



KUDA SE KREĆE VASPITANJE I OBRAZOVANJE: VREDNOSTI KAO PUTOKAZ

ZBORNİK RADOVA
sa nacionalnog naučno-stručnog skupa
Susreti pedagoga 2024



УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



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

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup

Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje:
vrednosti kao putokaz
Beograd

Zbornik radova



УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



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 Jovan Miljković
dr Maja Vračar

Urednici

Prof. dr Milan Stančić
Doc. dr Nevena Mitranić Marinković
Prof. dr Kristinka Ovesni

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Radovan Antonijević	Prof. dr Aleksandar Tadić
Prof. dr Jelena Vranješević	Prof. dr Zorica Šaljić
Prof. dr Živka Krnjaja	Doc. dr Saša Dubljanin
Prof. dr Kristinka Ovesni	Doc. dr Ivana Jeremić
Prof. dr Violeta Orlović Lovren	Doc. dr Maja Maksimović
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović	Doc. dr Vladeta Milin
Prof. dr Vera Spasenović	Doc. dr Nevena Mitranić Marinković
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu	Doc. dr Nataša Nikolić
Prof. dr Aleksandra Ilić Rajković	Doc. dr Tamara Nikolić
Prof. dr Lidija Miškeljin	Doc. dr Mirjana Senić Ružić
Prof. dr Lidija Radulović	Dragana Purešević
Prof. dr Milan Stančić	

Priprema za štampu i prelom

Dosije studio, Beograd

Dizajn korica

Mirjana Senić Ružić
Milan Stančić

Štampa

Pedagoško društvo Srbije, Beograd

Tiraž

100

ISBN 978-86-6427-313-8

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

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije organizovali su, u okviru Susreta pedagoga, nacionalni naučni skup sa temom „Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje: vrednosti kao putokaz“. Cilj skupa bio je da se sagleda značaj vrednosti u vaspitanju i obrazovanju, da se kritički analiziraju vrednosti na kojima se temelji vaspitanje i obrazovanje, kao i da se razmene naučna saznanja i iskustva iz prakse o tome kako se sa decom i mladima razvijaju vrednosti. Važan cilj skupa bio je i da se sagledaju uloge pedagoga u jačanju obrazovanja kao vrednosti, preispitivanju vrednosnih temelja vaspitanja i obrazovanja, kao i u pružanju podrške razvoju pozitivnih vrednosti kod dece i mladih.

Susreti pedagoga
Nacionalni naučni skup
27. maj 2024, Beograd

Kuda se kreće
vaspitanje i obrazovanje:
vrednosti kao putokaz

Zbornik radova

Urednici

Prof. dr Milan Stančić
Doc. dr Nevena Mitranić Marinković
Prof. dr Kristinka Ovesni

Programski odbor skupa

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

Predsednica organizacionog odbora

Dragana Gagić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu

Članovi organizacionog odbora:

Dragana Purešević, asistent, Filozofski fakultet u Beogradu
Luka Nikolić, asistent i istraživač-saradnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Ivana Pantić, istraživač-saradnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Andrea Gašić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Bojana Milosavljević, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Zorana Pešić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Ivana Kokeza, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Jovana Katić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Marijana Ristić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Marina Nikolić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Milica Ubović Delić, istraživač-pripravnik, Filozofski fakultet u Beogradu
Aleksa Eremija, Pedagoško društvo Srbije
Jovana Vanić, Pedagoško društvo Srbije
Marija Milinković, Pedagoško društvo Srbije
Udruženje studenata pedagogije „Freire“, Filozofski fakultet u Beogradu

SADRŽAJ

PLENARNA IZLAGANJA

Prof. dr Živka Krnjaja <i>Zajedničke vrednosti na različitim nivoima obrazovanja</i>	9
---	---

VREDNOSNA UTEMELJENOST VASPITNOOBRAZOVNE POLITIKE I PRAKSE

Prof. dr Radovan Antonijević <i>Obrazovanje za život u multikulturnom društvu: neke od determinanti utemeljenja i realizacije programa</i>	17
Prof. dr Vera Spasenović i prof. dr Zorica Šaljić <i>Opravdanost sticanja obaveznog obrazovanja putem školovanja kod kuće</i>	21
Doc. dr Maja Maksimović, doc. dr Jelena Joksimović i prof. dr Katarina Popović <i>Put ka građanskom aktivizmu. Od obrazovanja do angažovanja</i>	27
Luka Nikolić i prof. dr Lidija Radulović <i>Kako budući nastavnici razumeju pravednost u obrazovanju</i>	31
Doc. dr Nevena Mitranić Marinković <i>Čemu vredi strah? Oblikovanje vaspitno-obrazovnih vrednosti na afektivnom planu</i>	39
dr Marija Malović <i>Stereotipnost prostora za igru – od trenda na javnim prostorima ka trendu u vrtićima</i>	47
Aleksandar Milanković <i>Konflikt vrednosti u vaspitanju i obrazovanju</i>	53
Andrea Gašić <i>Koliko vredi nastavnik? Evaluacija rada nastavnika u eri globalnog neoliberalizma</i>	59
Bojana Milosavljević <i>Vrednosti kulture obrazovne ustanove</i>	65
Tijana Bogovac <i>Igra u prirodi i igra sa rizicima u vrtićima iz ugla praktičara</i>	71
Ana Gardašević i Svetlana Mijajlović <i>Uzajamno dejstvo planiranih situacija učenja i igre u realnom programu vrtića</i>	79

UČENJE VREDNOSTIMA U VASPITNOOBRAZOVNOM I ŠIREM KONTEKSTU

Doc. dr Olja Jovanović, Sanja Stojilković, prof. dr Jelena Vranješević, Jelena Vuković, Ivana Ilić, Ivana Đokić Videnović, Sofia Milenković, Jelena Vukadinović, Maja Marošan Mihajlović, Irena Milanković, Dragana Matović, Jelena Svilar Pavković, Olga Lakićević, Ana Bukvić, Milena Vasić, prof. dr Gordana Đigić, Ksenija Liščević, Nataša Stojanović, Mira Paul	
<i>Kad škola radi bim bam bam: podrška socioemocionalnom učenju učenika</i>	85
Antonija Raspopović Dragić, prof. dr Danica Vasiljević Prodanović i Jelena Vidojević	
<i>Uloga saradnje škole, porodice i učenika u promovisanju prosocijalnog ponašanja</i>	93
Doc. dr Aleksandar Bulajić, dr Nikola Koruga, doc. dr Tamara Nikolić i dr Cristoph Giehl	
<i>Bazične ljudske vrednosti, dispozicije za kritičko mišljenje i medijska pismenost kao prediktori poverenja u javne institucije u Srbiji tokom pandemije covid-19 – preliminarni rezultati istraživanja</i>	99
dr Maja Vračar	
<i>Obrazovanje i vaspitanje za održivi razvoj u funkciji razvoja pozitivnih vrednosti kod učenika</i>	107
dr Goran Pljakić	
<i>Humanističke vrednosti učenika u kontekstu kooperativne nastave</i>	113
Dragica Mirković i Vanja Vukčević	
<i>Književni tekst kao putokaz vrednosti: hodočasnikovo putovanje</i>	119
Ivana Kokeza i Dragana Gagić	
<i>Vaspitna uloga nastave – šta kažu nastavnici?</i>	125
Zorana Pešić i Jovana Katić	
<i>Uloga roditelja u oblikovanju moralnih vrednosti dece i mladih u digitalnom dobu</i>	133
Tamara Injac	
<i>Vonka i fabrika vrednosti: pedagoška relevantnost i implikacije medija za decu</i>	139
Anja Božić	
<i>U čemu se ogleda vrednost udžbenika?</i>	143
Katarina Jorović	
<i>Ekološko vaspitanje i obrazovanje i razvoj autonomije: antikonzumerizam kao odgovor</i>	151
Biljana Drobnjak i Danijela Živanović	
<i>Mišljenje učenika, nastavnika i roditelja o sistemu vrednosti kod mladih</i>	157



1

PLENARNA IZLAGANJA

ZAJEDNIČKE VREDNOSTI NA RAZLIČITIM NIVOIMA OBRAZOVANJA¹

Živka Krnjaja²

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

Apstrakt

Vrednosti na kojima se zasniva obrazovanje i vrednosti koje razvijamo kroz obrazovanje postaju sve značajnija i složenija pitanja u aktuelnom vremenu tehnološkog napretka i dominacije ekonomsko/tržišnog pogleda na obrazovanje kao uslugu. Pred nove generacije postavljaju se očekivanja da jačaju samopouzdanje, da budu otvoreni prema nepoznatom, da saraduju i rade zajedno sa drugima, da budu solidarni, poštteni, posvećeni, društveno odgovorni i imaju druge vrline. Pored stalnog kritičkog preispitivanja proklamovanih vrednosti u društvu, postavlja se i pitanje kako vrednostima na kojima se zasniva obrazovanje podupiremo ovakva očekivanja i kako bi usklađivanje vrednosti na različitim nivoima obrazovanja moglo doprineti ostvarenju navedenih očekivanja. Vrednosti na kojima se gradi obrazovanje u ovom radu je sagledano kroz dva modela odnosa različitih nivoa obrazovanja i predstavljena je nova pedagoška kultura zajedničkog razumevanja, koja nudi rešenja u pravcu usklađenih zajedničkih vrednosti.

Ključne reči: vrednosti u obrazovanju, hijerarhijski odnos nivoa obrazovanja, kultura saradnje.

Uvod

Polazeći od shvatanja vrednosti kao opšte prihvaćenih verovanja i ideala o tome šta je ispravno, značajno, vredno i čemu težimo, uviđamo da vrednosti oblikuju karakter društvene zajednice, svako područje njenog delovanja i načine uključivanja svakog njenog člana u zajednicu. Različiti autori tumače vrednosti u značenju apsolutne povezanosti polazišta, procesa i efekata i shodno tome govore o vrednostima kao „kulturnim kodovima i osnovom principa koji vode naše razmišljanje i naše postupanje“, kao „etičkom DNK“ koji usmerava naše postupanje bili mi toga svesni ili ne (Hawkes, 2009, str. 108), kao i „pedagoškom imperativu u podršci dobrobiti deteta“ (Lovat & Hawkes, 2013, str. 2; Lovat et al., 2010). Vaspitanje i obrazovanje je kao područje društvene prakse uvek vrednosno orijentisano, čak i kada se ističe da je neutralno. S obzirom na to da vrednosti neminovno svakodnevno prenosimo, proglašavanjem neutralnosti u odnosu na vrednosti, šalje se poruka da nema jasne opredeljenosti čemu se teži, te da sve može biti prihvatljivo.

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0003-1684-952X>; e-mail: zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

Vrednosti određuju prioritete u onome što planiramo i činimo, kako na nivou sistema vaspitanja i obrazovanja tako i na nivou svake obrazovne ustanove, određuju sadržaj i strukturu organizacije življenja u obrazovnoj ustanovi i principe po kojima postupamo. U skladu s tim, vrednosti se ne mogu smatrati odvojenim područjem, domenom vaspitanja i obrazovanja, nego njegovom polaznom osnovom (Gardner et al., 2000; Lovat & Toomey, 2009). Takođe, vrednosti se ne mogu steći samo pričanjem ili opisivanjem, niti bilo kakvom intelektualnom vežbom, njih je potrebno doživeti i živeti, one postaju deo ličnog i društvenog identiteta tek kroz proživljeno iskustvo (Hentig, 2000). Iz toga sledi društvena odgovornost obrazovne ustanove da obezbedi okruženje u kojem se vrednosti žive u svakom segmentu njenog delovanja.

Polazeći od navedenih postavki proističe da je potrebno jasno eksplicirati i uskladiti vrednosti na nivou sistema obrazovanja, na različitim nivoima obrazovanja i na nivou svake obrazovne ustanove. Međutim, postavlja se pitanje, šta kada između vrednosti na različitim nivoima obrazovanja postoji raskorak i šta mogu učiniti pedagozi po pitanju građenja zajedničkih vrednosti na različitim nivoima obrazovanja?

Odnos zajedničkog razumevanja naspram hijerarhijskog odnosa

Da bi obrazovanje ostvarivalo svoje višestruke društvene funkcije (da prenosi civilizacijska dostignuća i dostignuća kulture u kojoj se ostvaruje, da oblikuje proaktivnog građanina koji doprinosi vlastitoj dobrobiti i dobrobiti zajednice, da novim saznanjima i otkrićima podstiče društveni progres), potrebna je sinergija i usklađeno delovanje na svim nivoima sistema obrazovanja. Usklađivanje između različitih nivoa obrazovanja, kako tumači Mos (Moss, 2012) ostvaruje se kroz zajedničko shvatanje (obrazovanja i vaspitanja; deteta; učenja; obrazovne ustanove; obrazovnih programa); zajedničke vrednosti (sa fokusom na etiku brige i etiku susreta) i zajedničku praksu (zajedničke aktivnosti ka promeni ustaljene prakse). Shvatanje koje iznosi Mos, dele i drugi autori (Dahlberg & Moss, 2005; Olsson, 2009; Pavlović Breneselović, 2015; Taguchi, 2010) koji se zalažu za odnos usklađivanja neophodan celom sistemu obrazovanja.

U sagledavanju odnosa predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja Mos kritički analizira izraženu tendenciju usmeravanja obrazovanja na „spremnost deteta“ za polazak u školu (Moss, 2012, str. 356) i pri tome šire tumači redukcionistički efekat usmerenosti na „spremnost“ po obrazovanje i po društveni progres. Razloge redukcionističkog efekta nalazi u „osiromašenom obrazovanju“, koje se fokusira samo na sledeći nivo obrazovanja, na merljiv raspon ishoda, na unapred ograničen linearni skup veština i kompetencija što dovodi do „hijerarhijskog odnosa“ između različitih nivoa obrazovanja. Hijerarhijski odnos između predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, implicira da se značaj prethodnog nivoa obrazovanja vrednuje samo onoliko koliko je dete spremno za naredni nivo obrazovanja. Za društveni progres, usmerenost na „spremnost deteta“ pokazuje se kao štetna, jer se obrazovanjem pojedinca usmerenim da ispunjava zadato postignuće jača korporativna, neoliberalna kultura – razvija se „homo economicus“ (Moss, 2016, str. 28), poslušan i konkurentan radnik, potrošač, koristan resurs u službi tržišta koji nema potencijal da kritički sagleda društvenu stvarnost i da je transformiše (Miškeljin, 2022). Hijerarhijskom odnosu Mos suprotstavlja odnos usklađivanja „snažnog partnerstva“ i „mesta susreta“ (Moss, 2012, str. 358), pri čemu se različiti akteri u sistemu obrazovanja udružuju da zajedno istraže nove teorije i perspektive, najbolje prakse i dođu do zajedni-

kog razumevanja čemu se teži u obrazovanju. „Mesto susreta“ gradi se kroz odnos između različitih nivoa obrazovanja koji je egalitaran i saradnički, a obrazovanje se shvata kao emancipatorsko, usmereno na jačanje detetovih potencijala da se kroz obrazovanje izgradi kao proaktivni, kreativni učesnik u zajednici.

Oslanjajući se na dva modela odnosa između predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, možemo preispitati vrednosti na kojima se obrazovanje gradi. Sledeći tumačenje hijerarhijskog odnosa koje daje Mos, možemo govoriti o obrazovanju zasnovanom na vrednostima kao što su konkurentnost, efikasnost, takmičenje, individualizacija, postignuće, prilagodljivost, standardizacija, tržišna inovativnost, izvrsnost, isplativost. U tako postavljenom obrazovanju teži se da se istaknu rezultati, tako da kratkoročni ishodi moraju biti jasno vidljivi. Obrazovanje se spram toga fokusira na ono što se može meriti kroz određeni javno dokaziv i naučno potvrđen način vrednovanja, što dovodi do super specifikacije, na primer, kratkoročnih ishoda, međupredmetnih, predmetnih, kompetencija. Usled super specifikacije merljivih efekata povećava se broj testiranja kao instrumenta kontrole i dokaza potrebnih u merenju. Pomenute vrednosti na kojima se ovakvo obrazovanje gradi najčešće ostaju nevidljive i bez istaknute potrebe da se bavimo njihovim preispitivanjem. Od obrazovanja se očekuje da se prilagodi postavljenim tehnicističkim zahtevima (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012). U odnosu zajedničkog razumevanja, koji Mos naziva još i „novom pedagoškom kulturom“ (Moss, 2012) i Fulan govori o kulturi kao „novom horizontu“ (Fulan, 2007), vrednosti na kojima se obrazovanje gradi su saradnja, istraživanje, zajedništvo, zajednica, različitost, stvaralaštvo, kontekstualnost, solidarnost, zajednički doprinos, autentičnost, kolektivna mudrost. Obrazovanje se ostvaruje prevashodno kroz etičku dimenziju, orijentisano na dugoročne ishode „podrške dobrobiti deteta“ (Pavlović Breneselović, 2010, str. 260), shvaćeno kao društveno dobro i oslobođeno pretpostavke da se svaki nivo obrazovanja posmatra samo u odnosu na to koliko služi narednom. Mos je, citirajući Malagucija, apostrofirao da u odnosu zajedničkog razumevanja nosioci vaspitno-obrazovnog procesa nisu okupirani i zauzeti postizanjem zahtevanih i zadatih ishoda, nego su otvoreni da uviđaju novo i neočekivano kao svedočanstvo velikog potencijala dece, usmereni su da grade kontekst koji pruža deci raznovrsna iskustva i kritički preispituju i usklađuju svoje postupanje u skladu sa promovisanim vrednostima.

Dva ukratko predstavljena modela odnosa između različitih nivoa obrazovanja pokazuju da su vrednosti na kojima se obrazovanje zasniva u raskoraku. Teško je očekivati da se njihovim miksom i načelnim uspostavljanjem ravnoteže može razjasniti čemu teži obrazovanje. Hentig i drugi teoretičari obrazovanja kritičke orijentacije upozorili su na tu vrstu asimetričnosti koja se negativno odražava na obrazovanje u celini, a naročito na svakodnevnu praksu u obrazovnim ustanovama: „što više konkurencije to manje solidarnosti; što manje solidarnosti to više pojedinačnosti; što više pojedinačnosti to manje socijalnih veza“ (Hentig, 2000, str. 167). Moguće je očekivati da sinergijski spoj nosilaca sa različitih nivoa sistema obrazovanja vodi do usklađivanja vrednosti kroz zajedničko razumevanje.

Nova pedagoška kultura: ka zajedničkom razumevanju

Prema različitim autorima (Dahlberg & Moss, 2005; Fulan, 2007; Moss, 2016; Olsson, 2009) usklađivanje zajedničkih vrednosti na svim nivoima obrazovanja zahteva novu pedagošku kulturu. Novu pedagošku kulturu kao „mesto susreta“ (Moss, 2012, str. 358) odlikuje kultura saradnje i nova rešenja koje kreiraju nosioci vaspitno-obrazovne prakse u obrazovnim ustanovama. Kreiranje nove

pedagoške kulture na nivou obrazovnih ustanova obuhvata saradnju, zahteva deljenje znanja, uverenja i kapaciteta, što nužno pretpostavlja podršku obrazovnim ustanovama od strane lokalne zajednice i sa različitih nivoa sistema obrazovanja.

Suštinu saradnje čini veliki broj interakcija stručnih saradnika, vaspitača, nastavnika u zajedničkom promišljanju, preispitivanju postojećeg stanja i zajedničkom delovanju na promeni postojeće prakse, čime oni ojačavaju svoju moć u promeni prakse. Posvećenost zajedničkim diskusijama o shvaćanju učenja, znanja, zajedničke etike, zajedničkih vrednosti, zajedničkog pedagoškog pristupa, deo je razvijanja njihove zajedničke prakse i kontinuiranog „razmišljanja“ za otvaranje ka alternativnim mogućnostima (Fulan, 2007; Krnjaja i Purešević, 2020).

U odnosu predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, može se poći, na primer, od razmatranja problema fragmentarnog uspostavljanja ravnoteže u odnosu ova dva nivoa obrazovanja i posvećenog angažovanja pedagoga u osmišljavanju alternativa. Konkretnije, to bi bilo kritičko preispitivanje svrhe postavljanja ishoda predškolskog obrazovanja, a u službi uspešnog starta za polazak u školu, kao i kritičko preispitivanje načelnog usaglašavanja programskih koncepcija predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. Zatim, kritičko preispitivanje korišćenja testiranja za polazak u školu, ili fokusiranje na podršku detetu u tranziciji između dva nivoa obrazovanja, pri čemu se problem usklađenosti u obrazovanju svodi na dete i popravljavanje ravnoteže u postojećem obrascu odnosa.

Nova pedagoška kultura je orijentisana na nova rešenja na kojima škola i predškolska ustanova rade zajedno, kako bi ostvarivali ono čemu teže u obrazovanju. Kroz zajedničko stvaranje „mesta susreta“ i predškolska ustanova i škola postaju javni prostor „za građenje odnosa, zajedničku izgradnju identiteta, za razvijanje kreativnih procesa saznanja i stvaranja među odraslima i decom, koji vode promeni njihovog uzajamnog delovanja u zajednici i jača društvenu integraciju“ (Moss, 2001, str. 5). Nova pedagoška kultura se razvija kroz kreiranje zajedničkih programa, zajedničkih akcija i stvaranje bogatih i raznovrsnih obrazovnih okruženja u kojima deca stižu iskustva. Obrazovne ustanove tako proširuju svoju društvenu funkciju i postaju javni prostori gde se žive vrednosti zajedničkog razumevanja. U svom tumačenju nove društvene funkcije obrazovnih ustanova Moss se poziva na poruku Deborah Osberg i Gert Bieste: „*Pogrešno je misliti o školama kao o mestima gde se uče pravila prošlosti kako bi se brinulo o budućnosti... škole bi ipak trebalo da budu mesta gde se svet rekonstruiše*“ (Moss, 2016, str. 29).

Zaključak

Društvo opstaje i razvija se kroz obrazovanje zasnovano na vrednostima, stoga bi zajedničke vrednosti na različitim nivoima obrazovanja trebalo bi da budu suština razmatranja složene reforme obrazovanja. U ekspliciranju i deljenju zajedničkih vrednosti neophodno je preispitivanje i deljenje uverenja, saznanja, postojećih strategija postupanja, zbog toga što se ne radi o jednostavnom izboru skupa određenih vrednosti, nego o zajedničkom razumevanju čemu težimo u obrazovanju, iz čega sledi pristup svemu što se radi u obrazovnoj ustanovi. Sledeći date pretpostavke, potreba da se odredi čemu težimo u obrazovanju i preispitivanje načina koji mogu doprineti da obrazovanje ostvari svoju svrhu, ostaju prioritarna pedagoška pitanja.

Literatura

- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge.
- Gardner, R., Cairns J., & Lawton, D. (2000). *Education for Values, Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Routledge.
- Hawkes, N. (2009). Values and Quality Teaching at West Kidlington Primary School. In: T. Lovat & R. Toomey (Eds.), *Values Education and Quality Teaching. The Double Helix Effect* (pp.101–125). Berlin: Springer Science – Business Media B.V.
- Hentig, H. (2000). *Humana škola. Škola mišljena na nov način*. Zagreb: Educa.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2012). *Gde stanuje kvalitet. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Knjiga 1*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- 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). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Krnjaja, Ž. i Purešević, D. (2020). Participacija pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića. U: L. Radulović, V. Milin i B. Ljujić (ur.), *Participacija u obrazovanju: pedagoški pogled* (str. 226–233). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Lovat, T., & Toomey, R. (Ed.) (2009). *Values Education and Quality Teaching. The Double Helix Effect*. Berlin: Springer Science – Business Media B.V.
- Lovat, T., et al. (eds.), (2010). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Springer Science Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_1
- Lovat, T., & Hawkes, N. (2013). Values education: a pedagogical imperative for student wellbeing. *Educational Research International*, 2(2), 1–6.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije – Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Moss, P. (2001). *Beyond Early Childhood Education and Care*. <https://www.oecd.org/education/school/2535274.pdf>
- Moss, P. (2012). Readiness, Partnership, a Meeting Place? Some Thoughts on the Possible Relationship between Early Childhood and Compulsory School Education. *FORUM* 54(3), 355–368.
- Moss, P. (2016). Unreadying the child in the 21st century, *Early Years Scotland*, 5, 28–29.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*. 59 (2), 251–263.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića. Knjiga 2*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Taguchi, H. L. (2010). Rethinking Pedagogical Practices in Early Childhood Education: a multidimensional approach to learning and inclusion. In N. Yelland (Ed.), *Contemporary/New Critical Issues on Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.

2

VREDNOSNA UTEMELJENOST VASPITNOOBRAZOVNE POLITIKE I PRAKSE

OBRAZOVANJE ZA ŽIVOT U MULTIKULTURNOM DRUŠTVU: NEKE OD DETERMINANTI UTEMELJENJA I REALIZACIJE PROGRAMA¹

Radovan Antonijević²

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

Apstrakt

Multikulturalnost u jednom društvu u kojem žive ljudi različitog etničkog porekla i kultura prisutna je kada je različitim delovima društva dozvoljeno u institucionalnom smislu, ako to žele, da izraze svoj način života u posebnoj kulturnoj sferi, a tretiraju se kao ravnopravne grupe i pojedinci u zajedničkoj javnoj sferi. Multikulturalno obrazovanje može potencijalno da predstavlja jedan od značajnih kohezivnih činilaca razvoja i unapređenja ključnih vrednosti društva čije su osnovne odlike multietničnost i na njoj zasnovana multikulturalnost. Da bi se proces multikulturalnog obrazovanja odvijao praćen kvalitetom efikasnosti i efektivnosti, neophodno je da kod samog ustanovljenja programa budu na adekvatne načine tretirane različite mogućnosti i ograničenja, koji proističu iz složenog društvenog konteksta i kulturne sfere.

Ključne reči: koegzistencija i prožimanje kultura, multikulturalnost, multikulturalno društvo, multikulturalno obrazovanje.

Uvod

Multikulturalnost je pojam koji se koristi u društvenim i humanističkim naukama i označava prisustvo kulturne raznolikosti u okviru nekog društva. Sa pojmom multikulturalnosti neposredno je povezan i pojam pluralizma u društvu, mada se o multikulturalizmu i pluralizmu ne može govoriti kao o jednoznačnim pojmovima u sociološkom smislu. Takođe, kulturna raznolikost je termin kojim se označava i raznolikost koja proističe iz demografskog sastava jednog društva, koje mogu sačinjavati građani različitih nacionalnosti, jezika, tradicija, verskih opredeljenja i slično. Multikulturalnost i pluralizam u tom smislu prisutni su kada se kroz institucije i vaninstitucionalno teži ostvarenju jednakih mogućnosti za sve delove društva u javnoj sferi i omogućava sloboda udruživanja u kulturnoj sferi (Nieto, 2017). Primer jedne takve složene zajednice, koja je imala osnovne karakteristike multietničkog i multikulturalnog društva, zasnovanog na principu ravnopravnosti, nesumnjivo je bila Jugoslavija, i to takozvana „druga Jugoslavija“, u periodu nakon 1945. godine, pa sve do raspada te države.

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0003-4959-376X>; e-mail: radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

Kao deo fenomena multikulturalnosti u jednom društvu javljaju se i fenomeni koegzistencije i prožimanja kultura (Nieto, 2017). U slučaju koegzistencije kultura može se govoriti o uporednom i manje ili više nezavisnom razvoju kultura koje egzistiraju na istom demografskom prostoru. U drugom slučaju može se govoriti o prisustvu interakcije između kultura i međusobnog uticaja jedne kulture na drugu. Multikulturalnost u jednom društvu može biti u većoj ili manjoj meri institucionalizovana, što podrazumeva i zakonodavno ozvaničenje kulturne raznolikosti u jednom društvu. Nivo institucionalizovanja multikulturalnosti i pluralizma pokazatelj je i zrelosti jednog društva da se na efikasne načine nosi sa različitim izazovima očuvanja i unapređenja multikulturalnosti.

Multikulturno obrazovanje, kada je ono deo celine institucionalizovanog sistema obrazovanja i vaspitanja koji funkcioniše u jednoj državi, usmereno je na razvijanje sistema vrednosti koje su od značaja za funkcionisanje multikulturnog društva (Verkuyten & Thijs, 2013). Između ostalog, to su vrednosti međunacionalne tolerancije, uvažavanja i prihvatanja jednakopravnosti za pripadnike drugih nacionalnosti, uvažavanje osnovnih vrednosti druge kulture, međuetničko povezivanje, izgrađivanje odnosa poverenja, saradnje, solidarnosti, jednakosti i druge.

Svrha i osnovni ciljevi multikulturnog obrazovanja

Šta treba da omogući da multikulturno obrazovanje u jednom multikulturnom i multietničkom demografskom prostoru bude postavljeno na zdrave osnove? To neposredno zavisi od celine konteksta društva i šireg spektra primenjenih politika, kao i obrazovnih politika koje se ustanovljavaju i koje su u osnovi funkcionisanja sistema obrazovanja i vaspitanja u jednom društvu, na osnovu kojih se u državi, u institucionalnom smislu, ozvaničavaju različite prakse, što se odnosi i na one u oblasti multikulturnog obrazovanja.

Posebni programi, izdvojeni segmenti programa i pojedinačni sadržaji i aktivnosti u okviru procesa multikulturnog obrazovanja, u okviru institucionalizovanog sistema obrazovanja i vaspitanja u državi, usmereni su na razvoj različitih socijalnih kompetencija kod dece i učenika, koje treba da omoguće koegzistenciju i prožimanje vrednosti različitih etničkih zajednica i kultura (Dolby, 2012; Sharma, 2005). Postoje različiti modeli i oblici multikulturnog obrazovanja, a zajedničko za većinu jeste da na osnovu njih ustanovljene obrazovne prakse smatraju se poželjnim i neophodnim činiocem u društvu koji treba i može da doprinese razvoju pozitivnih međuetničkih i multietničkih odnosa u društvu, što se može odrediti i kao svrha multikulturnog obrazovanja.

Nominalno, postavljaju se različiti ciljevi multikulturnog obrazovanja, u zavisnosti od šireg društvenog konteksta i uloge koju multikulturno obrazovanje može da ima u jednom društvu. Na osnovu toga, razvijaju se i određeni modeli realizacije multikulturnog obrazovanja. Kao tri opšta cilja multikulturnog obrazovanja Fajnberg (Feinberg, 2006) navodi sledeće ciljeve: (1) pružanje informacija 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 (Feinberg, 1996). Autor posebnu pažnju posvećuje ograničenjima koja se javljaju u realizaciji postavljenih ciljeva, a posebno stavlja naglasak na ograničenja koja se javljaju pri razvoju „kulturnog ponosa“, kroz proces multikulturnog obrazovanja.

Prepreke kod utemeljenja i realizacije programa multikulturalnog obrazovanja

I pored činjenice da se na relativno jednostavan način mogu pobrojati i postaviti osnovni ciljevi multikulturalnog obrazovanja, njihova konkretizacija i kretanje ka predviđenim ishodima predstavlja složen proces, koji zavisi od različitih činilaca društvenog konteksta, tako da se može govoriti o mogućnostima i ograničenjima, odnosno determinantama multikulturalnog obrazovanja.

Jednu od ključnih osnova za uspješno utemeljenje multikulturalnog obrazovanja, koje podrazumeva i kvalitet obrazovnih ishoda u ovoj sferi, predstavlja princip *jednakosti obrazovnih mogućnosti* u jednom društvu (Özturgut, 2011). Jednakost obrazovnih mogućnosti znači da je svim posebnim zajednicama u društvu, kroz sistem obrazovanja i vaspitanja pod jednakim uslovima omogućen razvoj u sopstvenoj kulturnoj sferi. Ta vrsta jednakosti (ravnopravnosti, jednakopravnosti) potencijalno može da omogući utemeljenje i efikasnu realizaciju programa i sadržaja multikulturalnog obrazovanja. Primer jednog od elemenata (ne)ravnopravnosti može se uočiti u školskom sistemu u slučaju programa učenja maternjeg jezika druge zajednice, u društvu u kojem jedna zajednica predstavlja većinsku, a druga manjinsku zajednicu. Ukoliko je učenje maternjeg jezika druge zajednice nametnuto kroz školske programe samo manjinskoj zajednici, onda je ravnopravnost u ovoj oblasti upitna. Principi slobode udruživanja i individualnog razvoja, takođe, predstavljaju značajne osnove utemeljenja programa multikulturalnog obrazovanja (Özturgut, 2011).

Kao element opšte svrhe i jedan od opštijih ciljeva multikulturalnog obrazovanja javlja se potreba za razgradnjom kulturnog egocentrizma i etnocentrizma (Feinberg, 2006), koji podrazumevaju prenaplašeno isticanje vrednosti tradicije, kulture i istorije etniciteta kojem se pripada, što je često prisutno u društvenom kontekstu, a što na mnogo načina predstavlja činilac ometanja uspešnog ostvarenja postavljenih ciljeva multikulturalnog obrazovanja. Uopšte, jedna od protivrečnosti koja se potencijalno javlja u procesu multikulturalnog obrazovanja jeste ona koja se javlja između potrebe za izgradnjom sopstvenog kulturnog identiteta i potrebe za prihvatanjem identiteta drugih (Marković, 2020). Ova protivrečnost posebno dolazi do izražaja i otežava postizanje kvaliteta efikasnosti i efektivnosti procesa multikulturalnog obrazovanja u društvima u kojima postoje različite vrste međuetničkih konflikata, pa samim tim i konflikata između identiteta kultura.

Kao jedan od problema koji se javlja u procesu multikulturalnog obrazovanja jeste i percepcija o nametanju određenih sadržaja (Aydin, 2017), pa samim tim i percepcija ishoda, u vidu razvijenih stavova i uverenja, koji se mogu videti kao nametnuti spolja. Stoga, u tom procesu nužno bi trebalo da budu primenjeni specifični principi pozitivne usmerenosti i nenametljivosti stavova i uverenja. U suprotnom, opšta negativna posledica bili bi ishodi multikulturalnog obrazovanja u vidu preovladavajućih prikriivenih stavova i uverenja da u smislu egzistencija različitih kultura „nismo isti“, da postojimo „mi“ i „drugi“, da su „oni drugačiji“ (u negativnom smislu), i sličnih (Feinberg, 1996). Kao jedan od ciljeva multikulturalnog obrazovanja i kod drugih autora ističe se potreba za decentracijom sopstvene kulturne pozicije (Verkuyten & Thijs, 2013), kroz upoznavanje i objektivno vrednovanje kulturne pozicije drugih.

Sticanje osnovnih znanja o razlikama između kultura u jednom društvu, kao deo procesa učenja o drugim kulturama, predstavlja realan i ostvariv cilj multikulturalnog obrazovanja. Međutim, ako se u tom procesu dešava preterano isticanje i prenaplašavanje razlika (Banks & McGee Banks, 2019),

to ponekad može voditi i do negativnih posledica, u smislu pogrešnih predstava i percepcija tih razlika. Stoga, sticanje osnovnih znanja o razlikama između kultura treba nužno da bude deo celine procesa multikulturalnog obrazovanja, u kojem se uporedo razmatraju i analiziraju sličnosti i razlike, kao i osnovne vrednosti pojedinih kultura između kojih postoje razlike. Sticanje znanja o razlikama treba da bude pozitivno usmereno ka izgradnji pozitivnih stavova o vrednostima drugih kultura, što posledično vodi i ka izgradnji društva u kojem su tolerancija i uvažavanje pripadnika druge kulture prirodno stanje celine konteksta društvenih odnosa.

Zaključak

Fenomen multikulturalnosti složen je i višedimenzionalan fenomen, koji u jednom društvu egzistira i razvija se na osnovu različitih specifičnih karakteristika šireg konteksta društva, te se može prihvatiti i stav da je multikulturalnost u svakom društvu jedinstvena i slika je osnovnih karakteristika tog društva. Utemeljenje i realizacija programa multikulturalnog obrazovanja zavisi neposredno ili posredno od različitih karakteristika šireg konteksta društva, kao i modela multikulturalnosti koji se u njemu razvija. U tom pogledu, od značaja je za razvoj multikulturalnosti širi spektar različitih politika koje se ustanovljavaju i realizuju u jednom društvu i imaju funkciju podrške razvoju i unapređenju multikulturalnosti, i to ne samo obrazovnih politika. I sam kvalitet realizacije programa multikulturalnog obrazovanja i obrazovnih ishoda koji se postižu u tom procesu, kvalitet koji se očituje kroz nivo efikasnosti i efektivnosti realizacije, determinisan je različitim karakteristikama šireg konteksta. Bez obzira na različita ograničenja i prepreke koje se javljaju u osmišljavanju i realizaciji programa multikulturalnog obrazovanja, ova oblast obrazovanja potencijalno i stvarno može da predstavlja značajni činilac razvoja multikulturalnosti u društvu.

Literatura

- Aydin, H. (2017). A literature-based approaches on multicultural education. *Anthropologist*, 16(1–2), 31–44. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891333>
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: Wiley.
- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation*. London: Routledge.
- Feinberg, W. (1996). *The goals of multicultural education: A critical re-evaluation*. Philosophy of Education.
- Feinberg, W. (2006). Liberalism and the aims of multicultural education, *Journal of Philosophy of Education*, 29(2), 203–216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1995.tb00354.x>
- Marković, I. S. (2020). *Bezbednost multikulturalnog društva*. Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276671>
- Özturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current Issue in Education*, 14(2), 1–10.
- 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>

OPRAVDANOST STICANJA OBAVEZNOG OBRAZOVANJA PUTEM ŠKOLOVANJA KOD KUĆE¹

Vera Spasenović²

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

Zorica Šaljić³

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

Apstrakt

Školovanje kod kuće, kao mogući vid sticanja obaveznog obrazovanja, dozvoljeno je u većem broju školskih sistema za sve ili bar za neke kategorije učenika. Rad nudi pregled osnovnih informacija o zakonskim rešenjima i zastupljenosti školovanja kod kuće u pojedinim zemljama, kao i o razlozima opredeljivanja roditelja za ovu opciju. S obzirom da je reč o kontroverznoj temi oko koje postoje suprotstavljena mišljenja, u radu se diskutuju argumenti za i protiv mogućnosti školovanja kod kuće, posebno iz ugla prava roditelja da donose odluke o obrazovanju svog deteta, ali i prava deteta na obrazovanje i na poštovanje njegovih najboljih interesa. Konstatuje se da je potrebno i opravdano da država u cilju zaštite prava i interesa deteta reguliše uslove ostvarivanja školovanja kod kuće i da predvidi mehanizme za osiguranje njegovog kvaliteta.

Ključne reči: školovanje kod kuće, pravo deteta na obrazovanje, interes deteta, sloboda izbora roditelja.

Uvod

Pravo na obrazovanje spada u jedno od osnovnih ljudskih prava i pretpostavka je ostvarivanja drugih prava. Ratifikacijom Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima⁴, Konvencije o pravima deteta⁵ i nizom drugih međunarodnih ugovora u oblasti ljudskih prava države su u obavezi da obezbede da osnovno (bazično) obrazovanje bude besplatno i obavezno za svu decu, kao i da naredni nivoi obrazovanja budu jednako dostupni svima. Predviđeno je i da roditelji imaju pravo da detetu obezbede obrazovanje u skladu sa svojim verskim i filozofskim uverenjima⁶. Izuzev nekoliko slučajeva (Solomonska ostrva, Oman i Butan), u svim zemljama je zakonski definisano obavezno obrazovanje

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

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

3 <https://orcid.org/0000-0002-7139-4479>

4 <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/english>

5 <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

6 https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_srp

sve dece određenog uzrasta (Besche-Truthe, 2022). Međutim, obavezno obrazovanje ne treba poistovećivati sa školskom obavezom, tj. sa pohađanjem škole. U mnogim zemljama zakonskom regulativom je dozvoljeno školovanje učenika kod kuće, a broj učenika koji se na ovaj način obrazuju se u poslednje vreme povećava. U ovom radu ćemo dati kratak pregled informacija o školovanju kod kuće i razmotriti opravdanost ovog oblika ostvarivanja obaveznog obrazovanja.

Regulisanost i zastupljenost školovanja kod kuće

Pod pojmom školovanje kod kuće⁷ (eng. *homeschooling*; *home education*⁸) obično se podrazumeva podučavanje koje roditelj ili osoba koju oni angažuju sprovodi u kućnim uslovima, a kojim se zamenjuje pohađanje škole (Dwyer & Peters, 2019). Ključne odrednice koje se sreću u većini definicija školovanja kod kuće su kontrola roditelja i podučavanje u kućnim uslovima, mada neki autori jasno naglašavaju da se ovaj oblik obrazovanja ne odvija nužno samo u kući, niti da roditelji imaju potpunu kontrolu nad sadržajem i načinom podučavanja deteta (Jolly & Matthews, 2020; Petrie, 2001).

Interesovanje roditelja za školovanje kod kuće intenzivirano je tokom poslednjih decenija u Sjedinjenim Američkim Državama i Velikoj Britaniji, a od nedavno i u zemljama kontinentalne Evrope (Petrie, 2001). Od početka devedesetih godina školovanje kod kuće je legalno u svih 50 američkih država, mada se regulativa kojom se uređuje ova oblast prilično razlikuje među saveznim državama (Heuer & Donovan, 2017). Tako, na primer, u 13 država postoji poseban zakon o školovanju kod kuće, 11 država ne zahteva da ih roditelji obaveste o tome da se dete obrazuje kod kuće, u pet država se školovanje kod kuće ne spominje eksplicitno, već potpada pod odredbe o obaveznom pohađanju nastave „na drugi način“. U 23 države je propisano da su učenici koji se školuju kod kuće u obavezi da polažu standardizovane testove. Ni u jednoj državi se ne zahteva da roditelji dece koja se školuju kod kuće imaju završeno visoko obrazovanje.

Podaci za SAD pokazuju da je broj učenika koji se školuju kod kuće rastao tokom protekle dve decenije (IES, 2023). Dok je 1999. godine bilo 1,7% učenika uzrasta od 5 do 17 godina koji su se školovali kod kuće (tj. 850000 njih), 2019. godine je taj procenat porastao na 2,8 (tj. 1457000 učenika). Među onima koji se školuju kod kuće više je belaca u odnosu na one hispano porekla i Afroamerikance, veći je broj onih koji imaju jednog zaposlenog roditelja, a drugog ne u poređenju sa oba zaposlena roditelja, oba nezaposlena ili samo jednim roditeljem koji je zaposlen, preovlađuju oni koji žive u ruralnim područjima a ne u gradskim i prigradskim, kao i oni koji žive u porodicama sa troje ili više dece u odnosu na porodice sa manje dece (NCES, 2022).

Kada je reč o evropskim zemljama, podaci mreže Eurydice pokazuju da je na nivou osnovnog i nižeg srednjeg obrazovanja (ISCED 1 i 2) školovanje kod kuće dozvoljeno u 23 od 38 zemalja (između ostalih, u Austriji, Bugarskoj, Češkoj, Finskoj, Francuskoj, Italiji, Norveškoj, Švajcarskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Dve zemlje ne dozvoljavaju školovanje kod kuće (Bosna i Hercegovina i Severna Makedonija), dok u 13 školskih sistema ova mogućnost postoji samo u izuzetnim okolnostima, koje se po pravilu odnose na zdravstveno stanje učenika (npr. u Nemačkoj, Španiji, Švedskoj). Međutim, i u onim zemljama u kojima je generalno omogućeno školovanje kod kuće postoje određena ograničenja u pogledu toga ko sve i pod kojim uslovima može da se opredeli za ovu opciju, što se uostalom odnosi i na našu zemlju.

7 U domaćoj regulativi u upotrebi je termin obrazovanje/nastava kod kuće.

8 U SAD se obično koristi termin *homeschooling*, a u Velikoj Britaniji *home education*.

U većini evropskih država u kojima je dozvoljen ovaj oblik sticanja obrazovanja potrebno je da roditelji dobiju saglasnost prosvetnih organa sa centralnog, lokalnog ili školskog nivoa o školovanju deteta kod kuće. Izuzev Holandije i Ujedinjenog Kraljevstva, svuda se prati i procenjuje napredovanje učenika (uglavnom polaganjem razrednih ispita na kraju školske godine), a u većem broju zemalja se zahteva i da učenici pristupe polaganju nacionalnih testova, odnosno završnih ispita. Svuda gde je dozvoljeno školovanje kod kuće roditelji odlučuju da li će oni sami da podučavaju svoje dete ili će nekoga angažovati u tu svrhu. Samo u manjem broju zemalja se traži da osoba koja podučava ima nastavničke kvalifikacije (npr. Slovačka, Švajcarska) ili da poseduje odgovarajući nivo obrazovanja (npr. u Češkoj onaj ko podučava dete osnovnoškolskog uzrasta mora da ima minimum srednje obrazovanje, a za srednjoškolca je potrebna diploma visokog obrazovanja) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Iako je u većem broju školskih sistema školovanje kod kuće dozvoljeno, ono ipak ne predstavlja učestalu praksu, tj. veoma mali broj dece se obrazuje na taj način. Recimo, procenjuje se da u Ujedinjenom Kraljevstvu takvih učenika ima oko 80000, u Kanadi oko 50000, u Australiji oko 30000, a u Francuskoj 2800 (Guterman & Neuman, 2017). U Sloveniji je 2016/17. godine bilo 279 učenika (0,2%) koji su se školovali kod kuće (de Laat et al., 2020), a u Izraelu se oko 360 porodica odlučilo za tu varijantu (Guterman & Neuman, 2017).

