karakteristično za individualističku kulturu obrazovne ustanove, dok je nauci poznato da ni jedan stručnjak ne može samostalno održati kvalitetno obrazovanje bez razvijanja kulture zajednice i zajedničkog delovanja. Konačno, raskorak se potvrđuje u prelasku sa industrijskog na informatičko doba, jer je industrijski model obrazovanja zasnovan na standardizaciji kao dokazivanju ovladavanja postojećim znanjima, fiksnom vremenu i rangiranju učenika, a informatičko doba naglašava fleksibilnost, kritičko mišljenje i znanja orijentisana na stvaralački pristup stvarnosti, odnosno „angažovanje sa novim idejama, posredovanim kroz prethodne ideje i iskustva“ (Kowch prema Shapiro, 2018, str. 228).

U suočavanju sa ograničenjima postojećih modela obrazovanja, vidimo da je njihovo prevazilaženje daleko iznad rekonceptualizovanja nastave i da nam je potrebno pronalaženje adekvatnih strategija u otvaranju novog prostora pedagoškog delovanja.

Osmisliti novi način

Nalazi istraživanja (Shapiro, 2018), kojim je bilo obuhvaćeno više od 300.000 nastavnika, lidera i zajednica ukazali su na dva zaključka. Prvi, da profesionalci koji rade u obrazovanju koriste bogat jezik kojim opisuju ideal obrazovanja – bolje određene ishode učenja učenika kroz transformaciju obrazovnih ustanova u participativna okruženja za učenje. Drugi, da većina njih ne uspeva da dostigne te ideale – da stručnjaci u obrazovanju imaju problema da osmisle, vode i održe obrazovne ustanove kao participativne. U prilog rešavanju uočenih problema, veliki broj savremenih autora navodi da nam je potrebno misliti o obrazovanju na nov način. To podrazumeva da obrazovne ustanove moraju promeniti pristup obrazovanju kroz promenu strukture (fizičke, socijalne, vremenske organizacije), promenu kulture od individualističke ka zajednici, što bi impliciralo promenu njihove društvene funkcije. Na tragu navedenih promena nalazimo da bi razvijanje posebnih obrazovnih programa moglo predstavljati doprinos.

O obrazovnim programima u radu govorimo kao stvaranju mogućnosti da se učenje integriše unutar lokalne zajednice i okruženja, a ne samo kroz pojedinačne metode unutar nastave. Takve obrazovne programe možemo nazvati posebnim u

odnosu na redovne obrazovne programe koji se ostvaruju u obrazovnoj ustanovi. Posebnim ih čini i to što se ostvaruju i u obrazovnoj ustanovi i u svim drugim ustanovama i lokalitetima u zajednici, npr. kampovima, letovalištima, arheološkim nalazištima, sportskim i kulturnim centrima, muzejima, biblioteci, u prirodi. Oni mogu biti namenjeni deci, mladima i porodicama.

Povodi za kreiranje programa mogu biti različiti: upis dece u školu kao prijatno iskustvo dobrodošlice; prve nedelje radne godine kao zajedničko delovanje u vršnjačkoj zajednici; istraživanja tokom ekskurzija, kampovanja, boravka na rekreativnoj nastavi; istraživanje određenih tema uz obuke za sticanje veština; festivala i sajмова unutar obrazovne ustanove; istraživanje i stvaralaštvo vezano za kulturu, istorijski, naučni, tehnički, razvoj lokalnog okruženja (Krnjaja, 2013). Poseban program se izrađuje prema nacrtu koji obuhvata: 1. Naziv programa (metaforičan, koji poziva); 2. Polazišta (shvatanje deteta, učenja, funkcije obrazovne ustanove, ustanove kulture, ...); 3. Ciljeve (koji se odnose na sve učesnike programa); 4. Vrstu programa (prema vremenskom trajanju – kratki, povremeni, kontinuirani; prema učesnicima – podrška deci i mladima, podrška porodici, podrška povezivanju članova lokalne zajednice; prema povodu: prigodni, tematski); 5. Principe (na kojima se ostvaruje program); 6. Organizaciju (različite načine rada, različite aktivnosti i oblike grupisanja učesnika; resurse; partnerstva sa drugim ustanovama, organizacijama, udruženjima); 7. Praćenje i vrednovanje programa (vrste i nivoe evaluacije; vremensku dinamiku i tehnike evaluacije programa); 8. Literaturu koja prati program i koja se preporučuje.

Šta bismo mogli da očekujemo izradom i razvijanjem posebnih programa u odnosu na promene u obrazovanju?

Stvaranje fleksibilnih, povezanih i dinamičnih okruženja kroz posebne programe, u kojima svi učesnici aktivno doprinose procesu učenja, omogućava saradnju različitih grupa učesnika, čime se povećava stvaralački kapacitet zajednice. Posebni programi uvek traže aktivno učešće, angažovanje smisleno učesniku, jedinstvo misli i akcije, tako da su znanje i akcije kojima se unosi promena u dotadašnju praksu dinamički isprepleteni. Ukoliko se stvaraju mogućnosti da deca uče podstaknuta začudnošću i upitanošću, postoji veća verovatnoća da će „raditi stvari koje vole i koje smatraju smislenim i u kojima su dobri“ (Schinkel et al., 2023, str. 159). Iskustva koja učesnici stiču pomažu u izgradnji njihovog identiteta, pozitivne slike o sebi kao uspešnom/ostvarenom učesniku, istraživaču koji je osnažen da isprobava drugačiji pristup, učesniku koji samosvesno prati i procenjuje svoje akcije, akteru koji doprinosi povezivanju u zajednici (Fulan, 2007; Hopkins, 2010; Hodson, 2011). Jedinstvo akcije, misli i osećanja uključenih u razvijanje posebnih programa dovodi do toga da svaki učesnik ima priliku da učestvuje istovremeno kao istraživač, onaj koji uči i podučava druge i da se potvrdi kao učesnik u obrazovanju koje doprinosi ljudskom prosperitetu (Schinkel et al., 2023). Učiti na ovaj način znači učestvovati u potrazi za razumevanjem koja je veoma slična učestvovanju u istraživanju, kroz kapacitete koji uključuju produbljena interesovanja i upitanost, postupke, misli i osećanja koja uključuju telo kao i um (Shapiro, 2018). Razvijanje posebnih programa obogaćuje proces obrazovanja i menja kulturu obrazovne ustanove, najpre zbog toga što je nov i drugačiji proces učenja

koji se kroz ove programe odvija, u sinergijskom odnosu sa okruženjem kao mestom učenja i sa zajednicom u kojoj se doprinos svakog učesnika prihvata kao vredan (Fenwick & Edwards, 2010). Razvijanjem posebnih programa u obrazovnim ustanovama, kao i u drugim ustanovama i okruženjima, stvaramo mogućnosti za integraciju dece i njihovih porodica u društvenu zajednicu (Pavlović Breneselović, 2012).

Promenljiva realnost iziskuje kontinuirano preispitivanje onoga što moramo znati da bismo živeli smisleno i dobro, podstičući nove debate o tome kako bi obrazovanje trebalo rekonceptualizovati. Jedan broj stručnjaka (Shapiro, 2018; von Hentig, 1997) navodi da bi pažnju trebalo usmeriti na definisanje sadržaja znanja i ishoda učenja. Iako je utvrđivanje šta treba učiti važno, mi se pozivamo na predloge da promene u obrazovanju moraju obuhvatiti rekonceptualizovane ishode obrazovanja koji se odnose na vrednosti i građenje zajedničkog življenja, kao i promenu kulture i strukture obrazovne ustanove. Kompleksna priroda promene upozorava nas da odgovornost za takvu promenu dele teoretičari, istraživači, nosioci obrazovne politike kao i praktičari, što svakog od učesnika čini odgovornijim u kritičkoj refleksiji kako prema postojećim modelima obrazovanja, tako i prema svakom ponuđenom rešenju koje se nudi (Krnjaja, 2014; Miškeljin i Purešević, 2024).

Zaključak

U radu smo govorili o promenama povezanim sa pristupom obrazovanju, a kao jednu od mogućnosti u promeni pristupa istakli smo razvijanje posebnih programa. Promene u obrazovanju ističu obrazovanje kao javno, zajedničko dobro i stoga se među prioritetima promene ističe promena kulture obrazovne ustanove, kako nam se ne bi obrazovne ustanove pretvorile u „trgovinu mešovitom robom za korisna znanja i sposobnosti“ (von Hentig, 1997, str. 150). Razvijanjem posebnih programa, pedagozi jačaju svoj profesionalni identitet i pokreću promenu pristupa obrazovanju tako što:

- preispituju postavke na kojima se baziraju postojeći obrazovni programi, kao i načine na koji su te postavke operacionalizovane u programskim dokumentima i svoje uvide predstavljaju preko svojih stručnih udruženja;
- razmatraju različita iskustva stečena kroz promenu pristupa obrazovanju i obrazovnoj ustanovi i kritički ih sagledavaju iz pedagoške perspektive;
- razvijaju posebne programe i tako povezuju obrazovnu ustanovu sa lokalnom zajednicom, kao i sa obrazovnim ustanovama u širem regionu.

Posebne programe ističemo kao stvaranje mogućnosti jer na osnovu našeg dosadašnjeg iskustva u njihovom razvijanju, uvideli smo da njihova snaga leži u potencijalu da povežu različite društvene grupe i inicijative i ponude drugačiji način učešća u obrazovanju zasnovanom na saradnji, poverenju, stvaralačkom odnosu prema sebi i svetu i zajedničkoj odgovornosti. U naglašavanju značaja stvaranja novih mogućnosti u obrazovanju možemo se osloniti na poruku: „Da biste nešto promenili,

izgradite novi model koji će postojeći učiniti zastarelim“ (White prema Shapiro, 2018, str. 56). Od pedagoga se očekuje da aktivno doprinose promeni pristupa obrazovanju, što čini opravdanim njihova profesionalna znanja i kompetentnost da vode promene u obrazovanju. U najmanju ruku, ispostavlja se da smo kao društveno odgovorni profesionalci dužni da takve mogućnosti razmatramo i tragamo za rešenjima koja će nas voditi obrazovanju kakvo se očekuje u savremenom svetu.

Literatura

- Apple, W. M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.
- Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching: A relational construction of pedagogical attitude. *Education Inquiry*, 5(2), 233-245. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23926>
- Biesta, G. (2012). No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations. *Philosophy of Education*, 68, 1-13.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Dryden, G. i Vos, J. (2004). *Revolucija u učenju - Kako promeniti način na koji svet uči*. Timograf.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory and education*. Routledge.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin.
- Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Sense Publishers.
- Hopkins, K. R. (2010). *Teaching how to learn in a what-to-learn culture*. Jossey-Bass.
- Krnjaja, Ž. (2013). Razvijanje obrazovnih programa: Gde su pedagozi. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (Ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (str. 85-92). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa: šta očekujemo od obrazovanja: stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*, 56(3), 286-303. <https://doi.org/10.2298/SOC1403286K>
- Mitranić Marinković, N. (2024). Čemu vredi strah? Oblikovanje vaspitno-obrazovnih vrednosti na afektivnom planu. U M. Stančić, N. Mitranić Marinković i K. Ovesni (Ur.), *Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje: vrednosti kao putokaz* (str. 39-46). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Miškeljin, L. i Purešević, D. (2024). Potrebno je celo selo...“ – oblikovanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji kroz pristupe međunarodnih organizacija. *Sociologija*, 66(3), 451-474. <https://doi.org/10.2298/SOC2403451M>

- Moss, P. (2025). Ten propositions for a democratic politics of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 26(3), 426-432. <https://doi.org/10.1177/14639491251366663>
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera: sistemski pristup porodici i javnom vaspitanju*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Shapiro, B. (Ed.) (2018). *Actions of Their Own to Learn. Studies in Knowing, Acting, and Being*. Brill.
- Sobe, W. N. (2021). *Reworking Four Pillars of Education to Sustain the Commons*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons>
- Schinkel, A., Wolbert, L., Pedersen, B. W. J., & Ruyter, J. D. (2023). Human Flourishing, Wonder, and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 42(2), 143-162. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09851-7>
- Thompson-Klein, J. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. Jossey-Bass.
- von Hentig, H. (1997). *Humana Škola: Škola mišljenja na nov način*. Educa.

VRŠNJAČKE EDUKACIJE U SREDNJIM ŠKOLAMA: PEDAGOŠKI POTENCIJAL I ISKUSTVA IZ PRAKSE

Branislava B. Popović-Čitić¹ 

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Lidija S. Bukvić 

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Marija G. Trajković 

Institut za pedagoška istraživanja

Dragana M. Bogićević 

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Apstrakt

Savremeni obrazovni kontekst karakteriše potreba za participativnim i učeniku usmerenim pristupima koji prevazilaze ograničenja tradicionalne nastave. U tom okviru, vršnjačke edukacije izdvajaju se kao značajan model participativnog učenja. Cilj rada je analiza iskustava iz višegodišnje primene vršnjačkih edukacija u srednjim školama i sagledavanje njihovog pedagoškog potencijala za unapređenje angažovanosti učenika, razvoj kompetencija i obradu socijalno relevantnih i vrednosno kompleksnih tema. Istraživanje je zasnovano na sekundarnoj analizi evaluacionih podataka prikupljenih tokom realizacije programa vršnjačkih edukacija u srednjim školama u Beogradu u periodu 2017–2022, kojim je obuhvaćeno više od 5.800 učenika i preko 350 vršnjačkih edukatora. Podaci su prikupljeni primenom evaluacionih upitnika, intervjuja i analizom kvalitativnih zapisa. Rezultati ukazuju na visok nivo angažovanosti učenika, razvoj socijalnih i komunikacijskih kompetencija kod vršnjačkih edukatora, kao i veću prihvaćenost obrazovnih sadržaja u vršnjačkom kontekstu. Zaključuje se da vršnjačke edukacije imaju potencijal da doprinesu razvoju participativnijeg i podsticajnijeg obrazovnog okruženja. Pedagoške implikacije odnose se na potrebu njihove sistematičnije integracije u školski kontekst kroz jasno definisane i strukturisane programe.

Ključne reči: vršnjačke edukacije, participativno učenje, školska praksa, srednje obrazovanje, socijalne kompetencije.

Uvod

Savremeni obrazovni programi suočeni su sa sve izraženijim zahtevom da odgovore na kompleksne razvojne potrebe učenika, koje uključuju aktivno učešće, smislenost i kontekstualnu relevantnost učenja, kao i razvoj socijalnih i građanskih kompetencija. U tom kontekstu sve je prisutnija kritika transmisijskog modela nastave, zasnovanog na jednostranom prenošenju znanja, koji se pokazuje nedovoljnim za razvoj kompetencija kao što su kritičko mišljenje, saradnja, komunikacija i aktivno građanstvo.

¹ popovb@eunet.rs

U okviru savremenih pedagoških pristupa, sve veći značaj pridaje se učeniku usmerenim i participativnim modelima učenja, zasnovanim na pretpostavci da se znanje konstruiše kroz socijalnu interakciju (Freire, 1970), što potvrđuju i savremena istraživanja vršnjačkih i participativnih oblika učenja (Brinsley et al., 2025; Widnall et al., 2024). Ovi pristupi podrazumevaju redefinisanje uloge učenika – od pasivnog primaoca sadržaja ka aktivnom učesniku i ko-kreatoru obrazovnog procesa.

U tom kontekstu, vršnjačko učenje i vršnjačke edukacije izdvajaju se kao pristupi koji konkretizuju principe participativnog učenja, oslanjajući se na interakciju među učenicima i razmenu iskustava unutar vršnjačkih grupa. Ovakav oblik učenja donosi koristi ne samo učenicima koji uče, već i onima koji preuzimaju ulogu edukatora, obuhvatajući kognitivne, socijalne i emocionalne ishode (Topping, 2005). Njegov značaj posebno dolazi do izražaja u radu sa adolescentima, gde vršnjačka grupa ima snažnu ulogu u procesu socijalizacije. Savremena empirijska istraživanja ukazuju da ovaj pristup doprinosi većoj angažovanosti učenika, unapređenju usvajanja znanja i oblikovanju stavova i obrazaca ponašanja, naročito u domenu socijalno osetljivih i vrednosno kompleksnih tema (Widnall et al., 2024). Međutim, nalazi novijih sistematskih pregleda ukazuju da efekti ovih intervencija nisu uvek jednoznačni, posebno kada je reč o ishodima mentalnog zdravlja, što ukazuje na potrebu za pažljivo dizajniranim i teorijski utemeljenim programima (Brinsley et al., 2025).

Efekti vršnjačkih intervencija mogu se dodatno objasniti kroz koncept vršnjačke podrške, kao oblika socijalne i emocionalne podrške zasnovane na zajedničkom iskustvu, pri čemu učesnici kroz razmenu znanja i perspektiva doprinose ličnim i socijalnim promenama (Murphy et al., 2024). Ovaj pristup posebno je relevantan u adolescentnom periodu, jer mladi u većoj meri traže informacije i podršku od svojih vršnjaka nego od odraslih, naročito kada su u pitanju osetljive i lično relevantne teme, čime se povećava prihvaćenost i značaj obrazovnih sadržaja (Ezelote et al., 2024).

Iako postoje brojna istraživanja o efektima vršnjačkih intervencija, manji je broj radova koji analiziraju njihovu primenu, naročito na osnovu višegodišnje prakse implementacije. U tom smislu, posebno je značajno sagledati vršnjačke edukacije u okviru srednjoškolskog sistema u Srbiji, gde ovaj pristup još uvek nije sistematski razvijen u školskoj praksi. Cilj ovog rada je analiza iskustava iz višegodišnje primene vršnjačkih edukacija u srednjim školama i sagledavanje njihovog pedagoškog potencijala za unapređenje angažovanosti učenika, razvoj kompetencija i obradu socijalno relevantnih i vrednosno kompleksnih tema.

Metodološki okvir

Rad je zasnovan na sekundarnoj analizi evaluacionih podataka prikupljenih tokom višegodišnje realizacije programa vršnjačkih edukacija u srednjim školama u Beogradu u periodu od 2017. do 2022. godine. Program je realizovao Centar za pozitivan razvoj dece i omladine (organizacija civilnog društva), u saradnji sa srednjim školama. Obuhvaćeno je više od 5.800 učenika, preko 350 vršnjačkih edukatora i više od 350

radionica u preko 50 srednjih škola, čime je obezbeđena široka empirijska osnova za sagledavanje ovog pristupa.

Podaci su prikupljeni primenom kombinovanih istraživačkih tehnika, uključujući evaluacione upitnike za učesnike, polustrukturisane intervju sa predstavnicima pedagoško-psiholoških službi škola, kao i analizu kvalitativnih zapisa o iskustvima učesnika. Na taj način obezbeđena je triangulacija izvora podataka uključivanjem perspektiva učenika, vršnjačkih edukatora i predstavnika škola.

Kvantitativni podaci prikupljeni putem evaluacionih upitnika analizirani su primenom deskriptivne statistike, dok su kvalitativni podaci (intervjui i zapisi o iskustvima učesnika) obrađeni primenom tematske analize, sa ciljem identifikovanja ključnih obrazaca u percepciji i iskustvu programa. Imajući u vidu da se radi o sekundarnoj analizi evaluacionih podataka, dobijeni nalazi zasnivaju se pre svega na percepcijama učesnika, što predstavlja ograničenje u pogledu procene neposrednih i dugoročnih efekata programa.

Program vršnjačkih edukacija

Program vršnjačkih edukacija koncipiran je kao strukturirani model participativnog učenja koji integriše elemente formalnog i neformalnog učenja. Realizovan je kroz tri međusobno povezane faze: pripremu, obuku vršnjačkih edukatora i implementaciju radionica u školskom okruženju, uz kontinuiranu evaluaciju procesa i ishoda.

Tematski okvir programa obuhvatao je oblasti bezbednosti u saobraćaju, prevencije govora mržnje i rodne ravnopravnosti, koje se mogu svrstati u domen socijalno relevantnih i vrednosno kompleksnih sadržaja. Njihov izbor zasniva se na razvojnoj i društvenoj relevantnosti u radu sa adolescentima, kao i na potrebi da se u obrazovni kontekst uvedu sadržaji koji podstiču refleksiju, dijalog i razvoj socijalne odgovornosti.

Didaktičko-metodički okvir programa zasniva se na principima aktivnog i iskustvenog učenja, pri čemu su radionice koncipirane kao interaktivne situacije učenja, realizovane u okviru dva školska časa. U realizaciji su korišćene metode koje podstiču participaciju učenika, uključujući vođene diskusije, rad u malim grupama, simulacije i iskustvene vežbe, čime se omogućava aktivno uključivanje, razmena mišljenja i zajednička konstrukcija značenja.

Ključna karakteristika programa jeste centralna uloga vršnjačkih edukatora, koji nakon obuke preuzimaju odgovornost za realizaciju radionica. Time se učenici pozicioniraju kao aktivni akteri obrazovnog procesa, te se prevazilazi tradicionalna podela na nastavnika kao nosioca znanja i učenika kao pasivnog primaoca. Ovakva organizacija rada zasniva se na učenju kroz vršnjačku interakciju i modelovanje ponašanja u socijalnom kontekstu, pri čemu vršnjaci predstavljaju relevantne referentne figure u procesu formiranja stavova i ponašanja (Nkurunziza et al., 2025).

Ključni nalazi

Rezultati evaluacije ukazuju na visok i konzistentan nivo pozitivnih percepcija programa među svim grupama učesnika, pri čemu se izdvajaju tri međusobno povezana obrasca: angažovanost učenika, razvoj kompetencija vršnjačkih edukatora i specifičan pedagoški efekat vršnjačkog pristupa.

Pre svega, uočen je visok nivo angažovanosti učenika, koji se ogleda u visokom procentu pozitivnih odgovora na evaluacionim upitnicima, ali i u kvalitativnim opisima iskustava sa radionica. Učenici su posebno isticali interaktivnost, dinamičnost i drugačiji pristup u odnosu na uobičajene nastavne aktivnosti, pri čemu se kao ključna vrednost izdvajala mogućnost otvorenog razgovora o temama koje su u formalnom obrazovanju često nedovoljno zastupljene.

Drugo, nalazi ukazuju na značajan razvoj kompetencija vršnjačkih edukatora. Visoke ocene obuka i pozitivne samoprocene ukazuju na unapređenje komunikacijskih veština, sposobnosti vođenja grupe i javnog nastupa, kao i na jačanje samopouzdanja i osećaja lične efikasnosti.

Treće, uočen je specifičan pedagoški efekat vršnjačkog pristupa, koji se ogleda u većoj prihvaćenosti poruka i sadržaja od strane učenika. Predstavnici škola dosledno su isticali da učenici lakše usvajaju sadržaje kada ih prezentuju vršnjaci.

Posmatrano u celini, nalazi ukazuju da vršnjačke edukacije prevazilaze nivo prenosa sadržaja i obuhvataju angažovanje učenika, razvoj kompetencija vršnjačkih edukatora i promene u komunikacijskom okviru učenja.

Pedagoške implikacije

Nalazi upućuju na postojanje nekoliko međusobno povezanih pedagoških mehanizama koji objašnjavaju efektivnost vršnjačkih edukacija (Widnall et al., 2024). Ovi mehanizmi mogu se dovesti u vezu sa ulogom vršnjačkih odnosa kao prirodnog konteksta razmene informacija i podrške, posebno u adolescentnom periodu, kada mladi češće traže informacije i pomoć od svojih vršnjaka nego od odraslih (Murphy et al., 2024).

Prvo, vršnjački pristup doprinosi uspostavljanju komunikacijskog okvira zasnovanog na identifikaciji, poverenju i socijalnoj bliskosti između učesnika. Smanjenje hijerarhijske distance karakteristične za tradicionalni nastavni odnos omogućava veću otvorenost u izražavanju stavova i iskustava, dok vršnjački kontekst povećava relevantnost i prihvaćenost sadržaja koji se razmatraju (Ezelote et al., 2024; Nkurunziza et al., 2025).

Drugo, interaktivni i participativni karakter radionica podstiče aktivno uključivanje učenika u proces učenja, čime se prevazilazi pasivna recepcija sadržaja i otvara prostor za njihovu aktivnu konstrukciju. Ovakav pristup u skladu je sa konstruktivističkim teorijama učenja, koje naglašavaju da se znanje razvija kroz socijalnu interakciju i zajedničku interpretaciju iskustva (Vygotsky, 1978).

Treće, vršnjačke edukacije imaju poseban potencijal u radu sa temama koje uključuju vrednosne stavove, socijalne norme i obrasce ponašanja, kao što su

diskriminacija, rodna ravnopravnost i bezbednost. U ovim oblastima učenje podrazumeva refleksiju, preispitivanje i potencijalnu promenu stavova, pri čemu vršnjački kontekst deluje kao facilitirajući faktor koji omogućava razmenu iskustava u autentičnom i relevantnom okruženju. Empirijski nalazi potvrđuju da ovakvi pristupi mogu doprineti promenama u stavovima i ponašanju mladih (Ezelote et al., 2024; Rezvani et al., 2024).

Istovremeno, neophodno je ukazati i na ograničenja ovog pristupa. Savremeni sistematski pregledi i meta-analize ukazuju da efekti vršnjačkih intervencija, posebno u domenu mentalnog zdravlja, ostaju ograničeni i nekonzistentni, pri čemu se deo varijabilnosti može objasniti razlikama u dizajnu intervencija, intenzitetu i obuci vršnjačkih edukatora (Brinsley et al., 2025). Ovi nalazi ukazuju na potrebu za pažljivo dizajniranim i teorijski utemeljenim programima, koji podrazumevaju jasno definisan dizajn, selekciju i obuku vršnjačkih edukatora, kao i kontinuiranu superviziju i podršku tokom implementacije (Ezelote et al., 2024; Murphy et al., 2024).

U tom kontekstu, ključni izazovi odnose se na nejasno definisane uloge vršnjačkih edukatora, nedovoljnu integraciju u postojeće obrazovne strukture i potrebu za kontinuiranom obukom i supervizijom. Dodatno, oslanjanje na vršnjačke izvore može nositi rizik prenosa netačnih ili nepotpunih informacija, što naglašava značaj adekvatnog stručnog vođenja (Ezelote et al., 2024). Ograničenja se odnose i na kontekstualne specifičnosti uzorka i uslova implementacije, što može uticati na mogućnost generalizacije nalaza (Nkurunziza et al., 2025).

Posmatrano u celini, vršnjačke edukacije mogu se razumeti kao pristup koji deluje na kognitivnom, socijalnom i komunikacijskom nivou učenja, čime prevazilazi usko shvatanje obrazovnog procesa kao prenosa sadržaja i približava ga savremenim konceptima učenja kao društveno utemeljenog i interaktivnog procesa.

Zaključak

Nalazi ovog rada pokazuju da vršnjačke edukacije predstavljaju relevantan i pedagoški utemeljen model participativnog učenja koji prevazilazi ograničenja tradicionalnih nastavnih pristupa. Njihov značaj ogleda se u podsticanju aktivnog učešća učenika, razvoju socijalnih i komunikacijskih kompetencija vršnjačkih edukatora i otvaranju prostora za obradu socijalno i vrednosno kompleksnih tema u školskom kontekstu.

Istovremeno, važno je naglasiti da se nalazi zasnivaju pre svega na evaluacionim podacima i percepciji učesnika, te ne omogućavaju direktno zaključivanje o dugoročnim efektima programa. U tom smislu, dobijeni rezultati upućuju na značajan pedagoški potencijal vršnjačkih edukacija, ali i na potrebu za daljim empirijskim ispitivanjem njihovih efekata u različitim kontekstima.

U tom okviru, integracija strukturisanih programa vršnjačkih edukacija u školski kontekst može predstavljati važan pravac unapređenja savremenih obrazovnih praksi, jačanja participativne kulture u školi i stvaranja podsticajnog okruženja za obradu

socijalno relevantnih tema, uz jasno definisane standarde implementacije, kontinuiranu podršku i evaluaciju.

Literatura

- Brinsley, J., Schmidt, M., Curtis, R., Simpson, C. E. M., Edwards, J., Eglitis, E. E., Gosse, G., Broad, M., Jardine, B., Taddeo, E., Banati, P., & Maher, C. (2025). Effectiveness of peer-led health behavior interventions on adolescents' mental health and wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 15, 16480. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-01053-8>
- Ezelote, C. J., Osuji, N. J., Mbachu, A. J., Odinaka, C. K., Okwuosa, O. M., Oli, C. J., & Ignatius, C. G. (2024). Effect of peer health education intervention on HIV/AIDS knowledge amongst in-school adolescents in secondary schools in Imo State, Nigeria. *BMC Public Health*, 24(1), 1029. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18536-4>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Murphy, R., Huggard, L., Fitzgerald, A., Hennessy, E., & Booth, A. (2024). A systematic scoping review of peer support interventions in integrated primary youth mental health care. *Journal of Community Psychology*, 52(1), 154–180. <https://doi.org/10.1002/jcop.23090>
- Nkurunziza, A., Habtu, M., Tuyisenge, G., Van Endert, N., Katende, G., Yamuragiye, A., Bagirisano, J., Hitayezu, J. B. H., Tengeru, O., & Rwagasore, E. (2025). Peer education programme to improve adolescent sexual and reproductive health in Rwanda. *Journal of Public Health in Africa*, 16(1), 1342. <https://doi.org/10.4102/jphia.v16i1.1342>
- Rezvani, K., Kaveh, M. H., Ghahramani, L., & Asadollahi, A. (2024). Investigating the effect of peer-led educational intervention on behaviors related to pubertal health and its determinants in high school girls of Genaveh, Iran: Application of social cognitive theory. *Archives de Pédiatrie*, 31(8), 533–539. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2024.05.001>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Widnall, E., Dodd, S., Russell, A. E., Curtin, E., Simmonds, R., Limmer, M., & Kidger, J. (2024). Mechanisms of school-based peer education interventions to improve young people's health literacy or health behaviors: A realist-informed systematic review. *PLOS ONE*, 19(5), e0302431. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0302431>

CRVENA ILI PLAVA PILULA? – IMPROVIZOVANI KURIKULUM KAO UTOPIJSKA PRAKSA¹

Nikola Đ. Koruga² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Tamara V. Nikolić 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U radu se analizira univerzitetski kurs *Utopija* Krejga Hamonda kao primer improvizovanog kurikuluma u visokom obrazovanju. Polazeći od teorijskih koncepcija utopijske pedagogije i improvizovanog kurikuluma, rad ispituje u kojoj meri su u programu prisutne karakteristike otvorenosti, emergencije, participacije i preuzimanja rizika. Analiza pokazuje da kurikulum, iako zasnovan na jasno definisanim teorijskim okvirima, studentima ostavlja značajnu slobodu u izboru tema, metoda i oblika rada. Kroz kreativne autobiografije, situacionističke prakse istraživanja i participativne oblike vrednovanja, studenti postaju aktivni kreatori procesa učenja. Istovremeno, program podstiče prihvatanje neizvesnosti i mogućnost pojave neočekivanih obrazovnih ishoda. Nalazi ukazuju da Hamondov kurs prevazilazi tradicionalno shvatanje kurikuluma kao unapred planirane strukture i predstavlja primer obrazovne prakse u kojoj se budućnost zajednički istražuje i oblikuje kroz proces učenja.

Ključne reči: utopija, improvizovani kurikulum, utopijska pedagogija, Krejg Hamond.

Uvod

U savremenom, sve povezanim svetu, od odraslih se ne očekuje samo usvajanje znanja, već i sposobnost da improvizuju i da se kontinuirano izgrađuju, oblikujući sebe iz trenutka u trenutak i izlazeći u susret neizvesnim i promenljivim okolnostima (Heffernan, 2025).

Opšte je poznato da odrasli danas moraju razviti sposobnost snalaženja u odnosu na kompleksne sisteme informacija, ali i njihovog kritičkog preispitivanja, pre nego što ih usvoje i integrišu u organizovane strukture znanja. Nestali su predvidivi oblici zaposlenja, kao i sigurni putevi profesionalnih karijera i privilegija koje je visoko obrazovanje nekada garantovalo (Corbett, 2016). Odrasli se danas nalaze u poziciji u kojoj su, želeli to ili ne, prinuđeni da improvizuju svoj lični i profesionalni put. Kako

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163)

² koruganikola.ae@gmail.com

primećuje Hefrnan (2025), u svetu obeleženom neizvesnošću važnije je razvijati sposobnost prilagođavanja nego težiti kontroli, što dodatno ukazuje na značaj obrazovnih pristupa koji podstiču fleksibilnost, eksperimentisanje i otvorenost prema nepredvidivom.

Utopija nas uči da stvari ne moraju biti onakve kakve jesu, a da promena započinje obrazovanjem želje i ohrabrivanjem da želimo bolje i drugačije (Jarvis, 1993). Bloh nas uči da obrazovanje nade (*docta spes*) može voditi ka pomeranju od sanjarenja u domen mogućeg gde efikasno možemo da težimo ka rekonstrukciji društvene realnosti kontinuirano pomerajući granicu mogućeg (Levitas, 1990). Utopija nije nacrt, već podrazumeva postajanje utopistima, odnosno otvara pitanje kako stvarati utopijskog subjekta kojeg je potrebno obrazovati za radikalni optimizam. Obrazovanje utopijskog subjekta ne podrazumeva kreiranje utopijskog prostora, već osoba koje će se za taj prostor boriti dosezanjem boljeg horizonta pomoću nenasilnog otpora (Moylan, 2021). Stoga, novija istraživanja ove oblasti govore o utopijskoj pedagogiji, odnosno o utopiji kao metodi za obrazovanje utopijskog subjekta (Ibidem), (re)konstrukciju društvenog sistema (Levitas, 1990), obrazovanje nade (Hammond, 2017; Freire, 2018; Webb, 2010), unapređivanje kritičkog mišljenja (Koruga, 2023; Plattel, 1972).

Utopija u obrazovanju polazi od čitanja i tumačenja utopijskih književnih dela, preko pregovaranja o odnosima moći u učionici, kritike i redefinisanja principa neoliberalnih odnosa, do semestralnih univerzitetskih programa sa ciljem da se obrazuju pokretačke želje i nadanja.

U filmu „Matriks“ (The Matrix, 1999) izbor između crvene i plave pilule simbolizuje dva modela odnosa prema stvarnosti i znanju: plava pilula predstavlja ostanak u stabilnom, predvidivom, unapred strukturiranom svetu, dok crvena pilula označava ulazak u neizvesnost, kompleksnost i stalno preispitivanje onoga što smatramo „stvarnim“ (Corbett, 2016). U tom smislu, tradicionalno obrazovanje više liči na „plavu pilulu“ — nudi jasno strukturisane puteve, hijerarhije znanja i obećanje stabilnosti. Nasuprot tome, savremeni uslovi života sve više nas guraju ka „crvenoj piluli“, gde znanje nije dato unapred, već se stalno iznova gradi kroz iskustvo, interakciju i snalaženje u nepredvidivim okolnostima.

Cilj ovog rada je da se analizira program predstavljen u knjizi Krejga Hamonda „Nada, utopija i kreativnost u visokom obrazovanju“ iz perspektive improvizovanog kurikulumu. S toga, rad teži da odgovori na dva pitanja: koje je mesto improvizovanog kurikulumu u obrazovanom programu koji za cilj ima da razvija nadu? Koji su neizostavni elementi improvizovanog kurikulumu u kontekstu utopije u obrazovanju?

Teorijski okvir — Utopija i obrazovanje: prostor mogućeg

U obrazovanju, utopijsko mišljenje ne znači zamišljanje nedostižnog idealnog društva, već otvaranje prostora za promišljanje onoga što još nije, ali bi moglo biti, u Blohovskim terminima rečeno, budućnost nije još uvek (not yet) tu, ali je u domenu mogućeg (Levitas, 1990). U tom smislu, utopija funkcioniše kao kritički alat: ona razotkriva ograničenja postojećih obrazovnih praksi i omogućava da se zamisle

alternativni oblici učenja, odnosa i zajednice. Kod Freirea (2018), utopija je neraskidivo povezana sa nadom i transformacijom — obrazovanje nije samo reprodukcija postojećeg poretka, već praksa slobode koja otvara mogućnost drugačijeg sveta.

Tradicionalni kurikulum je, paradoksalno, često anti-utopijski: definisanim ishodima i unapred zadatim pravcima kretanja zatvara mogućnosti; putem fiksiranih uloga stabilizuje postojeće odnose moći; i repetirajućim sadržajima svodi budućnost na reprodukciju sadašnjosti. Drugim rečima, on ne ostavlja prostor za „još-ne“.

Za razliku od tradicionalnog, improvizovani kurikulum može se razumeti kao oblik utopijskog mišljenja u praksi. Dok je tradicionalni kurikulum zasnovan na unapred definisanim ishodima, improvizovani kurikulum podrazumeva otvorenost prema neizvesnoj budućnosti, mogućnost emergencije neočekivanih ishoda, participativno zajedničko oblikovanje procesa i spremnost na preuzimanje rizika kao uslova stvaranja znanja (Biesta, & Priestley, 2013; Corbett, 2016; Ross, 2012; Santi & Zorzi, 2015). Karakterišu ga:

- otvorenost — budućnost nije unapred određena (Corbett, 2016; Ross, 2012);
- emergencija — novo može da se pojavi u procesu (Osberg & Biesta, 2021; Sawyer, 2000);
- participacija — učesnici zajedno oblikuju ono što još ne postoji (Bozalek, 2021; 2022);
- preuzimanje rizika — prihvata se neizvesnost kao uslov stvaranja znanja (Heffernan, 2025).

Drugim rečima, improvizacija uvodi utopijsko u sadašnji trenutak — ne kao projekciju daleke budućnosti, već kao mikro-praksu drugačijeg sveta u nastajanju.

Samim tim, improvizovani kurikulum ima performativnu dimenziju (Nikolić & Koruga, 2024a; 2024b). U improvizovanom kurikulumu utopija se ne zamišlja — ona se izvodi. Izvođenje utopije se odvija kroz odnose u grupi, način donošenja odluka, kroz prostor za glas i neizvesnost, ali sa mogućnošću da naši odnosi, ali i svet mogu biti bolji. Na taj način, obrazovni proces postaje utopijska laboratorija.

U tom smislu, improvizovani kurikulum može se razumeti kao oblik utopijske obrazovne prakse. Za razliku od tradicionalnih kurikularnih modela koji teže stabilizaciji i reprodukciji postojećih znanja i odnosa, improvizovani kurikulum otvara prostor za ono što još nije — za emergentne oblike mišljenja, delanja i zajedništva. Oslanjajući se na principe otvorenosti, participacije i neizvesnosti, on omogućava da se utopijsko mišljenje ne posmatra kao udaljeni ideal, već kao nešto što se iz trenutka u trenutak izvodi i isprobava u samom procesu učenja krećući se ka „boljem horizontu koji je anticipira dobacivanjem i prihvatanjem utopijskih praksi“ (Moylan, 2021, str. 3).

Improvizovani kurikulum je uslov za obrazovanje koje se bavi utopijom. Ne samo da ne bi skliznulo u nešto propisano, nametnuto ili autoritarno, već da bi sam proces utopijskog mišljenja i učenja mogao da se odvija.

Analiza kurikuluma

U ovom radu posebno se fokusiramo na analizu univerzitetskog programa za kurs Utopija koji je kreirao i u knjizi predstavio Krejg Hamond. Ovaj program se temelji na tradiciji kritičke pedagogije spajajući svakodnevnu pojavnost sa ličnim uvidima u okviru otvorenog sistema obrazovanja fleksibilne nade. Autor polazi od svojih iskustava i eksperimenata sa utopijskom pedagogijom u oblasti obrazovanja, učenja o demokratiji i društvu, te celokupan univerzitetski kurs gradi na osnovama Gastona Bašlara, Rolana Barta, Gija Debora, Anrija Lefevra i Ernsta Bloha. Pedagoški postupci u ovom obrazovnom programu utemeljeni su u idejama Gija Debora, te polaznike vode u istraživanje lutanjem i izmeštanjem, što podrazumeva ne samo preuzimanje rizika, već spremnost na emergenciju. Veze između ovih autora Hamond izvodi kako iz razmimoilaženja, poput situacionista i Lefevra, a i slaganja i veza Lefevrovog dela o prostoru i ritmu s Bašlarovim delom o poetici i kreativnosti (Hammond, 2017). Jedno ujedinjuje sve ove autore, a to je želja za promenom od razarajućih mehanizama kasnog kapitalizma kojima se urušava zajednica, obećava emancipacija koja se nikada zaista neće dogoditi (završiti), do privida slobode i oslobođenja u svakodnevnim praksama.

Kurikulum koji Hamond opisuje primenjivan je na Univerzitetskom centru Blekbern koledžu (UCBC) među studentima treće godine sociologije i obrazovanja u periodu od 2011. do 2015. godine. Organizovan je u periodu od 15 nedelja u ukupnom trajanju od 45 sati. Modul „Nada, utopija i kreativnost“ ima za cilj da podstakne kreativnu i analitičku slobodu istraživanja ključnih tema u kulturnim artefaktima po izboru, te da dovede studente do kreiranja sopstvenih projekata koristeći se zadatim konceptualnim okvirima (Hammond, 2017), ali ostavljajući proces otvoren za ishode. Polazeći od prve nedelje studenti su imali zadatak da kreiraju svoje kreativne autobiografske projekte o delima kulture ili sećanja. Kreativne biografije pripadaju kvalitativnom pristupu koji se odlikuje fleksibilnošću bez specifičnog formata ili strukture, gde se konstruišu refleksivne ideje, susreti i iskustva (Hammond, 2017). Hamondov program ima definisane sledeće ishode: kreativno se uključiti u pedagoške strategije povezane sa situacionističkim pojmovima *derive* i *détournement*; istražiti i primeniti niz teorijskih materijala, strategija i koncepata povezanih sa Paulom Freirom, Anrijem Žiruom, bel huks, Gijem Deborom, Ernstom Blohom, Rolanom Bartom, Gastonom Bašlarom i Anrijem Lefevrom; kritički proceniti lične vrednosti i iskustva u svetlu teoretičara koje je student proučavao. Upravo ovi ishodi ukazuju na otvorenost kurikuluma.

Kako bi se obezbedila standardizovana i transparentna ocena studentskog uspeha na kraju kursa autor je ponudio matricu za vršnjačku procenu postignuća, više procenjivača je uključeno u proceduru ocenjivanja, a u proceni su učestvovali i spoljni saradnik i po potrebi nastavnik. Proces ocenjivanja je podrazumevao i pregovaranje, u slučaju da se ocene evaluatora suviše razlikuju. Upravo ovakav proces ocenjivanja ukazuje na visoku participativnost u ostvarivanju ciljeva i ishoda kurikuluma.

Hamondov kurikulum se može tumačiti kao primer improvizovanog kurikuluma, pri čemu su sve četiri karakteristike — otvorenost, emergencija, participacija i preuzimanje rizika – jasno prisutne, iako u različitom stepenu:

- Otvorenost je jedna od centralnih karakteristika Hamondovog kurikuluma. Iako su definisani teorijski okviri i ishodi učenja, studenti samostalno biraju teme, kulturne artefakte i načine razvijanja projekata. Kreativne autobiografije dodatno doprinose otvorenosti, jer nemaju unapred propisanu formu, ostavljajući prostor za različite puteve učenja i neočekivane ishode;
- Kurikulum podstiče emergenciju kroz situacionističke prakse *derive* i *détournement*, koje usmeravaju studente ka istraživanju bez unapred poznatog odredišta. Nova značenja i uvidi nastaju kroz povezivanje teorijskih koncepata sa ličnim iskustvima, pri čemu se ishodi procesa ne mogu u potpunosti predvideti;
- Participacija je prisutna kako u učenju, tako i u vrednovanju. Studenti aktivno oblikuju svoje projekte i obrazovno iskustvo, dok proces procene uključuje zajedničko vrednovanje, više procenjivača i pregovaranje o ocenama, čime se odgovornost za procenu deli među učesnicima;
- Preuzimanje rizika se ogleda u ulasku u neizvesne procese istraživanja, kreativnog rada i kritičkog preispitivanja ličnih iskustava. Istovremeno, nastavnik odustaje od potpune kontrole nad procesom i prihvata mogućnost neočekivanih pravaca razvoja, čineći neizvesnost sastavnim delom učenja.

Posmatrano kroz prizmu improvizovanog kurikuluma, Hamondov program pokazuje kako se utopijska pedagogija može operacionalizovati u visokom obrazovanju. Otvorenost prema različitim putevima učenja, emergencija novih značenja i iskustava, participativno oblikovanje procesa i spremnost na preuzimanje rizika zajedno stvaraju obrazovni prostor u kojem se budućnost ne planira unapred, već zajednički istražuje i stvara. Upravo se zbog toga ovaj kurikulum može razumeti kao praktičan primer utopijskog mišljenja u obrazovanju — prostora u kojem se alternativni oblici znanja, zajedništva i društvenih odnosa ne samo zamišljaju, već i privremeno ostvaruju kroz sam proces učenja.

Zaključak

Pitanje — šta bi se desilo da je Neo uzeo obe pilule — otvara prostor za ideju improvizovanog kurikuluma. To bi značilo istovremeno zadržavanje potrebe za strukturom i sigurnošću (plava pilula) i spremnost na suočavanje sa neizvesnošću i emergencijom (crvena pilula). Drugim rečima, ne radi se o izboru „ili-ili“, već o kapacitetu da se živi i u jednoj i u drugoj logici — da se koristi struktura, ali i da se od nje odstupi kada situacija to zahteva.

U tom smislu, savremeni odrasli — baš kao Neo — nisu u poziciji da jednom zauvek izaberu, već su prinuđeni da „uzimaju obe pilule“ iz trenutka u trenutak: da se oslanjaju na postojeća znanja i strukture, ali i da ih stalno preispituju i nadograđuju kroz

improvizaciju. Upravo tu se otvara prostor za improvizovani kurikulum — kao okvir koji ne negira strukturu, ali je stalno iznova pregovara kroz iskustvo i zajedničko delovanje.

Hamondov kurikulum je upravo takav: ima jasnu strukturu i pravila, ali je i otvoren za razmišljanje o drugačijim svetovima. Utopija nam omogućava da se oslobodimo postojećih okvira i normi. Prvi korak se dešava na ličnom nivou dozvoljavajući nam da razmišljamo izvan dozvoljenog i naučenog iskustva. Naime, utopija nas otvara ka izgradnji novih horizonata (Moylan, 2021), koji nas mogu osloboditi reprodukcije postojećeg, a odvesti nas ka boljim mogućim svetovima koji nas mogu učiti kako da se nadom borimo protiv stega sadašnjice krčeći puteve ka slobodi.

Konačno, neophodno je osvrnuti se na kritiku upućenu Hamondovom kurikulumu, koju mu upućuje Daren Veb (Webb, 2019), ukazujući na problem ne mešanja u traganje za mrvicama nade u ličnim narativima, na svođenje Blohovog termina „još ne“ na individualan nivo, što dovodi do opasnosti od privatizacije utopije, te se nameće pitanje kako znamo da smo došli do utopije ako zajednički ne reflektujemo o individualnim iskustvima koja moraju biti pretresana i etički razmatrana.

Dakle, da li ima mesta otvorenom kurikulumu u obrazovanju nade uz pomoć utopije? Odgovor je potvrđan, ali uz obazrivost na interakciju crvene i plave pilule. Naime, otvorenost ne podrazumeva da se dublje ne bavimo željom za rekonstruisanjem datosti u društvu, već naprotiv, da tu datost stalno promišljamo i kreativno unapređujemo.

Literatura

- Biesta, G. & Priestley, M. (2013). A curriculum for the twenty-first century. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 229-236). Bloomsbury.
- Bozalek, V. (2021). Slow scholarship: Propositions for the extended curriculum programme. *Education as Change*, 25, 21. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/9049>
- Bozalek, V. (2022). Uncertainty or indeterminacy? Reconfiguring curriculum through agential realism. *Education as Change*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/11507>
- Corbett, M. (2016). Improvising the curriculum. In M. Corbett, A. Vibert & M. Green (Eds.), *Improvising the Curriculum: Alternatives to Scripted Schooling* (pp. 17-30). Routledge.
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Eduka
- Hammond, A. C. (2017). *Hope, Utopia and Creativity in Higher Education. Pedagogical Tactics for Alternative Futures*. Bloomsbury Publishing.
- Heffernan, M. (2025). *Embracing Uncertainty: How writers, musicians and artists thrive in an unpredictable world*. Policy Press.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the state*. Routledge.

- Koruga, N. (2023). Kritika kao osnova učenja odraslih zasnovanog na utopijskom mišljenju. *Andragoške studije*, 1, 9-26. <https://doi.org/10.5937/AndStud2202009V>
- Levitas, R. (1990). Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia. *Utopian studies*, 1(2), 13-26. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20718998>
- Moylan, T. (2021). *Becoming Utopian: The Culture and Politics of Radical Transformation*. Bloomsbury Academic.
- Nikolić, T. & Koruga, N. (2024a). Performativno okruženje za učenje u kontekstu obrazovanja studenata andragogije. U S. Filipović (Ur.), *Уметност у образовање/Umetnost i obrazovanje/Art and education-Zornik radova* (str. 186-201). Akademija umetnosti u Novom Sadu. <https://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/7202>
- Nikolić, T. & Koruga, N. (2024b). „Biti više od onog što jesmo “– performativno učenje kao proces lične i profesionalne transformacije. *Andragoške studije*, (2), 85-110. <https://doi.org/10.5937/AndStud2402085N>
- Osberg, D., & Biesta, G. (2021). Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 57-70, <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750362>
- Plattel, M. G. (1972). *Utopian & Critical Thinking*. Duquesne University Press
- Ross, D. S. (2012). Improvisation-based pedagogies: Changing thoughts on learning. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1), 47-58. <https://doi.org/10.63997/jct.v28i1.334>
- Santi, M. & Zorzi, E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, (10), 351-361. <https://doi.org/10.13130/2039-9251/6669>
- Sawyer, R. K. (2000). Improvisational cultures: Collaborative emergence and creativity in improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, 7(3), 180-185. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0703_05
- Webb, D. (2010). Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 327-339. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526591>
- Webb, D. (2019). Utopian pedagogy: possibilities and limitations [Book Reviews]. *Pedagogy, Culture & Society*, 27, 481-484. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1525033>

OBRAZOVNA PODRŠKA UNIVERZITETSKIM NASTAVNICIMA ZA PODUČAVANJE STUDENATA SA INVALIDITETOM: EMPIRIJSKI UTEMELJENE SMERNICE ZA KREIRANJE PROGRAMA OBRAZOVNE PODRŠKE¹

Natalija M. Gojak² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Zorica B. Milošević 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Jana P. Mišović 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Iako u stručnoj literaturi često isticani kao glavni nosioci inkluzivnih reformi obrazovanja, rezultati sprovedenih istraživanja pokazuju da nastavnici, usled svoje nepripremljenosti za rad sa studentima sa invaliditetom, predstavljaju jednu od barijera za postizanje njihove inkluzije. U cilju kreiranja potencijalnog modela obrazovne podrške univerzitetским nastavnicima za razvoj kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, sprovedi smo istraživanje čiji nalazi potvrđuju da univerzitetски nastavnici nemaju dovoljno sistemskih prilika za razvoj potrebnih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, kao i da je potreban holistički, dugoročno orijentisan pristup profesionalnom razvoju nastavnika, koji bi obuhvatio sve dimenzije kompetentnosti i time unapredio inkluzivno univerzitetско obrazovanje. Na osnovu rezultata istraživanja, ponuđene su preporuke za kreiranje programa obrazovne podrške usmerenih na razvoj kompetencija univerzitetских nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Ključne reči: obrazovanje osoba sa invaliditetom, obrazovanje i usavršavanje univerzitetских nastavnika, kompetencije univerzitetских nastavnika, podučavanje studenata sa invaliditetom.

Uvod

Univerzitetско obrazovanje osoba sa invaliditetom može imati mnogostruke benefite i za same osobe sa invaliditetom i za celokupnu društvenu zajednicu (Collins et al., 2019). Uprkos takvoj mogućnosti, empirijski pokazatelji sugerišu da se na većini univerziteta u svetu studenti sa invaliditetom suočavaju sa mnogim barijerama (Moriña et al., 2020; Strnadová et al., 2015), što za posledicu ima znatno veći rizik od napuštanja

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163)

² natalija.gojak@f.bg.ac.rs

visokog obrazovanja (Moriña et al., 2020), kao i značajno manju stopu završetka fakulteta u odnosu na opštu populaciju studenata (Murray et al., 2014; Newman et al., 2011). Iako u stručnoj literaturi često isticani kao glavni nosioci inkluzivnih reformi obrazovanja, rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici, usled svoje nepripremljenosti za rad sa studentima sa invaliditetom, predstavljaju jednu od barijera za postizanje njihove inkluzije (Collins et al., 2019; Love et al., 2015; Morgado Camacho et al., 2017; Moriña, 2018; Strnadová et al., 2015). Nepripremljenost univerzitetskih nastavnika, nedostatak adekvatnih znanja i veština koje bi im omogućile da proces podučavanja uspešno prilagode svim studentima i potrebu za treningom izveštavaju kako sami univerzitetski nastavnici (Love et al., 2015; Moriña, 2018; Ortiz et al., 2018, prema: Moriña & Orozco, 2022), tako i studenti sa invaliditetom (Collins et al., 2019; Morgado Camacho et al., 2017; Strnadová et al., 2015).

U Republici Srbiji ne postoje sistemski organizovane aktivnosti obrazovne podrške koje za cilj imaju razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za inkluzivnu obrazovnu praksu, usled čega nastavnici nemaju dovoljno prilika da razviju kompetencije neophodne za kvalitetan rad sa studentima sa invaliditetom. U praksi, umesto da bude sistemski koncipiran i iniciran, kvalitet nastave često zavisi od lične snalažljivosti i kapaciteta nastavnika. Umesto da nastavnici podstiču i usmeravaju razvoj svojih studenata, u visokom obrazovanju se ponekad dešava obrnuto – studenti sa invaliditetom postaju ti koji podučavaju svoje nastavnike na koji način da prilagode nastavu njihovim potrebama, stimulišući na taj način profesionalni razvoj univerzitetskih nastavnika.

Metodološki pristup istraživanju

U cilju kreiranja potencijalnog modela obrazovne podrške univerzitetskim nastavnicima za razvoj kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, realizovano je istraživanje (Gojak, 2025) koje je obuhvatilo ispitivanje: 1) *relevantnosti* kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom i 2) *razvijenosti* tih kompetencija. U ovom radu prikazaćemo rezultate istraživanja koji se odnose na procenu *relevantnosti* i procenu *razvijenosti* kompetencija univerzitetskih nastavnika svrstanih u tri oblasti potencijalnog programa obrazovne podrške nastavnicima. Teorijski pristup fenomenu istraživanja otvorio nam je prostor da kompetencije grupišemo u tri oblasti, i to: Fenomen invaliditeta, Nastavnička kompetencija (u užem smislu) i Grupna dinamika i emocionalna povezanost. Istraživanje je sprovedeno na uzorku univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom Univerziteta u Beogradu. Prema tipu je reč o slučajnom uzorku, i čini ga ukupno 315 ispitanika ($N = 315$), koje klasifikujemo u dva zasebna poduzorka: uzorak univerzitetskih nastavnika ($N = 273$) i uzorak studenata sa invaliditetom ($N = 42$).

Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici i studenti visoko procenjuju *relevantnost* kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, u istraživanju svrstanih u tri grupe potencijalnih oblasti programa obrazovne podrške nastavnicima. Ukupna prosečna vrednost na petostepenoj skali za sve tri oblasti kompetencija zajedno je $M = 4.24$ ($N = 294$), a skor standardne devijacije je $SD = 0.552$. Takođe, svaka od oblasti kompetencija je procenjena kao izuzetno relevantna (Tabela 1).

Tabela 1. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom svrstanih u tri oblasti potencijalnog modela

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Fenomen invaliditeta	310	4.18	0.546
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	308	4.26	0.636
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	303	4.28	0.653

Istovremeno, nastavnici i studenti nisko procenjuju *razvijenost* kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ukupna prosečna vrednost procena na petostepenoj skali za sve tri oblasti kompetencija zajedno je $M = 2.37$ ($N = 282$), a skor standardne devijacije je $SD = 0.984$. Razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika je procenjena nisko za sve tri oblasti kompetencija (Tabela 2). Razvijenost kompetencija nastavnika procenjena je najniže u onom domenu koji u užem tumačenju možemo interpretirati kao nastavničku ulogu i koji se direktno odnosi na planiranje, organizaciju i implementaciju procesa podučavanja/nastave.

Tabela 2. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom svrstanih u tri oblasti potencijalnog modela

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Fenomen invaliditeta	304	2.26	0.882
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	303	2.21	1.086
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	294	2.64	1.15

Dobijeni rezultati mogu ukazivati na višeslojne izazove: s jedne strane, mogu upućivati na nedostatak adekvatne pripreme nastavnika za specifične zahteve inkluzivnog obrazovanja u okviru inicijalnog obrazovanja, dok s druge strane mogu

upućivati i na nedostatak systemske podrške, smernica i stručnog usavršavanja u toku profesionalnog angažovanja nastavnika.

Zaključna razmatranja

Rezultati istraživanja mogu služiti kao okosnica za koncipiranje obrazovnih programa za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, na osnovu kojih možemo istaći sledeće implikacije i smernice za koncipiranje datih programa:

- Obrazovni programi za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom treba da se povode holističkim pristupom i da kod nastavnika razviju širok spektar znanja, veština i uverenja koja im mogu biti korisna za inkluzivnu obrazovnu praksu. Nalazi istraživanja pokazuju da sve oblasti kompetencija doprinose kvalitetnom podučavanju studenata sa invaliditetom, te je stoga potrebno obrazovnim programima unapređivati kompetencije nastavnika u različitim oblastima;
- Budući da rezultati istraživanja ukazuju na razlike u procenjenoj kompetentnosti univerzitetskih nastavnika u odnosu na različite ispitivane varijable (pol, godine starosti, dužina nastavnog angažovanja, nastavno zvanje, grupacija fakulteta na kojem su nastavno angažovani, obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija, postojanje iskustva profesionalne i lične interakcije sa studentima sa invaliditetom), obrazovne programe usmerene na razvoj i usavršavanje njihovih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom potrebno je prilagoditi specifičnim potrebama različitih grupa nastavnika i konteksta podučavanja;
- Programi profesionalnog razvoja univerzitetskih nastavnika trebalo bi da budu usklađeni sa specifičnostima pojedinih naučnih disciplina, imajući u vidu da nalazi istraživanja ukazuju na to da tip fakultetske grupacije na kojoj je nastavnik radno angažovan statistički značajno utiče na procene relevantnosti i procene razvijenosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Rezultati sugerišu da nastavnici iz različitih naučnih oblasti ispoljavaju različite obrazovne potrebe, zbog čega je neophodno da se programi osmisle u skladu sa njihovim karakteristikama i postojećim profesionalnim iskustvom. Tako se, na primer, procene univerzitetskih nastavnika iz oblasti medicinskih i društveno-humanističkih nauka razlikuju od procena nastavnika iz oblasti tehničko-tehnoloških i prirodno-matematičkih nauka. Takve razlike mogu se tumačiti činjenicom da se određeni nastavnici, usled prirode svog akademskog fokusa, već bave pitanjima invaliditeta, dok je za druge ova oblast manje prisutna u profesionalnoj praksi. Shodno tome, pri dizajniranju programa stručnog usavršavanja važno je poći od pretpostavke da potrebe nastavnika nisu uniformne, već da su oblikovane pripadnošću određenoj naučnoj oblasti i njihovim prethodnim profesionalnim iskustvima;
- Neophodno je da se kroz obrazovne programe planski ohrabruje samopouzdanje univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Posebno

zanimljiv nalaz ovog istraživanja pokazuje da univerzitetski nastavnici razvijenost svojih kompetencija procenjuju statistički značajno niže u poređenju sa procenama studenata, što može ukazivati na profesionalnu nesigurnost i nedostatak uverenja u sopstvene sposobnosti. Iako se dobijeni rezultat delimično može objasniti i drugim faktorima, on istovremeno predstavlja važan signal da bi u okviru obrazovnih programa poseban akcenat trebalo staviti na razvijanje profesionalnog samopouzdanja i jačanje poverenja nastavnika u sopstvene kapacitete;

- U obrazovne programe za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom potrebno je uključiti strukturisane prilike za neposrednu interakciju i komunikaciju između nastavnika i studenata. U okviru takvih aktivnosti studenti bi mogli nastavnicima da pružaju povratne informacije o razvijenosti nastavničkih kompetencija, dok bi nastavnici imali mogućnost da na osnovu tih povratnih informacija dodatno unapređuju svoju praksu, jačaju profesionalnu sigurnost i razvijaju uverenje u sopstvenu kompetentnost. Na taj način bi se istovremeno doprinosilo i osnaživanju nastavnika i unapređenju kvaliteta nastavnog procesa;
- S obzirom na to da postojanje profesionalnog iskustva podučavanja studenata sa invaliditetom ima snažne efekte na procenju razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika u svim oblastima kompetencija, nameće se potreba da programi usavršavanja univerzitetskih nastavnika obuhvate i planirane, sistematski organizovane prilike za sticanje takvog iskustva u praksi;
- Preporučujemo da se u obrazovne programe integrišu i mogućnosti za neformalnu, vaninstitucionalnu interakciju nastavnika i studenata, izvan konteksta obrazovanja, pri čemu bi ovakva interakcija mogla biti oslobođena okvira standardnih profesionalnih uloga i hijerarhijskih obrazaca. Nalazi istraživanja ukazuju na to da upravo ovakvi oblici interakcije značajno doprinose razvoju nastavničkih kompetencija. Posebno je značajno da se ovakvi susreti dožive kao kvalitetni i autentični. Obrazovni programi mogu podsticati ovakve oblike susreta kroz zajedničke vannastavne aktivnosti, mentorski rad, saradničke projekte i druge participativne oblike interakcije, sa ciljem stvaranja okruženja koje doprinosi razvoju međusobnog poverenja, razumevanja i dugoročne profesionalne sigurnosti u radu sa studentima sa invaliditetom.

Važno je naglasiti da nastavnik deluje u specifičnom institucionalnom kontekstu, koji može u većoj ili manjoj meri da podstiče razvoj kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Istraživanja pokazuju da nastavnici često ne doživljavaju adekvatnu podršku svojih visokoškolskih ustanova i da se suočavaju sa nedostatkom neophodnih resursa (Korthals Altes et al., 2024). Stoga je neophodno da institucija podrži nastavnike za primenu stečenih znanja u praksi, jer u suprotnom obrazovne reforme ne mogu biti uspešno sprovedene niti dugoročno održive.

Literatura

- Collins, A., Azmat, F. & Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475–1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Gojak, N. (2025). *Kompetencije univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom* (neobjavljena doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Korthals Altes, T., Willemse, M., Lin Goei, S. & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43(100605). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>
- Love, S. T., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, E. M., Kim, J. E., Burge, L. P., & Culver, M. S. (2015). STEM faculty experiences with students with disabilities at a land-grant institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27–38.
- Morgado Camacho, B., López-Gavira, R. & Moriña Diez, A. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148–156.
- Moriña, A. (2018). Learning from experience: Training of faculty members on disability. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13603108.2018.1534759>
- Moriña, A. & Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>
- Moriña, A., Perera, H. V. & Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *SAGE Open*, 10(3), 1–10.
- Murray, C., Lombardi, A., Seely, R. J., & Gerdes, H. (2014). Effects of an intensive disability-focused training experience on university faculty self-efficacy. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 179–193.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study 2*. SRI International.
- Strnadová, I., Hájková, V. & Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>

ULOGA VANNASTAVNOG SLUŠANJA U RAZVOJU JEZIČKE KOMPETENCIJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Ana Ž. Kažanegra Veličković¹ 

Beogradska akademija poslovnih i umetničkih strukovnih studija

Tamara M. Matić

Beogradska akademija poslovnih i umetničkih strukovnih studija

Apstrakt

Vannastavno slušanje predstavlja jednu od ključnih komponenti u procesu usvajanja stranog jezika, naročito kod učenika sa višegodišnjem iskustvom učenja stranog jezika, od kojih se očekuje razvijen stepen jezičke autonomije i sposobnost funkcionalne upotrebe jezika u različitim komunikativnim kontekstima. U tom kontekstu, ono se izdvaja kao relevantan dopunski oblik učenja koji omogućava intenzivniju izloženost autentičnom jezičkom inputu, čime se doprinosi sistematskom razvoju jezičke kompetencije. Cilj ovog rada je da prikaže ulogu i značaj vannastavnog slušanja, sa posebnim osvrtom na njegov doprinos procesu usvajanja jezika, uvažavajući vremenska i organizaciona ograničenja nastave stranih jezika. Polazi se od pretpostavke da kontinuirana izloženost autentičnim audio materijalima, uz adekvatnu pedagošku podršku, doprinosi efikasnijem usvajanju jezika. Rad razmatra prednosti vannastavnog slušanja u razvoju autonomije studenata, kao i ograničenja koja proizilaze iz nedostatka strukture i usmeravanja od strane nastavnika, pri čemu se posebno naglašava potreba za integracijom vannastavnog slušanja u nastavni proces i sistematskim razvojem strategija slušanja.

Ključne reči: vannastavno slušanje, nastava stranih jezika, uloga nastavnika, jezička kompetencija.

Uvod

Za razliku od tradicionalnih pristupa, u kojima je slušanje bilo zapostavljeno u odnosu na produktivne veštine, novija istraživanja ukazuju na to da je reč o složenom kognitivnom procesu koji obuhvata percepciju, interpretaciju i konstruisanje značenja u realnom vremenu (Field, 2008; Vandergrift & Goh, 2021). Slušanje se smatra važnim preduslovom za razvoj govornih veština i značajnim izvorom jezičkog inputa, naročito u komunikativno orijentisanoj nastavi stranog jezika (Richards, 2015).

Razvoj veštine slušanja od posebnog je značaja kod učenika na višim nivoima jezičke kompetencije, budući da se od njih očekuje veći stepen jezičke autonomije i sposobnost uspešnog funkcionisanja u različitim akademskim, profesionalnim i svakodnevnim komunikativnim situacijama. Međutim, ograničen broj nastavnih časova i nedovoljna izloženost autentičnom govoru često otežavaju razvoj ove veštine. Zbog toga se u

¹ akazanegra@gmail.com

savremenoj literaturi sve više ističe značaj vannastavnog slušanja kao dopunskog oblika učenja koji omogućava veću izloženost autentičnom jeziku i razvoj autonomije učenika (Reinders & Benson, 2017). Istovremeno se naglašava da sama izloženost nije dovoljna, već da je neophodno sistematsko pedagoško usmeravanje i razvoj strategija slušanja (Rost, 2011).

Koncept vannastavnog slušanja

Slušanje se u savremenoj literaturi definiše kao složen kognitivni proces koji obuhvata percepciju, dekodiranje i interpretaciju govora, pri čemu se značenje konstruiše kroz interakciju „bottom-up“ i „top-down“ procesa obrade informacija (Field, 2008; Vandergrift & Goh, 2021). Prema teoriji razumljivog inputa, usvajanje jezika se odvija kada su učenici izloženi jeziku koji je nešto iznad njihovog trenutnog nivoa znanja (Krashen, 1985). Vannastavno slušanje omogućava upravo takvu izloženost autentičnim jezičkim sadržajima. Istovremeno, ovakve aktivnosti podstiču razvoj autonomije učenika, odnosno njihove sposobnosti da samostalno upravljaju procesom učenja (Holec, 1981; Little, 1991).

Internet danas predstavlja značajan izvor autentičnih materijala za razvoj veštine slušanja, omogućavajući nastavnicima i učenicima pristup raznovrsnim sadržajima van učionice. Kako ističe Adnan (2015), razvoj veštine slušanja zahteva kontinuiranu praksu i u nastavnom i u vannastavnom kontekstu, posebno jer udžbenici često ne pružaju dovoljno materijala za samostalni rad. Zbog toga se učenici podstiču na korišćenje dodatnih izvora, poput filmova, obrazovnih video sadržaja, vesti i reklama na engleskom jeziku, koji omogućavaju kontakt sa autentičnim govorom u različitim kontekstima.

U literaturi se vannastavno slušanje posmatra kao važan segment razvoja veštine slušanja, pri čemu različite aktivnosti imaju posebnu pedagošku vrednost. Filmovi i video sadržaji omogućavaju izloženost prirodnim dijalozima i različitim akcentima, dok vesti i reklame pružaju kontakt sa autentičnim i sažetim jezičkim inputom. Sistematska primena ovih aktivnosti, uz odgovarajuću nastavnu podršku, može značajno doprineti razvoju veštine slušanja i unapređenju jezičke kompetencije učenika (Adnan, 2015).

U širem teorijskom okviru, vannastavno slušanje obuhvata i druge oblike aktivnosti, uključujući podkaste i audio knjige koje omogućavaju fokusirano slušanje i obradu specifičnih tematskih celina, zatim filmove i serije koji pružaju kontekstualizovan jezik uz vizuelnu podršku, muziku koja doprinosi usvajanju izgovora, ritma i intonacije, kao i onlajn video sadržaje koji izlažu studente različitim akcentima i stilovima govora. Kulić i Savković (2019) ističu da bi muzičke sadržaje trebalo u većoj meri integrisati u nastavu, posebno u aktivnosti usmerene na razvoj veštine slušanja kroz upotrebu pesama na stranom jeziku. Autorke dalje navode da aktivnosti slušanja treba usmeriti na globalno razumevanje i izdvajanje relevantnih informacija, dok izbor muzičkog materijala treba prilagoditi nivou jezičke kompetencije i interesovanjima učenika. Kontinuirana izloženost muzičkim sadržajima doprinosi usvajanju prozodijskih elemenata jezika, poput intonacije i akcentuacije, i omogućava kontakt sa autentičnim govorom (Kulić & Savković, 2019).

Imajući u vidu ograničen korpus istraživanja vannastavnog slušanja u Srbiji, nameće se potreba za njegovim sistematičnijim i teorijski utemeljenim proučavanjem. Posebno je značajno sagledati ulogu ovog fenomena u usvajanju jezika i razvoju komunikativne kompetencije učenika, kao i identifikovati ključne faktore koji uslovljavaju njegovu učestalost, kvalitet i efikasnost u vannastavnim uslovima. Istovremeno, od posebnog je značaja ispitati mogućnosti pedagoškog usmeravanja vannastavnog slušanja i njegove integracije u nastavni proces, u cilju podsticanja sistematičnog i svesnog učenja.

Prednosti, strategije i ograničenja vannastavnog slušanja

Vannastavno slušanje doprinosi razvoju jezičke kompetencije kroz povećanu izloženost autentičnom jeziku i kontakt sa različitim akcentima i jezičkim varijetetima, što omogućava razvoj funkcionalnih strategija razumevanja (Gilmore, 2007; Nation & Newton, 2020). Empirijska istraživanja ukazuju da veća izloženost jezičkom inputu podstiče primenu strategija kao što su predviđanje, selektivno slušanje i zaključivanje, pri čemu uspešniji slušaoci češće koriste kognitivne i metakognitivne strategije, dok se kod manje uspešnih ispitanika češće javlja oslanjanje na doslovno razumevanje i prevođenje (Murphy, 1985; Vandergrift, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010).

Budući da su kognitivni procesi tokom slušanja neposredno nevidljivi, istraživanje ove veštine u velikoj meri se oslanja na indirektne pokazatelje i subjektivne izveštaje ispitanika, što dodatno ističe značaj analize strategija slušanja kao analitičkog okvira (Crnogorac Stanišljević, 2018). U tom kontekstu, Goh (2000) naglašava potrebu za eksplicitnim i sistematskim podučavanjem strategija slušanja, integrisanih u različite faze procesa razumevanja. Iako vannastavno slušanje ima značajan pedagoški potencijal, njegova efikasnost može biti ograničena nedostatkom strukture, neadekvatnim izborom materijala i pojavom pasivnog slušanja bez aktivne kognitivne obrade, što ukazuje na potrebu za sistematskim usmeravanjem i razvojem strategijske svesti kod studenata (Goh, 2008). Konačno, motivacija se identifikuje kao važan faktor koji utiče na kvalitet angažovanja i ishode učenja, pri čemu relevantni i interesantni sadržaji doprinose većoj uključenosti učenika u proces slušanja (Dörnyei, 2001).

Uloga nastavnika u primeni vannastavnog slušanja

Nastavnici mogu značajno unaprediti efekte vannastavnog slušanja u nastavi stranog jezika kroz sistematsko usmeravanje studenata, pre svega davanjem jasnih smernica i precizno definisanih ciljeva koji omogućavaju svrsishodno korišćenje vannastavnih aktivnosti. Pored toga, važno je preporučivanje adekvatnih i nivoom prilagođenih resursa kako bi se izbeglo preopterećenje ili demotivacija učenika. Integracija vannastavnih aktivnosti u formalnu nastavu doprinosi povezivanju različitih oblika učenja i jačanju kontinuiteta u razvoju jezičkih veština, uključujući veštinu slušanja. U okviru istraživanja autonomije u učenju jezika, ističe se značaj kombinovanja formalnog i neformalnog učenja, pri čemu učenici razvijaju veću kontrolu nad sopstvenim

procesom učenja i preuzimaju aktivniju ulogu u njegovom usmeravanju (Benson, 2011). Poseban značaj ima i podučavanje strategijama učenja, uključujući strategije slušanja, koje omogućavaju efikasnije razumevanje i obradu auditivnog inputa, kao i razvoj refleksije i samoprocene, što doprinosi jačanju metakognitivne svesti učenika. Kako ističe Dejvis (Davis, 2013), nastavnici stranog jezika se često suočavaju sa ograničenjima u nastavi veštine slušanja, pre svega zbog nedostatka vremena da svi učenici aktivno učestvuju u smislenoj komunikaciji tokom časa. Ova vremenska ograničenja dovode do toga da se od učenika očekuje da značajan deo vežbanja realizuju van učionice, iako u praksi često izostaje dovoljna motivacija za takvu vrstu samostalnog rada. U savremenoj pedagoškoj praksi sve više pažnje se posvećuje konceptu samostalno vođenog učenja (self-guided learning), koji podrazumeva veću autonomiju učenika u procesu učenja. Ipak, ovaj pristup se u literaturi često posmatra kritički, jer ne garantuje da će učenici automatski iskoristiti dostupne prilike za učenje kada su prepušteni sebi (Brydges i sar., 2010). Drugim rečima, autonomija ne podrazumeva nužno i efikasno učenje. Zbog toga Dejvis (2013) naglašava da je uloga nastavnika u početnoj fazi ključna, jer je neophodno pružiti jasne smernice, strukturu i podršku kako bi učenici postepeno razvili sposobnosti za samostalno usmeravanje sopstvenog učenja. Tek kada steknu odgovarajuće znanje i iskustvo, mogu efikasno preuzeti odgovornost za sopstveni napredak. Unapređenjem metoda samostalno vođenog učenja, učenici mogu biti podstaknuti da aktivnije učestvuju u učenju jezika van učionice, kroz autentične komunikativne situacije i svakodnevni kontakt sa stvarnom upotrebom jezika, što posebno doprinosi razvoju veštine slušanja.

Zaključna razmatranja

Vannastavno slušanje predstavlja značajan faktor u razvoju jezičke kompetencije jer omogućava veću izloženost jeziku, razvoj razumevanja autentičnog jezičkog inputa i podsticanje autonomije učenja. Ono dopunjuje formalnu nastavu i doprinosi unapređenju komunikativne kompetencije učenika, naročito kada je praćeno odgovarajućom pedagoškom podrškom i usmeravanjem. U tom kontekstu, nastavnici imaju važnu ulogu u izboru resursa, razvoju strategija slušanja i integraciji vannastavnih aktivnosti u nastavni proces, što zajedno doprinosi efikasnijem učenju stranog jezika.

U okviru budućih istraživanja, pažnja se može usmeriti na eksperimentalne studije koje ispituju uticaj različitih vrsta vannastavnog slušanja, kao i na kvalitativne analize iskustava učenika i nastavnika. Takođe, značajno istraživačko pitanje predstavlja korelacija između učestalosti vannastavnog slušanja i nivoa jezičke kompetencije. Kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih metoda može pružiti sveobuhvatniji uvid u ovaj fenomen i doprineti boljem razumevanju njegove uloge u nastavi stranog jezika.

Literatura

- Adnan, A. (2015). "Enhancing Students' Listening Skill Through Various Listening Materials and Activities Outside The Classroom". Paper presented at the Third International Seminar on English Languages Teaching (ISELT-3). FBS UNP, Padang.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Brydges, R., Carnahan, H., Rose, D., & Dubrowski, A. (2010). Comparing self-guided learning and educator-guided learning formats. *Medical Education*, 44(2), 183–191.
- Crnogorac Stanišljević, B. (2018). Kompenzatorne strategije u razvijanju jezičke veštine slušanja u nastavi engleskog jezika – kvalitativno istraživanje. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Davis, M. (2013). Beyond the classroom: The role of self-guided learning in Second language listening and speaking practice. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 4(2), 85–95.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55–75.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.
- Kulić, D., & Savković, K. (2019). Upotreba Jutjuba u nastavi engleskog jezika na srednjoškolskom nivou. *Baština*, 49, 129–143.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Murphy, J. M. (1985). An investigation into the listening strategies of ESL college students (Doktorska disertacija). Teachers College, Columbia University.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking* (2nd ed.). Routledge.
- Reinders, H., & Benson, P. (2017). Digital and out-of-class language learning. *Language Teaching*, 50(4), 561–578.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson Education.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use. *Language Learning*, 53(3), 463–496.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2021). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* (2nd ed.). Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497.

U POTRAZI ZA DRUGAČIJIM ZNAČENJIMA: NEGOVANJE DOŽIVLJAJA U OBRAZOVANJU KROZ RAZVIJANJE KRATKIH OBRAZOVNIH PROGRAMA¹

Bojana D. Milosavljević² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju/Institut za pedagogiju i andragogiju

Tamara B. Injac³ 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju/Institut za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

U radu se razmatra pedagoški potencijal kratkih, prigodnih obrazovnih programa u savremenom predškolskom vaspitanju i obrazovanju, sa posebnim naglaskom na programe zasnovane na igrovnom obrascu. Polazeći od razumevanja deteta kao kompetentnog učesnika u procesu građenja značenja, predstavljaju se mogućnosti kreiranja obrazovnih programa kojima se oblikuju autentične i kontekstualno utemeljene situacije učenja. Na primeru ekološke igre zasnovane na elementima slovenske mitologije „Potraga za Lesnikom“, razmatra se kako narativ, simboličko preoblikovanje prostora, kretanje i zajedničko rešavanje izazova doprinose stvaranju novih teritorija značenja i povezivanju dece i odraslih sa prirodnim i društvenim okruženjem. Posebno se ističe uloga pedagoga u prepoznavanju obrazovnih potencijala zajednice i kreiranju obrazovnih programa koji afirmišu izranjanje iskustva i participativnost negovanjem različitih doživljaja. Zaključuje se da kratki, prigodni obrazovni programi zasnovani na igrovnom obrascu mogu doprineti razvoju otvorenije i fleksibilnije predškolske prakse zasnovane na negovanju doživljaja.

Ključne reči: kratki obrazovni programi, prigodni obrazovni programi, igrovni obrazac, doživljaj, Potraga za Lesnikom.

Uvod

Savremeni pristupi predškolskom vaspitanju i obrazovanju polaze od shvatanja deteta kao kompetentnog učesnika u sopstvenom učenju i razvoju, pri čemu se proces učenja ne posmatra kao usvajanje unapred definisanih sadržaja, već kao aktivno građenje iskustava u igri, istraživanju, saradnji i učešću u zajednici (Pavlović Breneselović, 2010; Krnjaja, 2014). Fleksibilni oblici obrazovnih programa koji odgovaraju na autentičnu zainteresovanost dece i specifičnosti lokalnog okruženja dobijaju poseban značaj, jer predstavljaju način produbljivanja nacionalnog programa, otvaranjem prostora za drugačija iskustva obrazovanja. Kratki programi predstavljaju

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163).

² bojana.milosavljevic@f.bg.ac.rs

³ tamara.injac@f.bg.ac.rs

način podrške tako shvaćenom obrazovanju, jer omogućavaju osmišljavanje tematski zaokruženih iskustava koja dopunjuju redovan program predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Njihova vrednost ne ogleda se u odvojenosti od postojećih Osnova programa, već upravo u mogućnosti da prošire prilike za učenje, obogate dečije doživljaje i otvore prostor za istraživanje, stvaralaštvo i povezivanje sa zajednicom (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Kratki programi mogu doprineti ostvarivanju principa na kojima počivaju Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, pružajući dodatne mogućnosti za razvoj autentičnih i smislenih iskustava dece.

Cilj ovog rada jeste da se razmotri značaj kratkih, prigodnih programa u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i da se kroz primer igre „Potraga za Lesnikom“ prikaže mogućnost njihovog osmišljavanja i realizacije. Ovim primerom nastoji se da se ukaže na potencijal kratkih obrazovnih programa da podrže dečiju radoznalost, zajedničko rešavanje problema, iskustveno učenje i stvaranje autentičnih doživljaja, istovremeno potvrđujući važnu ulogu pedagoga u njihovom kreiranju i realizaciji (MacNaughton, 2003).

Savremeno razumevanje programa

Obrazovnim programima se često naglasak stavlja na ishode, striktno planirane aktivnosti i merljive pokazatelje učenja, dok se doživljaj deteta, kao neposredno, telesno, emocionalno i relacionalno iskustvo i doživljaj sveta potiskuju u drugi plan (Krnjaja, 2016, Krnjaja & Mitranić, 2023; Pinar, 2012). Savremeni teoretičari kurikuluma preispituju epistemologiju i otvaraju prostor za pluralna, lokalno utemeljena i emancipatorska obrazovna iskustva (Paraskeva, 2024; Pinar, 2012). Tako *lutajući kurikulum* usmerava pažnju na izranjanja i *odsustva*, koja ne označavaju puke nedostatke ili šupljine, već predstavljaju prostor mogućnosti – mesta iz kojih mogu nastati drugačiji oblici znanja, odnosa i delanja (Paraskeva, 2024). U kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ova odsustva se mogu razumeti kao potisnuti doživljaji, zanemarena dečija pitanja, neformalna iskustva i načini učenja koji se ne uklapaju u unapred zadate obrasce. Ovakvo razumevanje programa može se dovesti u vezu „građenjem doma u pukotini“ (Braidotti, 2011, prema Mitranić, 2021), odnosno da se zajedništvo i pripadanje ne stvaraju unutar unapred definisanih struktura, već u neizvesnim susretima, otvorenosti prema događaju i zajedničkom pregovaranju o značenjima. Prigodni i povremeni obrazovni programi treba da budu zasnovani na principima izranjanja i uvažavanja odsustva (Paraskeva, 2024), što znači da je potrebno da se prepoznaju različiti izvori znanja, kao što su: dečje iskustvo, porodični kontekst, prirodno okruženje i specifičnosti lokalne zajednice. Razumevanje predškolskog sistema kao otvorenog omogućava sagledavanje značaja prigodnih programa kojima se neguju prilike za uspostavljanje promena i zajedničko istraživanje dece i odraslih (Krnjaja, 2010; Pinar, 2012). Ovakvo razumevanje može se povezati sa pojmom reteritorijalizacije (Parr, 2010), koji ukazuje na to da učenje ne podrazumeva samo usvajanje znanja, već obuhvata stvaranje novih *teritorija značenja* u konkretnom prostoru, odnosima i iskustvima. Učenje se može

razumeti kao stanje uronjenosti u kojem stupamo u odnos sa svetom, istovremeno stvarajući teritorije značenja i bivajući oblikovani silama sveta koje ih okružuje (Purešević et al., 2026, str. 442).

Normativni okvir za kratke obrazovne programe

Normativni okvir za razvoj kratkih, posebnih i specijalizovanih obrazovnih programa u predškolskom vaspitanju i obrazovanju definisan je Pravilnikom o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova (Službeni glasnik RS, br. 26/2013). Pravilnik propisuje da se posebni i specijalizovani obrazovni programi razvijaju u skladu sa Osnovama programa predškolskog vaspitanja, pri čemu nisu zamišljeni kao izdvojeni sadržaji, već kao fleksibilni oblici rada koji proširuju mogućnosti za učenje, istraživanje i povezivanje dece sa porodicom i lokalnom zajednicom, uz uvažavanje različitosti dece i njihovih porodica (Službeni glasnik RS, br. 26/2013). Pravilnik među osnovnim polazištima izdvaja negovanje igre kao autentičnog načina izražavanja i učenja dece predškolskog uzrasta (Službeni glasnik RS, br. 26/2013), čime se igra ne određuje kao metod ili tehnika kojom se ostvaruju unapred definisani obrazovni ishodi, već kao osnovni način na koji dete istražuje svet, uspostavlja odnose i gradi značenja. Ovakvo normativno određenje u skladu je sa savremenim pedagoškim razumevanjem igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu (Marjanović, 1979), a iz takvog razumevanja proizlazi i karakterističan potencijal kratkih obrazovnih programa, jer otvorena i fleksibilna struktura omogućava da igra ne bude samo sadržaj, već pristup razvijanja programa (Breneselović & Krnjaja, 2017). Kratki programi zasnovani na igri mogu povezivati decu različitih uzrasta, uključivati porodice, umetnike, stručnjake i druge članove lokalne zajednice, otvarajući prostor za susrete koji prevazilaze svakodnevnu rutinu obrazovnih ustanova.

Zasnovanost (kratkih) programa na igrovnom obrascu

Sagledavanje igre kao obrasca kroz koji dete istražuje svet, gradi odnose i oblikuje značenja (Mitranić, 2016), podrazumeva da se program zasnovan na igri ne projektuje kao niz unapred određenih aktivnosti koje vode ka poznatom ishodu, već kao otvorena obrazovna situacija. Karakteristike igrovnog obrasca (Marijanović, 1987) – dobrovoljnost, otvorenost procesa, simbolička transformacija, mogućnost pregovaranja o pravilima i prihvatanje neizvesnosti – postaju istovremeno i principi na kojima se program oblikuje. Dobrovoljnost podrazumeva mogućnost da dete bira način i intenzitet svog učešća. Otvorenost procesa znači da tok programa nije unapred u potpunosti definisan, već ostavlja prostor da pitanja i ideje učesnika menjaju njegov pravac. Simbolička transformacija omogućava da predmeti, prostori i situacije dobijaju nova značenja, dok promenljivost pravila otvara mogućnost da deca postanu koautori programa, a ne samo njegovi učesnici (Krnjaja, 2012; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017; Fink, 2000). Na taj način, program zasnovan na igrovnom obrascu oblikuje uslove za nastajanje doživljaja, čime otvara mogućnosti da se učenje razvija kroz iskustvo,

zajedničko istraživanje i pregovaranje o značenjima, pri čemu proces postaje podjednako važan kao i ono što će iz njega proizaći (Sicart, 2014). Upravo zato igrovni obrazac ne podrazumeva odsustvo strukture, već fleksibilnu strukturu koja može da odgovori na neočekivane tokove igre i učenja (Edmiston, 2008; Krnjaja, 2012; Mitranić, 2016).

Važno je razlikovati program zasnovan na igrovnom obrascu od programa koji samo koristi igru kao metodičko sredstvo. U prvom slučaju igra određuje logiku programa – način na koji se uspostavljaju odnosi, donose odluke i grade značenja. U drugom slučaju igra ostaje pojedinačna aktivnost čija je funkcija da učini unapred planirani sadržaj zanimljivijim ili motivišućim. Takav pristup instrumentalizuje igru i svodi je na tehniku podučavanja, dok njena osnovna vrednost leži upravo u otvorenosti prema mogućem, prihvatanju neizvesnosti i zajedničkom građenju novih iskustava (Krnjaja, 2012; Mitranić, 2016). Kratki programi predstavljaju priliku za stvaranje obrazovnih situacija u kojima se neguje doživljaj kao transformativno iskustvo koje pokreće maštu, podstiče istraživanje i ostavlja trag u daljem učenju. Oni ne proširuju samo obrazovnu ponudu, već doprinose zajedničkom oblikovanju kulture ustanove i lokalne zajednice kroz partnerstvo dece, porodica, profesionalaca i različitih društvenih aktera (Miškeljin & Sharmahd, 2018). Posmatran iz ove perspektive, doživljaj nije izdvojeni događaj, već deo kontinuiteta iskustva koji povezuje ono što je dete već doživelo i u igri preradilo sa onim što tek može da nastane (Dewey, 1965). Džon Džui (Dewey, 1965), kao pionir misli o poziciji iskustva u učenju, upravo zato naglašava da odgovornost odraslih nije u organizovanju što većeg broja aktivnosti, već u oblikovanju uslova za iskustva čiji kvalitet omogućava njihov nastavak, produbljivanje i transformativni potencijal.

„Potraga za Lesnikom” - primer zasnivanja programa na igrovnom obrascu

Igra „Potraga za Lesnikom” nastala je u okviru manifestacije Klimaton 2022. godine, kada je Katedra za predškolsku pedagogiju Odeljenja za pedagogiju i andragogiju dobila poziv da sa studentima pedagogije u okviru predmeta Razvijanje i evaluacija programa učestvuje u takmičenju za kreiranje ekološke igre. „Potraga za Lesnikom” osmišljena je kao vođena igra uloga, u kojoj igrači zajedno sa volonterima rešavaju zadatke i tako prelaze prepreke postavljene kroz tri zone koje se označene bajalicom: „Ujače Lesniče, pojavi se – ne kao sivi vuk, ni kao živa vatra, već nalik meni samom”.

„Zaboravljene priče govore o Lesniku – gospodaru šume, zaštitniku biljaka i životinja. Kada je Lesnik na straži, sva priroda buja, ali kada zaspi zimskim snom vreme postane varljivo i nepogode su na pomolu. Tek poneki odvažni istraživač kog put nanese dovoljno duboko u drevne šume uspe da Lesnika sretne i zna da on zaista postoji. Takvi istraživači znaju i jednu zabrinjavajuću činjenicu – da se ove godine Lesnik nije probudio iz zimskog sna. Tragovima stare bajalice, oni pokušavaju da se sprijatelje sa šumskim životinjama, odbrane drveće i biljke od požara i utkaju u šumu svoj trag u nadi da će ih Lesnik prepoznati kao prijatelje i odazvati im se.”

(najava igre „Potraga za Lesnikom”)

Igra se oslanja na priče iz slovenske mitologije, pri čemu se svest o važnosti zaštite životne sredine ne razvija prepričavanjem ekoloških sadržaja, već upravo kroz otvaranje mogućnosti za različite doživljaje kroz neposredno delanje u i sa prirodom.

Prikazane vinjete koje slede predstavljaju etnografske zapise odabranih trenutaka iz igre, koje ilustruju odnose, doživljaje i procese zajedničkog građenja značenja (Bloom-Christen & Grunow, 2024).

Vinjeta 1. „Čujem zoveš, čujem trava šušti”⁴ – Ukrštanje cipela



Fotografija 1. *Vraćanje cipela nakon uspešnog*

Prilikom igranja igre jedan dečak bio je odlučan u nameri da razotkrije Lesnika. Ne čekajući da potraga počne, seo je na travu i pažljivo obuio levu cipelu na desnu nogu, a desnu na levu. Objasnio je da Lesnik, prema pričama koje je ranije slušao, voli da prolaznike u šumi navede da zalutaju, pa je želeo da ga nadmudri koristeći poznat trik – ukrštanjem cipela kako bi zavarao tragove i predupredio Lesnikovu dovrtljivost. Kada su ga druga deca upitala zašto to radi, odgovorio je: „Ako on može da zavara mene, mogu i ja njega”. Ukrštanje cipela postalo je deo zajedničke priče, a potraga za Lesnikom započela je mnogo pre nego što su učesnici zakoračili u šumu – u dečjoj spremnosti da uđe u igru „izazivajući” Lesnika (Fotografija 1).

Vinjeta 2. „Kad ožive šume, kad poteku reke” – Skulpture Lesnika



Fotografija 2. *Pravljenje skice Lesnikovog skloništa*

Deca su šetajući šumama Arboretuma i Deliblatske peščare počela da pronalaze šuplje orahe i lešnike, stabljike popinog praseta i druge prirodne materijale različitih oblika i tekstura. Vrlo brzo počele su da nastaju skulpture koje su deca vraćala u prostor iz kog je igra započinjala, ostavljajući ih kao tragove za naredne saigrače, koji su ih dopunjavali novim granama, plodovima i zamišljenim pričama. Kako je igra odmicala, prostor se neprimetno menjao – ono što je na početku bila obična šuma postajalo je mesto nastanjeno Lesnikovim tragovima, a svaka nova skulptura bila je poziv narednim saigračima da nastave priču (Fotografija 2).

⁴ Nazivi vinjeta pod navodnicima predstavljaju delove obraćanja Lesnika kojim se igra završava.

Iz navedenih vinjeta primećujemo da se fizički prostor razume kao učesnik u učenju: staze, tragovi, zamišljeni lik Lesnika i zajednička potraga reteritorijalizuju iskustvo učenja dece. Deca kroz praćenje tragova, zajedničko rešavanje zadatka i kretanje kroz prostor na otvorenom imaju priliku da sadržaj koji im je ponuđen u postavci igre prerađuju kroz odnose, delanje i doživljaje koji nastaju tokom igre. U takvom okviru, „Potraga za Lesnikom“ ne predstavlja samo igru u kojoj je potrebno prevazići prepreke, već pedagošku situaciju u kojoj se iskustvo stvara kroz susret različitih doživljaja, kroz neizvesnost potrage i kroz stvaranje zajedničkog sveta igre.

Uloga pedagoga u negovanju doživljaja u obrazovanju

Primer igre „Potraga za Lesnikom“ pokazuje da prigodni i kratki obrazovni programi sami po sebi nisu garancija drugačijih obrazovnih iskustava. Njihov potencijal ne proizlazi isključivo iz osmišljene strukture programa, već iz načina na koji su realizovani i odnosa koji se u njima razvijaju. Upravo se u tome može prepoznati specifična profesionalna uloga pedagoga. Ukoliko doživljaj razumemo kao transformativno iskustvo koje pokreće maštu, otvara mogućnost drugačijeg razumevanja sveta i čini vidljivim osnovu za dalje učenje, tada zadatak pedagoga nije prvenstveno da planira aktivnosti, već da osmišljava uslove u kojima takvi doživljaji mogu da nastanu i budu vidljivi. To podrazumeva prepoznavanje prostora i događaja koji imaju potencijal da postanu izvori iskustva i učenja, povezivanje ustanove sa lokalnom zajednicom, stvaranje prilika za dobrovoljno uključivanje dece različitog uzrasta i negovanje odnosa u kojima su deca, odrasli i zajednica koautori zajedničkog iskustva. U takvom programu akcenat se pomera sa proizvoda na proces, sa realizacije plana na zajedničko traganje za značenjima i na iskustva koja nastaju u susretu ljudi, materijala, prostora, vremena i igre. Iz te perspektive, pisanje i realizacija kratkih programa predstavljaju stvaralački i istraživački čin. Kada prigodni program nije zatvoren scenario, već otvorena struktura koja ostavlja prostor za nepredvidljivost i pojavu novih značenja, tada prestaje da bude povremeni dodatak redovnom programu i postaje prostor u kome obrazovanje dobija svoj doživljajni, istraživački i stvaralački karakter.

Literatura

- Bloom-Christen, A., & Grunow, H. (2024). What's (in) a vignette? History, functions, and development of an elusive ethnographic sub-genre. *Ethnos*, 89 (5), 786–804. <https://doi.org/10.1080/00141844.2022.2052927>
- Dewey, J. (1965). *Experience and education*. Macmillan. (Original work published 1938).
- Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. Routledge.
- Fink, E. (2000). *Igra kao simbol svijeta* (D. Domić, Trans.). Demetra. (Originalno delo objavljeno 1960).
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje. *Nastava i vaspitanje*, 59(2). 264-277.

- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: Koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251- 267.
- Krnjaja, Ž., & Mitranić, N. (2023). Gathered in play: Play as the common space during the COVID-19 lockdown in Serbia. In A. Beresin & J. Bishop (Eds.), *Play in a COVID frame: Everyday pandemic creativity in a time of isolation* (pp. 33–54). Open Book Publishers.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum, and contexts*. Open University Press.
- Marjanović, A. (1979). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta, *Predškolsko dete*, 1-2, 3-33.
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo, *Predškolsko dete*, 1-4, 85-101.
- Miškeljin, L., & Sharmahd, N. (2018). Diversity and diversification in ECEC practices: Considerations from Serbia. *European Journal of Education*, 53(2), 254–263. <https://doi.org/10.1111/ejed.12266>
- Mitranić, N. (2016). Smernice za društvenu podršku dečjoj igri. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 411–425. <https://doi.org/10.5937/nasvas1602411m>
- Mitranić, N. (2021). The tales of death and kindergarten. *AM Journal*, 24, 41–56. <https://doi.org/10.25038/am.v0i24.420>
- Paraskeva, Ž. (2025). Teoricid kurikulum! Poziv na lutajuću teoriju kurikulum! *Nastava i vaspitanje*, 74(3), 263–282. <https://doi.org/10.5937/niv74-62674>
- Parr, A. (2010). Deterritorialisation/Reterritorialisation. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze dictionary revised edition* (pp. 69–72). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–264.
- Pavlović Breneselović, D., & Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory? (2nd ed.)*. Routledge
- Purešević, D., Krnjaja, Ž., & Mitranić Marinković, N. (2026). Decolonizing early childhood education and care in Serbia: Itinerancy of one reform. In J. A. Paraskeva (Ed.), *Curriculum transmodernity: Towards a non-derivative itinerant curriculum theory* (Vol. 6, pp. 438–465). Brill.
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. The MIT Press.

IZMEĐU KURIKULUMA KAO PRODUKTA I KURIKULUMA U KONTEKSTU – OSVRT NA PROGRAM CRITICAL CHANGE LAB¹

Dragana D. Gagić² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju/Institut za pedagogiju i andragogiju

Anja M. Božić 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju/Institut za pedagogiju i andragogiju

Luka Đ. Nikolić 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Centar za obrazovanje nastavnika

Lidija R. Radulović 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Centar za obrazovanje nastavnika

Ivana D. Kokeza 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju/Institut za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Polazeći od sopstvenog iskustva učešća u realizaciji obrazovnog programa „Uticaji u digitalnom okruženju“, razvijenog u okviru projekta Critical Change Lab, zasnovanog na laboratoriji promene i principima kritičke pedagogije, u ovom radu preispitujemo program iz perspektive partnera/nastavnika. Kroz refleksiju na iskustva, nastojimo da program pozicioniramo u odnosu na pet različitih shvatanja kurikuluma, sa posebnim osvrtom na ulogu nastavnika i funkciju evaluacije. Program se deklarativno oslanja na ekspanzivno učenje i sociokonstruktivistički pristup, što bi ga približilo određenju kurikuluma u kontekstu, naša analiza pokazuje da je on ipak bliže pozicioniran shvatanju kurikuluma kao produkta. Uloga partnera svodila se na implementaciju unapred zadatih aktivnosti, evaluacija je bila pretežno usmerena na proveru ostvarenih ishoda, a učešće učenika ostajalo je ograničeno na fazu realizacije. Kroz ovu analizu ukazujemo na tenzije između polazišta programa i načina implementacije, ali ističemo i njegove pozitivne strane, odnosno, mogućnost da doprinese aktivizmu i kritičkom mišljenju mladih.

Ključne reči: Critical change lab, obrazovni program, participacija, kurikulum u kontekstu, kurikulum kao produkt.

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163). Rad je nastao na osnovu podataka iz projekta Critical Change Lab: Democracy meets arts: critical change labs for building democratic cultures through creative and narrative practices, Horizon Europe Grant agreement ID: 101094217.

² dragana.gagic@f.bg.ac.rs

Uvod

Tokom 2024. i 2025. godine, naš tim, koji su činili nastavnici i istraživači sa Odeljenja za pedagogiju i andragogiju i Odeljenja za psihologiju, angažovani u Centru za obrazovanje nastavnika, učestvovao je u realizaciji obrazovnog programa „Uticaji u digitalnom okruženju“. Ovaj obrazovni program razvijen je u okviru projekta *Critical Change Lab* (u nastavku rada CCL), a naše učešće je obuhvatilo pripremu, realizaciju i evaluaciju tri ciklusa radionica za učenike beogradskih stručnih škola i gimnazija. Rad u nastavku se zasniva na našim iskustvima učešća u ovom projektu. Namera nam je da kratko prikazemo sam program u kontekstu projekta čiji je deo i da analiziramo njegove odlike iz perspektive različitih shvatanja kurikuluma. Cilj ovog rada je da pozicioniramo ovaj obrazovni program u odnosu na različita određenja kurikuluma i ispitamo usklađenost između njegovog planiranja, implementacije i evaluacije.

Laboratorija promene: teorijske osnove i projektni kontekst

Projekat *Critical Change Lab* (u nastavku rada CCL), bio je baziran na metodi *laboratorija promene*. Jedan od njegovih ciljeva je bio kreiranje i razvoj obrazovnog programa usmerenog na jačanje demokratije u evropskom kontekstu kroz kreativne i narativne prakse (Durall et al., 2026). Dodatak reči „kritičke“ u nazivu projekta odnosio se na to da su laboratorije promena bazirane i na idejama kritičke pedagogije (Durall et al., 2026, str. 13). U skladu sa tim, predviđeno je da se obrazovni program u kome smo učestvovali temelji na principima poput: otvorene komunikacije, kritičkog mišljenja, saradnje, participacije, kreativnosti, preispitivanja i promišljanja, u cilju suočavanja sa aktuelnim društvenim problemima i kako bi se „...mladima omogućilo da zamisle i rade na ostvarenju budućnosti kakvu žele“ (Durall et al., 2026).

Laboratorija promene (eng. *Change laboratory*) predstavlja metod za razvijanje praksi koje mogu biti korisne praktičarima u različitim kontekstima, uključujući i ustanove formalnog i neformalnog obrazovanja. Bazira se na metodi „dualne stimulacije“, koja se prepoznaje u teoriji Vigotskog, i podrazumeva prisustvo autentičnog tumačenja i mentalne reorganizacije kod učenika pri svakom zadatku sa kojim se suoče (Engeström et al., 1996). Takođe, laboratorija promene umnogome se oslanja na kulturno-istorijsku teoriju aktivnosti (eng. *cultural historical activity theory*) kroz koju možemo analizirati i osmisлити plan promene uzimajući u obzir više faktora, kao što su subjekti, objekti, alati, zajednica, pravila, podela rada (Engeström et al., 1996). Kako sam naziv sugeriše, *laboratorije promene* najčešće bivaju implementirane u situacijama kada postoji potreba za izmenom aktuelnog stanja. Ekspanzivno učenje, centralni koncept na koji se oslanja laboratorija promene, podrazumeva kolektivni poduhvat u rešavanju problema, koji polazi od njegovog uočavanja i analize, a zatim se nastavlja kroz kreiranje i testiranje modela rešenja, uz kritički osvrt. Kada se proces rešavanja problema zasniva na ovom pristupu učenju, on omogućava učesnicima da integrišu sopstvena znanja, iskustva i stavove u kolaborativni proces, čineći da i sami

učesnici imaju veći stepen vlasništva nad procesom i rezultatima (Kajamaa & Hyrkkö, 2022).

O obrazovnom programu i našoj ulozi u njemu

Obrazovni program *Uticaji u digitalnom okruženju* u Srbiji je organizovan kao vanškolski neobavezan obrazovni program za učenike srednjih stručnih škola i gimnazija. Naš tim, koji se sastojao od nastavnika i istraživača sa Odeljenja za pedagogiju i andragogiju i Odeljenja za psihologiju, angažovanih u Centru za obrazovanje nastavnika, imao je ulogu partnera na projektu i obavezao se da realizuje tri ciklusa radionica. Pored navedenog, jedna od obaveza našeg tima bila je da na kraju svakog ciklusa izvestimo rukovodioce projekta o rezultatima radionica i izvestimo o prednostima i nedostacima svakog ciklusa.

Kroz program se težilo razvijanju osetljivosti učenika za različite vrste uticaja u digitalnom kontekstu koji mogu oblikovati njihovo mišljenje i uticati na izbore koje prave. Aktivnosti u okviru programa učenicima su pružile priliku da, koristeći digitalne medije, dopru do različitih grupa i skrenu pažnju na pitanja koja ih se tiču – kako u školskom okruženju, tako i u širem društvenom kontekstu. Aktivnosti realizovane tokom prva dva dana radionica bile su usmerene na razumevanje različitih vrsta uticaja u digitalnom prostoru i osveščivanje načina na koje se njihova štetnost može umanjiti, kao i na pitanja demokratije, različitih nivoa i načina participacije. U okviru treće radionice, zadatak učenika bio je da prepoznaju njima značajan problem, kao i da kreiraju postere sa prikazom rešenja koja su osmislili.

Analiza programa

Okvir koji ćemo koristiti za pozicioniranje programa podrazumeva pet različitih shvatanja kurikuluma (Aleksendrić, 2009). *Kurikulum kao program* posmatra nastavnika kao prenosioca programski predviđenih sadržaja, dok evaluacija služi proveravanju u kojoj meri je sadržaj predviđen programom zaista usvojen. Na sličan način, *kurikulum kao produkt* nastavniku daje odgovornost izbora aktivnosti kako bi obezbedio ostvarivanje ishoda koji su predviđeni programom. U ovom slučaju, evaluacija služi proveriti ostvarenosti ishoda. Ukoliko *kurikulum definišemo kao proces*, uloga nastavnika jeste da stvori prilike za učenje, kreira celokupnu nastavu i vodi učenike kroz nju, uz oslanjanje na principe iz programa. Evaluacija mu pomaže da prati u kojoj meri je okvirni program realizovan, kao i da sagleda načine na koje se program može unaprediti. Određenje *kurikuluma kao prakse* postavlja nastavnika u ulogu refleksivnog praktičara i istraživača – on sarađuje sa učenicima i drugim nastavnicima u cilju razvijanja svoje prakse. Evaluacija mu u ovom procesu pomaže da razume praksu i kontekst u cilju razvijanja prakse. *Kurikulum u kontekstu* podrazumeva da je nastava kontekstualno uslovljen proces – kurikulum je nastava, nastaje u praksi i istovremeno je razvija. U skladu sa tim, nastavnik kreira kurikulum, preispituje ga, nastoji da menja svoju praksu i širi društveni kontekst. Kurikulum se konstruiše kroz planiranje, delovanje i evaluaciju koja služi boljem razumevanju prakse i konteksta (Aleksendrić, 2009). U nastavku ćemo analizirati ovaj program fokusirajući se na dimenziju uloge nastavnika, budući da smo

kao partneri realizovali radionice. Pored, toga usmerićemo se i na dimenziju evaluacije, imajući u vidu da su na kraju svakog ciklusa realizovane evaluativne aktivnosti.

Uloga partnera/nastavnika

Ukoliko govorimo iz perspektive našeg tima, prvi zaključak koji izvodimo jeste da se proces razvijanja programa nije zasnivao na autentičnoj participaciji. Kao partner, na projektu, naš tim nije imao prilike da učestvuje u fazi osmišljavanja programa i njegovih komponenti. Naš zadatak sastojao se u tome da već dobijene sinopsise za sprovođenje radionica u okviru programa prilagodimo, ali na način koji nije podrazumevao suštinske izmene. Prostor za izmene postojao je samo u okviru pojedinih aktivnosti u sklopu radionica, poput prilagođavanje pojedinih primera u zadacima kako bi više odgovarali onome što je našim učesnicima blisko. Ipak, važno je naglasiti da ove izmene nisu od nas očekivane, već su rezultat našeg ličnog nastojanja da aktivnosti budu više u skladu sa iskustvima naših učenika.

Prostor za našu autonomiju u planiranju i realizaciji programskih aktivnosti odrazio se i na autonomiju učenika. U okviru pojedinih aktivnosti učenici su imali prilike da otkrivaju probleme u svom okruženju, izaberu one na čijem bi rešavanju želeli da rade i planiraju odgovarajuće akcije. Učenici, međutim, nisu imali prilike da biraju i predlažu aktivnosti u kojima bi želeli da učestvuju. Uzimajući u obzir sve navedeno, otvara se dilema u pogledu fleksibilnosti programa, s obzirom na to da se svodi na delovanje unutar predodređenih, ograničenih okvira.

S obzirom na to da se program temelji na ideji laboratorije promene, kao i na idejama kritičke pedagogije, očekivali bismo da prepoznamo odlike kurikuluma u kontekstu, ili kurikuluma kao prakse. Međutim, s obzirom na to da je naša uloga nastavnika/partnera sužena na osiguravanje napretka u ostvarivanju ishoda programa i izveštavanje o meri u kojoj su postignuti, ovakav pristup bismo najpre okarakterisali kao kurikulum kao produkt (Aleksendrić, 2009).

Evaluacija programa

Uprkos pružanju prostora da u izveštajima nakon svakog ciklusa navedemo prednosti i mane sprovedenih radionica kako bi se program unapređivao, deluje da na osnovu sinopsisa dobijenih za naredne cikluse radionica nisu uzeta u obzir naša iskustva i predlozi. To potvrđuje i izveštaj projektnog tima, u čijoj izradi takođe nismo učestvovali, a u kojima se samo navodi kratak opis naših radionica, bez kritičkog osvrta na rezultate dobijene iz njih (Laflin, 2025a, 2025b). Jedan od neiskorišćenih participativnih potencijala nalazio se i u onlajn susretima koje je inicirao partner koji je bio nosilac ove projektne aktivnosti. Ovi susreti mogli su da posluže kao prostor za razmenu i razvijanje programa, ali je ipak domet ovih razmena ostao na opisivanju urađenog, što takođe važi i za izveštaje sa projekta. Time je ovakav način evaluacije najpribližniji funkciji evaluacije u okviru shvatanja kurikuluma kao produkta, budući da je fokus pretežno na ostvarenosti željenih ishoda programa. Imajući u vidu sociokonstruktivistički pristup laboratorija promene, bilo bi opravdano očekivati i

participativni pristup evaluaciji – onaj koji podrazumeva učešće aktera u traganju za novim uvidima i uvažava kontekstualnost procesa (Lund, 2011; Purešević, 2024). Čini se, međutim, da ovakva evaluacija u okviru ovog programa izostaje.

Granice mogućeg – šta ovaj program (ne)može?

Na kraju, možemo se osvrnuti na neke prednosti i nedostatke obrazovnog programa CCL. Zajedničko donošenje pravila, neformalnija radna atmosfera, kao i insistiranje na kolaborativnom učenju pokazali su se korisnim za podsticanje mladih da razmišljaju o problemima sa kojima se oni i njihovi vršnjaci suočavaju. Imajući u vidu značaj aktivizma mladih u periodu adolescencije – kada se intenzivno razvija kritičko mišljenje i kada mladi postaju punopravni članovi društva – smatramo da ovaj program ima potencijal da doprinese njihovom aktiviranju i jačanju demokratizacije društva.

Iako aktivnosti u okviru programa doprinose osvešćivanju relevantnih problema, za ostvarivanje istinske participacije neophodno je da učenici budu uključeni ne samo u realizaciju, već i u evaluaciju i zajedničko planiranje narednih ciklusa aktivnosti. U tome prepoznajemo nesklad između ekspanzivnog učenja i onoga što program zapravo omogućava. Pun ciklus ekspanzivnog učenja podrazumevao bi kretanje od uočavanja problema, preko kulturno-istorijske analize, do testiranja i učenja iz rešenja, pri čemu bi učesnici laboratorije bili agensi promene. U našem slučaju, međutim, problem koji se adresira uveli smo mi, kao facilitatori radionica, na osnovu zahteva rukovodioca projekta, a rešavanje tog problema nikada nije izlazilo iz okvira delovanja koje bi usledilo nakon samih radionica.

Uz to, vremensko ograničenje, tri ciklusa po tri radionice, ne deluje ni kao realan okvir za prolazak kroz celokupan ciklus ekspanzivnog učenja. Dodatno, vremensko ograničenje projekta ne omogućava fleksibilnost ni rukovodiocu projekta, ni partnerima. Prepoznajemo da bi fleksibilniji program doneo značajnu korist učenicima, omogućavajući nam da aktivnosti prilagodimo njihovim ličnim potrebama i iskustvima.

Jednu od osnovnih ideja laboratorije promene prepoznajemo upravo u rešavanju problema sa kojim se određena zajednica suočava, za šta je neophodno razumevanje njenog konteksta. Ipak, u okviru programa CCL ne prepoznajemo uvažavanje konteksta budući da je svim partnerima na projektu, bez obzira na razlike u sredinama u kojima je program implementiran i njihove kulturne specifičnosti, dodeljen isti problem za obradu, a to su bili uticaji u digitalnom okruženju.

Literatura

- Aleksendrić, B. (2009). Shvatanja i pristupi teoriji i praksi kurikuluma. *Nastava i vaspitanje*, 58(3), 331-347
- Durall, E., Hurley, M., Niaz, Y., Laflin, A., Ng, J., Vesseur, E., Malinverni, L., Del Razo Martínez, G. P., Porquer, J. M., Hernández-Hernández, F., Couto, R. & White, C. (2026). *Učenje za demokraciju i građansko djelovanje: Vodič za odgojno-obrazovne djelatnike*. Critical ChangeLab. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18982096>

- Engeström, Y., Pihlaja, J., Helle, M., Virkkunen, J. & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Kajamaa, A. & Hyrkkö, S. (2022). Change Laboratory method for facilitating transformative agency and collective professional learning: Case from a Finnish elementary school. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damşa (Eds.), *Methods for researching professional learning and development: Challenges, applications and empirical illustrations* (pp. 535–556). Springer International Publishing.
- Laflin, A. (2025a). *D2.1 report: Critical ChangeLab cycle 2 (Deliverable 2.1, Grant Agreement No. 101094217)*. Critical ChangeLab.
- Laflin, A. (2025b). *D2.2 report: Critical ChangeLab PAR cycle 3 (Deliverable 2.2, Grant Agreement No. 101094217)*. Critical ChangeLab.
- Lund, G. E. (2011). *Fifth-generation evaluation*. EvalueringsNyt.
- Purešević, D. (2024). *Participativni pristup evaluaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (doktorska disertacija). NaRDUS(123456789/23918).

UKULJUČENI ILI ISKLJUČENI-MREŽA ODNOSA U VRTIĆU I ŠKOLI

Ana M. Gardašević ¹
PU „Dečja radost“ Čuprija

Apstrakt

U radu se predstavlja uticaj konteksta obrazovnih institucija - vrtića i škole na razvijanje realnog programa. Cilj istraživanja je opisati kako kontekst škole i kontekst vrtića utiču na razvijanje realnog programa. Istraživanjem su obuhvaćene vaspitno-obrazovne grupe u godini pred polazak u školu u poludnevnom i celodnevnom obliku rada, organizovane u školi i vrtiću. Korišćene tehnike su učestvujuće posmatranje i intervju sa vaspitačima, a instrumenti su protokol posmatranja i polustrukturirani intervju. Istraživanje ukazuje da kontekstualna iskustva dece i vaspitača u prostoru vrtića obezbeđuju viši novo učešća dece u programu, a realizacija predškolskog programa u prostoru škole ograničava učešće dece. Ukazuje se na važnost izbora mesta u kome se razvija program u godini pred polazak u školu. Istraživanje potvrđuje nedovoljno obraćanje pažnje na kvalitet programa, uslova koji stvaraju prilike za učešće sve dece u programu i obezbeđuju jednakost i dostupnost vaspitanja i obrazovanja. Rad dokumentuje situacije realnog života dece i njihovo učenje u različitim kontekstima i vrednosti predškolskog vaspitanja u koje verujemo. Ističe se važnost građenja odnosa, delanja i dobrobiti deteta u programu i važnost uzimanja u obzir kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja sve dece.