Argumenti za i protiv školovanja kod kuće

Razlozi zbog kojih roditelji odlučuju da im se deca školuju kod kuće umesto u redovnoj školi su raznovrsni, te se najčešće svrstavaju u dve veće grupe – ideološke i pedagoške razloge (Dwyer & Peters, 2019; Heuer & Donovan, 2017; Isenberg, 2007; Jolly & Matthews, 2020). Ideološki razlozi odnose se na verovanje roditelja da se u postojećoj školi religijska uverenja ne razvijaju na pravi način niti u dovoljnoj meri, da sadržaj onoga što se uči u školi i školska kultura ne odgovaraju normama i vrednostima koje se u porodici neguju i da škole imaju štetan uticaj na moral deteta. Pedagoški motivi roditelja uglavnom se tiču uverenja da škole pružaju nizak kvalitet znanja, kao i da nastava u školi ne uspeva da bude „po meri“ svakog deteta i da ne može adekvatno da odgovori na potrebe različite dece. Pored toga, zabrinutost za bezbednost deteta u školi (zbog droge, vršnjačkog nasilja i sl.) se, takođe, često navodi kao razlog zbog koga se deca školuju kod kuće (NCES, 2022). To je ujedno i najzastupljeniji razlog koji izdvajaju američki roditelji koji školuju svoju decu kod kuće (njih 80%) (IES, 2023). Jedan deo roditelja obrazloženje za školovanje kod kuće vidi u prilagođavanju obrazovanja individualnim karakteristikama deteta i mogućnostima optimalnog razvoja njihovih potencijala, dok drugi u prvi plan stavljaju doprinos jačanju zajedništva porodice i bliskosti među njenim članovima (Bhopal & Myers, 2017; Jolly & Matthews, 2020; Kunzman, 2009; Petrie, 2001). Uvreženo mišljenje da se za školovanje dece kod kuće prevashodno opredeljuju hrišćanski konzervativci ili liberalno nastrojani hipici očigledno ne odgovara realnosti (Heuer & Donovan, 2017).

Kao argumenti protiv školovanja kod kuće najčešće se navode neadekvatna socijalizacija dece i manje prilika za socijalnu interakciju sa vršnjacima. Zabrinutost izaziva i mogućnost da se roditelji koji se opredele za školovanje kod kuće ponašaju neodgovorno i da ne postupaju svi u najboljem interesu deteta. I u situaciji kada roditelji imaju najbolje namere u pogledu obrazovanja svog deteta, pitanje je da li su dovoljno kompetentni da zadovolje njegove akademske i lične potrebe (Bhopal & Myers, 2017; Dwyer & Peters, 2019).

S druge strane, zagovornici školovanja kod kuće podržavaju ideju da roditelji mogu da odlučuju o tome šta, kako i u kojim uslovima će njihovo dete učiti, tj. da imaju kontrolu nad procesom njihovog obrazovanja. Ujedno, ovo se posmatra i kao pravo roditelja na slobodu izbora kada je u pitanju obrazovanje njihove dece. Sloboda se smatra jednom od ključnih vrednosti u demokratskim društvima i podrazumeva da se pojedincima omogući da ostvare svoje interese i donose odluke o svom životu u skladu sa sopstvenim principima i uverenjima, u meri u kojoj time ne ugrožavaju slobodu i prava drugih osoba (Merry & Karsten, 2010). Prinuda države je u tom smislu opravdana samo onda kada je neophodno sprečiti zloupotrebu slobode.

Kada je reč o školovanju kod kuće, postavlja se pitanje da li pravo roditelja na izbor tipa i načina obrazovanja njihovog deteta može da bude u raskoraku sa najboljim interesima deteta? Ili, drugačije rečeno, da li i u kojoj meri bi sloboda roditelja u ovom slučaju trebalo da bude ograničena kako bi se osiguralo ostvarivanje individualne, ali i društvene dobrobiti? Odgovori na ova pitanja mogu biti oprečni, što pokazuju i razlike u zakonskim rešenjima kojima se reguliše školovanje kod kuće u različitim državama. No, i u velikom broju školskih sistema u kojima je ovaj oblik ostvarivanja obaveznog obrazovanja dozvoljen, prisutna su određena ograničenja i manji ili veći stepen kontrole od strane države. To ne znači da se roditeljima u potpunosti oduzima pravo da donose odluke koje se tiču njihove dece, niti da se guši pedagoški pluralizam, već znači da prosvetna vlast vodi računa o ostvarivanju prava deteta na kvalitetno obrazovanje. Država može i treba da ima paternalističku ulogu kako bi se obezbedila zaštita prava i interesa deteta (Merry & Karsten, 2010). U tom smislu, smatramo opravdanim restriktivne odredbe koje postoje u našoj pravnoj regulativi u pogledu uslova ostvarivanja i načina osiguranja kvaliteta školovanja kod kuće.

Literatura

- Besche-Truthe, F. (2022). The Global Trajectories of Compulsory Education: Clustering Sequences of Policy Development. In: K. Martens, M. Windzio (eds.), *Global Pathways to Education. Global Dynamics of Social Policy*, pp 65–96. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78885-8_3
- Bhopal, K., & Myers, M. (2017). *Home Schooling and Home Education: Race, Class and Inequality*. London: Routledge.
- de Laat, G., Dadić, K., & Bušljeta Kardum, R. (2020). Homeschooling: Between Croatian aspirations and Slovenian reality. *Educational Process International Journal*, 9(1), 7–22.
- Dwyer, J., & Peters, S. (2019). *Homeschooling: The History and Philosophy of a Controversial Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Home Education Policies in Europe: Primary and Lower Secondary Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Guterman, O., & Neuman, A. (2017). Different Reasons for One Significant Choice: Factors Influencing Homeschooling Choice in Israel. *International Review of Education*, 63, 303–318.
- Heuer, W., & Donovan, W. (2017). *Homeschooling: The Ultimate School Choice*. Boston: Pioneer Institute.
- IES (2023). *Stats in Brief: 2019 Homeschooling and Full-Time Virtual Education Rates*. <https://nces.ed.gov/pubs2023//2023101.pdf>
- Isenberg, E. (2007). What Have We Learned About Homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82(2–3), 387–409.
- Jolly, J., & Matthews, M. (2020). The Shifting Landscape of the Homeschooling Continuum. *Educational Review*, 72(3), 269–280.
- Kunzman, R. (2009). Understanding Homeschooling: A Better Approach to Regulation. *Theory and Research in Education*, 7(3), 311–330.

- Marochini Zrinski, M. (2022). Mogućnost uvođenja obaveznog cijepljenja protiv Covid-19 bolesti primjenom načela razmjernosti uz prikaz postojeće prakse Europskog suda za ljudska prava i ustavnog suda Republike Hrvatske. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Nišu*, 95, 13–42.
- Merry, M., & Karsten, S. (2010). Restricted Liberty, Parental Choice and Homeschooling. *Journal of Philosophy of Education*, 44(4), 497–514.
- NCES. (2022). *Homeschooled Children and Reasons for Homeschooling. Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/tgk>
- Petrie, A. (2001). Home Education in Europe and the Implementation of Changes to the Law. *International Review of Education*, 47(5), 477–500.

PUT KA GRAĐANSKOM AKTIVIZMU. OD OBRAZOVANJA DO ANGAŽOVANJA¹

Maja Maksimović²

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

Jelena Joksimović³

Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka

Katarina Popović⁴

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

Apstrakt

Ovaj esej prikazuje izazove učenja aktivnog građanstva i angažovanja u demokratskim praksama, posebno se fokusirajući se na ulogu obrazovanja u formiranju identiteta građanina i mogućnosti delovanja u dominantno neoliberalnim obrazovnim strukturama. Kroz ovu kratku polemiku, autorke ističu potrebu za stvaranjem prostora za kontinuirani proces učenja i angažovanja, umesto fokusiranja na predefinisane ishode u građanskom obrazovanju. Iznosi se stav da samo stvaranje demokratskih zajednica u obrazovnom sistemu omogućava podsticanje onoga što bismo nazvali građanskom svešću. Čini se da je posve uzaludno gurati građansko obrazovanje u postojeću metričku koncepciju obrazovanja koja teži da što efikasnije dođe do predviđenih odgovora na društvene probleme. U drugom delu rada prikazan je značaj učeničke participacije u obrazovanju koja omogućuje življenje donošenja odluka i uticaja na društvene procese, što nepobitno podstiče moć delovanja i aktivno građanstvo.

Ključne reči: aktivno građanstvo, građansko obrazovanje, demokratske prakse, deca i mladi, emancipacija.

Građansko obrazovanje je koncept koji izaziva rasprave. Već nekoliko godina predajemo na Filozofskom fakultetu izborni predmet koji se bavi aktivnim građanstvom, aktivizmom i ljudskim pravima za nastavnike i edukatore odraslih i suočavamo se sa nerazrešivim pitanjem kako naučiti osobu da bude aktivna u zajednici. Posmatramo aktivizam kao kontekst učenja, ali i kao sam cilj obrazovanja. Kroz aktivno eksperimentisanje sa već sedam generacija studenata, došli smo do zaključka da teorije

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0002-0980-9098>; e-mail: maksimovic.ma@gmail.com

3 <https://orcid.org/0000-0001-8323-5881>

4 <https://orcid.org/0000-0001-7664-8880>

i metode građanskog obrazovanja nije moguće prosto usvojiti, već je neophodno prvo primećivati pozicije, diskurse, interakcije i događaje koji se dešavaju u vlastitom okruženju, iskusiti osećaj slobode za delovanje i odgovornost za svoje postupke, razviti optimizam u saradnji i promeni, te biti upoznat sa postojećim mehanizmima učešća. Nesumnjivo je da je identitet studenata već oblikovan idejom političkog delovanja i agensnosti, što čini ovakav pristup radu poželjnim i očekivanim. Potrebno je samo podstaći, stvoriti prostor, kako bi ova prisutna agensnost dobila svoj izraz i oblik kroz kolektivnu akciju. Imajući u vidu da se ovaj predmet realizuje na Filozofskom fakultetu, instituciji koja je decenijama bila epicentar studentskih protesta i političke aktivnosti, jasno je da postoji duboka veza između studenata, njihovog identiteta i političkog angažmana. Međutim, poslednjih godina se čini da je došlo do izvesne političke impotencije. Pored uočljivog nezadovoljstva aktuelnom društvenom i političkom situacijom, čini se da postoji izvesna nespремnost za kolektivni politički angažman. Da li je opravdano očekivati od studenata da budu posvećeni političkim i društvenim idejama, imajući u vidu da su tokom prethodnog obrazovanja bili uskraćeni za iskustvo participativnog delovanja i usmereni ka postizanju definisanih ishoda?

Pitanje je nerazrešivo jer je paradoksalno. Naučiti osobu da postane aktivni građanin je nemogući zadatak jer čim formulišemo obrazovni ishod, možemo pretpostaviti da obrazovanje prestaje da bude emancipatorsko. Kako? Ironično, građansko obrazovanje je došlo na scenu sa neoliberalnom agendom koja čini pojedinca odgovornim za svoj položaj u društvu. Poziv na aktivno građanstvo proizašao iz dijagnoze da društvo pati jer mu nedostaju angažovani građani. Kriza demokratije se vidi kao rezultat nedostatka individualne odgovornosti, a ne strukturalnih uzroka poput nedovoljnog finansiranja socijalnih usluga ili gubitka političke kontrole usled privatizacije javnih usluga (Lawy & Biesta, 2006). U skladu sa tim, ona se smatra rešenom ponovnim obrazovanjem pojedinaca, posebno mladih, jer empirijski dokazi pokazuju da se vrednosti lakše i efektivnije oblikuju u mladosti (Sherrod et al., 2002). Ideja ishodi jasnim obrazovnim idealom o tome što znači biti aktivan građanin sa ciljem usađivanja odgovarajućih građanskih navika. Građansko obrazovanje je svedeno na sticanje kompetencija koje su potrebne da bi se neko nazvao dobrim građaninom. Optuživanjem pojedinca, društvo zaboravlja strukturalne uzroke problema (Lawy & Biesta, 2006), ali i nerazvijene mehanizme učešća, kao i nizak nivo informisanja o mogućnostima učešća. Biesta (2008) predlaže razlikovanje građanskog obrazovanja kao načina socijalizacije – proces kroz koji osoba postaje deo postojećeg društvenog poretka, usvajajući socijalni identitet aktivnog građanina i kao učenja koje se dešava kroz angažman u eksperimentu demokratije. Kako? Biesta (2008) se u velikoj meri oslanja na rad Rancierea i temelji svoje argumente za učenje demokratije na pojmu političkog građanstva koje obuhvata pluralnost i razlike kao razlog postojanja demokratskih procesa i praksi. Stoga, građanin nije poželjan identitet, već se neprestano pojavljuje kroz demokratske prakse. Građanstvo nije toliko status, nešto što se može postići i održavati, već se pre svega treba shvatiti kao nešto što ljudi neprestano čine: građanstvo kao praksa (Lawy & Biesta, 2006, 2006). Kao takvo, ne može se podrediti obrazovnom cilju i kurikulumu, jer je kurikulum organizovan oko specifičnih linearnih ishoda učenja koje treba preneti i ostvariti. To je komplikovan i čak nemoguć zadatak jer odgovor nije predvidljiv i dat, već je to stalna potraga za uspostavljanjem ravnopravnosti, što znači da emancipatorsko obrazovanje ne teži jednakosti; ono započinje načelima jednakosti i emancipacije. Snažno verujemo da je protivrečno da se nameće jedan identitet i da se tretira kao jedini mogući plod ideje demokratije. Ova dilema zapravo odražava stalnu napetost između ideje pluralnosti i jednakosti. Međutim, demokratija je neprestani proces, nije sistem, već praksa, u stalnom stvaranju i krizi, nikada završen, udaljeni cilj. Učešćem u demokratiji kao praksi, osoba je u procesu postajanja

građaninom, identitet koji je u stalnom definisanju i redefinisaju. Stoga bismo mogli tvrditi da je praksa demokratije na periferiji, kao stalni tok između margine i centra. Jednom fiksiran, prestaje biti. Trenutak demokratije je trenutak disidentifikacije (Biesta, 2011). To je prekid postojećeg poretka koji se manifestuje kao rekonfiguracija prostora i pozicija, događajući se u tim trenucima kada se “logika” postojećeg društvenog poretka suočava s “logikom” jednakosti (Biesta, 2011).

Deca kao građani i građanke

Član 12 Konvencije UN o pravima deteta kaže da *dete ima pravo na slobodno izražavanje sopstvenog mišljenja i pravo da se njegovo mišljenje uzme u obzir u svim stvarima i postupcima koji ga se tiču, u skladu sa uzrastom i razvojnim mogućnostima* (Vučković Šahović, 2001). I šire od ovog člana, Konvencija ima grupu prava koja govore o dečjem učešću, što čini participaciju jednim od stubova ovog dokumenta (Vranješević, 2012). Dakle, dečje je pravo, a obaveza odraslih je da omogući deci da žive i praktikuju svoju građansku ulogu. Jedino na taj način, živeći donošenje odluka i učestvovanje u društvenim procesima, može se postići dobrobit dece. Ovaj zaokret ide suprotno dominantnim stavovima o deci kao nekompetentnoj i nerazvijenoj za građansku ulogu, on se često maskira dobrim namerama i krilaticama poput „deca/mladi su budućnost“ ili „na deci/mladima svet ostaje“. Ovim se veoma implicitno zapravo poništava moć delovanja (agensnost) deci/mladima *sada i ovdje*, te se oni ne gledaju kao građani i građanke ovog društva već embrioni koji će tek u budućnosti imati građansku ulogu (Vranješević, 2012). Pitanje dečjeg učešća neophodno pokreće pitanje odnosa dece i odraslih, pa tako i opresiju odraslih nad decom, zanemarivanje specifičnosti kultura detinjstva ali i zanemarivanje ideje da su “deca eksperti za sopstveno iskustvo” i da o svim stvarima koje ih se tiču ne samo što mogu već i imaju pravo da odlučuju.

Brojni su razlozi zašto se dečja perspektiva zanemaruje i to pitanje je imalo više istorijskih obrta, ali važno je istaći da detinjstvo danas u velikoj meri oblikuje kultura straha od kriminala, diskriminacije, vršnjačkog, ali i svih drugih oblika nasilja. U poslednjih trideset godina zabeležen je veliki pad u igri napolju i na ulicama (Gill, 2007; Van Gils, 2007). Strah od nasilja, diskriminacije, uznemiravanja i uličnog kriminala je postao globalni problem koji jako utiču na smanjivanje prostora dečje igre, ali i dečju samostalnost (Brown & Patte, 2013). Ovi razlozi otvaraju prostor za prezaštićavanje dece i suspenziju njihove građanske uloge „dok ne odrastu“. Zanimljiv je mehanizam kojim ovaj pristup u ime dobrobiti dece, zapravo upravo ugrožava dobrobit dece smanjujući njihovu autonomiju i lišavajući ih prilike da praktikuju svoju građansku ulogu kao i da razviju svest o zajednici i odgovornosti prema njoj, čineći ih aktivnim učesnicima u oblikovanju svog okruženja i društva u celini. Ovakav pristup onemogućava deci da žive građansku angažovanost tokom celog života.

Zaključak

„Demokratija mora da se rađa sa svakom novom generacijom,
a obrazovanje je njena babica.“
John Dewey

Cilj obrazovanja za građanstvo nije jednostavno usvajanje određenih kompetencija ili postizanje definisanih ishoda, već stvaranje prostora za kontinuirani proces učenja i angažovanja u demokratskim praksama. Građansko obrazovanje se suočava s brojnim izazovima, uključujući nedostatak par-

ticipativnog iskustva tokom prethodnog obrazovanja i tendenciju neoliberalne agende da pojedinca stavi u centar odgovornosti za društveni položaj. Ipak, paradoksalno je očekivati od pojedinca da postane aktivan građanin kroz formalno obrazovanje koje se često fokusira na reprodukciju znanja i već definisane ishode. Stoga, izlazak iz tog zamišljenog embrionalnog stadijuma razvitka građanske svesti podrazumeva obraćanje detetu kao građaninu ili građanki. Nerealno je očekivati da se promenom konteksta, odnosno prelaskom na visoke studije promeni i subjektivitet učenika. Štaviše, na taj način se ne uvažavaju klasne razlike, već učestvovanje u društvu i oblikovanje sistema, ostaje aktivnost privilegovanih i visoko obrazovanih. Naviknuti na ulogu gledaoca ili pasivnog primaoca znanja, nekadašnji učenici će pristupati političkoj (sub)realnosti kao spektaklu, kao polju koje je van njihovog domašaja ili uticaja.

Literatura

- Biesta, G. (2008). What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish Curriculum for Excellence. *Scottish Educational Review*, 40(2), 38–52
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141–153.
- Brown, F., & Patte, M. (2013). *Rethinking children's play*. London: Bloomsbury.
- Gill, T. (2007). *No fear: growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British journal of educational studies*, 54(1), 34–50.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264–272.
- Van Gils, J. (2007). The child's right to play: the right to be a child. In: A. Ang, I. Delens-Ravier, M. Delplace, C. Herman, D. Reynaert, V. Staelens, R. Steel & M. Verheyde (Eds.), *The UN Children's Rights Convention: Theory Meets Practice: Proceedings of the International Interdisciplinary Conference on Children's Rights*. 18–19 May 2006, Ghent, Belgium. Mortsel: Intersentia.
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece – od stvarnog ka mogućem*, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Učiteljski fakultet.
- Vučković Šahović, N. (2001). *Prava deteta i Konvencija o pravima deteta*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.

KAKO BUDUĆI NASTAVNICI RAZUMEJU PRAVEDNOST U OBRAZOVANJU¹

Luka Nikolić²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Centar za obrazovanje nastavnika

Lidija Radulović³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Centar za obrazovanje nastavnika

Apstrakt

Polazeći od pet konceptualizacija pravednosti u obrazovanju koje su izdvojene na osnovu analize literature (jednak tretman za sve, jednakost šansi, obrazovanje koje vodi jednakim ishodima, pravedna individualizacija i obrazovanje za društvenu pravdu), cilj istraživanja je da razumemo kako studenti budući nastavnici shvataju pravednost u obrazovanju, kao i da preispitamo teorijski izvedene konceptualizacije i uvidimo da li studentska shvatanja ukazuju na postojanje neke konceptualizacije koju nismo predvideli teorijskom analizom. Na osnovu rezultata istraživanja možemo zaključiti da se studentska shvatanja pravednosti u obrazovanju razlikuju i da se većina odgovora studenata poklapa sa izdvojenim konceptualizacijama, uz izuzetak jednog odgovora koji se ne može kategorisati u jednu od ponuđenih konceptualizacija. Takođe, možemo zaključiti da se izdvojene konceptualizacije mogu smatrati dovoljno zaokruženim i jasnim shvatanjima pravednosti i koristiti za razumevanje i dalje istraživanje pravednosti u obrazovanju. Implikacije istraživanja ukazuju na potrebu da programi za obrazovanje nastavnika sadrže diskusije studenata i nastavnika o pravednosti.

Ključne reči: obrazovanje nastavnika, konceptualizacije pravednosti, jednakost, individualizacija, društvena pravda.

Uvod

Polazeći sa stajališta da pravednost predstavlja „suštinsku vrednost ka kojoj ljudi u različitim društvima konstantno teže“ (Hatfield et al., 2011, prema: Wei et al., 2022, str. 1), može se smatrati očekivanim da ova vrednost bude afirmisana kroz vaspitanje i obrazovanje, kao i da programi obrazovanja nastavnika budu orijentisani ka ovoj vrednosti, te da se nastavnici osposobljavaju da implementiraju i razvijaju praksu koju odlikuje pravednost (Cochran Smith, 2016; Grudnoff et al., 2021; Pugach et al., 2019; Watkins & Connelly, 2014). Međutim, otvorena su pitanja kako se razume pravednost i pravednost

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0001-5832-5244>; e-mail: luka.nikolic@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0000-0003-2491-298X>

u obrazovanju (Levinson et al., 2022), kao i šta to znači za obrazovanje nastavnika (Radulović & Nikolić, 2023). Budući da se način na koji će budući nastavnici razumeti program kroz koji se obrazuju i način na koji će u budućnosti delovati u praksi biti oslonjen na njihova uverenja (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Antić, 2010; Buchs et al., 2017), verujemo da je jedan od prvih koraka u osmišljavanju obrazovanja nastavnika o pitanjima pravednosti u obrazovanju – razumeti kako studenti shvataju ovaj pojam.

Zato su ciljevi ovog istraživanja: da razumemo kako studenti budući nastavnici shvataju pravednost u obrazovanju, da preispitamo teorijski izvedene konceptualizacije i uvidimo da li studentska shvatanja ukazuju na to da postoje neke konceptualizacije koje nismo predvideli teorijskom analizom.

Teorijski okvir

Na osnovu analize literature koja se bavi pitanjima pravednosti u obrazovanju, izdvojili smo pet konceptualizacija pravednosti u obrazovanju:

- *jednak tretman za sve u obrazovanju*, što podrazumeva da će mogućnost napredovanja i pohađanja viših nivoa obrazovanja zavisiti od postignuća učenika, a ona od truda i individualnih sposobnosti učenika, odnosno da će biti „u skladu sa zaslugama“;
- *jednakost šansi u obrazovanju*, što znači da svako, bez obzira na individualne i kulturološke razlike, ima mogućnost da bude uključen u svaki nivo obrazovnog sistema, što može zahtevati dodatnu podršku (materijalno-tehnička pomoć, afirmativne mere) pripadnicima marginalizovanih društvenih grupa (Edgar, 2022; Jenks et al., 2001; Levinson et al., 2022);
- *obrazovanje koje vodi jednakim ishodima*, što znači da uz pomoć kompenzatornih programa, dopunske nastave, uvažavanja razlika među učenicima i prilagođavanja nastave svi mogu doći do ostvarenja postavljenih ishoda ili jednako napredovati ka ostvarenju ishoda (Edgar, 2022; Levinson et al., 2022; Maiztegui-Oñate & Santibáñez-Gruber, 2008);
- *pravedna individualizacija u obrazovanju*, koja se odnosi na prilagođavanje ne samo programskih sadržaja i metoda, već i programskih ciljeva individualnim potrebama i kontekstu iz kojeg učenik dolazi, kako bi se učenik razvijao u skladu sa svojim potencijalima, što se može postići kroz otvorene kurikulume (konceptualizacija je zasnovana na shvatanju pravične individualizacije, o kojoj je pisao Stiven Edgar, ali je izmenjena i fokus joj je pomeren sa ostvarivanja programskih ishoda na holistički razvoj) (Edgar, 2022);
- *obrazovanje za društvenu pravdu* u kojoj se polazi od stajališta da nema pravednog obrazovanja u društvu nepravednosti i da obrazovanje treba da doprinese dekonstrukciji društvene nejednakosti i transformaciji društva (Cochran-Smith, 2009; Gorski & Parekh, 2020; Soo Hoo, 2004), što se može postići ukoliko se u obrazovni proces i odlučivanje o njemu uključe različiti akteri (roditelji, lokalna zajednica).

Navedene konceptualizacije se, implicitno ili eksplicitno, razlikuju prema više kriterijuma. Neki od njih su, na primer: gde se pozicionira odgovornost za nejednakost u obrazovanju (u učeniku ili sredini), kako se vidi put ka većoj pravednosti (kroz kompenzaciju učeničkih nedostataka, promenu obrazovanja ili promenu društva), kako se razume priroda obrazovnog programa (zatvoreni program ili otvoreni kurikulum), šta se smatra svrhom obrazovanja (postizanje programskih ishoda, prilagođavanje kulturi i uključivanje u tržište rada ili promena). Posledica toga je da neke konceptualizacije, iako se razlikuju prema jednom kriterijumu, mogu biti slične prema nekom drugom. Ovo pokazuje

složenost pojma pravednost u obrazovanju, koja je već prepoznata u literaturi (Pugach et al., 2019), kao i da je teško precizno kategorisati različite konceptualizacije ovog pojma. Takođe se može zapaziti da se u osnovi različitih konceptualizacija nalaze različiti pogledi na društvene odnose i ulogu pojedinca u društvu, što može biti razlog za otvaranje pitanja: da li različite konceptualizacije pravednosti govore o razlikama u shvatanju jedne vrednosti ili se pak radi o različitim vrednostima koje se nalaze u osnovi različitih konceptualizacija.

Metodologija istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u okviru nastave na master programu za obrazovanje nastavnika koji se realizuje na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Podaci su skupljani kroz fokus grupni intervju u kome je učestvovalo 7 studenata koji su različiti po tome koje osnovne studije su završili, da li imaju iskustvo nastavničkog rada, nastavu kojih predmeta realizuju i da li rade u državnoj ili privatnoj školi. Studenti su najpre dobili vinjete na kojima je opisano pet konceptualizacija pravednosti u obrazovanju, uz molbu da izaberu onu koja u najvećoj meri odgovara njihovom shvatanju dobrog obrazovanja i da razmisle o razlozima za takav izbor. Zatim su informisani da će uslediti razgovor koji je deo nastavnog procesa, ali će biti iskorišćen i za potrebe istraživanja. Razgovarano je o više pitanja, a u ovom radu će biti analiziran samo deo koji se odnosi na konceptualizaciju pravednosti u obrazovanju. Razgovor o ovom pitanju je trajao oko 90 minuta. Studenti su aktivno učestvovali, zastupali i objašnjavali svoje izbore, samoinicijativno se uključivali kako bi dovodili u sumnju ili potvrdili ono što drugi govore.

Obrada podataka podrazumevala je kombinaciju deduktivnog i induktivnog pristupa, budući da se pri analizi shvatanja studenata pošlo od unapred razvijenih pet konceptualizacija, ali je postojala otvorenost da se kreiraju i nove, ukoliko se u odgovorima studenata prepozna još neki način konceptualizovanja pravednosti u obrazovanju (Delve & Limpaecher, 2023; Hsieh & Shanon, 2005). Pri razumevanju shvatanja studenata uzimana su u obzir obrazloženja koja su davali u vezi sa svojim izborom, ali i način na koji su govorili o tome čime bi dopunili tekst vinjete i kako su diskutovali o drugačijim shvatanjima. Način na koji su kategorisana studentska shvatanja pravednosti određen je konsenzusom dva istraživača.

Tokom fokus grupnog razgovora teme o kojima smo razgovarali i ideje koje su se čule mapirane su na velikom papiru, tako da su beleške svi mogli da prate i na njih reaguju, što je služilo i za dodatnu proveru da li su njihovi izbori adekvatno zabeleženi i shvaćeni kao i da se dopune njihovim dodatnim uvidima ukoliko je bilo potrebe za to.

Razgovor je osim istraživačke imao i obrazovnu svrhu, budući da je aktivnost imala za cilj da skrene pažnju studentima na značaj pravednosti u obrazovanju i da doprinese njihovom osvešćivanju i preispitivanju sopstvenih stajališta.

Rezultati i diskusija

Na osnovu analize studentskih odgovora može se zapaziti da studenti na različite načine razumeju pravednost u obrazovanju. Gotovo sve konceptualizacije prisutne su u shvatanjima jednog ili više studenata, pri čemu je izuzetak konceptualizacija „jednak tretman za sve u obrazovanju“, koju nijedan od studenata nije birao kao željenu. Odgovori većine studenata su kategorisani u jednu od predloženih načina konceptualizovanja pravednosti u obrazovanju, pri čemu je najveći broj studenata (3), kao željenu konceptualizaciju birao „obrazovanje za društvenu pravdu“, dok se po jedan student

odlučio za ostale predložene konceptualizacije. Studentska shvatanja pravednosti mogu se objasniti njihovim prethodnim iskustvima i vrednostima koje su im bliske, ali postoji mogućnost i da su vrednosti koje su studenti prepoznali u našem programu kao poželjne uticale na njihove odgovore. Načini na koji studenti shvataju pravednost, zajedno sa tipičnim primerima studentskih iskaza na osnovu kojih je njihovo shvatanje kategorisano, dati su u Tabeli 1.

Tabela 1: Studentska shvatanja pravednosti u obrazovanju

Konceptualizacija pravednosti	Studentski iskazi o poželjnoj konceptualizaciji
Jednakost šansi u obrazovanju	<p>„Postoje dosta sredina ruralnih ... u kojima i dalje ima dece koja nemaju adekvatno obrazovanje i koje podučavaju ljudi koji su završili srednju školu.“</p> <p>„Šta bih ja volela? Ja bih volela da se svi školuju i da svi imaju uslove, i da svi imaju knjige....da se vremena na vreme obezbede i neke dobrotvorne akcije i prikupljanje pomoći ... donose se sredstva, finansiraju se, imaju pravo na školovanje, možda neke čak i školarine se omogućavaju njima ... mislim da svi trebaju da imaju pristup.“</p>
Jednakost ishoda u obrazovanju	<p>„Nastavnik mora da poznaje i individualne potrebe đaka, odnosno njihovo predznanje ... nastava zbog toga mora biti prilagođena.“</p> <p>„Orijentisanost ka, zapravo, ishodima, ali uvek gledanje, odakle je taj došao, pošto se dosta ima studenta koji su iz različitih kultura.“</p>
Pravedna individualizacija	<p>„Prva stvar koja mi se svidela ... da su otvoreni kurikulumi i da postoji autonomija nastavnika.“</p> <p>„Da se omogućava zaista ... svakom detetu da se razvija u skladu sa svojim kapacitetima i mogućnostima...“</p> <p>„...da obrazovanje ne predstavlja kompenzatorno obrazovanje, koje je nalik terapijskom obrazovanju, nego da se zaista uvažavaju učenici...“</p>
Obrazovanje za društvenu pravdu	<p>„Zato što vidim da je ovde reč o razvoju društva u celini ... kako bih rekla, doprinosi društvenoj pravdi kojoj, mislim, žedan je svet te društvene pravde. Ovo je jedan od načina da se ona uspostavi.“</p> <p>„Učestvovala bi različite grupe, kako bi se izbegla ova hegemonija pojedinih kultura, društvenih grupa i pojedinaca. Dopada mi se to što je nastavnik predstavljen kao kritički mislilac i onaj koji može da doprinosi društvenim promenama.“</p> <p>„ Bile bi uključene i sve te grupe i manjinske. Znači, valjda bi pravda onda bila tim omogućena da učestvuju u donošenju tih odluka razne grupe ljudi, a ne samo jedna.“</p> <p>„Najviše oslikava kako bi trebalo izgledati obrazovanje koje je dostupno svima. A to treba postići jer mislim zato i živimo u svetu u kakvom živimo jer svako gleda samo na sebe i nejednakost je ogromna.“</p> <p>„Uče deca, odnosno učenici jednakosti i pravednosti...Treba ih učiti kroz neke prakse, a ne sad samo kao mi ćemo na papiru omogućiti svima jednak upis ili jednake ishode.“</p> <p>„ ...nije zanemarena čak je i aktivno istaknuta ta komponenta aktivizma. Veliki problem u svakom društvu je što nekako, uvek neka kritična masa ostane na nivou nereagovanja. Ovo nam omogućava da prosto budemo naučeni da je okej reagovati, da je okej preduzeti akciju.“</p> <p>„Imam utisak da kada nas od malena tome uče, ..., da u takvim okolnostima ima zapravo mnogo manje mesta za političke manipulacije.“</p>

Međutim, iako je, na osnovu onoga što je dominiralo u njegovim iskazima, lako postignut konsenzus istraživača oko toga u skladu sa kojom konceptualizacijom je shvatanje studenta, u izjavama nekih studenata su se mogli pronaći i elementi neke druge konceptualizacije. Na primer, student čije je shvatanje u skladu sa konceptualizacijom jednakosti šansi u obrazovanju izgovara i da: „...onaj ko ima više potencijala i više želje da uči, više motivacije, on će postići više i dalje će se školovati...”, a jedan od studenata koji u diskusiji dominantno zastupa obrazovanje za društvenu pravdu, pominje i da: „Ko je sposoban, mislim da će se u svakom sistemu izboriti...mislim da je volja čak bitnija od sposobnosti”. Ovi iskazi bi se mogli smatrati odgovarajućim za konceptualizaciju obrazovanja prema zaslugama. Slično, u izjavama nekih studenata koji su dominantno zastupali obrazovanje za društvenu pravdu, bilo je teza koje odgovaraju pravičnoj individualizaciji, a nekim studentima je bilo teško da razgraniče pravednu individualizaciju od jednakosti ishoda. Budući da su studenti tokom razgovora dosta konzistentno zastupali jednu konceptualizaciju, lako je postignut konsenzus o onoj koja je dominantna, čak i kada su bili приметni elementi neke druge konceptualizacije.

Činjenica da studentski odgovori sadrže elemente različitih konceptualizacija ukazuje na složenost fenomena pravednosti i na to da prihvatanje jedne konceptualizacije ne znači odbacivanje svih elemenata neke druge. Primetili smo da se iskazi koji odstupaju od konceptualizacije koju student dominantno zastupa najčešće javljaju u kontekstu razgovora o aktuelnoj praksi. To nam ukazuje da su odgovori studenata obojeni iskustvima iz prakse, kao i da je praksu nemoguće izvesti potpuno kao implikaciju pojedine konceptualizacije. Osim složenosti fenomena pravednosti i brojni kontekstualni faktori mogu ograničiti ostvarivost neke od konceptualizacija u praksi. Međutim, bez obzira na ove dileme, izdvojene konceptualizacije se na osnovu odgovora studenata, mogu smatrati dovoljno zaokruženim i jasnim shvatanjima pravednosti.

Kada se pitamo da li iz našeg istraživanja proističe postojanje još neke konceptualizacije pravednosti, indikativni su nam odgovori jednog od studenata (Tabela 2) u kojima se ne može uočiti dominacija jedne od ponuđenih konceptualizacija. Iskazi ovog studenta mogu se interpretirati kao nedovoljno jasni za svrstavanje u jednu od konceptualizacija i nedovoljno konzistentni da bi se smatrali posebnom konceptualizacijom. Iako se iz odgovora ovog studenta ne prepoznaje zaokruženo shvatanje pravednosti, izdvojeno je kao posebno pretpostavljajući da takva nekonzistentnost može postojati kod budućih nastavnika, što nam ukazuje na izazove koji postoje u obrazovanju budućih nastavnika.

Tabela 2: Shvatanje studenta koje nije u skladu sa ponuđenim konceptualizacijama

Konceptualizacija pravednosti	Studentski iskazi o poželjnoj konceptualizaciji
„Konzistentno nekonzistentno”	<p>„...razvijanje maksimuma potencijala kod svake individue – suština obrazovanja.“</p> <p>„Ja ne bih isključila mogućnost da onaj ko u nekom trenutku nema neko postignuće, ne postoji mogućnost da mu se razvije. Zato sam rekla razvoj potencijala.“ (pravedna individualizacija)</p> <p>„Pa nema jednake uslove u samom startu, ali postoje socijalne ustanove koje daju svoj doprinos ... Pa, ja mislim da neko ko nema cipele, pa mu nabavi cipele, dođe u školu i to mu se da podrška, da razvije svoj pun potencijal.“ (jednakost šansi)</p> <p>„Pa možete da im omogućite onda da i oni stignu negde gde bi mogli da stignu.“ (jednakost ishoda)</p> <p>„...ako sve napravimo da svi budu isti, da mnogo više uložite u nekog ko mnogo sporije se razvija, to je plemenito” /Na pitanje istraživača „Da li je ili nije pravedno?"/ „Pa nije pravedno jer se onaj kome ste mogli malo više da date, da postigne mnogo...“ (jednak tretman za sve)</p>

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju da budući nastavnici razumeju pravednost u obrazovanju na različite načine. Teorijske konceptualizacije: jednak tretman za sve, jednakost šansi u obrazovanju, obrazovanje koje vodi jednakim ishodima, pravedna individualizacija i obrazovanje za društvenu pravdu mogu se koristiti za razumevanje i dalje istraživanje pravednosti u obrazovanju. Takođe, možemo zaključiti da u studentskim odgovorima nismo pronašli nove konceptualizacije, ali smo uočili postojanje nekonzistentnog shvatanja koje je važno imati u vidu u osmišljavanju obrazovanja nastavnika.

Imajući u vidu da studenti konceptualizuju pravednost na različite načine, smatramo da je za programe obrazovanja nastavnika koji postavljaju pravednost u centar važno da obuhvataju diskusije o različitim konceptualizacijama pravednosti u obrazovanju. Samo korišćenje termina „pravednost“ bez diskusije i preispitivanja, ne samo da nije dovoljno za razumevanje pravednosti u obrazovanju i osposobljavanje nastavnika da doprinose pravednijem obrazovanju, već naprotiv, može doprineti zamagljivanju značenja i vrednosti koje se nalaze u osnovi pravednosti i otvoriti prostor za različite vrste manipulacija (Levinson et al., 2022, str. 9).

Literatura

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it. *International research and pedagogy*, 46(3), 296–308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>.
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *International research and pedagogy*, 43(3), 296–306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>.
- Cochran Smith, M. (2009). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, A. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445–467). Dordrecht: Springer
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57(1), 67–78. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Delve, Ho, L., & Limpaecher, A. (2023, March 10). *Inductive Content Analysis & Deductive Content Analysis in Qualitative Research*. Delve. <https://delvetool.com/blog/inductive-content-analysis-deductive-content-analysis>
- Edgar, S. (2022). The Tricky Concept of ‘Educational Equity’ – In Search of Conceptual Clarity, *Scottish Educational Review*, 54(1), 3–25. <https://doi.org/10.1163/27730840-54010002>
- Gorski, P. C., & Parekh, G. (2020) Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>
- Grudnoff, L., Dixon, H., & Murray, J. (2021). The Power of Inquiry in Equity-Oriented Teacher. *Beijing International Review of Education*, 3(2021), 368–386.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jenks, C., Lee, J.O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87–104.

- Levinson, M., Geron, T., & Brighthouse, H. (2022) Conceptions of Educational Equity, *AERA Open*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/23328584221121344>
- Maiztegui-Oñate, C., & Santibáñez-Gruber, R. (2008). Access to education and equity in plural societies. *Intercultural Education*, 19(5), 373–381.
- Pugach, M. Gomez-Najarro, J., & Matewos, A.M. (2019). A Review of Identity in Research on Social Justice in Teacher Education: What Role for Intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206–218.
- Radulović, L., & Nikolić, L. (2023). Justice in education and social justice – perspectives on teacher education. In M. Radulović & M. Trajković (Eds.), *Towards a more equitable education: from research to change, 29th International Scientific Conference "Educational Research and School Practice* (pp. 82–86). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Soo Hoo, S. (2004). We Change the World by Doing Nothing, *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 199–211.
- Watkins, A., & Connelly, V. (2014). Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76–92.
- Wei L., Wang C., Zhou J., Cui, Z., Sun, X., Bo, Y., Xu, M., & Dang, Q. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844>.

ČEMU VREDI STRAH? OBLIKOVANJE VASPITNO-OBRAZOVNIH VREDNOSTI NA AFEKTIVNOM PLANU¹

Nevena Mitranić Marinković²

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

Apstrakt

Ovaj rad otvara pitanje nad time kako vrednosti koje promovishemo u vaspitanju i obrazovanju *zapravo žive* na afektivnom planu. U fokusu rada je afektivno delovanje straha – kao dominantne političke sile savremenog društva i sile koja neminovno proizilazi iz dešavanja u vaspitno-obrazovnoj praksi u Srbiji u proteklim godinama i iz našeg šireg društvenog konteksta u poslednjim decenijama. Razumevanju afektivnog dejstva straha na vaspitno-obrazovnu praksu pristupiću kroz fiktokriticizam – polazeći od buđenja percepta kod čitaoca kroz tri priče o ličnim iskustvima u kojima je strah (pre)oblikovao pedagoško delovanje, te dalje konceptualizujući iskustvo uz pomoć savremenih teorija koje se bave razumevanjem straha i njegovog dejstva u društveno-političkom kontekstu. Mada rad nije usmeren na davanje zaključaka koliko na pokretanje preispitivanja, na kraju rada sugerise se neophodnost skretanja sa krutog racionalizma i usmerenost na postignuća, ka poetičnosti, performativnosti i negovanju osećaja zajedništva u vaspitanju i obrazovanju.

Ključne reči: vaspitanje i obrazovanje, teorije afekta, afektivne politike straha, fiktokriticizam.

*Strah je poput prijatelja koji je kukavica.
Ponekad je u pravu, ali ako mu pružiš priliku, odvući će te u rupu u kojoj živi.
(Dejvid Gemel, Gavranovo srce)*

23. Decembar 2023. godine

Subota je, skoro ponoć. Obaveštenja na telefonu zvrče bez prestanka.

Poštovane profesorke,

Želimo da vam se obratimo u ime nas studenata treće godine (...). Povodom cele situacije oko studenta koji je pretio profesorima i studentima da će upotrebiti vatreno oružje osećamo nebezbednost na samom fakultetu. Upoznati sa tragedijom koja se dogodila na Univerzitetu u Pragu

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0002-1519-9935>; e-mail: nevena.mitranic@f.bg.ac.rs

ne osećamo sigurnost i ne želimo da verujemo da postoji i 1% šanse da se dogodi bilo kakav incident te prirode.(...)

(odlomak iz studentskog mejla)

Zjapi zatečenost u glavi. Ne znam – ni šta se desilo, ni šta činiti.

U prepisci nastavnika vrti se kratka poruka za kratkom porukom, dilema za nevericom. Srce da iskoči iz grudi, pitanja da probiju glavu. Da li otkazujemo čas? Izložbu? Radionicu? Kome pisati: studentima druge, treće, četvrte, kluba; upravi; koordinatorima; radnim grupama? Zašto nisu zvanično prekinuli sa nastavom? Zašto nisu pojačali obezbeđenje? Zašto nisu doveli policiju? Zašto nam nisu dali neke instrukcije?

Cele noći ležim budna u krevetu. Zamišljam učionicu u kojoj držimo nastavu, uznemirujuće zvuke iz hodnika, zaključavanje vrata iznutra, preraspoređivanje ljudi, ormarića i stolova. Stolovi su lagani, neće oni nikoga i ništa zaustaviti. Da li bih umela da iskoristim biber-sprej koji nosim u torbi?

„Treba da vam uvedu pretres na ulazu“, kaže mi sestra.

„Da, ali znaš koliko nas ima...“

„Pa onda kartice da se čekirate, da ne može da uđe svako.“

„Pa i ovaj je bio student, dakle imao bi karticu.“

„Onda da se zaključavate ili da vas obuče da se branite nekako!“

Hvatam se za glavu i čeznem da nas prosto zatvore. Koji trenutak kasnije, shvatam šta sam poželela. Šta bi sa mojim velikim rečima kako treba da radimo na otvaranju institucija?

Za Ničea, istina dolazi iz pada (Nietzsche, 1873/1993, prema: Brekelmans, 2023); za Deleza, mišao dolazi iz nužde (Deleuze, 1968/2001) – istinski mislimo tek kada nas koncepti koje smo savladali i logike koje smo razvili iznevere. Ideja za ovaj rad došla je kada su me izneverile moje vrednosti – ili ja njih; kada sam bez opipljive i proverene osnove, „pala“ u paniku, te represivne i agresivne mere protivne onom za šta se zalažem.