Gljučne reči: učenje zasnovano na odnosima, kontekst, participacija, segregacija.

Pristup problemu istraživanja

Kada razmatramo kvalitet prakse vrtića mora se uzeti u obzir pitanje razumevanja dobrobiti deteta u programu. Dobrobit u programu se može shvatati kao dobrobit za budućnost ili kao „svojstvo deteta sada i ovde“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 170), koja se razvija kroz odnose i delanje. Program „pre-školske orijentacije“ (Bennett, 2004; prema: Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014, str. 5), zanemaruje svakodnevna iskustva i socijalne interakcije, usmeren je na pripremu dece na školu. Predškolski program „vaspitne orijentacije“ (Bennett, 2004; prema Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014, str. 5), uzima u obzir kontekst u kome dete uči, detetovo iskustvo svakodnevnog življenja, dobrobit deteta u programu i podršku kapacitetima za učenje dece. Zbog toga je kvalitet prakse potrebno sagledati u kontekstu u kome se razvija realni program. Dečja perspektiva o kvalitetu prakse, prema istraživanju profesorke Pavlović Breneselović, ukazuje da su za decu najbitniji „vršnjaci, igra, participacija dece, učešće odraslih, životnost, prostor i boravak napolju“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 151).

¹ ana.gardasevic@gmail.com

Pitanje participacije usko je povezano sa pitanjem razumevanja kvaliteta učešća dece u realnom programu vrtića. Decu vaspitava stvarno dešavanje u grupi, u vrtiću, kroz odnose koje grade sa odraslima i decom, a „ne vaspitavaju i ne obrazuju naši napisani programi, definisani ciljevima i naše dobre namere, niti ni najbolje napisani planovi“ (Pavlović Breneselović, 2022, str. 6). Realna dešavanja i akcije koje preduzimaju odrasli u svakodnevnom neposrednom radu sa decom zasnivaju se na strategijama razvijanja realnog programa. Kontekst predškolske ustanove oblikuje strategije (planiranja, zajedničkog razvijanja realnog program i dokumentovanja), a istovremeno strategije oblikuju kontekst (prostor, učesnici, kultura ustanove i okruženje). Strategije su vidljive kroz postupke odraslih koji oblikuju odnos odraslih i dece i načine učešća dece u realnom programu.

Osnove programa prepoznaju dete kao aktivnog učesnika zajednice, usmerenog na odnose sa vršnjacima i odraslima (Osnove programa, 2019). Kvalitet odnosa deteta sa vrtićem, u porodičnom okruženju ili široj društvenoj zajednici određuje razvoj, učenje i dobrobit deteta. Deca uče kako da deluju u „recipročnim interakcijama“ (Osnove programa, 2019, str. 34), kako da pomognu drugome i grade poverenje jedni u druge. U kolektivu se uči da se prepozna i uvaži emocija drugoga i kako da se preispita vlastita ideja i mišljenje razmatrajući gledišta i teorije drugih. Učenje deteta se ne odvija samo kroz sopstvene akcije već i na osnovu načina kako se prema njemu drugi odnose (Breneselović, 2012), pa dete kroz interakciju razvija svest o pripadanju, prihvatanosti i pozitivnom identitetu.

Istraživanje prakse vrtića može doprineti boljem razumevanju prakse predškolskog vaspitanja obrazovanja i pokrenuti pitanja suštinski važna za građenje kvaliteta, dečju dobrobit u programu i prava dece da učestvuju i menjaju obrazovnu praksu. Osnova za analizu prakse ovog istraživanja je uticaj konteksta obrazovne institucije na realni program i kvalitet vaspitanja i obrazovanja. Uporedna analiza različitih konteksta u godini pred polazak u školu ukazuje na participaciju u kontekstu vrtića, sa jedne strane, i segregaciju u programu u kontekstu škole, sa druge strane.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja je uticaj konteksta obrazovne institucije na razvijanje realnog programa. Cilj istraživanja je ispitati kako kontekst škole i kontekst vrtića utiču na razvijanje realnog programa.

Istraživačka pitanja koja se prikazuju su:

- Kako kontekst škole utiče na razvijanje realnog programa?
- Kako kontekst vrtića utiče na razvijanje realnog programa?

U istraživanju konteksta obrazovne institucije obuhvaćeno je 7 vaspitno-obrazovnih grupa u godini pred polazak u školu. Četiri grupe celodnevnog oblika rada su organizovane u prostoru vrtića PU „Dečja radost“ iz Ćuprije, jedna grupa celodnevnog oblika rada u prostoru OŠ „13.oktobar“, jedna grupa poludnevnog oblika rada u OŠ „13.oktobar“, a jedna grupa poludnevnog oblika rada u OŠ „Vuk Karadžić“. Praćeno je razvijanje realnog programa u grupama pred polazak u školu različitih obrazovnih

institucija - vrtića i škola tokom 2025/26. Tehnike istraživanja su učestvujuće posmatranje i intervju sa vaspitačima, a instrumenti su protokol posmatranja i polustrukturirani intervju. Teme intervju su usmerene na ispitivanje mišljenja vaspitača o uslovima za realizaciju programa u godini pre polaska u školu.

Rezultati istraživanja

Uticaj konteksta školske institucije na razvijanje realnog programa

U školi je vidljiva podeljenost dana na stroge vremenske intervale, vremenska segmentacija. Postoji strogo određeno pravilo i dužina trajanja obroka, određeno pravilo trajanja igre u dvorištu škole: *„Prekida se igra jer je vreme isteklo, drugoj deci počinje čas fizičkog“* (izvod iz intervju sa vaspitačem 2). Deca u školi imaju kolektivni ritam, postoji vreme za obavljanje kulturno-higijenskih navika sve dece bez obzira na individualne potrebe: *„Kako ne bi ometali decu u školi, celu grupu povedem u kupatilo“* (izvod iz intervju sa vaspitačem 3).

Vidljiva je fragmentacija prostora koja vodi segregaciji dece koja pohađaju predškolski program. Posmatranjem istraživač uočava da predškolski program organizovan u školskim uslovima utiče na odvojenost dece od ostalih prisutnih u školi, postoje „zabranjene zone“ (izvod iz zabeleški istraživača) poput hodnika, drugih prostorija, dvorišta. Veliki deo dana se provodi u prostoriji koja je određena za korišćenje. Ne koristi se sav prostor sobe za predstavljanje procesa učenja, nastavno osoblje škole određuje mesto, izgled procesnog panoa i organizaciju prostora, *„Možemo na jednom zidu u učionici postaviti pano, a instalacije i produkte učenja ne; ne menjamo izgled učionice, jer je koriste i deca školskog uzrasta“* (izvod iz intervju sa vaspitačem 2).

Dinamika grupe je uslovljena organizacionom strukturom škole, spontana okupljanja u otvorenoj igri nisu vidljiva, dominira vođena igra sa pravilima. Posmatranjem istraživač zaključuje da: *„Pitanje izbora izlaska napolje i izbora aktivnosti je prepušteno vaspitaču, a druženje sa decom različitih uzrasta onemogućeno zbog strukturne organizacije same škole“* (izvod iz zabeleške istraživača). Tokom intervju, vaspitači navode da se organizuju igre sa pravilima, kako bi vaspitač kontrolisao nivo buke. Vaspitač tokom intervju navodi da *„prostor škole sputava igru i istraživanje dece“* (izvod iz intervju sa vaspitačem 2), prisutna je kontrola aktivnosti. Ovakvi uslovi ne pružaju mogućnost građenja zajednice.

Posmatranjem razvijanja realnog programa u godini pred polazak u školu u poludnevnom trajanju, istraživač uočava da je u prostoru škole onemogućeno druženje dece, i zaključuje da je prisutna socijalna segregacija. Škola ima krutu organizacionu strukturu koja ne odgovara potrebama dece vrtićkog uzrasta. Deca i vaspitači su u situaciji da poštuju pravila koja im nameće školski sistem. Deca vrtićkog uzrasta nemaju interakciju sa decom u školi. Zbog fizičke odvojenosti prostora škole i vrtića, deci su uskraćena svakodnevna druženja i okupljanja u dvorištima vrtića.

Kruta struktura ističe važnost kontrole u odnosu na autonomiju, pasivan odnos prema životu uslovljen pravilima koje nameće odrasli. Deca se stavljaju u pasivan odnos prema prostoru, drugoj deci i odraslima, kulturi obrazovne ustanove i okruženju. Kontekstualna iskustva dece i vaspitača u godini pred polazak u školu organizovana u prostoru škole ukazuju na ograničavanje učešća dece u programu.

Uticaj konteksta vrtića na razvijanje realnog programa

Deca u vrtiću „u situacijama igre i istraživanja uče kako da komuniciraju i stupaju u interakciju sa drugom decom“ (izvod iz beleški istraživača). Vrtić je mesto susreta dece, u vrtiću se stvaraju prilike za spontana okupljanja. U vrtiću deca učvršćuju svoja prijateljstva kroz različite rituale: rođendanske proslave, piknike, čitanje priča, posete drugim vaspitnim grupama. Takav pristup osigurava građenje zajedništva. Po rečima vaspitača: *„Kada deci dođu drugari u goste, pokazuju izuzetnu sreću, uvek čuju i nauče nešto novo“* (izvod iz intervjua sa vaspitačem 5). Deca se druže i učestvuju u zajedničkoj igri, a dvorišta vrtića su mesta u kojima deca ostvaruju bogatu interakciju. U dvorištima vrtića: *„Deca se okupljaju da posmatraju insekte, dogovaraju se da naprave svoja skrovišta od automobilskih guma, igraju igru žmurke organizovani u timovima“* (izvod iz beleški istraživača).

Vaspitači sa decom istražuju u planiranim situacijama učenja, povezuju se sa drugim grupama u okviru različitih projekata i zajedno planiraju istraživanja. Deca uzrasta od 6 godina eksperimentom pokazuju kakva je koža pingvina deci uzrasta od 2-3 godine, istražujući pitanje *„Da li je pingvinima hladno?“* (izvod iz beleški istraživača). Zaključuje se da se deca povezuju na različite načine, u različitim situacijama, koriste svoja iskustva, dele iskustva sa drugima. Posmatranjem, istraživač zapaža kako deca i vaspitači dve vaspitne grupe grade zajedništvo tokom razgovora o aktuelnim projektima „Pauk“ i „Tajne morskih dubina“. Deca izdvajaju simbol „mreže“, koji spaja njihove projekte. Predstavljaju vizuelno svoja druženja kroz fotografije na mreži u zajedničkim prostorima.

U vrtiću inspirativno okruženje podstiče decu da integrišu svoja znanja, iskustva i učenja. Vaspitač navodi primer građenja zajedništva dve vaspitne grupe: *„Organizovali smo igre u paru u kojoj su deca povezivala oglašavanje životinja sa slikom životinje postavljenom na stolici“* (izvod iz intervjua sa vaspitačem 4). Ove aktivnosti su značajne za iskustvo dece, ukazuju na zajedničko učešće, pomoć i podršku u kontekstu vrtića.

Ovakve situacije ukazuju da vrtić pruža prilike za povezivanje dece različitih uzrasta, u različitim smislenim situacijama učenja. Vrtić je mesto koje omogućuje spontana okupljanja dece, ali i planiranje i zajedničko razvijanje realnog programa različitih vaspitno-obrazovnih grupa. U vrtiću se stvaraju prilike za aktivno učešće dece, bogatu interakciju sa vršnjacima i obezbeđuje viši nivo učešća dece u programu.

Ko i kako može menjati poziciju deteta u programu?

Pitanje organizacije predškolskog programa je neodvojivo od pitanja kvaliteta učešća dece u realnom programu. Praksa pokazuje da se pri planiranju boravka dece predškolskog uzrasta u prostorijama škole vodi briga o organizacionim uslovima, ali ne i o kulturi i strukturi institucije u okviru koje se razvija realni program. Škola svojom strukturom utiče na školarizaciju predškolskog programa, zanemaruje važnost razvijanja programa zasnovanog na odnosima. Svi koji rade sa decom u ma kom kontekstu, moraju promišljati o stvarnim posledicama isključenosti dece i obezbediti da sva deca predškolskog uzrasta „kroz podršku njihovoj dobrobiti imaju jednake mogućnosti za učenje i razvoj“ (Godine uzleta, 2019, str. 17).

Na kraju, ukažimo i na to da je pedagog taj koji zastupa prava dece na jednakost i dostupnost vaspitanja i obrazovanja, zagovara nediskriminatorska ponašanja prema deci. Kako bi se razumela mreža odnosa dece i vaspitača u realnom programu, pedagog kritički preispituje, podstiče samorefleksiju. Kao podržavajući lider, pedagog, afirmiše kvalitet učešća sve dece i preispituje usklađenost sa teorijsko-vrednosnim postulatima Osnova programa. Osnažuje kompetencije svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa i doprinosi dubljem razumevanju kvaliteta predškolskog vaspitanja obrazovanja. Pedagog unapređenje interakciju dece i odraslih, podržava razvijanje smislenih odnosa zasnovanih na poverenju, uvažavanju, bliskosti i prijateljstvu. U saradnji sa kolegama u ustanovi, oblikuje okruženje u kome su vreme, prostor i odnosi usklađeni i podstiču participaciju.

Literatura

- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 16/2018.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (133-146). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). *Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet 2 - Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. i sar. (2022). *Strategije zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

IZMEĐU ULOGE PEDAGOGA I VASPITAČA: ISKUSTVA IZ PRAKSE U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

Nevena D. Maksimović¹
Vega Omladinski Centar

Apstrakt

U savremenoj predškolskoj praksi realizacija obrazovnih programa odvija se u složenim organizacionim uslovima koji često dovode do preispitivanja i pomeranja profesionalnih uloga. Posebno se izdvaja pozicija pedagoga kao stručnog saradnika, čija je uloga usmerena na praćenje, unapređivanje i analizu vaspitno-obrazovnog rada, ali se u svakodnevnoj praksi neretko menja u skladu sa potrebama ustanove. Rad je stručnog karaktera i zasnovan je na refleksiji ličnog profesionalnog iskustva u radu u predškolskoj ustanovi. U fokusu rada nalazi se odnos između uloge pedagoga i vaspitača, sa posebnim osvrtom na situacije u kojima dolazi do njihovog preplitanja. Analizira se na koji način ovakve okolnosti utiču na organizaciju rada i ostvarivanje predškolskog programa. Rezultati ukazuju na to da pomeranje uloge pedagoga ka neposrednom radu sa decom može dovesti do zanemarivanja njegovih stručnih funkcija, što ima značajne implikacije na kvalitet i ostvarivost programa. Ukazuje se na potrebu jasnijeg razumevanja i pozicioniranja uloge pedagoga u savremenoj praksi.

Ključne reči: pedagog, predškolski program, praksa, profesionalna uloga, uloga vaspitača.

Kontekst ostvarivanja predškolskog programa i profesionalne uloge

U svakodnevnoj praksi predškolskih ustanova, profesionalne uloge ne ostvaruju se uvek strogo u okviru regulativno definisanih zadataka, već kroz konkretne organizacione uslove rada. U takvim okolnostima dolazi do preklapanja odgovornosti, posebno između uloge pedagoga i vaspitača. Iako je prema Pravilniku o programu svih oblika rada stručnog saradnika uloga pedagoga usmerena na praćenje i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada, pružanje podrške vaspitačima, saradnju sa porodicom i učestvovanje u razvoju kvaliteta rada ustanove (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, 2021), svakodnevni uslovi rada često podrazumevaju i njegovo intenzivnije uključivanje u neposredan rad sa decom i organizacione aktivnosti.

U situacijama kada takvi zadaci postanu dominantni, smanjuje se prostor za kontinuirano ostvarivanje razvojne, savetodavne i analitičke funkcije pedagoga. Savremeni teorijski pristupi naglašavaju da se praksa ne može posmatrati izvan konteksta u kojem nastaje (Krnjaja, 2016), što znači da i ostvarivanje predškolskog programa zavisi od načina organizacije profesionalnih uloga i odnosa u ustanovi.

¹ maksimovic0nevena@gmail.com

Cilj rada je analiza načina na koji se profesionalna uloga pedagoga oblikuje u svakodnevnoj praksi, kao i razumevanje uticaja preklapanja uloga pedagoga i vaspitača na ostvarivanje predškolskog programa.

Metodološki pristup

Rad je zasnovan na profesionalnoj refleksiji autora i analizi situacija iz svakodnevne prakse u predškolskoj ustanovi. Takav pristup polazi od refleksivne prakse kao načina razumevanja i unapređivanja profesionalnog delovanja kroz promišljanje iskustva i konkretnih situacija iz rada (Schön, 1983). Pre svega se misli na situacije u kojima dolazi do promene fokusa profesionalnog delovanja pedagoga i vaspitača, kao i na načine na koje organizacioni uslovi oblikuju te promene. Analiza se usmerava na uočavanje obrazaca u funkcionisanju ustanove i na razumevanje odnosa između normativno definisanih uloga i njihove realne primene u praksi.

Položaj pedagoga u kontekstu ostvarivanja programa

Rad pedagoga u predškolskoj ustanovi, u skladu sa Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih saradnika u predškolskoj ustanovi, obuhvata stručno praćenje razvoja dece (kontinuirano posmatranje, analizu i interpretaciju razvojnih potreba i napredovanja dece, kao osnov za planiranje i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada), podršku njihovom učenju i razvoju, saradnju sa roditeljima i zaposlenima, kao i učešće u unapređivanju kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, 2021).

I pored navedenog, svakodnevni uslovi rada često zahtevaju uključivanje pedagoga u direktan rad sa decom i organizaciju grupnih aktivnosti, čime se stručna funkcija pedagoga delimično premešta u operativni domen funkcionisanja ustanove pod čime se podrazumevaju situacije koje su usmerene na obezbeđivanje kontinuiteta svakodnevnog funkcionisanja vaspitnih grupa, poput zamena odsutnih vaspitača, reorganizacije rasporeda rada, prilagođavanja uslova rada u grupama i rešavanja tekućih organizacionih zahteva. U takvim okolnostima pedagog preuzima i poslove koji zahtevaju neposredno uključivanje u funkcionisanje grupa, što dovodi do smanjenja vremena za kontinuirano analitičko i razvojno delovanje.

Profesionalna uloga pedagoga u praksi ne može se posmatrati izdvojeno od organizacionog i institucionalnog konteksta u kojem se realizuje (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014). Svakodnevno funkcionisanje predškolske ustanove podrazumeva dinamičan i često nepredvidiv skup zadataka, koji nisu uvek jasno razgraničeni po profesionalnim ulogama, već zahtevaju fleksibilno reagovanje i preuzimanje različitih odgovornosti u skladu sa trenutnim potrebama rada.

U svakodnevnoj praksi predškolske ustanove, pedagog učestvuje u različitim oblicima podrške vaspitno-obrazovnom radu, koji uključuju neposredno prisustvo u vaspitnim grupama, podršku vaspitačima u realizaciji aktivnosti, zajedničko planiranje i

realizaciju situacija učenja koje proizilaze iz interesovanja dece, podršku u oblikovanju vaspitnog okruženja, kao i učešće u organizaciji različitih oblika zajedničkih aktivnosti u ustanovi (Godine uzleta, 2018).

Analitički posmatrano, ključni izazov u organizaciji rada odnosi se na raspodelu vremena i fokusa stručnog delovanja pedagoga. Aktivnosti koje čine osnovu njegove profesionalne uloge, u skladu sa Pravilnikom, uključuju kontinuirano posmatranje i praćenje vaspitno-obrazovne prakse, stručno promišljanje i analizu razvoja dece u kontekstu vaspitne grupe, kao i planiranje i pružanje stručne podrške vaspitačima u unapređivanju rada.

U uslovima intenzivnih organizacionih zahteva u ustanovi, ostvarivanje ovih aktivnosti može biti otežano što može dovesti do situacija iz prakse u kojima pedagog tokom istog radnog dana, usled odsustva vaspitača, preuzima rad u vaspitnoj grupi, učestvuje u podršci planiranju i realizaciji aktivnosti zasnovanih na integrisanom pristupu učenju u drugoj vaspitnoj grupi, dok paralelno učestvuje u rešavanju organizacionih zadataka vezanih za pripremu zajedničkih događaja ili uređenje prostornih uslova u skladu sa potrebama vaspitno-obrazovnog rada. Iako su navedene aktivnosti deo profesionalnog angažovanja u okviru realnog programa ustanove, njihov intenzitet i paralelno odvijanje u istom vremenskom periodu utiču na mogućnost kontinuiranog i sistematskog praćenja vaspitno-obrazovne prakse. Umesto da se posmatraju kao izdvojene aktivnosti, one ukazuju na potrebu za usklađivanjem različitih oblika stručnog delovanja, kako bi se obezbedio kontinuitet u refleksivnom praćenju i stručnoj podršci vaspitačima. U toj raspodeli vremena vidi se suštinska posledica preklapanja uloga: pedagog istovremeno postaje deo neposredne realizacije rada sa decom i nosilac stručne podrške, ali bez stabilnog okvira u kojem bi te funkcije bile jasno razdvojene. Time se stručna uloga ne gubi formalno, ali se u praksi transformiše u niz diskontinuiranih intervencija, što dugoročno utiče na mogućnost sistematskog unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada.

Saradnja i komunikacija u timu u uslovima preklapanja profesionalnih uloga

Kvalitet saradnje u predškolskoj ustanovi u velikoj meri zavisi od jasnoće profesionalnih uloga i načina organizacije rada. Kada su uloge jasno definisane, komunikacija se odvija u pravcu planiranja, zajedničkog sagledavanja vaspitno-obrazovne prakse i unapređivanja rada. U uslovima intenzivnijeg preklapanja profesionalnih odgovornosti, struktura komunikacije se menja, pa se fokus sa dugoročnih stručnih procesa pomera ka svakodnevnoj operativnoj koordinaciji. Takve promene ne znače izostanak stručne komunikacije, već njeno preusmeravanje ka neposrednim organizacionim potrebama, kao što su usklađivanje rasporeda, organizacija rada u grupama i rešavanje tekućih situacija u ustanovi, što može dovesti do promene načina na koji vaspitači doživljavaju ulogu pedagoga u predškolskoj ustanovi.

Kompetencije pedagoga u savremenoj praksi

Savremeni pristupi profesionalnoj ulozi pedagoga naglašavaju njenu kompleksnost, koja obuhvata istovremeno delovanje u oblasti stručne podrške, komunikacije i organizacije rada, uz kontinuirano refleksivno preispitivanje sopstvene prakse. Ova uloga se ostvaruje kroz stalno usklađivanje različitih oblika profesionalnog delovanja u okviru realnog konteksta ustanove. Stručna osposobljenost pedagoga se ne ogleda isključivo u primeni teorijskih saznanja, već i u sposobnosti da se prepoznaju promene u radu ustanove, kritički sagledaju sopstveni postupci i profesionalno reaguje u različitim situacijama.

Poseban izazov nastaje u okolnostima u kojima se granice između stručnih i operativnih aspekata rada prepliću u svakodnevnoj praksi ustanove, što dovodi do situacija u kojima pedagog istovremeno odgovara na različite zahteve profesionalne uloge. Takvi uslovi zahtevaju kontinuirano usklađivanje stručnog delovanja sa organizacionim kontekstom rada, pri čemu se profesionalna uloga posmatra kao dinamičan proces oblikovanja u realnim uslovima prakse.

U tom smislu, kompetencije pedagoga se odnose na sposobnost analitičkog sagledavanja i preispitivanja organizacionih obrazaca u ustanovi, kao i na aktivno učestvovanje u njihovom unapređivanju, a ne samo na efikasno izvršavanje pojedinačnih zadataka. Profesionalno delovanje pedagoga uključuje refleksivno razumevanje sopstvene prakse u okviru šireg institucionalnog sistema, u kojem se uslovi rada i profesionalne uloge međusobno oblikuju, a posmatrano iz tog ugla, odnos između pedagoga i ustanove ne zasniva se na suprotstavljenim pozicijama, već na međusobnoj uslovljenosti – organizacioni okvir utiče na način ostvarivanja stručne uloge, dok kompetencije pedagoga omogućavaju prepoznavanje, interpretaciju i unapređivanje postojećih obrazaca prakse.

Razlike u organizaciji vaspitno-obrazovnog rada i posledice po ostvarivanje predškolskog programa

Način organizacije rada u predškolskoj ustanovi direktno određuje način na koji se uloga pedagoga realizuje u praksi. Kada organizacioni sistem funkcioniše u režimu čestih ad hoc promena, potreba za zamenama i operativnim intervencijama postaje dominantna, što dovodi do pomeranja prioriteta rada. Pedagog tada ulazi u ulogu koja je pretežno reaktivna, umesto analitički usmerena, čime se menja struktura njegovog profesionalnog angažovanja.

Analitički posmatrano, ovakva organizacija rada dovodi do prekida kontinuiteta u ključnim segmentima stručnog delovanja. Stručni razgovori sa vaspitačima sve češće se pomeraju iz planskog u situacioni okvir, uslovljen trenutnim organizacionim zahtevima, dok se uvid u razvoj dece oslanja na parcijalna zapažanja, bez stabilnog kontinuiteta praćenja. Posledično, stručna uloga pedagoga ne izostaje, već se transformiše u niz pojedinačnih intervencija koje ne omogućavaju dugoročno praćenje i evaluaciju efekata vaspitno-obrazovnog rada. Na nivou organizacije rada, to znači da se ne menja samo

raspodela zadataka, već i kvalitet i dubina profesionalnog uvida u proces realizacije predškolskog programa, što ima direktne implikacije na mogućnosti njegovog sistematskog unapređivanja.

Diskusija

Analiza ukazuje da ostvarivanje predškolskog programa ne zavisi isključivo od njegovih sadržaja, već i od načina organizacije svakodnevnog rada u ustanovi, koji određuje uslove u kojima se program realizuje. U okviru takve organizacije, položaj pedagoga se pokazuje kao posebno složen, jer se njegova stručna uloga u praksi prepliće sa zahtevima svakodnevnog funkcionisanja ustanove, koji podrazumevaju organizaciju rada grupa, podršku vaspitačima u realizaciji aktivnosti i rešavanje tekućih organizacionih potreba.

Takvo preklapanje dovodi do situacije u kojoj se vreme i fokus profesionalnog delovanja pedagoga delimično pomeraju sa analitičko-razvojnihi aktivnosti ka neposrednom funkcionisanju vaspitnih grupa i koordinaciji svakodnevnog rada. Kao posledica toga, dolazi do raskoraka između normativno definisane uloge pedagoga i njenog ostvarivanja u praksi, što se odražava na mogućnost kontinuiranog i sistematskog praćenja i unapređivanja kvaliteta predškolskog programa.

Zaključak

Ostvarivanje predškolskog programa predstavlja složen proces koji zavisi od organizacije profesionalnih uloga u ustanovi, a ne samo od njegovih formalnih ciljeva. Uloga pedagoga predstavlja važan stručni potencijal u unapređivanju kvaliteta prakse, ali u uslovima čestog preklapanja sa operativnim zadacima dolazi do smanjenja prostora za njegov analitički i razvojni rad. Navedeni nesklad ukazuje na potrebu jasnijeg pozicioniranja uloge pedagoga u organizaciji rada predškolske ustanove, kako bi se obezbedili stabilni uslovi za njegovo stručno delovanje i doslednije unapređivanje predškolskog programa.

Literatura

- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 3, Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_reff_4119
- OECD. (n.d.). *Early childhood education and care*. Organisation for Economic Co-operation and Development
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*. (2018). Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br.
- Pavlović Breneselović, D., & Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69(2), 212-225.

- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi.* (2021).
Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 6/2021.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- UNESCO. (n.d.). *Early childhood care and education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

PROJEKTI U FUNKCIJI PODRŠKE RAZVIJANJU OBRAZOVNIH PROGRAMA



PRIMENA KONCEPTA POZITIVNOG RAZVOJA U PREVENCIJI PROBLEMA U PONAŠANJU UČENIKA¹

Zorica S. Šaljić² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Vera Z. Spasenović³ 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Koncept pozitivnog razvoja zauzima sve značajnije mesto u prevenciji problema u ponašanju dece i mladih. Nasuprot dominantne orijentacije usmerene velikim delom ka rizicima i problemima tokom odrastanja, pozitivan pristup razvoju zasniva se na tome da svaka osoba raspolaže potencijalima i snagama za pozitivan razvoj. Polazeći od osnovnih postavki koncepta pozitivnog razvoja, u radu se razmatra holistički pristup škole podsticanju prosocijalnih ponašanja učenika kao primer uspešnog pozitivnog usmeravanja razvoja. Njegova suština je u sistemskoj i strukturiranoj primeni niza mera i aktivnosti kojima se unapređuje pozitivno i inkluzivno okruženje za učenje i razvoj svih učenika, uz prepoznavanje važnosti različitih vidova i nivoa podrške učenicima s obzirom na stepen izloženosti nepovoljnim razvojnim okolnostima. Osnovne pedagoške implikacije tiču se neophodnosti prevazilaženja prakse u kojoj je fokus na problemima u ponašanju učenika i disciplinskim merama, kao i važnosti izgradnje podržavajućeg okruženja u kojem aktivno i zajedničko učešće svih subjekata školskog rada ima veoma važnu ulogu.

Ključne reči: pozitivan razvoj, prosocijalna ponašanja, prevencija problema u ponašanju učenika.

Uvod

Godinama unazad najzastupljeniji pristup prevenciji problema u ponašanju učenika zasniva se na identifikaciji rizičnih i zaštitnih činilaca (individualnih karakteristika deteta, odlika porodičnog, školskog i šireg okruženja) koji imaju značajnu ulogu u javljanju nepovoljnih razvojnih ishoda. Polazi se od toga da efektivne preventivne mere i aktivnosti ne mogu dati značajnije rezultate ukoliko se ne oslanjaju na sprečavanje uticaja nepovoljnih i podsticanje delovanja povoljnih razvojnih okolnosti. S druge strane, smatra se da se na taj način period detinjstva i mladosti posmatra kao

¹Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada Univerziteta u Beogradu – Filozofskog fakulteta (broj ugovora 03-33/2026-03/ 200163).

² zorica.saljic@f.bg.ac.rs

³ vspaseno@f.bg.ac.rs

period ispunjen rizicima, a mnogi mladi kao potencijalni problemi koje treba „dovesti u red” pre nego što nanesu ozbiljnu štetu sebi ili drugima (Damon, 2004).

Usled kritika upućenih pristupu prevashodno orijentisanom na probleme i rizike s kojima se mladi suočavaju tokom odrastanja, sve važnije mesto počinje da zauzima koncept pozitivnog razvoja usmeren na pozitivne ishode, potencijale i resurse pojedinca (Bouillet i Maglica, 2023; Damon, 2004). Objašnjenje sve veće „popularnosti” koncepta pozitivnog razvoja može se potražiti u činjenici da je identifikacija faktora rizika kompleksan proces sa često neizvesnim ishodom, te je u tom smislu opravdano i potrebno okrenuti se raspoloživim resursima i nastojanjima da se pažnja više usmeri na pozitivan razvoj. Pri tom, ne treba zanemariti činjenicu da, kao i preventivno delovanje zasnovano na faktorima rizika i zaštite, i pozitivan pristup razvoju mladih prepoznaje postojanje nedaća i razvojnih izazova, ali se opire razumevanju razvoja kao procesa prevazilaženja nedostataka i rizika, i zamenjuje ga vizijom deteta željnog da istražuje svet, sposobnog da uči, stiče kompetencije i doprinosi svetu u kome živi (Damon, 2004).

Osnovne odlike koncepta pozitivnog razvoja

Koncept pozitivnog razvoja mladih posmatra mlade kao jedinstvene i dinamične entitete koji su u stalnoj interakciji sa svojim okruženjem, pri čemu se ističe važnost različitih oblika podrške i usluga koje doprinose uspešnom ostvarivanju razvojnih zadataka tokom različitih faza razvoja (Acosta et al., 2021). U fokusu je jačanje potencijala i snaga mladih, stvaranje podsticajnog i podržavajućeg okruženja i obezbeđivanje prilika za dvosmerne i konstruktivne interakcije mladih sa okruženjem (Taylor et al., 2017). Polazi se od toga da svi mladi imaju kapacitet za pozitivan rast i razvoj koji ne zavisi samo od unutrašnjih razvojnih resursa, već i uticaja neposrednog okruženja. Naglasak je na tome da su deca i mladi ključni akteri sopstvenog razvoja i značajan (i nedovoljno iskorišćen) resurs u procesu kreiranja odnosa, konteksta i zajednica značajnih za njihov pozitivan razvoj (Arnold & Silliman, 2017; Benson et al., 2006; Shek et al., 2019).

Iz prethodno rečenog sledi da u konceptu pozitivnog razvoja podjednako važno mesto zauzimaju razvojne snage pojedinca (veštine, kompetencije, vrednosti i dispozicije neophodne za uspešno funkcionisanje u društvu) i adekvatna podrška i prilike koje omogućavaju zadovoljenje detetovih potreba i njegovo aktivno (prosocijalno) angažovanje kao ravnopravnog partnera u odnosu sa okruženjem s kojim deli sva prava i odgovornosti (Arnold & Silliman, 2017; Benson et al., 2006; Damon, 2004). Prema tome, dostizanje pozitivnih razvojnih ishoda u značajnoj meri uslovljeno je uspostavljanjem kvalitetnih odnosa sa brižnim odraslima i vršnjacima, smislenim učešćem i osećajem sigurnosti (kao produktom prethodno pobrojanih činilaca). Na taj način, pomaže se mladima da budu produktivni, razvijaju pozitivne interpersonalne odnose i uspešno prevazilaze izazove adolescencije (Arnold & Silliman, 2017).

Podsticanje pozitivnih ponašanja učenika

Koncept pozitivnog razvoja određuje se kao intencionalan, prosocijalan pristup čija je osnovna ideja promovisanje pozitivnih aspekata pojedinca, usvajanje prosocijalnog ponašanja, osnaživanje međuljudskih odnosa...(Bouillet i Maglica, 2023). Primerom podsticanja pozitivnog razvoja može se smatrati holistički pristup škole podsticanju pozitivnih ponašanja učenika (engl. *school-wide positive behavior support*). Reč je o sistemskoj i strukturiranoj, uz to i fleksibilnoj, primeni niza mera i aktivnosti, kojima se unapređuje pozitivno i inkluzivno okruženje za učenje za sve učenike, podstiču obrazovna postignuća i razvijaju socijalne kompetencije učenika, ali i uspešno radi na sprečavanju i smanjenju problema u ponašanju (Beqiraj et al., 2022; Horner & Sugai, 2015; Sorlie, 2021; Sugai & Horner, 2008; Wicks, 2024).

Ovaj koncept počeo je da se razvija sredinom osamdesetih godina 20. veka kao odgovor na praksu sankcionisanja problema u ponašanju učenika i potrebu razvoja novih strategija za smanjenje problematičnog ponašanja i izgradnju adaptivnijih bihevioralnih repertoara, što je doprinelo tome da je početkom 21. veka zauzeo veoma važno mesto u restrukturiranju prakse škola u pravcu uspostavljanja sistematičnog i višeslojnog pristupa prevenciji problema u ponašanju učenika (Kincaid et al., 2016). Može se reći da je čak došlo do prerastanja ovog modela u okvir za razvijanje snažne vrednosne osnove i socijalne kulture škole, u svrhu pružanja različitih nivoa podrške potrebnih za unapređivanje obrazovnih i socijalnih ishoda svih učenika (Beqiraj et al., 2022; Horner & Sugai, 2015).

U procesu podsticanja prosocijalnih ponašanja učenika polazi se od identifikacije i definisanja vaspitnih i obrazovnih ishoda – kao što su unapređivanje školskih postignuća učenika, razvijanje pozitivnih interpersonalnih odnosa, razvijanje socijalnih i emocionalnih veština – koji bi trebalo da budu prihvaćeni od strane svih značajnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (Knoff, 2012; McIntosh, 2023; Simonsen et al., 2008; Sugai & Horner, 2002). U sledećem koraku, planiraju se različite, međusobno povezane i uzajamno osnažujuće aktivnosti, kojima će se dostići željeni ishodi, poput: promovisanje učešća u različitim školskim aktivnostima, podučavanje pravilima ponašanja (putem predavanja, demonstracija, igranja uloga, diskusija, učenja po modelu, uvežbavanja očekivanih ponašanja u realnim situacijama uz dobijanje odgovarajuće pozitivne ili korektivne povratne informacije), uspostavljanje pozitivnih očekivanja, kontinuirano i dosledno pohvaljivanje i podsticanje pozitivnog ponašanja, praćenje ponašanja učenika u različitim situacijama i preduzimanje odgovarajućih (korektivnih) mera kada je to potrebno. Teži se tome da se kroz sistemski pristup podržava socijalni, emocionalni i bihevioralni razvoj svih učenika, kako bi se pomoglo što većem broju učenika da budu uspešni, smanjila potreba za individualnim planovima podrške i obezbedilo više vršnjačkih modela željenog ponašanja koje učenici mogu da slede (McIntosh, 2023). Sve to bi trebalo da doprinese razvijanju veština samoregulacije koje podrazumevaju promišljanje sopstvenog ponašanja, postavljanje ličnih ciljeva i korišćenje dostupnih resursa za njihovo postizanje (Bonell et al., 2016).

Ukoliko je potrebno, za učenike koji se smatraju rizičnim za razvoj problema u ponašanju (ili koji ih već ispoljavaju) organizuju se ciljane intenzivne intervencije usmerene na razvoj socijalnih, emocionalnih i akademskih veština ili, prema potrebi, na funkcionalnu procenu ponašanja i individualni plan podrške (Knoff, 2012; Sorlie, 2021). Različitim vidovima podrške teži se podupiranju razvoja kompetencija učenika i postizanju boljih školskih postignuća, uspostavljanju pozitivnih interakcija sa odraslima i vršnjacima, efikasnom kontrolisanju i upravljanju emocijama i razvijanju proaktivnog i prosocijalnog ponašanja (Knoff, 2012).

Osim pružanja podrške učenicima, aktivnosti usmerene na promene na nivou sistema smatraju se sastavnim i nužnim delom ovog pristupa (Kincaid et al., 2016). Da bi se one ostvarile (i omogućilo pružanje kvalitetne podrške učenicima), neophodno je uspostaviti odgovarajuću organizacionu infrastrukturu koja će uvećati kapacitete za promene kroz jasne protokole, definisane uloge zaposlenih, organizaciju obuka, mentorstva, supervizije, timski rad i praćenje kvaliteta primene planiranih mera i aktivnosti (Beqiraj et al., 2022). Takav pristup zahteva aktivno učešće značajnih aktera školskog rada u svim fazama procesa podsticanja prosocijalnih ponašanja (Beqiraj et al., 2022), što podrazumeva i učešće u delovanju školskog tima sastavljenog od predstavnika svih interesnih strana, formiranog sa zadatkom rukovođenja planiranjem, realizacijom i evaluacijom aktivnosti kojima će se dosegnuti željene promene i ishodi (McKevitt & Braaksma, 2008; Simonsen et al., 2008; Sorlie, 2021; Sugai & Horner, 2002).

Brojna istraživanja i metaanalize dosledno pokazuju značajne pozitivne efekte ovog modela u pogledu bezbednosti u školi, odeljenske klime, nastavničke podrške učenicima, socijalnih veština, školskih postignuća (McIntosh, 2023; Sorlie, 2021; Taylor et al., 2017). Takođe, nalazi ukazuju da njegova primena doprinosi smanjenju stope nepoželjnih ponašanja i upotrebe disciplinskih mera, kao i većoj zastupljenosti prosocijalnog ponašanja i boljoj emocionalnoj regulaciji kod učenika (McIntosh, 2023). Ovom pristupu pripisuje se da se u značajnoj meri oslanja na bihevioralnu teoriju učenja, te se smatra primerom njene uspešne primene u prevazilaženju velikog društvenog problema – teškoća u ponašanju dece i mladih (Horner & Sugai, 2015).

Zaključak

Koncept pozitivnog razvoja dece i mladih uveo je afirmativniju i pozitivniju viziju njihovog ponašanja i razvoja, pažnju je usmerio na potencijale i snage, a ne na nedostatke mladih (Damon, 2004). Kao jedan od načina ostvarivanja pozitivnog razvoja u školskoj praksi može se izdvojiti koncept podsticanja prosocijalnog ponašanja učenika, čiji se značaj ogleda u tome što prepoznaje važnost različitih vidova i nivoa podrške učenicima s obzirom na stepen izloženosti nepovoljnim razvojnim okolnostima. Potreba za intenzivnijim radom sa učenicima koji su u riziku ili ispoljavaju probleme u ponašanju ide pre svega u pravcu podsticanja razvoja njihovih kompetencija, umesto fokusiranja na problematično ponašanje i njegovo sankcionisanje.

Koncepti pozitivnog razvoja i prevencije problema u ponašanju dece i mladih zasnovane na faktorima rizika i zaštite posmatraju se često kao suprotstavljeni

(Catalano et al., 2002), te bi se i model podsticanja prosocijalnog ponašanja učenika proizišao iz preventivnog pristupa mogao posmatrati na taj način. Međutim, oni dele važne zajedničke odlike, kao što su oslanjanje na spoljašnje i unutrašnje resurse u iznalaženju najboljih razvojnih puteva i naglašavanje značaja okruženja u kojem pojedinac deluje. Posebno se ističe uloga škole kao ključnog konteksta, čije karakteristike značajno određuju razvojne ishode učenika (Stojanović i Popović Čitić, 2022). Istraživanja nedvosmisleno pokazuju da mladi ljudi napreduju kada imaju osećaj pripadnosti školi i zajednici, kada imaju odrasle osobe koje ih podržavaju i kada se osećaju osnaženima da proaktivno deluju (Gonzales et al., 2020).

Koncept pozitivnog razvoja (kao i podsticanja prosocijalnog ponašanja) ukazuje na važnost izgradnje podržavajućeg okruženja koje može dati dugoročnije pozitivne efekte u domenu ponašanja učenika. Takav pristup nalaže neophodnost prevazilaženja prakse u kojoj još uvek dominira usredsređenost na probleme učenika i disciplinske mere kojima se često bezuspešno teži ostvarivanju promena u ponašanju učenika. Osim toga, naglašavanjem aktivnog učešća svih subjekata školskog rada, kao neophodnih izvora podrške podsticanju prosocijalnih ponašanja učenika, ističe se građenje zajedništva kao važan zadatak škole i društva.

Literatura

- Acosta, J. D., Chinman, M., & Phillips, A. (2021). Promoting positive youth development through healthy middle school environments. In R. Dimitrova & N. Wiium (Eds.), *Handbook of Positive Youth Development* (pp. 483–499). Springer.
- Arnold, M.E., & Silliman, B. (2017). From Theory to Practice: A Critical Review of Positive Youth Development Program Frameworks. *Journal of Youth Development*, 12(2), 1–20. <https://doi.org/10.5195/jyd.2017.17>
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., & Sesman, A. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research and Applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Clinical Psychology: Theoretical Models of Human Development* (pp. 894–941). Wiley.
- Beqiraj, L., Denne, D.L., Hastings, P.R., & Paris, A. (2022). Positive behavioral support for children and young people with developmental disabilities in special education settings: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(3), 719–735. <https://doi.org/10.1111/jar.12989>
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G.J., Bonell, C., & Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health*, 16(1), 135.
- Bouillet, D. i Maglica, T. (2023). *Socijalna pedagogija u odgojno-obrazovnom kontekstu: priike i izazovi*. Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet.
- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Berglund, M.L., Pollard, J.A., & Arthur, M.W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230–239. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(02\)00496-2](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(02)00496-2)

- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13–24.
<https://doi.org/10.1177/000271620326009>
- Gonzales, M., Kokozos, M., Byrd, C.M., & McKee, K.E. (2020). Critical Positive Youth Development: A Framework for Centering Critical Consciousness. *Journal of Youth Development*, 15(6), 24–43.
- Horner, R.H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80–85.
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Fox, L., & Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 69–73.
<https://doi.org/10.1177/1098300715604826>
- Knoff, H. M. (2012). *School Discipline, Classroom Management & Student Self-Management: A PBS Implementation Guide*. Corwin (A Sage Company).
- McIntosh, K. (2023). Schoolwide positive behavioral interventions and supports and human rights: transforming our educational systems into levers for social justice. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 5–12.
- McKevitt, B. C., & Braaksma, A. D. (2008). Best Practices in Developing a Positive Behavior Support System at the School Level. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V* (pp. 735–747). National Association of School Psychologists.
- Shek, D.T., Xiaoqin Zhu, D.D., & Chai, W. (2019). Positive youth development: current perspectives, *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131–141.
- Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). Schoolwide Positive Behavior Supports: Primary Systems and Practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32–40.
- Sorlie, M.A. (2021). Structural, cultural and instructional predictors essential to sustained implementation fidelity in schools: The School-Wide Positive Behavior Support Model (SWPBS). *International Journal of Educational Research Open*, 2, Article 100082.
- Stojanović, M. i Popović Čitić, B. (2022). Osećaj pripadnosti školi: značaj za pozitivan razvoj i prevenciju problema u ponašanju učenika. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 403–423.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23–50.
- Sugai, G., & Horner, R. (2008). What We Know and Need to Know about Preventing Problem Behavior in Schools. *Exceptionality*, 16(2), 67–77.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Wicks, M. (2024). *The implementation of a school-wide positive behavior support (SWPBS) model at an independent special needs school in Southwest London*. Beyond Autism. Preuzeto sa <https://www.beyondautism.org.uk/wp-content/uploads/2024/01/The-implementation-of-a-school-wide-positive-behaviour-support-SWPBS-model-at-an-independent-special-needs-school-in-Southwest-London-1.pdf>

PEERSOLVERS MODEL U SLUŽBI RAZVOJA MEĐUPREDMETNIH KOMPETENCIJA: NAUČNO ZASNOVANA INTERVENCIJA¹

Ivana Ž. Stepanović Ilić² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Aleksander D. Baucal 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Ksenija Lj. Krstić 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Marina P. Videnović 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Institut za psihologiju

Smiljana M. Jošić 

Institut za pedagoška istraživanja

Jovan Z. Ivanović 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Ana G. Altaras 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Zorana D. Jolić Marjanović 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Dragica B. Pavlović Babić 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Kristina G. Mojović Zdravković 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Institut za psihologiju

Tijana V. Nikitović 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Milana M. Rajić

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet, Institut za psihologiju

Apstrakt

Iako su saradnja i rešavanje problema prepoznati kao relevantne međupredmetne kompetencije u Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju Republike Srbije, malo je pokušaja da se one sistematski neguju. Imajući u vidu da je kolaborativno rešavanje problema (KRP) ključna veština za život u savremenom društvu, razvili smo projekat čiji je cilj da na naučnim osnovama zasnuje i evaluiira model treninga koji će pomoći srednjoškolcima da uspešno sarađuju prilikom rešavanja problema u različitim oblastima. Sistematizacija preko 10000 naučnih radova poslužila je kao osnov za kreiranje treninga, ali i za zasnivanje preporuka vezanih za intervencije nastavnika i stručnih saradnika čiji je cilj podsticanje KRP. Na toj osnovi razvili smo i korisne alate koji mogu podstaći saradnju na nivou odeljenja, ili pak poslužiti kao instrument za procenu

¹ Rad je nastao kao rezultat rada na projektu PEERSolvers (The PEER model of collaborative problem solving: Developing young people's capacities for constructive interaction and teamwork - Saradnjom do rešenja PEER model osnaživanja mladih za konstruktivni dijalog i timski rad) u okviru programa IDEJE koji finansira Fond za nauku Republike Srbije (Grant: 7744729).

² istepano@f.bg.ac.rs

njenog kvaliteta. Ovaj rad ukratko će predstaviti pomenute produkte PEERSolvers projekta i kratko razmotriti implikacije po programe u srednjim školama.

Ključne reči: kolaborativno rešavanje problema, srednjoškolci, PEERSolvers, međupredmetne kompetencije.

Kolaborativno rešavanje problema i saradnja

Kolaborativno rešavanje problema (KPR) najčešće se definiše kao proces u kome više osoba učestvuje u rešavanju određenog problema/zadatka, doprinoseći svojim znanjem, kompetencijama i različitim perspektivama, što taj proces čini uspešnijim u odnosu na njihov individualni angažman (Graesser et al., 2019; Sun et al., 2020). S obzirom na kompleksnost problema sa kojima se čovečanstvo susreće u modernom vremenu, KRP se smatra jednom od ključnih kompetencija budući da ti problemi iziskuju zajedničke napore kako bi bili adekvatno rešeni (Graesser et al., 2018; Salas et al., 2018). U skladu sa tim, kompetentno rešavanje problema i veštine timskog rada definisani su kao globalno značajni obrazovni ciljevi (OECD, 2024). Sticanje pomenutih veština, pored benefita za društvo u celini, ima veliki značaj i za pojedinca, kako u pogledu njegovog kognitivnog razvoja, tako i obrazovnih postignuća. Dva najčešće pominjana i najvažnija koncepta povezana sa KRP su kooperacija i kolaboracija. Termin kooperacija se često koristio u ranim istraživanjima vršnjačkog rešavanja problema, pogotovo u onim zasnovanim na teoriji Pijažea budući da sam Pijaže govori o vršnjačkoj kooperaciji kao važnom faktoru razvoja formalno-operacionalnog mišljenja (Sawyer & Obeid, 2017; Stepanović Ilić, 2023). Pored toga, kooperativno učenje često se pominje kao pedagoška strategija koja koristi vršnjačku saradnju kao metod za sticanje znanja (Slavin, 2014). Pojam kolaboracija javlja se kasnije, kao odraz nastojanja da se napravi razlika između pomenuta dva koncepta. Naime, oba pojma zasnivaju se na ideji međuzavisnosti, prema kojoj članovi grupe koordiniraju svoje napore jer pojedinačni doprinosi nisu dovoljni za dostizanje cilja (Graesser et al., 2018). Međutim, priroda zajedničkog angažovanja u okviru ova dva koncepta se ipak donekle razlikuje. Tokom kooperacije članovi tima obično dele dobro strukturisan problem na podzadatke, pri čemu svaki od njih preuzima odgovornost za deo problema koji najbolje može da savlada (Hesse et al., 2015). Pojam kolaboracija podrazumeva veći stepen fleksibilnosti i međuzavisnosti učesnika, pošto podrazumeva zajedničko snalaženje u manje strukturisanim problemima kroz podeljenu odgovornost i zajedničko promišljanje, odnosno, koordinisanu razmenu ideja i građenje zajedničkih znanja među članovima grupe (Strijbos, 2000). U ovom radu koristimo termin kolaboracija kako bismo naglasili ko-konstruktivnu prirodu grupnog rada kao centralni aspekt našeg istraživanja. Treba ipak naglasiti da pomenute razlike nisu uvek uočljive i da istraživači naglašavaju njihovo preklapanje.

Kao što je pomenuto, pojmovi kooperacije i kolaboracije mogu se dovesti u vezu sa najpoznatijim teorijama razvojne psihologije, konstruktivističkim pristupom Pijažea (Piaget, 1995) i socio-konstruktivističkim pristupom Vigotskog (Vygotsky, 1978), koje

ističu značaj vršnjačke interakcije za intelektualni razvoj. Kasnije, studije u oblasti razvojne psihologije i obrazovanja, pogotovo one koje se bave kooperativnim učenjem kao pedagoškom strategijom, empirijskim putem potvrdile su teorijske postavke konstruktivističkog i socio-konstruktivističkog pristupa i utvrdile da KRP ima pozitivne efekte i na školska postignuća (Asterhan & Schwarz, 2016; Gillies, 2016; Stepanović Ilić, 2023). Međutim, mnoga istraživanja ukazuju da učenici koji zajednički rešavaju probleme često ne umeju spontano da sarađuju, te da čitav proces rezultira neuspehom (Asterhan, 2013; He et al., 2023; Howe & Mercer, 2007; Rapanata, 2023; Stepanović Ilić & Baucal, 2022). Ovakvi nalazi impliciraju da je učenike neophodno podučavati saradnji, kao i da im je u školskom kontekstu neophodna pomoć nastavnika pri zajedničkom rešavanju problema.

Inspiracija za PEERSolvers projekat i njegov cilj

Produktivno rešavanje problema podrazumeva koordinisan napor individua u pravcu njegovog rešavanja, ali i regulaciju grupnih procesa kako bi se stiglo do tog cilja, te istraživači u ovoj oblasti često ističu kognitivni i socijalni aspekt kolaboracije (Graesser et al., 2018; Hesse et al., 2015). Shodno tome, odabrali smo adolescente, odnosno srednjoškolce, za ciljnu grupu budući da ih razvojna dostignuća u oblasti kognitivnog i socijalnog razvoja čine najpogodnijim za uspešno KRP, za razliku od mladih učenika koji nisu ovladali apstraktnim i hipotetičko-deduktivnim mišljenjem, a često imaju problema da prevaziđu sukobe tokom razmene ideja (Stepanović Ilić, 2023). Takođe, neki istraživači ističu da KRP baš u ovom razvojnom periodu ima najsnažniji efekat na kognitivni i socijalni razvoj (Chen et al., 2023). Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju Republike Srbije (2025) prepoznaje saradnju i rešavanje problema kao relevantne međupredmetne kompetencije i obrazovne ciljeve, što je od izuzetnog značaja za njihovo ugrađivanje u obrazovne programe, te podsticanje tokom obrazovnog procesa. Međutim, kako je ranije navedeno, strana, a i domaća istraživanja, pokazuju da i na adolescentskom uzrastu KRP često završi neuspehom, jer, uprkos dostignutim relevantnim razvojnim potencijalima, adolescenti nisu u stanju da zajednički rade na rešavanju problema na optimalan način (Stepanović Ilić, 2023). Iako u našoj sredini nema istraživanja koja direktno ispituju u kojoj meri nastavnici neguju veštine neophodne za KRP, čini se da njihovo posredovanje u ovom domenu nije u dovoljnoj meri prisutno tokom redovne nastave. Naime, nalazi istraživanja pokazuju da se nastavnici mahom drže tradicionalnih formi nastave koje nisu fokusirane na učenike, niti na njihovu aktivnost i samostalnost tokom časa, kao i da je dominantan *ex cathedra* pristup (Curovic et al., 2025; Lukić et al., 2016; OECD, 2020). To nije iznenađujuće s obzirom na to da se veliki broj nastavnika koji predaje u srednjim školama, pogotovo stručnim, tokom školovanja ne obrazuje za nastavničku profesiju (Radulović & Stančić, 2018), te verovatno nema dovoljno kompetencija za podsticanje KRP.

Imajući sve ovo u vidu, odlučili smo da razvijemo program koji će biti usmeren na obučavanje adolescenata da produktivno sarađuju, da ga validiramo u kontekstu rešavanja problema iz oblasti naučne i građanske pismenosti, i, ukoliko rezultati to

dozvole, imamo model treninga koji će moći da primenjuju svi koji rade sa adolescentima, pogotovo u obrazovnom kontekstu. Prethodni pokušaji razvijanja treninga adolescenata za KRP se razlikuju po svojim rezultatima, čak i oni uspešni bili su usmereni na kognitivnu dimenziju saradnje tokom rešavanja problema. Naš cilj je bio koncipiranje treninga koji će obuhvatiti i regulaciju na nivou grupe, odnosno socijalnu dimenziju (Krstić et al., 2025).

PEER model treninga

Konceptualizacija PEER modela oslanja se na tri pregledna rada koja su se bavila karakteristikama produktivnog KRP na adolescentskom uzrastu (Baucal et al., 2023), ulogom osobina ličnosti (Jolić Marjanović et al., 2024) i emocionalnom inteligencijom (Altaras et al., 2024) u kojima je sistematizovano preko 10.000 empirijskih radova objavljenih u poslednjih deset godina. Svako od četiri slova u akronimu modela ukazuje na jedan aspekt koji trening pretenduje da razvije kod adolescenata kako bi uspešnije sarađivali tokom KRP. Slovo **P (Personality)**, odnosi se na ulogu ličnosti u KRP, budući da su brojni radovi ukazali da su osobine ličnosti važan faktor uspeha u ovom procesu (videti u: Jolić Marjanović et al., 2024). One su povezane sa ponašanjem svakog člana tima, imaju uticaj na postignuće tima, ali i na odnose u timu tokom KRP. Stoga nam je bilo važno da se kroz određene aktivnosti tokom treninga adolescenti upoznaju sa pojmom i relevantnim dimenzijama ličnosti, da razumeju na koji način osobe različitih osobina mogu doprineti, ali i „kočiti” timski rad, da nauče da prepoznaju određene profile ličnosti, kao i da primene znanja stečena tokom treninga o uticaju ličnosti na saradnju (videti u: Baucal i sar., 2024). Prvo slovo **E (Emotional intelligence)** podrazumeva emocionalnu inteligenciju, konstrukt koji je neraskidivo vezan sa komunikacijom i odnosima među ljudima, a njegova važna karakteristika je da se može vaspitavati. Pregledna studija Altaras i saradnika (Altaras et al., 2024) pokazala je da korišćenje veština emocionalne inteligencije doprinosi produktivnosti tima kroz uspostavljanje dobrih međuljudskih odnosa, razvijanje poverenja, povećanje kohezije i zadovoljstva članova tima u zajedničkim aktivnostima tokom KRP. Stoga smo kroz trening nastojali da adolescente vežbamo u opažanju i imenovanju emocija, kao i njihovom razumevanju i regulaciji (Baucal i sar., 2024). Drugo slovo **E (Exchange)** odnosi se na razmenu unutar tima i obuhvata četiri dimenzije koje opisuju funkcionisanje grupe tokom KRP, od kojih zavisi produktivnost timova adolescenata, a koje su izdvojene u preglednoj studiji Baucala i saradnika (Baucal i sar., 2023): kognitivna razmena, socio-emocionalna razmena, regulacija odnosa u grupi i regulacija rada na zadatku. Aktivnosti u okviru treninga usmerene na ovaj aspekt odnosile su se na upoznavanje adolescenata sa kreiranim *pravilima saradnje* tokom KRP, baziranim na pomenute četiri dimenzije (koja će kao posebna alatka biti ukratko predstavljena kasnije u tekstu), njihovo razumevanje, kao i na uvežbavanje primene tih pravila (Baucal i sar., 2024). Slovo **R (Resources)** odnosi se na različite resurse koji mogu biti od koristi prilikom KRP, prvenstveno na digitalne, imajući u vidu značaj Interneta u savremenom dobu i okrenutost mladih ka njemu. Pregledna studija Baucala i saradnika (Baucal i sar.,

2024) ukazuje da optimalno korišćenje digitalnih resursa unapređuje razumevanje relevantnih pojmova, formulisanje i preispitivanje ideja važnih za rešavanje problema, kao i individualno i grupno učenje tokom tog procesa (Baucal et al., 2023). Zato nam je bilo važno da kroz konkretne zadatke i aktivnosti srednjoškolce podučimo efikasnom pretraživanju i selekciji informacija na Internetu, da podstaknemo kritički odnos prema tim informacijama, kao i da proširimo njihova znanja o Internetu kao metaizvoru podataka (Baucal i sar., 2024).

Validacija treninga zasnovanog na PEER modelu

Pomenuto je već da je trening naučno zasnovan, odnosno, baziran na nalazima i zaključcima tri obimne pregledne studije. Pored toga, želeli smo empirijskim putem da proverimo i njegovu delotvornost.

U prvoj fazi projekta, nakon koncipiranja treninga, pratili smo efekte treninga na kvalitet saradnje učenika. Na tu temu objavljen je i članak o našoj eksperimentalnoj studiji baziranoj na pretest-posttest dizajnu (Krstić et al., 2025), a ovde ćemo kratko opisati tok istraživanja i rezimirati najvažnije nalaze. Ispitanici su bili učenici druge godine srednje škole (N=192) iz gimnazija (54,7%) i stručnih škola. U pretestu, učenici (58% devojčica) su bili podeljeni u trijade (33 u eksperimentalnoj i 31 u kontrolnoj grupi) i imali su zadatak da predlože rešenje za problem otvorenog tipa u vezi sa kojim mogu postojati različita mišljenja. Postojale su četiri teme kojima su se učenici bavili, a koje su od strane adolescenata u pilot istraživanju ocenjene kao zanimljive: *ekologija* (dva zadatka, jedan za pretest i drugi za post-test: rudnici i zagađenje vazduha), *ponašanje tinejdžera* (dva zadatka: ograničavanje konzumiranja alkohola u klubovima i ograničavanje korišćenja mobilnih telefona), *mediji* (dva zadatka: regulacija rijaliti programa i kontrola influensera na socijalnim medijima) i *obrazovanje* (dva zadatka: podsticanje motivacije za učenje i školska postignuća i unapređivanje značaja škole u savremenom društvu). Nakon toga, eksperimentalna grupa je prošla četvorodnevni trening zasnovan na PEER modelu, pri čemu je svaki dan treninga bio posvećen jednom od četiri aspekta koje trening uključuje, dok kontrolna grupa nije bila izložena nikakvoj intervenciji. U post-testu su trijade u istom sastavu rešavale paralelne zadatke zadacima iz pretesta, koji su se takođe ticali jedne od četiri navedene teme. Saradnja tokom KRP procenjivana je analizom video snimaka i primenom *instrumenta za analizu kvaliteta saradnje*, koji će biti ukratko predstavljen nešto kasnije. Ovaj instrument počiva na pomenute četiri dimenzije, koje su izdvojene kao relevantne za opis KRP u preglednom radu Baucala i saradnika (Baucal et al., 2023): kognitivna razmena, socio-emocionalna razmena, regulacija rada na zadatku i regulacija rada u grupi. Procenjivan je i kvalitet produkovanog rešenja, koji je tokom analize podataka doveden u vezu sa procenom kvaliteta četiri dimenzije saradnje. Rezultati su pokazali da je eksperimentalna grupa, u odnosu na kontrolnu, napredovala na tri dimenzije saradnje (kognitivna razmena, regulacija rada na zadatku i regulacija odnosa u grupi), sa izuzetkom dimenzije socio-emocionalne razmene (više videti u Krstić et al., 2025).

Naime, utvrđeno je da PEER model treninga unapređuje kognitivnu razmenu, doprinoseći boljoj argumentaciji i produkciji ideja, zajedničkom razumevanju problema i kritičkom preispitivanju potencijalnih rešenja. Pored toga, on podstiče regulaciju rada na zadatku, odnosno fokusiranje na problem i praćenje napretka u rešavanju problema. Najzad, trening doprinosi boljoj regulaciji odnosa u grupi tokom KRP, što podrazumeva uspostavljanje grupnih normi koje podstiču angažovanje članova i efikasno rešavanje konflikata i neslaganja. Izostanak napretka na dimenziji socio-emocionalne razmene interpretirali smo inače visokim skorovima na ovoj dimenziji na pre-testu u obe grupe (videti u: Krstić et al., 2025), što bi moglo biti posledica toga da grupe nisu bile oformljene na slučajan način, već su učenici birali drugove iz odeljenja sa kojima bi voleli da zajednički rade. Takođe, pokazalo se da je kvalitet produkta bio direktno povezan jedino sa dimenzijom kognitivne razmene, što je možda i prirodno budući da je ona svakako najznačajnija za produkovanje kvalitetnih rešenja, a da su ostale dimenzije tešnje povezane sa kvalitetom same saradnje tokom rešavanja problema. Pomenute rezultate smatramo naučno zasnovanom potvrdom efikasnosti razvijenog PEER modela treninga u podsticanju kvaliteta saradnje srednjoškolaca.

U narednoj fazi projekta, PEER model treninga validirali smo prateći ulogu kvaliteta saradnje u rešavanju zadataka iz oblasti naučne i građanske pismenosti, budući da su one najdirektnije povezane sa oblastima u kojima je timski rad najneophodniji zbog kompleksnosti fenomena koje te oblasti obuhvataju. Rezultate validacije koji se odnose na oblast naučne pismenosti objavili smo u radu koji je izašao ove godine (Videnović et al., 2026), dok je obrada rezultata koji se odnose na građansku pismenost u toku. Stoga će ovde ukratko biti prikazan dizajn i ključni rezultati validacije u oblasti delovanja treninga na razvoj individualnih kompetencija naučne pismenosti učenika koji su učestvovali u KRP i bili trenirani PEER modelom. Uzorak je obuhvatio 241 učenika drugog razreda (64% devojaka) iz šest gimnazija i šest srednjih stručnih škola sa teritorije Beograda, koji su bili raspoređeni slučajnim principom u eksperimentalnu (N=121) i kontrolnu grupu (N=120). Kao i prethodna, ova studija imala je pretest-posttest dizajn. U pretestu učenici obe grupe su individualno rešavali zadatke testa naučne pismenosti koji uključuje zadatke višeg nivoa složenosti i različitog tipa (zatvorenog, kratke forme otvorenih pitanja, duže forme otvorenih pitanja) preuzete iz testa PISA i prilagođene za ovu potrebu (videti u: Videnović et al., 2026). Par dana posle pretesta eksperimentalna grupa je, kao i u slučaju prve studije, prošla četvorodnevni trening PEER modela, dok kontrolna grupa nije bila izložena intervenciji. Sedam dana kasnije obe grupe bile su podeljene na trijade (21 po grupi, ukupno 42 u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi) koje su rešavale kompleksan zadatak iz oblasti naučne pismenosti sastavljen od sedam zadataka, takođe odabranih iz dostupnih PISA zadataka. Od učenika u trijadi se tražilo da se usaglasе oko rešenja i obrazlože svoj odgovor, pri čemu im je naglašeno da slobodno koriste resurse povezane sa temom zadatka na Internetu.

Rezultati pokazuju da su učenici eksperimentalne grupe postigli značajno bolje rezultate na post-testu naučne pismenosti u odnosu na učenike kontrolne grupe (Videnović et al., 2026). Kvalitet saradnje, analiziran posmatranjem video snimaka i

primenom *instrumenta za analizu kvaliteta saradnje*, takođe je bio značajno bolji u eksperimentalnoj grupi i to na svakoj od četiri dimenzije saradnje (kognitivna razmena, socio-emocionalna razmena, regulacija rada na zadatku i regulacija odnosa u grupi). Osim toga, medijaciona analiza ukazuje da tri od četiri dimenzije saradnje zapravo posreduju efekte treninga, zasnovanog na PEER modelu, na postignuća učenika eksperimentalne grupe na post-testu, jedino se dimenzija regulacije rada na zadatku nije pokazala relevantnom. Na ovaj način je demonstrirano da je razvijeni model obuke imao efekta na razvoj naučne pismenosti, kao i da različiti aspekti saradnje tokom KRP doprinose razvoju individualnih kompetencija učesnika. Iako je kvalitet regulacije rada na zadatku porastao u eksperimentalnoj grupi nakon treninga PEER modelom, on se nije odrazio na rezultate učenika te grupe na post-testu. Ovaj nalaz doveli smo u vezu sa „čvršćom” strukturom samog zadatka na kome su radile trijade, a koji ne traži u tolikoj meri ispoljavanje ovog aspekta saradnje kao što to zahtevaju zadaci otvorenog tipa (videti u: Videnović et al., 2026).

Produkti PEERSolvers projekta koji mogu biti korisne alatke u školskom kontekstu

PEER model treninga prikazan je u Priručniku (*Saradnjom do rešenja: Priručnik za realizaciju PEER modela rešavanja problema putem saradnje*) namenjenom nastavnicima srednjih škola i svima koji rade sa mladima u oblasti KRP (Baucal i sar., 2024.) gde je ukratko predstavljena teorijsko-naučna osnova treninga i dat detaljan opis aktivnosti za svaki aspekt treninga. Ovo je svakako najkorisniji alat koji nastavnici imaju na raspolaganju i može relativno lako biti ugrađen u školske programe, o čemu će ukratko biti reči na kraju ovog rada.

U svrhu podsticaja kvalitetne kognitivne razmene razrađen je i u Priručniku (Baucal i sar., 2024.) naveden već pomenuti set *pravila saradnje* koji učenicima može biti od pomoći da konstruktivno sarađuju tokom KRP. Imajući ograničeni prostor za ovo saopštenje, kao i to da je članak o ovoj alatki u pripremi, ovde ćemo sažeto opisati razvoj ove alatke. Njena vrednost leži u tome što je lako primenjiva, a pre svega u tome što je naučno zasnovana, pošto su sama pravila formulisana na osnovu nalaza preglednog rada Baucala i saradnika (Baucal et al., 2023) u kome je sistematizovano više od 5000 empirijskih nalaza o kvalitetu saradnje adolescenata tokom KRP. Pomenuto je već da su u članku izdvojene četiri dimenzije koje nam pomažu da sagledamo različite aspekte saradnje: kognitivna razmena, socio-emocionalna razmena, regulacija rada na zadatku i regulacija rada grupe tokom KRP. Na osnovu empirijske građe tog članka izdvojili smo ključna svojstva saradnje karakteristična za svaku od četiri dimenzije. Tako su neka od najvažnijih svojstava kvalitetne kognitivne razmene: razmena argumenata, davanje obrazloženja iznetih stavova, kritičko preispitivanje iznetih ideja i zajedničko građenje znanja o problemu. Dobru socio-emocionalnu razmenu u grupi tokom KRP karakteriše: uzajamno poštovanje, oslanjanje jednih na druge, tolerancija, pozitivna atmosfera i otvorenost za različite perspektive. Efikasna regulacija rada na zadatku podrazumeva

fokusiranost na rad na njemu, planiranje koraka u rešavanju problema, kao i nadzor i praćenje toka rada na zadatku. Uspešna regulacija odnosa u grupi tokom KRP odnosi se na svest o važnosti odnosa u grupi za efikasno KRP i potrebu da se oni regulišu na adekvatan način kada dođe do nesporazuma. Ovaj aspekt odnosi se i na dobru podelu rada u grupi, kao i na podsticanje zajedničkog angažovanja svih članova tokom KRP. Na osnovu pomenutih svojstava pristupili smo formulisanju po dva pravila za svaku od četiri dimenzije. Vodili smo se idejom da pravila budu koncizna, razumljiva i da ih nema previše, kako bi ih učenici dobro razumeli i što lakše primenjivali tokom KRP. Kreirano je i dodatno pravilo koje se odnosi na potrebu za usaglašavanjem oko zajedničkog rešenja, kako bi se osigurao grupni pristup KRP i obezbedio angažman svih članova grupe. Potom smo set pravila davali adolescentima da komentarišu i prilagođavaju jeziku koji im je blizak, uz čuvanje suštine njihovog značenja. Na taj način došli smo do konačne formulacije svakog pravila. Smatramo da set *pravila saradnje* kreiran na opisani način može lako biti primenjen tokom nastave koja iziskuje KRP i grupni rad uopšte. Njegova primena je čak mnogo šira, jer može uključiti svaku situaciju u kojoj učenici vode dijalog i razmenjuju ideje. Tako se set *pravila saradnje* može naći kao neka vrsta „manifesta” na zidu učionice ili podeljenog učenicima u elektronskoj ili papirnoj verziji.

Druga važna alatka može se primeniti ukoliko postoji potreba za procenom kvaliteta saradnje tokom KRP, na primer, od strane istraživača ili nastavnika. U pripremi je publikacija koja se bavi i ovom alatkom, tako da će, kao i u prethodnom slučaju, ovde biti kratko predstavljen. U osnovi konstrukcije instrumenta za praćenje saradnje je ideja da je potrebno da se saradnja što bolje razume kako bi efikasnije bila unapređena od strane nastavnika. Pomenute su već četiri dimenzije kojima se može opisati produktivna saradnja (Baucal et al., 2023), koje su detaljnije predstavljene tokom opisa *pravila saradnje*. One su poslužile i kao osnova za konstrukciju *instrumenta za analizu kvaliteta saradnje*. Naime, za svaku dimenziju konstruisano je po pet stavki koje odgovaraju njenim karakteristikama, tako da instrument sadrži ukupno 20 stavki. Evo primera po jedne stavke za svaku od dimenzija: kognitivna razmena (*Članovi grupe su tražili i/ili pružali objašnjenja za iznete ideje i predloge*), socio-emocionalna razmena (*Članovi grupe su se ophodili jedan prema drugom s poštovanjem*), regulacija rada na zadatku (*Grupa je planirala svoj pristup rešavanju zadatka*), regulacija odnosa u grupi (*Tokom rada, članovi grupe su usklađivali grupne i individualne aktivnosti kako bi dostigli cilj*). Svaka stavka je ocenjena na petostepenoj Likertovoj skali (0 - nimalo, 5 - u veoma velikoj meri). Ovaj instrument primenjen je u obe evaluativne studije (Krstić et al., 2025; Videnović et al., 2026) u kojima je pokazao dobre metrijske karakteristike, što ga karakteriše kao pouzdano sredstvo za procenu kvaliteta saradnje, koje pre svega može biti korišćeno u naučno-istraživačke svrhe, ali i od strane praktičara koji žele da unaprede kvalitet saradnje učenika budući da im pruža osnovu za preciznu „dijagnozu” različitih aspekata saradnje.

U radu saopštenom na ECER konferenciji u Beogradu (Videnović et al., 2025) pokazalo se da ovaj instrument može korisno biti upotrebljen za identifikovanje različitih tipova grupne interakcije tokom KRP, različitim rasporedom skorova na četiri dimenzije, koje donekle podsećaju na Merserove (Mercer, 1996; Mercer et al., 1999)

tipove dijaloga koji opisuju različiti angažman učenika tokom KRP. Neproduktivni tip dijaloga Mercer i saradnici (Mercer et al., 1999) označili su sintagmom *disputational talk*, od engleske reči *dispute* koja označava neslaganje. Naime, u ovakvom dijalogu dominantna su individualna mišljenja i sukobi oko toga koje će prevagnuti, pa stvarnog dijaloga i nema pošto učesnici iznose predloge i kontrapredloge bez preispitivanja tih predloga. Konsenzus se ne uspostavlja, a sukobi mišljenja mogu prerasti u verbalne i fizičke, pogotovo kod mlađih učenika. Druga vrsta dijaloga nazvana je kumulativnim, jer je njegova ključna karakteristika kumulacija ideja. Saradnja u ovakvim grupama je bolja, jer dolazi do kreiranja zajedničkih rešenja na osnovu predloga koje članovi grupe iznose. Ipak, glavni nedostatak, važan za konačni ishod KRP, je što izostaje kritičko razmatranje tih ideja, pošto je članovima grupe najvažnije da sačuvaju dobre odnose i ne ugroze ih mogućim konfrontacijama. Stoga je čest slučaj da ovakva grupa izabere neku od predloženih ideja za koju imaju utisak da je najbolja, iako je nisu do kraja razmotrili. Treći tip dijaloga ima najveći značaj za uspešno rešavanje problema i označen je terminom Mercerove *exploratory talk*, na osnovu engleske reči *explore* što znači istražiti. Ovaj dijalog je obeležen razmenom mišljenja koja se otvoreno preispituju, bez sukoba sa članovima koji ih predlažu jer je rasprava usmerena na ideje, a ne na vređanje osoba koje su ih iznele. Ideje se obrazlažu i brane argumentima, a kritikuju iznošenjem kontraargumenata. Pregovara se oko različitih rešenja kako bi se postigao konsenzus svih članova grupe, a iznete ideje se kombinuju i nadograđuju tokom diskusije, što doprinosi ne samo uspešnom KRP, već i individualnom i zajedničkom učenju tokom tog procesa (Mercer & Littleton, 2007; Rojas-Drummod & Mercer, 2003; Rojas-Drummod et al., 2003.). Identifikovanje različitih tipova dijaloga primenom našeg instrumenta može biti veoma korisno za nastavnike kako bi na različit i pre svega svrsishodan način podsticali veštine saradnje kod učenika koji inkliniraju tim tipovima dijaloga.

Zaključak i implikacije na školske programe

Rezultati naših istraživanja (Krstić et al., 2025; Videnović et al., 2026), kao i alati razvijeni u okviru PEERSolvers projekta, ukazuju na to da se produktivno kolaborativno rešavanje problema može sistematski i uspešno razvijati kod srednjoškolaca kroz pažljivo osmišljene obrazovne intervencije. Pre svega, PEER model može biti integrisan u postojeće nastavne programe kao deo redovne nastave, naročito u predmetima koji prirodno podstiču diskusiju, analizu i rešavanje problema (npr. društvene i prirodne nauke, ali i nastava maternjeg i stranih jezika). Kroz kratke, strukturisane aktivnosti i zadatke koji podrazumevaju grupni rad, učenici bi imali priliku da uvećavaju kognitivnu razmenu, socio-emocionalne veštine i različite aspekte regulacije rada, kao i korišćenje digitalnih resursa na adekvatan način, što bi posebno bilo važno uzimajući u obzir rezultate istraživanja o relativno niskom nivou digitalne pismenosti naših učenika (Kuzmanović, 2017), kao i brojne nalaze o izostanku ili ograničenim efektima upotrebe tehnologije u nastavi (Tamim et al., 2011; Valverde-Berrocoso et al., 2022). Na taj način, razvijanje svih veština za KRP ne bi bilo izdvojeno, već integrisano u svakodnevni

nastavni proces. Opisane dodatne alate koje smo razvili u okviru PEERSolvers projekta smatramo, takođe, lako primenjivim i korisnim za unapređenje pedagoških praksi. Set *pravila saradnje* predstavlja jednostavnu, ali veoma korisnu alatku koja se može lako implementirati u učionici, kao vizuelni podsetnik, ili kao deo uputstava za rad u grupi. Njegova primena može doprineti jasnijoj strukturi grupnog rada, smanjenju konflikata i povećanju angažovanosti svih učenika. Pomenuto je već da primenljivost ove alatke prevazilazi KRP, što ga čini korisnim gotovo za sve situacije tokom redovne nastave gde su učenici angažovani i debatuju o određenoj temi. Iako je *instrument za analizu kvaliteta saradnje*, pre svega, predviđen za naučno-istraživačke svrhe, on može biti korišćen i u nastavi kao sredstvo formativnog praćenja i unapređenja učeničkog kolaborativnog rada. Demonstrirano je da se pomoću tog instrumenta mogu identifikovati različiti tipovi dijaloga, što nastavniku, uz saznanje o tome koji učenici su u njih bili uključeni, omogućava individualizovan pristup prilikom podsticanja veština timskog rada.

Najbolje efekte svakako bi dala integracija celokupnog PEER modela obuke u obrazovne programe u Srbiji, što bi bilo od višestruke koristi, kako za razvoj ključnih kompetencija učenika, tako i za unapređivanje kvaliteta nastave. U međuvremenu, moglo bi biti organizovano stručno usavršavanje nastavnika koje bi bilo orijentisano na osveščivanje značaja saradnje i KRP, kao i na mogućnosti svrsishodnog podsticanja ovih međupredmetnih kompetencija koje su već prepoznate u relevantnim pravnim dokumentima vezanim za srednjoškolsko obrazovanje. Takođe, kreirani Priručnik je dostupan na sajtu našeg programa³, te ga mogu preuzeti nastavnici koji bi želeli da se bave grupnim radom tokom nastave. On može služiti kao praktičan vodič za planiranje i realizaciju časova koji podstiču saradnju. Njegova primena ne zahteva radikalne promene nastavnog sistema, već, pre svega, promenu pristupa od tradicionalnog, predavačkog modela ka interaktivnijim oblicima rada i učenju usmerenom na učenika.

Smatramo da bi u budućnosti našem programu trebalo naći mesto u kurikulumima posvećenim obrazovanju nastavnika, odnosno, integrisati ga u predmete koji se bave pedagoškim sadržajima i obrazovanjem. Na taj način doprinelo bi se osavremenjavanju nastavničkih praksi, za koje smo u uvodnom delu pomenuli da su pretežno zasnovane na tradicionalnim pedagoškim metodama.

Na kraju, možemo zaključiti da uvođenje ovakvih modela i alata doprinosi realnom ostvarivanju ciljeva koji su definisani u okviru različitih dokumenata koji se bave obrazovnom politikom u Srbiji, a koji naglašavaju značaj razvoja međupredmetnih kompetencija, poput saradnje, kritičkog mišljenja i rešavanja problema. Sistematskom primenom PEER modela moguće je, po nalazima naših studija, ne samo unaprediti kvalitet grupnog rada, već i doprineti razvoju funkcionalnih znanja i veština koje su učenicima neophodne za dalje obrazovanje i aktivno učešće u savremenom društvu. Za tu svrhu organizovani su različiti vidovi diseminacijskih aktivnosti sa donosiocima odluka u domenu obrazovnih politika.

³ <https://peersolvers.f.bg.ac.rs/prirucnik-i-sazeci/>

Literatura

- Altaras, A., Nikitovic, T., Mojovic Zdravkovic, K., Krstic, K., Rajic, M., Pavlovic Babic, D., & Jolic Marjanovic, M. (2024). The role of emotional intelligence in collaborative problem solving: A systematic review. *Canadian Psychology*, 66(1), 45–67. <https://doi.org/10.1037/cap0000401>
- Asterhan, C. S. C. (2013). Epistemic and interpersonal dimensions of peer argumentation: Conceptualization and quantitative assessment. In M. Baker, J. Andriessen, & S. Jarvela (Eds), *Affective learning together* (pp. 251-272). Routledge, Advances in Learning & Instruction series.
- Asterhan, C. S., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164-187. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Baucal, A., Jošić, S., Stepanović Ilić, I., Videnović, M., Ivanović, J., & Krstić, K. (2023). What makes peer collaborative problem solving productive or unproductive: A qualitative systematic review. *Educational Research Review*, 41, 100567. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100567>
- Baucal, A., Pavlović Babić D., Altaras Dimitrijević, A., Krstić, K., Jolić Marjanović, Z., Stepanović Ilić, I., Videnović M., Jošić, S., Nikitović, T., Mojović Zdravković, K., Rajić, M. i Ivanović, J. (2024). *SARADNJOM DO REŠENJA: Priručnik za realizaciju PEER modela rešavanja problema putem saradnje*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Chen, J., Lin, T. J., Wilkinson, I. A., Ha, S. Y., & Paul, N. (2023). Linkages between cognitive and social dialogue patterns during collaborative small-group discussions. *Learning and Instruction*, 87, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101795>
- Curovic, I., Grecic, D., Lekic, A., Suzovic, D., Toskic, L., & Curovic, I. (2025). Between words and practice: a qualitative exploration of physical literacy understanding and application. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1703265.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39–54. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.977489802155242>
- Graesser, A. C., Fiore, S. M., Greiff, S., Andrews-Todd, J., Foltz, P. W., & Hesse, F. W. (2018). Advancing the science of collaborative problem solving. *Psychological science in the public interest*, 19(2), 59-92. <https://doi.org/10.1177/1529100618808244>
- Graesser, A. C., Greiff, S., Stadler, M., & Shubeck, K. T. (2019). Collaboration in the 21st century: The theory, assessment, and teaching of collaborative problem solving. *Computers in Human Behavior*, 104, Article 106134. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.010>
- He, S., Shi, X., Choi, T. H., & Zhai, J. (2023). How do students' roles in collaborative learning affect collaborative problem-solving competency? A systematic review of research. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101423. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101423>

- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills. Methods and approach* (pp. 37–56). Springer.
- Howe, C., & Mercer, N. (2007). *Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning* (Primary Review Research Survey 2/1b). Cambridge University Press.
- Jolić Marjanović, Z., Krstić, K., Rajić, M., Stepanović Ilić, I., Videnović, M., & Altaras Dimitrijević, A. (2024). The Big Five and collaborative problem solving: A narrative systematic review. *European Journal of Personality*, 38(3), 457-475.
- Krstić, K., Nikitović, T., Altaras, A., Marjanović, Z. J., Jošić, S., Videnović, M., Zdravković, K. M., Rajić, M., Ilić, I. S., Babić, D. P., Ivanović, J., & Baucal, A. (2025). Toward an evidence-based framework for training students' collaborative problem-solving skills: Introducing and testing the PEER model. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000950>
- Kuzmanović, D. R. (2017). *Empirijska provera konstrukta digitalne pismenosti i analiza prediktora postignuća* (doktorska disertacija). NaRDuS.
- Lukić, T., Božić, S., Sakulski, D., Babić, K. S., Ivanović, B. L., Besermenji, S., Bura, M., Dubovina, Z., Davidović, D., & Dolinaj, D. (2016). Achieving competencies with grammar school students through utilization of selected didactical principles in traditional and active teaching: Geography class case study: ' Hydrography of Serbia'. *Geographica Pannonica*, 20(4), 254-264. <https://doi.org/10.18421/GP20.04-07>
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- OECD (2020). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. OECD Publishing, https://www.oecd.org/en/publications/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-serbia_225350d9-en/full-report
- OECD (2024), *OECD Contributions to the 2030 Agenda and Beyond: Shaping a Sustainable Future for All*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/69c94bd4-en.e>
- Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. Routledge
- Radulović, L., & Stančić, M. (2018). How to Educate Teachers: What Can We Learn from Research Insights on Teaching and Teacher Education in Serbia and from Contemporary Understandings of Teaching. In B. Käßlinger, K. Ovesni, & J. Vranješević (Eds.), *Strategies to improve quality of education* (pp. 157- 172). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia, and Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen, Germany.

- Rapanta, C. (2023). Piaget, Vygotsky and young people's argumentation: Sociocognitive aspects and challenges of reasoning "together" and "alone". *Learning, culture and social interaction*, 39, 100698. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100698>
- Rojas-Drummod, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 99–111.
- Rojas-Drummod, S., Pérez, V., Vélez, M., Gómez, L., & Mendoza, A. (2003). Talking for reasoning among Mexican primary school children. *Learning and Instruction*, 13(6), 653–670.
- Salas, E., Reyes, D. L., & McDaniel, S. H. (2018). The science of teamwork: Progress, reflections, and the road ahead. *American Psychologist*, 73(4), 593–600. <https://doi.org/10.1037/amp0000334>
- Sawyer, J., & Obeid, R. (2017). Cooperative and collaborative learning: Getting the best of both words. In R. Obeid, A. Schartz, C. Shane Simpson, & P. J. Brooks (Eds.), *How we teach now: The GSTA guide to student-centered teaching*. 163-177. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website. <http://teachpsych.org/ebooks/>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? [Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: ¿por qué funciona el trabajo en grupo?]. *Anales de psicología/annals of psychology*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Stepanović Ilić, I. (2023). *Značaj vršnjačke interakcije za razvoj mišljenja u adolescenciji*. Institut za psihologiju i Kreativni centar.
- Stepanović Ilić, I., & Baucal, A. (2022). Why more competent adolescents advance or regress after asymmetrical peer interaction: Studying dialogue characteristics that make a difference. *Psihologija*, 55(4), 443-465. <https://doi.org/10.2298/PSI200511004S>
- Strijbos, J. W. (2000). A classification model for group-based learning. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 3(2). Retrieved from: <https://old.eurodl.org/materials/contrib/2000/strijbos/strijbos.pdf>.
- Sun, C., Shute, V. J., Stewart, A., Yonehiro, J., Duran, N., & D'Mello, S. (2020). Towards a generalized competency model of collaborative problem solving. *Computers & Education*, 143, Article 103672. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103672>
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Valverde-Berrocoso, J., Acevedo-Borrega, J., & Cerezo-Pizarro, M. (2022). Educational technology and student performance: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 916502. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.916502>
- Videnović, M., Jošić, S., & Stepanović Ilić, I. (2025). What Makes Collaboration Work? Identifying Productive and Unproductive Interaction in Peer Problem Solving. ECER 2025 "Charting the Way Forward: Education, Research, Potentials and

- Perspectives”, September 9th – 12th, Belgrade, Republic of Serbia. <https://eera-ecer.de/conferences/ecer-2025-belgrade>
- Videnović, M., Ilić, I. S., Ivanović, J., Babić, D. P., Jošić, S., Krstić, K., ... & Baucal, A. (2026). Peer collaboration as a pathway to scientific literacy: Effects of the PEER model training. *Learning and Instruction*, 102, 102271. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102271>
- Vygotsky, L. V. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Cole, V. John-Stainer, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2025). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 19/2025.

STEAM U PRVOM CIKLUSU OBRAZOVANJA: RAZVOJ PEDAGOŠKOG OKVIRA, ULOGA UČITELJA I EFEKTI U PRAKSI¹

Ivana Ž. Stepanović Ilić² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za psihologiju

Marina P. Videnović 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Institut za psihologiju

Milana M. Dabić Boričić 

Univerzitet u Beogradu - Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača

Apstrakt

STEAM pristup izaziva veliku pažnju jer se povezuje sa razvojem međupredmetnih kompetencija (rešavanje problema, kritičko mišljenje, kreativnost i timski rad) koje su deo globalnih obrazovnih politika pošto su problemi sa kojima se čovečanstvo suočava kompleksni i zahtevaju multidisciplinarni pristup i inovativna rešenja. Iako se STEAM primenjuje na svim nivoima obrazovanja, najveći izazovi postoje na počecima školovanja zbog izostanka apstraktnog mišljenja u tom periodu razvoja, ali i zbog teškoća učitelja da ga adekvatno primene. Međunarodni projekat proSTEAM (Promoting STEAM in primary school: partnership for disseminating good practices) je svojevrsan odgovor na te izazove. Njegov tim čine profesori univerziteta iz oblasti obrazovanja i učitelji koji su, kao ravnopravni partneri sa različitim kompetencijama, radili na kreiranju STEAM obrazovnih paketa (OP), njihovoj evaluaciji i stručnom usavršavanju drugih učitelja da ih primenjuju. Ovaj rad predstaviće pedagoški okvir na kome počivaju OP, njihov razvoj i validiranje, sa posebnim akcentom na ulogu učitelja u svakoj fazi projekta.

Ključne reči: STEAM, prvi ciklus obrazovanja, učitelji, validacija obrazovnih paketa, stručno usavršavanje.

STEAM pristup i izazovi vezani za njegovu primenu u prvom ciklusu obrazovanja

STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics* - Nauka, Tehnologija, Inženjerstvo, Umetnost i Matematika) je međunarodno etabliran pristup u domenu obrazovanja koji podrazumeva integraciju različitih disciplina u kontekstu učenja.

¹ Rad je nastao kao rezultat rada na projektu proSTEAM (Promoting STEAM in primary school: partnership for disseminating good practices) finansiranom od strane Evropske komisije (Project number: 2022 KA201-F39C1E73) i rada na projektu Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163) finansiranom od strane Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije.

² istepano@f.bg.ac.rs

STEAM pristup izaziva veliku pažnju u naučnim i stručnim krugovima, te je veoma često promovisan i istraživao na uzorcima ispitanika sa različitih nivoa obrazovanja. On se često povezuje sa pedagoškim pristupima zasnovanim na učenju putem rešavanja problema (*problem-based learning – PBL*) (Quigley & Herro, 2016), učenju koje se bazira na istraživanju, a često označava i kao učenje putem otkrića (*inquiry-based learning – IBL*) (Romero-Ariza et al., 2021), kao i na učenju koje podrazumeva učešće učenika u različitim projektima koji se bave rešavanjem različitih izazova u realnim situacijama (Khine & Areepattamannil, 2019). Jedan od čestih razloga primene STEAM pristupa u obrazovnoj praksi, između ostalog, leži u njegovoj usklađenosti sa kompetencijama relevantnim za savremeno doba, kao što su kolaborativno rešavanje problema, kritičko mišljenje i kreativnost (Wahyuningsih et al., 2020), za koje se pokazalo da ih ovaj pristup zaista i podstiče (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). Podstičući pomenute kompetencije ovaj pristup odražava globalne prioritete obrazovne politike (Council of Europe, 2021; OECD, 2024) koja naglašava važnost obrazovnih programa zasnovanih na kompetencijama koje prevazilaze granice pojedinačnih disciplina. Treba napomenuti da se pomenute kompetencije pojavljuju kao obrazovni ciljevi i važne međupredmetne kompetencije i u našem Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2025). Zagovornici STEAM pristupa smatraju da on podstiče aktivno učenje (Jesionkowska et al., 2020; Lytras, 2023) doprinoseći aktivnoj ulozi učenika u obrazovnom procesu, što na duge staze pospešuje celoživotno učenje budući da osoba na taj način biva podsticana da zauzme aktivnu poziciju i da zadrži težnju za saznanjem i nakon završetka formalnog obrazovanja (Thoma et al., 2023).

Uprkos sve većem interesovanju za STEAM obrazovanje i potvrđenim efektima, i dalje postoje izazovi u njegovoj primeni i efikasnoj integraciji u obrazovne programe. Ovi problemi posebno su istaknuti u radu sa najmlađim učenicima koji još nisu dostigli stadijum formalnih operacija, odnosno razvili apstraktno i hipotetičko-deduktivno mišljenje, kao i sposobnost samorefleksije (Stepanović, 2007). Pomenute kognitivne kompetencije neophodne su za oblike učenja koji su pomenuti kao okosnica STEAM pristupa, pogotovo za rešavanje problema (Bassachs et al., 2020; Silva-Hormazábal & Alsina, 2023). Sa druge strane, autori često naglašavaju nedovoljnu obučenosć učitelja da adekvatno integrišu različite discipline što se negativno odražava na primenu STEAM pristupa u učionicama (Silva-Hormazábal & Alsina, 2023; Thoma et al., 2023). Problemi se takođe mogu povezati i sa nalazima nekih studija koje pokazuju manjkave pedagoške strategije učitelja kada je reč o podučavanju tema koje dolaze iz oblasti prirodnih nauka, upravo zbog toga što to iziskuje integraciju različitih disciplina i metodologija, kao i primenu pristupa podučavanja koji se zasnivaju na rešavanju problema i učenju putem otkrića (Barnett & Hodson, 2001; Çimer, 2007).

proSTEAM (Promoting STEAM in primary school: partnership for disseminating good practices) projekat kao odgovor na izazove

Pomenuti izazovi vezani za podučavanje STEAM pristupa u početnim razredima osnovnog obrazovanja bili su inspiracija za kreiranje međunarodnog *Erasmus* projekta

čiji je cilj bio da razvije kratak program za primenu STEAM pristupa u redovnoj nastavi. Projektni tim činili su partnerske univerzitetske institucije, odnosno univerzitetski profesori u oblasti obrazovanja, kao i partnerske osnovne škole tj. učitelji koji podučavaju đake u prvom ciklusu obrazovanja. Na projektu je učestvovalo devet partnerskih institucija iz četiri evropske zemlje: Portugal (Univerziteti: ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – Lisbon; Instituto Politécnico de Tomar – Tomar i Osnovna škola: Agrupamento de Escolas de Ferreira do Zêzere, Ferreira do Zêzere, Portugal), Italija (University of PISA, Tuscany i osnovna škola: Istituto comprensivo “A: Manzoni” – Reggio Emilia), Litvanija (University of Vytauto Didžiojo, Kaunas i osnovna škola u sastavu: Vilnius Joachim Lelevel Engineering Gymnasium) i Srbija (Univerzitet u Beogradu i osnovna škola „Lazar Savatić“ iz Zemuna). Osnovna ideja projekta bila je da učitelji budu aktivni partneri u kreiranju programa, obuci drugih učitelja kroz stručno usavršavanje, kao i da uzmu ulogu u testiranju STEAM obrazovnih paketa (OP) i efekata programa. Faze u radu na projektu podrazumevale su: (a) izradu pedagoškog okvira na kojem će biti bazirani i razvijani STEAM OP (b) kreiranje STEAM OP i njihovo pilotiranje u saradnji sa učiteljima iz partnerskih škola (c) stručno usavršavanje učitelja iz drugih škola u saradnji sa učiteljima partnerskih škola i konačna validacija OP (d) testiranje efekata primene STEAM OP na učenike i učitelje koji su prošli stručno usavršavanje. U ovom radu bavićemo se najviše izradom pedagoškog okvira, opisaćemo kratko proces razvoja STEAM paketa i faze validacije. Testiranje efekata primene obrazovnih paketa na učenike biće ukratko pomenuto, budući da je prikazano u drugom radu, a efekti na učitelje su još uvek u fazi obrade rezultata te ovde neće biti razmatrani.

Pedagoški okvir za kreiranje STEAM obrazovnih paketa

Integracija različitih disciplina jedna je od osnovnih karakteristika STEAM obrazovanja. Pomenuto je da takav pristup ima pozitivne efekte na razvoj veština koje su u našim obrazovnim programima označene kao međupredmetne kompetencije i istaknute su u najvišem pravnom aktu koji se odnosi na osnovno obrazovanje. Pored toga, pomenuti su i izazovi koji su vezani za primenu STEAM pristupa u radu sa učenicima prvog ciklusa obrazovanja, kao i teškoće koje imaju učitelji u implementaciji. Imajući to u vidu smatrali smo da je veoma važno da razvijemo pedagoški okvir koji će odgovoriti na pomenute izazove i predstavljati naučno zasnovanu bazu za razvoj obrazovnih paketa.

Pedagoški okvir utemeljen je na nekoliko relevantnih principa koji će ovde biti ukratko prikazani: 1) Izabrani princip integracije disciplina; 2) Određenje tema kao krovnog koncepta za razvijanje STEAM OP; 3) Rad na otvorenim problemima/zadacima; 4) Preporučene pedagoške strategije učiteljima za implementaciju STEAM OP 5) Definisanje elemenata STEAM OP. Definisanje pedagoškog okvira i razrada svih pomenutih elemenata bila je zadatak univerzitetskih timova iz sve četiri zemlje i odvijala se kroz međunarodne sastanke uživo i u onlajn formatu.

Princip integracije disciplina u okviru proSTEAM projekta

U okviru STEAM obrazovanja postoje različiti pogledi i strategije vezane za način integracije disciplina u njegovom sastavu tokom implementacije u nastavi. Ti modeli označavaju se terminima interdisciplinarni, transdisciplinarni, multidisciplinarni i kros-disciplinarni (Helmane & Briška, 2018; Lage-Gomez & Ros, 2024; Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). Interdisciplinarni model podrazumeva aktivnu integraciju disciplina, kroz kombinovanje pristupa i metoda u rešavanju problema povezanih sa temama, koje se označavaju kao međupredmetne, jer po svojoj prirodi zalaze u različite discipline. U okviru ovog pristupa traži se presek sadržaja i metoda disciplina prilikom rešavanja problema, odnosno odgovora na temu u koju je taj problem smešten. Transdisciplinarni model, kako mu sam naziv ukazuje, prevazilazi pojedinačne discipline fokusirajući se i polazeći od teme, odnosno realnog problema u realnom okruženju koji treba rešiti. Centralno mesto imaju problem koji se rešava i aktivna uloga učenika u tom procesu. U multidisciplinarnom modelu svaka disciplina se proučava zasebno, ali u vezi sa temom koja se obrađuje i iz koje potiče problem koji se rešava. U njemu je integracija minimalna, a najzastupljeniji je paralelni rad u različitim disciplinama. U kros-disciplinarnom modelu jedna disciplina se koristi kako bi se rešavao problem situiran u nekoj drugoj disciplini. U tom modelu jedna disciplina je podrška ili svojevrsna interpretacija druge discipline. Za naš projekat bilo je važno da se odredi po pitanju modela implementacije STEAM OP, što nije lak zadatak i zavisi od izbora centralnih tema koje će biti vodilja za razvoj svakog obrazovanog paketa. U skladu sa tim, odabrali smo transdisciplinarni pristup kao dominantan i interdisciplinarni kao njegovu alternativu. Takođe, još jedan izazov bio je u tome što se discipline koje su sastav STEAM-a ne pominju u obrazovnim programima svih zemalja učesnica projekta. Tako su matematika, nauka i umetnost svuda prisutne, ali se tehnologija i inženjerstvo ne nalaze u programima za prvi ciklus obrazovanja u sve četiri zemlje. Zato smo nastojali da, bez obzira na pomenute karakteristike obrazovnih programa, sve STEAM discipline budu na smislen način uključene u buduće OP.

Tema kao okosnica razvoja STEAM obrazovnih paketa

Teme se pojavljuju u koncepciji integrisanog kurikulumu kao centralni problem oko koga se dešava interakcija nastavnika i učenika u školskom kontekstu. Naime, integrisani kurikulum zasniva se na smislenom učenju organizovanom oko tema/pitanja koja su važna za učenike i nastavnike, pri čemu se naglašava povezivanje iskustava, društvena dimenzija učenja, integracija znanja iz različitih oblasti i dizajn kurikulumu kroz projekte i primenu znanja (Beane, 1997). Ovakav pristup podrazumeva aktivnu saradnju učenika i nastavnika u planiranju i realizaciji nastave, učenje u demokratskoj atmosferi i organizaciju sadržaja oko tema, umesto striktno odvojenih predmeta. Cilj nije zamena postojećeg kurikulumu, već njegovo preuređenje kako bi učenici lakše povezali znanje sa sopstvenim iskustvom i izgradili njegovo značenje. Tema ima ključnu ulogu i ona je svojevrsni organizacioni centar učenja, predstavljajući koncept, problem ili pitanje koje strukturira povezane nastavne aktivnosti, pri čemu je važno da bude

pažljivo osmišljena kao „moćna ideja“ koja integriše različite perspektive i podstiče dublje razumevanje (Ackerman, 1989; Lonning et al., 1998; Williams et al., 2016). Da bi bila efikasan pokretač učenja, tema mora biti relevantna za pojedinačne discipline, unapređivati interdisciplinarno učenje i omogućiti razumevanje šireg konteksta izvan granica pojedinačnih predmeta (Williams et al., 2016). U različitim modelima integracije, koji su sažeto predstavljeni u prethodnom odeljku, uloga teme je različita. Tako u multidisciplinarnom pristupu teme najčešće određuju nastavnici na osnovu kurikuluma, dok u interdisciplinarnim i transdisciplinarnim pristupima one proizlaze iz interesovanja učenika i razvijaju se kroz zajednički rad učenika i nastavnika. Prilikom izbora teme važno je da one budu bliske iskustvu učenika, ali da istovremeno sadrže disciplinarni sadržaj koji učenici uz podršku nastavnika postepeno otkrivaju.

Imajući sve ovo u vidu, u proSTEAM projektu početni korak u izboru tema bila je uporedna analiza školskih programa četiri zemlje. Namera nam je bila da se određena tema može realizovati u okviru redovne nastave u bilo kojoj od zemalja, te je bilo važno identifikovati teme prisutne u obrazovnim programima sve četiri zemlje. Pored toga, vodili smo računa da tema bude takva da u što većoj meri omogući primenu transdisciplinarnog i interdisciplinarnog modela. U ovoj fazi rada na projektu učitelji su konsultovani kako bi proverili značaj tema za učenike, kao i njihovu bliskost sa predznanjima i iskustvima učenika. Izabrano je ukupno 12 tema koje će biti polazna osnova za razvoj STEAM obrazovnih paketa: Voda i ciljevi održivog razvoja; Simetrija; Insekti; Merenje količine padavina - kiša; Njutnov disk; Ljudsko telo – sistemi organa; Ljubimci i kako voditi brigu o njima; Korišćenje energije i klimatske promene; Sunčev sistem; Zemljište; Recikliranje papira; Eksperimentisanje sa jajima.

Rad na otvorenim problemima i zadacima

Različiti termini poput „otvoreni zadaci“, „otvorena pitanja“ ili „otvoreni problemi“ odnose se na tip zadatka koji nema gotova jednostavna ređanja i podstiče učenike da obrazlažu svoje razmišljanje o njima (Bingölbali & Bingölbali, 2021). Takvi zadaci zahtevaju od učenika da elaboriraju ideje i objasne način rezonovanja, što prema istraživanjima doprinosi motivaciji, dubljem razumevanju i aktivnijem učenju (Gillieas, 2014; Smith & Higgins, 2006; Stepanović Ilić, 2023). Ovakva pitanja su korisna i nastavnicima jer im omogućavaju da bolje razumeju način razmišljanja učenika i upoznaju njihove eventualne zablude (Agustianingsih & Mahmudi, 2019). Otvorenost podrazumeva da ne postoji jedan tačan odgovor, niti unapred poznat metod rešavanja, već više mogućih pristupa i rešenja (Sullivan et al., 2000). Pošto STEAM pristup podrazumeva razvoj kompetencija rešavanja kompleksnih problema ili rezonovanje o složenim pojavama, povezanih sa krovnom temom, smatrali smo da je važno da učiteljima kroz pedagoški okvir predočimo značaj otvorene forme pitanja i damo sugestije o tome kako da ih koncipiraju. Stoga je učiteljima preporučeno da osmišljavaju zadatke koji: (1) nemaju jedinstven tačan odgovor, (2) nemaju odmah dostupnu proceduru rešavanja i (3) zahtevaju odgovore učenika potkrepljene argumentima. Naglašeno je i da je poželjno formulisati pitanja tako da podstiču istraživanje, umesto

prostog reprodukovanja informacija. U situacijama kada se u nastavi koriste instrumenti ili neka vrsta artefakata naglašeno je da učenike treba prvo podstaći da ih istražuju, a potom postavljati otvorena pitanja koja postepeno vode razumevanju koncepata i pojava povezanih sa njima. Istaknuto je i da je za učitelje koji primenjuju STEAM pristup ključno da usmeravaju aktivnosti na času tako da postignu maksimalan nivo angažovanja učenika, kao i da postavljanjem pitanja obezbede povezivanje njihovih iskustava sa znanjem iz STEAM disciplina povezanih sa temom konkretnog paketa. Važno je bilo ukazati i na postavljanje razvojno primerenih pitanja koje učenici mogu da razumeju, a čiji je cilj mobilisanje učenika da posmatraju, vrše predviđanja, daju argumente i diskutuju, slično aktivnostima u kojima su svakodnevno angažovani naučnici. Istaknuto je i da učitelji treba da se oslone na odgovore učenika kao osnovu za dalje postavljanje pitanja, čime validiraju njihove ideje i podstiču dublje razmišljanje i razumevanje.

Relevantne pedagoške strategije za primenu STEAM pristupa

Kao osnovu za ovaj deo pedagoškog okvira oslonili smo se na pregledni rad koji se odnosi na dominantne teškoće koje učitelji imaju kada je u pitanju podučavanje sadržaja koji potiču iz prirodnih nauka (Čimer, 2007), pošto to često iziskuje integraciju različitih disciplina i njihovih metoda. Tako smo se usmerili na sledeće izazove: a. uvažavanje svakodnevnih znanja i (mis)konceptija učenika; b. podsticanje primene novih pojmova u različitim kontekstima; c. podsticanje aktivnog angažmana učenika na času; d. podsticanje istraživačkih aktivnosti učenika; e. podsticanje timskog rada i saradnje; f. kontinuirano procenjivanje aktivnosti učenika i pružanje adekvatne povratne informacije.

Ad a. Uvažavanje svakodnevnih znanja i (mis)konceptija učenika.

Povezivanje spontanih i naučnih znanja po teoretičarima socio-kulturne orijentacije jedan je od najvažnijih mehanizama učenja i izgradnje hijerarhije pojmova u nekoj oblasti (Antić et al., 2005; Gelman & Brennenman, 2004; Ivić et al., 2002; Vigotski, 1978). kako bi učenje bilo smisleno važno je da učenici razumeju i osveste svoja početna znanja o datoj pojavi. Upoznavanje znanja i iskustava učenika biće od pomoći učitelju da dalje gradi svoje pedagoške intervencije u smeru upoređivanja tih znanja sa naučnim konceptima. Korisne tehnike za utvrđivanje spontanih znanja učenika su postavljanje pitanja na početku časa o tome šta znaju o pojavi koja je predmet učenja. Ukoliko nastavnik ustanovi postojanje zablude, odnosno miskonceptija, zadatak mu je znatno teži jer treba da izazove kognitivni konflikt kod učenika uvodeći drugačije, naučne pojmove. U toj situaciji od pomoći može biti otvaranje diskusije u odeljenju ukoliko nastavnik ustanovi da neki učenici poseduju adekvatna predznanja, bliska naučnim pojmovima. Još jedna korisna strategija je izvođenje jednostavnih eksperimenata, prilagođenih uzrastu učenika. Tek nakon identifikovanja spontanih predznanja učenika nastavnik u pravoj meri i na najadekvatniji način može uvesti relevantne naučne pojmove koristeći prezentacije, video materijal ili odlomke iz udžbenika (Čimer, 2007).

Ad b. Podsticanje primene novih pojmova u različitim kontekstima

Usvajanje trajnih i kvalitetnih znanja, koje nije isključivo vezano za školski kontekst, podrazumeva da ona imaju veliki transferni potencijal, odnosno da su primenjiva u različitim, pogotovo realnim životnim situacijama. STEAM pristup, pogotovo onaj zasnovan na transdisciplinarnom modelu, upravo insistira na negovanju veštine rešavanja problema koje srećemo u svakodnevnom životu (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). Praktični saveti učiteljima u tom smislu tiču se uključivanja učenika u izvođenje jednostavnih eksperimenata u kojima će se oprobati u učenju putem otkrića, ali i u izboru tema povezanih sa onom koja se obrađuje, a koje su bliske njihovom svakodnevnom iskustvu (Quigley et al., 2017). Takođe, eksperimenti koje učitelj izvodi na času, kao i projektne aktivnosti u prirodi i na terenu mogu doprineti transferu novousvojenih koncepata u drugačijim situacijama i kontekstima (Çimer, 2007).

Ad c. Podsticanje aktivnog angažmana učenika na času

Aktivno učenje je jedan od ključnih faktora smislenog učenja i sticanja kvalitetnih i primenjivih znanja (Camacho & Legare, 2015; Ivić et al., 2002). Učitelji i nastavnici imaju ključnu ulogu u aktiviranju učenika kreiranjem podsticajne atmosfere za učenje u kojoj učenici imaju slobodu da postavljaju pitanja i iznose svoje mišljenje (Çimer, 2007; Fitzgerald & Smith, 2016). Korisne pedagoške strategije u tom pravcu odnose se na odabir problema koji su učenicima bliski i zanimljivi, što pobuđuje njihovu radoznalost i čini ih motivisanim za učenje. Pored toga, važno je i planiranje aktivnosti na času kako bi bio učitelj trasirao i osigurao put učenja (Antić et al., 2005; Çimer, 2007).

Ad d. Podsticanje istraživačkih aktivnosti učenika

Aktivnost učenika najlakše se postiže ukoliko postanu učesnici jednostavnih, uzrastu primerenih, istraživačkih procesa, nalik na one u kojima sudeluju naučnici. Učenje putem otkrića (*inquiry based learning*) smatra se najefikasnijim vidom učenja sadržaja koji potiču iz prirodnih nauka (Pedaste et al., 2015). Pored toga što se znanja stečena na taj način najduže zadržavaju u pamćenju i primenjiva su u različitim situacijama, ovaj oblik učenja je motivišući, i pomaže izgradnju naučnih kompetencija, koje se odnose na upoznavanje sa važnim pojmovima i metodološkim procedurama, od najmlađih uzrasta (Martin et al., 2009; Marušić Jablanović & Blagdanić, 2019; Trna et al., 2012; Wang et al., 2015).

Ad e. Podsticanje timskog rada i saradnje

Timski rad se uobičajeno povezuje sa konceptom kooperativnog učenja koji ima široko značenje i obuhvata različite pedagoške modele čija je zajednička karakteristika da učenici rade zajedno na zadatku i da na taj način uče (Johnson & Johnson, 2014). Njemu blizak je pojam kolaborativnog rešavanja problema. On se obično definiše kroz tri ključna svojstva: rad na zadatku koji učenici ne bi mogli da reše samostalno, saradnju kao način rada na zadatku, kao i integraciju i koordiniranje individualnih doprinosa učenika kako bi zadatak bio rešen (Graesser et al., 2019; Sun et al., 2020). Brojna istraživanja i teorije razvoja pokazuju da vršnjačka interakcija prilikom zajedničkog rada na zadatku doprinosi izgradnji mnogih kognitivnih kompetencija (Stepanović Ilić, 2023). Aktivnosti u okviru STEAM pristupa veoma često podrazumevaju zajednički rad učenika

jer su učenici prinuđeni da dele materijale sa kojima rade, a često su angažovani na rešavanju problema koji su pogodniji za timski nego individualni rad.

Saradnju učenika je veoma važno podsticati pošto istraživači u ovoj oblasti često ističu da učenici ne umeju spontano da sarađuju (Stepanović Ilić, 2023). Uloga nastavnika i učitelja je ključna imajući u vidu da rad u malim grupama ne podrazumeva samo kognitivne sposobnosti učenika, već i razvijene socijalne, organizacione i komunikacione veštine, kao i orijentaciju ka zajedničkom cilju. Međutim, ova uloga je veoma zahtevna jer postoje brojni aspekti grupnog rada o kojima treba voditi računa. Sa jedne strane, važno je podsticati razmenu ideja, argumentaciju, kao i uvažavanje različitih mišljenja, sa druge strane važno je pratiti napredovanje rešavanja zadatka, a sa treće, potrebno je pomagati učenicima da maksimalno iskoriste različite potencijale, regulišu odnose u grupi i produktivno rešavaju konflikte (Baucal et al., 2023).

Kako bismo učitelje osnažili za što bolje ovladavanje grupnim radom učenika savetovali smo da na početku obrate pažnju na koncipiranje grupa i pri tome vode računa da se u njima nađu učenici različitih sposobnosti i predznanja što će pomoći da grupe budu heterogene. Kako bi podsticao plodnu diskusiju, učitelj može da pomogne učenicima da pažnju usmere na ključne argumente ili dokaze, da ih podstiče da obrazlože svoje mišljenje kao i da im da dodatne informacije koje su povezane sa problemom koji rešavaju (Baucal et al., 2023). Za uspostavljanje grupne atmosfere koja pogoduje konstruktivnoj saradnji preporučili smo Merserova (Mercer et al., 1999) pravila saradnje, koja su se pokazala efikasnim, i po uzoru na koja je moguće kreirati zajedno sa učenicima vlastiti set pravila kako bi imali doživljaj da ona važe za svakog člana odeljenja i pridržavali ih se. Ne treba zaboraviti ni klasičnu ulogu nastavnika u regulaciji discipline na času, sprečavanju preterane dominacije pojedinih učenika, ohrabrivanju introvertnih i obeshhrabrivanju aktivnosti učenika koje nemaju veze sa temom na kojoj se radi.

Ad f. Kontinuirano procenjivanje aktivnosti učenika i pružanje adekvatne povratne informacije.

Za efikasnu nastavu veoma je važno da nastavnici i učitelji kontinuirano prate kako učenici razumeju ključne pojmove, da im pružaju pravovremenu povratnu informaciju i u skladu sa tim prilagođavaju svoje nastavne strategije (Çimer, 2007; Fitzgerald & Smith, 2016). U okviru STEAM pristupa, davanje povratne informacije predstavlja jednu od centralnih uloga nastavnika, jer pomaže učenicima da se usmere i uspešno realizuju aktivnosti na kojima rade. Na taj način se obezbeđuje ne samo da učenici bolje razumeju sadržaje i materijale sa kojima rade, već i sam proces učenja i njegove ciljeve, što doprinosi razvoju metakognicije i izgradnji efikasnijih kognitivnih kapaciteta.

Na osnovu relevantne literature nastojali smo da formulišemo smernice koje će učitelje voditi ka efikasnijem davanju povratne informacije. Stoga smo naglasili važnost jasnog predočavanja obrazovnih ciljeva učenicima, kao stalno praćenje koliko učenici razumeju problem na kojem rade i davanje dodatnih pojašnjenja. Takođe, preporučuje se da učitelji skreću pažnju učenika na pozitivna postignuća tokom rada, što će ih motivisati na dalji angažman, i biti podsticaj za dalje promišljanje. Od izuzetnog je

značaja da učenici budu podsticani što više da sami uoče i razumeju svoje greške, umesto da im ih učitelj direktno saopštava. Korisne povratne informacije tiču se i napretka i daljih koraka u učenju, čime se neguje ovladavanje grupnim i individualnim učenjem.