Poslednje decenije globalne istorije svedoče da nisam jedina „sklona padu“. Strah i mere do kojih on oblikuje postupke pojedinaca i društava u celosti toliko su izraženi, da postaju široko zastupljen predmet proučavanja društvenih nauka, naročito nakon terorističkih napada 11. septembra 2001. godine u Americi (Lee, 2022). Kroz naučne analize situacija u kojima strah preuzima primat i koordiniše akcije, jača stanovište koje za vaspitno-obrazovni rad može biti naročito značajno – o strahu ne kao individualnom osećaju, već mehanizmu koji proističe iz društvenih odnosa i kojim se društvene strukture prenose na individualne psihološke funkcije (Elias, 1982, prema: Zembylas, 2009). Otud ovim radom ponirem u vlastito iskustvo u nuždi da razumem kako se strah uobličava u vaspitno-obrazovnom kontekstu, kako i kakve društvene vrednosti se sa njime odvijaju (a na uštrb kojih drugih), te kako se dalje može odraziti na pojedince, ali i na kulturu vaspitno-obrazovnih ustanova i šire na proces ostvarivanja vaspitanja i obrazovanja.

Spram vlastitog iskustva kao razloga za upitanost, ali i nastojanja da razumem odnos individualnog doživljaja i društvenih struktura, fokusiraću se na sagledavanje straha kroz afekt – kapacitet tela da čine i da prihvataju (Spinoza, 1994). Afekt je relacijski fenomen – izranja iz spleta činilaca

konkretne situacije i ispoljava se u atmosferi, kao intenzitet u odnosima među ljudskim i neljudskim drugima (Mandalaki, 2022; Semetsky, 2006). Skretanje pažnje na afekt i na način na koji afektivno dejstvo biva oblikovano i dalje oblikuje naše postupke, prepoznaje se kao ključno za razumevanje socijalnih i političkih odnosa danas, te time i obrazovanja (Mandalaki, 2022).

Afekt je nematerijalan i nestalan, što ga čini teškim za istraživanje – neophodno je usmeriti se na intenzitete i relacije (Stewart, 2007). U ovom radu to ću učiniti oslanjajući se na fiktokriticizam kao pristup pisanju i istraživanju koji prepliće različite forme, uključujući lične narative i preglede literature (Mandalaki, 2022), polazeći od umetničkog buđenja percepcija, ka teorijskom kriticizmu i traganju za konceptima (Muecke, 2010), ne bismo li celovito razumeli i odgovorno se angažovali sa otelovljenim iskustvom i širim društvenim problemima koji se u njemu očitavaju. Otud, rad je koncipiran oko tri realna, implicitno povezana, ali poetski predstavljena događaja (pri čemu je jedan događaj podeljen na prvi i poslednji deo rada). Teoretizacija koja prati događaje nije od njih odvojena, niti ih tumači, već nam otvara mogućnosti njihovog razumevanja i postavljanja relevantnih pitanja.

3. Maj 2023. godine

*Tog 3. maja 2023. u školu je ušetao dečak, od samo 13 godina,
naoružan do zuba, ne obazirući se ni na šta osim svoje mračne misije...
(izvod iz teksta na sajtu novine Blic)*

Nedeljama zjapi rana.

Nedeljama tražimo reči. Nedeljama tražimo krivce. Nedeljama nas probada metak, nedeljama čujemo pucnjeve, nedeljama nam padaju prijatelji iz klupe pred očima.

Pitam studente kako im je na praksi u školama. Pucaju šavovi. Poziva se policija i privode se na razgovore učenici za svaku reč, gest ili slutnju koja u bilo kom smislu nije „na mestu“. Učenici kao izgubljeni. U kancelarijama stručnih saradnika smenjuju se u razgovorima, suzama, zahtevima da se nešto učini. Podela među roditeljima – da li je za decu bolje da se nastavi nastava? Stručni saradnici i nastavnici u nemoći, traže pomoć i smernice od viših instanci. Više instance se hvataju za procedure kao za slamku – Vlada propisuje uvođenje policije u obrazovne ustanove, klinike se spore oko muzikoterapije, naučnici većaju kako će se sada zaključiti ocene.

Svi smo pogođeni.

Na majskom sastanku doktoranada grupe za pedagogiju minuti tišine. Reči se otvaraju kao rana, bolno izloženo i intimno. Nekome tu ide rođaka, nečija koleginica je majka deteta, neko je pod utiskom odgledanog intervjua sa roditeljima dece koja su stradala.

Niko ne može da pojmi. Nema pitanja ni odgovora.

Samo rana koja zjapi, u nama i pred našim očima.

Strah nekada funkcioniše kao zaraza – prenosi se kroz velike grupe ljudi na osnovu čak i posrednog kontakta i naročito smo mu podložni u institucionalnim uslovima i u kontekstima u kojima nam je bazična sigurnost poljuljana. Takvo kretanje straha u teoriji se navodi kao definicija masovne histerije (Trimble & Reynolds, 2016). Mada je masovna histerija najčešće praćena ekstremnim fizičkim pokazateljima, poput epizoda bolesti i nesvestice, i mada ne pretendujem da situaciju u kojoj smo se zatekli kategorišem kao histeričnu, po intenzitetu i relacijama koji su po sredi pre možemo govoriti

da je razlika u stepenu, ali ne i u vrsti (Deleuze, 1969/1990) između masovne histerije i opisanog događaja. Svi proživljavamo simptome traume i atmosferu užasa, dopuštajući joj da oblikuje naše dalje činjenje – računajući i smanjenu toleranciju na nepredvidivost svakodnevice koju možemo da prihvatimo. Drugačije, čini se, kao da bi značilo ne poštovati težinu onog što se *negde i nekome* (ne pred našim očima i ne nama i nekom nama bliskom) dogodilo.

Najčešći pristup ovakvim situacijama jeste tretiranje pojedinaca kao žrtava i preduzimanje dekontekstualizovanih, a ponekad i dehumanizujućih mera za njihovo lečenje, ili sprečavanje daljeg širenja (Seale-Feldman, 2019). Takav pristup prepoznaje se i u reakciji nadležnih organa i obrazovnih ustanova u Srbiji u situaciji kojom se bavimo na početku poglavlja – kroz fokus na „ranjivost“ dece, mladih i zaposlenih, te individualna i grupna psihološka savetovanja; kroz racionalnu elaboraciju problema, te ubrzan povratak u tokove časova i zaključivanja ocena kao uzmak od osećaja koji nas pogađa; kroz uspostavljanje represivnih mera poput angažovanja policije u školama i razmatranja obuka o prepoznavanju potencijalnih masovnih ubica. Time vaspitno-obrazovni sistem sve svoje aktere pokreće ka činjenju svedenom na sprečavanje budućih nesreća i ka neprihvatanju događaja kao *našeg* realnog zbivanja.

Ključna vrednost je bezbednost – nipošto neosnovana. Ipak, bezbednost se ovakvim merama prikazuje kao „bezbednost uspostavljenog sistema“ pre nego sigurnost pojedinaca koji u njemu učestvuju. Skretanje pažnje na pitanja daljeg odvijanja nastave i zaključivanja ocena, umesto na pitanje kako smo kao društvo došli do ovakvog ishoda, jasno ukazuje na primat obrazovanja kao društvene procedure nad obrazovanjem kao živim procesom kojim se tvore i društvo i osobe. Društvo – kao strukture vlasti, ne kao zajednica – dodatno se štiti medijskim promovisanjem situacije kao psihotičnog čina koji je došao „niotkuda“, pojačanim senzacionalističkim naslovima i načinima izveštavanja. Intenziviranjem psihopatološkog aspekta svakako nepojmljivog događaja intenzivira se i atmosfera bizarnosti, nepredvidivosti i užasa našeg vremena, kojoj mere „povratka u normalnost“ stoje kao paradoks i postavljaju sve aktere u histeričnu poziciju nemogućnosti da ujedno prihvate događaj koji ih je zatekao i nešto učine s njim.

Prema rekonceptualizaciji pojma u skladu sa teorijama afekta koju nudi Li (Lee, 2022), masovna histerija ukazuje se kao afektivno kreiranje subjektiviteta u bizarnim, ekstremnim, nepredvidivim i nekontrolisanim situacijama. Histerija ne proizilazi iz nesvesnih nagona, već iz sveprisutnog osećaja straha i konflikta koji predstavlja novu silu dejstva u svim našim susretima i koji pojedinca dovode u stanje „opsade“ (Lara et al. 2017, str. 34, prema: Lee, 2022) – osećaj nepostojanja prostora za misli i akcije, a time ni za otpor ili stvaranje. Time se širenjem histerije pospešuje pasivizacija – zatvaranje prema drugima i prema društvenim zbivanjima, te usmeravanje kapaciteta pojedinaca da čine i prihvataju nešto što neće biti uznemirujuće po njih same, a time često ni uzdrnavajuće po društvene strukture.

1. April 2020. godine

Situacija je dramatična. Približavamo se scenariju iz Italije i Španije.

Molimo vas da ostanete kod kuće.

Krizni štab za suzbijanje zarazne bolesti COVID-19

(SMS poruka poslata korisnicima Telekom mobilne mreže)

„U nenadanoj situaciji koja nas je zadesila i gorućem osećaju panike sa kojom smo se nosili, radili smo šta smo znali ne bi li stvorili ma kakav okvir stabilnosti. Očekivano je da smo olako posegnuli ka najbržim rešenjima.“ (Mitranić, 2021)

„Kao početni odgovor na šok izazvan pandemijom kovid-19 odgovor obrazovnih politika u velikom boju zemalja (...) podrazumevao je potpuno zatvaranje škola i predškolskih ustanova. Ove mere odražavaju dominaciju medicinskog diskursa i javnog zdravlja sa fokusom na održavanje funkcionisanja sistema. (...) predloženi prioritetni zadaci prvenstveno se odnose na praktičare, ali ne i na sistem vaspitanja i obrazovanja.“ (Miškeljin, 2021)

„Pregledom stručnih i naučnih članaka, te sajtova istaknutih organizacija koje su produkovale najviše brošura i istraživanja (...) pokazuje se da je priča pretežno usmerena na to šta roditelji/staratelji treba da rade u vreme pandemije.“ (Purešević, 2021)

„Učešće vaspitača dominantno prati savetodavni i didaktizirani odnos prema detetu. U svim e-publikacijama nedostaje pozivanje na iskustvo deteta, na eksperimentisanje na smislen način povezano sa svakodnevnim iskustvom. Vaspitači se dominantno obraćaju detetu kao usamljenom objektu didaktičke ili terapijske obrade (...). Time se ustaljuje obrazac shvatanja deteta kao konzumenta stvarnosti koja je izvan njegovog svakodnevnog iskustva, u kojoj je dete ograničeno angažovanjem bez istinskog učešća i doživljaja vlastitog doprinosa, te se ona detetu nudi kao simulirana stvarnost.“ (Krnjaja, 2021)

Savremeni autori u oblasti političke filozofije razvili su koncept „afektivne politike straha“ (Massumi, 1993b), kao pojašnjenja post-ideološkog oblika vladavine kojim se utiče na pojedince kroz afektivno dejstvo kao okidač političke akcije (Lee, 2022). U ovom obliku vladavine kolektivna akcija uslovljena je zaraznim prenošenjem neartikulisano g osećaja, imitacijom i pojačanom sugestibilnošću (Sampson, 2012, prema: Lee, 2022).

Stigler (2011b, 2012, prema: Featherstone, 2016) uzrok saradljivosti pojedinaca pronalazi u propasti simbolike u savremenom kapitalizmu, te u primatu kvantitativnih vrednosti koje ne omogućavaju ljudima da istinski artikulišu svoje iskustvo. Kvantifikacija postaje vrednost po sebi, te se društvene institucije i akcije oblikuju isključivo spram onoga što može biti merljivo, propisano i proverljivo, odbacujući sve što se ne može bez viška kvantifikovati (Featherstone, 2016) – naročito osećaje i doživljaje. Time se uništava želja, kapacitet za pažnjom te i sama svest pojedinaca, i produkuje populacija bez istinskog znanja, umenja i dostojanstva (Lindberg, 2019).

Ne znajući šta da činimo i ne razumejući šta nam se događa, postajemo podložni strahu od neizvesnog, te konstantnom osećaju ugroženosti. Pretnja je svuda – u svetu oko nas, u ljudima koji nas okružuju, u našim vitalnim funkcijama, u porodičnim odnosima, u našoj slici o sebi samima (Massumi, 1993b). Društvo se više ne vodi obećanjem boljitka, već propasti koja je uvek-već prisutna u svakom aspektu naše svakodnevice (Massumi, 1993b). Strah je naše društveno stanje.

Nesigurnost dalje vodi u inertnost (Lee, 2022) – u nestanak osećaja da pojedinac može napraviti ma kakvu razliku. Kroz ogorčenost i pasivizam, primoranost da se prati ono što autoritet kaže jer ne prepoznamo sebe same kao sposobne da se suočimo, u našu telesnost urezuje osećaje nepoverljivosti, mržnje, društvenih granica, hijerarhija i dominacije (Massumi, 1993a). „Slom junaka koji dejstvuje na svet dovodi do uspona kulture nasilnog anti-heroizma“ (Featherstone, 2016, str. 247), te oni koji ne žele olako da se prepuste poslušnosti lako padaju pred paranoičnim i neproverenim idejama i u agresivna ponašanja prema onome/onima što/koje ne razumeju. Moglo bi se reći da tu leži potencijal vaspitanja i obrazovanja da se suoči sa opasnostima našeg vremena; ipak, i vaspitno-obrazovnim kontekstima uveliko dominira afektivna politika straha.

Čudna priča o strahu može se ispratiti u primeru s početka ovog poglavlja – od masovne histerije potkrepljene političkim izjavama i merama, preko prevođenja apsolutne odgovornosti za decu i mlade na odrasle koji su (bukvalno) zaglavljani sa njima, pa do toga da se odrasli prave da „nema straha, samo prilike za učenje“ i prevode živo iskustvo u didaktizirane sadržaje kroz koje deca treba da nauče slova, brojeve, pesmice i eventualno da kažu šta je virus. Proceduralnost, jednako kao ni kvantifikacija, ne omogućava da obujmimo svoje iskustvo – niti da istinski razumemo šta nam se dešava.

Način na koji afektivna politika straha funkcioniše u vaspitno-obrazovnom kontekstu mudro je sakriven upravo ovakvim procedurama, promovisanjem „prakse zasnovane na podacima“, pri čemu se za relevantne podatke uzimaju najpre rezultati kvantitativnih istraživanja i oni podaci koji nam govore o svim mogućim faktorima rizika i procedurama za njihovo sprečavanje. Sudeći po rezultatima istraživanja sa kojima se susrećemo, pretnja *jeste* svuda – u biohemiji deteta, u njegovoj sobi među igračkama, u našoj kući među uređajima, u školi među vršnjacima, na ulici među nepoznatima, u društvu i aktuelnim globalnim vrednostima. Deca su osuđena na propast – sem ako ih kroz obrazovanje naučno zasnovanim intervencijama ne uvedemo u naučno zasnovane okvire poželjnih osobina i ponašanja kao mogućnosti opstanka.

„Od šume ne vidimo drvo“ i od normi i standarda ne vidimo dete; tražimo od nadležnih institucija da nam propišu svaku mogućnost postupka, strahujući da bilo koja improvizacija može dovesti do onog „najstrašnijeg“ – do neuspeha. Time gubimo vlastitu profesionalnu autonomiju i obrazujemo sebe, decu i naše vaspitno-obrazovne ustanove kao poslušnike ekspertize i izvršioce naloga bez preispitivanja.

27. Decembar 2023. godine

Zgrada fakulteta ista je šta god da se dešava; svedoči svojim velikim prozorima i popločanim hodnicima s istim mirom i pripremanju ispita, i pretnjama, i poljupcima. Mi smo ti koji je bojimo značenjima. Nećemo je prihvatiti kao „minsko polje“ – učinićemo je mestom susreta.

Smejem se u sebi dok stolove i ormariće koje sam zamišljala kao deo odbrambenih zidova pakujemo po spratovima fakulteta u štandove sa perlicama, pomponima, perjem i šljokicama.

Dok gledam dva dečaka kako trče ushićeno stepenicama fakulteta do sledećeg štanda, oca koji posvećeno sa malom ćerkom tumači mapu – ruku već umrljanih šljokicama i flomasterima, baku koja uzalud pokušava da sustigne unuka koji je „na zadatku“, devojčice koje neumorno okreću i iščitavaju svaki napravljeni ukras na jelci i studentkinje kako napuštaju volonterske pozicije, veseleći se kao deca dok prave ukrase sa svojim željama, drago mi je što Novogodišnja radionica nije odložena.

Na ulazu fakulteta, kraj portirnice obezbeđenja, ubrzano se puni jelka ukrašenim porukama:

Želim da živim u normalnom društvu, sa smajlicima i očima

... da baka bude zdrava i srećna, sa zvezdicama i pomponima;

... da sva deca imaju poklone, sa perjem i srcima;

... mumiju, sa cirkonima.

Nismo zatvorili fakultet – izložili smo sebe na ulaznim vratima. Zgradom diše neka nova bliskost, neka nova vizija, neka magija.

U savremenoj političkoj filozofiji opšti je konsenzus da ne možemo odvojiti svoje postojanje od straha (Massumi, 1993a). Ipak, strah ne vodi nužno u opasno stanje; kako pokazuje Ejdman (Seale-Feldman, 2019) u svom istraživanju pojava masovne hysterije u školama, afekt straha se može tretirati kao ekstremni izraz empatije – nesvesnog, afektivnog, otelovljenog preuzimanja osećaja patnje i ugroženosti ljudi koji su nam bliski ili nam postaju bliski što više o njima saznajemo; stapanja sa teritorijom koju nastanjujemo i osetnog razumevanja vrednosti koje njome žive i opasnosti koje im prete; proživljavanja potencijalnosti događaja i celokupne (ljudske i neljudske) istorije u trenutku. Situacije kolektivnog straha otelovljavaju saosećanje i duboku povezanost sa drugima i sa svetom – ali sa neizvesnim ishodima. Raditi na njihovom razrešenju značilo bi raditi na prihvatanju duboke povezanosti i saosećanja koje nas pogađa, kao okosnici za činjenje zasnovano na plemenitosti, hrabrosti, i nuždi da se na događaj da revitalizujući odgovor.

U tom smislu Masumi sugerise da je danas neophodno „redefinisati otpor“ (Massumi, 1993a), vraćajući se performativnosti i poetici izraza, u kojoj različiti jezici kojima se služimo ponovo postaju nosioci percepta, doživljaja i iskustva bivstvovanja (Berardi, 2012, prema: Featherstone, 2016). Zadatak koji doba afektivne politike straha postavlja pred vaspitanje i obrazovanje je da, kroz poetičnost i performativnost, razvija emocionalnu klimu koja nije zasnovana na strahu, već na praktikovanju zajedništva (Zembylas, 2009), na razvijanju osetljivosti za ljubav, za patnju, kao i za zamišljanje (i otelovljenje) drugačijih načina življenja (Featherstone, 2016).

Literatura

- Brekelmans, A. (2023). The Fall: An Affective Methodology. *Capacious: Journal for Emerging Affect Inquiry*, 3(1), 143–163. <https://doi.org/10.22387/CAP2022.72>
- Deleuze, G. (2001). *Difference and Repetition* (P. Patton, Trans.). Continuum. (Original work published 1968).
- Deleuze, G. (1990). *The Logic of Sense* (Lester, M. & Stivale, C, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1969)
- Featherstone, M. (2016). Chaomic Spasm: Guattari, Stiegler, Berardi, and the Digital Apocalypse. *CM: Communication and Media*, 11(38), 243–268. <https://doi.org/10.5937/comman12-11501>
- Krnjaja, Ž. (2021). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme „korona krize“: fizička izolacija i „efekat tunela“. U: V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 67–82). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Lee, R. L. M. (2022). Affectivity, subjectivity, and vulnerability: on the new forces of mass hysteria. *Subjectivity*, 15(1), 18–35. <https://doi.org/10.1057/s41286-022-00127-6>
- Lindberg, S. (2019). Politics of digital learning—Thinking education with Bernard Stiegler. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 384–396. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1586531>
- Mandalaki, E. (2022). Affective diaries of quarantine: Writing as mourning. *Organization*, 31(1).
- Massumi, B. (1993a). Preface. In: Massumi, B. (Ed.), *The Politics of Everyday Fear*. University of Minnesota Press.
- Massumi, B. (1993b). Everywhere You Want to Be Introduction to Fear. In: Massumi, B. (Ed.), *The Politics of Everyday Fear* (3–38). University of Minnesota Press.
- Mitrančić, N. (2021). Uvek crtamo: vrtić „na daljinu“ u vreme kovid-19 krize iz dečje perspektive. U: V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 83–100). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Miškeljin, L. (2021). Pristupi obrazovne politike predškolskom vaspitanju i obrazovanju u doba krize. U: V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 101–118). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Muecke, S. (2010). The Fall: Fictocritical Writing. *Parallax*, 1(4), 108–112.

- Purešević, D. (2021). Vrtić na daljinu u vreme covid-19 krize – perspektiva roditelja. U: V. Spasenović (ur.), *Obrazovanje u vreme covid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 133–150). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Seale-Feldman, A. (2019). Relational Affliction: Reconceptualizing “Mass Hysteria”. *ETHOS*, 47(3), 307–325.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Dordrecht: Sense Publishers.
- Spinoza, B. d. (1994). *A Spinoza Reader: The Ethics and Other Works* (Edwin M. Curley, Trans.). Princeton: Princeton University Press.
- Stewart, K. (2007). *Ordinary Affects*. Durham: Duke University Press.
- Trimble, M. and Reynolds, E. H. (2016). A brief history of hysteria: From the ancient to the modern. *Handbook of Clinical Neurology*, 139, 3–10.
- Zembylas, M. (2009). Global economies of fear: affect, politics and pedagogical implications. *Critical Studies in Education*, 50(2), 187–199.

STEREOTIPNOST PROSTORA ZA IGRU – OD TREND NA JAVNIM PROSTORIMA KA TRENDU U VRTIĆIMA

Marija Malović¹

PU „Dr Sima Milošević“, Zemun

Apstrakt

U radu je, na primeru uređenja dvorišta četiri vrtića predškolske ustanove „Dr Sima Milošević“ u Zemunu prikazano kako se trend uređivanja stereotipnih prostora za igru dece u gradu preslikao sa javnih prostora namenski uređenih za dečju igru – igrališta na zajedničke prostore vrtića namenjene igri i istraživanju dece – dvorišta vrtića. Stereotipnost prostora za igru ogleda se u: predefinisanim prostorima na kojima prevladavaju glomazni, fiksirani elementi koji uglavnom modeluju individualno korišćenje, bez upućivanja dece jedne na druge i uspostavljanja saradnje i jedan vid upotrebe; prisustvu veštačkih materijala (plastika, beton, metal) koji deci ne dopuštaju bogata senzorna iskustva i dodir sa prirodom; i prezaštićivanju dece, odnosno u nedostatku prilika za razuman, „bezbedan“ rizik koji deci dopušta da testiraju sopstvene granice, grade samopouzdanje i istrajnost, razvijaju koordinaciju i povezuju misaone i motoričke procese. U radu se bavimo preispitivanjem društvenih vrednosti koje prepoznavamo u ovom trendu, kao i preispitivanjem pedagoških potencijala ovako uređenih prostora.

Ključne reči: prostori za igru, igrališta, vrtić, zajednički prostori na otvorenom, uređenje prostora.

Uvod

Dvorišta vrtića bitan su deo neposredne sredine za učenje i kao takvi na direktan način oblikuju položaj deteta u programu i odražavaju realni program, zbog čega moraju biti usklađeni sa koncepcijom „Godina uzleta“. Da bismo mogli reći da je prostor dvorišta vrtića uređen u skladu sa koncepcijom Osnova programa, on treba da bude izazovan i ispunjen prirodnim, nestruktuiranim i polustrukturiranim materijalima i oblikovan tako da dopušta mogućnost menjanja i prilagođavanja. Važno je da prostor dvorišta vrtića bude bezbedan, ali i izazovan i inspirativan, da omogućava deci da se angažuju u igri i istraživanju na različite načine: da se skrivaju, da istražuju sopstvene granice kroz zvuk i pokret, angažujući se u situacijama koje podrazumevaju razumni rizik, da maštaju, zamišljaju i u takvoj igri prostor menjaju i prilagođavaju svojim zamislima, da imaju bogata senzorna i kinestetička iskustva, kao i mogućnost praktične manipulacije (Osnove programa, 2018).

Ipak, izražen je trend uređenja dvorišta vrtića po uzoru na stereotipna dečja igrališta, u neskladu sa gorenavedenim principima, stoga se ovom radu bavimo preispitivanjem društvenih vrednosti koje navedeni trend promoviše, kao i preispitivanjem pedagoških potencijala prostora uređenih na

1 E-mail: m.malovic@outlook.com

način koji se trendom sugerije. Pedagoški potencijal prostora za igru i učenje zavisi od toga kao taj prostor svojim fizičkim, simboličkim, socijalnim i diskurzivnim dimenzijama oblikuje uslove u kojima se deca igraju i njihove načine učešća (Malović, 2022).

Stereotipnost prostora za igru dece kao trend na javnim prostorima u gradu

Život u gradu karakteriše iščezavanje nestruktuiranih prostora za igru dece, dok se dečja igra premešta na igrališta – prostore namenski uređene, odnosno strukturirane za dečju igru (Malović, 2022). Kako je trend iščezavanja nestruktuiranih prostora za igru u gradu prepoznat a značaj igre za detetovu dobrobit neosporan, mnoge zemlje, makar na deklarativnom nivou, obezbeđivanje javnih prostora koji omogućavaju deci da se aktivno angažuju u igri postavljaju kao važan društveni cilj (Spiegel et al., 2014). Međutim neretko se dešava da se kompleksan problem sužavanja prostora za igru pokušava rešiti postavljanjem novih, najčešće stereotipnih igrališta, bez promišljanja o njihovim pedagoškim potencijalima, a broj dostupnih igrališta proklamuje se kao pokazatelj podrške dečjoj igri (Malović, 2022).

Igrališta predstavljaju *mesta za decu*, to su prostori uređeni od strane odraslih, prema zamislama odraslih o tome kako deca treba da ih koriste, bez uključivanja dece u proces osmišljavanja i uređivanja tih prostora, stoga ti prostori nisu *dečja mesta* jer se planira *za* decu, a ne *sa* decom (Spencer & Blades, 2005). Osvrtom na istorijat razvoja dečjih igrališta uviđamo da se sa pojavom sigurnosnih standarda za dečja igrališta dogodila tipizacija ovih prostora koji su počeli da liče jedni na druge (Frost, 2012; Hee Kim, 2018). U donošenju sigurnosnih standarda koji su, ne samo merilo kvaliteta opreme za igrališta, već i uslov za postavljanje opreme na javne površine, prepoznaje se tržišni interes koji se ogleda u omogućavanju neometane trgovine između zemalja i optimizaciji proizvodnog procesa (Spiegel et al., 2014), stoga možemo reći da je stereotipizacija igrališta posledica profitno orijentisanog procesa uređivanja prostora za igru vođenog ekonomskim (komercijalnim) merilima.

Stereotipnost kao trend u uređivanju prostora za igru dece odgleda se u: predefinisanoj prostora i prevladavanju fiksiranih elemenata, dominaciji veštačkih materijala i nedostatku prilika za razuman rizik (Malović, 2022). Pedagoški potencijal ovakvih prostora izuzetno je ograničen. Predefinisani prostori na kojima prevladavaju glomazni, fiksirani elementi fiksni su po svojoj funkciji, što znači da decu usmeravaju na jedan, predviđeni, vid korišćenja i uglavnom modeluju individualno korišćenje. Time što na ovim prostorima prevladavaju veštački materijali (plastika, beton, metal) deci se ne omogućavaju bogata senzorna iskustva i dodir sa prirodom. Stereotipne prostore karakteriše odsustvo prilika za razuman, „bezbedan“ rizik koji deci dopušta da testiraju sopstvene granice, grade samopouzdanje i istrajnost, razvijaju koordinaciju i povezuju misaone i motoričke procese (Malović, 2022; Pavlović Breneselović i sar., 2022.).

U Srbiji je ovaj trend dodatno pojačan donošenjem Pravilnika o bezbednosti dečjih igrališta (2019) koji se primenjuje na sva javna dečja igrališta na otvorenom prostoru (član 3), a ne primenjuje se na igrališta koja nisu namenjena javnoj upotrebi, dok za opremu koja se postavlja na dečja igrališta važe opšti standardi za bezbednost proizvoda² i standardi predviđeni za igračke³.

2 Evropski standard SRPS EN 1176

3 Evropski standard SRPS EN 71

Pomenuti Pravilnik se ne primenjuje na uređenje dvorišta dečjih vrtića, koji su Pravilnikom o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanje delatnosti predškolske ustanove (2023) određeni kao zajednički prostor za decu, zaposlene i roditelje koji služi za igru i učenje. Ovi prostori uređuju se prema kriterijumima kvalitetnog prostora definisanim u Osnovama programa (2018). Međutim, ukoliko se na ovim prostorima postavlja oprema sa dečjih igrališta, ta oprema, odnosno delovi prostora uređeni po principu dečjih igrališta podležu gorepomenutom Pravilniku (2019).

Preslikavanje trenda na kontekst dečjih vrtića

Da bismo razumeli značaj koji ima uređenje dvorišta vrtića, kao prostora na kom se deca igraju važno je istaći da je igra „jedinstveni čin u kom se aktiviraju svi potencijali deteta“ (Osnove programa, 2018, str. 21), ona je uvek više od aktivnosti, za igru je važan način učešća deteta, ali i kontekst u kom se odvija (Krnjaja, 2012). Istakli smo na početku da se pedagoški potencijal prostora ogleda u tome na koji način sam prostor oblikuje uslove u kojima se deca igraju i njihove načine učešća. U Vodiču za uređenje prostora u dečjem vrtiću (Pavlović Breneselović i sar., 2022.) eksplicitno je navedeno da se uređivanje dvorišta po principima dečjih igrališta ne preporučuje zbog toga što, po svojoj funkciji ovakva oprema usmerava decu na jedan način korišćenja i na individualno korišćenje. Ipak, mi i danas imamo primere da se delovi dvorišta uređuju po modelu stereotipnih dečjih igrališta, a taj model možemo prepoznati u postavljanju glomaznih mobilijara i mekane podloge – elemenata prepoznatljivih na dečjim igralištima.

U martu mesecu, 2024. godine u 4 vrtića (Čarolija, Pepeljuga, Iskrica i Bubamara) koja su deo predškolske ustanove „Dr Sima Milošević“ u Zemunu pokrenuti su radovi na uređenju dvorišta koji su isplanirani, organizovani i finansirani od strane gradske opštine Zemun. Radovi su najavljeni na zvaničnom sajtu grada Beograda⁴ i gradske opštine Zemun⁵, kao i na portalu Zemunske vesti⁶ kao radovi u okviru projekta uređenja (odnosno rekonstrukcije) dvorišta vrtića i škola u ovoj opštini. Navedeni primeri nisu jedini ovog tipa, ali ćemo se isključivo na njih osloniti za potrebe ovog rada.

Zanimljivo je kako se pomenuto uređenje dvorišta u četiri vrtića predškolske ustanove „Dr Sima Milošević“ proklamuje u pomenutim objavama kao vid saradnje između predškolske ustanove i gradske opštine, dok je u realnosti odluka o uređenju dvorišta doneta bez konsultovanja sa predstavnicima ustanove i uz usmeno obaveštenje o početku radova, bez informisanja ustanove o detaljima pomenutog projekta rekonstrukcije i bez davanja informacija o dinamici izvođenja radova. Takav način donošenja odluke i sprovođenja radova ne samo da oslikava odsustvo saradnje, već oslikava i odsustvo transparentnosti. Ovakav proces uređenja prostora ne samo da deci ne daje pravo glasa u odlučivanju i oduzima im mogućnost da prostori za igru budu njihova mesta, obojena njihovim značenjima, i da oni sami daju doprinos uređivanju prostora na kom će provoditi svoje vreme, već su iz procesa izuzeti i vaspitači, stručni saradnici i roditelji.

4 <https://www.beograd.rs/cir/beoinfo/1807699-uredjenje-dvorista-vrtica-iskrica/>

5 <https://zemun.rs/%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BB%D0%B8-%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8-%D0%BD%D0%B0-%D1%83%D1%80%D0%B5%D1%92%D0%B5%D1%9A%D1%83-%D0%B4%D0%B5-%D0%BB%D0%B0-%D0%B4%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%88%D1%82/>

6 <https://zemunskevesti.rs/foto-uredjenje-dvorista-vrtica-pepeljuga-u-zemunu/>

<https://zemunskevesti.rs/foto-pocelo-uredjenje-dvorista-vrtica-bubamara-u-zemunu/>

Učešće gradske odnosno lokalne vlasti u održavanju i uređivanju dvorišta vrtića nije samo po sebi sporno. Sredstva za finansiranje delatnosti predškolskim ustanovama, a time i tekućih održavanja dvorišta (opremanje, košenje, popravke i slično) obezbeđuje lokalna samouprava, sredstvima opredeljenim za ovu namenu. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023) predviđa da se ustanove samostalno i u saradnji sa nadležnim organom lokalne samouprave staraju o obezbeđivanju i unapređivanju uslova za rad, u šta spada i uređenje zajedničkih prostora na otvorenom. Međutim, ovde možemo povući paralelu sa pojavom na nivou grada gde se broj novopostavljenih dečjih igrališta u gradu proklamuje kao pokazatelj podrške dečjoj igri, tako se i postavljanje stereotipnih dečjih igrališta u dvorišta vrtića proklamuje kao pokazatelj brige gradske vlasti za dobrobit dece u vrtićima i uspostavljene saradnje sa predškolskom ustanovom.



Slika 1: Delovi dvorišta vrtića fotografisani 5. aprila, 2024. (započeti radovi)

Ukoliko se osvrnemo na izgled, odnosno funkcionalnost postavljenih igrališta lako je uočljivo da se radi o stereotipnim igralištima. Po završetku radova delovi dvorišta ova četiri vrtića izgledaće identično (predviđeno je dodavanje mekane podloge i još nekih fiksiranih elemenata), što pored ograničenog pedagoškog potencijala o kom smo govorili, dovodi i do toga da izgled dvorišta ne oslikava jedinstvenu kulturu vrtića i život dece i odraslih koji su deo te kulture, već ka lokalnoj zajednici šalje uniformnu, bezličnu sliku. Ovakva, bezlična slika, nikako ne može doprineti promeni odnosa članova lokalne zajednice prema dvorištu vrtića koji je u Zemunu, kao i mnogim drugim krajevima, nepovoljan i često rezultira lomljenjem opreme i ostavljanjem otpada u dvorištu (Pavlović Breneselović i sar., 2022).

Zaključak

Ukoliko dvorišta dečjih vrtića posmatramo kao prostore na kojima se deca igraju (iako to nije njihova jedina, ali jeste njihova dominantna namena) možemo reći da su primeri navedeni u ovom radu samo deo pokazatelja da u Srbiji izostaje koordinisana sistemski podrška dečjoj igri i da su prostori za participativnost i procesualnost u pogledu društvenog odnosa prema igri ograničeni (Mitranić, 2016). Izostanak promišljanja na nivou društva, pa i na nivou obrazovne politike, o značaju

podrške dečjoj igri (kroz uređenje prostora na otvorenom, između ostalog) i izostanak systemske podrške oblikuje vrednosni sistem našeg društva. Kao posledicu možemo imati da se fokus odraslih (roditelja, ali i vaspitača) stavlja na obezbeđivanje prilika za igru dece samo u onoj meri u kojoj to njima omogućava da se bave drugim poslovima, da ne budu usmereni na decu, dok se deca igraju ili samo toliko da deca imaju dovoljno prilika za fizičko angažovanje u toku dana, kako bi ostala fizički zdrava (Gaskins, 2000, prema: Laser & Russel, 2014).

Ukoliko dekonstruišemo vrednosti iza postupaka uređenja dvorišta vrtića prikazanih u ovom radu možemo prepoznati netransparentnost u postupanjima lokalne samouprave iza kojeg se može kriti profitni interes proizvođača standardizovane opreme, kao i neparticipativnost i neprocesualnost u procesu uređivanja dvorišta vrtića. Ovi uvidi govore nam da je potrebno pokrenuti promene pristupa obrazovanju, a posebno u domenu transformacije šireg konteksta vaspitno – obrazovne prakse (Krnjaja i sar., 2023), odnosno raditi na razumevanju svrhe i funkcije predškolskog vaspitanja u širem društvenom kontekstu, kako bi se i odnos lokalnih samouprava prema predškolskim ustanovama transformisao u saradnički.

Literatura

- Frost, J. (2012). Evolution of American Playgrounds. *Scholarpedia*, 7(12). 304–323.
- Hee Kim, W. (2018). *The Importance of Playing in the City, A Comparison of Children's Playgrounds*. MA thesis. Erasmus Mundus Master Course in Urban Studies [4CITIES] 2016–2018.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113–133). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju i UNICEF.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. i Mitranić, N. (2023). Podrška stručnim saradnicima u promeni pristupa obrazovanju. U: Z.Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović (ur.), *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja* (str. 145–151). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije
- Laser, S., & Russel, W. (2014). Children's Right to Play. In: L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (eds.), *Play and Learning in Early Childhood* (pp. 294–306). London: SAGE.
- Malović, M. (2022). *Pedagoški potencijali igrališta u gradu za decu predškolskog uzrasta*. (doktorska disertacija). NaRDuS (123456789/21084).
- Mitranić, N. (2016). Smernice za društvenu podršku dečjoj igri. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 411–425. DOI: [10.5937/nasvas1602411m](https://doi.org/10.5937/nasvas1602411m)
- Spencer, C. & Blades, M. (2005). An introduction. In: C. Spencer & M. Blades (eds.), *Children and their environment* (pp. 1–13). New York: Cambridge University Press.
- Spiegel, B., Gill, T. R., Harbottle, H., & Ball, D. J. (2014). Children's Play Space and Safety Management: Rethinking the role of Play Equipment Standards. *SAGE open*, 1–11. DOI: [10.1177/2158244014522075](https://doi.org/10.1177/2158244014522075)
- Pravilnik o bezbednosti na dečjim igralištima (2019). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 41/2019.
- Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanje delatnosti predškolske ustanove (2023). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 1/2019, 16/2022, 6/2023.
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Osnove programa – Godine uzleta (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 16/2018.

KONFLIKT VREDNOSTI U VASPITANJU I OBRAZOVANJU

Aleksandar Milanković¹

Student doktorskih akademskih studija pedagogije
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Apstrakt

U radu polazimo od filozofske pretpostavke o *konfliktu* vrednosti kao o jednom od njihovih ključnih svojstava i potom razmatramo neke od glavnih segmenata vaspitno-obrazovne prakse u kojima vrednosna dimenzija ima ključnu važnost. Najpre razmatramo konflikt vrednosti u koncepciji obaveznosti osnovnog vaspitanja i obrazovanja, kao i koncepciji učeničke discipline, potom razmatramo tematizovanje autonomije i slobode u jednom zakonskom dokumentu, i na kraju, problematizovanje konflikta vrednosti u priručnicima za građansko vaspitanje. Može da se zaključi da, barem u nekim od ključnih oblastima vaspitanja i obrazovanja postoji konflikt vrednosti, i da se on retko eksplicira i problematizuje. Smatramo da je konflikt vrednosti u razmatranim segmentima vaspitanja i obrazovanja posledica visokog stepena njihove složenosti i da ima epistemološku i metodološku važnost kao *prepreka monizmu vrednosti* u konceptualizaciji vaspitno-obrazovnog procesa, *osnov kritičko-skeptičke pozicije* prema izrazito optimističkim evaluacijama dostignutih vrednosti u vaspitno-obrazovnom procesu i *kritički korektiv* teza o visokom stepenu predvidivosti vaspitno-obrazovnog procesa i izvesnosti dostizanja i ostvarenja njegovih ciljeva.

Ključne reči: konflikt vrednosti, pedagoški skepticizam, pluralizam vrednosti.

Uvod

U radu polazimo od određenih filozofskih analiza vrednosti, i primenjujemo ih u razmatranju izvesnih segmenata vaspitno-obrazovne prakse u kojima vrednosna dimenzija ima ključnu ulogu. Podrazumeva se da naš rad nije pokušaj sistematične i sveobuhvatne analize suštine vaspitanja i obrazovanja, niti sistematično empirijsko istraživanje zakonskih dokumenata i nastavnih materijala, već analiza malog, ograničenog broja specifičnih slučajeva, izabranih prema tome što se *zasnivaju* u vrednostima, ili *problematizuju* vrednosti.

Cilj rada je da se, kroz razmatranje tih specifičnih slučajeva, ispituju njihove određene odlike, koje vode ka zaključku o konfliktnoj prirodi vrednosti u nekim od ključnih oblasti vaspitanja i obrazovanja, kao i da se ona retko eksplicira i problematizuje. Slučajevi koje ispituujemo su: a) koncepcija obaveznosti osnovnog obrazovanja, b) koncepcija učeničke discipline, v) određene formulacije u glavnom zakonskom dokumentu Republike Srbije o vaspitanju i obrazovanju, kao i g) priručnici

1 <https://orcid.org/0009-0009-9289-9239>; e-mail: radujtesetrgovi@gmail.com

za nastavu građanskog vaspitanja. Slučajevi a) i b) *zasnovani* su na određenim, važnim društvenim vrednostima, dok slučajevi v) i g) *tematizuju* i *problematizuju* određene vrednosti i njihove relacije.

O konfliktu vrednosti

Filozof i istoričar ideja, Isaija Berlin (Isaiah Berlin) identifikovao je specifičnu ljudsku sklonost – sklonost da se moralne (i društvene) vrednosti shvataju kao usklađene, neprotivrečne, kao da ostvarenje jedne (ili skupa vrednosti) znači ostvarenje drugih i to u harmoničnom, beskonfliktnom obrascu (Berlin, 2002). Rasprostranjeno je uverenje da ostvarenje slobode u društvu znači i sreću njegovih članova a da pravedna društveno-ekonomska preraspodela znači ostvarenje individualne slobode. Međutim, dostizanje slobode često ne znači sreću a društvena pravda može da znači ograničenje individualnih sloboda i obrnuto: ekonomisti su nedvosmisleni – viši stepen individualnih sloboda znači viši stepen nejednakosti (Madžar, 2011).

Prema Berlinu, bar neke vrednosti su, u suštinskom smislu, u konfliktu (Berlin, 2002). I sve vrednosti, u nekim situacijama, mogu da dođu u konflikt. Ne samo to: unutar *jedne vrednosti*, npr. slobode, leži konflikt: *pozitivna* ili *negativna* sloboda? Sloboda *za* autonomno učestvovanje u društvu ili sloboda *od* prinude društva; da li je sloboda isto što i samoostvarenje, nezavisnost, samodovoljnost, autonomija (Berlin, 2002)? Berlin ističe da su vrednosti gradualne i da nisu poželjne bezuslovno: bezuslovna vrednost slobode ugrozila bi ranjive članove društva, lišene osnovnih „uslova slobode“ (Berlin, 2002, str. 38). Konflikt vrednosti u načelu nije racionalno razrešiv, barem ne potpuno, ne bez bar nekog gubitka (Nagel, 1979; Williams, 1981).

Berlin je više puta isticao da nema *beskonfliktnog* društva, lišenog antagonizama i vrednosnih razilaženja, da vrednosti nisu nužno kompatibilne jedna s drugom a da između krajnjih, jednako važnih i svetih ciljeva može da se javi konflikt, ne samo u određenoj društvenoj grupi, već i u samom pojedincu (Berlin, 2002). Beskonfliktno društvo je rajsko društvo, nedostupno uobičajenom ljudskom iskustvu: nema simfonije vrednosti. I to važi za sve segmente društvenog života.

Konflikt vrednosti u vaspitanju i obrazovanju

Da li iz prethodno navedenog sledi da i u vaspitanju i obrazovanju mogu da se očekuju različiti konflikti vrednosti? Vaspitanje i obrazovanje su procesi *visokog stepena složenosti* (Antonijević, 2014). To predstavlja izazov za istraživanja i postavlja delikatne zahteve pred istraživače, pojačavajući oprez prema poželjnim rezultatima i osetljivost za uočavanje neželjenih rezultata. Istraživanje vaspitanja i obrazovanja podrazumeva i spremnost da se proces sagleda iz ugla moguće *katastrofe* i promašenosti, kako to čini Paul Konrad Lisman (Liessman, 2009). Visok stepen složenosti vaspitanja i obrazovanja podrazumeva nelinearnost, nepredvidivost, određeni stepen neekonomičnosti i neefikasnosti i izvesne dvosmislenosti i antagonizme. Primera radi, poznato je da kritičko-komunikativna didaktika ukazuje na konstitutivnu ulogu *smetnje* u nastavi a Gudjons ukazuje da se treba čuvati „pedagoških idila“ o vaspitno-obrazovnoj praksi lišenoj problema, dvosmislenosti, antagonizama i unutrašnjih trenja (Gudjons, 1994, str. 32; Kiper & Mischke, 2008).

Pored toga što su procesi visokog stepena složenosti, vaspitanje i obrazovanje su vođeni i usmereni opštim vrednosnim orijentacijama i idealima ka ostvarenju, usvajanju i integrisanju vrednosti u svojevrsni *sistem* (Antonijević, 2014). Vaspitanje i obrazovanje su, zapravo, nezamislivi bez moralnog razvoja i usvajanja moralnih vrednosti. Ipak, istraživanja ukazuju na određene dvosmislenosti i an-

tagonizme u pogledu moralnog vaspitanja (i razvijanja moralnih vrednosti). Određeni autori naglašavaju da razvijanje moralnih vrednosti ne mora nužno da bude eksplicirano kroz ciljeve i zadatke školskog rada, već da se odvija implicitno kroz druge školske aktivnosti (Jelić i sar., 2022). Međutim, određeni nalazi pokazuju da je moralno vaspitanje nedovoljno integrisano u vaspitno-obrazovni proces, da se u moralnom vaspitanju nejednako razvijaju svi aspekti moralne svesti i da može da se konstatuje malobrojnost empirijskih istraživanja moralnog vaspitanja (Jelić i sar., 2022).

U domenu vaspitanja i obrazovanja dobro je poznat primer konflikta između dva diskursa (akademski postignuća i čovekov razvoj) koji je detektovao Tomas (Thomas) Armstrong (Armstrong, 2006). Ili, primer odnosa nastavničke autonomije i institucionalno-administrativne efikasnosti. Da li su nastavnici zaista autonomni praktičari ili *izvršio*ci programa i velikog broja pravilnika koje *heteronomno* primenjuju i u čijem stvaranju nisu učestvovali? Poznat je slučaj konflikta između individualnih i društvenih vrednosti u vaspitanju i obrazovanju, kao i specifičan primer sukoba vrednosnih orijentacija u procesu socijalizacije, u indirektnoj vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem (Antonijević, 2014).

Primeri konflikta vrednosti u vaspitanju i obrazovanju

Obaveznost vaspitanja i obrazovanja, školska disciplina

Jedna od rasprostranjenih ideja u humanističkoj tradiciji je da su vaspitanje i obrazovanje sfere ostvarenja čovekove slobode. Humbolt zapisuje da „obrazovanje mora biti onoliko slobodno koliko je moguće...” (Cvejić i Krstić, 2020, str. 15). Herbart je smatrao da je *sloboda* jedna od krajnjih univerzalnih vrednosti čoveka, vrednosti koje su načela i vrhovne norme vaspitanja i glavni kriterijum vrednovanja vaspitne prakse (Bodroški-Spariosu, 2009, str. 6). Brojne savremene humanističke koncepcije učenja i vaspitanja u prvi plan ističu slobodu: vaspitanje treba da se zasniva na odsustvu prinude i na oslobađanju učenika od delovanja društvenih, ekonomskih ili ideoloških ograničenja i prinuda – pomenimo autore kao što su Mišel Lobro (Michel Lobrot), Maslov (Maslow) ili Karl Rodžers (Carl Rogers) (Lobro, 1979; Maslow, 1954; Rogers & Freiberg, 1994).

Međutim, osnovno vaspitanje i obrazovanje su *obavezni*, što znači *prinudni*; smisao i *vrednost* te prinude su razumljivi, prihvaćeni kao potrebni ali – zar *prinuda* nije suprotnost *slobode*? Da li se tu krije „dijalektička“ pretpostavka: neophodnost prinude za ostvarenje slobode? Protivrečnost ili konflikt vrednosti, koji nije moguće (ni potrebno) zaobilaziti?

Dalje, školsko učenje pretpostavlja odsustvo prinude: suprotnost je *dresura* – a vaspitanje i obrazovanje su ili *istinsko prosvetivanje* ili *dresura*, što je iskazao Imanuel Kant (Kant, 1991, str. 17). Istovremeno, u školi se odvija proces koji je filozof Alfred N. Vajthed (Whitehead) nazvao ritmičkom smenom slobode i discipline (Whitehead, 1967). Jedna od osnovnih protivrečnosti i dilema u vaspitanju je dilema *pojedina*c – *društvo* i usled njih, konceptualizovanje i proučavanje discipline veoma su složeni (Malešević i Tadić, 2012). Disciplina pretpostavlja *heteronomnu* učeničku poziciju prema datom programu i nastavnom procesu (a u velikom stepenu je zasnovana na disciplinskim merama i kaznama) – a učenici su obavezni da prihvataju date sadržaje u čijem stvaranju *nisu samostalno* učestvovali; u tom smislu, učenje ima dimenziju treninga, nereflektovanog ponavljanja formulacija i procedura s ciljem ostvarenja ishoda. Ali, učenička autonomija i sloboda su neophodni: bez njih učenje je *dril*. Jedan filozof razlikuje *formativnu* i *instrumentalnu* slobodu u školskom učenju, pri čemu formativna pokreće učenje kao slobodan kritički odnos prema procesu, a instrumentalna je determinisana dostizanjem ishoda i sticanjem kompetencija (Hinchliffe, 2017, str. 439). Iz školskog iskustva

znamo da sloboda i disciplina nisu u harmoniji: *heteronomno* dati sadržaji obrazovanja iziskuju *slobodu*, *autonomiju* i njihovo *kritičko preispitivanje*, što odslikava antinomičnu suštinu obrazovanja (Adorno, 2020; Hinchliffe, 2017; Whitehead, 1967). Navedene dileme je iskazao i didaktičar Hilbert Mejer pitanjima: *Smeju li nastavnici učenike prisiljavati na učenje? Kako opravdati nasilne nastavne zahvate u učeničku slobodu?* (Meyer, 2002, str. 16–17). Da li ti „zahvati“ zaista podupiru učeničku samostalnost i slobodu? Konačno, još od Rusoa se postavlja pitanje o konfliktu između individualnog, privatnog, i društvenog, javnog, nivoa obrazovanja: da li, i u kojoj meri, društvena dimenzija ispoljava prinudu prema individualnoj (i obrnuto)?

Autonomija i sloboda u zakonskim dokumentima

Vrednosti se tematizuju i u osnovnom aktu koji reguliše vaspitanje i obrazovanje u Republici Srbiji. U članu 7 *Zakona o osnovama obrazovanja i vaspitanja*² (Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja, 2023, stav 10) pominje se vrednosni izraz *autonomija ustanove* i deskriptivno određuje „kroz ostvarivanje odgovarajućih aktivnosti, programa i projekata“. Da li formulacija „kroz ostvarivanje“ znači da je ustanova autonomni *tvorac* tih programa i projekata ili njihov *izvršilac*? Ako je izvršilac, kako shvatiti *autonomiju* ustanove? Izvorno značenje reči autonomija je *samozakonodavstvo*. Da li autonomija u tom smislu znači tek *samostalno* izvršavanje programa i projekata, u čijem stvaranju ta ustanova, zapravo, *nije učestvovala*?

U delu zakona pod naslovom „Ciljevi vaspitanja i obrazovanja“ vrednosni termin *sloboda* pominje se eksplicitno samo kroz kompetencije za „... razumevanje građanskih sloboda“ ili implicitno u ishodima, gde se od učenika očekuje da „odgovorno i efikasno upravlja sobom i svojim aktivnostima“ (ZOSOV, 2023, član 8., stav 14; član 9., stav 5). Ne pominje se povećanje stepena slobode deteta, učenika-ce ili odraslog. Da li se sloboda jednači sa *upravljanjem* sobom? U slučaju karakterističnog evropskog akta *sloboda* se ne pominje kao osnovna vrednost ni u jednoj od kompetencija (*Council Recommendation*, 2018). Prioritet kompetencija u savremenom obrazovanju je razumljiv iz ugla koncepcije „države zasnovane na znanju“ i ideala „društva znanja“ ali se postavlja pitanje kako shvatiti status slobode u toj koncepciji (ZOSOV, 2023, član 8, stav 18; Liessman, 2009). Istina je i da znanje, u manjoj ili većoj meri, „oslobađa“ ali je, filozofski gledano, otvoreno pitanje da li znanje *nužno* i *uvek* proširuje ljudsku slobodu (Berlin, 2002, str. 274–275). Pored toga, ako se setimo navedenih Herbartovih ili Humboltovih ideja, iščezavanje termina „sloboda“ iz tako važnih akata i postavki, najblaže rečeno, izaziva čuđenje.

U razmatranom zakonu Republike Srbije, kao i evropskom dokumentu, kompetencije (konceptualizovane kao *vredne*, *poželjne*, *potrebne*) navode se linearno, jednoobrazno, kao se svaka od njih ostvaruje u istom smislu, bez razlike, kao da se međusobno impliciraju: deluje da preduzetništvo implicira odgovoran odnos prema okolini i zdrave stilove života, a estetička društvene kompetencije (tj. „sposobnost da se efikasno i konstruktivno učestvuje u društvenom i radnom životu“ – ZOSOV, 2023: član 11, stav 6). Da li su sve kompetencije istovremeno dostižne? I kakve su njihove međusobne veze? Istorija opominje: nacizam je negovao analogon „estetičkih kompetencija“; mase su nadahnuto slušale Vagnerove opere i zaneseno pohađale umetničke festivale u Bajrojt – međutim, „društveno-građanske kompetencije“ bile su suprotnost svakog humanističkog ideala: pažljivo se kultivisala sposobnost nemilosrdne društvene destruktivnosti (Molnar, 2006).

2 U daljem tekstu: ZOSOV

Primer priručnika za nastavu građanskog vaspitanja

Naveli smo da istraživači napominju da razvijanje moralnih vrednosti ne mora da bude eksplicitno i operacionalizovano kroz ciljeve i zadatke školskog rada (Jelić i sar., 2022, str. 19). Kako izgleda eksplicitno problematizovanje vrednosti i njihovih konflikata u nastavnim materijalima? Karakteristični primeri su dati u priručnicima za Građansko vaspitanje.

U priručniku *Građansko vaspitanje za 2. razred srednje škole* iz 2002. godine, izlaže se radionica na temu „Sukob prava“ (Pešić i sar., 2002, str. 91–92). Iako je reč o sukobu prava, on može da proističe upravo iz konflikta vrednosti ali se to dalje ne elaborira.

U novom priručniku za nastavnike građanskog vaspitanja iz 2020. godine nalazi se primer:

„Sa stanovišta demokratije, pogrešno je razdvajati prava pojedinaca od opšteg dobra, tj. smatrati ih kao suprotstavljene vrednosti. Individualna prava koja su srž demokratije, ipak se mogu ograničiti...“

„U stvarnosti je često teško uskladiti ono što je dobro za pojedinca i ono što je opšte dobro za jednu zajednicu.“ (Bošković i sar., 2020, str. 44)

Dalje:

„Sve ovo pokazuje da je određivanje opšteg dobra složen posao... – posebno gde... – treba pravi prioritete između više jednako važnih opštih dobara.“ (Bošković i sar., 2020: 45)

Navedeni primeri se ne razrađuju, ali su dragoceni kao retki slučajevi problematizovanja konflikta vrednosti u nastavi.

Zaključna razmatranja i implikacije

Može da se zaključi da, barem u određenim ključnim oblastima, vrednosti u vaspitanju i obrazovanju imaju konfliktnu prirodu i da konflikti vrednosti u vaspitanju i obrazovanju nisu često eksplicitni i problematizovani.

Zašto je navedeni zaključak važan? Iako iz teze o konfliktu vrednosti u vaspitanju i obrazovanju mogu da slede relativističke i nihilističke implikacije, one nisu jedine. Tu je *skepticizam* prema optimizmu u pogledu dostizanja vrednosti. Nije izvesno da se vrednosti ostvaruju i u kojoj meri se ostvaruju. U najboljem slučaju, analogno asimptoti, možda se tek približimo nekoj od vrednosti, kao što u slučaju istine, poperovski rečeno, možda nekad dostignemo *istinolikost* (Popper, 1963).

Tu je i *pluralizam* vrednosti. Verovatno su nam potrebni društvo *znanja* i država *zasnovana na znanju* (ZOSOV, 2023: član. 8, stav 18). Međutim, potrebni su nam i društvo i država zasnovani na *slobodi*, *solidarnosti* i, religiozno rečeno, *samilosti*. Planirana efikasnost je važna, koliko i neefikasna spontanost. Predvidivost ali i nepredvidivost. Uz kompetencije, setimo se slobode, autonomije, pravde. Nije sve ostvarivo u isti mah, u istom smislu: iz toga ne sledi da sve treba redukovati na *jednu* vrednost.

Bez vrednosti, vaspitanje i obrazovanje nestaju. Vaspitavamo se i obrazujemo jedino s vrednostima, uz vrednosti, ka vrednostima. Ali, vrednosti su razgranate i mnoge a njihovo ostvarenje neizvesno. Ne samo da ih ugrožava svet činjenica: mogu da ugrožavaju i jedna drugu. To vaspitanje i obrazovanje čini nepredvidivim poduhvatom, koji, često, može da izgleda uzaludno: mnogo toga ne

uspevamo. Mnoge vrednosti se jednostavno ne ostvare. Skeptička i kritička svest o tome mali su ali dovoljno težak teg protiv gordosti, oholosti i samouverenosti „društva znanja“.

Literatura

- Adorno, T. (2020). Teorija poluobrazovanja: *Od obrazovanja do neobrazovanja: tri teorije* (prev., prir.: Igor Cvejić, Predrag Krstić). Novi Sad: Akademska knjiga; Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Antonijević, R. (2014). *Utemeljenje sistema znanja u pedagogiji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Armstrong, T. (2006). *The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Berlin, I. (2002). *Liberty – Incorporating Four Essays on Liberty*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Bodroški-Spariosu, B. (2009). Herbartova koncepcija vaspitanja – značaj i aktuelnost osnovnih postavki. *Pedagogija*, 64 (1), 5–22.
- Bošković, D., Vlahović, E., Ignjatović, T., Ileš, M., Jović, Lj., Jokić, T., Marinković, A., Marković, M., Mišić, S., Radić Dudić, R., Randelović, M., Tomašević, T. i Šuica, L. (2020). *Priručnik za nastavnike građanskog vaspitanja u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Misija OEBS-a u Srbiji i Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Council Recommendation – on key competencies for lifelong learning (2018). *Official Journal of the European Union*. dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC, datum pristupa 2. 11. 2023.
- Cvejić I. i Krstić P. (2020). Deklinacija obrazovanja: priča o sumraku jednog idola. U: P.Bojanić (ur.), *Od obrazovanja do neobrazovanja – Tri teorije* (str. 7 – 58). Novi Sad: Akademska knjiga; Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hinchliffe, G. (2017). Education, Learning and Freedom. *Journal of Philosophy of Education*, 57 (2), 431 – 442.
- Jelić M., Stojković, I. i Antonijević R. (2022). Moralni razvoj i moralno vaspitanje učenika u školi. *Inovacije u nastavi*, 35 (1), 17–32.
- Kant, I. (1991). *Vaspitavanje dece*. Beograd: Bata.
- Kiper H., & Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Liesmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lobro, M. (1979). *Obrazovanje pre svega*. Beograd: BIGZ.
- Malešević, N. i Tadić A. (2012). Školska disciplina i sloboda učenika u koncepciji slobodnog vaspitanja Lava Tolstoja. *Inovacije u nastavi*, 34 (1), 57–67.
- Madžar, Lj. (2011). Praksis' je bio na krivom putu. U: M.Lakićević (ur.), *Ispred vremena* (str. 181–182). Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*, Zagreb: Educa.
- Molnar, A. (2006). Bajrojski antisemitizam. *Rasprava o demokratskoj ustavnoj državi – Od kulta Votana do holokausta*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Nagel, T. (1979). The Fragmentation of Value. *Mortal Questions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pešić, M., Popadić, D., Radulović, L., Petrović, D., Vučković-Šahović, N., Dejanović, V., Kijevčanin, S. i Mrše, S. (2002). *Građansko vaspitanje za 2. razred srednje škole: Vodič za nastavnike*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge.
- Rogers C. R., & Freiberg H. J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Whitehead, A. N. (1967). The Rhythmic Claims of Freedom and Discipline. *Aims of Education and other essays*. New York: Free Press.
- Williams, B. (1981). *Moral Luck – Philosophical Papers 1973– 1980*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020, 129/2021 i 92/2023

KOLIKO VREDI NASTAVNIK? EVALUACIJA RADA NASTAVNIKA U ERI GLOBALNOG NEOLIBERALIZMA¹

Andrea Gašić²

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

Apstrakt

U radu se diskutuje o uticaju neoliberalizma na obrazovne politike kojima se uređuje rad i evaluacija rada nastavnika. Cilj rada je analiza trendova razvoja i reprodukcije vrednosti unutar aktuelnih modela evaluacije nastavnika, kako na globalnom nivou tako i u kontekstu Republike Srbije. Trendovi su analizirani pregledom radova o kvalitetu nastavnika u aktuelnom društveno-političkom kontekstu, pregledom dokumenata najdominantnijih globalnih obrazovnih politika, ali i nacionalnih strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja. Kao centralne vrednosti pomenutih politika identifikovane su tržišne vrednosti, standardizacija, individualizam, lična odgovornost nastavnika i opšta instrumentalizacija obrazovanja. U kontekstu Srbije, primećuje se tendencija usvajanja trendova pomenutih globalnih politika, ali i nedostatak podrške za nastavnički profesionalni razvoj uz nedoslednost razvojnih strategija. U završnim razmatranjima poziva se na dijalog i traženje alternativa u evaluaciji koje bi podsticale vrednosti emancipacije, autonomije i demokratije, naglašavajući važnost participacije nastavnika u evaluativnom procesu, a u službi dekonstrukcije postojećih obrazaca moći unutar sistema.

Ključne reči: nastavnici, evaluacija rada nastavnika, vrednosti, globalizacija, neoliberalizam.

Uvod

Od druge polovine dvadesetog veka do danas, globalna obrazovna scena je bila oblikovana različitim vrednostima koje su odražavale specifičnosti društvenog i istorijskog konteksta. Veuglers i Veder (Veuglers & Vedder, 2003) sistematizovali su centralne vrednosti u obrazovanju u odnosu na globalne društveno-političke promene: *pedesetih godina* prošlog veka kao glavne vrednosti ističu se konformizam i prilagođavanje društvu; u *šezdesetim godinama* naglašavaju se vrednosti demokratičnosti u društvu i obrazovanju; *osamdesetih godina* se posebno izdvaja prelazak na tehničko i instrumentalno razmišljanje o obrazovanju; dok *devedesetih godina* širenjem neoliberalizma kao političkog projekta jača i globalizacija u razvoju obrazovnih sistema i saopštava se očekivanje globalnog ujednačavanja vrednosti među sistemima.

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

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

Iako polaze iz različitih perspektiva, kreatori obrazovnih politika, međunarodne organizacije koje se bave pitanjima obrazovanja, kao i eksperti u oblasti obrazovanja – svi su ujedinjeni u poruci da je nastavnik jedna od najvažnijih karika za obezbeđivanje kvaliteta u obrazovnom sistemu (Adams et al., 2015; Anderson, 2013; Cochran-Smith, 2021; Darling Hammond, 2015; Looney, 2011; OECD, 2010). Ipak, ono što nesumnjivo ukazuje na sistemsko pozicioniranje nastavnika jeste konceptualizacija kvaliteta i evaluacije nastavničkog rada, koji se u obrazovnim politikama predstavljaju kao strateško rešenje za osiguravanje kvaliteta obrazovanja (Stančić, 2015). U trenutnom društveno-istorijskom kontekstu, u kome su elementi funkcionisanja sistema protkani neoliberalizmom, zajedno sa globalizacijom u obrazovanju gradi se vrlo specifičan kontekst za nastavnički rad.

Jedno od polaznih stanovišta ovog rada je da je svako pedagoško pitanje istovremeno i političko i etičko pitanje (Apple, 2014; Potkonjak, 1977). Prema tome, istraživanje svih fenomena u vaspitanju i obrazovanju treba se odvijati uz preispitivanje vrednosnih utemeljenja na kojima oni počivaju. Imajući u vidu i da je obrazovna politika uvek i politika vrednosti (Veugelers & Vedder, 2003), kao i da je odgovornost stručnjaka za obrazovanje da takve vrednosti preispituju, cilj ovog rada su analiza i diskusija o vrednostima koje reprodukuje sistem evaluacije nastavnika na globalnom planu, ali i u obrazovnom sistemu Republike Srbije. Pored pregleda relevantnih radova o pravcima razvoja konceptualizacije kvaliteta nastavničkog rada, analizirane su politike i inicijative OECD-a i Svetske banke koje se bave nastavnicima i njihovom evaluacijom. Analiza je sprovedena identifikovanjem ključnih trendova i obrazaca u dokumentima, kao i njihovih uticaja na nastavničku profesiju. Dalje, pristupljeno je i analizi poslednje dve *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji* (2012; 2021) i *Pravilnika o standardima kompetencija za profesiju nastavnika* (2011) sa posebnim fokusom na evaluaciju i kvalitet rada nastavnika, poređenjem sa ključnim elementima globalnih politika, tragajući za sličnostima i razlikama, kao i preispitivanjem uticaja globalnih trendova na lokalnu obrazovnu politiku.

Neoliberalizam i nastavnici – vrednosti u globalnom kontekstu

Jačanjem neoliberalizma kao ekonomske ideologije, i polje obrazovnih politika postalo je isprepletano sa poljem globalnih ekonomskih politika (Greenblatt, 2018). Širenjem uticaja neoliberalizma, uz propagiranje ideje o minimizaciji državne intervencije, kroz privatizaciju državnih sektora i njihovo tretiranje kao tržišnih objekata (Tsang & Quinn, 2020), državni sektor usklađuje se sa metodama, kulturom i etičkim sistemom privatnih sektora (Ball, 2003). Globalna manifestacija ovog političkog fenomena na rad nastavnika podrazumeva pojačanu kontrolu nad sadržajem učenja u školama, kroz strogo strukturisan program i detaljnu specifikaciju posla nastavnika kroz definisane profesionalne kompetencije – što je praćeno mehanizmima nadzora i kontrole, a uz veliko ulaganje u testiranje merljivih ishoda nastave (Reeves, 2018). Pri tome, evaluacija nastavničkog rada sprovodi se u funkciji nadzora, a ne podrške – dok je lopta odgovornosti za ishode prebačena u dvorište nastavnika.

Zahtev za individualnom odgovornošću jeste zahtev globalnih obrazovnih politika koji je napravio velike transformacije u promeni pristupa nastavničkoj profesiji – definišući njegovu ulogu kao ulogu tehničara sa obavezom izvršavanja zahteva i održavanja standarda u praksi (Tsang & Qin, 2020). Takva evaluacija poručuje da rad nastavnika nema mnogo razlika u odnosu na tržišnu uslugu, kao i da je potrebno „uvećati“ svoju vrednost i unaprediti produktivnost da bi se došlo do rezultata koji dokazuju napredak. Vrednosti koje se pri tome promovišu su individualizam, produktivnost, preduzetništvo i borba za sopstveni opstanak, dok se prenošenjem odgovornosti na nastavnika postepeno inhibira njegova autonomija.

Za potrebe ovog rada, kratko ćemo predstaviti uticaj najdominantnijih neoliberalnih organizacija na globalne obrazovne politike koje se tiču evaluacije rada nastavnika – Svetske Banke i OECD-a. Reformom „No Child Left Behind“, 2002. godine Svetska Banka uvela je zahtev za redovnim testiranjem učenika zarad održavanja *odgovornosti* nastavnika (Greenblatt, 2018). To se dodatno učvršćuje 2010. godine projektom vlade SAD – Race to the Top – koji je iluminirao značaj kvantitativnih podataka i zastupao važnost sistemskog ustremljenja ka postizanju viših rezultata – u čemu je, vrlo očekivano, veliku odgovornost nosio nastavnik (Greenblatt, 2018). Najdrastičniji korak načinjen je 2013. godine kada Njujorški odsek za obrazovanje oformljava novi sistem nastavničke evaluacije koja prvi put direktno povezuje nastavnički kvalitet i sigurnost za održavanje posla sa skorovima učenika na nacionalnim testiranjima – *Annual Professional Performance Review* (New York State Education Law 3012c; prema: Greenblatt, 2018). Ovakav sistem evaluacije koji je podržala Svetska Banka nepogrešivo je formiran po modelu evaluacije nastavnika *prema postignućima učenika* (Stančić, 2015).

Sa druge strane, OECD godinama neguje sistem evaluacije u odnosu na *model dobrog nastavnika*, koji prepoznajemo prema iscrpnim listama kompetencija koje nastavnik treba da ima, uz ideje o tome kako proizvesti takve nastavnike (OECD, 2010). Tretiranje nastavnika kao robu koja se proizvodi, sa definisanjem usluga koje on u nastavi pruža, a koje slede ishode koji mogu da se predvide – u okviru neoliberalnih organizacija smatra se dobrom formulom za uspeh. Nakon izveštaja Teachers Matter i projekta TALIS, OECD nastavlja da diktira trendove i boji prakse nastavnika u evropskim sistemima. Opštim pregledom izveštaja *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching* (OECD, 2013), kao dominantne motive u diskursu zapažamo: efikasnost; nagrade i kazne; unapređenje; odgovornost i privatni sektor.

U odnosu na vrednosti obrazovanja koje su najčešće u fokusu (Veugelers & Vedder, 2003), u pomenutim globalnim obrazovnim politikama zapažamo vrednosti orijentacije ka pojedincu umesto ka društvu; konformizma umesto nezavisnosti; kao i prihvatanje vrednosti umesto kritičke refleksije o njima. Izostaju vrednosti transformativnosti i demokratije, dok dominira podsticanje konformiranja ustaljenim načelima – što dodatno potvrđuje gorepomenutu paralelu nastavnika i nastave sa tržišnim elementima. Ukoliko razgovor prenesemo u lokalni kontekst, otvara se pitanje: Kakva je situacija u Srbiji?

Lokalna slika o vrednostima

Analizirajući sistem evaluacije nastavnika u Srbiji, autori su uočili kombinaciju dva modela evaluacije: u odnosu na postignuća učenika i u odnosu na model dobrog nastavnika (Stančić, 2015), pri čemu izostaje evaluacija kao podrška nastavničkom profesionalnom razvoju, a koja se pronalazi kao alternativa pomenutim modelima (Norlund et al., 2016). Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja nalaže da je vizija obrazovanja i vaspitanja u Srbiji usmerena ka građenju društva znanja, a da proklamovane kompetencije nastavnika definišu standarde na osnovu kojih se rad i procenjuje (*Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011). Iz toga sledi da i Srbija pažljivo prati trend evaluacije prema modelu dobrog nastavnika, koji je diktiran od strane OECD-a.

Analiza obrazovne politike Srbije iz prizme njenih razvojnih strategija dovodi nas do bitnih nalaza. U dokumentu Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012), izriče se nezadovoljstvo tadašnjom implementacijom prosvetne legislative koja reguliše evaluaciju nastavnika. Autori

strategije navode da u Srbiji ne postoji organizovani sistem evaluacije rada nastavnika, te da se o njihovom kvalitetu može samo posredno zaključivati, na osnovu obrazovnih postignuća učenika na međunarodnim testiranjima. Uprkos neoliberalnom diskursu kojim je dokument prožet, pozitivna strana vidi se u naglašavanju potrebe za sistemskim organizovanjem evaluacije nastavnika, te je posvećivanje pažnje ovom pitanju bilo eksplicirano kao jedan od strateških poteza, a čija se razreda onda i očekivala u narednoj strategiji.

Ipak, iako se očekivalo da strategija koja se odnosi na period do 2030. godine Srbiji donese i nove rezultate i pomak u pomenutoj oblasti, ona pomirljivo saopštava da uprkos prethodnim težnjama, sistem evaluacije rada nastavnika nije unapređen, te da je i dalje većinski organizovan kroz spoljašnje vrednovanje ustanova i učešće u međunarodnim ispitivanjima obrazovnih postignuća učenika (*Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*, 2021). O evaluaciji rada nastavnika i dalje se govori samo kao o sredstvu za merenje kvaliteta obrazovanja, a kao glavni instrument za vrednovanje i dalje je proglašen Pravilnik o standardima kompetencija, koji se u trenutku objavljivanja Strategije nije menjao deset godina. Sve pomenuto ne utiče pozitivno na razvoj evaluacije nastavnika, budući da joj se u dokumentima ne pridaje veliki značaj izvan vrednovanja rada ustanove, a takođe i imajući u vidu globalno pomeranje ka novom shvatanju profesionalnog razvoja nastavnika koji nije u funkciji emancipacije nastavnika. *Strategija 2030* eksplicitno iznosi da će Srbija nastaviti da prati globalni trend kompetitivnosti i javnosti rezultata koje škole ostvare na vrednovanju, te će i dalje prezentovati godišnje i ciklusne izveštaje o rezultatima spoljašnjeg vrednovanja, a zatim razvijati mere za korekciju (*Strategija...2030. godine*, 2021).

Umesto zaključka: Kuda dalje?

Pregledom globalnih obrazovnih politika koje se bave evaluacijom rada nastavnika uviđamo reprodukciju tržišnih vrednosti i pozicioniranje nastavnika kao tehničara koji pružaju usluge obrazovanja. Tako, kvalitet tih usluga se vrlo lako može izmeriti, a o rezultatu se ne mora pregovarati jer je nepogrešiv – moglo bi da se kaže da je moto prema kome globalne obrazovne politike operišu. Vrednosti koje se u takvom sistemu reprodukuju jesu vrednosti individualizma, lične odgovornosti i preduzetništva, dok na osnovu neraznovrsnosti u metodologiji evaluacije nastavnika možemo da zaključimo da se suzbijaju sloboda, ravnopravnost i emancipacija kao vrednosti. Uviđamo da i obrazovna politika Srbije, prateći globalne obrazovne politike, postaje tržišno orijentisana i usmerena ka ostvarivanju efikasnosti – dok emancipatorska komponenta postaje sve maglovitija (Tadić, 2019). U ovakvom sistemu evaluacija odslikava problem neravnopravne podele moći, što dodatno naglašava konfliktne perspektive onih koji su u moći i onih koji to nisu.

Iako je često zastupljeno polazište da je najveći fokus globalnih politika upravo moć (Robertson, 2016), pokretačka snaga za borbu leži u stavu da fokus na moći ne mora i ne treba da spreči usmeravanje pažnje na otvaranje dijaloga i potragu za alternativama (Apple, 2014). Glavna implikacija ovog rada, na osnovu kritike vrednosne zasnovanosti aktuelnog sistema obrazovanja nastavnika, jeste poziv za zajedničkim razmatranjem alternativnog sistema evaluacije nastavničkog rada. Evaluacija koja bi podsticala vrednosti emancipacije i demokratije podrazumeva participaciju glasova svih aktera, a posebno onih koji su u centru evaluativnog procesa – što su kontekstu našeg razgovora upravo nastavnici. Obogaćivanje metodologije vrednovanja njihovog rada onda podrazumeva da samoevaluacija

bude sastavni deo evaluacije. Važno je naglasiti da jačanje samoevaluacije nema značaj u eventualnom dopunjavanju vrednosnih skorova na osnovu kojih se nastavnik ocenjuje – već u tome što davanjem glasa nastavniku vršimo preraspodelu moći, osnažujemo ga za razumevanje i kritičko sagledavanje svoje prakse i šireg društvenog konteksta, stvaramo tlo za refleksivnu praksu i sa *obrazovanja kao merenja* skrećemo fokus na *obrazovanje kao transformaciju*.

Nakon kompletne analize u ovom radu, vratićemo se na početno pitanje iz naslova rada koje glasi “Koliko vredi nastavnik?”, ali nećemo odgovoriti na njega, jer ono nije naše. To je pitanje koje postavljaju obrazovne politike koje se bave merenjem nastavnika i svođenjem kompleksne profesije na ono što se može meriti. U međuvremenu, pozivamo na zajedničko traganje za alternativnim rešenjima, kao i širenjem dijaloga o vrednostima koje razvijamo unutar nastavničke profesije – jer shvatamo da je upravo to od *neizmerne* važnosti za obrazovanje.

Literatura

- Adams, T., Aguilar, E., Berg, E., Cismowski, L., Cody, A., Cohen, D.B., Dean, S., Formigli, L., Fung, J., Lee, C., & Marshall, K. (2015). A Coherent System of Teacher Evaluation for Quality Teaching. *Education policy analysis Archives*, 23(17), 1–26.
- Anderson L. W. (2013). *Nastava orijentisana na učenje*. Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Apple, M. W. (2014). *Obrazovanje na pravom putu: tržišta, standardi, Bog i nejednakost*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: International perspectives. *European journal of teacher education*, 44(3), 415–428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1915276>
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8–15. <https://doi.org/10.1177/003172171209300603>
- Greenblatt, D. (2018). Neoliberalism and teacher certification. *Policy Futures in Education*, 16(6), 804–827. <https://doi.org/10.1177/1478210318771827>
- Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440–455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x>
- Norlund, A., Marzano, A., & De Angelis, M. (2016). Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. *Italian Journal of Educational Research*, 9(17), 53–66.
- OECD (2010). *Nastavnici su bitni: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd:Ministarstvo prosvete Srbije.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Beograd:Prosveta.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 5/2011.
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72(18), 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.002>
- Robertson, S. L. (2016). The Global Governance of Teachers’ Work. In: Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 275–290). Hoboken:John Wiley & Sons.
- Stančić, M. (2015). Nastavničke refleksije o evaluaciji sopstvenog rada. *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 697–713.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine (2021). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 63/21.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 107/12.

- Tsang, K. K., & Qin, Q. (2020). Ideological disempowerment as an effect of neoliberalism on teachers. *Power and Education*, 12(2), 204–212. <https://doi.org/10.1177/1757743820932603>
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003) Values in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(4), 377–389. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060032000097262>

VREDNOSTI KULTURE OBRAZOVNE USTANOVE¹

Bojana Milosavljević²

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

Apstrakt

U radu se pozivamo na Fulanovo određenje moralne posvećenosti i dovodimo je u vezu sa četiri tipa kulture obrazovne ustanove. Tipovi kulture: toksična, hijerarhijska, individualistička i kultura zajednice učenja nosioci su različitih vrednosti koje određuju čemu u obrazovanju težimo. Ukazali smo na autore koji ističu da vrednosti nose potencijal akcije i usmeravaju članove kolektiva u njihovom delovanju. Moralna posvećenost kao zajednička, deljena vizija zaposlenih određuje profesionalni identitet pedagoga kao nosioca širih društvenih promena kulture obrazovne ustanove; čime se prevazilazi neoliberalni koncept pedagoga kao lidera. Kultura zajednice učenja eksplicira vrednosti i pregovara o njima čime se neguje moralna posvećenost promeni kao kolektivom procesu i postignuću. Hijerarhijska, toksična i individualistička kultura, za razliku od kulture zajednice učenja, ne omogućava prilike za ekspliciranje vrednosti, te vrednosti često ostaju skrivene. Radom želimo da ukažemo na važnost koherentnosti u ekspliciranju i negovanju vrednosti.

Ključne reči: vrednosti, kultura obrazovne ustanove, moralna posvećenost, koherentnost.

Uvod

Kultura obrazovne ustanove se najčešće određuje kao relativno ustaljen obrazac koji se izražava kroz sistem vrednosti, uverenja i ponašanja koja dele članovi jedne ustanove i koja ih drži na okupu (Peterson & Deal, 2009; Stoll & Fink, 2000, Vujačić, 2011, prema: Krnjaja, 2016). Kultura obrazovne ustanove, prema rečima Karoline Rinaldi (Carolina Rinaldi) pre svega ima transformativni potencijal za nastanak promena, jer su obrazovne ustanove orijentisane na procese učenja (Rinaldi, 2021). Bruner ističe da je obrazovna ustanova nosilac kulture, a učenje predstavlja ispitivanje postojećih normi-usvajanje određenih normi i odbacivanje drugih (Bruner, 2000). U određenju kulture obrazovne ustanove ističe se da je ona deljen, socijalni i simbolički konstrukt koji određuje ponašanja svojih članova (Njiro, 2016).

Kultura obrazovne ustanove predstavlja okvir i osnovni vodič za ponašanje svojih članova, preko sistema vrednosti čineći određena ponašanja prihvatljivim i poželjnim, dok određena sankcioniše (Peterson & Deal, 2009, str. 19). Majkl Fulan (Micheal Fullan) ističe da su autori koji se bave prome-

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0009-0008-9622-6392>; e-mail: bojana.milosavljevic@f.bg.ac.rs

nama u ustanovama ranije govorili o motivaciji članova da čine instituciju, međutim, on govori da kulturu obrazovne ustanove određuju međusobni odnosi i deljenje smisla koje je utkano u moralnu posvećenost članova kolektiva zajednici, a koje nadilazi nivo pojedinačnih motivacija (Fullan, 2007). Kultura obrazovne ustanove se stoga sagledava organski, ne mehanicistički.

Budući da kultura članove drži na okupu, priroda veze predstavlja kriterijum na osnovu kog autori prave razliku između četiri tipa kulture obrazovne ustanove. Podela na tipove kulture obrazovne ustanove ne znači njihovo realno postojanje u svom totalitetu (Krnjaja, 2016). Obrasci četiri tipa kulture obrazovne ustanove javljaju se u svim obrazovnim ustanovama. Tipovi kulture određuju kvalitet procesa učenja u ustanovi; omogućavaju negovanje različitih odnosa; grade različite slike o detetu i učenju, kao i odnos prema shvatanju profesionalnog identiteta praktičara (Moss, 2018). Tipovi kultura se razlikuju u odnosu na vrstu liderstva kojom su podržani, načine uspostavljanja i vođenja promene i način na koji se shvataju i žive vrednosti.

Određenje vrednosti

Vrednosti određuju karakter društvene zajednice u obrazovnoj ustanovi, delovanje ustanove i način i stepen uključivanje svakog člana u zajednicu (Krnjaja, 2016). Vrednosti predstavljaju opšte prihvaćena verovanja u kulturi obrazovne ustanove o tome šta je ispravno, značajno, poželjno, vredno, kojim ciljevima u obrazovanju težimo. Vrednosti određuju prioritete u onome šta planiramo i činimo u zajednici, samim tim određuju sadržaj i strukturu organizacije življenja u zajednici (Krnjaja, 2016).

Za potrebe ovog rada prikazaćemo četiri tipa kulture obrazovne ustanove: toksična kultura obrazovne ustanove, hijerarhijska kultura obrazovne ustanove, individualistička kultura obrazovne i kultura zajednice učenja i vrednosti koje se ovim tipovima kultura neguju.

Toksična kultura obrazovne ustanove

Toksičnu kulturu obrazovne ustanove određuje povezanost članova zasnovana na nesigurnostima, nedostatku podrške, odnosima obojenim nepoverenjem, diskriminacijom i nejednakostima (Krnjaja, 2016). Vođenje u ovoj kulturi obeleženo je nejasnim porukama, izbegavanjem sukoba, stvaranjem tabora, izostavljanjem važnih informacija, shvatanjem informacije kao sopstvenog resursa koji obezbeđuje određenu poziciju u ustanovi (Stoll & Fink, 2006). Toksičnom kulturom obrazovne ustanove neguju se visoka očekivanja produktivnosti i u isto vreme i jak osećaj nesigurnosti koja je često ekonomske i socijalne prirode (Slunjski, 2016). Toksična kultura reprodukuje svoje obrasce i opstaje uprkos osipanju svojih članova (Slunjski, 2016). Vrednosti u toksičnoj kulturi ustanove nisu eksplicirane i to su netransparentnost, nekritičnost, reprodukovanje odnosa moći. Toksičnu kulturu karakteriše slano napuštanje njenih članova, ali opstajanje uprkos osipanju (Slunjski, 2016).

Hijerarhijska kultura obrazovne ustanove

Hijerarhijska kultura obrazovne ustanove se takođe zasniva na nepoverenju, nesigurnosti i atomizovanosti kolektiva, a glavna odlika je da obrazovne elite uspostavljaju vrednosti i one su neupitne i nepromenljive, ostali članovi treba da ih prihvate kao zdatost (Krnjaja, 2016). U hijerarhijskoj kulturi obrazovne ustanove znanje nije kolektivno vlasništvo i često je svedeno na proceduralno. Odgovor-

nost je delegirana, a vođenje instrukcijsko i transakciono (Stoll & Fink, 1996). Formiraju se timovi, ali tako da rade potpuno odvojeno, a članovi preuzimaju tehničke uloge. U hijerarhijskoj kulturi ustanove vladaju različite vrste formalizovanih odnosa (Krnjaja, 2016). Proces donošenja odluka je centralizovan, postoji izražen stepen nadzora. Odluke se donose na formalnim sastancima, a procedure su krute i često pasiviziraju članove kolektiva, tako da ovakve ustanove reprodukuju odnose moći. Kultura obrazovne ustanove se teško menja, jer je onemogućeno da inicijative poteknu iz svakodnevnih situacija. Donosioci odluka ne preuzimaju odgovornost da stvore podržavajuće prilike za pružanje podrške inicijativama praktičara, već preuzimaju ekspertsku, preskriptivnu ulogu. Vrednosti koje hijerarhijska kultura obrazovne ustanove neguje su pojedinačni uspesi, održavanje odnosa moći, atomizovanost profesionalnog delovanja, traganje za krivcima na nižim nivoima hijerarhije.

Individualistička kultura obrazovne ustanove

Individualistička kultura obrazovne ustanove se zasniva na negovanju individualne posvećenosti učenju, takmičarskom duhu. Očekuje se spoljašnja odgovornost i pravila se ne dovode u pitanje. Prisutno je izbegavanje konflikta, nemešanje u rad drugih stručnih službi. Stručno usavršavanje je u ovakvoj kulturi individualna potreba i izbor na nivou lične preferencije (Miškeljin, 2017). Prihvatljive su i česte priče o uspehu. Slave se pojedinačni uspesi i pojedinci, individualna inicijativa i individualno zalaganje. Rukovodioci i stručnjaci kreiraju promenu, a članovi kolektiva su „resursi” u sprovođenju promene. Preovlađuje delimična obaveštenost i protok informacija jer je odgovornost prebačena na pojedinca i shvaćena kao želja pojedinca i potreba da bude ili ne bude obavešten. Vrednosti individualističke kulture ustanove su takmičarski duh, pojedinačni uspesi, harizmatično liderstvo dobih profesionalaca koji rade individualno.

Kultura zajednice učenja

U kulturi zajednice učenja naglasak je na zajedništvu, jača se kolektivna posvećenost učenju i profesionalnom razvoju kroz zajedničke zadatke i ostvarivanje zajedničkih ciljeva (Wenger, 1998). Učenje je selektivno i kapaciteti se usmeravaju u odnosu na postavljene prioritete kuda idemo i šta hoćemo. Neguje se odnos prema riziku kao prilici da se uči, visoka je tolerancija na greške, one otvaraju prostor za problematizaciju određenih pitanja (Wenger, 1998). Akcije su koordinisane na nivou cele ustanove, vrsta znanja koja se gradi oličena je kroz konstrukt kolektivne mudrosti (Krnjaja, 2016). Neguje se doživljaj zajedničkog vlasništva nad promenom, razrađeni su i stalno se osmišljavaju novi načini protoka informacija, neguje se iskrenost, a kritički odnos prate konstruktivne akcije (Slunjski, 2016). Saradnja je u kulturi zajednice učenja zasnovana na potencijalu sukoba, različitosti i otpora (Fullan, 2005). Uzajamno prilagođavanje se, prema Fulanu, nalazi u prostoru između viška strukture i nedostatka strukture, „u ravnoteži na rubu haosa” (Fullan, 2005, str. 47). Zajednica učenja zasniva se na drugačijem pristupu znanju. Fulan ukazuje da nam nije potrebno znanje, već znanje drugih ljudi da bismo rešavali probleme – socijalna priroda znanja je suštinski za osećaj pripadanja i osećaj smisla (Fullan, 2005). Kultura zajednice učenja, smatraju autori (Fullan 2005; Rinaldi, 2021; Stoll & Fink, 2006,) nosi transformativni potencijal koji nije ograničen „zidovima škole” i upravo zahvaljujući negovanju osećaja moralne svrhe u promišljenim akcijama, kolektivnom mudrošću i vrednostima kvalitetnih odnosa saradnje promene imaju transformativni potencijal. Vrednosti obrazovne ustanove, transformativnim potencijalom promena koje su inicirane akcijom mogu da se prenesu i na šire aspekte

društva (Rinaldi, 2021). Prećutno znanje je u kulturi zajednice učenja transformisano u eksplicitno. Moralna posvećenost kolektiva obrazovne ustanove predstavlja važan osnov dugotrajnih promena. Fulan ističe da je zato potrebno napustiti kulturu vrednovanja logičkog i analitičkog znanja karakterističnu za formalizovan pristup planiranju, jer upravo zbog atomizovanosti ovakvih oblika mišljenja organizacije ne uspevaju da istraju u promeni (Fullan, 2006). Vrednosti kulture zajednice učenja su zajedništvo, partnerstvo, saradnja, povezanost, stvaralaštvo, istraživanje, igra, bezbednost, uvažavanje, različitost, raznovrsnost, otvorenost, usklađenost, poverenje, doprinos, autentičnost, integritet, aktivno učešće, etičnost, kolektivna mudrost, promena.

Moralna posvećenost i njene pedagoške implikacije

Dve osnovne pokretačke snage kolektivne moralne posvećenosti su znanje i deljenje smisla (Fullan, 2005). Društva danas konstantno generišu preopterećenost i kompleksnost, pa je uloga pedagoga u promovisanju koherentnosti kao principa u negovanju vrednosti (Fullan, 2007). Fulan ističe da na ovaj način borba za bolji svet nije apstraktna, niti utopistička, već da podrškom na različitim nivoima obrazovanja, učenjem i usavršavanjem unutar ustanove, ekspliciranjem vrednosti i istraživačkim pristupom praksi se jača i neguje kapacitet obrazovnih ustanova za njihovu promenu. Pedagoška profesija je uvođenjem koncepta moralne posvećenosti kolektiva proširena tako da prevazilazi neoliberalno stanovište pedagoga kao *menadžera dobre škole* (Fullan, 2007).