Definisanje elemenata STEAM obrazovnih paketa

U pedagoškom okviru definisani su i svi neophodni elementi koje treba da sadrži svaki STEAM OP. Krovna tema paketa predstavljena je kroz njeno imenovanje i navođenje relevantnih obrazovnih ciljeva za svaku STEAM disciplinu. Nakon toga predstavljena je šema časova uključenih u STEAM OP. Ta šema obuhvata broj časova koje svaki paket uključuje, podtemu vezanu za svaki od časova, trajanje svakog časa, materijale koji se koriste na svakom času, obrazovne ciljeve pojedinačnih časova u sastavu OP, kao i navođenje STEAM disciplina u fokusu svakog od tih časova. Nakon toga sledi detaljni scenario za svaki čas u sastavu paketa koji uključuje: faze unutar svakog časa (uvođenje teme, priprema, istraživanje, diskusija, refleksija i sumiranje), trajanje svake faze, opis aktivnosti učitelja i učenika u svakoj od navedenih faza, materijal neophodan za rad u svakoj fazi i konačno način na koji učitelj procenjuje kako teku aktivnosti u toj fazi i predlog adekvatne povratne informacije učenicima.

Nakon definisanja pedagoškog okvira za STEAM obrazovne pakete on je prezentovan učiteljima, članovima projektnih timova iz sve četiri zemlje, kroz diskusiju o svim njegovim elementima.

Razvoj STEAM obrazovnih paketa i njihovo pilotiranje

Prilikom koncipiranja OP rukovodili smo se idejom da, iako se STEAM često povezuje sa složenim učilima i opremom, razvijemo pakete koji će biti univerzalno primenjivi bez obzira na opremljenost i materijalne mogućnosti škola u različitim zemljama. Proces razvoja tekao je tako što je nakon uporedne analize kurikuluma od strane članova tima sa univerziteta odabrano preko 20 tema koje se pojavljuju u programima sve četiri zemlje za prvi ciklus obrazovanja, odgovaraju načelima STEAM pristupa i integracije njegovih disciplina. Naime, svaki univerzitetski tim predstavio je određeni broj tema timu učitelja iz svoje zemlje, sa instrukcijom da se u okviru svake zemlje razviju po tri obrazovna paketa. Učitelji su potom birali neke od tih tema ili predlagali svoje, te je krajni produkt bio 12 tema koje su ranije pomenute i za koje su razvijeni paketi u trajanju od 4-6 školskih časova (Voda i ciljevi održivog razvoja; Simetrija; Insekti; Merenje količine padavina - kiša; Njutnov disk; Ljudsko telo – sistemi organa; Ljubimci i kako voditi brigu o njima; Korišćenje energije i klimatske promene; Sunčev sistem; Zemljište; Recikliranje papira; Eksperimentisanje sa jajima). Tim učitelja Srbije odabrao je sledeće teme: Zemljište, Reciklaža papira. Takođe, učitelji su ponudili da razvijaju svoju temu vezanu za sisteme organa u ljudskom telu. Dalji rad na OP odvijao se u svakoj zemlji kroz saradnju tima sa univerziteta i tima učitelja na razradi detaljnih scenarija za časove koji će biti uključeni u paket (videti gore elemente OP). Kada je taj deo završen učitelji su pilotirali pakete sa svojim učenicima, izveštavali o

reakcijama učenika, teškoćama i potrebi da se određeni elementi dorade ili promene. Ovo se može smatrati početnom fazom validacije OP budući da su nakon pilotiranja, univerzitetski i učiteljski tim pristupili daljem radu na njihovom poboljšanju kako bi ih spremili za stručno usavršavanje i obuku učitelja u različitim zemljama. Nakon toga usledila je dodatna validacija OP kako bi se donela konačna odluka o tome koji broj paketa će biti predmet stručnog usavršavanja. U tu svrhu univerzitetski deo projektnog tima formulisao je pet grupa kriterijuma na osnovu kojih su numerički procenjivani različiti aspekti kvaliteta razvijenih STEAM OP (videti više u Stepanović Ilić et al., 2025a). Selekciju na osnovu pet grupa kriterijuma prošlo je 11 paketa, dok je paket koji se odnosi na insekte odbačen usled niskih ocena na grupi kriterijuma koji se odnose na etičke standarde.

Stručno usavršavanje učitelja iz drugih škola i konačna validacija STEAM paketa

Kao što je pomenuto, sledeća faza validacije obrazovnih paketa zamišljena je tako da se u svakoj od zemalja validiraju tri OP, jedan kreiran u toj zemlji i dva kreirana u nekoj od zemalja partnera. Predviđeno je stručno usavršavanje učitelja koje će obuhvatiti 20-30 učitelja, u svakoj od zemalja, koji nisu bili deo projektnog tima. Edukatori su bili članovi tima sa univerziteta i učitelji članovi projektnog tima, koji su razvijali OP. U Srbiji stručno usavršavanje obavljeno je sa 29 učitelja kojima su u jednodnevnom seminaru prezentovane osnove STEAM pristupa, ključni elementi pedagoškog okvira sa akcentom na pedagoške strategije i detaljno predstavljeni OP, za koje se očekivalo da ih nakon obuke primene u redovnoj nastavi i radu sa svojim učenicima. Paketi koji su predstavljeni bili su: *Ljudsko telo*, razvijen u Srbiji i predviđen za učenike četvrtog razreda; *Simetrija*, razvijena u Italiji i predviđena za učenike drugog razreda; i *Merenje količine padavina*, razvijen u Italiji i predviđen za učenike trećeg razreda. Članovi tima sa Univerziteta u Beogradu predstavili su STEAM pristup i ključne elemente pedagoškog okvira, dok su učitelji članovi projektnog tima svojim kolegama iznosili iskustva u pilotiranju paketa i predstavljali pomenuta tri OP.

Na kraju stručnog usavršavanja učitelji, koji su prošli obuku za primenu STEAM paketa, dobili su odgovarajuće materijale kako bi realizovali jedan od tri paketa koji odgovara uzrastu njihovih učenika. Njihov zadatak je bio i da po implementiranju odgovarajućeg STEAM OP ispituju učenike unapred pripremljenim instrumentima, kako bi bilo moguće procenjivanje efekata primene OP. Takođe, polaznici stručnog usavršavanja neposredno pre obuke testirani su skalom koja meri samoefikasnost u primeni STEAM pristupa (više o skali videti u Stepanović Ilić et al., 2025b), kao i nakon implementacije STEAM OP kako bi se izmerili efekti i na učitelje. Nakon implementacije paketa sa svim učiteljima obavljen je polustrukturisan intervju u kome su prikupljeni i kvalitativni podaci vezani za iskustva primene STEAM OP u realnom školskom kontekstu. Sirovi podaci korišćeni su za dalju doradu paketa posle čega je usledila provera njihovih efekata na učenike i učitelje.

Provera efekata implementacije STEAM obrazovnih paketa na učenike i učitelje

Kao što je pomenuto, ovde će samo kratko biti opisana ova faza projekta, budući da se efektima na učenike bavio drugi rad (Stepanović Ilić et al., 2025a), kao i da se rezultati koji se odnose na učitelje nalaze u fazi obrade. Organizovanje istraživanja u svim zemljama imalo je za cilj da obezbedi naučne dokaze u prilog validaciji kreiranih STEAM paketa.

Efekti na učenike su procenjivani primenom dva instrumenta koje su kreirali univerzitetski članovi projektnog tima, isti instrumenti primenjeni su u sve četiri zemlje i ticali su se ispitivanja iskustava učenika (emocije i motivacija za učenje po STEAM pristupu) nakon časova na kome je implementiran određeni OP (detaljnije o instrumentima videti Stepanović Ilić et al., 2025a). Osim toga, učitelji su procenjivali na trostepenoj skali, konstruisanoj po ugledu na Blumovu taksonomiju, u kojoj meri je svaki učenik ovladao obrazovnim ciljevima vezanim za određene ishode implementacije STEAM OP (videti u: Stepanović Ilić et al., 2025a). U Srbiji, u istraživanju je učestvovalo 29 učitelja koji su implementirali STEAM OP i procenjivali ostvarenost obrazovnih ciljeva i 608 učenika: 211 učenika drugog razreda sa kojima su učitelji realizovali STEAM OP *Simetrija*, 189 učenika trećeg razreda sa kojima je implementiran STEAM OP *Merenje količine padavina* i 208 učenika četvrtog razreda sa kojima je rađeno po STEAM OP *Ljudsko telo*. Rezultati merenja efekata na učenike pokazali su da su nakon implementacije STEAM OP doživeli veoma pozitivne emocije i da su bili motivisani da uče po ovom pristupu. Treba pomenuti da su odgovori koji se odnose na motivaciju za učenje nešto niži, u odnosu na emocije i pokazali su veću varijabilnost (videti u: Stepanović Ilić et al., 2025a). Učitelji su izvestili da je većina učenika dostigla treći nivo ishoda učenja, koji se odnosi na primenu analitičkih veština i transfer znanja na nove situacije, što je jedan od ključnih ciljeva STEAM pristupa i savremenog obrazovanja (OECD, 2024; Perignat & Katz-Buonincontro, 2019).

Efekti na učitelje ispitivani su miks-metod istraživanjem u kojem su kombinovani kvantitativni i kvalitativni podaci. Kvantitativni deo odnosi se na merenje doživljaja samoefikasnosti učitelja da primenjuju i rade po STEAM pristupu skalom koju su konstruisali i validirali članovi univerzitetskih timova iz Srbije i Portugala (videti u: Stepanović Ilić et al., 2025b). Ispitanici su bili, kao što je već pomenuto u prethodnom delu teksta, učitelji koji su prošli stručno usavršavanje i implementirali jedan STEAM OP sa svojim učenicima. Njihov doživljaj samoefikasnosti u oblasti STEAM obrazovanja meren je u pretestu, neposredno pre obuke, kao i u posttestu nakon stručnog usavršavanja i implementacije STEAM OP. Takođe, sa svim učiteljima sproveden je polustrukturisan intervju koji je ispitivao njihova iskustva u implementaciji STEAM OP i spremnost da rade po ovom pristupu i integrišu ga u redovnu nastavu. Pomenuto je već da se rezultati ovog dela trenutno obrađuju.

Zaključci i implikacije implementacije proSTEAM projekta na obrazovne programe, stručna usavršavanja i školsku praksu

Realizacija i rezultati proSTEAM projekta prikazani u ovom radu ukazuju na značajan potencijal STEAM pristupa u radu sa najmlađim učenicima, ali i na složenost njegove primene u kontekstu inicijalnih nivoa obrazovanja. Posebno važnim smatramo nalaze istraživanja realizovanog u okviru ovog projekta, kao naučnu potvrdu i validaciju rada na razvijanju pedagoškog okvira i koncipiranju STEAM obrazovnih paketa za učenike prvog ciklusa osnovnog obrazovanja. Nalazi o pozitivnim emocionalnim reakcijama učenika i visokoj angažovanosti u aktivnostima u okviru STEAM obrazovnih paketa potvrđuju da STEAM aktivnosti, zasnovane na istraživanju, rešavanju problema i radu na temama bliskim iskustvu učenika, mogu doprineti stvaranju podsticajnog i motivišućeg okruženja za učenje, što je u saglasnosti sa brojnim prethodnim istraživanjima (Camacho & Legare, 2015; Martin et al., 2009; Marušić Jablanović & Blagdanić, 2019; Pedaste, et al., 2015; Trna et al., 2012; Wang et al., 2015). Iako su pokazatelji motivacije nešto niži i varijabilniji, oni i dalje ukazuju na važan pomak ka aktivnijoj ulozi učenika u procesu učenja, što je u skladu sa savremenim obrazovnim ciljevima. Posebno je značajan rezultat da je većina učenika, po proceni učitelja, dostigla najviši nivo obrazovnih ishoda u okviru primenjene skale, odnosno da su bili u stanju da primene analitičke veštine i primene znanje u nove situacije (videti Stepanović Ilić et al., 2025a). Ovaj rezultat sugerise da je, uprkos razvojnim ograničenjima karakterističnim za uzrast učenika prvog ciklusa obrazovanja (Stepanović, 2007), moguće osmišljavati i realizovati aktivnosti koje podstiču više nivoe mišljenja. Time se dovodi u pitanje česta pretpostavka da su složeniji oblici učenja rezervisani za starije uzraste i ukazuje na značaj pažljivo strukturiranog pedagoškog okvira koji je konceptualizovan u okviru ovog projekta i koji je bio vodič za kreiranje programa i stručno usavršavanje učitelja, te verovatno bar delom značajan za razvoj ovih kompetencija kod najmlađih učenika.

Identifikovani izazovi u primeni STEAM pristupa na inicijalnim nivoima obrazovanja u literaturi, ali i iskustva iz ovog projekta, ukazuju da su za uspešnu implementaciju ključne kompetencije učitelja i da je važno kreirati programe stručnog usavršavanja iz ove oblasti kako bi im se pomoglo da pomenute izazove prevaziđu. Stoga se stvorila potreba da kreirani pedagoški okvir ne bude samo naučno-teorijsko utemeljenje na kome će se bazirati dizajniranje STEAM obrazovnih paketa, već i da sadrži niz smernica za prevazilaženje izazova u primeni STEAM obrazovanja na inicijalnim nivoima obrazovanja. Pedagoški okvir, uz iskustva učitelja članova projektnog tima, bio je od velike važnosti u fazi stručnog usavršavanja učitelja za implementiranje STEAM paketa, budući da im je nudio osmišljene pedagoške strategije za potencijalne izazove. Iako su podaci istraživanja vezani za učitelje koji su prošli stručno usavršavanje u toku, verujemo da će i oni biti veoma korisni u sagledavanju efekata obuke za implementaciju STEAM pristupa u redovnoj nastavi po praktičare, kako u pogledu njihovog doživljaja samoefikasnosti, tako i iskustava tokom implementacije kreiranih paketa.

Implikacije koje proističu iz ovog projekta za programe stručnog usavršavanja u oblasti STEAM obrazovanja, a i šire, su višestruke. Smatramo da model primenjen u ovom projektu, koji podrazumeva kombinaciju teorijskog okvira, konkretnih nastavnih materijala i podrške u implementaciji, može poslužiti kao primer dobre prakse, a nadamo se da će to dobiti i naučnu potvrdu nakon obrade rezultata našeg istraživanja.

Jedan od ključnih doprinosa proSTEAM projekta, po našem mišljenju, ogleda se u redefinisaniu uloge učitelja koji su bili deo projektnog tima, od realizatora unapred definisanih sadržaja ka aktivnom kreatoru nastavnog procesa, saradniku u razvoju kurikuluma i refleksivnom praktičaru. Naime, poznato je u kojoj meri se refleksija na praksu pozitivno odražava na strategije podučavanja i obrazovna postignuća samih učenika (Timperley et al., 2007). Uključivanje učitelja u sve faze projekta (od razvoja pedagoškog okvira do pilotiranja i obuke drugih učitelja) pokazalo se, kroz naše iskustvo i stalnu interakciju sa projektnim timom učitelja, kao efikasan model profesionalnog osnaživanja, koji prevazilazi tradicionalne oblike stručnog usavršavanja. Iako nismo ni na koji način „merili“ efekte na učitelje koji su deo projektnog tima, smatramo da su benefiti za njih bili izuzetno značajni, upravo zbog pomenute redefinicije njihove uloge. Sa druge strane, dobit za ceo proSTEAM projekat vezan za učešće tima učitelja bila je nemerljiva, budući da smo se u razvijanju STEAM paketa oslanjali na njihova znanja i iskustva, a tokom pilotiranja i evaluacije kontinuirano od njih dobijali povratnu informaciju iz prakse. Ovakva aktivna uloga učitelja doprinela je kvalitetu razvijenih paketa, koja je potvrđena učeničkim samoprocenama vezanim za njihove emocije i motivaciju da uče na takav način (Stepanović Ilić et al., 2025a). Smatramo da prikazani tok i rezultati projekta ukazuju na značaj i mogućnosti različitih oblika stručnog usavršavanja u funkciji podrške obrazovnim inovacijama i osavremenjavanju školskih programa. Saradnja i razmena znanja između univerziteta i škola, horizontalno učenje među učiteljima, kao i uključivanje učitelja u istraživačke i razvojne projekte, predstavljaju važne mehanizme za njihovo usavršavanje, ali i održivu implementaciju novih pristupa. Ovakvi oblici profesionalnog razvoja doprinose ne samo unapređenju nastavne prakse, već i izgradnji profesionalnih zajednica učenja. U tom smislu jedan od produkata projekta je upravo bila zajednica učenja koja je kreirana u onlajn formatu gde je učiteljima na raznim diseminacijskim događajima omogućen pristup kreiranom priručniku za njih i učenike koji im može pomoći da samostalno pokušaju da realizuju razvijene STEAM OP pakete, ali im je data mogućnost da postavljaju pitanja i vode diskusiju o implementaciji STEAM paketa.

Na sistemskom nivou, sa jedne strane, nalazi istraživanja u okviru ovog projekta o efektima na učenike, ukazuju na potrebu i široke mogućnosti za integraciju STEAM principa u školske programe za najmlađe učenike. Sa druge strane, pregled literature i saradnja sa učiteljima tokom ovog projekta ukazuje na neophodnost uključivanja adekvatnih pedagoških pristupa u redovne školske programe inicijalnog obrazovanja učitelja, ali i na potrebu za stručnim usavršavanjem na ovom planu učitelja koji već rade u školama. U celini posmatrano, proSTEAM projekat pruža empirijsku i praktičnu osnovu za unapređenje obrazovne prakse u pravcu integrisanog, aktivnog i

kompetencijski orijentisanog učenja, naglašavajući ključnu ulogu učitelja i sistemske podrške kroz kvalitetno osmišljene programe stručnog usavršavanja.

Literatura

- Ackerman, D. B. (1989). Intellectual and practical criteria for successful curriculum integration. In H.H. Jacobs (Ed.) *Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation* (pp. 25–37). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Agustianingsih, R., & Mahmudi, A. (2019). How to design open-ended questions? Literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1320. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1320/1/012003>
- Antić, S., Jankov, R. M., & Pešikan, A. (2005). *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje*. Institut za psihologiju.
- Barnett, J., & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85(4), 426–453.
- Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., and Colomer, J. (2020). Fostering critical reflection in primary education through STEAM approaches. *Education Sciences*, 10(12), 285–384.
- Baucal, A., Jošić, S., Stepanović Ilić, I., Videnović, M., Ivanović, J., & Krstić, K. (2023). What makes peer collaborative problem solving productive or unproductive: A qualitative systematic review. *Educational Research Review*, 41, 100567. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100567>
- Beane, J.A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press.
- Bingölbali, E., & Bingölbali, F. (2021). An Examination of Open-Ended Mathematics Questions' Affordances. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 1–16.
- Camacho, D. J., & Legare, J. M. (2015). Opportunities to Create Active Learning Techniques in the Classroom. *Journal of Instructional Research*, 4, 38–45. <https://doi.org/10.9743/JIR.2015.5>
- Council of Recommendation (EU) 2021/2122 of 26 November 2021 on a Pact for Research and Innovation in Europe. OJ L 431 02.12.2021, p. 1, ELI: <http://data.europa.eu/eli/reco/2021/2122/oj>
- Çimer, A. (2007). Effective teaching in science: A review of literature. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 20–44.
- Fitzgerald, A., & Smith, K. (2016). Science that matters: Exploring science learning and teaching in primary schools. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 41(4), 64–78. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.4>
- Gelman, R., & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 150–158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.009>

- Gillies, R. M. (2014). Developments in classroom-based talk. *International Journal of Educational Research*, 63, 63–68. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2013.05.002>
- Graesser, A. C., Greiff, S., Stadler, M., & Shubeck, K. T. (2019). Collaboration in the 21st century: The theory, assessment, and teaching of collaborative problem solving. *Computers in Human Behavior*, 104, Article 106134. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.010>
- Helmane, I., & Briška, I. (2017). What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? *Signum Temporis*, 9(1), 7-15. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010>
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2002). *Active Learning: Manual for implementation of active learning*. UNICEF.
- Jesionkowska, J., Wild, F., & Deval, Y. (2020). Active learning augmented reality for STEAM education—A case study. *Education Sciences*, 10(8), 198.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Khine, M. S., & Areepattamannil, S. (Eds.). (2019). *STEAM Education: Theory and Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1>
- Lage-Gomez, C., & Ros, G. (2024). On the interrelationships between diverse creativities in primary education STEAM projects. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101456. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101456>
- Lonning, R. A., DeFranco, T. C., & Weinland, T. P. (1998). Development of theme-based, interdisciplinary, integrated curriculum: A theoretical model. *School Science and Mathematics*, 98(6), 312–319. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17426.x>
- Lytras, M. (Ed.). (2023). *Active and transformative learning in STEAM disciplines: From curriculum design to social impact*. Emerald Group Publishing.
- Martin, R., Sexton, C., & Franklin, T. (2009). *Teaching science for all children – Inquiry methods for constructing understanding*. Pearson Education, Inc.
- Marušić Jablanović, M., & Blagdanić, S. (2019) *Kada naučno postane naučeno: prirodno-naučno opismenjavanje u teoriji, istraživanjima i nastavnoj praksi*. Učiteljski fakultet i Institut za pedagoška istraživanja.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- OECD (2024), *OECD Contributions to the 2030 Agenda and Beyond: Shaping a Sustainable Future for All*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/69c94bd4-en.e>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, C. Z., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Perignat, E., and Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: an integrative literature review. *Think. Skills Creat.* 31, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>

- Romero-Ariza, M., Quesada, A., Abril, A., & Cobo, C. (2021). Changing teachers' self-efficacy, beliefs, and practices through STEAM teacher professional development. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(4), 942-969. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926164>
- Silva-Hormazábal, M., & Alsina, Á. (2023). Exploring the impact of integrated STEAM education in early childhood and primary education teachers. *Education Sciences*, 13(8), 842.
- Smith, H., & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: The importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 485-502. <https://doi.org/10.1080/03057640601048357>
- Stepanović, I. (2007). *MIŠLJENJE U ADOLESCENCIJI: Razvojni tok i uloga porodice*. Institut za psihologiju.
- Stepanović Ilić I. (2023). *Uloga vršnjačke interakcije u razvoju mišljenja u adolescenciji*. Institut za psihologiju i Kreativni centar.
- Stepanović Ilić, I., Videnović, M., & Dabić Boričić, M. (2025a). Development and evaluation of STEAM educational packages: The effects on Serbian students. *Proceedings of the XXXI Scientific Conference Empirical Studies in Psychology* (pp. 55- 57). Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stepanović Ilić, I., Peixoto, F., Dabić Boričić, M., Videnović, M., Castro Silva, J., Ferreira, N., and Monteiro, V. (2025b). Construction of a scale measuring primary teachers' self-efficacy to teach STEAM: the STEAM-TSES. *Frontiers in Education*, 9, 1519327. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1519327>
- Sullivan, P., Warren, E., & White, P. (2000). Students' responses to content specific open-ended mathematical tasks. *Mathematics Education Research Journal*, 12(1), 2-17. <https://doi.org/10.1007/BF03217071>
- Sun, C., Shute, V. J., Stewart, A., Yonehiro, J., Duran, N., & D'Mello, S. (2020). Towards a generalized competency model of collaborative problem solving. *Computers & Education*, 143, Article 103672. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103672>
- Thoma, R., Farassopoulos, N., & Lousta, C. (2023). Teaching STEAM through universal design for learning in early years of primary education: Plugged-in and unplugged activities with emphasis on connectivism learning theory. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104210.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. Best Evidence Synthesis iteration (BES).
- Trna, J., Trnova, E., & Sibor, J. (2012). Implementation of inquiry-based science education in science teacher training. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 2(4), 199-209.
- Quigley, C., & Herro, D. (2016). "Finding the joy in the unknown": Implementation of STEAM Teaching Practices in Middle School Science and Math Classrooms. *Journal of Science, Education and Technology* 25, 410-426. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9602-z>

- Quigley, C. F., Herro, D., & Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School science and mathematics*, 117(1-2), 1-12. <https://doi.org/10.1111/ssm.12201>
- Vigotski, L. S. (1978). *Mišljenje i govor*. Nolit.
- Wahyuningsih, S., Nurjanah, N. E., Rasmani, U. E. E., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A. R., & Syamsuddin, M. M. (2020). STEAM learning in early childhood education: A literature review. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 33-44. <https://jurnal.uns.ac.id/ijpte/article/view/39855>
- Wang, P. H., Wu, P. L., Yu, K. W., & Lin, Y. X. (2015). Influence of implementing inquiry-based instruction on science learning motivation and interest: a perspective of comparison. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1292 - 1299. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.750>
- Williams, J., Roth, W.M., Swanson, D., Doig, B., Groves, S., Omuvwie, M., & Borromeo Ferri, R. (2016). *Interdisciplinary mathematics education: A state of the art*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-42267-1>
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2025). "Sl. glasnik RS", br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 129/2021, 92/2023 i 19/2025)

(RE)KONSTRUKCIJA ODNOSA PREMA MATERIJALIMA ZA IGRU: REMIDA KAO INSPIRACIJA

Milijana B. Lazarević¹ 

Akademija strukovnih studija Sirmijum, Sremska Mitrovica

Apstrakt

Rad polazi od socio-materijalnog razumevanja materijala za igru kao aktivnih učesnika procesa građenja značenja u igri i razvijanja realnog programa vrtića. Polazeći od koncepta „gramatike materijala“ razvijenog u okviru Ređo pedagoškog pristupa, cilj rada je sagledavanje potencijala ReMide kao društveno-pedagoškog projekta podrške razvijanju kulture vrtića zasnovane na stvaralačkom odnosu prema materijalima i igri. U radu se problematizuje odnos između dostupnosti inspirativnih materijala za igru i mogućnosti ispoljavanja njihovog pedagoškog potencijala, pri čemu situacije iz profesionalne prakse autora, predstavljene u formi „kritičnih incidenata“, služe kao povod za teorijsko promišljanje teme. Analiza pokazuje da značaj ReMida koncepta ne proizlazi prvenstveno iz obezbeđivanja materijala, već iz njegovog doprinosa razvijanju kulture stvaralačkog istraživanja materijala. U skladu sa tim, potencijal ovog projekta u kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji sagledava se kroz mogućnost formiranja prostora za zajedničko istraživanje pedagoškog potencijala materijala, kao podrške razvoju kulture vrtića zasnovane na stvaralačkom odnosu prema igri.

Ključne reči: ReMida, materijali za igru, gramatika materijala, pedagoški potencijal materijala, vrtić.

Uvod

Savremene koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja sve više ukazuju na značaj materijalnog okruženja u procesima građenja dečje igre. Polazeći od socio-materijalnog pristupa zasnovanog na postavkama socio-kulturne teorije (Fenwick et al., 2011), materijale za igru sagledavamo ne kao neutralne objekte, već kao nosioce značenja koji svojim svojstvima mogu da inspirišu igru i istraživanje i oblikuju kvalitet dečjeg iskustva. Iz ove perspektive, materijali predstavljaju elemente fizičkog okruženja kroz koje se manifestuju vrednosti, norme i pretpostavke o detetu, učenju i ulozi odraslog u igri (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018). Na tom polazištu, cilj rada je sagledavanje potencijala ReMida koncepta kao društveno-pedagoškog projekta da doprinese razvijanju stvaralačkog odnosa prema materijalima, igri i građenju realnog programa vrtića. Rad je koncipiran kao teorijsko-analitički prikaz u kome dve situacije iz profesionalnog iskustva autora služe kao polazište za problematizaciju odnosa između dostupnosti materijala i njihovog pedagoškog potencijala.

¹ vs.milijana.lazarevic@gmail.com

Između dostupnosti materijala i ispoljavanja njihovog pedagoškog potencijala

Pedagoški potencijal materijala za igru ne može se razumeti kao unapred dato svojstvo samih materijala, već kao mogućnost koja se ostvaruje u konkretnim situacijama igre i istraživanja. Svaki materijal poseduje specifična svojstva (oblik, teksturu, boju, miris) koja određuju njegova ograničenja, potencijale i mogućnosti transformacije. U Ređo pedagogiji te mogućnosti označene su pojmom „gramatika materijala“ (Gandini, 2005, str. 13), koji upućuje na razvoj novih iskustava, strategija i teorija kroz interakciju deteta i materijala. Sagledavanje pedagoškog potencijala materijala kroz njegovu „gramatiku“ podrazumeva istovremeno istraživanje njegovih svojstava i mogućnosti koje ona otvaraju za nove ideje, teorije i načine izražavanja u igri. Međutim, iako svojstva materijala mogu inspirisati određene pravce razvoja igre, njihov potencijal da podstaknu nova iskustva i strategije ostvaruje se prvenstveno uz podršku odraslih (Gandini, 2005). Vaspitači imaju ključnu ulogu u „podržavanju dečjih interakcija sa materijalima i predmetima kroz fokusirani dijalog tokom stvaralačkog istraživanja“ (Eckhoff & Spearman, 2009, str. 11). Iz ove perspektive, stvaralački odnos vaspitača prema igri predstavlja važan uslov ispoljavanja pedagoškog potencijala materijala i preusmerava njegovu ulogu sa oblikovanja okruženja ka prepoznavanju i podržavanju mogućnosti koje nastaju u susretu dece i materijala.

Pitanje odnosa prema materijalima za igru i istraživanje u kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji dobija poseban značaj donošenjem Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ (2018). Promene pokrenute ovom programskom koncepcijom usmerile su pažnju praktičara² ka kreiranju inspirativnog prostora za igru i istraživanje, što je podrazumevalo restrukturiranje prostora vrtića, unošenje nestrukturiranih i polustrukturiranih materijala i preispitivanje ustaljenih načina njihovog korišćenja. Međutim, promene fizičkog okruženja vrtića ne podrazumevaju nužno i promene u odnosu prema prostoru i materijalima (Lazarević, 2024; Rodriguez, 2019). Upravo u tom raskoraku otvaraju se pitanja koja su predmet ovog rada. U skladu sa tim, odnos između dostupnosti materijala i ispoljavanja njihovog pedagoškog potencijala sagledaćemo kroz dve situacije iz profesionalne prakse autora, prepoznate kao „kritični incidenti“ (Tripp, 1993), koji sami po sebi ne moraju biti neuobičajeni, ali postaju značajni jer podstiču preispitivanje ustaljenih pretpostavki i otvaraju nove načine razumevanja prakse. Predstavljene situacije ne služe kao ilustracije pojedinačnih slučajeva, već kao polazišta za promišljanje uslova u kojima materijali pokreću na igru i istraživanje u realnom programu vrtića.

² U radu se termin „praktičari“ koristi kada govorimo o medicinskim sestrama-vaspitačima, vaspitačima i stručnim saradnicima predškolskih ustanova.

Tokom realizacije jedne donatorske inicijative, javnoj predškolskoj ustanovi u Beogradu ustupljena je veća količina kvalitetnih tekstilnih materijala. Prvobitna namera bila je da materijali budu izloženi u zajedničkom prostoru vrtića i sortirani prema estetskim karakteristikama (boji, teksturi, obliku itd.), kako bi ih vaspitači mogli istražiti i odabrati u skladu sa aktuelnim projektima u svojim grupama. Umesto toga, uprava je donela odluku da se materijali odlože u prostorije skladišta predškolske ustanove, sa namerom da budu naknadno distribuirani vaspitačima. Godinu dana kasnije najveći deo ovih materijala i dalje se nalazio u skladištu, dok većina vaspitača nije bila ni upoznata sa činjenicom da su im takvi materijali dostupni.

Situacija 1. Beleške iz profesionalne prakse autora (novembar 2025. godine)

Prilikom doniranja materijala u formi restlova koji su prikupljeni za vrtić, jedna vaspitačica je sa velikim interesovanjem istraživala ponuđene materijale. Međutim, nakon dužeg razgledanja, izgovorila je rečenicu: „Ovaj materijal je divan, ali ja ne znam šta ću s njim.“ Mesecima kasnije, prikupljeni materijali su stajali odloženi u vrtiću i „čekali“ da im vaspitači pronađu namenu.

Situacija 2. Beleške iz profesionalne prakse autora (septembar 2024. godine).

Iako se razlikuju po kontekstu i neposrednim okolnostima, obe situacije otvorile su pitanja o uslovima pod kojima materijali postaju resurs za igru i istraživanje u vrtiću. Dok je u prvoj situaciji problem bio vezan za njihovu nedostupnost, druga situacija ukazala je na to da ni sama dostupnost materijala nije dovoljna da bi njihov pedagoški potencijal bio prepoznat i iskorišćen.

Predstavljene situacije ukazuju da pitanje materijala nije moguće svesti na njihovu nabavku i dostupnost, već da ono otvara pitanje uslova u kojima materijali postaju resurs za istraživanje, stvaranje i građenje značenja. Upravo iz potrebe da se razvijaju takvi uslovi tokom poslednjih decenija nastajale su različite inicijative usmerene ka istraživanju pedagoškog potencijala materijala za igru. Jedna od najpoznatijih i najuticajnijih među njima jeste ReMida – kreativni reciklažni centar nastao u Italiji.

ReMida: kultura istraživanja potencijala materijala za igru

ReMida je nastala 1996. godine u Ređo Emiliji kao projekat u okviru Ređo pristupa, inspirisan idejom da materijali, uključujući viškove i ostatke iz industrijske proizvodnje, nose mnogo više mogućnosti za igru, istraživanje i stvaranje nego što im se uobičajeno pripisuje. Vođena od strane pedagoga i umetnika, ReMida ove materijale

stavlja na raspolaganje obrazovnim ustanovama, umetnicima, porodicama i široj zajednici. Materijali koji bi inače završili kao otpad, u okviru ovog koncepta bivaju „reciklirani vizualno i dobijaju novi intelektualni identitet“ (Alves & Sommerhalder, 2024, str. 4), što vodi uspostavljanju novih veza između obrazovanja, kulture, umetnosti i ekologije.

Tokom gotovo tri decenije razvoja, ReMida je prerasla okvire lokalne inicijative i postala međunarodno prepoznat koncept koji kroz izložbe, radionice, istraživačke projekte i različite oblike saradnje podstiče razumevanje materijala kao intelektualnog i kulturnog resursa. U ovom konceptu materijali se ne posmatraju kao sredstva za realizaciju unapred zamišljenih aktivnosti, već kao povod za istraživanje, postavljanje pitanja, uspostavljanje novih odnosa i građenje značenja (Ferrari & Giacopini, 2012). Autori koji razvijaju ReMida koncept ističu da je ovakvo razumevanje materijala blisko posthumanističkim perspektivama (Di Rocco & Pacini-Ketchabaw, 2024), prema kojima su ljudska bića neraskidivo povezana sa drugim silama i oblicima života koji deluju oko njih i unutar njih (Haraway, 2017).

U literaturi koja prati razvoj ReMida koncepta posebno se naglašava ideja „slušanja materijala“ (Di Rocco & Pacini-Ketchabaw, 2024), koja pažnju usmerava sa pitanja čemu materijal služi ka pitanju šta može postati i kakve odnose, ideje i značenja može pokrenuti, što je vidljivo u načinima na koje se organizuju i predstavljaju ostaci iz industrijske proizvodnje u prostoru ReMide. Na slici 1 prikazan je primer izlaganja ostataka papira, koji su grupisani prema različitim svojstvima (kao što su tekstura, debljina, providnost, fleksibilnost, tragovi savijanja, cepanja ili sečenja), i praćenih različitim sredstvima (poput lupe, konca, četkice, skalpela).

Odbačeno sa pažnjom



Papir je živ, transformativan i stvaralački materijal. Međutim, on nije beskonačan.

Ostaci nastali tokom industrijske proizvodnje i komercijalizacije dolaze sa sopstvenom istorijom: papirima juče, papirima danas, hibridnim papirima, između fragmenata i velikih formata.

U ovom projektu papir je predstavljen kao predmet istraživanja i oblikovanja.

Kao poziv da se krene u potragu za njegovim identitetom kroz njegovu materijalnost i da se otkrije više o njegovoj izražajnosti, izvan onoga što verujemo da o njemu znamo.

Slika 1. Postavka „Scartate con cura / Discarded with care“ u ReMida centru (Redo Emilia, Italija). Fotografija: lična dokumentacija autora, 2024. godina

Ovakva postavka „poziva“ na istraživanje potencijala koje materijal nosi u interakciji sa drugim sredstvima, što je blisko konceptu gramatike materijala. Tekst koji prati postavku „Odbačeno sa pažnjom“ (ital. „Scartate con cura /engl. Discarded with care“) (Slika 1) jasno komunicira ideju da se pedagoški potencijal materijala otkriva kroz procese njegove transformacije, povezujući ono što o papiru već znamo sa onim što ćemo u procesu istraživanja o njemu tek otkriti.

Posebna vrednost ReMide ogleda se i u načinu na koji su njene aktivnosti integrisane u zajednicu. Povezujući vrtiće, škole, porodice, umetnike, istraživače, privredne subjekte i lokalnu zajednicu, ReMida gradi mrežu odnosa kroz koju materijali postaju povod za susret različitih perspektiva i zajedničko promišljanje stvaralaštva, održivosti i obrazovanja. Zbog toga se ReMida može razumeti ne samo kao kreativni reciklažni centar, već kao društveno-pedagoški projekat koji neguje kulturu stvaralačkog istraživanja potencijala materijala za igru (Ferrari & Giacomini, 2012). Jedan od primera takvog delovanja predstavlja projekat „Madeamano“, realizovan povodom obeležavanja 150 godina ujedinjenja Italije. Projekat je okupio više od 2000 građana različitog uzrasta i profesija u pletenju italijanske zastave od tekstilnih ostataka prikupljenih kroz ReMida mrežu. Proces nastajanja zastave odvijao se na različitim mestima u zajednici - od trgova i parkova do domova za smeštaj i negu starijih osoba, pretvarajući ove prostore u mesta susreta, stvaranja i građenja zajedništva.



Slika 2. Projekat „Madeamano“. Fotografija levo: deo italijanske zastave, lična dokumentacija autora, 2023. godina. Fotografija desno: pletenje italijanske zastave u ustanovi za smeštaj i negu starijih osoba (preuzeta iz članka „Gli anziani lavorano a maglia tricolore“)

Ovakve inicijative pokazuju kako ReMida širi kulturu stvaralačkog odnosa prema materijalima izvan obrazovnih ustanova, gradeći zajednice prakse u kojima se održivost, stvaralaštvo i društvena angažovanost razvijaju kao međusobno integrisane vrednosti.

Umesto zaključka: Potencijali ReMida koncepta u kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji

Posmatran u kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, značaj ReMida koncepta nije potrebno svoditi na uspostavljanje novih resursnih centara ili drugih oblika pribavljanja i distribucije inspirativnih materijala za igru i istraživanje u vrtićima. Situacije iz prakse predstavljene u radu pokazuju da dostupnost materijala sama po sebi nije dovoljna da bi njihovi pedagoški potencijali bili ispoljeni u realnom programu vrtića, jer materijali mogu ostati neiskorišćeni (ili biti nesvrshodno iskorišćeni) čak i kada su fizički prisutni u ustanovi, ali i onda kada ih praktičari prepoznaju kao vredne i inspirativne.

Stoga se doprinos inicijativa kakva je ReMida ogleda pre svega u mogućnosti formiranja prostora za zajedničko istraživanje pedagoškog potencijala materijala za igru - mesta susreta praktičara, dece, porodica, umetnika, istraživača i šire društvene zajednice, koji mogu doprineti građenju zajednice prakse zasnovane na negovanju stvaralačkog odnosa prema igri. Ukoliko se ovakvi prostori razvijaju unutar predškolskih ustanova, u takvoj praksi posebno značajnu ulogu mogu imati pedagozi kao stručni saradnici predškolskih ustanova. Njihov doprinos ne ogleda se prvenstveno u obezbeđivanju novih materijala, već u „modelovanju istraživačkog odnosa prema praksi“ (Krnjaja i Purešević, 2020, str. 231), kroz negovanje kulture zajedničkog istraživanja materijala, čime se doprinosi razvoju stvaralačkog odnosa vaspitača prema igri i svetu uopšte. Pokretanjem pitanja svrhe u načinima i pristupu korišćenja materijala za igru u kontekstu vrtića, dokumentovanjem iskustava i podrškom refleksivnom dijalogu među praktičarima, pedagog može doprineti da potencijali materijala postanu vidljivi. U tom smislu, pitanje pedagoškog potencijala materijala za igru postaje pitanje razvijanja kulture vrtića u kojoj se stvaralački odnos prema igri kontinuirano gradi i preispituje.

Literatura

- Alves, F. D., & Sommerhalder, A. (2024). Remida e as escolas de Reggio Emilia: Por uma reciclagem criativa de materiais de descarte – entrevista com Eloisa Di Rocco. *Revista Eletrônica de Educação*, 18 (1). p. 1-8.
- Di Rocco, Eloisa & Pacini-Ketchabaw, Veronica. (2025). Addressing Waste as an Educational Matter: The Remida in Reggio Emilia Case Study. In Haldane, J. et al. (Eds.), *The Korean Conference on Education 2024: Official Conference Proceedings* (pp. 403-409). International Academic Forum (IAFOR).
- Eckhoff, A., & Spearman, M. (2009). Rethink, Reimagine, Reinvent: The Reggio Emilia Approach to Incorporating Reclaimed Materials in Children's Artworks. *Art Education*, 62 (2). p.10-16.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research Tracing the Socio-Material*. Routledge. Taylor & Francis Group.

- Ferrari, A., & Giacomini, E. (Eds.) (2012). *REMIDA day. Muta...menti*. Reggio Children Publisher.
- Gandini, L. (2005). From the Beginning of the Atelier to Materials as Languages: Conversations from Reggio Emilia. In L. Gandini, et al. (Eds.), *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia* (pp. 6-16). Teachers College, Columbia University.
- Haraway, D. (2017). Symbiogenesis, Symptoiesis and Art Science Activisms for Staying With The Trouble. In A. L. Tsing, E. Gan, H. A. Swanson, N. Bubandt (Eds.) *Arts of living on a damaged planet* (pp. 25-50). University of Minnesota Press.
- Krnjaja, Ž. i Purešević, D. (2020). Participacija pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića. U L. Radulović, V. Milin, B. Ljujić (Ur.). *Participacija u obrazovanju: pedagoški (p)ogledi* (str. 226-23). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Lazarević, M. (2024). *Pedagoški potencijal materijala za igru u dečjem vrtiću* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2018). Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 16/2018
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvaliteta u praksi vrtića. *Odgojno – obrazovne teme*, 1(2). 25-47.
- Rodriguez, L. (2019). *Power to imagination: An ethnography of imaginary play between children and adults at an afterschool program* (Doctoral dissertation). University of California.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Routledge.

PROJEKAT ZAIGRANI KAO PODRŠKA RAZVIJANJU REALNOG PROGRAMA VRTIĆA: MATERIJALI, IGRA I ODRŽIVOST

Marija M. Malović¹ 

Univerzitet u Kragujevcu - Fakultet pedagoških nauka, Jagodina

Milijana B. Lazarević² 

Akademija strukovnih studija Sirmijum, Sremska Mitrovica

Apstrakt

Rad prikazuje projekat *Zaigrani* kao primer podrške razvijanju realnog programa vrtića kroz promenu odnosa prema materijalima, prostoru, igri, održivosti i povezivanju sa porodicom i lokalnom zajednicom. Cilj rada je da se sagleda kako su se osnovne ideje projekta prepoznale i materijalizovale u praksi vrtića. Istraživanje je zasnovano na kvalitativnoj studiji slučaja u kojoj je analizirano 39 izveštaja timova iz vrtića uključenih u drugi krug projekta. Tematska analiza pokazuje da je projekat doprineo promeni razumevanja materijala i sredine: *Andramolje* (ekološke, otvorene igračke) i prikupljeni restlovi funkcionisali su kao otvoreni povodi za igru, istraživanje, transformaciju značenja, promenu prostora i saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom. Održivost je prepoznata kao drugačije vrednovanje odbačenih materijala i njihovo uključivanje u realni program. Dalje treba razmatrati kako kroz ovakve projekte snažnije podržati ulogu odraslog u proširivanju igre, produbljivanju istraživanja i profesionalno-refleksivnom promišljanju praktičara.

Ključne reči: realni program vrtića; igra, pedagoški potencijal prostora i materijala; obrazovanje za održivi razvoj; povezivanje sa porodicom i lokalnom zajednicom.

Uvod: od Andramolja do projekta Zaigrani

U radu predstavljamo projekat *Zaigrani* kao primer podrške razvijanju realnog programa vrtića kroz promenu odnosa prema prostoru i materijalima, igri i istraživanju, održivosti i povezivanju sa porodicom i lokalnom zajednicom. Nositelj projekta bio je *Centar za razvoj participativnog obrazovanja*, udruženje nastalo iz potrebe da se otvore prostori zajedničkog delovanja dece i odraslih i podrže prakse u kojima deca kroz igru grade i izražavaju sopstvenu priču (Andramolje, sajt, n.d. a). Iz takvog razumevanja participacije, igre i društvene odgovornosti od 2017. godine razvijane su *Andramolje* – ekološke, otvorene igračke (Andramolje, sajt, n.d. b).

¹ marija.malovic@pefja.kg.ac.rs

² vs.milijana.lazarevic@gmail.com

Razvijanje *Andramolja* pratilo je pomeranje od pitanja šta je „dobra igračka” ka složenijem razumevanju odnosa između materijala, deteta, odraslog i konteksta igre. U vremenu komercijalizovanog detinjstva, kada tržišne logike sve češće oblikuju igračke i prostore igre, sužavaju se mogućnosti za otvorenu, stvaralačku i nekomercijalizovanu dečju igru (Malović, 2019; Lazarević i Malović, 2021). Ipak, i u takvom kontekstu, odrasli dobru igračku prepoznaju kao inspirativnu, transformativnu i otvorenu za različite načine igre (Lazarević i Malović, 2021). Takav materijal može pozvati dete na istraživanje, ali njegovo povezivanje sa realnim programom zahteva promišljenu, osetljivu i stvaralačku podršku odraslog (Lazarević, 2024).

Projekat *Zaigrani* osmislile su autorke angažovane na visokoškolskim institucijama za obrazovanje vaspitača, uključene u podršku implementaciji Osnova programa PVO *Godine uzleta*. U njihovom profesionalnom promišljanju susrele su se dve inspiracije: koncepcija *Godina uzleta* i ReMida koncept, zasnovan na ideji da odbačeni i naizgled neupotrebljivi materijali mogu nositi etičku poruku, pokretati promišljanje i postajati obrazovni resursi (ReMida, n.d.). Projekat je nastao iz ideje da se vrtićima doniraju *Andramolje*, ali tako da se izbegne njihovo svođenje na tržišni proizvod i pokrene promišljanje praktičara i roditelja o materijalima, igri, održivosti i promeni sredine za igru i istraživanje.

Materijali, održivost i promena prakse: teorijska polazišta

Obrazovanje za održivi razvoj u ovom radu razumemo kao građenje drugačijeg odnosa dece i odraslih prema materijalima, potrošnji, igri i zajednici. Otpadni i odbačeni materijali postaju smisleni resursi onda kada se produžava njihovo značenje, upotreba i mogućnost ulaska u nove odnose (Odegard, 2021). Održivost se zato ne svodi na smanjenje potrošnje, već podrazumeva proaktivan i stvaralački odnos prema ekologiji i promeni: poziv deci i odraslima da kroz zajedničko delanje istražuju šta materijali mogu postati (Krnjaja, 2012; Lazarević, 2024).

U toj mogućnosti da materijali u igri dobijaju nova značenja otvara se pitanje njihovog pedagoškog potencijala (Malović, 2022; Lazarević, 2024). Taj potencijal nije unapred sadržan u materijalu, već nastaje u odnosima između dece, odraslih, prostora, vremena i značenja koja se u igri i istraživanju grade. Materijali su deo strukture iskustva igre: doprinose njenoj transformativnosti, ali i menjaju način na koji odrasli razume i podržava igru (Lazarević, 2024). Zato nije dovoljno uneti inspirativne, polustrukturirane ili nestrukturirane materijale u prostor vrtića; ključno je kako odrasli prati dečje inicijative, uvodi materijale u funkciju produbljivanja istraživanja i podržava građenje zajedničkih značenja.

Od vaspitača se očekuje da prostor stalno razvija i obogaćuje tako da podržava saradnju, istraživanje, stvaralaštvo, različite načine izražavanja, pripadanje i učešće dece i porodice (Pavlović Breneselović i sar., 2022). Saradnja sa porodicom i lokalnom zajednicom u prikupljanju i promišljanju materijala zato nije samo obezbeđivanje resursa, već način povezivanja realnog programa sa životnim kontekstom dece. Promena odnosa prema materijalima ne može se svesti na jednokratnu donaciju ili opremanje

prostora: suštinska promena zahteva i preispitivanje pedagoških pretpostavki koje usmeravaju praksu (Fullan, 2007). Takav pristup podrazumeva profesionalni razvoj kao zajednički, refleksivni i kontekstualni proces u kojem se kroz delanje i razmenu menjaju ne samo strategije rada, već i značenja, odnosi i kultura prakse (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012; Malović, 2025).

Kako su se ideje projekta materijalizovale u praksi: metodološki pristup

Istraživanje predstavlja kvalitativnu studiju slučaja projekta *Zaigrani*. Cilj istraživanja je da se sagleda na koje načine su se osnovne ideje projekta prepoznale i materijalizovale u praksi vrtića. Prvi krug projekta obuhvatio je 106 vrtića iz 49 predškolskih ustanova u Srbiji, koji su dobili set *Andramolja* i pristup onlajn obukama za praktičare i roditelje. Nakon obuke, praktičarima je omogućeno da učestvuju u drugom krugu projekta, usmerenom na primenu projektnih ideja u praksi i dokumentovanje pokrenutih promena. U drugom krugu učestvovali su timovi iz 46 vrtića. Za potrebe ovog istraživanja analizirano je 39 izveštaja, dok je sedam izuzeto iz analize iz tehničkih razloga.

Jedinicu analize činio je izveštaj tima, a kodiranje je sprovedeno tematski, oslanjajući se na razumevanje tematske analize kao fleksibilnog i interpretativnog postupka identifikovanja obrazaca značenja u kvalitativnoj građi (Braun & Clarke, 2006, 2021). Kodovi su izvedeni iz teorijskog okvira i ciljeva projekta: *Andramolje* kao materijal otvorene strukture, građenje značenja u igri, pedagoški potencijal materijala kao odnosni fenomen, promišljeno uređivanje sredine, uloga odraslog, održivost, uključivanje porodice i lokalne zajednice i profesionalno učenje praktičara. Za svaki izveštaj beleženi su prisustvo i razvijenost kodova, kao i ključni empirijski dokazi: opisi situacija, dečji komentari, refleksije praktičara. Fokus analize nije bio na celovitoj evaluaciji projekta, već na prepoznavanju tragova promena u razumevanju materijala, prostora, igre, održivosti i saradnje sa porodicom i zajednicom.

Tragovi projektnih ideja u praksi vrtića

Tabela 1. Zastupljenost analitičkih kodova u izveštajima praktičara (N = 39)

Kod	Analitička dimenzija	1 – implicitno/slabo	2 – jasno	3 – snažno razvijeno	2+3
MO	Andramolje kao materijal otvorene strukture	0	14	25	39
GZ	Građenje značenja u dečjoj igri	0	13	26	39
PO	Pedagoški potencijal materijala kao odnosni fenomen	1	21	17	38
PS	Promišljeno uređivanje sredine	1	22	16	38
UO	Uloga odraslog u produbljivanju igre i istraživanja	10	14	15	29
OD	Održivost kao promena odnosa prema materijalima	1	13	25	38

PZ	Smisleno uključivanje porodice i lokalne zajednice	1	12	26	38
PR	Profesionalno učenje i refleksija praktičara	13	19	7	26

Zbirni prikaz pokazuje da su ideje projekta *Zaigrani* najdoslednije prepoznate u odnosu prema materijalima, građenju značenja u igri, promišljanju sredine, održivosti i uključivanju porodice i lokalne zajednice, dok su uloga odraslog u produbljivanju igre i profesionalna refleksija praktičara ostale manje ujednačeno razvijene. U nastavku se ovi nalazi razmatraju kroz tri povezane dimenzije: materijale kao povod za igru i istraživanje, sredinu koja proširuje igru i održivost kao povezivanje vrtića sa porodicom i lokalnom zajednicom.

Materijali kao povod za igru i istraživanje

Kodovi koji se odnose na *Andramolje* kao materijal otvorene strukture i građenje značenja u igri jasno su ili snažno prisutni u svim izveštajima (39/39), a pedagoški potencijal materijala u gotovo svim (38/39). *Andramolje* i restlovi u praksi nisu funkcionisali kao gotova sredstva za aktivnosti, već kao povodi za dečje ideje, isprobavanje i transformaciju značenja: isti elementi postajali su lift, dizalica, vetrenjača, brod, mapa, kućica za ptice, luna-park, mašina ili deo zamišljenog grada.

Istraživački karakter igre vidi se u tome što deca ne polaze od unapred poznate namene, već je otkrivaju u procesu delanja. Jedno dete *Andramolje* opisuje kao „drveni svet” u kojem „svašta nešto može da se napravi, a da ne znaš šta si napravio” (Izvod iz izveštaja br. 11), dok drugo objašnjava da materijal „služi da se prave stvari od raznih delova”, ali da se ponekad „praviš pa se iznenadiš” (Izvod iz izveštaja br. 13). U više izveštaja *Andramolje* nisu viđene kao izdvojena igračka, već jezgro prostorne celine koja se dopunjava materijalima iz porodice, vrtića i zajednice. Dečji komentar „Ovo sve može da posluži” (Izvod iz izveštaja br. 23) sažima način na koji se pedagoški potencijal materijala gradi u odnosu između deteta, prostora, drugih učesnika i igre koja se razvija.

Sredina koja proširuje igru i produbljuje istraživanje

Promišljeno uređivanje sredine jasno je ili snažno prisutno u gotovo svim izveštajima (38/39), a uloga odraslog u produbljivanju igre u većini njih (29/39). Promena sredine zato se ne vidi kao dekorisanje prostora ili izdvajanje mesta za novu igračku, već kao stvaranje uslova da se dečja igra nastavi, proširi i poveže sa započetim istraživanjima. Praktičari su promišljali dostupnost *Andramolja*, njihovo bezbedno i samostalno korišćenje, izbor dodatnih materijala i organizaciju prostora za istovremeno istraživanje više dece.

Prostorne celine su u pojedinim izveštajima nastajale uz projekte koji su već razvijani u grupi, dok su u drugima dečje ideje pokretale dalje izmene prostora. Tako se u jednom izveštaju prostor razvija od igre liftom i kamenčićima ka unošenju zemlje,

semenki, pelcera i panjeva, čime nastaje „fabrika cveća” (Izvod iz izveštaja br. 28). U drugom, praktičari beleže da su deca prvo „osvajala” ranije nedostupan deo sale, pa sama dostupnost prostora postaje važna za razumevanje igre (Izvod iz izveštaja br. 11). Ovi primeri pokazuju da se igra produbljuje dopunjavanjem sredine, posmatranjem dečjih ideja i omogućavanjem deci da biraju, kombinuju i vraćaju se započetom.

Održivost kao odnos prema materijalima, porodici i zajednici

Održivost kao promena odnosa prema materijalima i smisleno uključivanje porodice i lokalne zajednice jasno su ili snažno prisutni u gotovo svim izveštajima (38/39). Održivost se zato u praksi ne pojavljuje samo kao poruka o reciklaži, već kao drugačije vrednovanje materijala koji su bili nevidljivi, odbačeni ili smatrani neupotrebljivim. Restlovi su prikupljeni, razvrstavani i unošeni u prostorne celine kao resursi za igru i istraživanje.

U više izveštaja ova promena prelazi okvir vrtića: deca i praktičari pozivaju lokalne radnje, firme i ustanove, posećuju ih i pokazuju kako višak ili otpad može postati podsticaj za dečju igru. Tako se saradnja razvija kroz posete štampariji, krojačkom studiju, radionici kožne galanterije i javnom preduzeću, uz mogućnost budućih radionica sa decom (Izvod iz izveštaja br. 33), dok se u drugom izveštaju održivost povezuje sa reciklažom, ekološkim organizacijama i prosleđivanjem čepova humanitarnom udruženju (Izvod iz izveštaja br. 34). Porodice i lokalni partneri nisu ostali samo izvor materijala: roditelji su davali predloge, pravili delove za *Andramolje*, učestvovali u opremanju prostora i pratili dokumentaciju. U jednom izveštaju praktičari zaključuju da je projekat „okupio” decu, roditelje i zaposlene kao zajednicu i pomogao da se pokaže da su restlovi iz lokalnih firmi važni za dečju igru i učenje (Izvod iz izveštaja br. 39). Time se održivost prepoznaje kao zajedničko učenje i povezivanje realnog programa sa životom porodice i lokalne zajednice.

Zaključna razmatranja

Projekat *Zaigrani* pokazuje da inicijative koje dolaze izvan predškolske ustanove mogu podržati razvijanje realnog programa kada nisu zasnovane na jednokratnoj donaciji ili uvođenju gotovog modela, već su usklađene sa programskom koncepcijom i praktičarima nude zadatak koji zahteva promišljanje u akciji. Značaj projekta nije samo u novim materijalima, već u tome što je povezao onlajn obuku, praktični zadatak, dokumentovanje igre, promišljanje sredine i uključivanje porodice i lokalne zajednice. Pisanje izveštaja zato nije bilo samo administrativna obaveza, već deo procesa u kojem su praktičari pokazivali kako sadržaj obuke prevode u promene prostora, materijala i odnosa.

Ono što u analiziranim izveštajima ostaje kao najmanje vidljivo jeste uloga odraslog u produbljivanju igre i profesionalna refleksiju praktičara, što može ukazivati na to da je takve procese teže dokumentovati u formi izveštaja. Istovremeno, ostaje otvoreno pitanje koliko projekti realizovani isključivo onlajn, bez neposrednih susreta

autora i praktičara, mogu dopreći do dubljih slojeva profesionalnih uverenja i implicitnih pedagogija i koliko se, na taj način, zaista mogu pokrenuti zajedničke profesionalne refleksije. Zato se kao pedagoška implikacija izdvaja potreba da se ovakve inicijative grade kao partnerski, refleksivni i kontekstualno osetljivi procesi u kojima se deca, odrasli, materijali, prostor i zajednica povezuju u promeni kulture vrtića.

Literatura

- Andramolje, sajt (n.d.-a). *Naša priča*. https://andramolje.com/nasa_prica
- Andramolje, sajt (n.d.-b). *O Andramoljama*. https://andramolje.com/o_andramoljama
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251–278.
- Lazarević, M. (2024). *Pedagoški potencijal materijala za igru u dečjem vrtiću* [Doktorska disertacija], Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Lazarević, M., i Malović, M. (2021). Praksa kupovine dečijih igračaka iz ugla odraslih. *Istraživanja u pedagogiji*, 11(1), 278–296. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2101278L>
- Malović, M. (2022). *Pedagoški potencijali igrališta u gradu za decu predškolskog uzrasta* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet].
- Malović, M. (2025). Uloga pedagoga u rekoncipiranju pripravnčko-mentorske prakse u predškolskoj ustanovi: prikaz akcionog istraživanja. *Nastava i vaspitanje*, 74(3), 299–319. <https://doi.org/10.5937/niv74-59966>
- Malović, M. (2019). Pedagoške implikacije komercijalizacije igrališta za decu ranog uzrasta u gradu. *Nastava i vaspitanje*, 68(1), 51–70. <https://doi.org/10.5937/nasvas1901051M>
- Odegard, N. (2021). Making a bricolage: An immanent process of experimentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/1463949119859370>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*. (2018) Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 16/18.
- Pavlović Breneselović, D., i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, 1, 145–162.

Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., i Backović, S. (2022). *Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću: prostor u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta”*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ReMida, website (n.d.) *Remida, the creative recycling center*.
<https://www.remida.org/en/>

ERASMUS+ PROJEKTI KAO PLATFORMA ZA RAZVOJ I UNAPREĐIVANJE ŠKOLSKIH PROGRAMA: PRIMER PROGRAMA O ZNAČAJU VODE

Ivan Z. Davidović¹
Zemunska gimnazija
Aleksandra J. Mijović²
Zubotehnička škola

Apstrakt

Rad razmatra ulogu Erasmus+ projekata kao platforme za razvoj i unapređivanje školskih programa, sa posebnim fokusom na obrazovanje za održivi razvoj i temu vode. Polazeći od teorijsko - analitičkog pristupa, analiziraju se ključne karakteristike Erasmus+ projekata, uključujući njihov potencijal za podsticanje inovacija, interdisciplinarnost i razvoj kompetencija učenika. Posebna pažnja posvećena je mogućnostima integracije projektnih aktivnosti u redovnu nastavu. U radu je predstavljen primer projektno zasnovanog učenja u Zubotehničkoj školi kroz program o značaju vode, koji se sagledava kao model povezivanja teorijskih sadržaja i praktičnih aktivnosti. Na osnovu analize zaključuje se da Erasmus+ projekti mogu imati značajnu ulogu u unapređivanju školskih programa, posebno u kontekstu savremenih obrazovnih izazova i potreba za održivim razvojem.

Ključne reči: Erasmus+ projekti, unapređivanje školskih programa, projektno zasnovano učenje, interdisciplinarnost, održivi razvoj.

Uvod

U uslovima savremenih globalnih izazova, obrazovanje se sve više usmerava ka razvoju kompetencija koje prevazilaze tradicionalne nastavne okvire. Obrazovni sistem se suočava sa potrebom kontinuiranog unapređivanja nastavnog procesa u skladu sa društvenim, tehnološkim i ekološkim promenama. Prilagođavanje tim promenama u vaspitanju i obrazovanju nameće potrebu za novim strategijama učenja (Šefer, 2004; prema: Mirkov, 2011). U tom kontekstu, poseban značaj imaju projekti saradnje, među kojima je najistaknutiji Erasmus+ kao jedan od ključnih instrumenata za podsticanje inovacija u obrazovanju. Kroz realizaciju različitih projekata, ovaj program omogućava razmenu dobrih praksi, razvoj kompetencija učenika i nastavnika, kao i unapređivanje školskih programa.

Posebno mesto u obrazovanju zauzimaju teme održivog razvoja među kojima se značaj vode, kao ograničenog i dragocenog resursa, sve više ističe. Projekti usmereni na značaj vode doprinose razvoju ekološke svesti i odgovornog ponašanja učenika, ali omogućavaju i interdisciplinarni pristup nastavnim sadržajima. U tom smislu, Erasmus+

¹ davidovicivan0@gmail.com

² zoriluna@gmail.com

projekti mogu predstavljati značajnu platformu za integraciju ovih tema u školske programe kroz nove strategije učenja. U traženju novih strategija učenja jedno od mogućih didaktičkih rešenja pronalazimo u projektnoj nastavi (Vračar i Davidović, 2021).

Cilj ovog rada je da se analizira uloga Erasmus+ projekata u unapređivanju školskih programa, sa posebnim osvrtom na projekat o značaju vode, kao i da se kroz primer prakse ukaže na mogućnosti njihove primene u redovnoj nastavi.

Karakteristike Erasmus projekata u kontekstu unapređivanja školskih programa

Erasmus+ program predstavlja važan mehanizam za podsticanje inovacija u obrazovanju, jer omogućava razvoj novih nastavnih pristupa, unapređivanje kompetencija učesnika i jačanje međunarodne dimenzije obrazovanja (European Commission, 2025). Pored toga, savremena istraživanja ukazuju na to da Erasmus+ projekti doprinose modernizaciji obrazovnih praksi i njihovom usklađivanju sa globalnim izazovima, posebno u oblasti održivog razvoja (Nogueira et al., 2025).

Među ključnim karakteristikama Erasmus+ projekata izdvajamo međunarodnu saradnju, inovativnost u nastavi, interdisciplinarni pristup, razvoj kompetencija učenika i nastavnika, kao i potencijal za dugoročnu integraciju rezultata u redovnu školsku praksu. Polazeći od ovih karakteristika, Erasmus+ projekti mogu se smatrati ključnim mehanizmom za unapređivanje školskih programa, jer njihove karakteristike prevazilaze okvir pojedinačnih aktivnosti i omogućavaju uvođenje inovacija, razvoj novih nastavnih pristupa i povezivanje obrazovanja sa društvenim izazovima.

Jedan od najefikasnijih načina primene ovih karakteristika u školskom kontekstu jeste projektno zasnovano učenje, koje omogućava nastavnicima i učenicima da aktivno istražuju i rešavaju realne probleme. Projektno zasnovano učenje podrazumeva identifikovanje stvarnog problema u okruženju, istraživanje i prikazivanje mogućih rešenja, sa ciljem da se problem bolje razume i da mu se pristupi multidisciplinarno (Milošević, 2019). Istraživanje u projektnom učenju je uvek neizvesno, predstavlja avanturu u učenju za učenike i nastavnika i vodi autentičnom ishodu koji odražava njihov proces istraživanja (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017).

Interdisciplinarni pristup u Erasmus+ projektima omogućava integraciju sadržaja iz različitih predmeta u okviru jedne teme. Na primer, projekat o vodi „*Alarm rings for all of us: SAVE WATER!*” u kom je učestvovalo Pedagoško društvo Srbije, pored škola iz Bugarske, Portugala, Italije, Grčke i Turske obuhvatao je temu vode kroz program pod nazivom „*Water – The Key to Life: Properties, Importance, and the Environmental Impact of Water Scarcity and Pollution*”.

Implementacijom programa interdisciplinarni sadržaji su se povezivali na različite načine: učenici su istraživali fizičke i hemijske osobine vode, njen značaj za biološke procese, geografsko ekonomske aspekte, ekološke uticaje i društveno istorijsku perspektivu. Nastavnici su koristili različite metode učenja, uključujući metodu

izokrenute učionice, projektno zasnovano učenje, gejmfikaciju (*escape room*) i debate, čime su učenici razvijali ne samo znanja iz više oblasti, već i ključne kompetencije kao što su razvijanje kritičkog mišljenja, rešavanje problema, digitalna pismenost, timski rad i odgovoran odnos prema životnoj sredini.

Ovaj projekat pokazuje da se Erasmus+ karakteristike poput interdisciplinarnosti, inovativnosti, međunarodne saradnje i razvoja kompetencija mogu konkretno primeniti u školskoj praksi doprinoseći dugotrajnoj integraciji inovacija u nastavu i osnažujući učenike da postanu svesni globalnih izazova u vezi sa vodom.

Projektni pristup učenju - primer Zubotehničke škole

Na poziv Pedagoškog društva Srbije, Zubotehnička škola se uključila u Erasmus+ projekat „Alarm rings for all of us: SAVE WATER!“. Učešće u projektu je od samog početka imalo značajne pedagoške i obrazovne efekte, posebno u domenu razvoja interdisciplinarnog pristupa učenju i funkcionalnog povezivanja nastavnih sadržaja.

Iako su integrisani projekti već prisutni u nastavnoj praksi škole, ovaj projekat doneo je dodatnu vrednost kroz realizaciju aktivnosti na engleskom jeziku u svim fazama rada. Time je dodatno razvijan jezički aspekt učenja u okviru stručnih i opšteobrazovnih predmeta, što se može dovesti u vezu sa principima *CLIL* pristupa.

Početna aktivnost odnosila se na analizu stanja voda u zemljama učesnicama projekta, nakon čega je realizovana komparativna analiza. Kroz onlajn sastanke i saradnju sa vršnjačkim timovima iz drugih zemalja, učenici su imali priliku da razumeju problem održivog razvoja u širem kontekstu, upoređujući globalne i lokalne izazove.

U narednoj fazi, učenici su istraživali značaj vode iz različitih perspektiva. Aktivnosti su realizovane u okviru *Google* učionice, uz jasno definisanu strukturu zadataka i dinamiku rada. Analiza učeničkih radova ukazuje na razvijeno razumevanje vode kao interdisciplinarnog fenomena, koji obuhvata:

- biološke i ekološke aspekte (značaj za život, zdravlje i higijenu),
- fizičko-hemijske karakteristike i primenu u industriji, energetici i svakodnevnom životu,
- geografske i istorijske uticaje na razvoj civilizacija,
- socio-ekonomske i kulturne dimenzije (turizam, umetnost, religija, sport).

Svi zadaci realizovani su na engleskom jeziku uz korišćenje digitalnih alata, pre svega platforme FlipHTML5, čime su dodatno razvijane digitalne kompetencije učenika. Selekcija radova predstavljena je kroz digitalnu prezentaciju pripremljenu za međunarodni susret u Portugaliji.³ Kao jedan od ključnih rezultata projekta razvijen je program sa pratećim priručnikom za njegovu realizaciju, čime je omogućena dalja primena i održivost projektnih rezultata u nastavnoj praksi. Poseban značaj projekta ogleda se u njegovoj primeni u nastavnom procesu. Materijali koji se odnose na fizičke i hemijske osobine vode uspešno su integrisani u nastavu izbornog predmeta fizike u

³ Digitalna prezentacija: <https://view.genially.com/63f1281d1fad7f00197a71de>

trećem razredu. Pokazalo se da učenici lakše usvajaju apstraktne fizičke pojmove kada se oni objašnjavaju na konkretnim i njima bliskim primerima.

Dodatna vrednost ostvarena je kroz integrisani projekat predmeta fizika i stomatološka protetika, sa temom retencije i stabilizacije totalnih proteza. Fizički faktori koji utiču na stabilnost i retenciju proteza povezani su sa osobinama vode, imajući u vidu da ključni medijum u ovom procesu predstavlja pljuvačka. Na taj način učenici su imali priliku da teorijska znanja iz fizike primene u stručnom kontekstu.⁴

Na osnovu realizovanih aktivnosti može se zaključiti da projektni pristup učenju doprinosi razvoju funkcionalnih znanja, međupredmetnih kompetencija i većoj motivaciji učenika. Dodatno, međunarodni karakter projekta, upotreba stranog jezika i povezanost sa svakodnevnim životom doprinose njegovoj savremenosti i usklađenosti sa principima STEAM obrazovanja.

Zaključak

Na osnovu teorijske analize i prikazanog primera prakse može se zaključiti da Erasmus+ projekti predstavljaju značajnu platformu za unapređivanje školskih programa, posebno u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj. Njihove ključne karakteristike – međunarodna saradnja, interdisciplinarnost, inovativni pristupi učenju i razvoj kompetencija – omogućavaju prevazilaženje tradicionalnih nastavnih okvira i podstiču aktivno i smisleno učenje. Primer realizacije programa o značaju vode pokazuje da projektni pristup doprinosi razvoju funkcionalnih znanja, većoj motivaciji učenika i uspešnjoj integraciji nastavnih sadržaja. U tom smislu, Erasmus+ projekti mogu imati važnu ulogu u modernizaciji obrazovne prakse i njenom usklađivanju sa savremenim društvenim i ekološkim izazovima.

Literatura

- European Commission. (2025). *Erasmus+ programme guide*. Publications Office of the European Union.
- Krnjaja, Ž., i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop. Projektni pristup učenju*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Milošević, J. (2019). Zašto je svetu potrebno učenje zasnovano na projektima? <https://obrazovanje4revoluciju.rs/zasto-je-svetu-potrebno-ucenje-zasnovanao-na-projektima/>
- Mirkov, S. (2011). Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: Progresivni diskurs u nastavi. U D. Golubović (ur.), *Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja* (str. 63–70). Fakultet tehničkih nauka u Čačku.

⁴ Digitalna prezentacija: <https://view.genially.com/6829e11dff56e91abaabdb84>

- Nogueira, J., Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2025). Assessing the contribution of Erasmus+ KA2 projects to the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 17(22), 9962. <https://doi.org/10.3390/su17229962>
- Vračar, M. i Davidović, I. (2021). Projektna nastava u digitalnom okruženju u funkciji održivog razvoja, *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 127-133), Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Pedagoško društvo Srbije.

PLANIRANJE OBRAZOVNIH PROGRAMA: PRIMER PRIRODNJAČKOG MUZEJA U BEOGRADU

Simka D. Vukojević¹
Prirodnjački muzej u Beogradu

Apstrakt

Iako su osnovne funkcije muzeja – sakupljanje i zaštita, naučna obrada muzejskog predmeta i njegova prezentacija i izlaganje (komunikacija, obrazovanje), ostale nominalno iste tokom vremena, one su u različitim vremenskim razdobljima nosile različita konceptijska određenja i težinu koja se reflektovala preko programske i finansijske politike upravljanja celom institucijom. Sa promenjenim odnosom društva prema instituciji muzeja, javno delovanje muzeja, njegova kulturno-prosvetna, odnosno vaspitno-obrazovna i komunikativna funkcija se ponovo aktuelizuju. Danas se pred muzeje postavljaju zahtevi za intenzivnijim razvijanjem programa za publiku koji nisu samo disciplinarno orijentisani (i vezani za primarnu muzeološku disciplinu koja bliže određuje prirodu građe koji muzeji baštine), već ostvaruju širu, kulturno-prosvetnu funkciju i utiču na razvoj kulturnih, naučnih i obrazovnih potreba pojedinca i društva. Na primeru Prirodnjačkog muzeja u Beogradu, daje se osvrt na to kako muzeji oblikuju svoje obrazovne sadržaje kroz različite programe za publiku i koja je uloga i značaj pedagoških odeljenja u tom procesu.

Gljučne reči: obrazovni programi muzeja, muzejska pedagogija.

Uvod

Cilj pedagoške delatnosti u muzejima jeste da se složeni naučni koncepti, znanje i ideje stvorene oko zbirke i kolekcija muzeja, učine dostupnim i razumljivim različitim kategorijama posetilaca (Vukojević, 2025). Složen i zahtevan zadatak, naročito ukoliko se prihvati Havelkino određenje da ishod posete muzeju, probuditi pažnju i interesovanje posetilaca, podstaći angažovanje, intelektualnu i emocionalnu aktivnost, preneti poruku i omogućiti da posetilac otkrije dublje značenje i smisao izložbe, bude ostvariv za različite kategorije posetilaca (Havelka, 1977, str. 314).

Muzeji kao institucije kulture imaju izraženo naučno-istraživačko utemeljenje koje se prepoznaje kroz primarne muzeološke discipline koje bliže određuju prirodu sadržaja koji muzeji baštine (istorijski, umetnički, prirodnjački...). Osnovni zadatak muzejskih institucija u tom smislu jeste briga o baštini– prikupljanje, čuvanje, zaštita, proučavanje i naučna obrada muzejske građe, a onda i prezentacija i izlaganje za publiku. Izložbe i drugi prateći programi za publiku predstavljaju osnovni oblik muzejske komunikacije kroz koji se ostvaruje vaspitno-obrazovna, odnosno kulturno-prosvetna uloga muzeja. Iako su ove funkcije muzeja ostale nominalno iste tokom vremena, one su u različitim vremenskim razdobljima nosile različita konceptijska

¹ simka.vukojevic@nhmbeo.rs

određenja i težinu koja se reflektovala preko programske i finansijske politike upravljanja celom institucijom.

Vaspitno-obrazovna, odnosno kulturno-prosvetna funkcija muzeja kao institucije kulture je oduvek bila prepoznavana kao važna, i iz perspektive muzeologije i iz perspektive pedagogije kao nauke u okviru koje se muzeji i druge institucije kulture prepoznaju kao važni činioci sistema vaspitanja (Trnavac i Đorđević, 2007). Sa promenjenim odnosom društva prema instituciji muzeja, javno delovanje muzeja, njegova obrazovna i komunikativna funkcija se ponovo aktuelizuju u okviru muzejske zajednice. Preispituje se uloga koju muzeji imaju u društvu i razvijaju se različite inovativne prakse koje treba da pozicioniraju muzej kao “mesto učenja” otvoreno za aktivno učešće posetilaca (Avramović, 2014). U nameri da znanje učine dostupnim i pristupačnim različitim kategorijama posetilaca, danas se pred muzeje postavljaju zahtevi za intenzivnijim razvijanjem programa za publiku koji nisu samo disciplinarno orijentisani (i vezani za primarnu muzeološku disciplinu), već ostvaruju širu, kulturno-prosvetnu funkciju i utiču na razvoj kulturnih i obrazovnih potreba pojedinca i društva. Upravo u razvijanju ove „treće” funkcije, autori u oblasti muzeologije smatraju da muzej kao institucija postiže celovitost svog delovanja i relevantnost za zajednicu u određenom trenutku vremena (Šola, 1988).

Pedagoška odeljenja i odeljenja za rad sa publikom pri muzejima igraju ključnu ulogu u planiranju, osmišljavanju i realizaciji obrazovnih i interpretativnih programa čiji je osnovni cilj da približe i olakšaju razumevanje obimnog i kompleksnog korpusa znanja stvorenog oko muzejskih zbirki. Polazeći od teze da su izložbe glavni nosioci komunikacije u muzeju (Van Menš, 2015), ali da retko imaju unapred definisanu opštu koncepciju o obrazovnom procesu unutar same postavke, obrazovni i drugi prateći programi za publiku imaju za cilj da stvore nov kontekst i naprave medijaciju, naročito u interpretaciji onih oblasti znanja ili vrsta predmeta koji su teško razumljivi ili sami po sebi nemaju „moć uspešne samoprezentacije” (Ibid.) i direktne komunikacije.

Planiranje obrazovnih programa u muzeju

Za razliku od formalnog obrazovanja, gde su sadržaji učenja unapred određeni nastavnim planom i programom i razvrstani po razredima i predmetima, učenje u muzejima kao mestima neformalnog učenja se odvija u kontekstu koji nema definisan ili propisan kurikulum (Vukojević, 2025). Odluka o tome šta se i zašto uči, u kom obimu i koliko duboko se sadržaj obrađuje, kojim redosledom, kao i odluka o tome koja su to znanja, stavovi i vrednosti sa kojima posetilac izlazi iz muzeja najčešće su određene sadržajem i organizacijom izložbene postavke, kao i naučnim interpretacijama stvorenim oko predstavljenih predmeta iz zbirki muzeja. Iako ovakva postavka omogućava fleksibilniji, interdisciplinarni i tematski slobodniji pristup učenju, da bi ostvarila svoje efekte ponuda mora biti posebno planirana.

Obrazovni i drugi programi koji se pripremaju za publiku imaju za cilj da jednu fiksiranu izložbu pretvore u fleksibilnu situaciju učenja, odnosno da posetu učine relevantnim i smislenim iskustvom za različite grupe posetilaca (Havelka, 1977). Upravo

zato jer se vrednost i relevantnost posete počela muzeju meriti, ne prema „količini informacija koje vodič ispriča“, već prema stepenu u kome je poseta napravila neku promenu kod posetioca, bilo u pogledu stvaranja novih ili modifikacije postojećih osobina ličnosti (znanja, sposobnosti, veština, vrednosti i stavova). „Nova muzeologija“ je zahtevala ne samo diversifikaciju programa, već i suštinsko preispitivanje koncepcija postojećih muzejskih programa.

Pod uticajem različitih teorija u oblasti pedagoško-psiholoških nauka koje su donosile nova znanja o procesu učenja i položaju onih koji uče, u oblasti muzejske pedagogije su se razvili različiti modeli učenja, komunikacije i interpretacije sadržaja koji je trebalo da omoguće veću participaciju i aktivnost publike (na kognitivnom, emocionalnom i socijalnom nivou). Među najuticajnijim pristupima u pogledu planiranja i programiranja obrazovnih programa izdvojili su se model kontekstualnog učenja koji naglašava važnost ličnog, socijalnog i fizičkog konteksta posete muzeju (Falk & Storksdieck, 2005), kao i konstruktivistički modeli učenja, poput modela Hajna koji se zasnivaju na aktivnom uključivanju publike i konstruisanju znanja kroz iskustvo (Hein, 1998). Promišljanje o različitim pedagoškim modelima koji predstavljaju osnovu za razvijanje i evaluaciju obrazovnih programa, omogućavaju da muzej kao institucije bolje artikulišu svrhu svojih programa, analiziraju njihovu efikasnost i osiguraju da oni zadovoljavaju potrebe raznovrsne publike.

Planiranje programa za publiku u Prirodnjačkom muzeju u Beogradu

Za razliku od tradicionalnog *stručnog vođenja*, koje je koncipirano kao monološko predavanje (engl. *lecturer*), savremeni pristupi u interpretaciji izložbe se razvijaju kao nešto što treba da ima odlike „veštog pripovedanja“ (engl. *storytelling*) (Anđelković i sar., 2022), te da kroz interdisciplinarnost i kombinaciju znanja iz prirodnih nauka, istorije, umetnosti i kulture stvore zanimljiv narativ za publiku koji je prilagođen uzrastu i drugim osobenostima publike. Stručna vođenja kroz aktuelnu izložbu za (pred)školsku publiku, a koja planiraju i realizuju muzejski pedagozi i edukatori predstavljaju jedan od najčešćih i najtraženijih oblika muzejske obrazovne prakse u Prirodnjačkom muzeju. Oni imaju za cilj da se izložbeni sadržaj približi deci i mladi, bez obzira na njihov nivo formalnog obrazovanja, odnosno nivo znanja koji imaju u pogledu biologije i geologije kao nauke, a čiji sadržaji čine okosnicu naučnog znanja u Prirodnjačkom muzeju. U tom smislu, interpretacija izložbe podrazumeva proces „prevođenja“ stručnog i naučnog sadržaja u razumljiv narativ, koji je po svom karakteru tematski usmeren i interdisciplinaran.

Ovaj proces interpretacije uslovljen je tematskom i fizičkom organizacijom same postavke u muzeju, i oslanja se na *kontekstualni model učenja* (Falk & Storksdieck, 2005). Kontekstualni model učenja (engl. *Contextual Model of Learning*) koji su razvili Džon Falk (John H. Falk) i Lin Dirking (Lynn D. Dierking) predstavlja teorijski okvir i sredstvo za organizaciju učenja u neformalnim sistemima obrazovanja kakvi su muzeji. Model je osmišljen kao okvir za razumevanje procesa „stvaranja značenja“ između individue i njenog fizičkog i sociokulturnog okruženja. Model naglašava dinamičan odnos između ličnog (prethodna znanja, interesovanja, motivacija i očekivanja od

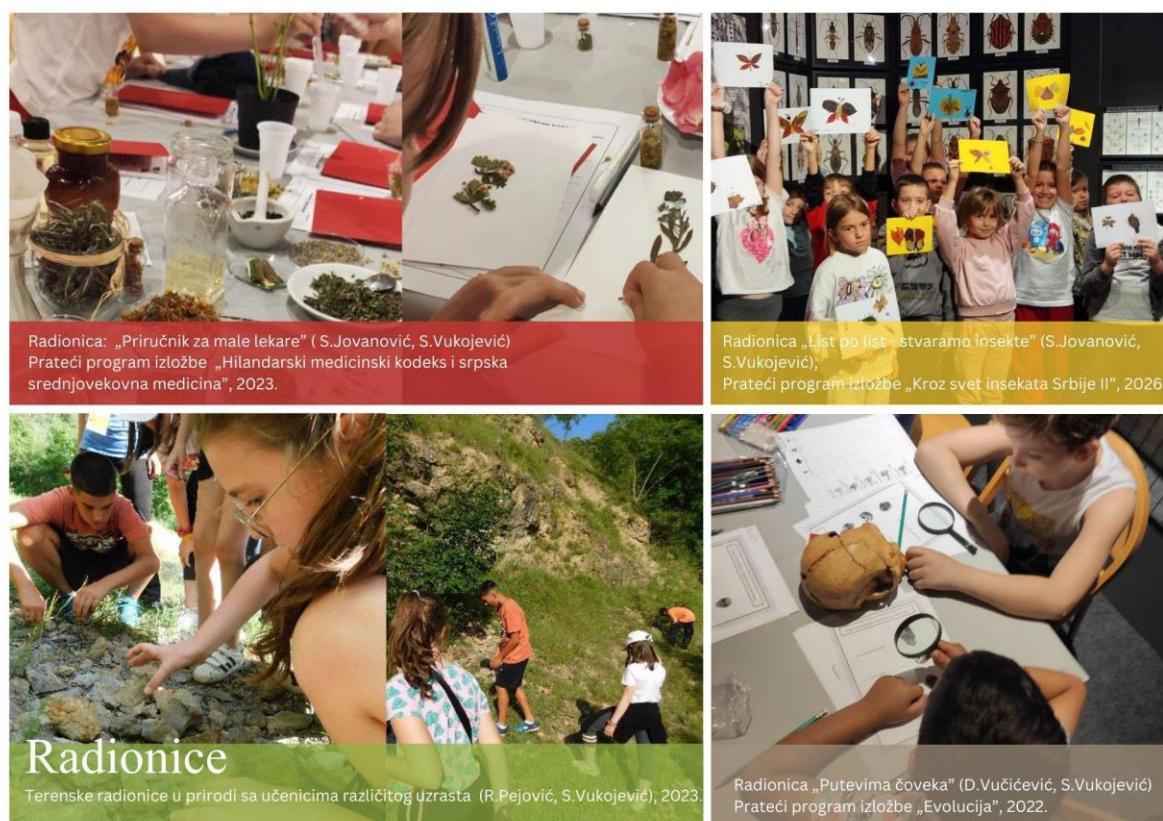
posete), fizičkog (dizajn, arhitektura i organizacija prostora) i društvenog konteksta (grupna interakcija) koji nikada nisu konstantni i stabilni, već se menjaju kako jedan u odnosu na drugi (promena jednog dovodi do promena u drugom kontekstu, što dovodi do promena u trećem itd.), tako i u odnosu na vreme (Falk & Storksdieck, 2005).

Ukoliko se analizira hronološki pregled vođenja kroz tematski različite izložbe (Slika 1), postaje jasno da se fizička organizacija postavke i njen dizajn ne koriste kao statični elementi, već kao faktori koji u određenoj meri mogu olakšati ili pak otežati proces učenja. Prepoznavanje i uvažavanje fizičkog konteksta može doprineti ostvarivanju specifičnih obrazovnih ciljeva, i to tako što će se interaktivni i drugi elementi koji treba da olakšaju proces razumevanja određenog sadržaja (boje, font, položaj eksponata...) implementirati kao sastavni deo dizajna još u fazi njenog planiranja. Ova fizička osnova postavke se neprestano prepliće sa ličnim kontekstom publike koji obuhvata prethodna znanja, stavove, interesovanja, očekivanja od posete, a koji određuju način na koji će publika primiti određene narative. Prepoznavanje i uvažavanje individualnih karakteristika publike, ali i prepoznavanje publike kao specifične socijalne grupe – bilo da je reč o školskim odeljenjima ili porodičnim posetama – reflektuje Falkovo viđenje društveno-kulturnog konteksta, u kome se učenje odvija kroz socijalnu interakciju, dijalog i zajedničku razmenu značenja.



Slika 1: Stručna vođenja na tematski različitim izložbama u Prirodnjačkom muzeju u Beogradu

Na sličnim konceptualnim osnovama se razvijaju i *tematske radionice za (pred)školsku publiku*. One mogu biti organizovane kao prateći program izložbene postavke ili kao poseban obrazovni program zasnovan na određenoj temi i sa napravljenom korelacijom sa nastavnim planom i programom, odnosno (pred)školskim kurikulumom. Po svojoj metodologiji, u pogledu planiranih ciljeva, metoda i oblika rada sa decom i učenicima i korišćenim didaktičkim materijalima radionice mogu biti veoma različite (Slika 2). Programski se mogu realizovati u okviru širih tematskih celina, ili postojati kao samostalni događaji tokom kalendarske godine. Najčešće su organizovane u zatvorenom prostoru, ali se mogu odvijati i van prostorija muzeja.



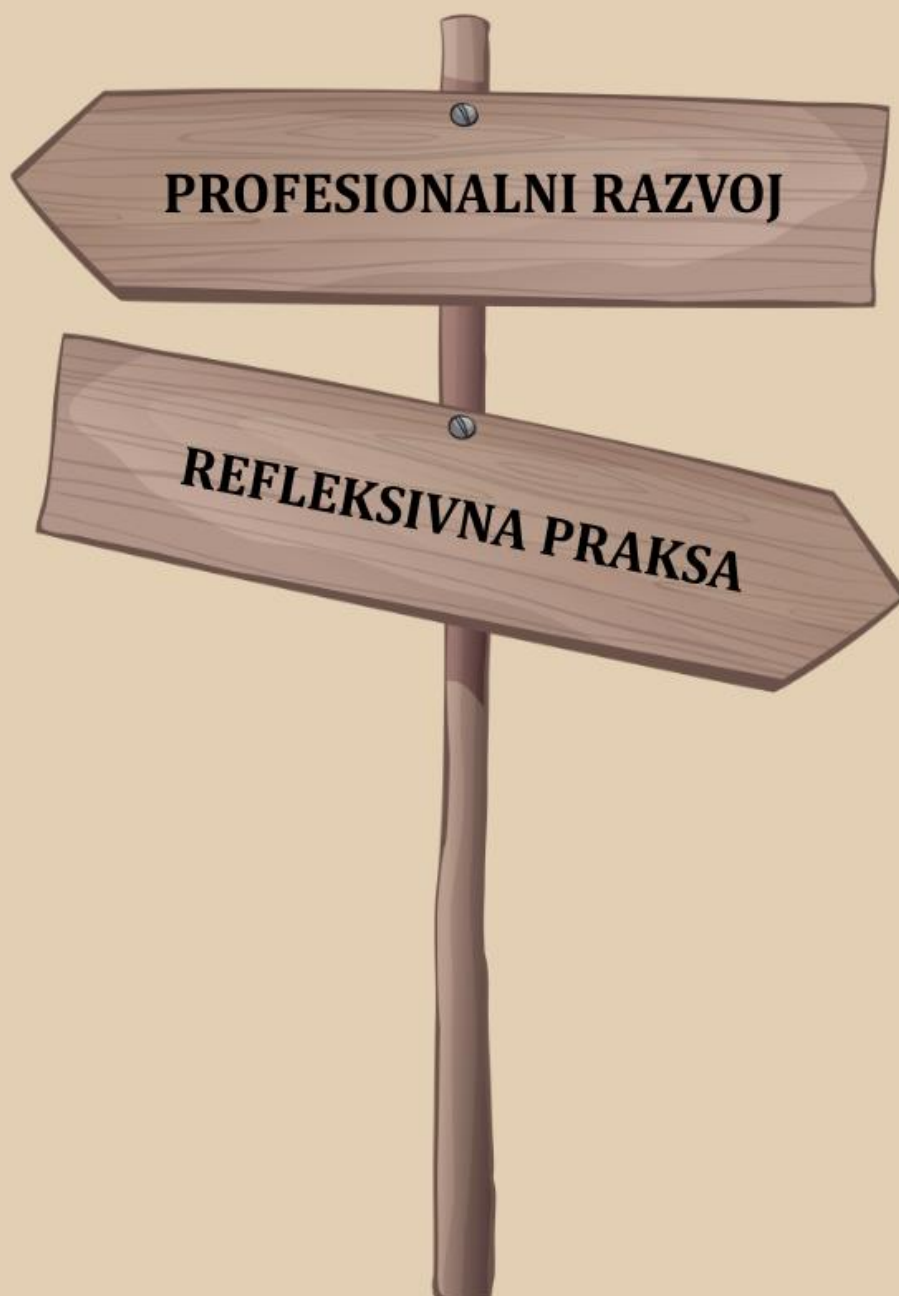
Slika 2: Različiti tipovi radionica u Prirodnjačkom muzeju

Pored osmišljavanja stručnih vođenja, radionica i drugih programa namenjenih deci i mladima, pedagoška odeljenja pri muzejima učestvuju u *razvijanju (edukativno) promotivnih materijala* (Slika 3). U duhu savremene muzejske pedagogije i muzeologije, ovi materijali se posmatraju kao sredstva za učenje i medijatori između posetioca i izložbenog sadržaja. Brošure, edukativne mape, radni listovi, vodiči, publikacije za decu se mogu koristiti kao didaktički materijal za radionice ili postojati kao samostalni oblik materijala koji komunicira važne institucionalno definisane poruke do publike i koji kao takvi, prevazilaze puku marketinšku ulogu.

Literatura

- Avramović, M. (2014) Uloge pedagoga u muzeju. in *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju., 93–97.
- Anđelković, Ž., Pavličić, J., Stankov, U., Drakulić-Kovačević, N., i Armenski, T. (2022). Museum tour guide performance: A visitor perspective. *Sustainability*, 14(16), 10269. <https://doi.org/10.3390/su141610269>
- Van Menš, P. (2015). *Ka metodologiji muzeologije*. Muzej nauke i tehnike u Beogradu.
- Vukojević, S. (2025). *Učenje sadržaja bioloških nauka u muzejskom kontekstu: primer Prirodnjačkog muzeja u Beogradu* [Paper presentation]. Natural History Museum in Belgrade, Serbia.
- Falk, J., & Storksdieck, M. (2005), Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Sci. Ed.*, 89: 744-778. <https://doi.org/10.1002/sce.20078> Published online at: <http://faculty.rmu.edu/~short/research/science-centers/references/Falk-J-and-Storksdieck-M-2005.pdf> (posećeno 1.08.2017).
- Havelka, N. (1977). Psihološki efekti kao cilj muzejske izložbe i uslovi njihovog postizanja. *Zbornik Istorijskog muzeja Srbije*, (13/1), 312-323.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203028322>.
- Trnavac, N., i Đorđević, J. (2007). *Pedagogija*. Naučna knjiga komerc.
- Šola, T. (1988). Od obrazovanja do komunikacije. *Informatika museologica*, 19 (1-2), 92-95. Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/145297>.

STRUČNO USAVRŠAVANJE U FUNKCIJI PODRŠKE RAZVIJANJU OBRAZOVNIH PROGRAMA



PRISTUP(I) U GRAĐENJU PARTNERSTVA PORODICE I VRTIĆA U PROGRAMU STRUČNOG USAVRŠAVANJA „U VRTIĆU U ŠKOLI – BUDI RUKA KOJA VOLI“¹

Marina L. Nikolić² 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju/Institut za pedagogiju i andragogiju

Lidija D. Miškeljin³ 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Uzajamnost, dinamičnost i kompleksnost odnosa u procesu građenja saradnje i zajedništva porodice i vrtića u savremenom društvenom kontekstu su dimenzije u odnosu na koje postoji konsenzus kako na teorijskom planu, tako i u domenu obrazovne politike. Međutim, načini na koji se ove dimenzije konceptualizuju kroz određivanje ciljeva i funkcije saradnje/partnerstva u programima stručnog usavršavanja praktičara u predškolskom vaspitanju i obrazovanju odražavaju različite pristupe odnosno različita razumevanja prirode odnosa porodice i vrtića. Polazeći od sistemskog pristupa određivanju partnerstva porodice i vrtića, koji je sadržan i u teorijsko-koncepcijskim polazištima Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, u radu se analizira pristup građenju partnerstva porodice i vrtića u programu stručnog usavršavanja „U vrtiću u školi – budi ruka koja voli“ i priručnika „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“ koji se koristi u obuci. Pristup u istraživanju se zasniva na postavkama tematske analize u odnosu na dva ključna pitanja: koji pristup saradnje porodice i vrtića je oblikovan programom stručnog usavršavanja i da li postoji usklađenost sa koncepcijom Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“.

Ključne reči: građenje partnerstva, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, porodica, vrtić, stručno usavršavanje praktičara.

Uvod

Partnerstvo porodice i vrtića predstavlja jedno od centralnih pitanja savremenog predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Tokom poslednjih decenija menja se razumevanje odnosa između porodice i obrazovnih institucija, pri čemu hijerarhijski modeli saradnje ustupaju mesto participativnim zasnovanim na zajedničkom donošenju

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-33/2026-03/ 200163).

² marinadj997@hotmail.com

³ lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

odluka i deljenju odgovornosti. Uzajamnost, dinamičnost i kompleksnost odnosa u procesu građenja saradnje i zajedništva porodice i vrtića u savremenom društvenom kontekstu su dimenzije u odnosu na koje postoji konsenzus kako na teorijskom planu, tako i u domenu obrazovne politike (Pavlović Breneselović, 2011; Pavlović Breneselović et al., 2021). Međutim, sistematska ili sveobuhvatna istraživanja koja se bave kritičkim preispitivanjem pristupa građenja partnerstva porodice i vrtića u programima stručnog usavršavanja sa jasnim implikacijama, kako za obrazovnu politiku tako i za praksu, su malobrojna, ali jasno pokazuju različite pristupe odnosno različita razumevanja prirode odnosa porodice i vrtića.

Polazeći od sistemskog pristupa određenja partnerstva porodice i vrtića, koji je sadržan i u teorijsko-koncepcijskim polazištima Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ (2018), u radu se analizira pristup građenju partnerstva porodice i vrtića u programu stručnog usavršavanja „U vrtiću u školi – budi ruka koja voli“ i priručnika „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“ (Žegarac i sar., 2023) koji se koristi u obuci u odnosu na dva ključna pitanja: koji pristup saradnje porodice i vrtića je oblikovan programom stručnog usavršavanja i pratećeg priručnika i da li postoji usklađenost sa koncepcijom Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“.

Savremeni teorijsko-koncepcijski pristupi odnosa porodice i vrtića

Savremena teorijska polazišta sistemskog ekološkog pristupa, sociokulturne teorije i poststrukturalizma u konceptualizaciji odnosa porodice i javnog vaspitanja/vrtića prepoznaju porodicu kao „konstitutivni deo učećeg konteksta (*learning context*) zajednice“ (Pavlović Breneselović, 2012) koja ima konstitutivnu ulogu u stvaranju uslova za učenje, učešće i razvoj deteta (Hansen et al., 2020; Rogoff et al., 2001), čime je ne pozicioniraju na marginu obrazovnog procesa niti svode na „ulogu korisnika stručnih usluga“ (Green et al., 2007: 538). Miljak (2015) takođe ističe da kvalitet odnosa u ustanovi proizlazi iz zajedničkog učešća svih aktera u procesima stvaranja kulture vrtića, pri čemu porodica predstavlja nezaobilazan deo te zajednice. Umesto oslanjanja na unapred zadate istine i normativne modele razvoja (Green et al., 2007), naglašava se dijaloška konstrukcija značenja i demokratsko pregovaranje različitih interpretacija stvarnosti (Dahlberg et al., 2013; Moss, 2007; Moss, 2008; Pavlović Breneselović, 2010). Savremeni teorijski pristupi odnosa porodice i vrtića naglašavaju da „priroda interakcije odraslog i dece u procesu vaspitanja... treba da vodi partnerskom odnosu u vaspitanju...kroz deljenje i izgradnju zajedničkog životnog smisla, razvijanje programa kao mesta zajedničkog življenja deteta i odraslih...kroz ravnopravnost, komplementarnost, kompetentnosti i autentičnosti“ (Pavlović Breneselović, 2017; prema: Miškeljin, 2022, str. 50).

Partnerstvo porodice i vrtića ne predstavlja tehnički instrument unapređenja saradnje niti proceduralni set aktivnosti (Fleer, 2005), već epistemološki utemeljenu relacijsku praksu (Pavlović Breneselović, 2017) i vrednosno, teorijsko i profesionalno opredeljenje koje počiva na pretpostavci da se podrška dobrobiti deteta ostvaruje kroz

zajedničko delovanje različitih aktera, uvažavanje različitih perspektiva i stvaranje demokratskih odnosa zasnovanih na participaciji, dijalogu i deljenju odgovornosti (Pavlović Breneselović, 2010). Porodica se ne pozicionira kao pasivni „primalac” profesionalnog delovanja (Dahlberg et al., 2013), već kao aktivni subjekat i ko-učesnik u konstituisanju vaspitno-obrazovne prakse (Pavlović Breneselović, 2010). Partnerstvo, stoga, prevazilazi organizacionu dimenziju (Pavlović Breneselović, 2010) i postaje pitanje odnosa, participacije, međusobnog uvažavanja, legitimnosti različitih oblika znanja i raspodele moći između porodice i vaspitača (Moss, 2007).

S tim u vezi, profesionalizam pedagoga se ne zasniva na epistemološkom monopolu „ekspertskog” znanja, niti na autoritativnoj poziciji u proceni i usmeravanju porodice, već na kapacitetu za uspostavljanje i građenje zajedničkog značenja, „promenu modela moći, izgradnju poverenja i pozvanost na zajedničko delovanje i kontekstualno građenje odgovora kroz preispitivanje i transformaciju prakse” (Pavlović Breneselović, 2011, str. 113).

Pristup građenju partnerstva porodice i vrtića u programu stručnog usavršavanja

Teorijsko-vrednosno uporište u analizi programa stručnog usavršavanja „U vrtiću u školi – budi ruka koja voli” (*Katalog programa stručnog usavršavanja za školsku 2025/2026, 2026/2027. i 2027/2028 godinu*; 2025; broj 654) i pratećeg priručnika „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli” (Žegarac i sar., 2023) predstavlja sistemski pristup odnosa porodice i javnog vaspitanja koji je u osnovi koncepcije Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”. Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta” (2018) afirmiše se „značaj uloge porodice u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja” odnosno „da porodice imaju mogućnosti i prilike da biraju, aktivno učestvuju u vaspitanju i obrazovanju svoje dece na javnom planu, da osveste svoje potrebe i kapacitete i razvijaju roditeljske kompetencije” (Osnove programa, 2018, str. 17), kao i „da dečji vrtić i druga okruženja u lokalnoj zajednici postanu prostori zajedničkog učešća dece i odraslih u učenju i građenju smisla, kroz dijalog i uzajamnu podršku (Osnove programa, 2018, str. 17). Holističko sagledavanje odnosa porodice i vrtića u teorijsko-vrednosnim polazištima Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta” utemeljeno je na uzajamnom odnosu (Pavlović Breneselović, 2012) u zajednici učenja u kojoj su deca i odrasli aktivni ko-konstruktori iskustava, odnosa i značenja (Krnjaja, 2024) kroz zajedničko učešće u kontinuiranoj ko-konstrukciji značenja i pedagoških mogućnosti (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2010).

Jedinstvena profesionalna uloga pedagoga u razvijanju refleksivne prakse i kvaliteta realnog programa kroz promenu kulture i strukture vrtića, utemeljena u Osnovama programa, kao i Pravilnika o standardima kompetencija za profesiju stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi i njegovog profesionalnog razvoja (2021) nužno otvara pitanje profesionalnog delovanja pedagoga u planiranju stručnog usavršavanja praktičara kao podrške građenju saradnje i zajedništva porodice i vrtića u praksi dečjeg

vrtića u skladu sa koncepcijom Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“.

Za potrebe ovog rada opredelili smo se za jedan program stručnog usavršavanja koji uz obuku praktičara ima i razvijen priručnik. Katalog programa stručnog usavršavanja (2025) ne daje detaljan opis odobrenih programa obuke te ćemo u nastavku prikazati dominantan pristup odnosa porodice i vrtića u programu „U vrtiću u školi – budi ruka koja voli“ analizom ciljeva i ishoda obuke, dok ćemo, kroz prepoznate tematske celine, dominantan pristup odnosa porodice i vrtića u priručniku „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“ (Žegarac i sar., 2023) u odnosu na koncepcijska polazišta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ (2018) prikazati u Tabeli 1.

Program stručnog usavršavanja „U vrtiću u školi – budi ruka koja voli

Program stručnog usavršavanja „U vrtiću u školi – budi ruka koja voli“ zasniva se na principima pozitivnog roditeljstva i ima za cilj osnaživanje profesionalaca za pružanje podrške roditeljima u vaspitanju dece. Program polazi od pretpostavke da su principi pozitivnog roditeljstva univerzalno potvrđeni i da je uloga profesionalaca da ih prenesu roditeljima: „razumeju teorijska polazišta 5P modela i koriste ga u svakodnevnom radu sa roditeljima u vrtiću; - informišu roditelje o tome koje su roditeljske prakse štetne i zašto, i koji su načini da prestanu sa njima, i koje su pozitivne alternative“ (Katalog programa stručnog usavršavanja za školsku 2025/2026, 2026/2027. i 2027/2028. godinu, 2025). Definisanim ciljem „pružanje podrške roditeljima u razvijanju veština pozitivne discipline“ (Katalog programa, 2025) program obuke roditelje pozicionira kao korisnika podrške kojom se osnažuju da postanu uspešniji u primeni unapred definisanog modela roditeljstva. Time se eksperti predstavljaju kao nosioci naučno zasnovanih znanja o razvoju deteta i pozitivnom roditeljstvu, dok se roditelji, ali i drugi stručnjaci, podstiču da preispituju sopstvene vaspitne postupke u skladu sa preporučenim modelima ponašanja: „sticanje uvida stručnjaka u sopstvene stavove koji odstupaju od onih koje struka promoviše i da se zdravo distanciraju u odnosu na sopstvene transgeneracijske uticaje i da nauče najoptimalnije načine komunikacije sa roditeljima“ (Katalog programa, 2025).

Ovako definisanim ciljevima i ishodima obuke pristup u odnosu porodice i vrtića se uspostavlja kroz „osnaživanje roditelja“ od strane stručnjaka, a ne kroz zajedničko kritičko preispitivanje i zajedničko učenje. Time se otvara važno pitanje o tome ko ima moć da definiše šta je dobro roditeljstvo?

Priručnik „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“

Priručnik „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“ (Žegarac i sar., 2023), kako se ističe u predgovoru, nije primarno usmeren na partnerstvo porodice i vrtića, već „daje smernice za rad stručnjaka iz različitih sektora sa roditeljima na pozitivnom roditeljstvu“ (Žegarac i sar., 2023, str. 7). Međutim, dalje obrazloženje „priručnik pruža i detaljnu razradu koja se tiče opštih znanja i veština stručnjaka u komunikaciji sa

roditeljima, i to kroz sagledavanje izgradnje i održavanja dobrog odnosa između stručnjaka i roditelja“ (Žegarac i sar., 2023, str. 7), kao i način na koji su predstavljeni odnosi između stručnjaka i porodice daje osnov za analizu usklađenosti pristupa odnosa porodice i vrtića datog u priručniku i konceptijskim polazištima Osnova programa „Godine uzleta“.

Primenom tematske analize i izdvajanjem tematskih celina u Tabeli 1 prikazaćemo prepoznate dominantne pristupe odnosa porodice i vrtića u priručniku „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“ (Žegarac i sar., 2023) u odnosu na konceptijska polazišta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ (2018).

Tabela 14: Dominantni pristupi odnosa porodice i vrtića u priručniku „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“ i Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“

	Priručnik „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“	Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“
Funkcija/svrha javnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja	Dopuna porodičnom vaspitanju	Celovit proces brige, nege i vaspitanja i obrazovanja i podrške razvoju svih potencijala i samoaktualizacije pojedinca i ostvarivanja kontinuiteta ljudske kulture i društvenog progressa
Polazište	Program obuke za primenu modela pozitivne discipline – porodica resurs za postizanje ciljeva programa	Kvalitet odnosa - porodica kao partner u zajednici učenja; porodica kao jednako važna u građenju kvaliteta programa
Pristup porodici	Deficitarni – ograničenja porodice u vaspitanju deteta se nadopunjuju kroz ekspertske vođenje u savladavanju 5P modela pozitivnog roditeljstva	Partnerski model saradnje – samoaktualizacija porodice; jačanje kapaciteta porodice kroz pružanje mogućnosti, podešavanje i podršku
Pozicioniranje porodice	„Saradnički korisnik“ (Pavlović Breneselović, 2012) - korisnik stručne podrške i objekat edukacije u oblasti pozitivnog roditeljstva	Partner u vaspitanju i obrazovanju, zajedno sa decom i vaspitačima grade kontekst učenja

⁴ Kao polazna osnova u definisanju tematskih celina prikazanih u Tabeli 1, sa modifikovanim i prilagođenim opisima za potrebe ovog rada, korišćena je tabela *Dimenzije programa u pojedinim paradigama odnosa porodice i javnog vaspitanja* u Pavlović Breneselović, 2012, str. 116-117.

Pozicioniranje pedagoga/vaspiča	Ekspertski partner – ojačavanje porodice i kapaciteta roditelja u primeni pozitivnog roditeljstva	Partner u zajednici učenja – preispitivanje svojih polazišta, pretpostavki i očekivanja od saradnje sa porodicom i postojeće obrasce moći; razvijanje programa kojim se daje prostor za učešće porodice i uvažavanje mišljenja, predloga, sugestija i komentara roditelja (Osnove programa, 2018, str. 37)
Programski model odnosa	Manifestni model odnosa – unapred definisano od strane eksperata, roditelji učestvuju u planiranim aktivnostima	Supstancijalni model odnosa – uzakamno poverenje i poštovanje; uvažavanje perspektive druge strane; uzajamno prepoznavanje i uvažavanje jedinstvenog doprinosa i snage svake strane; zajedničko donošenje odluka i spreknost na kompromise i promene (Osnove programa, 2018, str. 37)
Fokus vaspitno-obrazovnog delovanja	Transmisija - podučavanje roditelja za primenu 5P modela pozitivnog roditeljstva	Zajedničko odlučivanje; razmena; uzajamna podrška; participacija
Profesionalni razvoj zaposlenih	Razvijanje veština pozitivne discipline i pozitivnog roditeljstva	Refleksivna praksa kao osnova profesionalnog razvoja

Prikazani podaci u Tabeli 1. ukazuju na različite epistemološke i teorijske konstrukcije uzajamnosti, dinamike i kompleksnosti odnosa porodice i vrtića u priručniku „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“ u odnosu na koncepciju Osnova programa „Godine uzleta“.

U priručniku „Budi ruka koja voli i reč koja sokoli“ (Žegarac i sar., 2023) roditelj se konstituiše kao subjekt pozicioniran unutar okvira stručne podrške. Roditeljstvo se konceptualizuje kao skup kompetencija koje su podložne unapređivanju kroz edukativne, savetodavne i preventivne intervencije, dok se saradnja sa porodicom usmerava na razvoj roditeljskih praksi i prevenciju nepoželjnih obrazaca ponašanja. U takvom okviru roditelj se pozicionira prvenstveno kao recipijent profesionalne intervencije, a ne kao ravnopravni učesnik u zajedničkoj konstrukciji vaspitno-obrazovne prakse (Žegarac i sar., 2023).

Ovakvo konstruisanje roditeljske pozicije povezano je sa specifičnim

razumevanjem profesionalne uloge stručnjaka (pedagog, vaspitač). Znanje se dominantno konstituše kao stručna i privilegovana epistemološka kategorija, što posledično vodi ka asimetričnoj distribuciji moći, budući da pravo na interpretaciju detetovih potreba, interesa i razvojnih procesa ostaje dominantno u domenu stručnjaka. Saradnja se u ovom okviru oblikuje kroz logiku podrške i usmeravanja, pri čemu stručnjaci zadržavaju centralnu ulogu u definisanju poželjnih oblika roditeljskog delovanja. Ono se pretežno ostvaruje kroz razmenu informacija, savetodavni rad i prenošenje stručnih preporuka, usled čega odnosi između porodice i vrtića zadržavaju hijerarhijski strukturisan karakter. Iako se uzajamnost prepoznaje kao deklarativno važna vrednost, njeno ostvarivanje ostaje ograničeno okvirom koji definiše stručna zajednica (Žegarac i sar., 2023).

Nasuprot tome, Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ (2018) zasnivaju koncept partnerstva na sistemskom okviru u kome se roditelj ne pozicionira kao pasivni recipijent stručne podrške (Žegarac i sar., 2023), već kao „ravnopravni učesnik zajednice učenja“ (Pavlović Breneselović, 2012). Njegova iskustva, znanja, vrednosti i perspektive konstitušu se kao epistemološki relevantni izvori razumevanja deteta (Moss, 2008). Takvo određenje zasniva se na pretpostavci da su deca „lično i intimno povezana sa svojom porodicom i porodica ih najbolje poznaje“ (Osnove programa, 2018, str. 32).

Promena u razumevanju roditelja praćena je i drugačijim određenjem profesionalne uloge pedagoga i vaspitača. Za razliku od ekspertskog modela, Osnove programa (2018) konceptualizuju pedagoga i vaspitača kao „refleksivnog praktičara koji kontinuirano preispituje sopstvena uverenja, znanja i postupke“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011, str. 299). Posebno se naglašava značaj „suočenosti sa novim znanjima, pitanjima i izazovima koje treba da rešava u skladu sa uverenjima i umenjima kroz refleksivno preispitivanje vlastite teorije i prakse“ (Osnove programa, 2018, str. 33) čime se profesionalna delatnost pozicionira kao epistemološki refleksivan proces.

Partnerstvo porodice i vrtića se, takođe, može razmatrati i kroz pitanje raspodele moći i mogućnosti učestvovanja u donošenju odluka (Moss, 2007). Formalno uključivanje roditelja ne implicira nužno i njihovu stvarnu participaciju. Upravo zbog toga Osnove programa naglašavaju da porodice „imaju mogućnosti i prilike da biraju, aktivno učestvuju u vaspitanju i obrazovanju svoje dece na javnom planu“ (2018, str. 11), čime se afirmiše participativnost porodice u javnom obrazovnom prostoru. Partnerstvo se ne iscrpljuje u razmeni informacija između roditelja i vaspitača, već podrazumeva uspostavljanje institucionalnih uslova u kojima različiti glasovi mogu biti saslušani, uvaženi i uključeni u zajedničko oblikovanje vaspitno-obrazovne prakse (Hansen et al., 2020).

Analiza pokazuje da su vrednosti uzajamnost, dinamičnost i kompleksnost odnosa porodice i vrtića prisutne u oba dokumenta, ali da se njihovo značenje suštinski razlikuje. U priručniku (Žegarac i sar., 2023) uzajamnost se dominantno operacionalizuje kroz podršku roditeljima i unapređivanje njihovih kompetencija, dok se u Osnovama programa (2018) ona konstituše kroz zajedničko konstruisanje značenja, participaciju i deljenje odgovornosti. Dinamičnost odnosa u priručniku

proizlazi iz adaptacije stručne podrške potrebama porodice (Žegarac i sar., 2023), dok se u Osnovama programa konstituiše kao kontinuirani „proces pregovaranja značenja i zajedničkog učenja” (Miškeljin, 2012, str. 13).

Može se zaključiti da analizirani program stručnog usavršavanja, kao i prateći priručnik reprodukuje model saradnje koji je dominantno zasnovan na razvojno-psihološkoj i edukativno-preventivnoj logici podrške porodici (Žegarac i sar., 2023), dok Osnove programa „Godine uzleta” (2018) partnerstvo konstituišu kao relacijsku, participativnu i demokratsku praksu zasnovanu na epistemološkoj ravnopravnosti odnosa porodice i vrtića.

Umesto zaključka: Profesionalno delovanje pedagoga u planiranju stručnog usavršavanja u dečjem vrtiću

Partnerstvo porodice i vrtića smatra se jednom od ključnih dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Podaci istraživanja pokazuju da programi stručnog usavršavanja koji promovišu refleksivnu praksu, kompetentnost za saradnju i zajedništvo, interkulturalnu osetljivost i zajedničko učenje doprinose kvalitetnijim partnerskim odnosima sa porodicama (Sheridan et al, 2017).

Važno područje delovanja pedagoga u planiranju stručnog usavršavanja u dečjem vrtiću s toga ne bi trebalo da ostane samo na odabiru programa na osnovu deklarisanog pristupa, već na uočavanju i razumevanju implicitnih odnosa moći koje program reprodukuje i njegove usklađenosti sa konceptijskim polazištima Osnova programa „Godine uzleta”. S toga, planiranje stručnog usavršavanja ne bi trebalo da bude usmereno na analizu prisustva ili odsustva partnerstva, već na analizu načina na koji se partnerstvo diskurzivno konstituiše, pregovara i institucionalno organizuje.