Budući da smo u radu ukazali da vrednosti određuju prioritete našeg delovanja i istakli važnost negovanja koherentnosti ukoliko se opredelimo da negujemo kulturu zajednice učenja ne možemo je graditi na takmičenju i slavljenju individualnih uspeha i vrednovanju zajedništva i različitih načina učešća. Koherentnost akcija i reflektivni pristup praksi zahtevaju izražen nivo ekspliciranja vrednosti i odluke u šta verujemo i ka čemu stremimo.

Fulan ukazuje na odnos državnih škola i demokratije kao osnove negovanja moralne posvećenosti i ističe da je za građenje zajednice koja uči od suštinskog značaja da ona bude javna (Fullan, 2007). Menjanje kulture obrazovne ustanove zahteva koherentnost i različitih nivoa obrazovanja i pristupe kojima možemo podržati praksu. Istraživači bi trebalo da neguju one pristupe praksi koji vode akciji, modeluju proces istraživanja, jer je kultura obrazovne ustanove uvek jedinstvena i nastaje u određenom kontekstu. Karolina Rinaldi ukazuje na širu društvenu perspektivu i da je neophodno graditi takve odnose da se društvenim merama neguje smanjenje socijalnih razlika i izjednačavanje socijalnih grupa (Rinaldi, 2021).

Navedeni tipovi kulture obrazovne ustanove mogu pomoći pedagogu da preispituje kulturu ustanove u kojoj radi, da postiže zajedničko razumevanje sa drugim članovima kolektiva u kom pravcu se odvija promena u skladu sa prihvaćenim vrednostima.

Literatura

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Fullan, M. (2005). *Sile promene: Nastavak*. Beograd: SEDP.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Columbia University.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet: Knjiga 3: Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

- Miškeljin, L. (2017). Od autonomije profesije ka kolaborativnom profesionalizmu. U Z.Mijić (ur.), *Kompetencije vaspitača za društvo znanja* (str. 39–46). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Moss, P. (2018). *Alternative Narratives in Early Childhood*. London: Routledge.
- Njiro, E. (2016). Understanding Quality Culture in Assuring Learning at Higher Education Institutions. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 3(2), 79–92.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. New York: Jossey-Bass.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* London: Routledge.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 1–5.

IGRA U PRIRODI I IGRA SA RIZICIMA U VRTIĆIMA IZ UGLA PRAKTIČARA

Tijana Bogovac¹

Predškolska ustanova Čukarica, Beograd

Apstrakt

Cilj istraživanja je da opiše karakteristike igre u prirodi i igre sa rizicima kod nas iz perspektive praktičara u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja primenom tehnike anketiranja. Istraživanje ukazuje na potrebu za osnaživanjem praktičara, informisanjem i uključenjem roditelja, lokalne zajednice i drugih relevantnih aktera u kreiranje stimulativnog okruženja i građenje strategija za praktikovanje igre u prirodi, igre sa rizicima (na primer, otklanjanje zahtevnih procedura za boravak dece van vrtića, nabavka materijala i ko-kreiranje rekvizita, obezbeđivanje dostupnosti drugih prirodnih prostora i drugo). Aktivna ulogu praktičara u svim segmentima je neophodna, preispitivanje uverenja i građenje promena ka željenoj viziji prakse. Uloga pedagoga, kao lidera promene u vrtiću, jeste da pokrene promene i preispitivanje prakse boravka dece na otvorenom prostoru na bazi vrednosti koje su u njenoj osnovi i njihove komplementarnosti sa slikom o detetu.

Ključne reči: igra u prirodi, igra sa rizicima, perspektiva praktičara, teškoće, strategije.

Uvod

Igra u prirodi je igra u prirodnoj sredini ili sa prirodnim elementima, uz sopstveni scenario dece, dok komuniciraju i prilagođavaju se mogućnostima okruženja (Prins et al., 2022). Uobičajena definicija igre sa rizicima je da je to uzbudljiv oblik fizičke igre koji uključuje neizvesnost i rizik od fizičke povrede (Sandseter et al., 2021a). Brojna istraživanja ukazuju na značaj igre u prirodi i igre sa rizicima za holistički razvoj, dobrobit i zdravlje dece jer u njoj deca ovladavaju svojim telom, okolinom, grade rezilijentnost (Obee et al., 2020; Prins et al., 2022; Sandseter et al., 2021a; Sandseter et al., 2023). Postoji nesklad između značaja igre sa rizicima za učenje i razvoj dece i prilika da je deca praktikuju (Obee et al., 2020; Sandseter & Kennair, 2011). Predominantno sedelački način života, izloženost medijima i nerazvijena socijalna mreža su okolnosti koje okružuju detinjstvo danas. Istraživanja pokazuju da životi dece postaju sve više regulisani i kontrolisani (Sandseter et al., 2021b). Deca provode više vremena u zatvorenom prostoru i retko dobijaju priliku da sama uče i savladavaju rizik (Sandseter et al., 2021b). Prepoznate su i kulturološke razlike u percepciji dečje rizične igre, a vremenski uslovi, uz izbegavanje rizika i prezaštićujući stil roditeljstva smatraju se osnovnim razlozima za smanjenje igre na otvorenom (Sandseter et al., 2019; Yalcin & Erden, 2018). Kod nas boravak dece napolju aktualizovan je sa Osnovama programa „Godine uzleta“ (Osnove programa predškolskog

1 E-mail: tbogovac@gmail.com

vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta, 2018). Međutim, ističu se teškoće za boravak dece napolju iz tehničkih i bezbednosnih aspekata, kao i neophodnost njihovog prevazilaženja jer deca treba da borave na otvorenom svakodnevno, u svim vremenskim prilikama. Fokus je na kreiranju inspirativnih prostora na otvorenom koji se stalno grade i reorganizuju u skladu sa igrom i istraživanjem sa decom. Boravak dece u ovakvim prostorima višestruko doprinosi dobrobiti dece i u pogledu poboljšanja koncentracije, razvijanju mašte i kreativnosti, razvoju komunikacije, podrške razvoju imuniteta i dr. (Breneselović i sar., 2022; Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2023).

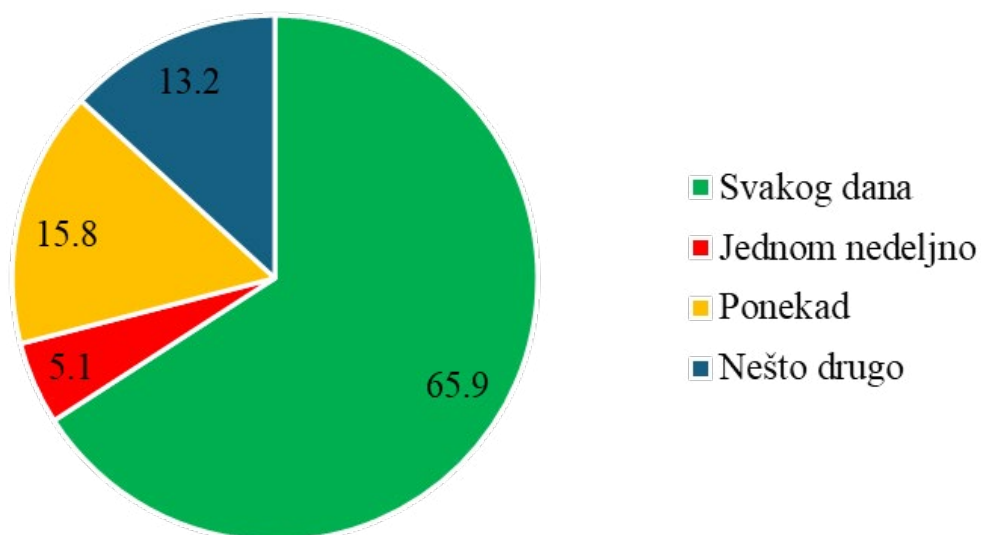
Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je da se sagleda igra u prirodi i igra sa rizicima iz perspektive praktičara predškolskih ustanova. Istraživanje spada u primenjena pedagoška istraživanja s težnjom da bude od neposredne pedagoške koristi (Bandur i Potkonjak, 1999). Tehnika istraživanja je anketiranje, a instrument upitnik koji je kreiran i distribuiran uz pomoć Google Forms platforme.

Upitnik je popunilo 1108 ispitanika, od toga 98,5% ženskog pola. Najveći broj ispitanika bili su vaspitači (883 ispitanika, odnosno 80%), potom 17% su medicinske sestre – vaspitači (188 ispitanika), 2,6% su stručni saradnici (29 ispitanika). Ispitanici dolaze iz različitih delova zemlje, pri čemu dominiraju ispitanici iz Vojvodine (61,2%), dok po godinama radnog staža čine raznovrsnu grupu.

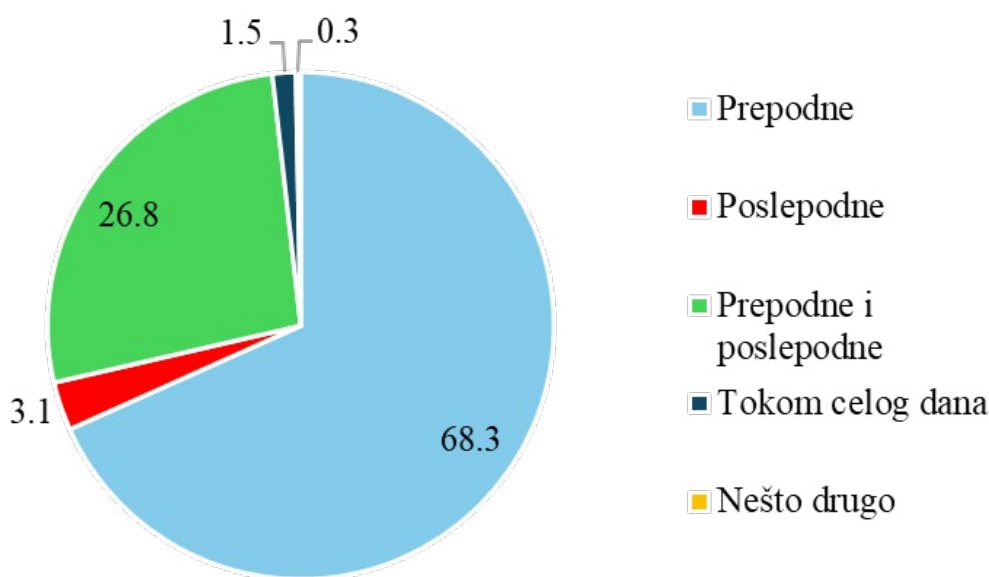
Rezultati istraživanja

Iz analize podataka iz upitnika saznajemo da prema navodima praktičara deca u najvećem broju slučajeva borave napolju *svakog dana* (65,9%). Odgovor *ponekad* označilo je 15,8% praktičara, a *jednom nedeljno* je izabralo 5,1% praktičara (Grafikon 1). Ostali odgovori bili su: *kada vremenske prilike dozvole, često, više puta nedeljno, kada nije zagađen vazduh*, itd.



Grafikon 1: Koliko često deca borave napolju

Prema rečima praktičara (Grafikon 2), deca borave napolju uglavnom *prepodne* (68,3%), značajno ređe *pre i posle podne* (26,8%), a vrlo retko su birani odgovori *poslepodne* (3,1 %) i *tokom celog dana* (1,5%).



Grafikon 2: U kojim perioda dana deca borave napolju

Sa decom napolju u najvećem broju slučajeva borave *vaspitači* (99,1%) i *deca svih uzrasta* (54,8%), dok su dosta ređe prisutni i *studenti volonteri* (9,5%) ili *roditelji* (4,6%). Ostali pojedinačni odgovori su i *pripravnici, stručni saradnici, lični pratioci, tehničko osoblje, profesor fizičkog vaspitanja i posetioci iz lokalne zajednice*.

Kada su napolju, deca i praktičari u najvećem broju slučajeva borave *u dvorištu vrtića* (93,3%) ili *u obližnjem igralištu i parku* (41,9%), dok su ostali odgovori bili značajno manje zastupljeniji među ispitanicima: *u okolini (šuma, reka)* 17,9%, *sala* 5,2%, *atrijum* 2,8%. Neki od specifičnih pojedinačnih odgovora ispitanika bili su i: *šetnje u okolini vrtića/kroz mesto, školsko dvorište, sportski, fudbalski teren, poseta porodicama dece*.

Deca i praktičari borave napolju u sledećim vremenskim prilikama: *kada nema padavina* (57,5%), *kada je prijatno i sunčano vreme* (48%), *u svim prilikama* (15%). Prisutni odgovori bili su i: *kada ne duva jak vetar, kada nisu jake padavine, kada nije isuviše hladno ili isuviše toplo, u zavisnosti od zagađenja vazduha, kada je UV indeks odgovarajući*. Praktičari ističu i da boravak zavisi i od opreme dece za boravak napolju.

Što se tiče priprema za boravak sa decom napolju one podrazumevaju: *iznošenje rekvizita u skladu sa zainteresovanošću dece* (57,3%), *dogovor oko osnovnih pravila prilikom boravka napolju* (56,5%), *organizovanje igre u skladu sa zainteresovanošću dece* (53,8%), *dogovor sa decom kako će se provesti vreme napolju* (51,9%), *ritual odlaska u toalet i adekvatnog oblačenja za vremenske uslove* (49,4%), *dogovor gde će boraviti* (34,5%), *vaspitači planirano, npr. kao provokaciju nose sa sobom pripremljeno* (29,2%), *dogovor sa roditeljima o boravku dece napolju (oblačenje, pravila, rekviziti...)* (14,7%). Odgovor „*Nemamo posebne pripreme*“ dalo je svega 7% ispitanika.

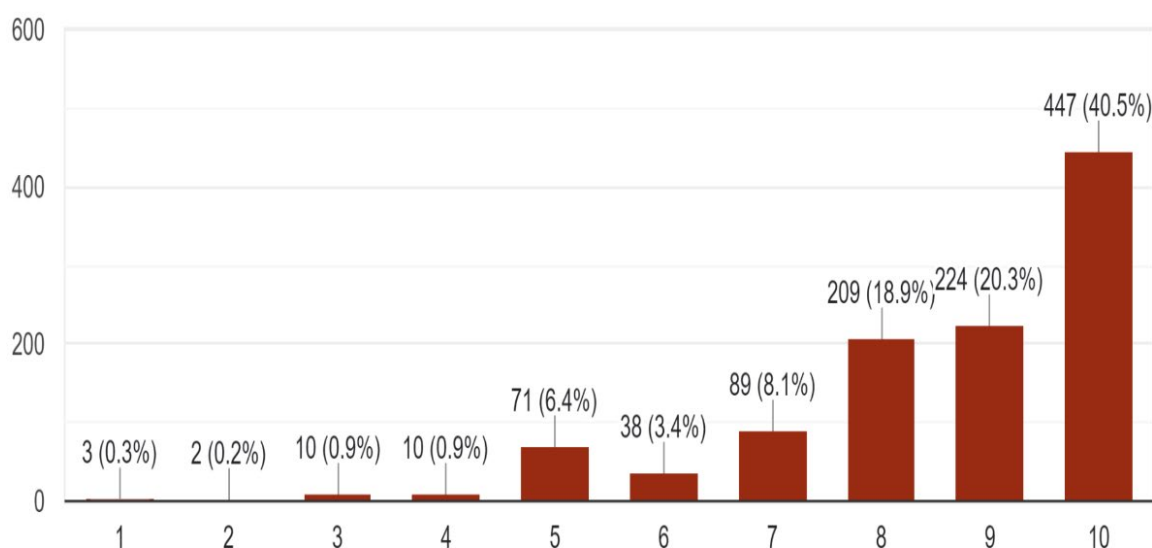
Praktičari ističu da im je u pripremi za boravak sa decom napolju posebno značajno: *bezbedna sredina* (79,9%), *boravak na svežem vazduhu i veći prostor za igru i istraživanje* (71,9%), *zajednički dogovor i organizacija* (54,3%), *da deci ponude sadržaj koji će ih podstaći na istraživanje dvorišta i podsticanje razvoja motorike* (penjanje, skakanje, trčanje) 49,9%, *postavljanje pravila u dogovoru sa decom o kretanju i boravku napolju* (33%), *staranje o higijenskim potrebama i adekvatnoj odeći i obući* (18,1%), *podrška roditelja* (16,6%), *tema koja je aktuelna u grupi. npr. odlazak u šumu – potraga za sovom* (11,5%). Takođe istaknuto je da od uzrasta do uzrasta varira pristup izlasku napolje (14,3%).

Kao odgovor na pitanje kojom vrstom igre sa rizicima² (Sandseter, 2007) se deca najčešće angažuju rezultati pokazuju da su dominantno prisutne *igre brzinom* (80,4%) i potom *igre visinom* (67,9%). Malo zastupljene su *gruba igra* (11,6%), *igre izvan vidokruga* (9,3%) i *igre opasnim predmetima* (6,8%), dok je najmanje zastupljena *igra pored opasnih elemenata* (svega 2,6%).

Dok praktičari ocenjuju igru u prirodi i igru sa rizicima kao izuzetno značajnu (najveći broj odgovora praktičara je smešten u rasponu između 8 i 10, videti Grafikon 3), razvijenost prakse procenjuju nižim vrednostima, sa najvećim brojem odgovora smeštenim u rasponu između 5 i 8 (Grafikon 4).

17. Оцените у ком степену су, према вашем мишљењу, значајне игре у природи и игре са ризицима за децу предшколског узраста на скал... 1 најмање значајно а 10 највише значајно?

1,103 responses

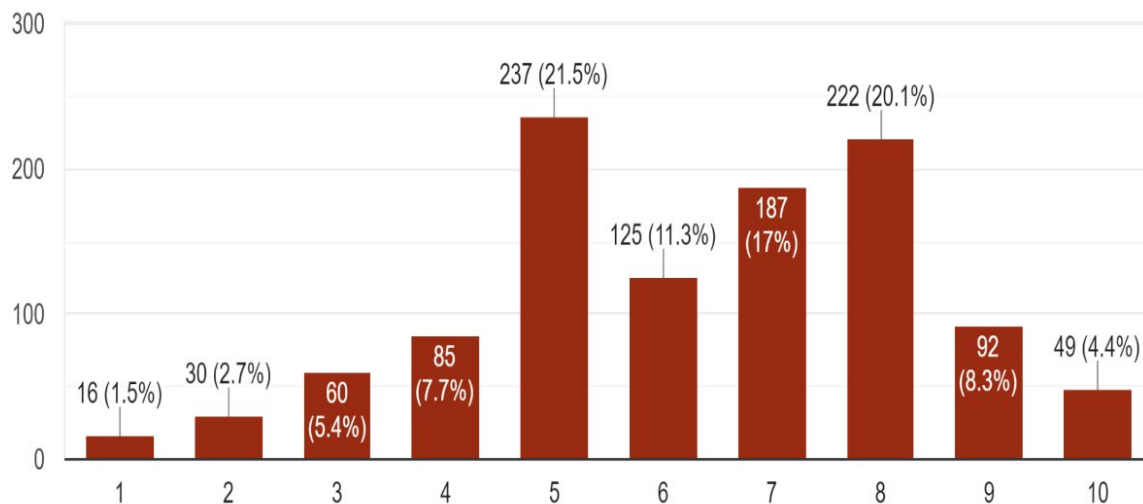


Grafikon 3: Procena značaja igre u prirodi i igre sa rizicima za decu predškolskog uzrasta

2 Vrste igre sa rizicima: igre u kojima dete isprobava da se penje – 1. igre visinom, preskače, da se utrkuje – 2. igre brzinom, igre pored vode, vatrom i drugim prirodnim elementima – 3. igre pored opasnih elemenata, to su takođe igre alatima, ekserima, čekićima i druge 4. igre opasnim predmetima, igre u kojima se isprobava snaga tzv. 5. gruba igra, igre u kojima se uživa u posmatranju veštine obično starije dece – 6. igre van vidokruga u kojoj se deca osamljuju i odlaze van vidokruga odraslih (Sandseter, 2007).

18. Oцените у ком степену је према вашем мишљењу развијена пракса игара у природи и игара са ризицима у вашем вртићу на скали од ...1 најмање развијена а 10 највише развијена?

1,103 responses



Grafikon 4: Procena stepena razvijenosti prakse igara u prirodi i igara sa rizicima u vrtiću

Praktičari ističu da je kao podrška za igre u prirodi i igre sa rizicima pri boravku dece napolju potrebno: *podsticajnije dvorište, više rekvizita i sredstava u dvorištu* (64,3%), *bezbedan prostor* (59,7%), *edukacija za roditelje o značaju igre u prirodi i igre sa rizicima* (49,8%), *saradnja sa roditeljima* (36,3%), *dodatna edukacija za vaspitače* (17,2%), *podrška stručnog tima i drugih zaposlenih* (17,1%), *načini za prevladavanje i nošenje sa strahom* (16,5%).

Teškoće koji praktičari ističu za praktikovanje igre u prirodi i igre sa rizicima su: *pitanje odgovornosti kada dete padne i povredi se* (60,2%), *roditelji ne dele viziju boravka dece napolju (brinu se da će se deca prljati, povrediti se)* (36,3%), *izazovi u prirodi* (komarci, krpelji, psi lualice) (28,6%), *neadekvatna odeća i obuća* (26,5%), *nerazumevanje značaja ovih igara* (15,9%), *nedostatak prirodnog konteksta* (nema dvorišta, parka obližnjeg) (10,8%). Finalno tu su i *sanitarni zahtevi i zahtevi drugih službi* (10,7%).

Praktičari prepoznaju značaj igre u prirodi i igre sa rizicima za holistički razvoj dece posebno u savremeno doba uz užurbani stil života ali i identifikuju teškoće koje uključuju pitanje odgovornosti kada dete padne i povredi se, prezaštićujući stav roditelja, zahtev za bezbednošću. Praktičari ističu i broj dece, kao i njihov uzrast kao moguće otežavajuće okolnosti za praktikovanje igre u prirodi, igara sa rizicima.

Rezultati pokazuju da je važno da se igra dece u prirodi i igra sa rizicima, osim u dvorištu vrtića, odvija učestalije i u drugom prirodnom okruženju uz prisustvo svih aktera života vrtića. Posebno bi bilo značajno istražiti prakse i razviti strategije koje podržavaju boravak dece u različitim vremenskim prilikama tokom godine. Rezultati ukazuju na to da praktikovanje igre u prirodi i igre sa rizicima može u značajnijoj meri biti podržano kreiranjem bezbednog a stimulativnog okruženja kao i iznalaženje strategija da se igra odvija tokom godine (npr. dostupnost adekvatne odeće i obuće,

nabavka i kreiranje rekvizita). Iako postoje rutine prilikom boravka dece napolju, praćeni pravilima i dogovorom sa decom, postoji prostor za dalje povezivanje boravka dece napolju sa aktuelnim istraživanjima (teme/projekti). Edukacija je prepoznata kao dodatni oslonac za podršku igri u prirodi i igri sa rizicima, za roditelje o značaju ovih igara, a za praktičare o načinima za prevladavanje i nošenje sa strahom.

Zaključna razmatranja

Pored brojnih teškoća, podrška igri u prirodi i igri sa rizicima ide u pravcu proširenja vremena, prostora i uslova da se igra odvija kao i uključivanje većeg broja aktera. Potreba za edukacijom ali i osmišljavanje strategija i procedura koje će unaprediti praksu je evidentna, posebno kako bi se obuhvatio ceo opseg igara sa rizicima, dok kod nas dominiraju igre na visini i igre brzinom. Kao praktičari pozvani smo da kreiramo uslove da zaštitimo dečju igru i stvorimo inspirativne prostore, u zajedništvu sa drugima, da se deca spontanije i kompetentnije kreću, istražuju, upoznaju sa prirodom, sobom, drugima, svojim snagama i aktuelnim kapacitetima kroz igru u prirodi, igru sa rizicima. Ovo možemo samo uključivanjem i drugih relevantnih pojedinaca i grupa, građenjem na osnovu jasne, deljene vizije, zajedno sa decom, porodicom i lokalnom zajednicom, ali i sa samom prirodom (Breneselović i sar., 2022, Krnjaja i sar., 2023). Najzad potrebno je razvijanje strategija kako bi se uravnotežio rizik i bezbednost, te da ograničenja ponašanja dece u igri usled zabrinutosti za bezbednost budu u ravnoteži sa radošću i značajem koje ove igre imaju za decu i njihovu budućnost (Sandseter et al., 2023). Uloga pedagoga je da podrži proces preispitivanja uverenja praktičara i drugih odraslih u odnosu na boravak dece na otvorenom i pitanje bezbednosti, kao i preispitivanje komplementarne slike o detetu i pokretanje akcija u pravcu željene promene u kojoj se kreira i transformiše inspirativan prostor za decu na otvorenom, zajedno sa decom.

Literatura

- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Breneselović, D., Krnjaja, Ž. i Backović, S. (2022). *Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću: prostor u skladu sa Osnovama programa PVO "Godine uzleta"*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. i Mitranić, N. (2023). Podrška stručnim saradnicima u promeni pristupa obrazovanju. U: Z. Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović (ur.), *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja* (str. 145–150). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofsku fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2023). *Zašto idemo napolje?*. Preuzeto sa <https://ecec.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2023/05/Zasto-idemo-napolje.pdf>
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., & Harper, N. J. (2020). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 191(16), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1726904>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 16/2018.
- Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play – how can we identify risk-taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>

- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary psychology*, 9(2), 147470491100900212. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Ottesen Kennair, L. E. (2023). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach. *International journal of play*, 12(1), 127–139. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531>
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021a). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303–312
- Sandseter, E. B. H., Sando, O. J., & Kleppe, R. (2021b). Associations between Children's Risky Play and ECEC Outdoor Play Spaces and Materials. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3354. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073354>
- Yalcin, F., & Erden, F. T. (2018). Risky play in early childhood education: A risk worth taking. *İlköğretim Online*, 17(4), 1847–1860. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506862>

UZAJAMNO DEJSTVO PLANIRANIH SITUACIJA UČENJA I IGRE U REALNOM PROGRAMU VRTIĆA

Ana Gardašević¹

PU „Dečja radost“, Čuprija

Svetlana Mijajlović

PU „Dečja radost“, Čuprija

Apstrakt

Rad predstavlja istraživanje uzajamnog delovanja igre i planiranih situacija učenja tokom razvijanja realnog programa u vrtiću. Istraživanjem je praćeno koliko je dečja igra osnov planiranja realnog programa i koliko situacije učenja doprinose razvijanju igre. Uočeno je da se nedovoljno koristi potencijal igre, nedovoljno stvaraju uslovi za ispoljavanje kreativnosti i mašte i da situacije igre i planirane situacije učenja nisu povezane. U radu su predstavljene inspirativne situacije iz projekata sa decom koje su podstakle kreativno razmišljanje i dalje istraživanje i u kojima je vidljiva povezanost igre i istraživanja. Postoji potreba za angažovanjem mašte, učešćem i otvorenijim pristupom odraslog u igri.

Ključne reči: predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Godine uzleta, učenje kroz istraživanje, učenje zasnovano na igri.

Pristup problemu

Dete uči kroz „sopstvene akcije i interakcije sa drugima u igri, životnim situacijama i situacijama planiranog učenja“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 35). Deci treba dozvoliti da „prisvajaju svet, da ga transformišu prema sopstvenim potrebama“ (Henricks, 2014, str. 207), a to stvaranje je moguće u igri u kojoj se „upoznaju sa karakterom sveta u kome oni deluju i procenjuju lične pozicije koje mogu postići u okviru tog sveta“ (Henricks, 2014, str. 197). Igra kao forma delanja je deci neophodna za shvatanje šta mogu da budu i kako mogu da deluju u svetu, ona je ljudska потрага za samoostvarenjem. Planirane situacije učenja su „socijalni procesi koji se razvijaju kada deca i odrasli učestvuju u nekoj konkretnoj, unapred izabranoj situaciji u kojoj istražuju moguća rešenja i pregovaraju o njima“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 41). One su važne za građenje kvaliteta odnosa i razvoj dispozicija za učenje. Učenje se odvija kroz situacije koje za decu imaju smisao i značenje. Znajući da deca uče „u situacijama i aktivnostima koje se zasnivaju na igrovnom obrascu“ (Godine uzleta, 2018, str. 7), postavljamo pitanje zašto se situacije igre ne koriste za početak istraživanja i za dalje planiranje situacija učenja, već su igra i učenje odvojeni procesi. Potrebno je koristiti dečju „dobrovoljnost, inicijativu, dinamičnost, pregovaranje, posvećenost, otvorenost, preispitivanje“ (Godine uzleta, 2018, str. 7) tokom igre, kako bi planirane situacije učenja smisljeno bile povezane sa projektima kojima se deca i vaspitači bave.

1 E-mail: ana.gardasevic@gmail.com

Vigotski govori da je dete u igri „za glavu više od sebe „pokušava da skoči iznad nivoa svog ustaljenog ponašanja“ (Bodrova & Leong, 2015, str. 371), stvarajući unutrašnje mentalne slike dete tokom igre razvija maštu. Analizirajući motiv igre, Leontijev zaključuje da „on leži u samom procesu igre“ (Bodrova & Leong, 2015, str. 378), u imaginarnim procesima koji su suštinska karakteristika igre. Eljkonjin govori da je igra „džinovska riznica kreativnosti“ (Bodrova & Leong, 2015, str. 378), u kojoj se usložnjavaju kratkoročni i dugoročni ciljevi. Jedan od primera iz prakse koji nam ukazuje na usložnjavanje ciljeva je igra dece u kojoj improvizuju „*krtičnjak zamišljajući da su krtice koje se kreću u tunelima*“, u kojoj deca saznaju kakav je život krtice, gde ona živi, koji su delovi krtičnjaka, kako se izrađuje. Igraujući se deca razvijaju, kao krajnji produkt, apstraktno mišljenje i maštu; mašta i fantazija su pokazatelji kako se deca kreativno razvijaju. Primer igre iz naše prakse koji ilustruje imaginarni svet je stvaranje „*sveta Atlantide u kojem se automobili kreću pod vodom*“, u kome se fantazija i realnost prepliću i stvaraju moguće. Podstiče se i razvoj namernog ponašanja i to voljnih fizičkih i mentalnih radnji. Primer igre dece iz projekata realizovanih u našem vrtiću, koji ukazuju na povezanost misli i radnji, je igra koja podseća na dešavanja iz stvarnog života u kojima deca mogu da „*hrane dinosaurus*“, „*brinu o jajetu ptice*“. Igra je sastavni deo svakodnevnih aktivnosti, važno je prepoznati njen potencijal, biti otvoren i senzibilisan za puteve koje je moguće otvoriti ka učenju. Odrasli su zainteresovani za dečje igre, međutim, sve se manje igraju zajedno sa decom „oni su jedni pored drugih, ali ne i u zajedničkoj igri“ (Krnjaja, 2012, str. 252). U realnoj praksi potrebno je da stvaramo inspirativne situacije učenja kako bi ih deca koristila u igri i time razvijala refleksivno mišljenje, stvarala mentalne slike, razvijala maštu. Samo ako se kroz autentične, deci smislene situacije istraži kako nešto nastaje, kako funkcioniše, deca uče kako da uče. Istraživačke aktivnosti pomažu deci da integrišu svoja znanja, stavljaju dete u poziciju slobodnog aktera sopstvenog učenja.

Metodologija

Predmet istraživanja je uzajamno dejstvo situacija igre i planiranih situacija učenja. Cilj istraživanja je ispitati zastupljenost uzajamnog dejstva igre dece i planiranih situacija učenja u razvijanju teme/projekata. Istraživačka pitanja su sledeća:

- U kojoj meri je dečja igra osnov planiranja situacija učenja?
- Koliko situacije učenja doprinose razvoju igre?

Tokom istraživanja prakse obuhvaćene su 22 vaspitno-obrazovne grupe PU „Dečja radost“ iz Čuprije u kojima je praćen vaspitno-obrazovni rad i razvijanje projekata tokom 2023/24 godine. Tehnike korišćene u istraživanju prakse su učestvujuće posmatranje i analiza sadržaja, a kao instrumenti korišćeni su protokol o posmatranju i matrica sa kategorijama za analizu sadržaja projektnih priča.

Rezultati istraživanja

Igra kao osnov planiranja situacija učenja

U svakodnevnoj igri dece u vrtiću možemo da otkrijemo potencijal koji igra ima, samo ako smo istinski zainteresovani i imamo želju i osećaj da uhvatimo momenat koji inspiriše istraživanje. Ti trenuci su prepoznati od strane onih koji znaju da „slušaju“, uočavaju, povezuju i nemaju nesigurnost od neizvesnosti, a „slušanjem odrasli obogaćuje sopstveno iskustvo, gradi svoje imaginarne slike koje

uklapa sa detetovim, predstavlja ih na različite načine i istovremeno doprinosi da dete bude uvaženi učenik u komunikaciji“ (Krnjaja, 2012, str. 264).

Na osnovu istraživanja prakse, zaključujemo da vaspitači imaju problem u uočavanju povoda za pokretanje projekta i često pojednostavljaju način izbora istraživanja. U praksi su prisutne svakodnevnice situacije u kojima deca crtaju, pa se pokreće projekat „umetnici“, iz situacije igre igračkama nastaje projekat „igračke“, iz situacija igre lutkama a nastaje projekat „kod lekara“, a kada se igraju raznobojnim lopticama nastaje projekat „boje“. Kada izostaje proširivanje igre nema procesa istraživanja iako je dečja igra bila povod za pokretanje projekata. Često srećemo neusklađenost razumevanja igre i situacija učenja, zasnovana na uverenju da je igra usmerena na zabavu i opuštanje, a učenje na sticanje znanja i veština, što predstavlja stereotipno razumevanje igre i učenja. Naše istraživanje pokazuje da igra u tim situacijama ima manje strukture i pravila, stvara uslove za ispoljavanje kreativnosti, a situacije učenja koje stvara vaspitač zahteva više struktuiran pristup. U praksi smo uočili da se igra dece često ne podržava, ukoliko vaspitač, iz perspektive odraslog, ne proceni da ima dovoljno „edukativnog“ potencijala – dečju igru „kostimiranja u princeze“ prekidamo da bi bojili, kada se „odigrava borba superheroja“ deca dobijaju zadatak da crtaju, ako izrađuju „zoo-vrt“ organizujemo pokretnu igru. Ovo ukazuje da je igra dece marginalizovana, u drugom planu naspram situacija koje osmišljava odrasli.

Nasuprot ovome, pozitivni primeri pokazuju mogućnosti preplitanja igre i učenja u dečjem vrtiću. Posmatrajući igru kao inspiraciju dečjeg učenja, kao stručni saradnici zajedno sa vaspitačima prepoznali smo smisao u istraživanju „sveta zelenih životinja“ i podstakli dalje dečju znatiželju da saznaju „po čemu su zelene životinje slične, različite?“. Zajedničkim prepoznavanjem potencijala igre sa vaspitačima stvarali uslove da podstaknemo dečju maštu dalje, te smo na primer iz igre „izbegni krokodilski skok“ praveći strategije i stvarajući doživljaj dalje provocirali pitanja „zašto krokodil skače?“, „kako da nadmudrimo krokodila?“.

Igra nastala iz planiranih situacija učenja

Ako se stvori dovoljno inspirativno okruženje koje podstiče kreativnost i uvaži svako dete kao kompetentno da svoju znatiželju i iskustvo podeli u realnom programu, stvaraju se prilike za delanje deteta i učenje mimo situacija koje planira i vodi odrasli. Tako je na primer, na osnovu: raznovrsnih biljaka unetih u prostor sobe u projektu „otkrivanje tajni biljnog sveta“ bilja kakaovac zainteresovala je decu da istražuju „kako se čokolada pravi“ i stvaraju „fabriku čokolade“ i „čokoladarnicu“. Mašta je prisutna kod dece tokom igre, njen potencijal daje prostor da istražimo ideje i materijale, da isprobamo „proces izrade čokolade“ i „nastanka biljke kakaovac od semena“. Inspirativno okruženje i situacije učenja podstiču decu na samostalnost, kreativno razmišljanje i stvaraju uslove za socijalne interakcije u grupi vršnjaka. Potrebno je da pomognemo deci da razvijaju svoju maštu stvarajući slike u svojim mislima, jer mašta oslobađa naš um i daje nam slobodu da razmišljamo drugačije.

U projektu „kretanje“ decu posebno zanima „kakav je život leptira?“, „kada on spava?“, što nas odrasle očarava i podstiče da tražimo odgovore o dečje unutrašnje motivisanim idejama. Koliko su odgovori dece i razmišljanja velika možemo uočiti razmišljanima o tome „šta bi radio da imam krila“, koja nam pomažu da istražimo sebe, iskažemo svoje emocije i različite ideje. U tim uslovima se dopušta deci da pokrenu igru i upuste se u maštanje. Kada se stvori okruženje koje „hrani“ maštu, omogućiti „uzbudljivo“ učenje, učenje inspiriše i stvara igru, a igra traži još situacija za istraživanje. Tragajući za odgovorom „koje sve životinje imaju krila“, deca pokreću istraživanje o „letećim mravima i letećim

vevericama“. Potrebno je uvek da tražimo bolje strategije u planiranju procesa učenja, možemo ih naći u igri i znatiželji dece, jer „moć igre“ i radoznalost uvek kriju nepoznate, nove, zanimljive teme.

Provokacije tokom projekta „kako su nastali a kako nestali dinosaurusi“ inspirativno su uticale na igru dece. Deca i vaspitači su u prostoru dvorišta vrtića „pravila otiske stopala dinosaurus“, upoređivala veličinu sa svojim, nastavljeno je istraživanje igrom „paleontologa“, istraživali su u zamišljenoj igri iskopine, hranili dinosauruse i pripremali specifičnu hranu za mesojede i biljojede. Razvijali su strategiju u odbrani dinosaurus praveći štit. Igra se nije odvijala nezavisno od projekta, projektne aktivnosti su uticale na razvijanje igre.

Pedagoške implikacije

Proces zajedničkog učenja u razvijanju teme projekta dece i vaspitača može da pokrene, dečje neposredno iskustvo, ali uneta provokacija i dečja igra. Sama igra može uneti provokaciju ako je dečji doživljaj u igri intenzivan i ako vaspitač uhvati trenutak za dalji tok istraživanja i učenja. Taj trenutak je potrebno koristiti kao „mamac“ za novu provokaciju i dalji tok učenja u projektu. Ako u vrtiću dominira samo vođena igra možemo se zapitati šta je sa otvorenom igrom i kako je razumeju vaspitači. Ako pođemo od toga da se otvorenosti rađa kreativnost potrebno je uvažiti otvorenu igru dece, ali ako ne prepoznamo trenutak kada mi odrasli treba da se uključimo, bilo kroz obogaćivanje igre materijalima i idejama, bilo kao saigrači onda ne dozvoljavamo da se ispolji potencijal koji otvorena igra može da pruži.

Način na koji vaspitači razumeju otvorenu igru određuje postupanje i podršku koju će otvorenoj igri pružiti. Smatrajući da je igra dovoljna i da su deca zainteresovana da se igraju, često se dešava da se vaspitači ne uključuju u igru, pa je igra prepuštena deci. Potrebno je izaći iz okvira jednoličnosti i predvidljivosti, nemaštovitosti, nefleksibilnosti u odnosu na dečje ideje i ne ograničavati kreativnost dece već zajedno sa decom pokušati da istražimo nepoznato.

Literatura

- Bodrova, E. & Leong, D. (2015). Vigotskan and Post-Vigotskian Views on Children's play. *American Journal of play*, 7(3), 371–388.
- Godine uzleta: Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik* br. 16/2018.
- Henricks, T. (2014). Play As Self-Realization: Toward a General Theory of Play. *American Journal of Play*, 7(2), 190–213.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: Koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1) 251–267.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

3

UČENJE VREDNOSTIMA
U VASPITNOOBRAZOVNOM
I ŠIREM KONTEKSTU

KAD ŠKOLA RADI BIM BAM BAM: PODRŠKA SOCIOEMOCIONALNOM UČENJU UČENIKA¹

Olja Jovanović²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Centar za obrazovanje nastavnika

Sanja Stojiljković³

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Jelena Vranješević⁴

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

Jelena Vuković, Ivana Ilić

OŠ „Radoje Domanović”, Niš

Ivana Đokić Videnović, Sofia Milenković

OŠ „Veljko Dugošević”, Turija

Jelena Vukadinović, Maja Marošan Mihajlović

OŠ „Jovan Jovanović Zmaj”, Pančevo

Irena Milanković, Dragana Matović

OŠ „Vuk Karadžić”, Stepovevac

Jelena Svilar Pavković

OŠ „Ivan Goran Kovačić”, Subotica

**Olga Lakićević, Ana Bukvić, Milena Vasić, Gordana Đigić, Ksenija Liščević, Nataša
Stojanović, Mira Paul**

CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju

Apstrakt

U školi učimo kako misliti, ali učimo i kako osećati i kako graditi odnose. Istovremeno, istraživanja ukazuju da su socioemocionalne kompetencije značajne, kako za školska, tako i za vanškolska postignuća. U ovom radu ćemo predstaviti kako učenici ocenjuju razvijenost sopstvenih socioemocionalnih kompetencija, ali i kako oce-

1 Rad je nastao u okviru projekta „Zajednica praktičara za socijalno-emocionalno učenje u funkciji podrške razvoju ličnosti učenika/ica” koji, uz podršku Ministarstva prosvete i John Templeton Foundation, realizuju CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju i Childhood Education International.

2 <https://orcid.org/0000-0001-8860-6717>; e-mail: olja.jovanovic@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0009-0008-9066-0745>

4 <https://orcid.org/0000-0002-4567-9585>

njuju zastupljenost tehnika za podršku socioemocionalnom učenju u školi. U istraživanju je učestvovalo 316 učenika i učenica iz pet osnovnih škola u Srbiji. Za prikupljanje podataka korišćene su dve supskale Delaver upitnika – Skala za samoprocenu socioemocionalnih kompetencija i Skala za procenu tehnika za podršku socioemocionalnom učenju. Nalazi ukazuju da postoji statistički značajna povezanost između učeničke procene zastupljenosti pozitivnih tehnika podrške SEU u školskom okruženju i samoprocene socioemocionalnih kompetencija. Zabeleženo je da što su učenici stariji, to nižim procenjuju razvijenost sopstvenih socioemocionalnih kompetencija. Takođe, učenici viših razreda, u poređenju sa učenicima nižih razreda, procenjuju da su pozitivno orijentisane tehnike za podršku SEU manje, a tehnike kažnjavanja više zastupljene u školskom okruženju. Nalazi sugerišu da je potrebno osnaživanje nastavnika za podršku socioemocionalnom učenju učenika, ali i da je pri planiranju podrške neophodno uzeti u obzir uzrast učenika.

Cljučne reči: socioemocionalno učenje, socioemocionalne kompetencije, škola, profesionalni razvoj.

Teorijski uvod

Sve glasniji pozivi da se emocije i odnosi “vrate” u školu, otvara pitanje šta je u školi ostalo, ako su emocije i odnosi proterani iz škole? Ovo pitanje ukazuje na percepciju današnje (ali i prošle) škole kao institucije koja je odgovorna za kognitivni deo učenika. U pokušaju da se učenik kao celovito biće uključi u školu, ali i da se pojmovima “osećanja” i “odnosi” da konceptualna jasnoća, počeli su nastajati različiti pojmovi, konceptualni okviri i na njima zasnovani programi. Jedan od najčešće korišćenih pojmova u poslednje vreme jeste pojam socioemocionalnog učenja (SEU).

Odgovarajući na kritiku kognitivističke orijentacije obrazovanja, u prethodnom periodu razvijeni su brojni programi za podršku SEU učenika (Taylor et al., 2018; Schlinger, 2021). Istraživanja ovih školskih programa pokazala su da SEU igra ključnu ulogu u psihičkom i fizičkom razvoju učenika, u razvoju moralnog rasuđivanja, građanskih kompetencija i motivacije za postizanje akademskog postignuća (Cefai et al., 2018; Durlak et al., 2011; Elbertson et al., 2010; Schoon, 2021; Taylor et al., 2018). Dodatno, socio-emocionalne (SE) kompetencije su se pokazale kao preduslov za razvijanje veština mišljenja i učenja (Brendtro et al., 1990; Denham, 2018; Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997, prema: Elbertson et al., 2010; Taylor et al., 2018), kao i povezane sa brojnim veštinama koje se smatraju važnim u kasnijem životu i na radnom mestu, poput interpersonalnih i komunikacijskih veština, veština donošenja odluka i rešavanja problema, veštine pregovaranja, slušanja i samoregulacije, kao i integriteta, odgovornosti i samopouzdanja (Cefai et al., 2018; Devaney, et al., 2006; Durlak et al., 2011; Stuart & Dahm, 1999; US Department of Education, 1999, prema: Elbertson et al., 2010). Pregled interventnih programa ukazuje da najbolje efekte daju programi koji podržavaju nastavnike da SEU integrišu u kurikulum (Kovačević Lepojević i sar., 2021), kao i da je primena naučenog u novim situacijama uspešnija ukoliko su intervencije usmerene na celo odeljenje ili školu, ukoliko se sprovode od ranog uzrasta (Vranješević i sar., 2019) i ukoliko su realizovane kroz saradnju škole, porodice i lokalne zajednice (Blyth et al., 2019; Cefai et al., 2018; Greenberg et al., 2017).

Odgovarajući na aktuelne potrebe škola da unaprede vaspitnu ulogu škole, CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju sa Childhood Education International, uz podršku Ministarstva prosvete i John Templeton Foundation, realizuje projekat „Zajednica praktičara za socijalno-emocionalno učenje u funkciji podrške razvoju ličnosti učenika/ica”. Projekat se oslanja na CASEL okvir (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), kao jedan od najčešće korišćenih okvira u istraživanjima i konceptualizaciji programa podrške SEU. Prema ovom okviru, SEU se definiše kao proces kroz

koji pojedinci stiču i primenjuju znanja, veštine i stavove kako bi razvili zdrave identitete, upravljali emocijama, postigli lične i kolektivne ciljeve, osećali i pokazali empatiju prema drugima, uspostavljali i održavali konstruktivne odnose i donosili odgovorne odluke (Taylor et al., 2018). Ova načela grupisana su u pet ključnih CASEL kompetencija: *svest o sebi, upravljanje sobom, socijalna svesnost, uspostavljanje i održavanje odnosa. i odgovorno donošenje odluka* (Blyth et al., 2019; Taylor et. Al., 2018). Projektne aktivnosti razvijane su tako da osnažuju kompetencije nastavnika za integrisanje SEU u redovnu obrazovnu praksu, sa ciljem da se obezbedi sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj sve dece. Kroz projekat su razvijani resursi za učenje o SEU, dok su kroz participativna akciona istraživanja i uz mentorsku podršku škole razvijale svoje prakse SEU i gradile zajednice praksi SEU na nivou škole.

Metod istraživanja

Cilj

Cilj ovog rada je da opiše kako su učenici procenjivali sopstvene SE kompetencije, kao i zastupljenost tehnika za podršku SEU na nivou škole pre početka programa,

Opis uzorka

U istraživanju je učestvovalo 316 učenika iz pet osnovnih škola u Srbiji. Uzorak je ravnomerno raspodeljen prema razredima, te trećaci u uzorku čine 31%, petaci 31,6% i sedmaci 37,3%. Uzorak je uravnotežen i prema polu, sa 55,4% dečaka.

Opis instrumenta

Učenicima su zadate dve supskale⁵ Delaver upitnika (Delaware School Climate Survey-Student, 2019) – Tehnike za podršku SEU i Socio-emocionalne kompetencije. Supskala Tehnike za podršku SEU ispituje kako učenici procenjuju zastupljenost tehnika značajnih za SEU na nivou škole koju pohađaju. Supskala se sastoji iz 16 stavki raspoređenih u tri supskale: *Pozitivne tehnike, Tehnike ka-žnjavanja i Tehnike za razvoj SE kompetencija*. Supskala Socio-emocionalne kompetencije ispituje uče- ničku samoprocenu razvijenosti SE kompetencija. Upitnik se sastoji iz 16 stavki raspoređenih u četiri supskale: *Odgovorno donošenje odluka, Socijalna svesnost, Samoregulacija i Veštine uspostavljanja i odr- žavanja odnosa*. Kronbahova alfa govori o visokoj pouzdanost upitnika u celini (0,870), kao i o visokoj pouzdanosti supskala Tehnike za podršku SEU (0,713) i SE kompetencije (0,896).

Prikupljanje podataka

Učenici su upitnik popunjavali u onlajn formatu u školskoj učionici, uz vođenje od strane struč- nih saradnika škole. Stručni saradnici su prethodno učestvovali u instruktaži koja je obuhvatila upo- znavanje sa upitnicima, kao i upoznavanje sa procedurom zadavanja upitnika.

5 Upitnik koji smo koristili je dostupan na zahtev, koji možete uputiti na imejl adresu prvog autora rada.

Analiza podataka

Podaci su analizirani u programu za statističku obradu podataka SPSS. Rezultati su prikazani kroz deskriptivne pokazatelje, odnos među supskalama je ispitan primenom korelacione analize, dok je razlika u SE kompetencijama i zastupljenosti tehnika za podršku SEU između učenika različitog pola i razreda ispitana primenom ANOVA i *t* testa za nezavisne uzorke.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Rezultati samoprocene SE kompetencija učenika ukazuju da učenici višim procenjuju sopstvene kompetencije da donose odgovorne odluke ($M=3,42$, $SD=0,56$), kao i da regulišu sopstvene misli, osećanja i ponašanja ($M=3,30$, $SD=0,65$), u odnosu na kompetencije za uspostavljanje i održavanje odnosa ($M=2,76$, $SD=0,58$), kao i svest o drugima, njihovom položaju, i ulozi društva u određivanju položaja pojedinca i grupe ($M=2,98$, $SD=0,59$). Posmatrano na nivou stavki, učenici u proseku najvišim ocenjuju stavke koje se odnose na prosocijalna ponašanja, a manje kompetentno se osećaju u situacijama koje zahtevaju rešavanje konflikta.

Kada govorimo o učeničkoj percepciji tehnika koje članovi školskog osoblja koriste za podršku SEU, procenjeno je da su tehnike kažnjavanja ređe korišćene ($M=1,97$, $SD=0,63$), u odnosu na pozitivne tehnike ($M=3,02$, $SD=0,77$) i tehnike podrške SEU ($M=3,21$, $SD=0,74$). Pregled odgovora po stavkama ukazuje da učenici prepoznaju da ih nastavnici podučavaju odgovornom delovanju i kontroli, kao i da su nastavnici skloni da pohvale poželjna ponašanja.

Postoje značajne korelacije između svih supskala upitnika (Tabela 1), pri čemu, očekivano, jedino tehnike kažnjavanja negativno koreliraju i sa samoprocenom SE kompetencija i sa pozitivno orijentisanim tehnikama za podršku SEU. Dakle, nalazi upućuju da je učenička percepcija veće zastupljenosti pozitivnih školskih praksi podrške SEU povezana sa pozitivnijom percepcijom sopstvenih SE kompetencija. Ovi nalazi u skladu su sa nalazima koji ističu važnost podržavajućeg okruženja, kako u školi, tako i van nje, za razvoj SE kompetencija učenika (Cefai et al., 2018; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2018).

Tabela 1: Povezanost supskala SE kompetencije i Tehnike podrške SEU

	1	2	3	4	5	6	7
1. Pozitivne tehnike	1	-.464**	.777**	.389**	.759**	.380**	.735**
2. Tehnike kažnjavanja		1	-.496**	-.281**	-.160**	-.277**	-.266**
3. Tehnike za razvoj SE kompetencija			1	.413**	.709**	.394**	.809**
4. Odgovorno donošenje odluka				1	.376**	.643**	.340**
5. Socijalna svesnost					1	.384**	.602**
6. Samoregulacija						1	.281**
7. Veštine uspostavljanja i održavanja odnosa							1

** značajnost korelacije na nivou 0,01

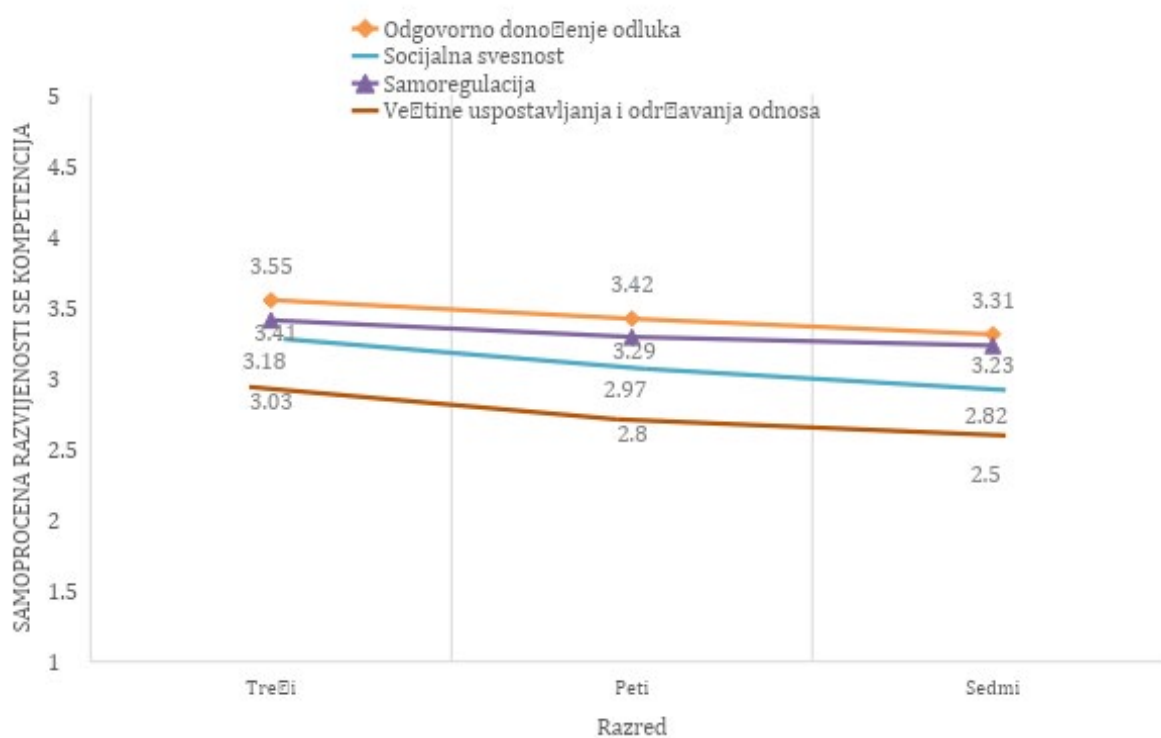
Razlike u učeničkim procenama u zavisnosti od pola učenika i razreda koji pohađaju

Statistički značajne razlike u odgovorima između dečaka i devojčica zabeležene su samo na supskali Odgovorno donošenje odluka (Tabela 2), pri čemu devojčice procenjuju da se osećaju kompetentnije da prikupe značajne informacije, procene ih, uzmu u obzir kontekst, i donesu odgovornu odluku. Zanimljivo je istaći da na nivou stavki postoji značajna razlika između odgovora dečaka i devojčica u odnosu na percepciju zastupljenosti praksi kažnjavanja u školi ($t(311)=2.062$, $p=0.040$), gde dečaci ($M=1.89$, $SD=1.06$) značajno češće izveštavaju da se sprovode prakse kažnjavanja nego što je to slučaj sa devojčicama ($M=1.66$, $SD=0.88$). S druge strane devojčice ($t(311)=2.304$, $p=0.022$; $M=3.32$, $SD=0.87$) u poređenju sa dečacima ($M=3.07$, $SD=1.01$) u značajno većoj meri prepoznaju da ih zaposleni u školi podučavaju konstruktivnom rešavanju sukoba. Slično, kada se radi o samoproceni SE kompetencija, devojčice u poređenju sa dečacima procenjuju da se u značajno većoj meri osećaju odgovornim za svoje ponašanje ($t(311)=-2.268$, $p=0.024$), da su sklone da razmišljaju o tome kako se drugi osećaju u nekoj situaciji ($t(311)=-2.035$, $p=0.043$), da im je stalo kako se drugi osećaju ($t(311)=-2.334$, $p=0.020$), da umeju da procene šta je dobro, a šta loše ($t(311)=-2.696$, $p=0.007$), da teže da razmisle pre nego što nešto urade ($t(311)=-2.622$, $p=0.009$) i da su ljubazne prema drugima ($t(311)=2.354$, $p=0.019$). Ovi rezultati u saglasnosti su sa nalazima prethodnih istraživanja prema kojima devojčice svoje SE kompetencije u proseku ocenjuju višim u odnosu na dečake (Durlak et al., 2011). Navedeni odgovori mogu ukazivati i na rodno stereotipne prakse u vaspitavanju devojčica i dečaka, u kojima se od devojčica očekuje briga za druge, dok su dečaci češće u situaciji da iskuse kažnjavanje ometajućih ponašanja. Ovu interpretaciju je potrebno uzeti s oprezom s obzirom na ograničenja dizajna istraživanja.

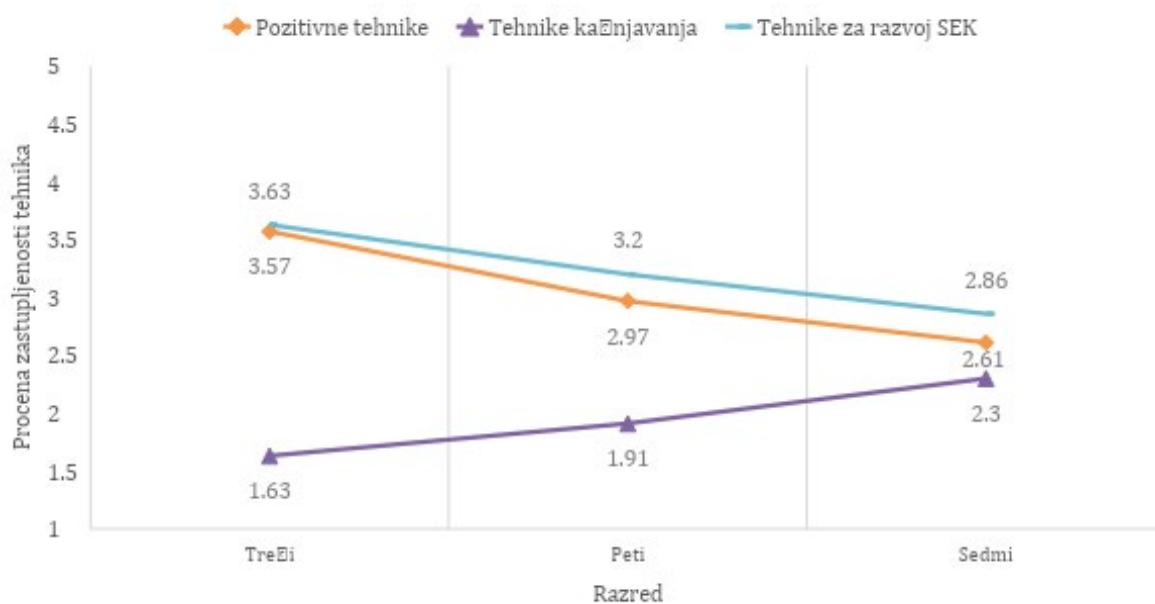
Tabela 2: Razlike između devojčica i dečaka u samoproceni SE kompetencija i percepciji zastupljenosti tehnika za podršku SEU.

Supskala	Dečaci (AS)	Devojčice (AS)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pozitivne tehnike	3,01	3,06	-0,613	311	0,54
Tehnike kažnjavanja	1,99	1,92	-0,97	311	0,33
Tehnike za razvoj SEK	3,15	3,30	-1,848	311	0,07
Odgovorno donošenje odluka	3,35	3,52	-2,812	311	,005
Socijalna svesnost	2,96	3,02	-1,001	311	0,32
Samoregulacija	3,26	3,39	-1,803	311	,072
Veštine uspostavljanja i održavanja odnosa	2,72	2,83	-1,676	311	0,09

Dobijena je statistički značajna razlika na svim supskalama upitnika između učenika različitih razreda. Nalazi ukazuju da procena sopstvenih SE kompetencija (Grafik 1), kao i procena zastupljenosti pozitivno orijentisanih tehnika za podršku SEU od strane školskog osoblja (Grafik 2), postaje manje pozitivna sa odrastanjem. Dati rezultat sugerise da razlike u percepcijama učenika različitih razreda odražavaju razvojne razlike između ovih uzrasnih grupa, što je u skladu sa razvojnom perspektivom SEU (Denham, 2018).



Grafikon 1: Razlike u samoproceni SE kompetencija između učenika različitih razreda.



Grafikon 2: Razlike u percepciji zastupljenosti tehnika za podršku SEU između učenika različitih razreda.

Zaključak i naredni koraci

U prethodnom periodu, u okviru projekta „Zajednica praktičara za socijalno–emocionalno učenje u funkciji podrške razvoju ličnosti učenika/ica“, pet osnovnih škola u Srbiji kreiralo je i pri-

menjivalo aktivnosti usmerene na razvoj SE kompetencija učenika, polazeći od rezultata učeničke samoprocene SE kompetencija i procene zastupljenosti tehnika za podršku SEU na nivou škole. U okviru panel diskusije na skupu "Susreti pedagoga" predstavnici ovih osnovnih škola će predstaviti kako su u prethodnom periodu podržavali razvoj učeničkih SE kompetencija, ali i kako su kroz projekat nastavnici i škole razvijali sopstvene kapacitete za podršku SEU. Osim pitanjem kako razvijati SE kompetencije, bavićemo se i pitanjem zašto razvijati SE kompetencije, sa ciljem da doprinesemo diskusiji o aktuelnim i željenim vrednostima u obrazovanju. U nastavku su naznake odgovora do kojih smo do sada došli:

„SEU je veoma važno jer predstavlja niz „alata“ za izgradnju pozitivnog odnosa sa samim sobom, drugima i prema životu uopšte.“ (OŠ „Radoje Domanović“, Niš)

„SEU je važno za našu školu jer pomaže učenicima da se bolje međusobno razumeju i upravljaju svojim osećanjima, razvijaju samopouzdanje i samopoštovanje, uče kako da rešavaju probleme i donose odgovorne odluke, priprema učenike za životne izazove i prilike.“ (OŠ „Veljko Dugošević“, Turija)

„SEU je značajno za našu školu u razvijanju kvalitetnijih međudrugarskih odnosa, podizanju vaspitne uloge škole. Osnajivanju kolega u radu sa učenicima i roditeljima, kao i ostalim učesnicima u radu škole.“ (OŠ „Vuk Stefanović Karadžić“, Stepoevac)

„SEU pozitivno utiče na klimu škole koja je podržavajuća i inkluzivna. Podstiče se saradnja i zajedništvo uz uvažavanje različitosti. SEU je bitan za razvoj učenika, ali i razvoj nastavnika koji unapređuju svoje kompetencije.“ (OŠ „Ivan Goran Kovačić“, Subotica)

„...Razvija se svest o životu u zajednici i kohabitaciji sa drugim pojedincima, svest o sopstvenim i tuđim potrebama, svest o osobi koja živi do nas kao individui sa svojim pravima, slobodama, različitostima.“ (OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“, Pančevo)

Literatura

- Blyth, D., Berg, J., & Jones, S. (2019, May 29). *SEL Framework Basics and Comparison Tools*. [PowerPoint slides]. <https://measuringSEL.caseli.org/wp-content/uploads/2019/05/AWG-Frameworks-Webinar.pdf>.
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Denham, S. (2018). *Keeping SEL Developmental: The Importance of a Developmental Lens for Fostering and Assessing SEL Competencies*. Framework Briefs: Special Issues Series. <https://measuringSEL.caseli.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-DevSEL.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82* (1), 474–501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science, 5*, 5–13. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013976.84939.55>
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017–1032). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57

- Kovačević Lepojević, L., Popović Čitić, B. i Bukvić Branković, L. (2021). Preispitivanje odnosa pozitivnog razvoja mladih i socioemocionalnog učenja: sistematski pregled. *Inovacije u nastavi*, 3, 110–123. <https://doi.org/10.5937/inovacije2103110K>
- Schlinger, M. (2021, October 11). *Social and Emotional Learning Fundamentals: SEL 101 with CASEL*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/jgKNn-JcYPE>.
- Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers In Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Taylor, J., Buckley, K., Hamilton, L., Stecher, B., Read, L., & Schweig, J. (2018). *Choosing and Using SEL Competency Assessments: What Schools and Districts Need to Know*. Santa Monica: Rand Corporation. https://measuringsel.casel.org/pdf/Choosing-and-Using-SEL-Competency-Assessments_What-Schools-and-Districts-Need-to-Know.pdf.
- Vranješević, J., Kalezić Vignjević, A., Zlatarović, V., Koruga, D., Jerković, D., Belenzada, M. i Lakićević, O. (2019). *Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za razvoj dece*. Beograd: Ministarstvo nauke, prosvete i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ULOGA SARADNJE ŠKOLE, PORODICE I UČENIKA U PROMOVISANJU PROSOCIJALNOG PONAŠANJA¹

Antonija Raspopović Dragić²

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Danica Vasiljević Prodanović³

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Jelena Vidojević

JPU “Dječiji vrtić”, Gacko

Apstrakt

Prosocijalno ponašanje učenika se razvija u specifičnim socijalnim kontekstima, najčešće u porodičnom i školskom okruženju. Cilj našeg rada je analiza uloge saradnje škole, porodice i učenika u promociji prosocijalnog ponašanja u kontekstu uspostavljanja balansa između razvoja autonomije i poštovanja kolektivnih društvenih vrednosti. Ključna ideja se fokusira na pozitivni doprinos zajedničkog delovanja porodice i škole u razvoju socijalno adaptiranih i odgovornih pojedinaca, uz oslanjanje na značajne teorijske perspektive kao osnova za strateški koordinisano delovanje. Na osnovu nalaza različitih istraživanja, izdvajaju se benefiti ovakve saradnje koja uključuje elemente poput otvorene komunikacije uz konkretizaciju očekivanja, uspostavljanja sigurne vezanosti u porodičnom i školskom okruženju i prosocijalnog modelovanja. Pedagoške implikacije uključuju promovisanje efikasnih komunikacijskih strategija među roditeljima, učenicima i nastavnicima ili učiteljima, razvoj programa koji podstiču sigurnu emocionalnu vezu unutar školskog sistema, i osmišljavanje aktivnosti koje podstiču učenike na empatiju i saradnju, što zajedno doprinosi razvoju prosocijalnog ponašanja.

Ključne reči: prosocijalno ponašanje, saradnja, autonomija, zajedništvo.

Uvod

Ponašanje dece školskog uzrasta često odražava kompleksnu interakciju između njihovog emocionalnog razvoja i socijalnog učenja, što je ključno za usvajanje društveno prihvatljivih ponašanja. Na jednom kraju ponašajnog kontinuuma nalazi se prosocijalna vrednosna orijentacija, dok je na suprotnom širok spektar neprihvatljivih oblika ponašanja (Pavlović, 2021).

Učenici imaju sklonost ka životu u zajednici, okruženi društvenim grupama i kulturnim normama. Stoga, u većini kultura postoji podsticaj za prosocijalno ponašanje, s obzirom na to da je ono

1 Pisanje ovog rada je podržano od strane Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (ev. broj 451-03-66/2024-03/200096).

2 <https://orcid.org/0000-0002-7416-605X>; e-mail: tonci9650@gmail.com

3 <https://orcid.org/0000-0001-5236-1308>

ključno za održavanje društvenog sistema (Twenge et al., 2007). Kao najvažnije društvene grupe koje vrše uticaj na razvoj mladih, izdvajaju se porodica i škola. Saradnja između škole, porodičnog sistema i učenika je kamen temeljac za kultivisanje prosocijalnih oblika ponašanja kod mladih, uključujući elemente i vrednosti poput empatije, altruizma i kolaborativnog rada.

Škola nudi strukturirani okvir (Jevtić i Đorđević, 2018) koji podstiče razvoj kritičkog mišljenja i samoinicijativnog učenja, dok porodica igra centralnu ulogu u emocionalnom razvoju (Spasić Šnele, 2018). Zajedničkim delovanjem porodice i škole teži se ka ravnoteži između autonomije i kolektivnog delovanja. Ova saradnja može da podstakne prosocijalno ponašanje, usklađivanjem ličnih sloboda sa kolektivnim obavezama, ujedno pripremajući mlade za aktivnu participaciju u društvu, razvijajući odgovorne i savesne pojedince.

Teorijski okvir

U naučnoj zajednici, postoji značajna debata među autorima (Pfattheicher et al., 2022) o tome kako jasno razlikovati prosocijalno ponašanje od altruizma. Drugi (Eisenberg & Mussen, 1989) o altruizmu pišu kao o specifičnom tipu prosocijalnog ponašanja. U našem radu, fokusiramo se na saradnju među ključnim društvenim akterima, pristupajući prosocijalnom ponašanju koje uključuje i altruizam. Prosocijalno ponašanje obuhvata sve dobrovoljne akcije usmerene ka poboljšanju života drugih ljudi, bez obzira na lične motive ili očekivane koristi za onoga ko pomaže (Lay & Hoppmann, 2015). Radi se o aktivnostima poput deljenja resursa, volontarnog učešća u društvenim organizacijama, pružanja emocionalne podrške, kao i ostalim postupcima koji promovišu društvenu koheziju i pozitivne interakcije među ljudima. Varijacije u tendenciji prema prosocijalnom ponašanju postaju vidljive od najranijih godina života i imaju ključan značaj za razvoj socijalnih sposobnosti i izgradnju odnosa (Eisenberg & Mussen, 1989).

Različite teorijske perspektive, uključujući Bronfenbrennerovu teoriju ekoloških sistema, socijalno-kognitivnu teoriju Alberta Bandure, teoriju afektivne vezanosti Džona Bolbija i Meri Ajnsvort, teoriju reintegrativnog posramljivanja Džona Brajtvajta i Rajanovu i Decijevu teoriju samoodređenja, mogu da ponude značajne principe i osnove za razvoj prosocijalnog ponašanja učenika.

Bronfenbrennerova teorija naglašava kako socijalni ekosistemi utiču na razvoj pojedinca, s naglaskom na međusobni, interaktivni odnos pojedinca i njegovog okruženja (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). U pedagoškoj praksi, ova teorija podstiče holistički pristup koji uključuje sve aspekte učenikovog ekosistema – od porodičnog do širokih sociokulturnih faktora, uz njegovu aktivnu participaciju i uticaj na okruženje.

Bandurina (Bandura, 1989) socijalno-kognitivna teorija stavlja akcenat na značaj socijalnog okruženja, ističući proces učenja posmatranjem. Ova teorija razrađuje kako učenici mogu usvojiti (pro)socijalne obrasce ponašanja kroz proces modeliranja, imitirajući ponašanja roditelja, nastavnika i vršnjaka.

Razvoj prosocijalnog ponašanja kod dece u značajnoj meri zavisi i od ranih interakcija i vezanosti sa roditeljima, posebno sa majkama. Kvalitet ove primarne afektivne veze utiče na formiranje unutrašnjih radnih modela deteta, koji su od suštinskog značaja za njegov odnos prema sebi i prema drugima (Bowlby, 1973, prema: Stefanović-Stanojević, 2006). Sigurna vezanost vodi ka razvoju pozitivnih samopercepcija i poverenja u druge. Nasuprot tome, odbacujući i ambivalentni obrasci veza-

nosti mogu rezultovati negativnim percepcijama o sebi i drugima (Ainsworth et al., 1978), što može ometati razvoj prosocijalnog ponašanja. Škole i porodice mogu zajedno raditi na stvaranju podržavajućeg okruženja koje neguje sigurne veze i pozitivne unutrašnje radne modele.

Značajno je i oslanjanje na teoriju reintegrativnog posramljivanja u sferi reagovanja na neprihvatljiva ponašanja učenika, promovišući time poželjna, prosocijalna ponašanja. Ova praksa, koju razrađuje kriminolog Džon Brajtvejt, predstavlja metodu neformalne socijalne kontrole koja se fokusira na proces reintegracije pojedinca u zajednicu, ne stigmatizujući osobu, već ukazujući na neprihvatljivost određenog ponašanja. Osnovna premisa je usmerena na razlikovanje između pojedinca i njegovog ponašanja, ističući da greška ne definiše celokupnu ličnost. Ova praksa se pokazala efikasnom u kohezivnim zajednicama (Braithwaite, 1989, prema: Vasiljević-Prodanović, 2012). Cilj je ohrabriti odgovornost za postupke bez etiketiranja pojedinca kao inherentno lošeg, čime se smanjuje osećaj srama i otpora prema promeni, a podržava se razvoj prosocijalnih tendencija.

Teorija samoodređenja, autora Rajana i Decija (Ryan & Deci, 2000), postavlja osnovne psihološke potrebe za povezanošću, kompetentnošću, i autonomijom u centar razumevanja ljudske motivacije i dobrobiti, implicirajući značajne efekte na angažovanost unutar obrazovnog sistema. Povezivanjem gorenavedenih teorija, škole mogu kreirati strategije koje podstiču saradnju škole, porodice i učenika, formirajući okruženje koje podržava razvoj prosocijalnog ponašanja.

Uloga saradnje škole, porodice i učenika u promovisanju prosocijalnog ponašanja

Rasprava o vaspitanju i obrazovanju učenika uvek uključuje razmatranje uloge porodice u odnosu na vaspitne ciljeve, disciplinu i školska postignuća. Kada učenici ne uspevaju da izgrade zdrave odnose s vršnjacima ili postignu zadovoljavajuće rezultate u školi, učitelji i nastavnici često upućuju kritike prema porodici, ukazujući na roditeljski nemar u pružanju podrške deci, nedostatak razvijenih navika i samodiscipline. Smatra se da je saradnja sa roditeljima ključna za unapređenje socijalnog ponašanja učenika. Aktivnosti porodice i škole, kao primarnih agensa socijalizacije, su različite, ali se međusobno dopunjuju, čineći integralni deo celokupnog vaspitanja i obrazovanja. Povezivanje ovih dveju sfera omogućava sveobuhvatni vaspitno-obrazovni uticaj na pojedinca (Kompirović i Minić, 2013). Iako je važno priznati da su komunikacija odraslih i sprovođenje socijalnih normi i vrednosti neophodni za pozitivan sociomoralni razvoj, bilo bi veoma pogrešno shvatiti socijalizaciju od strane odraslih isključivo kao jednosmerni proces didaktičke nastave i zahtevanja poslušnosti. Odrasli se zaista služe navedenim metodama, ali takođe i objašnjavaju zašto su određena ponašanja socijalno neprihvatljiva, podstiču decu da se izraze i vežbaju autonomiju, priznaju prava dece kao svoja, i uključuju se u kooperativne interakcije sa decom (Baumrind, 1967, 1971, prema Battistich et al., 1991; Maccoby & Martin, 1983, prema: Battistich et al., 1991; Radke-Yarrow et al., 1983, prema: Battistich et al., 1991). Stoga, pored saradnje porodice i škole, fokus intervencija usmerenih ka promociji prosocijalnog ponašanja treba da bude i na participaciji učenika i razvoju njihove autonomije.

U kontekstu teorije afektivnog vezivanja, autori (Patterson et al., 1990, prema: Kompirović i Minić, 2013; McDonald, 1992, prema: Kompirović i Minić, 2013; Harrist et al., 1994, prema: Kompirović i Minić, 2013) prepoznaju emocionalnu povezanost i promociju autonomije kao primarne zahteve u odnosu roditelj-dete, obuhvatajući aspekte kao što su toplina i bliskost. Analogno, korelacione stu-

dije o odnosu učenik-nastavnik sugerišu slične paralele sa procesima uticaja roditelja na socijalizaciju. Nalazi ukazuju da deca manifestuju povećane prosocijalne tendencije u prisustvu emocionalno toplijih nastavnika i kada postoji stabilna afektivna veza sa nastavnicima, implicirajući značaj sigurnog vezivanja u edukativnom kontekstu za razvoj prosocijalnog ponašanja (Birch & Ladd, 1998, prema: Hastings et al., 2007; Howes, 2000, prema: Hastings et al., 2007; Kienbaum, 2001, prema: Hastings et al., 2007; Copeland Mitchell et al., 1997, prema: Hastings et al., 2007).

Uključivanje porodice u obrazovne procese može značajno poboljšati kontinuitet tokom tranzicije između predškolskog i školskog doba, što je ključno za razvoj prosocijalnog ponašanja (Hastings et al., 2007). Naglasak je na elementima kontinuiteta, kao što su razvojno odgovarajuće prakse koje podrazumevaju negovanje samopoimanja, pozitivan odnos prema učenju i razvoj komunikacijskih i saradničkih veština, uz intenzivno uključivanje roditelja i podršku kroz savetovališta za decu i roditelje (Lombardi, 1992, prema: Todorović, 2013). Osnov kvalitetne saradnje su komunikacijske veštine poput aktivnog slušanja, postavljanja pitanja, reflektovanja i objašnjavanja, sagledavanje metoda rešavanja problema i konkretizacije postupaka svih aktera u ovom procesu (Daniels & Stafford, 2001, prema: Vasiljević-Prodanović i sar., 2023).

U meta-analizi koja obuhvata 117 studija istraživana je uticaj porodično-školskih intervencija na socijalno-ponašajnu kompetenciju i mentalno zdravlje dece. Rezultati pokazuju značajne pozitivne efekte, a kao elementi koji doprinose pozitivnim ishodima izdvajaju se komunikacija i saradnja između roditelja i nastavnika. Pored toga, ističe se da je neophodno prilagođavanje intervencija specifičnim potrebama konkretne porodice (Sheridan et al., 2019). Ovo pokazuje značajnost porodično-školskih intervencija uz poštovanje principa individualizacije.

Istraživanje sprovedeno u SAD-u, koje se fokusiralo na saradnju između nastavnika i roditelja kroz program Pozitivnog ponašanja, intervencija i podrške (PBIS), pokazalo je da zajedničko definisanje očekivanja ponašanja i otvorena komunikacija između škole i porodice doprinose razvoju prosocijalnog ponašanja kod učenika. U ovom istraživanju učestvovalo je 8 učesnika iz dve osnovne škole, a rezultati ukazuju na poboljšanje u odnosima i pozitivne ishode za učenike (Strickland-Cohen et al., 2021).

U istraživanju među latino adolescentima u SAD-u, takođe se pokazuje da roditeljsko uključivanje ima važnu ulogu u promovisanju prosocijalnog ponašanja. Ovo istraživanje, koje je obuhvatilo 306 adolescenata, ističe značaj roditeljskog uključivanja kao ključnog faktora u podršci prosocijalnog ponašanja kroz interakciju sa školskim okruženjem i vršnjacima. Time se pruža bolje razumevanje mehanizama koji posreduju između roditeljske angažovanosti i prosocijalnog ponašanja, naglašavajući važnost povezanosti sa školom i odnosa s vršnjacima u tom procesu (Maiya et al., 2020)

Navedeni rezultati ističu krucijalnu ulogu saradnje između porodice i škole u kreiranju podržavajućeg okruženja koje omogućava deci razvoj prosocijalnih ponašanja, ukazujući na značaj prilagođenih intervencija i otvorene komunikacije između svih učesnika u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Zaključak i pedagoške implikacije

Ponašanje školske dece odražava složenu koordinaciju između njihovog emocionalnog razvoja i socijalnog učenja. Centralnu ulogu u ovom procesu ima udruživanje porodice i obrazovnih institucija, koje su ključne za razvoj prosocijalnih vrednosti kao što su empatija, altruizam i saradnja. Teorijski

pristupi koji naglašavaju značaj afektivnog vezivanja, samoodređenja ličnosti i druge, kao i brojna empirijska istraživanja, potvrđuju značaj socio-emocionalne podrške i promocije autonomije za razvoj prosocijalnosti. Nađeno je da zajednički naponi škole i porodice u razvijanju socijalnih kompetencija i etičkih normi imaju pozitivan uticaj na socijalnu sposobnost i mentalno zdravlje mladih, ističući važnost prilagođenih intervencija i transparentne komunikacije.

Literatura

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development – Six theories of child development* (pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). Handbook of Moral Behavior and Development, Volume 3: Application. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *The Child Development Project: A Comprehensive Program for the Development of Prosocial Character* (pp. 5–33). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, J. S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571121>
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The Socialization of Prosocial Development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638–664). New York: The Guilford Press.
- Jevtić, B. S. i Đorđević, M. Z. (2018). Mogućnost prevencije vršnjačkog nasilja podsticanjem prosocijalne vrednosne orijentacije. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 21(20), 57–70.
- Kompirović, T. i Minić, V. (2013). Pojedinaac, porodica, društvo u tranziciji. U: B. Jovanović i M. Krstić (ur.), *Porodica kao agens razvoja socijalnih kompetencija učenika* (str. 336–354). Priština: Univerzitet u Prištini – Filozofski fakultet.
- Lay, J., & Hoppmann, C. (2015). *Altruism and prosocial behavior*. Berlin: Springer.
- Maiya, S., Carlo, G., Gülseven, Z., & Crockett, L. (2020). Direct and indirect effects of parental involvement, deviant peer affiliation, and school connectedness on prosocial behaviors in U.S. Latino/a youth. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(10–11), 1–20. <https://doi.org/10.1177/0265407520941611>
- Pavlović, A. (2021). Ponašanje dece predškolskog uzrasta u kontekstu vršnjaka u svetlu različitih teorijskih pristupa. *Pedagoška stvarnost*, 67(2), 120–131. <https://doi.org/10.19090/ps.2021.2.120-131>
- Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., & Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology*, 44, 124–129. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–37. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Spasić Šnele, M. M. (2018). Kvalitet porodičnih interakcija kao prediktor snaga i teškoća adolescenata. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 375–389. <https://doi.org/10.5937/nasvas1802375S>
- Stefanović-Stanojević, T. (2006). Afektivno vezivanje. U: J. Mirić i A. Dimitrijević (ur.), *Teorija afektivnog vezivanja (TAV) kao teorija emocionalnog razvoja ličnosti* (str. 157–176). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Strickland-Cohen, M. K., Kyzar, K. B., & Garza-Fraire, F. M. (2021). School-family partnerships to support positive behavior: Assessing social validity and intervention fidelity. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 362–370. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2021.1913084>
- Todorović, K. (2013). Pojedinaac, porodica, društvo u tranziciji. U: B. Jovanović, i M. Krstić (ur.), *Uloga porodice i društva u pripremanju djece za polazak u školu* (str. 220–231). Priština: Univerzitet u Prištini – Filozofski fakultet.

- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56–66. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.56>
- Vasiljević-Prodanović, D. (2012). Reintegrativno posramljivanje: Neformalno sredstvo formalne socijalne kontrole kriminaliteta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(3), 483–502. <https://doi.org/10.5937/specedreh11-2637>
- Vasiljević-Prodanović, D., Markov, Z., Kovačević, M., Raspopović, A. i Stevković, Lj. (2023). Intervencije u ranom detinjstvu i predškolsstvu. U: A. Đurić Zdravković, S. Antić i J. Maksić (ur.), *Značaj efektivne komunikacije između vaspitača, roditelja i dece* (str. 65–71). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

**BAZIČNE LJUDSKE VREDNOSTI, DISPOZICIJE
ZA KRITIČKO MIŠLJENJE I MEDIJSKA PISMENOST
KAO PREDIKTORI POVERENJA U JAVNE INSTITUCIJE
U SRBIJI TOKOM PANDEMIJE COVID-19
– PRELIMINARNI REZULTATI ISTRAŽIVANJA¹**

Aleksandar Bulajić²

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Nikola Koruga³

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

Tamara Nikolić⁴

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

Cristoph Giehl

Slobodni naučni saradnik

Apstrakt

Tokom pandemije COVID-19, brojna istraživanja u oblasti društveno-humanističkih nauka ispitivala su povezanost društvenih faktora, poput društvenog poverenja, odnosno poverenja u javne institucije (PJI) i pridržavanja mera prevencije i zaštite predlaganih/zahtevanih od strane javnih institucija. Nijedno dosadašnje istraživanje nije međutim eksplicitno ispitivalo faktore koji predviđaju PJI različitog tipa poput SZO, nacionalnog zdravstvenog sistema ili pak lokalne zdravstvene ustanove. Aktuelno istraživanje je aktuelizovano pri samom okončanju pandemije, kako bismo stekli uvid u naknadnu refleksiju iskustava građana Srbije u kontekstu PJI, u odnosu na dva tipa preporučenih/zahtevanih mera: prevencije širenja infekcije i tretmana nakon kontrakcije virusa SARS-CoV-2. Istraživali smo povezanost tri faktora, prema našoj hipotezi, povezanih za PJI: kompoziciju bazičnih ljudskih vrednosti (BV), medijsku pismenost i dispozicije za kritičko mišljenje uz kontrolu SES-a, nivoa obrazovanja, opšteg poverenja i percepcije lične ranjivosti u odnosu na COVID-19. Podaci su prikupljeni putem distribuiranja upitnika sa specijalnom pažnjom posvećenom obuhvatu različite obrazovne strukture populacije. Rezultati preliminarnih analiza izvršenih za podatke sa parcijalnog uzorka (preliminarnih 104 učesnika istraživanja od ukupno 400), pokazali su da pored ostalih nepomenutih faktora predikcije, hedonizam, stimulacija,

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0000-0001-6618-4314>; e-mail: aleksandar.bulajic.ff@gmail.com

3 <https://orcid.org/0000-0003-2790-2656>

4 <https://orcid.org/0000-0002-8697-6092>

samousmerenost, moć, tradicija, zatim konformizam i sigurnost različito utiču na PJI, pre svega odnosu na sam tip institucija, ali i obrazovni nivo populacije.

Ključne reči: bazične ljudske vrednosti, medijska pismenost, dispozicije za kritičko mišljenje, COVID-19, poverenje u javne institucije.

Uvod

Kao jedan od najvažnijih značajnih prediktora pridržavanja preventivnih i zaštitnih mera od strane populacije tokom trajanja pandemije COVID-19 pokazalo se poverenje u javne institucije i organizacije poput zdravstvenog sistema, medija i vlade (Radu, 2021), čak i slučaju kontrole drugih značajnih faktora poput anksioznosti u vezi sa oboljevanjem usled kontrakcije virus SARS-CoV-2, tj. ličnog rizika i ranjivosti (Falcone et al., 2020; Nielsen & Lindvall, 2021; Storopoli et al., 2020). Uglavnom se pod pojmom *pouzdanja* (eng. confidence) u socijalne ili javne institucije u kontekstu zdravstvenih kriza podrazumeva verovanje da date institucije poseduju odgovarajuće kompetencije i sposobnosti za upravljanje datim krizama, kao i percepciju da se odluke javnih politika donose u najboljem interesu populacije (Shao & Hao, 2020). Ovo poslednje određenje, koje shvatamo kao *poverenje* (eng. trust), je izvedeno iz teorije rekreancije (eng. recency theory, Freudenburg, 1993) po kojoj su „poverenje u sposobnost društvenih institucija i uočena ranjivost prema bolesti“ ključni faktori koji predviđaju usvajanje mera zdravstvenih, kao i drugih javnih politika (Storopoli et al., 2020, str. 1).

Aktuelno istraživanje fokusirano je na tri faktora kao moguća prediktora poverenja u javne institucije (PJI) tokom pandemije COVID-19: bazične ljudske vrednosti (BV), dispozicije za kritičko mišljenje (DKM) i medijsku pismenost (MP). U ovom radu će zbog kompleksnosti analize rezultata i tipa i ograničenosti dužine publikacije biti prikazani delimični i preliminarni deskriptivni rezultati istraživanja.

Nekoliko prethodnih studija postavilo je hipotezu o povezanosti BV koncipiranih prema Švarcovom modelu (Schwartz, 2012) i pridržavanja preventivnih i protektivnih mera proglašanih od strane javnih politika tokom pandemije COVID-19. Wolf i saradnici (Wolf et al., 2020), predviđaju da je pozitivna povezanost visokih vrednosti na dimenzijama „samotranscedencije (npr. odgovornost) i konzervacije (npr. bezbednost)“ sa „pridržavanjem institucionalnih uputstava tokom pandemije COVID-19“ verovatna (Wolf et al., 2020, str. 618).

U pogledu veze kritičkog mišljenja i poverenja u javne institucije, značajno je istraživanje realizovano u Rumuniji 2021, koje, iako nije potvrdilo početnu hipotezu o vezi DKM i analitičkog mišljenja sa verovanjem u teorije zavere, jeste međutim pokazalo da je pogrešno plasiranje i tumačenje informacija u vezi sa pandemijom uticalo na poverenje u institucije, pridržavanje preventivnih mera, pozive na vakcinaciju i sl. (Buturoiu et al., 2021). Istraživanje sprovedeno u Španiji među populacijom srednjoškolaca pokazalo je na međuzavisnost razvijanja kritičkog mišljenja i uspešnosti u prepoznavanju lažnih vesti povezanih sa pandemijom, ali samo u slučajevima u kojima su učenici imali dovoljno predznanja, tj. relativno visok zdravstvene pismenosti (Puig et al., 2021).

U pogledu značaja medijske pismenosti, zanimljivo je istraživanje vršeno u SAD, koje je ukazalo da je poznavanje i razumevanje institucionalnih mera prevencije širenja pandemije nedovoljno

za adekvatno prilagođavanje ponašanja, ukoliko dato znanje nije bilo praćeno i adekvatnim nivoom medijske pismenosti (Austin et al., 2021).

Metodološki okvir istraživanja

Kao glavni cilj istraživanja postavljeno je utvrđivanje povezanosti BV, DKM i MP sa institucionalnim poverenjem tj. PJI uzimajući u obzir i socio-demografske karakteristike uzorka, poput obrazovnog nivoa, SES-a, zatim opšteg poverenja (poverenja u druge ljude), opšteg poverenja u zdravstvene institucije, percepcije lične ranjivosti u odnosu na COVID-19, COVID-19 status, iskustvo sa zdravstvenim institucijama tokom pandemije, itd. (Šema 1). U cilju prikupljanja podataka distribuiran je onlajn upitnik, koji je bio otvoren za učesnike istraživanja od avgusta 2022. do septembra 2023. godine. Učesnici su bili instruisani da na upitnik odgovaraju imajući u vidu svoje iskustvo od zvanično proglašenog početka pandemije do trenutka odgovaranja.

Instrumenti

PJI je ispitivano skalom procene Likertovog tipa (Šema 1). Mere i preporuke javnih institucija su kategorisane u dva tipa: prevencija širenja infekcije i zdravstveni tretman nakon kontrakcije virusa SARS-CoV-2.