Posebno značajnim čini se pitanje odnosa između „deklarativno prihvaćenih principa participacije, uzajamnosti i deljenja moći” (Vudhed, 2012, str. 48) i njihove stvarne operacionalne realizacije u svakodnevnom životu vrtića. Upravo u tom prostoru između normativnih opredeljenja i institucionalno realizovanih praksi otvaraju se ključna pitanja savremenog partnerstva porodice i vrtića, kao i mogućnosti za dalje teorijsko i praktično unapređivanje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Literatura

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Fleer, M. (2005). Developmental fossils—unearthing the artefacts of early childhood

- education: The reification of 'Child Development'. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(2), 2-7. <https://doi.org/10.1177/183693910503000203>
- Hansen, O. H., Jensen, A. S. & Broström, S. (2020). Democratic, caring and disciplinary values in Danish preschools: Bringing values together. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 340–355. <https://doi.org/10.1177/1463949120970236>
- Katalog programa stručnog usavršavanja za školsku 2025/2026, 2026/2027. i 2027/2028. godinu (2025). Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja. <https://zuov-katalog.rs>
- Krnjaja, Ž.. (2024). Zajedničke vrednosti na različitim nivoima obrazovanja. in *Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje: vrednosti kao putokaz - Zbornik radova Univerziteta u Beogradu – Filozofski fakultet Institut za pedagogiju i andragogiju.*, 9-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11115337>
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. McGraw-Hill Education.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: Model Izvor II: Priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*. Mali profesor.
- Miškeljin, L. (2012). Dečji vrtić kao kulturni artefakt – vrtić iz sociokulturne perspektive. *Zbornik Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*, 2(7), 11-27. <https://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/3670>
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije – Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/13502930601046620>
- Moss, P. (2008). *Early Childhood Education Markets and Democratic Experimentalism: Two models for early childhood education and care*. Bertelsmann Foundation.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta (2018). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 16/2018..
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*. 59(2), 251-263.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnership in education. *Andragoške studije*, 2, 123-138.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera–sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović-Breneselović, D. (2017). Čime vrtić vaspitava: segregacija naspram participacije. U M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (Ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreta pedagoga: vasPITANje danas*, 33–39. http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/VasPitanje_Zbornik_2017.pdf
- Pavlović Breneselović, D., Miškeljin, L. & Bogovac, T. (2021). Parent participation in preschool education in Serbia: Challenges and perspectives. In S. Garvis, S.

- Phillipson, H. Hajru-Luukkainen, & A. Renata Sadownik (Eds.), *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World* (pp. 221- 231). <https://doi.org/10.4324/9780367823917-19>
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi i njegovog profesionalnog razvoja (2021). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 3/2021. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Prosvetni pregled.
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C. & Bartlett, L. (Eds.) (2001). *Learning Together – Children and Adults in the School Community*. Oxford University Press.
- Sheridan, S.M., Moen, A.L. & Knoche, L.L. (2017). Family-School Partnerships in Early Childhood. In E. Votruba-Drzal, & E. Dearing (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Development Programs, Practices, and Policies* (pp. 287-309). <https://doi.org/10.1002/9781118937334.ch13>
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Institut za pedagogiju i andragogiju (M. Avramović i Z. Trikić, prev.). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Centar za interaktivnu pedagogiju. (Originalno delo objavljeno 2007. godine).
- Žegarac, N., Jović, S., Krstić, K. i Mihić, I. (2023). Budi ruka koja voli i reč koja sokoli: Priručnik za profesionalce koji rade sa roditeljima. *Društvo za dečju i adolescentnu psihijatriju i srodne struke Srbije (DEAPS)*.

PEDAGOŠKA DIMENZIJA DIGITALNE TRANSFORMACIJE U PROGRAMIMA PROFESIONALNOG RAZVOJA NASTAVNIKA¹

Marija M. Šarančić² 
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Ivana B. Ignjatović 
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Mirjana M. Senić Ružić 
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Apstrakt

Jedan od izazova digitalne transformacije obrazovanja odgleda se u usklađivanju tehničkih inovacija (opremanje škola i osposobljavanje nastavnika da tu opremu koriste) i suštinskog vaspitno-obrazovnog rada putem tehnologije (pedagoško-didaktičko-metodička transformacija nastave i digitalno osnaživanje nastavnika i učenika). Rad istražuje u kojoj meri ponuđeni programi stručnog usavršavanja teže tehničkom opismenjavanju nastavnika ili podstiču razvoj kompetencija za vaspitno-obrazovni rad podržan tehnologijom. U radu je primenjena kvantitativna analiza sadržaja 107 programa Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2025–2028) sa ciljem identifikovanja dominantnih konceptijskih orijentacija obuka i procene njihove usklađenosti sa nacionalnim Okvirom digitalnih kompetencija nastavnika. Rezultati pokazuju da se programi mogu kategorisati kao: instrumentalni, pedagoško-transformativni i mešoviti, i da su programi sa pedagoškom orijentacijom uglavnom usmereni na obrazovni domen, tj. didaktičko-metodičku efikasnost i digitalizaciju nastave. Zaključuje se da postoji prostor za unapređivanje programa kroz integraciju vaspitnih, humanističkih i etičkih dimenzija i holistički pristup osnaživanju nastavnika za odgovor na kompleksne vaspitne i vrednosne izazove digitalnog doba.

Ključne reči: digitalne kompetencije, digitalna transformacija obrazovanja, programi stručnog usavršavanja.

Uvod

Zakonski okvir obrazovanja u Srbiji ističe razvoj kompetencija za snalaženje i aktivno učešće u savremenom društvu, celoživotno učenje, među kojima se izdvaja digitalna kompetencija koja podrazumeva samopouzdanje, kritičko i odgovorno korišćenje digitalnih tehnologija za rad, komunikaciju i učenje (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2018). Ostvarivanje ovih ciljeva sadrži zahtev za

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

² marija.sarancic@f.bg.ac.rs

stručnošću zaposlenih u obrazovanju i imperativ kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, koji je u okviru *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021) identifikovan kao razvoj i jačanje digitalnih kompetencija nastavnika, čime se osigurava neophodan preduslov za uspešnu implementaciju digitalnih inovacija u obrazovni proces. Međutim, sistemski naponi ne treba da budu usmereni samo na tehničko i didaktičko-metodičko osposobljavanje nastavnika za modernizaciju nastave, već da obuhvate razvoj složenijih pedagoških kompetencija koje treba da podrže celovito digitalno osnaživanje učenika, pripremajući ih da u digitalnom okruženju deluju pouzdano, kritički i etički odgovorno (Senić Ružić, 2021).

Digitalne kompetencije nastavnika kao preduslov za ostvarivanje vaspitne funkcije škole

Polazeći od toga da je vaspitno-obrazovni rad refleksija teorijskih saznanja i obrazovnih politika, vaspitni dometi škole ne mogu se objektivno proceniti van konteksta u kom ona deluje. Tako se pod različitim pritiscima određene komponente rada škole favorizuju, dok se druge zanemaruju (Hebib i sar., 2017). U savremenim okolnostima, taj fenomen je dominantno određen digitalnom transformacijom, koja oslanjanjem na tehnološki determinizam nosi rizik od pedagoškog redukcionizma. Svođenje upotrebe tehnologije na njenu instrumentalnu funkciju, redukuje digitalizaciju obrazovanja na modernizaciju nastave i stavlja akcenat na razvijanje tehničkih veština. Na taj način akteri obrazovnog procesa tretiraju se kao pasivni primaoci tehnoloških promena zanemarujući da su upravo ljudske aktivnosti i institucije te koje treba da oblikuju primenu tehnologije. Nasuprot tome, socio-tehnički pristup (Selwyn, 2022) zahteva pedagošku osetljivost kako bi se tehnologija adekvatno integrisala u vaspitno-obrazovni rad škole. Ovaj pristup polazi od stava da obrazovne institucije predstavljaju specifične društvene prostore koji posreduju u svakom izboru koji nova tehnologija nudi i određuju kako će se ona primeniti i kakve posledice će imati. Shodno tome, tehnologija se ne posmatra kao neutralan instrument, već kao praksa neraskidivo povezana sa vrednostima i značenjima, čime se stvara prostor da tehnološki napredak afirmiše, a ne da potiskuje, svestrani razvoj i vaspitanje učenika.

Izazov očuvanja vaspitne funkcije škole u digitalnom dobu otvara pitanje prirode i sadržaja digitalnih kompetencija koje nastavnici treba da poseduju. U cilju pružanja podrške nastavnicima za profesionalni razvoj, razvijen je nacionalni *Okvir digitalnih kompetencija nastavnika* (2024) (u daljem tekstu ODKN), koji im omogućava da se kroz samovrednovanje usavršavaju u skladu sa zahtevima savremene nastave i učenja. U ODKN se ukazuje na to da se razvijanje digitalnih kompetencija nastavnika ne odnosi samo na obuke za instrumentalnu upotrebu tehnologije, već na širi spektar znanja i sposobnosti neophodnih za kreiranje obrazovnog okruženja, koje mogu da doprinesu unapređenju kvaliteta i efikasnosti celokupne nastavne prakse. Kompetencije su formulisane tako da opšte kompetencije (koje pripadaju korpusu digitalnih kompetencija građanina) podupiru specifične (usmerene na podučavanje, vrednovanje i

pružanje podrške učenicima). Njihova komplementarnost se suštinski ogleda u procesu vaspitavanja budućih generacija sa digitalnim integritetom, kritičkim mišljenjem i etičkom odgovornošću. Dakle, razvoj digitalnih kompetencija nastavnika ne treba da obuhvata samo aspekte modernizacije nastave, već da ih osnažuje za celovit, humanistički razvoj učenika, sposobnih da u digitalnom okruženju deluju pouzdano, kritički i odgovorno. Stoga, analiza aktuelne ponude programa stručnog usavršavanja predstavlja važan korak pri sagledavanju u kojoj meri obrazovna politika zaista prepoznaje i podržava vaspitnu dimenziju digitalne transformacije obrazovanja.

Metod istraživanja

Cilj istraživanja je identifikovanje dominantnih konceptijskih orijentacija u programima stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti digitalnih tehnologija, kao i procena njihove usklađenosti sa ODKN. Fokus je stavljen na preispitivanje odnosa između instrumentalnog pristupa usmerenog na ovladavanje tehnologijom i afirmacije vaspitno-obrazovne funkcije škole u digitalnom kontekstu. U radu se odgovara na sledeća istraživačka pitanja: Koje konceptijske orijentacije dominiraju u definisanim ciljevima i ishodima programa? U kojoj meri su zastupljeni različiti domeni pedagoškog delovanja (obrazovni, vaspitni i integrisani)? Kakva je struktura ponude programa u odnosu na oblasti ODKN i koje oblasti su najdominantnije?

U radu je primenjena kvantitativna analiza sadržaja, kao objektivan i sistematski postupak za numeričko opisivanje sadržaja (Manić, 2017), pri čemu su tekstualni podaci kodirani i transformisani u frekvencije. Na taj način omogućeno je precizno utvrđivanje učestalosti i distribucije definisanih kategorija, što je poslužilo kao osnova za mapiranje dominantnih modela profesionalnog razvoja nastavnika u domenu digitalnih kompetencija. Uzorak obuhvata 107 programa iz oblasti P6 (unapređivanje digitalnih kompetencija i upotreba tehnologije u realizaciji obrazovno-vaspitnog procesa) u okviru aktuelnog Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2025–2028).

Analiza je sprovedena kroz tri nivoa, na osnovu sledećih kriterijuma. *Konceptijska usmerenost programa* odnosi se na bazična vrednosna polazišta o ulozi tehnologije u obrazovanju i određuje da li se digitalni alati tretiraju kao izolovani instrumenti ili integralni i transformativni delovi pedagoškog procesa. Prema konceptijskoj usmerenosti, programi su razvrstani u 3 grupe: instrumentalni (fokusirani na sam alat, njegovu funkcionalnost i obučavanje nastavnika za rukovanje tehnologijom i administracijom, bez pedagoške kontekstualizacije); pedagoško-transformativni (tretiraju tehnologiju kao sredstvo za transformaciju vaspitno-obrazovnog rada i ističu njenu svrhu u kontekstu nastave i učenja, razvoja ličnosti učenika i socijalne interakcije); i mešoviti (integrišu instrumentalni i pedagoško-transformativni aspekt).

Kako sama pedagoško-transformativna usmerenost programa ne garantuje automatski holistički niti neredukcionistički pristup tehnologiji, poduzorak od 80 programa ovog usmerenja podvrgnut je drugom nivou analize kroz *domene pedagoškog delovanja*, kako bi se utvrdilo da li je tehnologija stavljena u službu uže obrazovne

funkcije (efikasnost nastave, ostvarivanje ishoda i vrednovanje postignuća učenika) ili sadrži i širu vaspitnu funkciju koja se fokusira na razvoj ličnosti i digitalno osnaživanje, podstiče razvoj kritičkog mišljenja i obuhvata etiku, bezbednost, odgovorno ponašanje i razvijanje digitalne pismenosti. Integrisani domen podrazumeva holistički pristup u kom su obrazovni procesi povezani sa vaspitnim delovanjem, a tehnologija se koristi kao sredstvo za ostvarivanje vaspitne uloge škole. Na trećem nivou, analizirana je usklađenost ponude programa sa oblastima ODKN.

Rezultati istraživanja

Koncepcijska usmerenost programa

Većina analiziranih programa ima pedagoško-transformativnu usmerenost (Tabela 1). U njima se tehnologija tretira kao sredstvo za osavremenjavanje vaspitno-obrazovnog procesa, a ne kao cilj po sebi. Primeri takvih programa su: digitalna podrška ostvarenju nastavnih ishoda, didaktičko-metodička inovativnost, autonomne odluke nastavnika o izboru alata i individualizacija učenja.

Tabela 1: Distribucija programa prema dominantnoj koncepcijskoj usmerenosti (N=107)

Koncepcijska usmerenost	<i>f</i>	%
Instrumentalna	27	25,23
Pedagoško-transformativna	63	58,88
Mešovita	17	15,89
Ukupno	107	100

Svaki četvrti program je isključivo instrumentalno usmeren na rukovanje tehničkim uređajima ili razvijanje veština za dokumentovanje, bez jasne pedagoške kontekstualizacije. Mešovite programe odlikuje to što integrišu tehničku operativnost digitalnih alata u realne situacije u praksi. Primer takvog programa je digitalna platforma za unapređenje organizacije vaspitno-obrazovnog rada. Dominacija pedagoško-transformativne koncepcijske usmerenosti na prvi pogled deluje ohrabrujuće. Međutim, tek analiza konkretnih domena pedagoškog delovanja može pokazati da li programi afirmišu vaspitnu dimenziju ili su usmereni na obrazovni domen i digitalizaciju nastave.

Domeni pedagoškog delovanja

Većina pedagoški usmerenih programa okrenuta je ka obrazovnom domenu pedagoškog delovanja (Tabela 2). To znači da se digitalna transformacija u Katalogu primarno interpretira kao pitanje didaktičko-metodičke efikasnosti. Dominacija obrazovnog domena ukazuje na to da sistem prepoznaje nastavnika kao ključnog aktera digitalizacije nastave.

Tabela 2: Distribucija programa prema domenu pedagoškog delovanja

Domen pedagoškog delovanja	<i>f</i>	%
Obrazovni	65	81,25
Vaspitni	3	3,75
Integrirani	12	15,00
Ukupno	80	100

Sa druge strane, vaspitni domen je marginalizovan (zastupljen svega u 3 programa). Zapostavljanje tema poput dobrobiti učenika, kritičke svesti i digitalnog građanstva potvrđuje tezu o pedagoškom redukcionizmu – podređivanju vaspitne uloge instrumentalizaciji i digitalizaciji obrazovnog procesa. U malom broju programa je identifikovan integrirani (vaspitno-obrazovni) domen pedagoškog delovanja koji povezuje obrazovne ciljeve sa vaspitnom funkcijom. Primeri programa koji su svrstani u ovu kategoriju: primena VI u planiranju, podsticanju kreativnosti i ocenjivanju; profesionalna odgovornost nastavnika; kritički stav i svest o očuvanju vrednosti i kulturne baštine. Iako promovišu kritičku svest i digitalno građanstvo, njihova niska zastupljenost ukazuje da ovakav celovit pristup još uvek nije postao standard u stručnom usavršavanju. Katalog nudi pedagošku podršku, koja je u velikoj meri svedena na didaktički i metodički nivo. Nastavnici se osnažuju da digitalno „obrazuju“, ali ostaju prepušteni sami sebi u pokušajima da digitalno „vaspitavaju“.

Usklađenost sadržaja programa sa oblastima ODKN

Analiza usmerena na usklađenost obrazovne ponude sa nacionalnim strateškim dokumentom, potvrdila je nalaze dobijene iz prethodna dva nivoa analize. Dominacija Oblasti 3, jasno ukazuje na to da je težište profesionalnog razvoja na samoj realizaciji nastavnog procesa. Tehnologija se u Katalogu prvenstveno vidi kao podrška u realizaciji nastave, što odgovara već uočenoj prevlasti obrazovnog domena nad vaspitnim.

Tabela 3: Zastupljenost oblasti ODKN u sadržaju programa (N=107)

Oblast digitalnih kompetencija	<i>f</i>	%
1. Digitalno okruženje	32	29,91
2. Digitalni resursi	42	39,25
3. Nastava i učenje	80	74,77
4. Praćenje i ocenjivanje	14	13,08
5. Podrška učenicima	17	15,89
6. Profesionalni angažman	34	31,78

*Napomena: Jedan program može pokrivati više različitih oblasti (primarnu i sekundarne) zato ukupni zbir procenata premašuje 100%

Zastupljenost Oblasti 2 i Oblasti 1 upućuje na to da se od nastavnika očekuje da vlada alatima i kreira digitalne materijale. Ovi podaci se u velikoj meri preklapaju sa instrumentalnom usmerenošću jednog broja programa. Oblast 4 je najslabije

zastupljena, što može da ukazuje na to da nastavnici ne dobijaju dovoljno podrške za pedagoški pravedan i transparentan način vrednovanja rada učenika u digitalnom prostoru. Zabeležena je i niska zastupljenost programa koji razvijaju Oblast 5. S obzirom na to da se ova oblast bavi podrškom učenicima, inkluzijom i digitalnom bezbednošću, ovakav rezultat direktno korespondira sa nedovoljnom zastupljenošću programa usmerenih na vaspitni domen (Tabela 2). Može se reći da je u Katalogu zastupljenost različitih oblasti definisanih ODKN selektivna. Katalog pretežno nudi mogućnosti za jačanje tehničkih, didaktičkih i metodičkih aspekata digitalnih kompetencija, čime se stvara raskorak između ponuđene podrške i realnih potreba nastavnika za rešavanjem kompleksnih vaspitnih i etičkih izazova koje digitalna transformacija obrazovanja zahteva.

Zaključak

Sprovedena analiza pruža uvid u to kako se kroz programe stručnog usavršavanja nastavnika reflektuje razumevanje i aktuelni pravac digitalne transformacije obrazovanja u našoj zemlji. Prvi nivo analize ponudio je optimističnu sliku, pokazujući da je većina programa pedagoški koncipirana, tako da se tehnologija sagledava kao sredstvo, a ne kao cilj. Međutim, dublje analize pokazale su da je pedagoška usmerenost gotovo u potpunosti svedena na obrazovni domen, tj. didaktičko-metodičku efikasnost i digitalizaciju nastave. Nasuprot tome, vaspitna funkcija škole, koja bi trebalo da odgovori na ključne izazove digitalnog doba (kroz razvoj dobrobiti učenika, kritičke svesti i digitalne pismenosti), ostala je na margini kada je reč o profesionalnom usavršavanju i osnaživanju nastavnika za ostvarivanje te funkcije.

Može se zaključiti da digitalna transformacija obrazovanja u Srbiji, merena kroz ponudu stručnog usavršavanja, primarno teži tehničkoj i didaktičko-metodičkoj modernizaciji nastave, čime nastavnici ostaju nedovoljno podržani u osnaživanju za kompleksne vaspitne i vrednosne izazove digitalnog doba. Treba imati u vidu i to da se osnaživanje nastavnika da profesionalno i kritički deluju u digitalnom okruženju ne može svesti isključivo na ponudu programa stručnog usavršavanja, već zahteva celovit, sistemski i institucionalni pristup.

Preporuke za dalji razvoj programa za unapređivanje digitalnih kompetencija nastavnika, mogu se odnositi na pomeranje fokusa sa obuka o tome *kako* koristiti digitalne alate, ka tome *ko* postaju učenici i nastavnici u digitalno posredovanom svetu, *kako* grade svoj digitalni integritet i *kako* se transformišu odnosi koje oni međusobno ostvaruju. Budući programi trebalo bi snažnije da integrišu vaspitnu komponentu i tretiraju digitalno okruženje kao prostor za moralni i socijalni razvoj ličnosti. Konačno, akcenat treba staviti na osnaživanje nastavnika da preispituju vrednosti i interese koje promoviše tehnologija i da samostalno i kritički biraju tehnologiju koja podstiče istraživanje, dijalog i saradnju, čineći da razvijanje digitalne pismenosti i kompetencija dobije autentično pedagoški smisao i cilj.

Literatura

- Hebib, E., Spasenović, V. i Šaljić, Z. (2017). Funkcija(e) škole: vaspitanje i/ili obrazovanje. In *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreta pedagoga: vasPITANjE danas*, 10–18.
http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/VasPitanje_Zbornik_2017.pdf
- Manić, Ž. (2017). *Analiza sadržaja u sociologiji*. ISIFF & Čigoja.
- Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2023* (2024). MPNTR/ZUOV/ZVKOV.
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates (Third edition)*. Sydney Bloomsbury.
- Senić Ružić, M. (2021). Ka kritičkom digitalnom obrazovanju: kako razvijati digitalnu pismenost? U V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize. Gde smo i kuda dalje: zbornik radova* (str. 169-182). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 63/2021.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017 i br. 27/2018.

PLANIRANJE I REALIZACIJA NASTAVNOG PROGRAMA U DIGITALNOM OKRUŽENJU: IZAZOVI I MOGUĆNOSTI

Dragana Radenović¹

Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija, Odsek vaspitačkih studija,
Aleksinac

Nikola Dragović

Visoka škola strukovnih studija za informacione tehnologije (ITS), Beograd

Apstrakt

U ovom radu razmatra se okvir u kojem se odvija planiranje i realizacija nastavnog programa u digitalnom okruženju, s osvrtnom na teorijske osnove i praktične implikacije savremenih obrazovnih tehnologija. Cilj rada jeste da se sagledaju ključni koncepti digitalne nastave – personalizovano učenje, hibridna nastava, kolaborativno učenje – kao i da se ustanovi uloga digitalnih kompetencija nastavnika u kreiranju nastavnog procesa. Analizom relevantnih teorijskih okvira – TPACK modela, kao integrisanog pristupa koji povezuje znanja iz oblasti pedagogije, znanja o nastavnom sadržaju i tehnologiji u jedinstvenu celinu za efikasno korišćenje digitalnih alata, “Backward design” pristupa, kao modela planiranja nastave koji polazi od definisanih ishoda učenja, “DigCompEdu” okvira, kao evropskog okvira za razvoj digitalnih kompetencija nastavnika, i konektivizma – pokazuje se da nijedan od ovih okvira, primenjen izolovano, ne pruža dovoljno sveobuhvatan odgovor na složenost planiranja nastave u digitalnom okruženju. Rezultati analize ukazuju na to da uvođenje digitalnih alata u nastavu, samo po sebi, ne dovodi do unapređenja procesa učenja ukoliko nije praćeno promenom didaktičke kulture i načina planiranja. Zaključuje se da uspešna integracija digitalnih alata u nastavni proces zahteva sistemski pristup planiranju, kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika i institucionalnu podršku koja podstiče inovacije u obrazovanju.

Ključne reči: digitalno okruženje, nastavni program, planiranje nastave, obrazovne tehnologije, digitalne kompetencije.

Uvod

Planiranje i realizacija nastavnog programa oduvek su predstavljali centralne elemente pedagoške delatnosti nastavnika. U savremenim uslovima, ovaj proces dobija novu dimenziju – digitalnu – koja menja ustaljene obrasce rada i nameće preispitivanje postojećih didaktičkih rešenja. Nastavni proces koji je decenijama počivao na jasno definisanim prostornim i vremenskim okvirima suočava se danas sa zahtevima koje digitalna stvarnost pred njega postavlja (Selwyn, 2011).

Digitalne transformacije u obrazovanju značajno su ubrzane poslednjih godina.

¹ d.djurovic1187@gmail.com

Škole i visokoškolske ustanove u relativno kratkom vremenskom periodu bile su usmerene na primenu onlajn i hibridnih modela nastave. Ovaj proces je ukazao na istovremene potencijale i strukturne nedostatke obrazovnih sistema u pogledu digitalne spremnosti (Hodges et al., 2020). Takvo iskustvo otvorilo je nova pitanja o tome šta podrazumeva kvalitetno planiranje nastave u uslovima kada se fizički prostor učionice dopunjuje ili delimično zamenjuje digitalnim okruženjima. U obrazovnom kontekstu, planiranje nastave podrazumeva izradu godišnjih, mesečnih i operativnih planova koji se oslanjaju na propisani nastavni program. Digitalizacija ovog procesa ne znači samo prevođenje papirnih materijala u elektronski format, već suštinsku promenu didaktičke paradigme – od transmisivnog ka konstruktivističkom i kolaborativnom pristupu učenju. Ovakvo shvatanje zahteva preispitivanje uloge nastavnika kao planera i organizatora nastave (Wiggins & McTighe, 2005).

Polazeći od teze da je digitalizacija nastave pre svega pedagoški, a tek onda tehnički izazov, cilj ovog rada jeste da se razmotre različiti pristupi planiranju nastave u digitalnom okruženju. Posebna pažnja posvećena je pitanju jednakog pristupa i riziku od produbljivanja obrazovnih nejednakosti.

Modeli planiranja nastave u digitalnom okruženju

Digitalna nastava se ne odnosi isključivo na skup tehničkih veština, već predstavlja celovit pristup obrazovanju koji integriše tehnologiju u smislenu nastavnu praksu. Ona podrazumeva kritičko promišljanje o tome kako digitalni alati i okruženja oblikuju odnose između nastavnika, učenika i sadržaja učenja (Selwyn, 2011). U tom kontekstu, planiranje nastavnog programa mora uzeti u obzir ne samo ciljeve koji se odnose na sadržaj učenja, već i razvoj digitalnih kompetencija učenika kao posebnog obrazovnog ishoda.

Jedan od uticajnih pristupa u planiranju nastave jeste “Backward design” (Wiggins & McTighe, 2005), koji polazi od unapred definisanih ishoda učenja, a ne od samog sadržaja koji se obrađuje. U kontekstu planiranja digitalne nastave, ovaj pristup doprinosi prevazilaženju shvatanja prema kojem tehnologija sama po sebi unapređuje nastavu, nezavisno od pedagoškog konteksta. Polazeći od ishoda učenja, digitalni alati dobijaju funkciju sredstva za njihovo ostvarivanje, a ne samog cilja obrazovnog procesa. Na taj način, nastavnik je usmeren na promišljeno i ciljno zasnovano planiranje upotrebe tehnologije u skladu sa obrazovnim ishodima.

Pored Backward design-a, u literaturi o planiranju digitalno podržane nastave sve više se ističu savremeni pristupi instrukcionog dizajna i dizajna iskustva učenja (engl. *Learning Experience Design* – LXD), koji u centar planiranja postavljaju učenika i njegov doživljaj procesa učenja. Reigeluth i An (2021) u tom smislu predlažu holistički model dizajna koji uzima u obzir složenost savremenih obrazovnih okruženja i naglašava važnost personalizacije, angažovanosti i primene znanja u autentičnim kontekstima. Blizak ovim idejama jeste i Univerzalni dizajn za učenje – UDL (Rose & Meyer, 2002) – koji nudi konceptualni okvir za planiranje nastave, osmišljen tako da od samog početka odgovara raznolikim potrebama učenika. Primena UDL principa u

planiranju digitalno podržane nastave podrazumeva uzimanje u obzir heterogenosti uređaja, internet konekcije, ali i digitalnih veština i motivacije učenika, umesto polazišta od pretpostavljene homogenosti, koja je u praksi retko opravdana.

Okviri digitalnih kompetencija nastavnika

Model tehnološko-pedagoškog-znanja vezanog za nastavni sadržaj – TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), koji su razvili Mishra i Koehler (2006), predstavlja važan teorijski okvir za razumevanje kompetencija neophodnih za efektivnu integraciju tehnologije u nastavu. Prema ovom modelu, smisleno korišćenje digitalnih tehnologija podrazumeva razvijanje integrisanog nastavničkog znanja koje nastaje kroz povezivanje tehnološkog, pedagoškog i znanja vezanog za nastavni sadržaj. Ovakvo znanje omogućava nastavniku da donosi didaktički utemeljene odluke o izboru i primeni digitalnih alata u skladu sa nastavnim ciljevima i specifičnostima sadržaja. Time se tehnologija ne posmatra kao izolovan element nastave, već kao sastavni deo promišljenog procesa poučavanja i učenja. Istovremeno, TPACK model ukazuje na to da tehnička osposobljenost nastavnika, ukoliko nije praćena pedagoškom dimenzijom i poznavanjem nastavnog sadržaja, može dovesti do površne i didaktički neefikasne primene digitalnih alata, dok se njegova ograničenja ogledaju u nedovoljnom uvažavanju institucionalnih i kontekstualnih uslova nastavne prakse.

Na nivou kompetencijskih okvira, Evropski okvir digitalnih kompetencija za nastavnike – “DigCompEdu” (Redecker, 2017) – identifikuje šest oblasti digitalnih kompetencija i naglašava da nije dovoljno vladati tehničkim aspektima upotrebe alata, već je neophodna i pedagoška refleksija o smislenoj integraciji tehnologije u nastavu. U srpskom obrazovnom kontekstu, ovaj međunarodni okvir dopunjuje Nacionalni okvir digitalnih kompetencija nastavnika – “Nastavnik za digitalno doba” (Centar za obrazovne politike, 2023) – koji precizno definiše očekivane kompetencije nastavnika u digitalnom okruženju u skladu sa specifičnostima domaćeg obrazovnog sistema i aktuelnih obrazovno-političkih dokumenata.

Mogućnosti koje nam digitalno okruženje pruža u kontekstu planiranja nastave

Jedna od značajnih mogućnosti koje digitalno okruženje pruža jeste personalizacija nastavnog procesa. Digitalni alati omogućavaju nastavnicima da prate napredak učenika, prilagođavaju tempo i sadržaj učenja individualnim potrebama i obezbeđuju pravovremenu povratnu informaciju (Siemens & Long, 2011). Platforme za upravljanje učenjem kao što su Moodle, Canvas ili Google Classroom predstavljaju tehničko-pedagošku podršku za diferencirano planiranje i realizaciju nastave.

U okviru konektivizma, koji je razvio Siemens, naglasak je na izgradnji personalnih mreža znanja u kojima učenik aktivno oblikuje sopstveni proces učenja (Siemens & Long, 2011). Planiranje nastave koje integriše ove principe mora biti fleksibilno i otvoreno za inicijativu učenika. U takvom modelu, nastavnik se fokusira na usmeravanje i podsticanje procesa učenja, a ne isključivo na prenošenje znanja. Ovu

ideju dalje razvija pristup “dizajna iskustva učenja” (poznat kao: LXD), koji u centar planiranja stavlja učenika i njegov doživljaj učenja, naglašavajući važnost kreiranja podsticajnih, smislenih i personalizovanih obrazovnih iskustava (Reigeluth & An, 2021). Treba, međutim, imati u vidu da personalizovano učenje podržano digitalnom analizom podataka nosi i etičke izazove koji se odnose na zaštitu i korišćenje podataka o napredovanju učenika.

Digitalno okruženje, takođe, pruža mogućnosti za kolaborativno učenje koje prevazilazi granice učionice i same obrazovne institucije. Alati kao što su zajednički dokumenti, forumi i sistemi za video-komunikaciju omogućavaju učenicima da zajednički konstruišu znanje, razmenjuju iskustva i rešavaju probleme u autentičnim kontekstima (Harasim, 2012). Kada su digitalni alati integrisani u smisleno osmišljene kolaborativne zadatke, učenje dobija izražen socijalni karakter koji prevazilazi individualno usvajanje informacija i podstiče razvoj zajednica učenja.

Hibridna ili kombinovana nastava (engl. *blended learning*) predstavlja jedan od modela organizacije digitalnog okruženja za učenje, koji kombinuje elemente neposredne i onlajn nastave, sa ciljem da se iskoriste prednosti oba pristupa (Graham, 2006). Ovaj model zahteva pažljivo didaktičko planiranje i usklađivanje nastavnih aktivnosti, pri čemu nastavnik procenjuje koje sadržaje i aktivnosti je adekvatnije realizovati u učionici, a koje u digitalnom okruženju. Istraživanja pokazuju da hibridna nastava može doprineti unapređenju ishoda učenja, ali isključivo u uslovima jasno definisanih ciljeva, strukturno organizovane nastave i kontinuirane podrške učenicima u kretanju između različitih oblika učenja (Graham, 2006).

Izazovi planiranja nastave u digitalnom okruženju

Jedan od ključnih izazova u implementaciji digitalno podržane nastave jeste nejednaka razvijenost digitalnih kompetencija nastavnika. Istraživanja o efektivnom profesionalnom razvoju nastavnika konzistentno pokazuju da kratke, izolovane obuke imaju minimalan efekat na praksu, dok dugoročne zajednice profesionalnog učenja ukorenjene u realnom kontekstu škole daju znatno trajnije rezultate (Dede et al., 2009). Stoga je razvoj digitalnih kompetencija nastavnika pitanje sistemskog pristupa profesionalnom razvoju, a ne jednokratnih tehničkih obuka.

Planiranje nastave u digitalnom okruženju nosi rizik produbljivanja obrazovnih nejednakosti. Digitalni jaz – nejednaki pristup tehnologiji i kompetencijama za njeno korišćenje – može marginalizovati učenike iz socijalno i ekonomski ugroženih sredina (Selwyn, 2011). Na ovu opasnost posebno upozoravaju istraživači koji se bave obrazovnom politikom, ističući da digitalizacija nastave bez prateće infrastrukturne politike ne smanjuje, već transformiše obrazovne razlike. Upravo zbog toga, primena UDL principa (Rose & Meyer, 2002), razmatranih u prethodnom odeljku, dobija poseban značaj u kontekstu planiranja nastave koja uvažava raznolikost polaznih mogućnosti učenika.

Planiranje nastave ne odvija se u vakuumu. Ono je uvek smešteno unutar institucionalnih i obrazovnih programa koji mogu biti podsticajni ili ograničavajući za

inovacije. Kruti obrazovni programi, insistiranje na standardizovanim ishodima i nedovoljna institucionalna podrška nastavnicima koji žele da inoviraju česti su ograničavajući faktori (Hodges et al., 2020).

Kada je reč o obrazovnoj politici, važno je uočiti da su poslednjih godina i na srpskom nacionalnom nivou preduzeti značajni koraci ka obuhvatnijem pristupu digitalizaciji obrazovanja – Strategija razvoja obrazovanja do 2030, Strategija razvoja digitalnih veština, Nacionalni okvir digitalnih kompetencija nastavnika, kao i Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, koji digitalnu pismenost označava kao prioritetnu oblast. Ipak, i pored ovih pozitivnih pomaka, u praksi se još uvek mogu uočiti slučajevi u kojima su naponi usmereni pretežno na nabavku uređaja i infrastrukture, uz nedovoljnu pažnju posvećenu didaktičkoj i pedagoškoj dimenziji digitalizacije. Selwyn (2011) ističe da je promena pedagoške kulture važnija od tehnološke infrastrukture kada je u pitanju smislena digitalna transformacija obrazovanja. Nastavnici koji žele da osmisle iskustvo učenja koje je digitalno bogato, često nailaze na otpore unutar nastavničkih kolektiva, što pokazuje da se promene ne mogu svesti samo na nabavku opreme.

Integrirani pristup u planiranju digitalno podržane nastave

Analiza razmatranih teorijskih okvira pokazuje da svaki od njih doprinosi razumevanju pojedinih aspekata planiranja nastave u digitalnom okruženju, ali da nijedan okvir samostalno ne pruža dovoljno sveobuhvatno objašnjenje ovog složenog pedagoškog procesa. TPACK model naglašava značaj integracije tehnoloških znanja, pedagoških znanja i poznavanja nastavnog sadržaja, ali u manjoj meri uzima u obzir institucionalne i organizacione uslove u kojima se nastava realizuje. Model planiranja zasnovan na ishodima učenja (Backward design) usmerava pažnju na jasno definisane obrazovne ciljeve, ali često polazi od pretpostavke da nastavnici raspolažu visokim stepenom autonomije u kreiranju nastavnog procesa. Okvir DigCompEdu pruža smernice za razvoj prvenstveno digitalnih kompetencija nastavnika, dok konektivizam ukazuje na potencijal mrežnog učenja i značaj povezivanja različitih izvora znanja, ali istovremeno otvara pitanja etičke odgovornosti, bezbednosti i kritičkog vrednovanja informacija.

Iz navedenih razloga, planiranje nastave u digitalnom okruženju zahteva integrirani pristup koji objedinjuje različite teorijske perspektive i uvažava složenost savremenog obrazovnog konteksta. Takav pristup podrazumeva da planiranje polazi od jasno definisanih ishoda učenja koji usmeravaju izbor nastavnih strategija, metoda rada i digitalnih alata. Istovremeno, neophodno je uzeti u obzir nivo razvijenosti tehnološko-pedagoških kompetencija nastavnika, kao i institucionalne uslove koji podržavaju profesionalni razvoj, refleksivnu praksu i inovacije u nastavi. Posebna pažnja treba da bude usmerena na kreiranje podsticajnog okruženja za saradničko učenje, razvoj kritičke digitalne pismenosti i aktivno učešće učenika u procesu konstruisanja znanja. Takođe, značajan aspekt kvalitetnog planiranja predstavlja obezbeđivanje jednakih mogućnosti za učenje i pristup obrazovnim sadržajima svim učenicima, u skladu sa

principima inkluzivnog obrazovanja i UDL okvira (Rose & Meyer, 2002).

Ključno mesto u procesu integrisanog planiranja zauzima i formativno vrednovanje, koje u digitalnom okruženju dobija nove mogućnosti zahvaljujući savremenim tehnološkim rešenjima. Digitalni alati omogućavaju kontinuirano praćenje napredovanja učenika, prikupljanje podataka o njihovim postignućima i pružanje pravovremene povratne informacije koja podržava proces učenja (Siemens & Long, 2011). Međutim, da bi prikupljeni podaci imali stvarnu pedagošku vrednost, neophodno je da strategije formativnog vrednovanja budu pažljivo planirane unapred i usklađene sa definisanim ishodima učenja. Pored toga, njihova primena treba da bude zasnovana na principima etičnosti, zaštite privatnosti i odgovornog korišćenja podataka, kako bi digitalne tehnologije predstavljale podršku učenju, a ne samo instrument praćenja i merenja postignuća.

Zaključak

Planiranje i realizacija nastavnog programa u digitalnom okruženju predstavljaju jednu od centralnih pedagoških tema savremenog obrazovanja. Na osnovu analize relevantnih teorijskih okvira može se zaključiti da digitalizacija nastave nije samo tehnički, već pre svega pedagoški izazov. Mogućnosti koje nude digitalne tehnologije – personalizacija, kolaboracija, dostupnost raznovrsnih izvora znanja, fleksibilnost u organizovanju nastavnog procesa – mogu biti iskorišćene samo uz promišljeno planiranje, razvijene digitalne kompetencije nastavnika i institucionalne politike koje podstiču inovacije. Izazovi koji stoje na putu su višedimenzionalni: od nejednake tehničke opremljenosti i kompetencija nastavnika do strukturalnih ograničenja obrazovnih programa i rizika od produbljivanja obrazovnih nejednakosti.

Zajednički imenilac koji premašuje sve razmatrane teorijske okvire jeste ideja nastavnika kao refleksivnog dizajnera nastavnih iskustava – nastavnika koji tehnologiju bira na osnovu pedagoških ciljeva, koji planira uvažavajući raznolikost učenika i koji je svestan institucionalnih uslova koji podržavaju ili ograničavaju njegovu praksu. Odgovor na izazove digitalizacije ne leži u tehnološkom entuzijazmu koji ignoriše pedagošku supstancu, već u sistemskom pristupu koji integriše tehnologiju u smislenu didaktičku koncepciju (Mishra & Koehler, 2006; Selwyn, 2011).

Pedagoške implikacije ovog pregleda ukazuju na potrebu za unapređenjem inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog kontinuiranog profesionalnog razvoja u oblasti digitalne nastave, kao i za revizijom obrazovnih programa koji treba da budu dovoljno fleksibilni da podrže inovativne oblike nastave. Buduća istraživanja trebalo bi da se bave empirijskim ispitivanjem efekata konkretnih modela digitalno podržanog planiranja nastave, uz uvažavanje specifičnosti lokalnih obrazovnih konteksta (Redecker, 2017; Rose & Meyer, 2002).

Literatura

- Centar za obrazovne politike. (2023). *Nastavnik za digitalno doba: Nacionalni okvir digitalnih kompetencija nastavnika*. Centar za obrazovne politike.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8–19.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Reigeluth, C. M., & An, Y. (2021). *Merging the instructional design process with learner-centered theory: The Holistic 4D Model*. Routledge.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 31–40.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (second edition)*. ASCD.

PROFESIONALNI RAZVOJ VASPITAČA U KONTEKSTU OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Maja Lj. Vračar¹ 
Državni Univerzitet u Novom Pazaru

Apstrakt

U radu se razmatra značaj profesionalnog razvoja vaspitača u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj i savremenih zahteva koji se postavljaju pred predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Rad polazi od razumevanja profesionalnog razvoja vaspitača kao kontinuiranog procesa sticanja i unapređivanja profesionalne kompetentnosti neophodne za odgovaranje na promene u vaspitno-obrazovnoj praksi. Posebna pažnja posvećena je konceptu održivog razvoja, njegovim osnovnim načelima i mogućnostima integrisanja u predškolski program. Cilj rada je da se teorijski razmotre kompetencije i oblici profesionalnog učenja koji vaspitačima omogućavaju da pitanja održivosti razvijaju u kontekstu svakodnevnih odnosa, iskustava i zajedničkog istraživanja sa decom. Analiza relevantnih teorijskih polazišta i literature ukazuje da kontinuirano profesionalno učenje i razvoj profesionalne kompetentnosti vaspitača predstavljaju važan oslonac za povezivanje načela obrazovanja za održivi razvoj sa savremenom predškolskom praksom.

Ključne reči: profesionalni razvoj, vaspitač, obrazovanje za održivi razvoj, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, održivi razvoj.

Uvod

Savremeni pristupi predškolskom vaspitanju i obrazovanju, uključujući programsku koncepciju definisanu Osnovama programa „Godine uzleta“, polaze od razumevanja deteta kao kompetentnog, aktivnog i kreativnog učesnika koji uči kroz igru, istraživanje, komunikaciju i odnose sa drugima. U skladu sa takvim razumevanjem deteta menja se i profesionalna uloga vaspitača: on nije prenosilac unapred određenih sadržaja, već partner u učenju, koistraživač, kreator podsticajnog okruženja i refleksivni praktičar. Takva uloga zahteva kontinuirani profesionalni razvoj, koji obuhvata inicijalno obrazovanje, stručno usavršavanje, profesionalno učenje u neposrednom kontekstu rada i refleksivno preispitivanje sopstvene prakse (Day, 1999; Schön, 1983).

Profesionalna kompetentnost potrebna za ostvarivanje ovakve uloge razvija se kroz učenje u praksi, saradnju, refleksiju i učešće u profesionalnim zajednicama. Profesionalni razvoj se zato ne može svesti na pojedinačne programe stručnog usavršavanja, već se razume kao kontinuirani i kontekstualno uslovljeni proces koji

¹ vracarmaja@yahoo.com

doprinosi razvoju pojedinca i ustanove kao zajednice koja uči (Đerić, 2024; OECD, 2007). Polazeći od potrebe da se odnos između profesionalnog razvoja vaspitača, programske koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja i obrazovanja za održivi razvoj sagleda bez instrumentalizovanja bilo kog od ovih okvira, cilj rada je da se teorijski razmotre kompetencije i oblici profesionalnog učenja koji vaspitačima omogućavaju da pitanja održivosti razvijaju u kontekstu svakodnevnih odnosa, iskustava i zajedničkog istraživanja sa decom.

Savremeni pristupi profesionalnom razvoju naglašavaju da je profesionalno učenje snažno povezano sa kontekstom rada i da se najviše ostvaruje kroz saradničke oblike učenja, profesionalne zajednice i kolektivnu refleksiju (OECD, 2007). Na taj način se razvija kultura zajedničkog učenja koja prevazilazi individualni nivo i postaje institucionalni resurs za unapređivanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada (Đerić, 2024).

Koncepcija Osnova programa „Godine uzleta“ (OPPVO, 2018), projektni pristup zasniva se na zajedničkom istraživanju koje se razvija iz iskustava, inicijativa, pitanja, ideja i različitih načina izražavanja dece u kontekstu stvarnog života dece (Ibid.). Projekti ne predstavljaju unapred planirane tematske celine, već se oblikuju kroz kontinuirano istraživanje i zajedničko građenje značenja od strane dece, vaspitača, porodice i drugih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Učenje se ostvaruje kroz igru, dijalog, istraživanje i različite oblike participacije, pri čemu vaspitač ima ulogu partnera u učenju, koistraživača i refleksivnog praktičara (OPPVO, 2018; Schön, 1983). Takav pristup zahteva razvijenu profesionalnu kompetentnost za dokumentovanje procesa učenja i razvoja, refleksivno preispitivanje sopstvene prakse, fleksibilno planiranje i građenje podsticajnog okruženja za zajedničko učenje.

Razvoj profesionalne kompetentnosti vaspitača naročito dobija na značaju u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj, koje pred vaspitače postavlja nove zahteve u pogledu integrisanja ekološke, socijalne i ekonomske dimenzije održivosti u svakodnevnu vaspitno-obrazovnu praksu. U koncepciji Osnova programa „Godine uzleta“, profesionalna kompetentnost ne posmatra se kao skup unapred definisanih znanja i veština, već kao sposobnost vaspitača da kroz refleksivno preispitivanje prakse, saradnju i kontinuirani profesionalni razvoj odgovorno i autonomno deluje u skladu sa potrebama dece, porodice i zajednice u konkretnom kontekstu.

Koncept održivog razvoja predstavlja jedan od najznačajnijih savremenih odgovora na složene ekološke, društvene i ekonomske izazove sa kojima se suočava savremeno društvo. Iako u literaturi ne postoji jedinstveno i opšteprihvaćeno određenje održivog razvoja, autori se uglavnom slažu da njegova složenost proizilazi iz međusobne povezanosti ekonomskih, ekoloških i socijalnih dimenzija održivosti (Orlović-Lovren, 2012). Upravo zbog svoje interdisciplinarne prirode, koncept održivog razvoja zahteva integrisani pristup u istraživanju i primeni, kao i sagledavanje različitih faktora koji utiču na njegovu realizaciju. Najčešće prihvaćena definicija održivog razvoja potiče iz Izveštaja Svetske komisije za životnu sredinu i razvoj, prema kojoj je održivi razvoj „razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjosti bez ugrožavanja budućih generacija da zadovolje svoje sopstvene potrebe“ (World Commission on Environment and

Development, 1987, str. 46). Ovakvo određenje ukazuje na potrebu uspostavljanja ravnoteže između ekonomskog razvoja, očuvanja životne sredine i društvene odgovornosti, uz razvijanje znanja, umeća, vrednosti i profesionalne kompetentnosti za odgovorno delovanje pojedinaca i zajednica. U programskoj koncepciji „Godine uzleta“ mogu se prepoznati načela koja su saglasna sa određenim polazištima obrazovanja za održivi razvoj, kao što su kvalitetni odnosi, participacija dece, saradnja sa porodicom i lokalnom zajednicom i zajedničko istraživanje pitanja značajnih za život u neposrednom okruženju. Takva saglasnost ne podrazumeva uvođenje izdvojenih sadržaja održivosti, već omogućava da se pitanja odgovornog odnosa prema sebi, drugima i okruženju razvijaju u okviru svakodnevne vaspitno-obrazovne prakse. Uloga vaspitača ogleda se u stvaranju podsticajnog okruženja za učenje i razvoj, podršci dečjoj participaciji i kontinuiranom preispitivanju sopstvene prakse, čime profesionalna kompetentnost predstavlja važan oslonac za ostvarivanje ciljeva održivog razvoja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

Polazeći od navedenih teorijskih polazišta, profesionalni razvoj vaspitača predstavlja važan oslonac za ostvarivanje principa obrazovanja za održivi razvoj u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Profesionalna kompetentnost vaspitača razvija se kroz kontinuirano profesionalno učenje, refleksivno preispitivanje sopstvene prakse i saradnju sa decom, porodicom, kolegama i zajednicom. Takva kompetentnost omogućava vaspitaču da gradi podsticajno okruženje za učenje i razvoj, podržava participaciju dece i zajedničko istraživanje tema i pitanja značajnih za život u neposrednom okruženju. U tom smislu, profesionalni razvoj vaspitača predstavlja važan oslonac za povezivanje načela programske koncepcije „Godine uzleta“ sa pitanjima održivosti koja proizlaze iz svakodnevnog života dece i predškolske ustanove (OPPVO, 2018; UNESCO, 2017).

Rad je zasnovan na teorijskoj analizi relevantne naučne literature, međunarodnih dokumenata i nacionalnih programskih i normativnih akata iz oblasti profesionalnog razvoja vaspitača, predškolskog vaspitanja i obrazovanja i obrazovanja za održivi razvoj. Analiza je usmerena na identifikovanje konceptualnih dodirnih tačaka, razlika i mogućnosti povezivanja navedenih oblasti u savremenoj predškolskoj praksi.

Profesionalni razvoj vaspitača u ovom radu ne posmatra se kao izdvojena oblast stručnog usavršavanja, već kao povezujući element između programske koncepcije „Godine uzleta“ i obrazovanja za održivi razvoj. Upravo kroz kontinuirano profesionalno učenje, refleksivnu praksu i zajedničko promišljanje profesionalnog delovanja stvaraju se uslovi da načela održivosti postanu sastavni deo svakodnevne vaspitno-obrazovne prakse, bez njihovog svođenja na izdvojene sadržaje ili posebne nastavne teme.

Profesionalne kompetencije vaspitača za razvijanje prakse usmerene ka održivosti

Na osnovu prethodno predstavljenih teorijskih polazišta može se detaljnije razmotriti na koji način profesionalni razvoj vaspitača predstavlja vezu između programske koncepcije „Godine uzleta“ i obrazovanja za održivi razvoj. Razumevanje i primena principa obrazovanja za održivi razvoj u predškolskom vaspitanju i obrazovanju zahtevaju kontinuirani razvoj profesionalne kompetentnosti vaspitača, koja se gradi kroz profesionalno učenje, refleksivno preispitivanje sopstvene prakse i saradnju sa decom, porodicom i zajednicom. Profesionalni razvoj u tom smislu predstavlja važan oslonac za unapređivanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, razvoj podsticajnog okruženja za učenje i jačanje kapaciteta ustanove kao zajednice koja uči. Na taj način stvaraju se uslovi za integrisanje principa obrazovanja za održivi razvoj u svakodnevnu praksu predškolske ustanove (Đerić, 2024; OPPVO, 2018).

Obrazovanje za održivi razvoj obuhvata razvijanje znanja, vrednosti, stavova i načina delovanja koji doprinose razumevanju međusobne povezanosti ljudi, zajednice i životne sredine. U kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, principi održivog razvoja integrišu se u svakodnevnu vaspitno-obrazovnu praksu kroz zajedničko učenje, istraživanje i participaciju dece, vaspitača, porodice i lokalne zajednice. U takvom kontekstu profesionalni razvoj vaspitača predstavlja važan oslonac za unapređivanje kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse i razvoj profesionalne kompetentnosti za podršku učenju i razvoju dece (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2011; OPPVO, 2018; UNESCO, 2017).

Savremeni pristupi obrazovanju za održivi razvoj naglašavaju značaj profesionalne kompetentnosti vaspitača za građenje podsticajnog okruženja za učenje i razvoj dece. Pored stručnih i pedagoških znanja, od vaspitača se očekuje sposobnost saradnje, refleksivnog preispitivanja sopstvene prakse, zajedničkog planiranja i podržavanja inicijativa dece u konkretnom kontekstu. Poseban značaj imaju sposobnosti povezivanja različitih iskustava i perspektiva, podrške participaciji dece i razvijanja kulture zajedničkog učenja, čime se stvaraju uslovi za integrisanje principa održivog razvoja u svakodnevnu vaspitno-obrazovnu praksu (OPPVO, 2018; UNESCO, 2017).

U koncepciji Osnova programa „Godine uzleta“, profesionalna kompetentnost vaspitača dolazi do izražaja kroz sposobnost da podrži procese zajedničkog istraživanja i učenja koji se razvijaju u konkretnom životnom kontekstu dece. Uloga vaspitača ne određuje se unapred definisanim aktivnostima, već se oblikuje kroz posmatranje, dokumentovanje i zajedničko promišljanje procesa učenja i razvoja dece. U skladu sa programskom koncepcijom „Godine uzleta“, vaspitač ima višestruke profesionalne uloge – partnera u učenju, kreatora podsticajnog okruženja, člana profesionalne zajednice koja uči i refleksivnog praktičara (Godine uzleta, 2019). Kroz ove uloge vaspitač doprinosi participaciji dece, saradnji sa porodicom i lokalnom zajednicom, kao i građenju kulture zajedničkog učenja. Takva profesionalna kompetentnost predstavlja važan oslonac za povezivanje principa održivog razvoja sa svakodnevnim iskustvima

dece u predškolskoj ustanovi.

S obzirom na kompleksnost održivog razvoja, njegovi principi u predškolskom vaspitanju i obrazovanju ne ostvaruju se kroz izdvojene sadržaje ili unapred definisane tematske celine, već kroz svakodnevne odnose, iskustva i zajedničke aktivnosti dece i odraslih. Pitanja odgovornosti, saradnje, uvažavanja različitosti, brige o zajednici i okruženju integrišu se u svakodnevni život vrtića i predstavljaju sastavni deo procesa učenja i razvoja. U skladu sa programskom koncepcijom „Godine uzleta“, profesionalna kompetentnost vaspitača ogleda se u sposobnosti da prepozna potencijale svakodnevnih situacija za učenje, podržava participaciju dece, gradi podsticajno okruženje i zajedno sa decom razvija značenja koja doprinose razumevanju sveta i odgovornom delovanju u njemu. Na taj način principi održivog razvoja ne predstavljaju izdvojenu oblast rada, već postaju deo svakodnevne vaspitno-obrazovne prakse.

Različite dimenzije održivosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju ne treba tumačiti kao unapred izdvojene oblasti ili tematske celine koje se neposredno prenose deci. U skladu sa programskom koncepcijom „Godine uzleta“, pitanja odnosa prema prirodnom i društvenom okruženju, odgovornosti, saradnje, različitosti i učešća u zajednici razvijaju se kroz svakodnevne odnose, igru, zajedničko istraživanje i situacije koje proizlaze iz života dece. Zadatak vaspitača nije da realizuje unapred definisan skup tema, već da prepozna potencijale konkretnog konteksta, podržava dečje inicijative i zajedno sa decom gradi značenja koja doprinose odgovornom odnosu prema sebi, drugima i okruženju.

Profesionalni razvoj vaspitača posmatra se kao kontinuiran proces učenja, refleksije i preispitivanja sopstvene prakse, koji se ostvaruje ne samo kroz formalne oblike stručnog usavršavanja, već i kroz svakodnevne interakcije sa decom, kolegama i porodicom u okviru predškolske ustanove. Posmatrano iz tog ugla, profesionalno učenje obuhvata plansko sticanje novih znanja, razvijanje profesionalnih veština i kritičko promišljanje sopstvene prakse u cilju njenog unapređivanja (Đerić, 2024). Kontinuirano profesionalno učenje i stručno usavršavanje omogućavaju vaspitačima da unapređuju kvalitet svoje prakse, razvijaju profesionalnu kompetentnost i jačaju kapacitete za stvaranje podsticajnog okruženja za učenje i razvoj dece u kontekstu održivog razvoja.

Poseban značaj u procesu profesionalnog razvoja ima refleksivna praksa. Refleksija omogućava vaspitačima da kritički preispituju sopstvene postupke, analiziraju iskustva iz prakse i donose odluke zasnovane na razumevanju perspektive dece, njihovih iskustava, interesovanja dece i specifičnosti konteksta u kojem se proces učenja i razvoja odvija (Schön, 1983). Kroz refleksivnu praksu razvija se profesionalna autonomija vaspitača, kao i sposobnost da u saradnji sa decom, porodicom i kolegama oblikuje uslove za učenje i razvoj u konkretnom kontekstu.

Pored individualne refleksije, savremena istraživanja sve više ukazuju na značaj socijalne dimenzije profesionalnog razvoja. Profesionalno učenje ostvaruje se kroz saradnju sa kolegama, razmenu iskustava i zajedničko rešavanje problema u okviru profesionalnih zajednica učenja. Dijalog, zajedničko promišljanje prakse i kolektivna refleksija omogućavaju izgradnju zajedničkih značenja, profesionalnih vrednosti i novih uvida, što doprinosi unapređivanju kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse (OECD, 2007).

Na taj način profesionalni razvoj prevazilazi individualni nivo i postaje važan resurs razvoja ustanove kao zajednice koja uči.