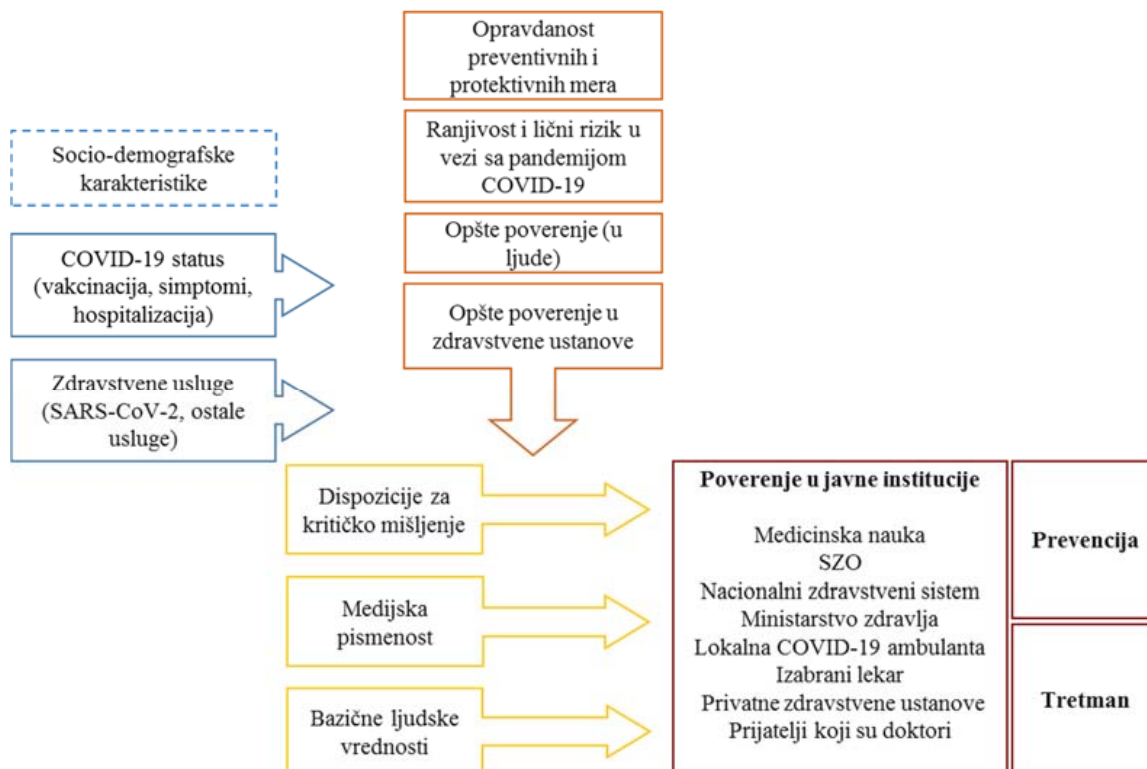
Za potrebe ispitivanja individualnih kompozicija BV korišćena je Švarcova skala bazičnih ljudskih vrednosti – skraćena verzija (Lindemann & Verkasalo, 2005) kojom su utvrđivale preferencije u odnosu na deset bazičnih vrednosti grupisanih u okviru 4 dimenzije (Tabela 1).

U pogledu utvrđivanja DKM korišćena je skala koju je razvio Sосу (2013), a koja se sastoji od jedanaest ajtema i dve subskale: *kritičke otvorenosti* i *refleksivnog skepticizma*.

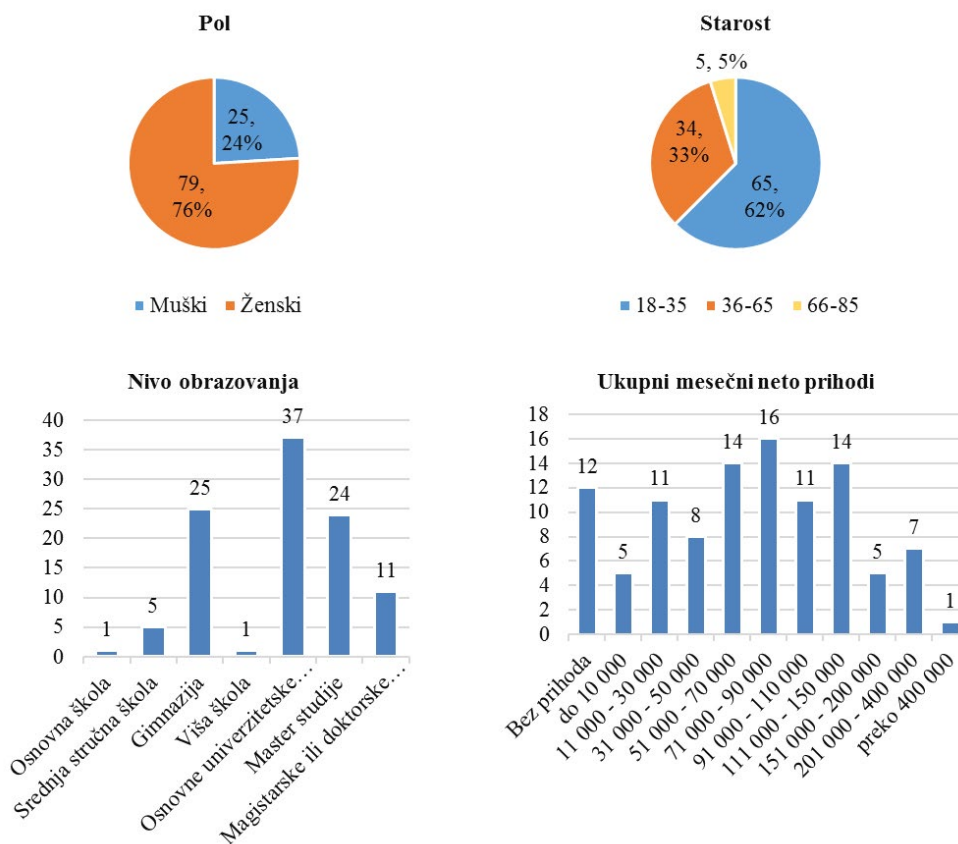
Medijska pismenost je merena skalom koja se odnosila na razumevanje i proizvodnju medijskih sadržaja u domenu vesti (eng. News Media Literacy Scale), koja se sastoji od tri dimenzije (autori i publika, poruke i značenja, reprezentacije i relanost) i petnaest ajtema (Ashley et al., 2013).

Populacija i uzorak

Populaciju su činili punoletni građani Republike Srbije koji su tokom pandemije COVID-19 najmanje dve i po godine boravili u Srbiji. Uzorak koji je obuhvaćen preliminarnom analizom rezultata obuhvatio je 104, od ukupno prikupljenih kompletnih podataka za 400 osoba. Uzorak je sadržao nekoliko puta više osoba ženskog nego muškog pola, a u starosnoj strukturi su dominantno bile reprezentovane osobe između 18 i 35 godina. U pogledu najvišeg završenog nivoa obrazovanja uzorkom su bile više reprezentovane individue sa završenom gimnazijom, kao i završenim univerzitetskim osnovnim i master studijama (Grafikon 1).



Šema 1: Varijable i osnovni dizajn istraživanja.



Grafikon 1: Pol, Starost, Nivo obrazovanja i Ukupni mesečni prihodi učesnika

Prikaz i analiza rezultata

U pogledu PJI merene petostepenom skalom Likertovog tipa dobijene su umerene vrednosti kako u pogledu mera prevencije ($M=3.026$, $SEM=0.77$), tako i u pogledu mera tretmana usled kontrakcije SARS-CoV-2 virusa ($M=3.025$, $SEM=0.086$). Na sedmostepenoj skali BV (-1 do 5) učesnici su, u proseku, kao lične vrednosti najniže ocenili *moć*, *tradiciju* i *konformizam*, a kao najviše, *benevolentnost*, *univerzalizam* i *samousmerenost* (Tabela 1). Na skali DKM dobijene su umereno visoke vrednosti ($M=4.176$, $SEM=0.56$), kao i na skali MP ($M=4.283$, $SEM=0.54$).

Tabela 1: Samoprocena na skali BV.

	M	SEM
Moć	1.68	0.14
Postignuće	3.26	0.10
Benevolentnost	4.16	0.09
Univerzalizam	4.19	0.09
Tradicija	2.25	0.15
Konformizam	2.18	0.15
Sigurnost	3.53	0.13
Hedonizam	3.12	0.11
Stimulacija	3.02	0.13
Samousmerenost	4.17	0.09
Otvorenost za promene (hedonizam, stimulacija, samousmerenost)	3.44	0.08
Konzervacija (tradicija, konformizam, sigurnost)	2.94	0.09
Samounapređivanje (moć, dostignuće)	2.47	0.10
Samoprevazilaženje (dobronamernost, univerzalizam)	4.18	0.08

Interkorelacije utvrđivane Spirmanovom metodom (ρ) pokazale su značajnu nisku povezanost vrednosti *konzervacije* i marginalno značajnu povezanost MP sa obrazovnim nivoom. Takođe, utvrđena je i značajna umerena povezanost DKM sa MP, dok su u pogledu dimenzija BV, *otvorenost za promene* i *samoprevazilaženje* pokazali značajnu nisku povezanost sa DKM (Tabela 2).

Tabela 2: Interkorelacije glavnih prediktora i obrazovnog nivoa.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Obrazovni nivo						
2. MP	0.174*					
3. DKM	0.026	.459***				
4. Otvorenost za promene	-0.069	0.135	.262**			
5. Konzervacija	-.207*	0.063	0.083	.367***		
6. Samounapređivanje	-0.006	0.089	0.021	.345***	0.179	
7. Samoprevazilaženje	-0.026	0.071	.214*	.269**	.251*	0.963

* marginalna značajnost, $p = .05 - .09$

* $p < .05$

** $p < .01$

U pogledu PJI – na obe dimenzije (mere prevencije i tretmana) uočene su uglavnom umerene vrednosti (Tabela 3). Pri tome se pokazalo da nema značajnih razlika između dimenzija po kategoriji

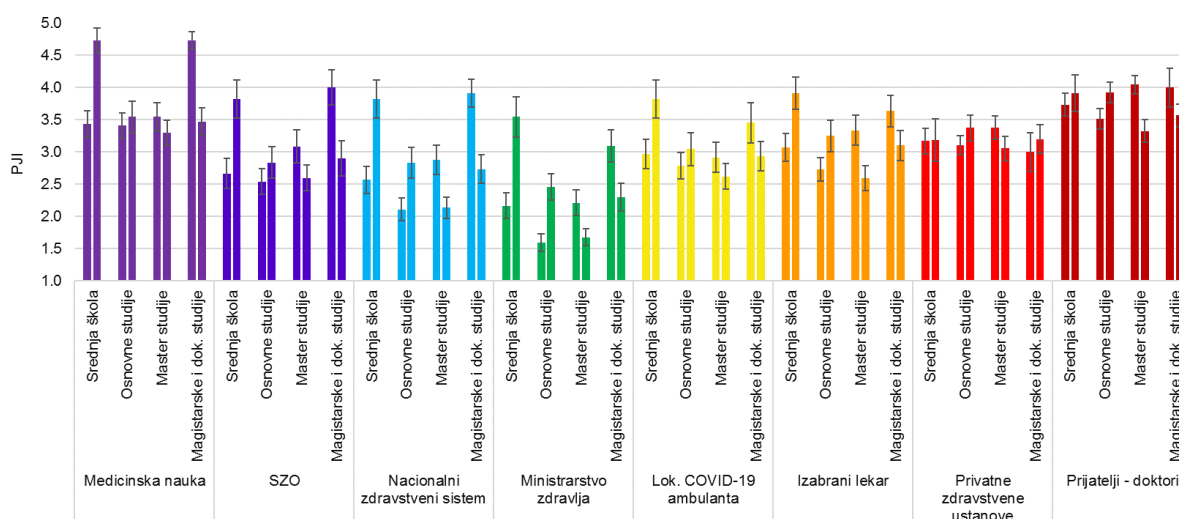
različitih institucija i instituta, osim u slučaju poverenja u poznanike i prijatelje koji su doktori, gde je uočena veoma značajna, ali i jako mala razlika između dimenzija PJI ($M_{diff} = 0.15$).

Tabela 3: Poverenje u javne institucije – mere prevencije i tretmana.

	Prevencija		Tretman		t	df
	M	SEM	M	SEM		
Medicinska nauka	3.60	0.11	3.55	0.12	0.53	103
SZO	2.87	0.13	2.88	0.13	-0.13	103
Nacionalni zdravstveni sistem	2.64	0.12	2.67	0.12	-0.42	103
Ministarstvo zdravlja	2.11	0.10	2.26	0.11	-2.03	103
Lokalna COVID-19 ambulanta	2.95	0.12	2.95	0.12	0.00	103
Izabrani lekar	3.09	0.11	3.07	0.12	0.29	103
Privatne zdravstvene ustanove	3.19	0.10	3.21	0.11	-0.27	103
Prijatelji koji su doktori	3.77	0.09	3.62	0.10	3.431***	103
Poverenje u javne institucije generalno (M)	3.03	0.08	3.03	0.09	0.03	103

*** $p < .001$

Kada se radi o vrednosti PJI, posmatranih posebno za svaku od institucija i instituta posebno, a prema nivou obrazovanja, može se uočiti zanimljiva doslednost. Osobe sa srednjim nivoom obrazovanja (završenom srednjom školom bilo kog tipa) imaju naglašeno veći nivo poverenja u mere tretmana u odnosu na ostale obrazovne kategorije učesnika, nezavisno od institucije koja je u pitanju, dok osobe sa najvišim nivoom obrazovanja (magistarske i doktorske studije) imaju naglašeno veći nivo poverenja u mere prevencije, takođe nezavisno od institucije koja je u pitanju (Grafikon 2). Data doslednost u opservacijama međutim prestaje jedino u slučaju kategorija „privatne zdravstvene institucije“ i „poznanci i prijatelji koji su doktori“, gde su razlike između učesnika različitih obrazovnih nivoa, kao i razlike između dimenzija mera prevencije i tretmana minimalne. Dati rezultat govori o potencijalno snažnoj interakciji obrazovnog nivoa i tipa institucije, kao obrazovnog nivoa i dimenzija PJI (mera prevencije i tretmana) za pitanje poverenja koji su građani imali tokom pandemije COVID-19.



Grafikon 2: Poverenje u javne institucije prema nivou obrazovanja.⁵

5 U Grafikonu 2 su prikazane opservacije za vrednosti PJI, za svaku od institucija i instituta posebno, a prema nivou obrazovanja. Kako je preliminarni uzorak za nivo osnovne škole, sadržavao podatke za samo jednog učesnika, dati podaci nisu prikazani na grafikonu. Takođe, učesnici srednjih stručnih škola i gimnazija su svedinjani u jednu kategoriju.

Linije odstupanja predstavljaju ± 1 SEM. Dimenzije poverenja u mere prevencije i tretmana su grupisane u parove tako da prvi stub uvek predstavlja vrednosti za mere prevencije, a drugi stub vrednosti za mere tretmana.

Rezultati inferentne statističke analize podataka u ovom radu neće biti eksplicirani zbog kompleksnosti analiza i ograničenja dužine rada. U pitanju su planirane analize multiple regresije (backward enter metoda) sa ciljem nalaženja optimalnog modela predikcije poverenja u javne institucije, kao i metoda strukturalnog modelovanja.

Rezultati multiple regresije vršeni na preliminarnom uzorku od 104 učesnika su pokazali, da su najznačajniji prediktori poverenja u medicinsku nauku: poverenje u zdravstvene institucije uopšte i MP, a u pogledu BV, to jesu vrednosti vezane za konstrukt „tradicija“ koji pokazuje negativnu povezanost sa poverenjem. U pogledu poverenja u SZO, optimalni model predikcije uključuje faktore MP, dok u pogledu vrednosti „benevolentnost“ i „konformizam“ pokazuju pozitivnu, a tradicija i sigurnost negativnu povezanost sa poverenjem u SZO doživljenim tokom pandemije COVID-19.

Zaključna razmatranja

Naša početna razmatranja na osnovu analize preliminarnog uzorka pokazuju veliku složenost pitanja poverenja u javne institucije tokom pandemije COVID-19, kada se uzmu u obzir socio-demografski pokazatelji, DKM, MP i BV, odnosno da na pitanje kakvo je bilo poverenje u javne institucije tokom pandemije i kako se ono može predikovati nema jednoznačnog odgovora. Ono što možemo konstatovati pre vršenja daljih analiza jeste da postoji tendencija da su obrazovni nivo, MP i BV bitno doprinosili poverenju u javne institucije tokom pandemije, ali da vrsta i intenzitet prediktora zavise od tipa javne institucije. Strukturiranje tipa i intenziteta veza između prediktora poverenja u različite javne institucije zahtevaće buduće složenije analize.

Literatura

- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1), 7–21.
- Austin, E. W., Austin, B. W., Willoughby, J. F., Amram, O., & Domgaard, S. (2021). How media literacy and science media literacy predicted the adoption of protective behaviors amidst the COVID-19 pandemic. *Journal of health communication*, 26(4), 239–252.
- Buturoiu, R., Udrea, G., Oprea, D. A., & Corbu, N. (2021). Who Believes in Conspiracy Theories about the COVID-19 Pandemic in Romania? An Analysis of Conspiracy Theories Believers' Profiles. *Societies*, 11(4), 138. <https://doi.org/10.3390/soc11040138>
- Falcone, R., Coli, E., Felletti, S., Sapienza, A., Castelfranchi, C., & Paglieri, F. (2020). All we need is trust: How the COVID-19 outbreak reconfigured trust in Italian public institutions. *Frontiers in psychology*, 11, 561747.
- Freudenburg, W. R. (1993). Risk and recreancy: Weber, the division of labor, and the rationality of risk perceptions. *Social forces*, 71(4), 909–932. <https://doi.org/10.2307/2580124>
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with the short Schwartz's value survey. *Journal of personality assessment*, 85(2), 170–178.
- Puig, B., Blanco-Anaya, P., & Pérez-Maceira, J. J. (2021). “Fake News” or Real Science? Critical thinking to assess information on COVID-19. *Frontiers in Education*, 6, 646909.
- Radu, B. (2021). Trust in public institutions and compliance with measures against the COVID-19 pandemic. Case study on the Metropolitan Area of Cluj, Romania. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 17(63), 128–150.

- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2307–0919.
- Shao, W., & Hao, F. (2020). Confidence in political leaders can slant risk perceptions of COVID–19 in a highly polarized environment. *Social science & medicine*, 261, 113235.
- Sosu, E.M. (2012). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>
- Storopoli, J., da Silva Neto, W. L. B., & Mesch, G. S. (2020). Confidence in social institutions, perceived vulnerability and the adoption of recommended protective behaviors in Brazil during the COVID-19 pandemic. *Social Science & Medicine*, 265, 113477. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113477>
- Nielsen, J. H., & Lindvall, J. (2021). Trust in government in Sweden and Denmark during the COVID-19 epidemic. *West European Politics*, 44(5–6), 1180–1204.
- Wolf, L. J., Haddock, G., Manstead, A. S., & Maio, G. R. (2020). The importance of (shared) human values for containing the COVID-19 pandemic. *British Journal of Social Psychology*, 59(3), 618–627.

OBRAZOVANJE I VASPITANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U FUNKCIJI RAZVOJA POZITIVNIH VREDNOSTI KOD UČENIKA

Maja Vračar¹

Pedagoško društvo Srbije, Beograd

Apstrakt

U radu se ukazuje na to da obrazovanje i vaspitanje za održivi razvoj počiva na demokratskim vrednostima, kao što su pravednost, sloboda, autonomija, participacija, inkluzivnost, tolerancija i da je neophodno da nastavnici ove vrednosti prepoznaju kao važne, kako bi bili u prilici da ih razvijaju i podržavaju kod učenika. Ključne pozitivne vrednosti kod učenika u okviru koncepcije obrazovanja i vaspitanja za održivi razvoj treba sagledavati interdisciplinarno i tematski, a kao jedan od ishoda učenja za održivi razvoj je kompetentan i aktivan pojedinac koji ima znanje, razvijenu svest i odgovornost o procesima i promenama u prirodnom i društvenom okruženju i koji će biti spreman za prihvatanje kompleksnih uloga u životu. U radu smo prikazali deo uputstava *u cilju obuke i razvoja škole autora Džona Hakla* koji se odnosi na pojmove u okviru održivosti, koji obuhvataju šta učenici treba da znaju, da razumeju i da mogu da formiraju stavove i vrednosti koji čine rezultat učenja u okviru navedenog programa.

Ključne reči: obrazovanje i vaspitanje, održivi razvoj, vrednosti, učenici, učenje.

Uvod

Ako se pod pojmom obrazovanja i vaspitanja za održivi razvoj podrazumeva celoživotni proces učenja i usavršavanja kroz sticanje konkretnih znanja i veština neophodnih za obavljanje određenih poslova koji će biti kompatibilni s ciljevima održivog razvoja (Vidojević, 2011), onda ono podrazumeva promene koje su u funkciji razvoja pozitivnih vrednosti kod učenika sa ciljem njihove pripreme za suočavanje sa izazovima globalizacije i tehnološkog razvoja. Ove intenzivne promene pred vaspitanje i obrazovanje stavljaju veliki zadatak – „osposobiti mlade ljude za ulogu aktivnih građana u društvu znanja, razvijajući njihove sposobnosti i veštine koje će im pomoći u suočavanju sa svim izazovima, nepoznanicama, nasleđenim i novonastalim problemima koje donosi 21. vek“ (Borić i sar., 2008, str. 316).

S tim u vezi, važno je razumeti da obrazovanje i vaspitanje za održivi razvoj uključuje „razvijanje znanja, vrednosti i veština kako bi mogli učestvovati u donošenju odluka na različitim nivoima koje će doprineti kvalitetu života bez nanošenja štete planeti za budućnost“ (Sustainable Development Education Panel, 1998, str.30). U sklopu takvog obrazovanja i vaspitanja treba objediniti teme vezane za razvoj, ljudska prava, održivost, mir i prevenciju konflikata, međukulturalnost, jer se obrazovanje i

1 E-mail: vracarmaja@yahoo.com

vaspitanje za održivi razvoj bavi dinamikom fizičkog, biološkog, socijalnog, ekonomskog i duhovnog okruženja (Rončević i sar., 2012). Samim tim, ono ima značaj u bavljenju pitanjima očuvanja životne sredine na integrisan način, uključuje motivaciju za promenom stila života i samog sebe, promišlja o odgovornosti za ljudske uslove, kao i za ekosisteme, trebalo bi se zasnivati na lokalnom ekonomskom i ekološkom kontekstu, zatim imati regionalni, nacionalni i globalni kontekst te da bude integrisan u učenje i poučavanje, kao i celokupan život škole (Anđić, 2006).

Već od samog polazišta, sistema ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, treba sagledati i didaktičko pitanje koje se odnosi na to da li učimo za školu ili za život u kontekstu problematike obrazovanja za održivi razvoj (Previšić, 2008). U okviru Agende globalnog obrazovanja, UNESCO u posebnoj publikaciji izdvađa 17 globalnih ciljeva za održivi razvoj (UNESCO, 2017). Ostvarivanje ciljeva održivog razvoja, naročito osiguravanje inkluzivnog i ravnopravnog kvalitetnog obrazovanja i promovisanje mogućnosti doživotnog učenja za sve (cilj 4), kao i promovisanje inkluzivnog i održivog ekonomskog rasta, zaposlenosti i dostojanstvenog rada za sve (cilj 8), zahtevaju promene u vaspitanju i obrazovanju. Temelj za postizanje ovih ciljeva i principa održivog razvoja je obrazovanje i vaspitanje koje utiče na izgradnju sistema znanja, vrednosti i ponašanja aktivnog pojedinca koji živi u skladu sa ciljevima i principima održivog razvoja (Vračar i sar., 2021).

Ovakve promene orijentisane su i na brigu za život budućih generacija i nisu samo zadatak škola već društva u celini. Prema autorima Bandari i Ejb (Bhandari & Abe, 2003) obrazovanje i vaspitanje za održivi razvoj je proces koji vodi prema odgovorno uključenom građaninu koji poseduje potrebne veštine za rešavanje problema, naučnu i opštu pismenost i izgradnju kvalitetne ekonomske i ekološke, održive budućnosti.

Polazeći od koncepcije obrazovanja i vaspitanja za održivi razvoj kao i promena izazvanih implementacijom ovog koncepta na polju obrazovanja, ovaj rad u svojoj osnovi ima intenciju ukazivanja na razvoj pozitivnih vrednosti kod učenika, ne samo kroz poučavanje i učenje, nego u okviru cele organizacije škole. Prema Aspinu (Aspin, 1999) vrednosti su prisutne u izboru znanja koja se prenose u školi, kao i u tome kako škola priprema učenike za njihovu ekonomsku budućnost i samostalnost, kako se odnosi prema problemima zaštite životne sredine, na koji način promoviše kvalitet u obrazovanju, kako integriše darovite i učenike s teškoćama, te kako se nosi s pitanjima vezanima uz socijalnu pravdu, međusobne odnose, zdravlje i kvalitet života. Stoga pitanje nije da li su nam vrednosti potrebne u obrazovanju i vaspitanju, odnosno školi, nego kako ih razvijamo.

U cilju osposobljavanja svakog pojedinca za aktivno održivo delovanje, nužno je u obrazovne sisteme integrisati obrazovanje i vaspitanje za održivi razvoj, a prethodno stručno i profesionalno osposobiti nastavnike da nastavne sadržaje aktuelnih programa iskoriste za ostvarenje ciljeva obrazovanja i vaspitanje za održivi razvoj (Blažević, 2012; Kostović-Vranješ, 2013).

Od obrazovanja i vaspitanja za održivi razvoj do pozitivnih vrednosti

Vrednosti dobijaju istaknuto mesto u obrazovanju i vaspitanju za održivi razvoj jer ono stavlja naglasak na osnaživanje ljudi i na promenu ličnog ponašanja kako bi se postigla održiva budućnost. Može se reći da se obrazovanje i vaspitanje za održivi razvoj stavlja određene vrednosti u prvi plan, jer se te vrednosti čine svima prihvatljivima s obzirom na to da je planeta zajednička svima, a od pojedinaca se očekuje da sarađuju i vode brigu o drugima, kao i o prirodi. Osim vrednosti, ostala načela

obrazovanja za održivi razvoj jesu kritičko razmišljanje i reflektivno učenje, usmerenost na budućnost, sudelovanje, učenje za život, povezivanje raznih područja znanja i menjanja sebe (UNESCO, 2009).

Prema Previšić (Previšić, 2008) osnovne vrednosti koje bi u obrazovnom sistemu trebalo promovisati su: poštovanje prava i dostojanstva čoveka, uvažavanje kulturne, prirodne i društvene raznolikosti među ljudima, poštovanje prava i potreba budućih generacija, očuvanje životne sredine i života na Zemlji, kao i razvijanje odgovornosti za mir i nenasilje, kako prema socijalnoj, tako i prema prirodnoj sredini. Sve je ove sadržaje i načine didaktičkog rada u području zdravog razvoja čoveka, potrebno realizovati kroz saradnju i povezivanje ljudi širom sveta. To će pomoći i samo praćenje i vrednovanje znanja učenika s gledišta održivog razvoja te pomoći uočavanju dostignuća, ali i problema, na lokalnim, regionalnim pa i međunarodnim nivoima (Previšić, 2008).

Prema UNESCO strategiji (UNESCO, 2009) teme obrazovanja i vaspitanja za održivi razvoj su: zaštita okoline, upravljanje klimatskim resursima, klimatske promene, zdravlje, ekonomija, mir, društvena odgovornost, etika ljudska prava, obrasci proizvodnje i potrošnje, demokratija, građanstvo, kultura, naselja, eliminacija siromaštva. Obrađivanje ovako različitih tema u sklopu održivog razvoja zahteva holistički pristup i ukazuje da postoji veliki broj mogućnosti za međusobnu povezanost i realizaciju tema iz obrazovanja i vaspitanja za održivi razvoj. Autor Džon Hakl koji analizira obuke i razvoj škola za Održivi razvoj, 2006. u delu uputstava u cilju obuke i razvoja škola raspravlja o složenim pojmovima odnosno temama u okviru održivosti i rešenjima koja nudi održivost i o efektivnom poučavanju o održivosti (Huckle, 2006).

Tabela 1: Pojmovi u okviru održivosti koje učenici treba da znaju, a nastavnici da razviju kod učenika nakon obuke (Huckle, 2006, str. 70–71)

1) Razumevanje međuzavisnosti velikih sistema	Uloga prirodnih sistema u održavanju životne sredine koja može da podrži život Odnos između zdravlja životne sredine i zdravlja i uslova života ljudi Veza između siromaštva, stanovništva, potrošnje i degradiranja životne sredine Potreba za održivim prirodnim, društvenim i ekonomskim sistemima kako bi se osigurao održivi razvoj
2) Razumevanje potrebe i prava budućih generacija	Nasleđe prošlosti u odnosu na trenutne nivoe društvene, ekonomske i ekološke održivosti Potreba za konzervacijom, efikasnošću i ograničenjem u potrošnji i upotrebi resursa Potreba za dugoročnim razmišljanjem u odnosu na održivi razvoj Mogućnost različitih pravaca razvoja, npr. globalni nasuprot lokalnom; visokotehnološki nasuprot niskotehnološkom; potrošač nasuprot konzervatoru
3) Razumevanje vrednosti i raznovrsnosti	Odnos između raznovrsnosti, zdravlja i održivosti ljudskih sistema na jednoj strani – kulturološki, društveni i ekonomski – i prirodnih sistema na drugoj (biodiverzitet) Razlozi za gubitak raznovrsnosti Neodložna potreba da se zaštiti biodiverzitet

4) Razumevanje kvaliteta života, problema jednakosti i pravde koji su povezani sa procesom OR	Razlike između mera standarda življenja i kvaliteta život Mesto i potreba za jednakošću, pravdom i društvenom jedinstvu u procesu održivog razvoja Razlozi i posledice nejednakosti, isključivanja i nepravde unutar i između društava
5) Svest za kapacitet planete	Alternativne percepcije rasta i razvoja Kapacitet planete da rasprši, apsorbuje, reciklira i na drugi način neutrališe štetne posledice izvlačenja materijala i proizvodnje Ključni resursi, dragoceni ljudima, koji su trenutno iscrpljeni ili degradirani Uticaji političkih i ekonomskih sila na to kako se resursi koriste i kako se njima raspolaže
6) Razumevanje potrebe predostrožnosti	Nesigurna priroda znanja u odnosu na održivi razvoj Potreba za kritičkim mišljenjem i celoživotnim učenjem kao odgovor na nesigurnost, prenatrpanost informacijama i kompleksnost problema koji se tiču održivog razvoja Priroda principa predostrožnosti i potreba za njim u odnosu na delovanja na pojedinačnom i kolektivnom nivou“

Na osnovu tabele koja je deo uputstava *u cilju obuke i razvoja škole*, a odnosi se na pojmove u okviru održivosti, koji su izraženi u vidu ishoda učenja – šta učenici treba da znaju, da razumeju i da mogu da formiraju stavove i vrednosti, u okviru navedenog programa možemo da uočimo promene u znanju, razvoju veština i ponašanju koje se mogu očekivati nakon rada po ovom programu.

U promovisanju pozitivnih vrednosti obrazovanja i vaspitanja za održivi razvoj (demokratija, ljudska prava, solidarnost, poštovanje jednakosti, bioraznovrsnost, interkulturalizam) uloga nastavnika u ovom programu je veoma značajna. Nije dovoljno da učenik poseduje znanja iz pojmova održivosti i da razvijamo kod učenika kompetencije za održivi razvoj, već nam je potreban i kompetentan nastavnik koji je osposobljen da prepozna, razume, holistički deluje, bude odgovoran i spreman na dalji profesionalni rast i razvoj.

Pored oblasti koje treba da poznaju, nastavnici koji pohađaju obuku trebalo bi da razviju odgovarajuće strategije u vezi sa održivim razvojem u odnosu na uzrast učenika. Ovaj koncept podrazumeva: da se nastavnik profesionalno razvija kroz konstrukciju, a ne recepciju gotovih znanja, pri čemu su nastavnici aktivni učesnici (Villegas-Reimers, 2006, prema: Beara, 2006).

Zaključak

Pozitivne vrednosti u obrazovanju i vaspitanju pokazuju ne samo kakvu decu i ljude želimo nego i kakvo društvo želimo. Vrednosti se prenose na mnoge načine, svesno ili nesvesno, namerno ili nenamerno. Svaka osoba poseduje vrednosti i izražava ih svojim ponašanjem, mišljenjem i celokupnim načinom života. Stečene vrednosti u obrazovanju i vaspitanju odražavaju se kroz život i daju mu smisao. Vrednosti kao važan deo obrazovanja i vaspitanja, osobito u programiranju i planiranju rada, dobijaju na važnosti, pa je obrazovanje bez vrednosnih ciljeva kao aktivnost bez smera.

S tim u vezi, cilj rada je bio dati pregled ciljeva obrazovanja i vaspitanja za održivi razvoj koji počivaju na demokratskim vrednostima i koje je neophodno da i nastavnici prepoznaju kao važne, kako bi bili u prilici da ih razvijaju i podržavaju kod učenika unutar škola.

Nastavnici, kao nosioci promena u obrazovanju, treba kritički da preispitaju svoj profesionalni razvoj, pedagošku praksu i ostvarene rezultate svog rada u etosu škole, kao i da reorganizuju svoje profesionalno delovanje i usmere se na aktivnosti koje doprinose razvoju pozitivnih vrednosti kod učenika i ostvarivanju ciljeva održivog razvoja. Rezultati dosadašnjih istraživanja u međunarodnom, ali i u nacionalnom kontekstu svedoče o generalno pozitivnim stavovima nastavnika o (obrazovanju za) održivi/om razvoj/u, ali njihova praktična delovanja još nisu na adekvatnom nivou. Jedan od načina je primena *obuke i razvoja škole prema koncepciji autora Džona Hakla* koja se odnosi na pojmove u okviru održivosti, koji obuhvataju šta učenici treba da znaju, da razumeju i da mogu da formiraju stavove i vrednosti koji čine rezultat učenja u okviru navedenog programa.

Literatura

- Aspin, D. N. (1999.), The Nature of Values and Their Place and Promotion in Schemes of Values Education. *Educational Philosophy and Theory*, 31(2), 123–143.
- Anđić, D. (2006). Obrazovanje učitelja i suvremena obrazovna tehnologija u području odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj. *Informatologija*, 40, 126–131.
- Beara, M. (2006). *Horizontalno interkulturalno učenje kao model INSET-a* (specijalistički rad). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet organizacionih nauka.
- Borić, E., Jindra, R. i Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgajne znanosti*, 10(2), 315–327.
- Bhandari, B. B., & Abe, O. (2003). Education for sustainable development: An emerging paradigm. In: B. B. Bhandari, & O. Abe (Eds.), *Education for Sustainable Development in Nepal: Views and Visions* (pp. 13–28). Hayama-Kanagawa: Institute for Global Environmental Strategies—IGES.
- Huckle, J. (2006). *Education for Sustainable Development: A briefing paper for the Training and Development Agency for Schools*. Bedford.
- Kostović-Vranješ, V. (2013). Uloga suvremenog učitelja u implementaciji obrazovanja za održivi razvoj. U: H. Ivon (ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgojitelja – izazov za promjene* (str.105–118). Split: Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet.
- Previšić, V. (2008). Globalne dimenzije održiva razvoja u Nacionalnom školskom kurikulumu, U: V. Uzelac (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str.55–65), Rijeka: Sveučilište u Rijeci – Učiteljski fakultet.
- Rončević, N., Rafajac, B. i Goriup, J. (2012). *Održivi razvoj – izazov za sveučilište*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Filozofski fakultet.
- Sustainable Development Education Panel (1998). *First Annual Report 1998*, Annex 4 – Submission to the Qualifications and Curriculum Authority.
- UNESCO (2009). *Learning from Each Other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. New York and Geneva: United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/798ece5.pdf> (preuzeto, 14. aprila, 2024).
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Vidojević, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj, U: V. Pavlović (ur.), *Univerzitet i održivi razvoj* (str. 141–165). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka i Centar za ekološku politiku i održivi razvoj.
- Vračar, M., Jović, J. i Stojanović, N. (2021). Profesionalno delovanje pedagoga u vaspitno-obrazovno praksi – put ka ostvarivanju ciljeva održivog razvoja. *Nastava i vaspitanje*, 70(2), 217–237. <https://doi.org/10.5937/nasvas2102217V>

HUMANISTIČKE VREDNOSTI UČENIKA U KONTEKSTU KOOPERATIVNE NASTAVE¹

Goran Pljakić²

Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija,
Odsek vaspitačkih studija Kruševac

Apstrakt

U obrazovnim ustanovama progresivnog tipa kooperativna nastava je zasnovana na interesovanjima, potrebama i iskustvu učenika, što ima cilj da ih oslobodi od suvišnog pritiska (prevazilaženje heteronomije), kako bi se stvorili uslovi za ostvarivanje ideala humanističkog vaspitanja. U cilju ispitivanja izraženosti humanističkih vrednosti kod učenika u kontekstu kooperativne nastave, realizovano je istraživanje na namerno odabranom uzorku od 516 učenika sedmog razreda osnovnih škola koje u svom radu redovno praktikuju kooperativnu nastavu. Rezultati istraživanja su pokazali da u osnovnim školama u kojima se redovno primenjuje kooperativna nastava učenici izražavaju viši stepen humanističkih vrednosti (autonomiju, interakciju i kooperativnost u učenju, samostalnost u donošenju odluka i produktivnost u učenju naspram tendencije ka reproduktivnom učenju) od teorijskog proseka. Dobijeni rezultat govori u prilog činjenici da se kod učenika tokom kooperativne nastave podstiče autonomija, inicijativa i kooperativnost. Takođe, učenicima se pružaju mogućnosti da kroz diskusiju iskazuju svoje lične stavove i uverenja, da samostalno donose odluke i da kroz saradnju sa vršnjacima smislaono organizuju nastavne sadržaje u procesu učenja.

Ključne reči: kooperativna nastava, humanističke vrednosti, autonomija, interakcija, kooperativnost.

Uvod

Na području proučavanja i istraživanja vaspitanja „iako treba razmišljati što doslednije, uopšte nismo na terenu ‘nauke’: ne možemo izbeći razmatranje vrednosti“
(Merije, 2016, str. 30)

Progresivne pedagoške i didaktičke koncepcije razvijane od početka XX veka predstavljale su osnovu koja je iznedrila aktuelne konceptualizacije kooperativne nastave (Pljakić i Tadić, 2023). Ako se vratimo korenima ovakve orijentacije, možemo ih prepoznati i u stanovištu Džona Djuija koji je smatrao da se pravo vaspitanje postiže jedino kroz proces podsticanja detetovih moći, kroz

1 Napomena: nalazi ovog istraživanja predstavljaju rezultat rada na doktorskoj disertaciji pod nazivom *Kooperativna nastava i akademska samoregulatorna efikasnost učenika kao prediktori školskog uspeha*, koja je odbranjena 2019. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

2 E-mail: goran.p@vaspks.edu.rs

zahteve koje pred dete postavljaju okolnosti socijalnog konteksta u kome se ono nalazi (Djui, 1970). Težnja progresivista da se vaspitno-obrazovni proces zasnuje na iskustvu, potrebama i interesovanjima učenika, a sve u funkciji organizacije nastavnog procesa u kome učenici neće imati subjektivni doživljaj prisile i pritiska, ključna je za konceptualizaciju kooperativne nastave. Interaktivno učenje i aktivno učešće učenika u svakom nivou nastavnog procesa osnova su progresivne škole. Afirmacija nastave kreće se u smeru upotrebe kooperativnosti u nastavi, u vidu socijalne interakcije između nastavnika i učenika, ali i između samih učenika. Navedena međuzavisnost ogleda se u tome da je ponašanje jedne osobe ili grupe reakcija na akciju drugih, ali isto tako i podsticaj za druge. U navedenom kontekstu pod kooperativnom nastavom se podrazumeva jedna interaktivna strategija u kojoj učenici rade u grupama koje su formirane sa svrhom da obezbede pozitivnu unutrašnju međuzavisnost koja im omogućava uspešnu realizaciju grupnih zadataka (Johnson & Johnson, 2009). Takva nastava treba da pruži pomoć učenicima da razviju svoje interakcijsko-komunikacijske sposobnosti, kooperativnost, produktivnost u učenju, autonomiju i samostalnost u donošenju odluka. Učenici konstruišu i rekonstruišu vlastita znanja i verovanja u socijalnom kontekstu koji karakteriše saradnički odnos, ravnopravnost i jednakost u kojoj se dete podstiče da (kroz diskusiju sa vršnjacima) samostalno donosi odluke, stiče nezavisnost i mogućnost da se prilagodi promenama u svom okruženju.

Kooperativna nastava u kojoj su učenici oslobođeni pritiska, zavisnosti, kao i manipulativnih uticaja, predstavlja plodno tle za humanističko i emancipatorsko vaspitanje. Pod emancipacijom se podrazumeva oslobođenje subjekta u odnosu na uslove koji mu ograničavaju racionalnost i sa njom povezano društveno delovanje, kao i oslobođenje od suvišnog društvenog pritiska, usmereno ka zrelosti i samoodređenju (König & Zedler, 2001; Tadić, 2019). Zahtev za emancipacijom se shvata kao „deo opšteg procesa demokratizacije koja podrazumeva vaspitnu praksu... usmerenu na brižnost i toplinu u ljudskim odnosima... i na autonomiju pojedinca...” (Tadić, 2019, str. 35). Aktivnost i kooperacija učenika na časovima, njihovo učešće u životu škole i odlučivanju predstavlja jedan od bitnih načina za podsticanje njihove autonomije i odgovornosti (Joksimović i Maksić, 2006). Iz tih razloga odlučeno je da se ispita izraženost humanističkih vrednosti kod onih učenika sa kojima se u radu redovno primenjuje kooperativna nastava.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja glasi: ispitati da li su u kontekstu kooperativne nastave kod učenika izražene humanističke vrednosti u vidu pojedinih komponenata akademske samoregulatorne efikasnosti, kao što su autonomija, samostalnost u donošenju odluka, interakcija i kooperativnost, kao i produktivnost u učenju naspram tendencije ka reproduktivnom učenju.

Uzorak istraživanja je namerno biran, jer su ciljnu populaciju predstavljali učenici osnovnih škola u kojima se kooperativna nastava svakodnevno praktikuje. Na osnovu navedenog kriterijuma, sproveden je odabir škola koje bi mogle biti uključene u istraživanje. Potrebne informacije prikupljene su od pedagoga zaposlenih na mestu stručnih saradnika u ustanovama³. Na osnovu izjava pedagoga

³ Kroz neformalni razgovor sa pedagogima prikupljene su informacije o primeni kooperativne nastave u školama u kojima su zaposleni.

izabrano je 7 škola sa područja Srbije za koje je utvrđeno da pokušavaju da se profilišu kao škole progresivnog tipa, u kojima se primenjuju modaliteti i oblici nastavnog rada usmereni na inter/aktivnost učenika. Uzorak je činilo 516 učenika sedmog razreda 7 osnovnih škola sa područja Rasinskog (71,3%) i Pomoravskog okruga (28,7%).

U istraživanju je korišćena deskriptivna neeksperimentalna istraživačka metoda. S obzirom na prirodu problema i izbor istraživačke metode, korišćena je tehnika skaliranja. Izraženost humanističkih vrednosti u vidu komponenata akademske samoregulatorne efikasnosti ispitivana je petostepenom SRU skalom Likertovog tipa (Suzić i sar., 2013). Originalna verzija instrumenta sačinjena je od 94 stavke raspoređene u 10 subskala (5 pozitivnih i 5 negativnih komponenata). Navedene subskale prošle su jezičku adaptaciju i proveru metrijskih karakteristika na uzorku u Republici Srbiji (Pljakić, 2019). Za potrebe ovog istraživanja korišćene su 4 subskale za merenje izraženosti: 1) autonomije, 2) produktivnog učenja, 3) interakcije i kooperativnog učenja i 4) samostalnosti u donošenju odluka. Navedene 4 dimenzije adaptiranog instrumenta sačinjavaju ukupno 28 stavki. Pokazatelj unutrašnje konzistentnosti za navedene komponente u celini iznosi $\alpha = 0,84$.

Statistička obrada podataka izvršena je u paketu IBM SPSS Statistics 21 na nivou izračunavanja vrednosti dobijenih Šapiro-Vilkovim testom za proveru normalnosti distribucije rezultata. Značajnost odstupanja skorova dobijenih na SRU skali od njihovih teorijskih aritmetičkih sredina proverena je Studentovim t-testom za jedan uzorak.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Da bi se ispitaio stepen izraženosti humanističkih vrednosti kod učenika u kontekstu kooperativne nastave, prvo su izračunate deskriptivne mere navedenih komponenata i testirana je normalnost njihove distribucije.

Tabela 1: Deskriptivni podaci o humanističkim vrednostima kod učenika izraženim u vidu 4 pozitivne komponente akademske samoregulatorne efikasnosti (N=516)

Komponente	Min.	Max.	AS	SD	Skjunis	Kurtozis
Autonomija	1,00	5,00	3,21	,716	-,211	,231
Produktivno učenje	1,00	5,00	3,46	,772	-,500	-,064
Interakcija i kooperativno učenje	1,14	5,00	3,41	,731	-,286	-,232
Samostalno donošenje odluka	2,00	5,00	3,96	,566	-,717	,386

Na temelju negativnih vrednosti skjunisa (Tabela 1), može se zaključiti da je kod *autonomije*, *produktivnog učenja*, *samostalnog donošenja odluka* i *interakcije i kooperativnog učenja* većina rezultata među većim vrednostima. S druge strane, negativna vrednost kurtozisa pokazuje da je distribucija kod svih komponenata, ako izuzmemo *autonomiju*, spljoštenija od normalne raspodele rezultata.