Može se zaključiti da profesionalni razvoj vaspitača predstavlja važan segment razvijanja profesionalne kompetentnosti za ostvarivanje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Kroz profesionalno učenje, refleksivnu praksu i učešće u zajednicama učenja, vaspitači razvijaju profesionalnu kompetentnost za podršku učenju i razvoju dece, saradnju sa porodicom i zajednicom, kao i za kontinuirano unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse. Takav pristup u skladu je sa Standardima kompetencija za profesiju vaspitača, koji profesionalnu kompetentnost posmatraju kao proces kontinuiranog razvoja, zajedničkog promišljanja i kritičkog preispitivanja prakse, usmeren na dobrobit deteta i unapređivanje kvaliteta programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Pravilnik o standardima kompetencija, 2018).

Zaključak

Razmatrana teorijska polazišta i analizirana literatura ukazuju da povezivanje profesionalnog razvoja vaspitača i obrazovanja za održivi razvoj zahteva refleksivno delovanje, saradnju sa decom, porodicom, kolegama i zajednicom, kao i sposobnost da se pitanja održivosti razmatraju u neposrednom životnom kontekstu dece. Kontinuirano profesionalno učenje omogućava vaspitaču da prepozna potencijale svakodnevnih situacija, podržava participaciju dece i razvija praksu zasnovanu na istraživanju, dijalogu i odgovornom odnosu prema prirodnom i društvenom okruženju.

Dodirne tačke između obrazovanja za održivi razvoj i programske koncepcije „Godine uzleta“ ne treba razumeti kao osnovu za instrumentalizovanje programa ili uvođenje izdvojenih tema održivosti. Njihov značaj ogleda se u mogućnosti da se kroz odnose, zajedničko istraživanje, saradnju i učešće u zajednici razvija kultura odgovornog i održivog delovanja. Profesionalni razvoj vaspitača predstavlja važan oslonac tog procesa, ali njegovo ostvarivanje istovremeno zavisi od podrške ustanove, profesionalne zajednice, porodice i lokalnog okruženja.

Rad može predstavljati osnovu za dalje razvijanje profesionalnih programa podrške vaspitačima, kao i za osmišljavanje različitih oblika profesionalnog učenja koji doprinose povezivanju programske koncepcije „Godine uzleta“ sa principima obrazovanja za održivi razvoj u svakodnevnoj praksi predškolskih ustanova.

Literatura

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Đerić, I. (2024). Model zajednice profesionalnog učenja: iskustvo građenja refleksivne prakse kroz zajedništvo. U S. Jošić, M. Videnović i I. Micić (ured.), *Združimo snage za bolje obrazovanje: do promena kroz saradnju* (str. 79–86). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjaja, Ž. (2021). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme „korona krize“: fizička

- izolacija i „efekat tunela“. U V. Spasenović (ured.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 67–82). Beograd: Filozofski fakultet.
- Obrazovanje za održivi razvoj: Priručnik za predškolske ustanove, osnovne i srednje škole.* (2011). Agencija za odgoj i obrazovanje.
- OECD. (2007). *Education and training policy: Qualifications systems – Bridges to lifelong learning*. OECD Publishing.
- Orlović-Lovren, V. (2012). Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 18(1), 9–22.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“.* (2018). Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 16/2018
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja.* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*.
- UNICEF. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. UNICEF.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

SAMOPROCENA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA ZA PARTNERSTVO SA PORODICOM I LOKALNOM ZAJEDNICOM

Nataša V. Duhanaj

Osnovna škola „Veselin Masleša“, Beograd

Milica R. Vasiljević Blagojević¹ 

Akademija strukovnih studija Beograd, Odsek –Visoka zdravstvena škola, Beograd

Apstrakt

Savremeni obrazovni sistemi sve više se zasnivaju na integrisanom partnerstvu škole, porodice i lokalne zajednice kao ključnom faktoru kvaliteta obrazovanja i razvoja učenika. Škola se u tom kontekstu posmatra kao otvoren i dinamičan sistem koji kontinuirano uzajamno deluje sa porodičnim i društvenim okruženjem, pri čemu se obrazovni ishodi oblikuju kroz kvalitet saradnje svih aktera. Rad ispituje teorijske osnove i praktične implikacije partnerskog pristupa aktera u procesu obrazovanja, sa fokusom na roditeljsku uključenost u saradnju sa školom i razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika osnovnih škola za saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom. Istraživanje je sprovedeno u okviru programa stručnog usavršavanja u 12 osnovnih škola u Srbiji, a u radu je prikazana kvantitativno-deskriptivna analiza podataka iz četiri škole. Rezultati pokazuju da je najzastupljeniji model saradnje u okviru škole zasnovan na komunikaciji sa porodicom i internoj profesionalnoj saradnji, dok je model partnerstva škole sa porodicom i lokalnom zajednicom slabije razvijen. Naglašava se značaj sistematskog profesionalnog razvoja nastavnika za unapređenje saradničkog i partnerskog modela obrazovanja.

Ključne reči: partnerstvo škola–porodica–zajednica, roditeljska uključenost, profesionalni razvoj nastavnika.

Teorijski okvir istraživanja

Efikasnost savremenih obrazovnih sistema sve više se tumači kroz kvalitet interakcije između škole, porodice i šire zajednice, a ne isključivo kroz interne školske procese. U tom kontekstu, obrazovanje se više ne posmatra kao izolovana institucionalna funkcija, već kao društveni proces u kome više aktera zajednički utiču na razvoj deteta. Međunarodna istraživanja dosledno pokazuju da usklađen odnos škole i porodice doprinosi boljim obrazovnim postignućima, većoj motivaciji učenika i razvoju socioemocionalnih kompetencija (Jeynes, 2018; OECD, 2021; UNESCO, 2021). Savremena literatura naglašava da kvalitet odnosa između škole i porodice zavisi od

¹ milica@tojo.rs

dvosmerne komunikacije, poverenja i zajedničke odgovornosti (Castro et al., 2020; Jeynes, 2018), što predstavlja osnovu partnerskog pristupa u obrazovanju. Ovaj rad doprinosi razumevanju početnih obrazaca profesionalnih kompetencija nastavnika za razvoj partnerstva sa porodicom i lokalnom zajednicom, sa posebnim fokusom na razlike u školskim kontekstima.

Teorijsku osnovu istraživanja čine bioekološki model autora Uria Bronfenbrenera (Urie Bronfenbrenner) i teorija preklapajućih sfera uticaja autorke Džois Epštajn (Joyce Epstein). Bronfenbrennerov model razvoja deteta naglašava značaj međusobno povezanih sistema okruženja, stavljajući akcenat na mezosistem koji obuhvata interakciju porodice i škole (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Teorija Džois Epštajn polazi od podeljene odgovornosti škole, porodice i zajednice u obrazovanju učenika – povezanost navedenih sistema doprinosi kvalitetu obrazovne podrške (Epstein et al., 2019; Jeynes, 2018; OECD, 2021). Tipologija od šest aktivnosti roditeljske uključenosti (Epstein, 2011) u ovom istraživanju je „prevedena“ u pet kategorija profesionalnih kompetencija nastavnika: 1) komunikacija sa porodicom, 2) razumevanje i podrška porodici, 3) partnerstvo sa roditeljima, 4) profesionalna saradnja i timski rad i 5) partnerstvo škole, porodice i lokalne zajednice.

Dakle, istraživanje polazi od integracije teorijskih naučnih stanovišta bioekološkog modela i modela preklapajućih sfera uticaja. Navedena stanovišta su doprinela razvoju i transformaciji koncepta roditeljske uključenosti u obrazovanje u širi koncept partnerstva škole, porodice i zajednice. U tom okviru, partnerstvo se posmatra kao dinamičan mezosistem u kome interakcija različitih nivoa okruženja oblikuje obrazovne ishode dece. U ovom okviru, profesionalne kompetencije nastavnika predstavljaju ključni medijatorski faktor koji omogućava prelazak sa tradicionalnog, jednosmernog modela komunikacije ka integrisanom i saradničkom modelu partnerstva, zasnovanom na roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je koncipirano kao kvantitativno, deskriptivno istraživanje. Predmet istraživanja predstavljaju profesionalne kompetencije nastavnika za uspostavljanje i unapređivanje saradničkih odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom. Cilj istraživanja je utvrđivanje nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija nastavnika za saradničke odnose, kao i ispitivanje razlika u procenjenom nivou kompetencija između nastavnika kao predstavnika različitih škola obuhvaćenih istraživanjem.

Iz opšteg cilja istraživanja izvedeni su sledeći istraživački zadaci:

- utvrditi nivo samoprocenjenih profesionalnih kompetencija nastavnika za saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom;
- ispitati razlike u samoprocenjenim profesionalnim kompetencijama nastavnika kao predstavnika različitih škola obuhvaćenih istraživanjem;
- utvrditi koje dimenzije profesionalnih kompetencija nastavnici procenjuju kao najrazvijenije, a koje kao najmanje razvijene.

Istraživanje je realizovano u okviru programa stručnog usavršavanja usmerenog na unapređivanje kompetencija zaposlenih u školama za saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 12 osnovnih škola u kojima je program stručnog usavršavanja realizovan. U ovom radu prikazani su rezultati samoprocene profesionalnih kompetencija 109 nastavnika iz četiri osnovne škole: OŠ „Lazar Savatić“ (Zemun), OŠ „Đura Jakšić“ (Novi Sad), OŠ „Majur“ (Šabac) i ŠOSO „Radivoj Popović“ (Sremska Mitrovica). ŠOSO „Radivoj Popović“ uključena je u istraživanje zbog specifičnosti rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna i psihosocijalna podrška, što podrazumeva intenzivniju saradnju škole sa porodicama i drugim sistemima podrške.

Za potrebe istraživanja konstruisana je Skala samoprocene profesionalnih kompetencija nastavnika za saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom, prilagođena ciljevima programa stručnog usavršavanja. Instrument je razvijen polazeći od teorijskih postavki bioekološkog modela razvoja deteta (Bronfenbrenner & Morris, 2006), prema kojem se razvoj deteta odvija kroz međusobno povezane sisteme uticaja, kao i modela preklapajućih sfera uticaja (Epstein, 2011; Epstein et al., 2019), koji naglašava značaj partnerskog odnosa škole, porodice i zajednice u ostvarivanju obrazovnih ishoda i dobrobiti učenika.

Polazeći od savremenih shvatanja profesionalnih kompetencija zaposlenih u obrazovanju i značaja partnerskih odnosa u obrazovnom procesu, instrument je usmeren na procenu kompetencija nastavnika za ostvarivanje različitih oblika saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom. Skala obuhvata pet osnovnih domena profesionalnih kompetencija:

1. komunikacija sa porodicom;
2. razumevanje i podrška porodici;
3. razvijanje partnerstva sa roditeljima;
4. profesionalna saradnja i timski rad;
5. partnerstvo škole, porodice i lokalne zajednice.

Navedeni domeni operacionalizovani su kroz tvrdnje koje obuhvataju različite aspekte profesionalnog delovanja nastavnika, kao što su: ostvarivanje otvorene i dvosmerne komunikacije sa roditeljima, prepoznavanje potreba porodice, pružanje podrške roditeljima, zajedničko planiranje aktivnosti, uključivanje roditelja u obrazovno-vaspitni proces, saradnja sa kolegama i povezivanje škole sa institucijama i organizacijama u lokalnoj zajednici.

Samoprocena kompetencija izvršena je primenom petostepene Likertove skale. Prosečne vrednosti odgovora ispitanika izračunate su za svaki domen profesionalnih kompetencija na osnovu tvrdnji koje im pripadaju, pri čemu više vrednosti ukazuju na viši nivo razvijenosti procenjenih kompetencija. Za svaku dimenziju skale utvrđeni su ukupni pokazatelji koji omogućavaju sagledavanje nivoa razvijenosti pojedinačnih domena profesionalnih kompetencija.

Podaci su prikupljeni neposredno pre realizacije programa stručnog usavršavanja, čime je omogućeno sagledavanje početnog nivoa profesionalnih

kompetencija nastavnika i identifikovanje oblasti u kojima postoji potreba za daljim stručnim razvojem.

Podaci su obrađeni primenom deskriptivne statistike. Za svaki domen profesionalnih kompetencija izračunate su aritmetičke sredine (M) i raspon odgovora (min-max), čime je omogućeno sagledavanje nivoa razvijenosti kompetencija i poređenje rezultata između škola. Prosečne vrednosti interpretirane su na osnovu raspona petostepene Likertove skale, pri čemu je ukupni raspon mogućih vrednosti (1–5) podeljen na pet jednakih intervala širine 0,80. Prosečne vrednosti interpretirane su prema unapred definisanim kategorijama razvijenosti kompetencija: 1,00–1,80 – veoma nisko razvijene kompetencije; 1,81–2,60 – nisko razvijene kompetencije; 2,61–3,40 – razvijene kompetencije; 3,41–4,20 – visoko razvijene kompetencije i 4,21–5,00 – veoma visoko razvijene kompetencije.

Rezultate istraživanja potrebno je tumačiti imajući u vidu da se istraživanje zasniva na samoproceni ispitanika i prigodnom uzorku iz četiri škole. S obzirom na deskriptivni karakter istraživanja, dobijeni rezultati omogućavaju opis početnog stanja i poređenje među školama, ali ne omogućavaju izvođenje zaključaka o uzročno-posledničnim odnosima.

Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja pokazuju neujednačene nivoe razvijenosti različitih profesionalnih kompetencija nastavnika za partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom (Tabela 1).

Tabela 1: Procena razvijenosti profesionalnih kompetencija nastavnika za partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom (srednje vrednosti (M) i raspon odgovora (min-max) po školama)

Domen profesionalnih kompetencija	Zemun M (min-max)	Novi Sad M (min-max)	Sremska Mitrovica M (min-max)	Šabac M (min-max)
Komunikacija sa porodicom	3.10 (2.8-3.4)	3.00 (2.7-3.3)	3.60 (3.3-3.9)	3.20 (2.9-3.5)
Razumevanje i podrška porodici	2.85 (2.5-3.2)	2.80 (2.4-3.1)	3.60 (3.3-3.9)	3.05 (2.7-3.4)
Razvijanje partnerstva sa roditeljima	2.40 (2.0-2.8)	2.30 (2.0-2.7)	3.00 (2.6-3.4)	2.60 (2.2-3.0)
Profesionalna saradnja i timski rad	3.20 (2.9-3.5)	3.10 (2.8-3.4)	3.80 (3.5-4.0)	3.20 (2.9-3.6)
Partnerstvo škole, porodice i lokalne zajednice	2.30 (2.0-2.7)	2.20 (1.9-2.6)	2.90 (2.5-3.3)	2.40 (2.0-2.8)

Najrazvijeniji domen je profesionalna saradnje unutar škole – timski rad (M = 3.10–3.80), zatim komunikacija sa porodicom (M = 3.00–3.60), dok su razumevanje i podrška porodici (M = 2.80–3.60) i razvijanje partnerstva sa roditeljima (M = 2.30–

3.00) nešto slabije razvijene kompetencije. Najniže vrednosti zabeležene su u domenu partnerstva škole, porodice i lokalne zajednice ($M = 2.20-2.90$), što ukazuje da je saradnja sa lokalnom zajednicom i dalje nedovoljno razvijena. U svim domenima najviše vrednosti beleže ispitanici iz ŠOSO „Radivoj Popović“, što se može dovesti u vezu sa specifičnostima rada ove ustanove i intenzivnijom saradnjom sa porodicama.

Dobijeni rezultati ukazuju na to da profesionalne kompetencije nastavnika nisu podjednako razvijene u svim domenima saradnje škole sa porodicom i lokalnom zajednicom. Dok nastavnici više procenjuju kompetencije koje se odnose na komunikaciju sa porodicom i profesionalnu saradnju, kompetencije za razvijanje partnerskih odnosa sa roditeljima i lokalnom zajednicom procenjuju se kao manje razvijene, što ukazuje na to da prelazak od komunikacijskog ka partnerskom modelu saradnje predstavlja značajan izazov.

Diskusija

Rezultati istraživanja ukazuju na neujednačen razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika za partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom. Najrazvijeniji domen kompetencija nastavnika je profesionalna saradnja unutar škole (timski rad), što potvrđuje i naučna literatura o internim profesionalnim mrežama kao najstabilnijim oblicima saradnje u obrazovnim ustanovama (OECD, 2020; Stoll & Kools, 2017). Nasuprot tome, procene kompetencija u domenu partnerstva škole, porodice i lokalne zajednice pokazuju najniži stepen razvijenosti. Navedeno je u skladu sa rezultatima istraživanja koja pokazuju da su oblici zajedničkog odlučivanja i saradnje škole sa zajednicom najmanje zastupljeni (Epstein, 2011; Goodall, 2021; Jeynes, 2022).

U domenima “komunikacija sa porodicom” i “razumevanje i podrška porodici”, procene pokazuju da su kompetencije nastavnika razvijene do visoko razvijene. Prema rezultatima ovog istraživanja moglo bi se zaključiti da preovlađuje informativni model saradnje, dok je partnerski pristup još uvek nedovoljno razvijen (Epstein et al., 2019; Goodall & Montgomery, 2014). Procena viših kompetencija u domenu razvijanja partnerstva sa roditeljima, za nastavnike iz ŠOSO „Radivoj Popović“, može se dovesti u vezu sa specifičnostima rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna i psihosocijalna podrška (Ainscow & Sandill, 2010).

Posmatrano kroz bioekološki model autora Bronfenbrenera i model preklapajućih sfera uticaja autorke Epštajn, dobijeni podaci ukazuju na to da škole funkcionišu kao interno koherentni sistemi, kao i da su partnerske veze sa porodicom i lokalnom zajednicom i dalje nedovoljno razvijene. Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu sistematskog jačanja kompetencija nastavnika u domenu partnerstva sa porodicom i lokalnom zajednicom. Posebno je značajno unapređivanje kompetencija koje se odnose na prelazak sa informativnog ka partnerskom modelu saradnje. To podrazumeva razvoj obuka usmerenih na komunikacijske veštine, zajedničko planiranje aktivnosti sa roditeljima i jačanje uloge škole kao otvorenog sistema. Rezultati ukazuju i na potrebu umrežavanja škola sa lokalnim institucijama, kako bi se saradnja proširila van okvira klasične školsko-porodične interakcije.

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju neujednačen razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika za partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom. Dok su komunikacija sa porodicom i interna profesionalna saradnja (timski rad) visoko razvijene i institucionalno stabilne, eksterni oblici saradnje, posebno partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom, ostaju nedovoljno razvijeni.

Buduća istraživanja mogu biti usmerena na longitudinalno praćenje razvoja kompetencija nastavnika za partnerstvo škole sa porodicom i lokalnom zajednicom, kao i na kombinovanje samoprocene nastavnika sa procenama stručnih saradnika, direktora, roditelja i učenika, kako bi se dobila objektivnija slika o kvalitetu partnerstva škole, porodice i lokalne zajednice. Takva slika bi mogla usmeriti napore ka kreiranju programa stručnog usavršavanja kojim bi se škole podržale u unapređenju saradničkog i partnerskog modela obrazovanja.

Literatura

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 793–828). Wiley.
- Castro, C.B.E., Castello, M.A.S., Hernandez, L.F.B., Dominguez, R.S. (2020). Beliefs About Parent Participation in School Activities in Rural and Urban Areas: Validation of a Scale in Mexico. *Frontiers in Psychology*, 11 (ar.639), 1- 9.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F.L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (4th ed.). Corwin Press.
- Goodall, J. (2021). Parental engagement and schooling: A critical review. *Educational Review*, 73(5), 1–18.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147- 163.
- Jeynes, W. H. (2022). A meta-analysis on the relationship between parental involvement and student achievement. *Urban Education*, 57(1), 1–27.
- OECD (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing.
- OECD (2021). *21st century learners: Strong foundations for education*. OECD Publishing.
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). *The school as a learning organisation*. OECD Education Working Papers.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

PRISTUPI MERENJU DIGITALNE PISMENOSTI STARIJIH ODRASLIH: ANALIZA METODOLOŠKIH DILEMA¹

Vukašin Grozdić² 

Institut za političke studije, Beograd

Branka Radovanović³ 

Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju/Institut za pedagogiju i andragogiju

Svjetlana Tubić⁴

Apstrakt

Usled povećanja životnog veka stanovništva i sve veće zavisnosti svakodnevnog života od digitalnih tehnologija, merenje digitalne pismenosti starijih odraslih postaje značajno metodološko pitanje andragogije. Cilj teorijskog istraživanja, u kojem dominira analiza sadržaja, je da identifikuje i kritički analizira ključne metodološke dileme sa kojima se istraživači suočavaju prilikom merenja digitalne pismenosti populacije starijih odraslih. Izdvajaju se tri ključne dileme: izbor između samoprocene i testiranja, odnos objektivne norme i subjektivno iskazane potrebe, kao i izbor između standardizovanog, rekonfigurisanog ili autorski razvijenog upitnika. Nalazi ukazuju da ne postoji univerzalno prihvaćen pristup merenju digitalne pismenosti starijih odraslih, već da izbor metodološkog pristupa zavisi od cilja istraživanja, karakteristika ciljne populacije i konteksta njegove primene. Zaključuje se da kvalitet istraživanja prvenstveno zavisi od sposobnosti istraživača da razume prednosti i ograničenja različitih teorijskih okvira, instrumenata i pristupa merenju, te da na osnovu toga izvrši adekvatan izbor najprimereniji konkretnoj istraživačkoj situaciji.

Ključne reči: digitalna pismenost, stariji odrasli, merenje digitalne pismenosti, metodološke dileme, obrazovne potrebe.

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

² vukasin.grozdic@ips.ac.rs

Student doktorskih akademskih studija andragogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

³ branka.radovanovic@f.bg.ac.rs

⁴ svjetlana.tubic@gmail.com

Studentkinja doktorskih akademskih studija andragogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Uvod

Digitalna transformacija društva dovela je do toga da digitalna pismenost postane jedna od ključnih kompetencija za aktivno učešće u savremenom životu. Pristup javnim uslugama, zdravstvenim informacijama, obrazovnim sadržajima i različitim vidovima komunikacije u društvu sve više zavisi od sposobnosti pojedinca da koristi digitalne tehnologije. Ovaj proces posebno pogađa starije, koji su često izloženi većem riziku od digitalne isključenosti. Usled navedenih tehnoloških, kao i društvenih promena u vidu ubrzanog starenja stanovništva, digitalna pismenost starijih zaslužuje posebnu istraživačku pažnju. Istraživači koji se bave merenjem ovog konstrukta suočavaju se sa nizom metodoloških dilema za koje ne postoji jedinstveno, opšteprihvaćeno rešenje.

Cilj ovog rada je da, na osnovu analize relevantne naučne literature, sistematizuje i kritički analizira najznačajnije metodološke dileme koje se javljaju u istraživanjima digitalne pismenosti starijih odraslih. Analiza literature ukazuje da se kao najčešće izdvajaju tri metodološke dileme, koje će u nastavku rada biti predmet detaljnijeg razmatranja: 1) da li merenje treba da se zasniva na samoproceni ili na testiranju stvarnih performansi; 2) da li polaznu tačku istraživanja treba da predstavljaju objektivno definisane kompetencijske norme ili subjektivno iskazane obrazovne potrebe korisnika; i 3) da li je metodološki opravdanije primeniti postojeći standardizovani instrument, prilagoditi postojeći ili razviti novi autorski upitnik.

Prva dilema: Pristup merenju – samoprocena ili testiranje

Prema klasifikaciji koju daje UNESCO-v Izveštaj o preporukama za instrumente za testiranje digitalne pismenosti, pristupi se mogu grupisati u tri osnovne kategorije: 1) testiranje performansi, u okviru kojeg se posmatra kako ispitanik rešava realne zadatke koristeći digitalni uređaj; 2) testiranje zasnovano na znanju, koje podrazumeva testove deklarativnog i proceduralnog znanja; i 3) samoprocena, u kojoj ispitanici procenjuju sopstvene kompetencije putem upitnika i skala (Laanpere, 2019). Novija istraživanja potvrđuju relevantnost ove podele. U pregledu istraživanja pristupa merenju digitalne pismenosti publikovanih u periodu 2014–2024. godine, Suri i saradnici (2025) zaključuju da ne postoji univerzalno prihvaćen pristup merenju. Pristupi se mogu grupisati u tri kategorije: 1) skale samoprocene Likertovog tipa; 2) procene zasnovane na kompetencijskim okvirima (npr. Evropski okvir DigComp); i 3) merenje stvarnih performansi (*performance-based*) uz upotrebu digitalnih uređaja. Autori istovremeno ukazuju na brojna ograničenja postojećih instrumenata. Skale samoprocene omogućavaju ispitanicima da procene sopstveni nivo digitalnih znanja, veština, stavova i uverenja. Ovaj pristup je metodološki jednostavniji, ekonomičniji i lakši za primenu u istraživanjima velikih populacija, ali poseduje i određene nedostatke, pre svega u pogledu sposobnosti ispitanika da realno procene sopstveni nivo razvijenosti digitalne pismenosti, i drugo, kulturne osetljivosti instrumenta (Suri et al., 2025). Testovi performansi, s druge strane, omogućavaju objektivnije i preciznije merenje stvarnih digitalnih sposobnosti. Međutim, njihova primena je vremenski, organizaciono i finansijski značajno zahtevnija, naročito u istraživanjima koja obuhvataju velike i

heterogene populacije, usled čega su znatno ređe zastupljeni u istraživačkoj praksi (Suri et al., 2025).

U metodološkoj literaturi kao čest nedostatak skala samoprocene navodi se davanje socijalno poželjnih odgovora. Ipak, u istraživanjima populacije starijih ne nailazimo na ovaj efekat. Ovakav nalaz može se dovesti u vezu sa činjenicom da procena nivoa digitalne pismenosti kod starijih uglavnom nema neposredne posledice po njihov društveni ili profesionalni položaj, zbog čega je verovatnije da odgovori odražavaju stvarnu procenu sopstvenih znanja i veština.

Druga dilema: Objektivna norma ili subjektivna potreba

Druga značajna dilema odnosi se na pitanje šta zapravo treba meriti prilikom ispitivanja obrazovnih potreba starijih odraslih u oblasti digitalne pismenosti.

Jedan pristup polazi od objektivno definisanih standarda, preskribovanih normi i kompetencijskih okvira, kao što je Evropski okvir DigComp, dok drugi pristup ispituje subjektivno izražen željeni nivo sposobnosti od strane potencijalnih korisnika obrazovnog programa. U prvom pristupu, obrazovna potreba definiše se kao razlika između postojećeg i normativno određenog nivoa kompetencije. Polazi se od pretpostavke da postoji određeni skup znanja i veština koje bi pojedinac trebalo da poseduje kako bi bio funkcionalan u savremenom digitalnom okruženju. Drugi pristup zasniva se na subjektivnoj perspektivi i nastoji da identifikuje kompetencije koje potencijalni polaznici prepoznaju kao važne. U obrazovanju odraslih, a posebno starijih, od krucijalnog značaja je razumeti i uvažiti potrebe koje sami korisnici prepoznaju i iskazuju, imajući u vidu njihovo prethodno iskustvo, slobodu izbora i životne okolnosti. Oba pristupa imaju svoje prednosti i ograničenja.

Normativni pristup omogućava jasno definisanje ciljeva učenja i kompetencija koje se smatraju neophodnim za uspešno funkcionisanje u digitalnom društvu. Međutim, njegovo isključivo korišćenje može dovesti do kreiranja programa koji ne odgovaraju stvarnim interesovanjima, motivima i svakodnevnim potrebama starijih. Zatim, postoji značajna razlika između obrazovanja starijih i obrazovanja drugih populacija. Ostvarivanje propisanog standarda znanja i veština kod školske i radne populacije po pravilu je praćeno formalnim mehanizmima obaveznosti – nastavnim planom i programom, ocenjivanjem, uslovima za sticanje diplome ili zahtevima poslodavca, koji obezbeđuju da se utvrđena norma zaista i dostigne, nezavisno od trenutne motivacije pojedinca. Kod starijih takav mehanizam ne postoji. Čak i kada se utvrdi objektivni kriterijum, odnosno poželjan nivo digitalne pismenosti, sadržaj i nivo kompetencija koje će stariji zaista steći u najvećoj meri zavise od njihove želje i spremnosti da uče.

Pristup zasnovan na subjektivno iskazanim potrebama omogućava da se obrazovne intervencije usmere ka oblastima koje stariji smatraju značajnim za svoj svakodnevni život. Ipak, oslanjanje isključivo na ovaj pristup takođe ima svoja ograničenja. Stariji često nisu u potpunosti svesni značaja pojedinih digitalnih kompetencija, posebno u oblastima sa kojima do tada nisu imali iskustva. Zbog toga se može dogoditi da određene kompetencije koje su važne, recimo za bezbedno i efikasno korišćenje uređaja i usluga, uopšte ne budu prepoznate kao obrazovna potreba.

Stoga, obrazovne potrebe starijih ne bi trebalo posmatrati isključivo kroz prizmu objektivno definisanih standarda niti isključivo kroz subjektivno iskazane potrebe. Kao prikladnije rešenje nameće se kombinovanje oba pristupa, koje podrazumeva poznavanje objektivnog nivoa kompetencija, procenu postojećeg nivoa osposobljenosti i istovremeno uvažavanje značaja koji polaznici pridaju pojedinim oblastima digitalne pismenosti. Jedan od načina za operacionalizaciju ovakvog pristupa predstavlja primena tehnike Analize važnosti – performanse (Alberty & Mihalik, 1989). Ovom tehnikom iste kompetencije procenjuju se kroz dimenziju njihove značajnosti i dimenziju trenutnog nivoa osposobljenosti, čime se omogućava sagledavanje jaza dve dimenzije. Dimenzije postavljene po horizontalnoj i vertikalnoj osi formiraju četiri kvadranta, gde se izdvaja kvadrant najvećeg značaja i najmanje kompetencije, što je ujedno područje na koje primarno treba usmeriti obrazovnu intervenciju.

Treća dilema: Odabir instrumenta merenja – standardizovani ili autorski upitnik

Treća metodološka dilema odnosi se na izbor mernog instrumenta. Iako se u istraživanjima digitalne pismenosti često polazi od pretpostavke da je upotreba standardizovanih i validiranih instrumenata metodološki poželjnija, pregled literature pokazuje da u ovoj oblasti ne postoji jedinstveno prihvaćena praksa. Istraživači se često nalaze pred izborom između primene postojećih instrumenata, njihove adaptacije ili razvoja potpuno novih instrumenata prilagođenih specifičnostima ciljne populacije i istraživačkog konteksta.

Pregledom publikacija izdatih u poslednjih 20 godina, nailazimo na pluralizam praksi u pogledu merenja digitalne pismenosti i izdvajanju tri pristupa (Peng & Yu, 2022). Prvi se oslanja na upotrebu već razvijenih, validiranih i standardizovanih instrumenata. Drugi pristup podrazumeva rekonfiguraciju postojećih instrumenata, u kojem autori polaze od već uspostavljenih okvira (kao što je Evropski okvir DigComp), ali ih modifikuju i dopunjuju u skladu sa sopstvenim teorijskim polazištima i ciljevima istraživanja. Treći pristup karakteriše razvoj potpuno novih mernih instrumenata, u kojem istraživači konstruišu skale od početka, nastojeći da ih usklade sa specifičnim razumevanjem koncepta digitalne pismenosti koji usvajaju u svom radu. Kang i saradnici (2023) su, analizirajući istraživanja digitalne pismenosti starijih u Južnoj Koreji, identifikovali 25 različitih instrumenata, od kojih su samo tri bila validirana. Ostale mere kretale su se od nekoliko stavki preuzetih iz velikih nacionalnih anketa do instrumenata koje su razvili sami istraživači.

S tim u vezi, nijedan od navedenih pristupa nije univerzalno najprimereniji. Izbor instrumenta treba uskladiti sa svrhom istraživanja, karakteristikama ciljne populacije i obuhvatom dimenzija digitalne pismenosti koje se žele meriti, uz obaveznu proveru njegove pouzdanosti i validnosti.

Tako, na primer, metodološku opravdanost adaptacije postojećih kompetencijskih okvira potvrđuje i istraživanje koje su sprovedi Rouz i saradnici (Rose et al., 2020) na populaciji starijih u Švedskoj. Polazeći od Evropskog okvira digitalne kompetencije

DigComp 2.1, autori su analizirali koje digitalne kompetencije stariji smatraju neophodnim za funkcionisanje u savremenom digitalnom društvu. Rezultati istraživanja pokazali su da kompetencije iz pojedinih domena predviđenih okvirom DigComp, konkretno kreiranje digitalnog sadržaja i rešavanje problema, nisu prepoznate kao značajne od strane starijih. S druge strane, unutar postojećih domena uvedene su dodatne kompetencije kao što je pristup vestima, komunikacija sa članovima porodice, izbegavanja prevara i krađe identiteta, sprečavanje socijalne izolacije i izbegavanja tehnološke zavisnosti. Istraživanje je identifikovalo i potrebu za uvođenjem posebnog domena „Transakcije: korišćenje usluga“, koji obuhvata kompetencije povezane sa korišćenjem elektronskih usluga javne uprave, elektronskog bankarstva i onlajn kupovine (Rose et al., 2020). Ovde nalazimo da iako se DigComp promovise kao univerzalan okvir digitalnih kompetencija za sve građane, njegova operacionalizacija zahteva prilagođavanje konkretnim potrebama i životnim okolnostima različitih populacionih grupa, posebno grupe starijih.

Zaključak

Analiza tri predstavljene metodološke dileme pokazuje da u oblasti merenja digitalne pismenosti ne postoji univerzalno prihvaćen pristup koji bi se mogao smatrati optimalnim za sve istraživačke kontekste. Izbor između samoprocene i testiranja performansi, između objektivno definisanih kompetencijskih normi i subjektivno iskazanih obrazovnih potreba, kao i između standardizovanih i autorski razvijenih instrumenata zavisi od cilja istraživanja, karakteristika ciljne populacije i namene dobijenih rezultata.

Posmatrano iz andragoške perspektive, kvalitet istraživanja ne ogleda se u opredeljivanju za jedan metodološki pristup, već u sposobnosti istraživača da razume metodološke dileme, prednosti i ograničenja različitih teorijskih okvira, instrumenata i pristupa merenju, te da na osnovu toga donese stručno utemeljenu odluku koja odgovara cilju istraživanja i karakteristikama ispitivane populacije.

Literatura

- Alberty, S., & Mihalik, B. J. (1989). The Use of Importance-Performance Analysis as an Evaluative Technique in Adult Education. *Evaluation Review*, 13(1). 33–44. <https://doi.org/10.1177/0193841X8901300103>
- Kang, H., Baek, J., Chu, S. H., & Choi, J. (2023). Digital literacy among Korean older adults: A scoping review of quantitative studies. *Digital Health*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/20552076231197334>
- Peng, D., & Yu, Z. (2022). A Literature Review of Digital Literacy over Two Decades. *Education Research International*, 2022(1). <https://doi.org/10.1155/2022/2533413>
- Rose, J., Holgersson, J. & Söderström, E. (2020). Digital inclusion competences for senior citizens: The survival basics. In G. V. Pereira, M. Janssen, H. Lee, I. Lindgren, M. P. Rodríguez Bolívar, H. J. Scholl & A. Zuiderwijk (Eds.), *Electronic Government* (Vol.

- 12219, pp. 151–163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57599-1_12
- Suri, N. A., Festiyed, Azhar, M., Yerimadesi, Ahda, Y., & Heffi Alberida. (2025). Measuring what matters: A systematic review and VOSviewer-based bibliometric approach to digital literacy assessment instruments, competency dimensions, and challenges in education. *Research in Learning Technology*, 33(1). <https://doi.org/10.25304/rlt.v33.3413>
- Symonenko, S. V., Osadcha, K. P., Kruglyk, V. S. & Osadcha, M. V. (2025). Self-assessment of digital competence of doctoral students for conducting dissertation research. In T. A. Vakaliuk, V. V. Osadchyi & O. P. Pinchuk (Eds.), *Proceedings of the 4th Workshop on Digital Transformation of Education (DigiTransfEd 2025)* (pp. 121–133). CEUR Workshop Proceedings.
- Laanpere, M. (2019). *Recommendations on assessment tools for monitoring digital literacy within UNESCO's digital literacy global framework* (1st ed.). UNESCO Institute for Statistics.

OD AUTORSKOG PROGRAMA DO PRAKSE USTANOVE: RAZVIJANJE PROGRAMA UVOĐENJA U POSAO PRIPRAVNIKA VASPITAČA

Jovana Z. Petrović¹ 
PU "Dr Sima Milošević", Zemun
Kristina B. Lovre 
PU "Dr Sima Milošević", Zemun

Apstrakt

Program uvođenja u posao pripravnika vaspitača i medicinskih sestara-vaspitača u Predškolskoj ustanovi „Dr Sima Milošević” u Zemunu, koji je predmet ovog rada, razvija se od 2023. godine. Program je osmišljen kao oblik stručnog usavršavanja zasnovan na zajednici učenja, zajednici prakse i sistemskom modelu profesionalnog razvoja i realizuje se kroz jednogodišnje cikluse. Nakon prva dva ciklusa koje je vodila autorka Programa, treći ciklus razvija se u uslovima njenog odlaska iz ustanove. Cilj rada je da prikaže kako se Program nastavlja razvijati kao deo institucionalne prakse ustanove. Istraživanje ima kvalitativni i evaluativni karakter. Podaci su prikupljeni iz narativnih beleški stručne saradnice koja vodi treći ciklus Programa i odgovora 11 pripravnica, a analizirani primenom tematske analize. Nalazi pokazuju da se Program razvija na temeljima prethodnih ciklusa, da ga pripravnice procenjuju kao značajan izvor podrške profesionalnom razvoju i da deljeno liderstvo predstavlja važan uslov njegove održivosti. Rezultati potvrđuju značaj institucionalnog utemeljenja programa profesionalnog razvoja i njegov potencijal da postane deo kulture i prakse ustanove.

Ključne reči: program uvođenja u posao pripravnika, profesionalni razvoj, zajednica prakse, zajednica učenja, deljeno liderstvo.

Uvod

Razvijanje obrazovnih programa u predškolskoj ustanovi ne može se posmatrati odvojeno od profesionalnog razvoja praktičara i kulture ustanove. Konceptija *Godina uzleta* naglašava zajedničko razvijanje realnog programa, refleksivnost, saradnju i zajednicu učenja, dok Standardi kompetencija stručnog saradnika ističu njegovu ulogu u razvijanju refleksivne prakse, kulture saradnje i strateškom planiranju razvoja ustanove (Godine uzleta, 2018; Službeni glasnik RS, 2021). Profesionalni razvoj vaspitača razume se kao proces zajedničkog učenja koji doprinosi kvalitetu realnog programa.

Program uvođenja u posao pripravnika vaspitača i medicinskih sestara-vaspitača u PU „Dr Sima Milošević” nastao je radi sistematične podrške profesionalnom razvoju pripravnica i usklađivanja pripravnicičke prakse sa koncepcijom *Godina uzleta* (Malović, 2023a; 2023b; 2023c; 2025). U ranijim radovima prikazan je kao model zasnovan na

¹ jovanap@pudrsimamilosevic.edu.rs

sistemsom profesionalnom razvoju, zajednici učenja i zajednici prakse. Ovaj rad sagledava kako se Program, nakon prva dva ciklusa realizovana od 2023. do 2025. godine, razvija kao deo institucionalne prakse ustanove. Treći ciklus odvija se nakon odlaska autorke Programa iz ustanove, uz prilagođavanje konkretnom kontekstu, deljeno liderstvo i uvažavanje perspektive pripravnica. Cilj rada jeste sagledavanje procesa i dosadašnjih efekata trećeg ciklusa, kao i uslova za dalje razvijanje Programa na osnovu narativnih beleški stručne saradnice koja ga vodi i odgovora pripravnica.

Teorijsko utemeljenje

Profesionalni razvoj vaspitača podrazumeva kontinuirano učenje kroz delovanje, razmenu i refleksiju u realnom kontekstu ustanove. Sistemski model profesionalnog razvoja polazi od pretpostavke da se učenje odvija u mreži odnosa i povezano je sa promenom kulture vrtića, a ne samo razvojem pojedinca (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017). Takvo razumevanje zasniva se na zajednici učenja, u kojoj se profesionalna znanja grade kroz zajedničko učešće, dijalog i preispitivanje značenja. Zajednicu prakse čine ljudi okupljeni oko zajedničkog područja delovanja koji kroz kontinuiranu interakciju unapređuju sopstvenu praksu.

Program uvođenja u posao pripravnika zasnovan je na razumevanju profesionalnog razvoja kao zajedničkog procesa učenja, saradnje i refleksije, u kojem stručni saradnik ima važnu ulogu u stvaranju uslova za zajedničko razvijanje prakse (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2021). Kroz zajedničke susrete, fokus grupe, zadatke i konsultacije Program povezuje pripravnice, mentorke i stručne saradnice, omogućavajući povezivanje polazišta *Godina uzleta* sa svakodnevnom praksom (Malović, 2023a, 2023c, 2025). Ranija istraživanja pokazuju da doprinosi razvoju refleksivne prakse, deljenog liderstva i institucionalnom utemeljenju promena (Malović, 2023b; 2025).

Akciono istraživanje sprovedeno tokom prva dva ciklusa pokazalo je da rekoncipiranje pripravičko-mentorske prakse menja razumevanje profesionalnih uloga, odnosa podrške i načina učenja u ustanovi, ali da njena održivost zavisi od daljeg institucionalnog utemeljenja Programa (Malović, 2025).

Metodološki okvir

Istraživanje je usmereno na razumevanje razvijanja Programa nakon prva dva ciklusa njegove implementacije, iskustava pripravnica i uslova značajnih za njegovo dalje razvijanje u institucionalnom kontekstu. Zasniva se na kvalitativnom pristupu i ima evaluativni karakter.

Podaci su prikupljeni iz dva izvora: narativnih beleški stručne saradnice – pedagoškinje koja vodi treći ciklus Programa i odgovora pripravnica dobijenih putem kratkog onlajn upitnika. Narativne beleške nastajale su tokom realizacije Programa, a onlajn upitnik sproveden je pri kraju trećeg ciklusa. U trećem ciklusu učestvovalo je 14 pripravnica, a upitnik je popunilo njih 11. Prikupljeni podaci analizirani su primenom tematske analize (Braun & Clarke, 2006), kroz kodiranje, grupisanje kodova i izdvajanje tematskih celina u skladu sa istraživačkim pitanjima. Narativne beleške analizirane su

zajedno sa odgovorima pripravnica radi integracije perspektiva realizatorke Programa i njegovih učesnica. Odgovori na pitanja zatvorenog tipa korišćeni su za deskriptivan prikaz procena pripravnica, a odgovori na otvorena pitanja za tematsku analizu i interpretaciju nalaza. Istraživačka pitanja su:

- 1) Kako se Program uvođenja u posao, nakon prva dva ciklusa, nastavlja razvijati kao deo institucionalne prakse ustanove?
- 2) Kako pripravnice doživljavaju podršku, značaj i dosadašnje efekte učešća u trećem ciklusu Programa?
- 3) Koji se uslovi i izazovi prepoznaju kao značajni za dalje razvijanje i održivost Programa u praksi ustanove?

Prikaz rezultata

Program kao deo institucionalne prakse ustanove

Tematskom analizom narativnih beleški izdvojena je tema razvijanja Programa kao dela institucionalne prakse ustanove kroz usklađivanje sa razvojnim prioritetima, prilagođavanje aktivnosti kontekstu rada, fleksibilnost i kontinuitet razvijanja. Beleške pokazuju da su sadržaji aktiva i onlajn zadataka prilagođavani razvojnim prioritetima ustanove i aktuelnim iskustvima pripravnica, u skladu sa Godišnjim i Akcionim planom, bez odstupanja od osnovne koncepcije Programa.

Primer predstavlja zadatak posvećen razvijanju realnog programa, u kojem su pripravnice umesto unapred definisanog zadatka dopunjavale postojeće panoe fotografijama nastalim tokom letnjih projekata. Ovakvo prilagođavanje potvrđuje fleksibilnost Programa i njegovu održivost, jer omogućava očuvanje osnovne koncepcije uz odgovaranje na razvojne prioritete ustanove i potrebe pripravnica.

Doprinos Programa profesionalnom razvoju pripravnica

Drugi izvor podataka predstavljali su odgovori pripravnica prikupljeni upitnikom sprovedenim pri kraju trećeg ciklusa Programa. Odgovori na pitanja zatvorenog tipa ukazuju na izrazito pozitivnu procenu svih oblika podrške. Najvišom prosečnom ocenom ocenjeni su aktivni pripravnica, mentorki i stručnih saradnica ($M = 5,00$), dok su razgovori i razmena sa mentorkom i fokus grupe ocenjeni prosečnom ocenom 4,91. Zadaci iz Dnevnika pripravnika, podrška stručnih saradnica i onlajn zadaci i materijali za učenje ocenjeni su prosečnom ocenom 4,82, a razmena sa koleginicama u vrtiću ili jaslama prosečnom ocenom 4,73. Najnižu, ali i dalje pozitivnu prosečnu ocenu dobila je razmena sa drugim pripravnicama ($M = 4,18$).

Tabela 1. Procena korisnosti pojedinih oblika podrške u Programu (N = 11)

Oblik podrške	M
Aktivi pripravnica, mentorki i stručnih saradnica	5,00
Razgovori i razmena sa mentorkom	4,91
Fokus grupe	4,91
Zadaci iz dnevnika pripravnika	4,82
Podrška stručnih saradnica	4,82
Onlajn zadaci i materijali za učenje	4,82
Razmena sa koleginicama u vrtiću/jaslama	4,73
Razmena sa drugim pripravicama	4,18

Tematska analiza otvorenih odgovora pokazuje da pripravnice doprinose Programu opisuju kroz pet međusobno povezanih tema: zajedničko profesionalno učenje, mentorsku i kolegijalnu podršku, primenu koncepcije Programa u neposrednoj praksi, refleksivni profesionalni razvoj i organizacione uslove realizacije Programa.

Tabela 2. Teme izdvojene tematskom analizom otvorenih odgovora pripravnica

Tema	Sadržaj teme
Zajedničko profesionalno učenje	Razmena iskustava, fokus grupe, aktivni, diskusije o zadacima i zajedničko promišljanje prakse
Mentorska i kolegijalna podrška	Povratne informacije mentorke, svakodnevno usmeravanje i podrška kolegicama
Primena koncepcije u neposrednoj praksi	Povezivanje polazišta <i>godina uzleta</i> sa svakodnevnom radom, razvijanje projekata, uređivanje sredine, dokumentovanje procesa učenja i saradnja sa porodicom
Refleksivni profesionalni razvoj	Preispitivanje sopstvene prakse, promena profesionalne perspektive, razvijanje sigurnosti i profesionalnog identiteta
Organizacioni uslovi realizacije programa	Dostupnost različitih oblika podrške, mogućnost postavljanja pitanja i predlozi za unapređivanje programa

Otvoreni odgovori pokazuju da pripravnice najveću vrednost Programa prepoznaju u zajedničkom profesionalnom učenju. Fokus grupe, aktivni i razgovori sa mentorkama opisuju se kao prostor za razmenu iskustava, analizu situacija iz prakse i zajedničko promišljanje profesionalnih dilema. Jedna pripravnica navodi da su joj fokus grupe omogućile da preispita sopstvena uverenja, promeni način razmišljanja i razvije veću sigurnost u profesionalnom odlučivanju.

Odgovori ukazuju da Program doprinosi povezivanju polazišta *Godina uzleta* sa svakodnevnom praksom, unapređivanju planiranja aktivnosti, dokumentovanja procesa

učenja, saradnje sa porodicom i refleksivnog promišljanja rada. Istovremeno, pripravnice prepoznaju potrebu za dodatnom podrškom u radu sa decom različitih potreba, razvijanju projekata, saradnji sa lokalnom zajednicom i proceni kvaliteta sopstvenog rada.

Predlozi za unapređivanje Programa uglavnom se odnose na organizacione aspekte realizacije: veće mogućnosti za postavljanje pitanja, digitalizaciju Dnevnika i onlajn uključivanje kada nisu u mogućnosti da prisustvuju susretima. Nalazi pokazuju da različiti oblici podrške funkcionišu kao međusobno povezani elementi jedinstvenog procesa profesionalnog razvoja, čiju najveću vrednost pripravnice prepoznaju u zajedničkom učenju i kontinuiranoj refleksiji.

Dalje razvijanje i održivost Programa: uslovi i izazovi

Tematska analiza narativnih beleški ukazuje da je važan uslov održivosti Programa uključivanje još jedne stručne saradnice u njegovo planiranje, realizaciju i refleksiju. Razmena perspektiva, zajedničko preispitivanje iskustava pripravnica i deljenje odgovornosti doprinose su kvalitetnijem planiranju narednih aktivnosti i daljem razvijanju Programa. Jedan od izazova predstavlja složena organizaciona struktura ustanove. Česte zamene pripravnica, otežan kontinuitet saradnje sa mentorkama i nemogućnost praćenja pojedinih projekata mogu otežati realizaciju Programa. Zato je dalje razvijanje mreže podrške između pripravnica, mentorki, stručnih saradnica, drugih praktičara i rukovodstva važan uslov njegovog unapređivanja. To podrazumeva organizaciona rešenja koja omogućavaju kontinuitet učešća, različite načine uključivanja pripravnica koje ne mogu da prisustvuju pojedinim susretima i aktivnije uključivanje svih učesnika u zajednicu prakse ustanove.

Zaključak

Nalazi istraživanja pokazuju da se Program uvođenja u posao pripravnika, nakon početnog autorskog oblikovanja i prva dva ciklusa realizacije, nastavlja razvijati kao deo institucionalne prakse ustanove. Njegov kvalitet ogleda se u usklađenosti sa realnim programom vrtića i teorijsko-vrednosnim polazištima Osnova programa PVO *Godine uzleta*. Budući da aktivnosti proizlaze iz svakodnevne prakse pripravnica, Program postaje sastavni deo profesionalnog učenja, a ne unapred zadat niz aktivnosti.

Rezultati istraživanja pokazuju da Program prevazilazi model individualnog prenosa znanja između mentorke i pripravnice i zasniva se na zajedničkom učenju pripravnica, mentorki, stručnih saradnica i drugih praktičara. Kroz zajedničko planiranje, razmenu iskustava, refleksiju i kontinuirano preispitivanje prakse razvija se zajednica prakse koja doprinosi profesionalnom razvoju učesnika i jačanju kulture ustanove kao zajednice učenja (Wenger, 1998).

Istovremeno, nalazi ukazuju da održivost ovakvog Programa ne zavisi isključivo od njegove početne koncepcije, već od institucionalnog okruženja koje podstiče saradnju, deljenje odgovornosti, refleksivno preispitivanje prakse i spremnost svih učesnika na zajedničko učenje. Poseban značaj imaju deljeno liderstvo stručnih

saradnika, saradnja sa mentorkama i organizacioni uslovi koji omogućavaju kontinuitet realizacije Programa.

Rezultati istraživanja ukazuju da autorski program postaje održiva institucionalna praksa kada se razvija kao zajednički proces učenja i refleksije, u kojem odgovornost za njegovo dalje razvijanje postepeno preuzima zajednica praktičara. Ovaj nalaz doprinosi razumevanju uslova pod kojima autorski program može prerasti u održivu institucionalnu praksu i potvrđuje značaj zajedničkog liderstva, refleksivne kulture i profesionalne zajednice za njegov dalji razvoj.

Literatura

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
- Malović, M. (2023a). Program uvođenja pripravnika u posao, PU „Dr Sima Milošević”, Zemun. U S. Radosavljević (ur.), *Zbornik radova i sažetaka sa Trećeg kongresa stručnih radnika predškolskih ustanova Srbije: Podrška dobrobiti deteta – odgovornost celokupnog društva* (161–163). Newpress.
- Malović, M. (2023b). Program uvođenja u posao pripravnika iz prizme kompetentnosti stručnog saradnika za strateško (razvojno) planiranje i praćenje prakse predškolske ustanove. U *Šesnaesti stručni susreti stručnih saradnika i saradnika predškolskih ustanova Srbije „Profesionalne kompetencije stručnih saradnika i saradnika: doprinos građenju kvaliteta u predškolskoj ustanovi”* (14–18). USSSPUS.
- Malović, M. (2023c). Program uvođenja u posao pripravnika u predškolskoj ustanovi orijentisan na razvijanje zajednice učenja. U Z. Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović (ur.), *Zbornik radova sa Nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem, izazovi i moguća rešenja* (195–199). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Malović, M. (2025). Uloga pedagoga u rekoncepiranju pripravičko-mentorske prakse u predškolskoj ustanovi: prikaz akcionog istraživanja. *Nastava i vaspitanje*, 74(3), 299–319. <https://doi.org/10.5937/niv74-59966>
- Pavlović Breneselović, D., & Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, 1, 145–161.
- Pavlović Breneselović, D., & Krnjaja, Ž. (2021). *SNOP: Stručni saradnici kao nosioci promene* [Materijal za obuku]. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju stručnog saradnika u predškolskoj ustanovi i njegovog profesionalnog razvoja. (2021). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 3/2021.
- Vujičić, L., & Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1583–1595. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1317763>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091(082)(0.034.2)
37.014(082)(0.034.2)
37.018(082)(0.034.2)
371.12:37-051(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп Сусрети педагога (2026 ; Београд)

Образовни програми: теорија, пракса и перспективе [Elektronski izvor] : zbornik radova / Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 25. septembar 2026., Beograd ; [urednici Lidija Miškeljin , Ivana Jeremić , Natalija Gojak]. - Beograd : Univerzitet, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju : Pedagoško društvo Srbije, 2026 (Beograd : Univerzitet, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm

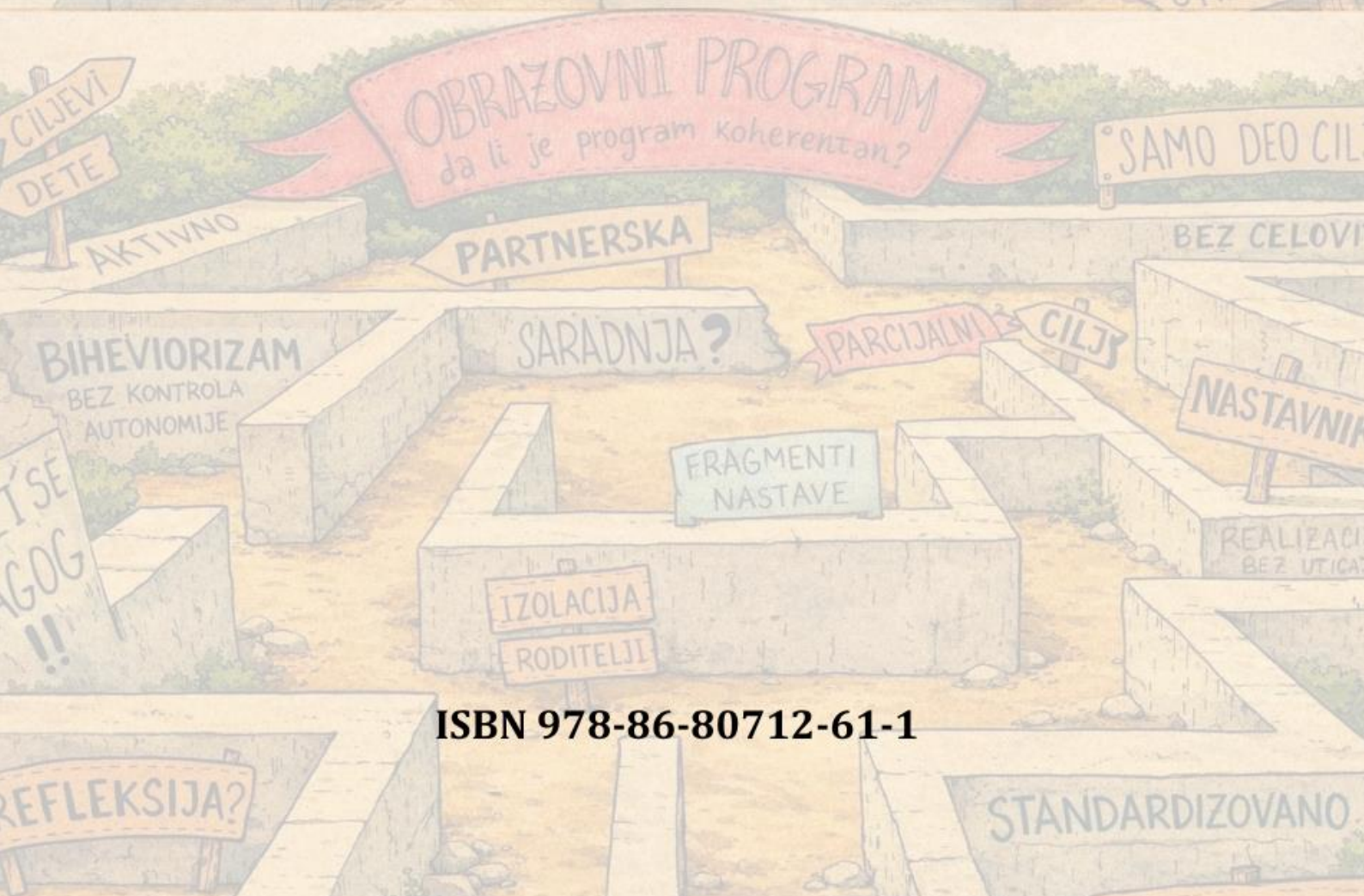
Sistemske zahteve: Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Tiraž 100. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Abstracts.

ISBN 978-86-80712-61-1 (IPAFF)

1. Мишкељин, Лидија, 1965- [уредник] 2. Јеремић, Ивана, 1979- 3. Гојак, Наталија, 1994- [уредник]

а) Педагози -- Стручно усавршавање -- Зборници б) Образовање -- Зборници в) Васпитање -- Зборници

COBISS.SR-ID 200357641



ISBN 978-86-80712-61-1