Radi testiranja izraženosti navedenih komponenata kod učenika, prvo je ispitana normalnost distribucije dobijenih rezultata.

Tabela 2: Testovi normalnosti distribucije rezultata za humanističke vrednosti izražene u vidu 4 pozitivne komponente akademske samoregulatorne efikasnosti

	Originalni skorovi		Normalizovani skorovi pomoću Blumove formule	
	Shapiro-Wilk test		Shapiro-Wilk test	
	Stat.	<i>p</i>	Stat.	<i>r</i>
Autonomija	,99	,01	,99*	,26
Produktivno učenje	,97	,00	,99*	,13
Interakcija i kooperativno učenje	,99	,00	,99*	,25
Samostalno donošenje odluka	,96	,00	,99*	,052

Napomena: * Razlika NIJE značajna na nivou,05; df=516.

Rezultati Šapiro-Vilkovog testa (Tabela 2) pokazali su da kod originalnih skorova svih komponentata postoji statistički značajno odstupanje distribucije rezultata od normalne raspodele. Dobijeni rezultat ukazuje da je u ovom slučaju neophodno sprovesti normalizaciju originalnih skorova Blumovom transformacijskom formulom. Nakon uspešne normalizacije skorova, što potvrđuju rezultati Šapiro-Vilkovog testa (Tabela 2), stvoreni su uslovi za primenu parametrijskog statističkog testa.

Da bi se kod učenika ispitala izraženost humanističkih vrednosti, u vidu 4 navedene komponente, izvršeno je poređenje aritmetičkih sredina skorova navedenih varijabli sa teorijskom aritmetičkom sredinom. Teorijski prosek na skali od 1 do 5 koja je korišćena za odgovaranje u SRU skali iznosi $AS(t) = 3$.

Nalazi Studentovog t-testa za jedan uzorak (Tabela 3) pokazuju da su aritmetičke sredine svih komponentata statistički značajno više od teorijskog proseka.

Tabela 3: Značajnost odstupanja skorova na humanističkim vrednostima, izraženim u vidu 4 pozitivne komponente akademske samoregulatorne efikasnosti, od teorijske aritmetičke sredine

	Testirana vrednost (teorijska aritmetička sredina) = 3				
	AS	<i>t</i>	MD	95% interval sigurnosti razlika	
				Niži	Viši
Autonomija	3,21	6,72*	,21	,15	,27
Produktivno učenje	3,46	13,54*	,46	,39	,53
Interakcija i kooperativno učenje	3,41	12,72*	,41	,35	,47
Samostalno donošenje odluka	3,96	38,42*	,96	,91	1,01

Napomena: AS – aritmetička sredina; MD – Razlika između aritmetičkih sredina; * Razlika je značajna na nivou $p=,000$; df=516.

Rezultati istraživanja izraženosti humanističkih vrednosti kod učenika pokazali su da se *samostalnost u donošenju odluka* kod učenika najviše ispoljava ($AS = 3,96$; $t(516) = 38,42$, $p < 0,001$). Sledeće vrednosti u nizu jesu *produktivno učenje* ($AS = 3,46$; $t(516) = 13,54$, $p < 0,001$) i *interakcija i kooperativno učenje* ($AS = 3,41$; $t(516) = 12,72$, $p < 0,001$). U ovom istraživanju, *autonomija* se pokazala kao humanistička vrednost koja je kod učenika u kontekstu kooperativne nastave najmanje izražena ($AS = 3,21$; $t(516) = 6,72$, $p < 0,001$). S druge strane, stepen izraženosti navedenih komponenti je prilično ujednačen, tako da razlike nisu velike.

Rezultati jedne studije (Stanković-Janković i sar., 2011), koji su zbog podudarnosti na području korišćene metodologije uporedivi sa nalazima našeg rada, pokazuju da postoji sličnost u nivou izraženosti samostalnosti u donošenju odluka, produktivnom učenju i interakciji i kooperativnom učenju sa vrednostima dobijenim u našem radu. Značajna razlika je uočljiva kod nivoa izraženosti autonomije. Istraživanje je pokazalo da je autonomija izraženija na našem uzorku učenika iz osnovnih škola, u kojima se redovno primenjuje kooperativna nastava, nego što je to slučaj u studiji (Stanković-Janković i sar., 2011) u kojoj su uzorkom bili obuhvaćeni studenti i srednjoškolci iz vaspitno-obrazovnih institucija u kojima dominira primena predavačkih modela nastave. Autonomija, kao cilj humanističkog obrazovanja, je nešto što nedostaje studentima i srednjoškolcima obuhvaćenih pomenutom studijom, a što se u našem istraživanju pokazalo kao vrednost koja je izražena kod osnovnoškolaca sa kojima se u radu svakodnevno praktikuje kooperativna nastava. Bez obzira što je rezultate studija moguće porediti, kao ograničenje u izvođenju nekih uopštenijih zaključaka nameće se razlika u uzrastu ispitanika obuhvaćenih istraživanjima.

Zaključak

„Demokratizacija odnosa između dece i odraslih u porodici i pedagoškim institucijama najverovatnije je jedan od najuspešnijih pokušaja poslednje generacije da modernizuje poslušalačku kulturu.“
(Jul i Jensen, 2014)

U duhu pedagoškog optimizma o kreiranju uslova koji će dovesti do nastanka i razvoja „slobodnog subjekta“ (Merije, 2014), razvoj autonomne ličnosti i dalje je jedan od ključnih zadataka vaspitanja. Međutim, činjenica je da je ovaj zadatak sve teže ostvariti u današnjem društvenom sistemu koji neguje „infantilizam“ kao način funkcionisanja (Merije, 2016). Svojevrsna „logika prohteva“ (Tadić, 2023), koja se u postmodernom društvu snažno promovise kroz različite medijske pritiske (Pljakić i Pavličević, 2023), snažan uticaj ostvaruje na sistem vrednosti nadolazećih generacija.

Nalazi istraživanja pokazali su da učenici iz osnovnih škola u kojima se kooperativna nastava redovno primenjuje izražavaju viši stepen humanističkih vrednosti od teorijskog proseka. Na osnovu poređenja nalaza sa nalazima srodnih istraživanja, ustanovljeno je da osnovnoškolci obuhvaćeni našim istraživanjem ispoljavaju značajno viši stepen autonomije u odnosu na srednjoškolce i studente iz vaspitno-obrazovnih institucija u kojima dominiraju predavački modeli nastave. Kao ograničenje u izvođenju generalizacija na osnovu poređenja rezultata sa nalazima srodnih studija, izdvaja se izostanak kontrole nad promenama koje su uslovljene uzrastom učenika. Zato bi u nekom narednom istraživanju bilo poželjno obuhvatnije ispitati da li uzrast učenika utiče na izraženost humanističkih vrednosti učenika.

Motivacija i zainteresovanost učenika za učenje i rad, veliki su izazov sa kojima se nastavnici danas suočavaju. Kooperativna nastava kroz temeljno pripremljene i izazovne pedagoške situacije u kojima učenici imaju autonomiju, inicijativu i kooperativnost u radu, pruža mogućnost deci da izraze lični stav o različitim pitanjima na času, da samostalno donose odluke i smisaono organizuju nastavne sadržaje tokom procesa učenja. Zato kooperativna nastava predstavlja jedan od oblika organizacije nastave u školama koje afirmišu progresivne koncepcije obrazovanja i nastave, što bi moglo da unapredi uslove za uspešno i kvalitetno obrazovanje i vaspitanje.

Literatura

- Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
- Jul, J., & Jensen, H. (2014). *Kompetencija u pedagoškim odnosima: od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Eduka.
- Joksimović, S. i Maksić, S. (2006). Obrazovanje za demokratiju u školskom kontekstu. *Pedagogija*, 61(4), 441–452.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Research*, 38(5), 365–379.
- König, E., & Zedler, P. (2001). *Teorija znanosti o odgoju: ubod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Eduka.
- Merije, F. (2014). *Obrazovanje je vaspitanje: etika i pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Merije, F. (2016). *Pedagogija: mora se pružiti otpor*. Beograd: Data Status.
- Pljakić, G. D. (2019). *Kooperativna nastava i akademska samoregulatorna efikasnost učenika kao prediktori školskog uspeha* (doktorska disertacija). NaRDuS (123456789/12191).
- Pljakić, G. & Tadić, A. (2023). Specificity of theoretical conceptualisations of cooperative learning. In S.Zuković, (Ed.), *Pedagogy – yesterday, today, tomorrow* (pp. 291–300). Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Pljakić G. i Pavličević, S. (2023). Pojedinaac i sreća u hiperpotrošačkom društvu. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke književnost i kulturu*, 10 (23), 17–28. <https://doi.org/10.5937/sinteze12-46964>
- Stanković-Janković, T. Đurđević, S. i Suzić, N. (2011). Pozitivna i negativna osjećanja u odnosu na samoregulatornu efikasnost srednjoškolaca i studenata. *Pedagoška stvarnost*, 57(1–2), 141–158.
- Suzić, N., Stanković-Janković, T. i Đurđević, S. (2013). High School and University Students' Self-regulated Efficiency and Emotions. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(2), 69–84. <https://hrcak.srce.hr/file/157292>
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Tadić, A. (2023). Is it worth fighting for “education in the classic sense”? In: D. Bogavac (Ed.). *New horizons in education* (pp. 21–33). Belgrade: University of Belgrade – Teacher Education Faculty.

KNJIŽEVNI TEKST KAO PUTOKAZ VREDNOSTI: *HODOČASNIKOVO PUTOVANJE*

Dragica Mirković¹

Beogradska akademija poslovnih i umetničkih strukovnih studija, Beograd

Vanja Vukčević

Beogradska akademija poslovnih i umetničkih strukovnih studija, Beograd

Apstrakt

Ovim radom istražujemo potencijal književnoumetničkog teksta da doprinese usvajanju i očuvanju opštih društvenih vrednosti, pomogne učenicima da sagledavaju uzročno-posledične veze stavova i delovanja i brusi veštinu samospoznaje i uvažavanja. Stava smo da, ukoliko učenici spoznaju čitanje književnosti kao podsticaj za misaonu aktivnost ili uoče korelacije sa stvarnim životnim situacijama kroz stvaralačke metodičke postupke, nastava književnosti može da aktivira pomenute potencijale. Ukazavši na značaj oblasti moralnog vaspitanja u uslovima porasta vršnjačkog nasilja i vidljive društveno-moralne krize, istakli smo potencijal koji poseduje problemski orijentisana analiza književnog dela. Potencijal književnoumetničkog teksta razmatramo na primeru alegorije *Hodočasnikovo putovanje* (The Pilgrim's Progress) Džona Banjana (John Bunyan, 1628–1688), kao primeru višestrukih čitanja vanvremenskih tema. Zaključujemo da književni tekstovi kao putokazi vrednosti mogu da doprinesu i vaspitnoj ulozi obrazovnog procesa, te da potencijal višestrukih čitanja Banjanove alegorije savremenom čitaocu može da bude putokaz na putevima Života i pomogne da uoči i očuva hrišćanske ali i opšteljudske vrednosti.

Ključne reči: obrazovanje, vaspitanje, vrednosti, književni tekst, Hodočasnikovo putovanje.

Ne zaboravimo na književni tekst!

Uloga vaspitno-obrazovnog sistema ogleda se u sticanju novih znanja i veština kao neophodnih komponenti aktivnog učešća u društvu usvajanjem opštih društvenih vrednosti i normi, utoliko pre što su vrednosti povezane sa odgovornošću (Ivanović, 2011). Međutim, pažnja savremenog čoveka usmerenog na nepregledni internet repertoar uveliko je promenila paradigmu borbe za sticanje i očuvanje vrednosti. Kako proučavanje književnog teksta može da posluži da pridobijemo pažnju učenika i utičemo na njihovo vaspitanje?

Didaktički osmišljenim kognitivnim preprekama u problemski orijentisanoj nastavi omogućava se formiranje koncepcije rešavanja problema ostvarivanjem transfera sposobnosti i veštine rešavanja problema u novoj situaciji, čime se, između ostalog, izgrađuju veštine analiziranja, proveravanja, procenjivanja, donošenja zaključaka, koje su neophodne za (moralno) rezonovanje (Antonijević, 2017). S

1 E-mail: mirkovicd77@gmail.com

obzirom da formalističko pristupanje književnoj umetnosti, dominacija spoljašnjeg gledišta i zapostavljanje umetničkih doživljaja kod učenika slabe volju za čitanjem (Nikolić, 1992), pored normativnih metodičkih postupaka književna metodologija opisuje i stvaralačke u kojima je uloga nastavnika da učenike podstiče i motiviše na samostalno problemsko-istraživačko mišljenje. Primer uspeha stvaralačkih metodičkih postupaka pruža i model inovativno-razvijajuće nastave u kome je zapažen uticaj na poznavanje tipova ljudskih karaktera i na poznavanje značenja moralnih osobina (Dragić i Ilić, 2020). Nove teorijske osnove recepcije književnog teksta autori opisuju kao „sintezu teorije recepcije književnog teksta, teorije razvijajuće nastave i didaktičko-metodičkih postavki dva eksperimentalno proverena sistema inovativne nastave (nastave različitih nivoa složenosti - NRNS i responsibilne nastave - RN)” (Dragić i Ilić, 2020, str. 294), a rezultate povezuju sa stvaranjem „mogućnosti za efikasnije emocionalno prihvatanje, afektivno uvažavanje, razumijevanje i shvatanje vrijednosti književnog teksta” (Dragić i Ilić, 2020, str. 288–289).

Dakle, ukoliko učenici spoznaju čitanje književnosti kao izazov, podsticaj za misaonu aktivnost, uzbuđenje ili uoč korelacije sa stvarnim životnim situacijama nastava književnosti može biti neiscrpan izvor vrednosti ali i doprinos zanemarenoj vaspitnoj ulozi obrazovnog procesa (Đorđević, 1996; Grosman, 2010; Potkonjak, 2017).

Putokazi na putu Života

Celovitost razvoja učenika ishod je uspešnog obrazovnog sistema u kome se ostvaruju i vaspitni ciljevi (Đorđević, 2000, 2013; Hebib i sar., 2017; Jovanović, 2018; Potkonjak, 1984, 2017). Negativni oblici ponašanja poput vršnjačkog nasilja ili vandalizma, pored vidljive društveno-moralne krize, ukazuju na značaj oblasti moralnog vaspitanja koja utiče na formiranje moralne svesti, osećanja, savesti i volje u skladu sa opšteprihvaćenim društveno-moralnim vrednostima (Antonijević, 2013; Đorđević i Đorđević, 2009). Moralne vrednosti kao načela na osnovu kojih sudimo da li su određeni postupci ispravni postavljaju okvire temeljnih vrednosti međuljudskih odnosa poput poštenja, solidarnosti, humanosti, požrtvovanosti ili iskrenosti (Đorđević, 2012). Međutim, ukoliko se postupci oblikovanja ponašanja svedu na podučavanje o pravilima ponašanja, interakcija i rezultati su svedeni na minimum (Popović, 1997; Stojiljković, 2000) što ukazuje na značaj interaktivnih metoda u vaspitno-obrazovnom procesu tj. razvojno-humanističkog pristupa poput sistema inovativne nastave recepcije književnog dela.

Preduslovi za mogućnost razvijanja ne samo kognitivnih već i socioemocionalnih ciljeva realizuju se kroz povezivanje sadržaja nastavnih predmeta sa realnim životnim situacijama i primena nastavnih metoda i oblika rada koji podstiču emocije učenika (Jelić, 2020). Razvijanje moralnih emocija poput brige i empatije ugrađuje vrednosti u lične sisteme vrednosti čime se omogućava regulacija ponašanja bez obzira na spoljašnje pritiske (Potkonjak, 2017). Preduslov za razvoj kapaciteta za moralno rasuđivanje i ponašanje je razvijanje sposobnosti da se zamislimo u nekoj situaciji (stavimo na tuđe mesto) što je zlata vredan potencijal analize književnog teksta kroz analizu uzroka, posledica, motiva i postupaka književnih likova (Đorđević, 1996; Šaljić, 2017). Književni tekst, pored vremenskih i mesnih odrednica, nosi i vanvremenske i vanmesne istine (Seerveld, 2013) jer „tradicionalne teme koje su označene u proučavanju književnosti (arhetipovi, simboli, obrasci sukoba) nude bogatu raznolikost uzoraka i šema po kojima mi opažamo narative“ (Volas, 2016, str. 154), a *velike priče* „imaju snažnu

ulogu u definisanju identiteta, vrednosti i shvatanja života“ (Abot, 2009, str. 367). Priča *Hodočasnikovog putovanja* zasnovana na najpoznatijoj velikoj priči, biblijskoj priči, koja je tematski okvir narativa, likova, pejzaža i građevina na Kraljevom Putu, a priča prvog i drugog dela Banjanove alegorije (1678, 1684), koja predstavlja Bibliju kao sredstvo koje budi iz začaranog sna i otvara oči, poziv je na praktičnu pobožnost.

U uslovima globalizacije, isticanja individualizma i pluralizma, usred krize tradicionalnih sistema vrednosti, cilj obrazovanja treba da bude da očuva osetljivost za vrednosti koje zahteva zajednički život, podvig za koji hrišćanski principi ostaju temeljna platforma. Pozitivan stav roditelja i nastavnika o efektima razmatranja verskih tema na razvoj učenika, u vidu boljeg razumevanja sebe i drugih i pozitivnih promena u ponašanju, svedoči u prilog relevantnosti hrišćanske tematike (Zuković, 2009). Pošto je *Hodočasnikovo putovanje uz Izgubljeni raj* imalo „centralnu ulogu u verskom obrazovanju mnogih generacija i kreiranju stavova prema Bibliji“ (Norton, 2004, str. 183), zapažamo dragocen vaspitni potencijal u promovisanju hrišćanskih učenja i poznavanju Svetog pisma. Tim pre što posebnost teksta izvire iz personifikacija koje je Banjan učinio ličnim kroz aluzije na biblijske priče i citiranje stihova zbog čega ih čitaoci lakše povezuju sa sopstvenim iskustvima (Seidel, 2021). Sagledavanje hrišćanskog značenja *Hodočasnikovog putovanja* može da podstakne unapređivanje međuljudskih odnosa, tolerancije, ljubavi, praštanja, empatije, prihvatanja, pomaganja, nesebičnosti i dr.

S druge strane, alegorijski modus narativizacije poslužio je kao platforma višestrukih čitanja vanvremenskih tema u *Hodočasnikovom putovanju*, pa su, uz versko ili teološko, prepoznata književna, alegorijska, moralna ili psihološka, sociološka i istorijska čitanja (Honig, 1959; Mason, 2010). Alegorija pruža vizuelno bogatstvo koje podstiče maštu, naizgled prikrivajući značenja alegorija ih ističe i nudi avanturu. O uticaju Banjanove višeslojne fikcije na različite generacije svedoči recepcija alegorije *Hodočasnikovo putovanje* (Mirković, 2023). Književni dijalozi koji su kasniji autori, poput Eliota (George Eliot), Dikensa (Charles Dickens), Hardija (Thomas Hardy), Luisa (C. S. Lewis) ili Beketa (Samuel Beckett), uspostavljali sa Banjanovim delom bili su plod široke prisutnosti Banjanove alegorije. Zašto su Banjanove personifikacije prepoznatljive kao predstavnici karaktera i vanvremenske životne borbe? *Hodočasnikovo putovanje* je alegorija hrišćanskog života ali i detaljan prikaz životnih prilika i neprilika pojedinca i porodice, životnih iskustava Čoveka na putu Života, dakle, i alegorija Života. U najširem smislu, *Hodočasnikovo putovanje* govori o prirodi univerzalnih ljudskih osobina i iskustva, o ličnoj spoznaji, prolaznosti i veri, duhovnoj disciplini, usamljenosti, ljubavi, prijateljstvu, odgovornosti, odlučnosti i istrajnosti i njihovim suprotnostima, a čitanje Puta nije samo napredovanje ka cilju, već put lične spoznaje kroz susrete sa drugima ali i sa sobom.

Možemo da se prepoznamo u Prilagodljivom koji odustaje nakon prve nevolje u Močvari Malodušja, Lenštini, koji u podnožju Brda Teškoća spava, Formalisti, Licimerju, Praznovernom ili Neznalici, koji idu kraćim i lakšim putem, Malodušnom i Neverujućem, koji beže od nevolja, Pričalici, koji govori, a ne čini, ili u Nemoćnom, Potištenom i Uplašenom, koji uprkos svojim strahovima i sumnjama ne odustaju, ili Borcu za Istinu, koji se odupire nevoljama do poslednjeg daha, ali svakako u Hristijanu koji istrajava. Možemo da se zamislimo da na Brdu Teškoća zaspimo i izgubimo nešto vredno, kako se borimo protiv strašnih životnih okolnosti u dolinama nevolja i opasnosti, kako skrećemo u rudnik srebra na Brdu Dobrobit, bivamo zarobljeni u Zamku Sumnje ili kao žrtve nepravde na Vašaru Taštine, ali i u Ravnici Lakoće ili Obećanoj Zemlji, a svakako u Reci bez mosta koja simbolizuje kraj ovozemaljskog života. -Ovaj proces olakšava autor koji *paratekstom*, kroz *apology*, komentare i stihove u marginama, vodi čitaoce kroz alegoriju jer želi da učimo iz iskustva hodočasnika (Honig, 1959).

Dok čitalac pokušava da predvidi dalji tok radnje, simboliku, rasplet i završetak, koristi mentalne i emotivne procese, razvija analitičko mišljenje, sposobnosti predviđanja i razumevanja samog sebe i drugih, čime se stvara mogućnost da se duhovno oplemenjuje i vaspitno oblikuje (Grosman, 2010; Kostić, 2013). Pitanja koja nameće tekst ostaju vanvremenska: umem li da pročitam knjigu i sagledam sebe, promenim se i delujem, kako čitam puteve, mesta, ljude koje srećem na životnom putu, kako reagujem, koliko sam puta odustao, posustao, istrajao, šta je moj kamen spoticanja, gde mogu da nađem pomoć, da li sam svestan posledica izbora, da li ostajem u Gradu Propasti i biram lakši put ili tražim svoj Grad Svetlosti? Stoga bi, *Hodočasnikovo putovanje*, koje može da se nađe u silabusima u visokom školstvu, bilo korisno štivo za osnovno, a naročito za srednje obrazovanje s obzirom na podatke da učenici srednje škole pokazuju značajno niži stepen empatije u odnosu na osnovce (Kostović i Marić Jurišin, 2011).

Nadalje, uočavanjem uzročno-posledičnih veza kroz analizu događaja i likova književni tekst može da inicira preispitivanje zaključaka i iskustava, poziva na primenu, upućuje na kreiranje novih sadržaja čime učenici književno delo pretvaraju u svoju duhovnu svojinu kroz slobodu koju pruža interpretacija. Između brojnih primera ističemo mogućnost upućivanja na važnost lične odgovornosti kroz problemski orijentisanu analizu jer iako se Banjanovi putnici u oba dela knjige kreću istim putem, nailaze na iste prepreke, njihove su borbe drugačije zato što proističu iz ličnih odluka. Takođe, dodatna vaspitna platforma koju nudi analiza književnog dela utemeljena je na saznanjima da čitačovo fiktivno iskustvo stečeno čitanjem lakše postaje deo njegove predstave o stvarnosti zato što je iskustvo pretočeno u reči celovitiji, potpuniji prikaz svih elemenata i delova koji ga čine, zbog čega može biti razumljivije od neposrednog iskustva koje je obično fragmentirano (Grosman, 2010) pa mnoge vrednosti neretko ostaju dugo sakrivene, neke i potpuno.

Zaključak

Značaj platforme koju ima obrazovni sistem proističe iz nastojanja da se usvoje društveno prihvaćene vrednosti i da se kod učenika razvije volja za delovanjem u okvirima tih vrednosti. Ukazavši na značaj oblasti moralnog vaspitanja u uslovima porasta vršnjačkog nasilja i vidljive društveno-moralne krize, istakli smo potencijal koji poseduje problemski orijentisana analiza književnog dela koja može da utiče na formiranje i očuvanje opšteprihvaćenih društveno-moralnih vrednosti. Ovim radom podsetili smo da efikasnost metodičke aparature, koju pruža raznovrsnost modela stvaralačke nastave književnosti, može da doprinese da književno delo postane putokaz vrednosti. Isticanjem potencijala hrišćanskih vrednosti i višestrukih čitanja Banjanove alegorije, koja prepletenim značenjskim planovima komunicira hrišćansku veru, ljubav, nadu, važnost prijateljstva i odanosti usred različitosti, kao i važnost istrajnosti u kretanju prema cilju i savladavanju poteškoća, ukazali smo na vaspitni značaj ovog dela.

Izvori

- Banjan, Dž. (2013). *Hodočasnikov put*. Beograd: Otvorena Knjiga.
 Bunyan, J. (2011). *The Pilgrim's Progress*. Suzeteo Enterprises.

Literatura

- Abot, P. H. (2009). *Uvod u teoriju proze*. Beograd: Službeni glasnik.
- Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju
- Antonijević, R. (2017). Mogućnosti unapređivanja intelektualnog vaspitanja u školskom kontekstu kroz problem-sku nastavu. U: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić, (ur.), *VasPITANJE danas* (str. 83–87). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Dragić, Ž. i Ilić, M. (2020). Recepcija književnog teksta u razvijajućoj nastavi i moralna razvijenost učenika mlađeg školskog uzrasta. U: S. Marinković (ur.), *Nauka i nastava u vaspitno-obrazovnom kontekstu* (str. 281–298). Užice: Univerzitet u Kragujevcu – Pedagoški fakultet u Užicu.
- Đorđević, J. (1996). *Moralno vaspitanje – teorija i praksa*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Đorđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Učiteljski fakultet i Naučna knjiga.
- Đorđević, B. i Đorđević, J. (2009). *Savremeni problemi društveno-moralnog vaspitanja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Đorđević, J. (2012). Talentovani učenici: vrednosti i moralno vaspitanje. *Srpska akademija obrazovanja*, 17, 276–290.
- Đorđević, J. (2013). Savremeno vaspitanje – Epistemološka, semantička i sadržajna razmatranja. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, (str. 29–50).
- Grosman, M. (2010): *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Hebib, E., Spasenović, V. i Šaljić, Z. (2017). Funkcija(e) škole: vaspitanje i/ili obrazovanje. U: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (ur.), *VasPITANJE danas* (str. 10–19). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Honig, E. (1959). *Dark Conceit: the Making of Allegory*. London: Faber & Faber Ltd.
- Ivanović, S. (2011). *Sociologija obrazovanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Učiteljski fakultet.
- Jelić, M. (2020). *Razvijanje socijalne kompetentnosti učenika u školi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jovanović, B. (2018). *Vaspitni rad u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kostić, A. (2013). *Paradoks fikcije: ogledi iz savremene analitičke estetike*. Beograd: Fedon.
- Kostović, S., Marić Jurišin, S. (2011). Škola i socio-emocionalni razvoj učenika: od interakcionističke teorije ka konfluentnom obrazovanju. *Pedagogija*, 3, (str. 365–372).
- Mason, E. (2010). The Victorians and Bunyan's Legacy. In: A. Dunan-Page (ed.), *The Cambridge Companion to Bunyan* (pp. 150–161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirković, D. (2023). *Fikcija i istina u Banjanovom „Hodočasnikovom putovanju“* (doktorska disertacija). NaRDus (123456789/21822).
- Nikolić, M. (1992): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Norton, D. (2004). *A History of the English Bible as Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popović, B. V. (1997). Upotpunjavanje „celovitosti“: vraćanje u kolo brige, osećajnosti, ideala i vrednosti. U: S. Joksimović, S. Gašić-Pavišić. i Lj. Miočinović (ur.). *Vaspitanje i altruizam* (str. 19–46). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Potkonjak, N. (1984). *Ostvarivanje vaspitne uloge škole*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Potkonjak, N. (2017). Nedopustiva i neprihvatljiva jednostranost strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. U: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (ur.). *VasPITANJE danas*“ (str. 2–9). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Seidel, K. (2021). *Rethinking the Secular Origins of the Novel: The Bible in English Fiction 1678–1767*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seerveld, C. (2013). A Concept of Artistic Truth Prompted by Biblical Wisdom Literature. In: L. Zuidervaart, A. Carr, M.J. Klassen, R. Shuker & M.J. Klaassen (eds.). *Truth Matters: Knowledge, Politics, Ethics, Religion* (pp. 296–312). London: McGill-Queen's University Press.

- Stojiljković, S. (2000). Moralni razvoj i moralno vaspitanje celovite osobe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 32, 43–65.
- Šaljić, Z. (2017). *Prevenција antisocijalnog ponašanja učenika: šta i kako raditi u školi?* Beograd: Čigoja štampa.
- Volas, M. (2016). *Novije teorije pripovedanja*. prev. Vladić Jovanov, M. Beograd: Službeni glasnik.
- Zuković, S. (2009). Verska nastava u srednjoj školi iz perspektive učenika i roditelja. *Nastava i vaspitanje*, 63 (3), 348–361.

VASPITNA ULOGA NASTAVE – ŠTA KAŽU NASTAVNICI?¹

Ivana Kokeza²

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

Dragana Gagić³

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

Apstrakt

U ovom radu biće predstavljeni rezultati istraživanja koje je za cilj imalo sagledavanje odnosa nastavnika prema vaspitnoj funkciji nastave u domenima njenog planiranja, realizovanja i evaluacije. Uzorak je obuhvatio 56 nastavnika predmetne i razredne nastave osnovnih i srednjih škola. Podaci su prikupljeni putem *Upitnika o vaspitnoj funkciji nastave* koji je distribuiran nastavnicima. Dobijeni rezultati nam ukazuju na to da 95% nastavnika planira aktivnosti koje su u cilju ostvarivanja vaspitne funkcije nastave, dok 80% ukupnog uzorka evaluira navedene aktivnosti. Tom prilikom, nastavnici su većinski navodili da se u osnovi njihovog planiranja nastave nalaze ciljevi i zadaci vaspitanja, kao i sadržaji koji su predviđeni nastavnim planom i programom. Kao jedna od implikacija istraživanja izdvojila se potreba pružanja podrške nastavnicima u tome da budu aktivni u ostvarivanju svog prava na autonomiju i da budu samodirektivni u procesima planiranja, realizacije i evaluacije aktivnosti koje su u cilju ostvarivanja vaspitne funkcije nastave.

Ključne reči: vaspitna funkcija nastave, nastavnik, planiranje, realizovanje i evaluacija nastavnog procesa.

Uvod u problem istraživanja

U poslednje vreme u našem obrazovnom sistemu preovlađujući je narativ prema kome je vaspitna funkcija nastave zanemarena u odnosu na ostvarivanje programskih sadržaja i ishoda (Radulović i Mitrović, 2011). Istovremeno, dominantna je slika o tome da vaspitnoobrazovne ustanove ne pružaju adekvatne odgovore na aktuelne društvene i vaspitne probleme (Hebib i sar., 2017). U ovakvom kontekstu, usled sve većih očekivanja koja se stavljaju pred nastavnike (i vaspitnoobrazovne ustanove) i upućivanja poruke da je važno da se ostvare navedeni ishodi, javlja se opasnost da bavljenje vaspitnom funkcijom može postati samo još jedna formalna obaveza nastavnika. Samim tim, planiranje 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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0009-0004-6109-9646>; e-mail: ivana.kokeza@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0009-0002-5314-9469>

realizovanje vaspitne funkcije nastave može ostati na nivou „papirnog koncepta“ – počinje i završava se na pisanoj pripremi za čas. Međutim, neophodno je napraviti korak dalje, odnosno, potrebno je razviti mehanizme kojima će se ostvarivanje vaspitne funkcije nastave implementirati u svakodnevni život škole i realne odnose.

Dosadašnja istraživanja vaspitne funkcije bila su pretežno usmerena na mogućnosti ostvarivanja vaspitne funkcije nastave kroz sadržaje određenih nastavnih predmeta – poput prirodnih nauka (vidi Antić i sar., 2015). Nasuprot tome, prema našim saznanjima, istraživačka pitanja u vezi sa kojima nemamo dovoljno podataka jesu perspektive relevantnih aktera školskog života o ostvarivanju vaspitne funkcije nastave u realnom kontekstu. Stoga, cilj našeg istraživanja bio je sagledavanje perspektiva nastavnika o mogućnostima ostvarivanja vaspitne funkcije u nastavi kroz procese planiranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj empirijskog istraživanja jeste sagledavanje odnosa nastavnika⁴ prema ostvarivanju vaspitne funkcije nastave kroz procese planiranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa.

Uzorak istraživanja

Uzorak je prigodni i obuhvatio je 56 nastavnika osnovnih i srednjih škola u Republici Srbiji. Uzorak su činili nastavnici zaposleni u sledećim školama: Šabačka gimnazija – Šabac, Medicinska škola „Dr Andra Jovanović“ – Šabac, Osnovna škola „Jovan Cvijić“ – Debrac, Posavotamnavska srednja škola sa domom učenika – Vladimirci, Srednja škola „DrvoArt“ – Beograd, Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Vožd“ – Beograd, Osnovna škola „Đura Jakšić“ – Kraljevo.

Tabela 1: Uzorak istraživanja

Pol	Muški		Ženski		N=56
	25%		75%		
Vrsta škola	Osnovna škola		Srednja škola		N=56
	42,9%		7,1%		
Nivo obrazovanja	Manje od osnovnih akademskih studija	Osnovne akademske studije	Master akademske studije	Doktorske akademske studije	N=56
	7,2%	39,2%	46,5%	7,1%	

Instrument i način prikupljanja podataka

Podaci o odnosu nastavnika prema vaspitnoj funkciji nastave prikupljeni su putem *Upitnika o vaspitnoj funkciji nastave* koji je kreiran i distribuiran za potrebe ovog istraživanja. *Upitnik* je sadržao pitanja zatvorenog tipa i pitanja otvorenog tipa postavljenih u cilju dubljeg razumevanja problema istraživanja. Kroz pitanja zatvorenog tipa težili smo da saznamo da li je po mišljenju nastavnika škola

⁴ Pod terminom nastavnik podrazumevaju se nastavnici predmetne i razredne nastave.

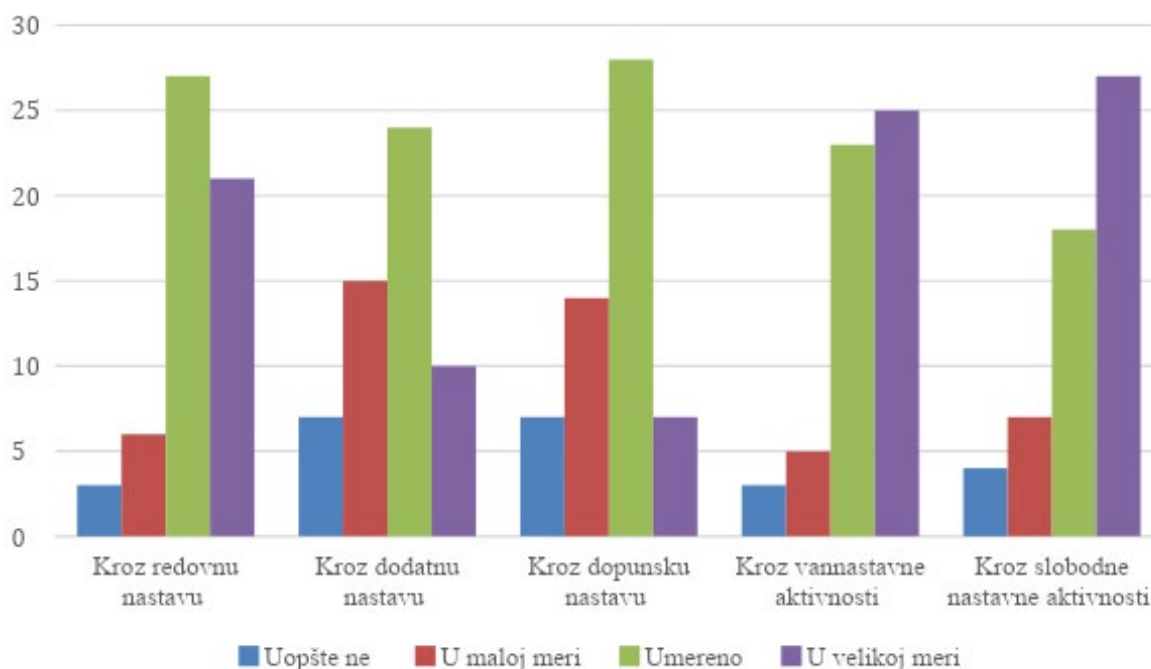
više obrazovna ili više vaspitna ustanova, kao i kroz koje vidove nastave nastavnici u najvećoj meri ostvaruju vaspitnu funkciju. Pored navedenog, pitali smo ih da li prepoznaju da im je potrebna pomoć za ostvarivanje vaspitne funkcije nastave i od koga im je ta pomoć potrebna. Sa druge strane, kroz pitanja otvorenog tipa pokušale smo da ispitamo na koji način nastavnici planiraju i evaluiraju ostvarenost vaspitne funkcije nastave.

Prikaz rezultata istraživanja i diskusija

U ovom delu rada biće prikazani rezultati istraživanja i diskusija o dobijenim nalazima.

Vidovi nastave kroz koje nastavnici ostvaruju vaspitnu funkciju

Na osnovu uvida u Grafikon 1, zanimljivo je istaći nalaz prema kojem nastavnici smatraju da kroz slobodne nastavne aktivnosti i vannastavne aktivnosti *u velikoj meri* ostvaruju vaspitnu funkciju nastave. Sa druge strane, najveći broj nastavnika smatra da je vaspitnu funkciju moguće *umereno* ostvariti kroz redovnu, dodatnu i dopunsku nastavu.

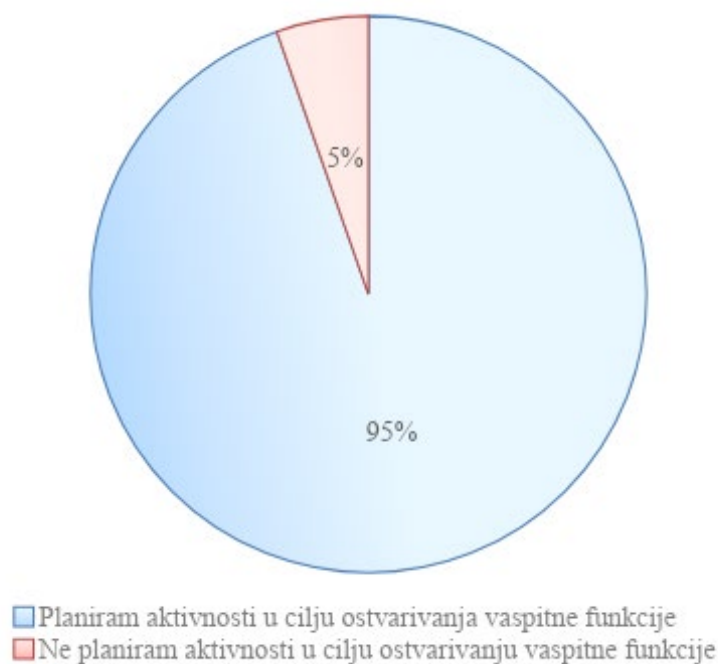


Grafikon 1: Vidovi nastave kroz koje nastavnici ostvaruju vaspitnu funkciju nastave

Ostvarivanje vaspitne funkcije kroz redovnu nastavu ne sprovodi se samo putem usvajanja unapred određenih nastavnih sadržaja, već kroz njihovo povezivanje sa realnim životnim situacijama i primenom nastavnih metoda i oblika rada koji podstiču i socioemocionalno učenje (Jelić, 2020, prema: Jelić i sar., 2021). Istovremeno, važno je napomenuti i da broj i raznovrsnost vannastavnih i slobodnih nastavnih aktivnosti u koje su učenici uključeni mogu doprineti razvoju pozitivnijih vršnjačkih odnosa, proširivanju socijalnih iskustava, kao i jačanju prosocijalnih vrednosti kod učenika (Jelić i sar., 2021).

Planiranje nastave

Dobijeni rezultati nam ukazuju na to da 53 nastavnika (95%) planira aktivnosti koje su u cilju ostvarivanja vaspitne funkcije nastave, dok tri nastavnika eksplicitno navode da ne planiraju navedene aktivnosti (Grafikon 2). Nastavnici koji su dali potvrdni odgovor na ovo pitanje, naglašavaju da to najčešće rade kroz pisanje operativnih planova i pisanih priprema za čas.



Grafikon 2: Planiranje aktivnosti u cilju ostvarivanja vaspitne funkcije nastave

Pored toga, na osnovu dobijenih odgovora mogu se izvesti zaključci i o polazištima nastavnika u procesu planiranja aktivnosti. Tom prilikom, nastavnici su većinski navodili da se u osnovi njihovog planiranja nastave nalaze ciljevi i zadaci vaspitanja, kao i sadržaji koji su predviđeni programom nastave i učenja. Značajno je pomenuti i nalaz da nastavnici pri planiranju navedenih aktivnosti polaze od potreba i interesovanja učenika, odnosa između relevantnih školskih aktera, klime u odeljenju, odnosno od specifičnosti konteksta u kojima se odvija vaspitnoobrazovni rad (Tabela 2).

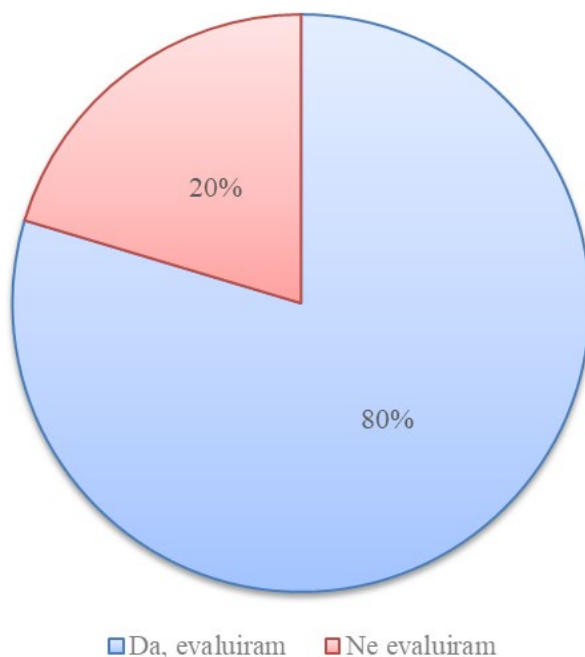
Tabela 2: Polazišta pri planiranju aktivnosti u cilju ostvarivanja vaspitne funkcije nastave

Kategorija odgovora	Primer odgovora	Frekvencija odgovora
Program nastave i učenja (ciljevi i sadržaji programa nastave i učenja)	„Kroz vaspitne ciljeve prilikom planiranja nastavnih jedinica.“ „Eksplicitno su planirane aktivnosti koje potpadaju pod plan i program, a za vaspitne elemente formiram globalni plan koji se primenjuje prema okolnostima u toku nastave“ „...neke lekcije daju više prostora za ostvarivanje tog cilja.“ „U skladu sa mogućnostima, aktivnosti moraju biti usko povezane sa nastavnom jedinicom.“	16
Specifičnosti konteksta (potrebe i interesovanja učenika, odnosi, klima u odeljenju)	„Planiram ih imajući u vidu specifičnosti učenika i njihovih interesovanja.“ „Na osnovu stanja u odeljenju.“ „Kroz stalni, pažljiv pogled na decu, njihove ličnosti i njih kao zajednicu“ „Polazim od afektivnih odnosa među učenicima i između učenika i nastavnika.“	5
Ne planiraju aktivnosti	„Ne planiram, radim u srednjoj školi, a deca se vaspitavaju čim se rode.“ „Nemam poseban plan. Jednostavno, svakodnevno se nameću na časovima, ili u hodnicima, ili u dvorištu, ili u blizini škole...“	3

Na osnovu uvida u Tabelu 2, možemo uvideti da pri planiranju nastavnog procesa, nastavnici ne polaze samo od nastavnog sadržaja predviđenog programom nastave i učenja, već i od razloga usvajanja nastavnih sadržaja i njihove važnosti i načina učenja. Istovremeno, možemo zaključiti da pri planiranju nastave nastavnici prepoznaju i značaj razmene između nastavnika i učenika „u izboru sadržaja, načina i oblika vaspitnog koncipiranja aktivnosti i stvaranja atmosfere slobode, međusobnog uvažavanja i saradnje” (Milosavljević Đukić i Cenić, 2018, str. 86).

Evaluacija nastave

Dobijeni nalazi nam ukazuju na to da 80% nastavnika evaluira nivo ostvarenosti vaspitne funkcije nastave, odnosno da 20% ne evaluira (Grafikon 3). Nastavnici koji evaluiraju nivo ostvarenosti vaspitne funkcije nastave navode da u tom procesu najviše pažnje posvećuju praćenju reakcija učenika i promenama u njihovim stavovima i ponašanjima. Pored toga, evaluaciju vrše na osnovu razmene sa učenicima i drugim nastavnicima.



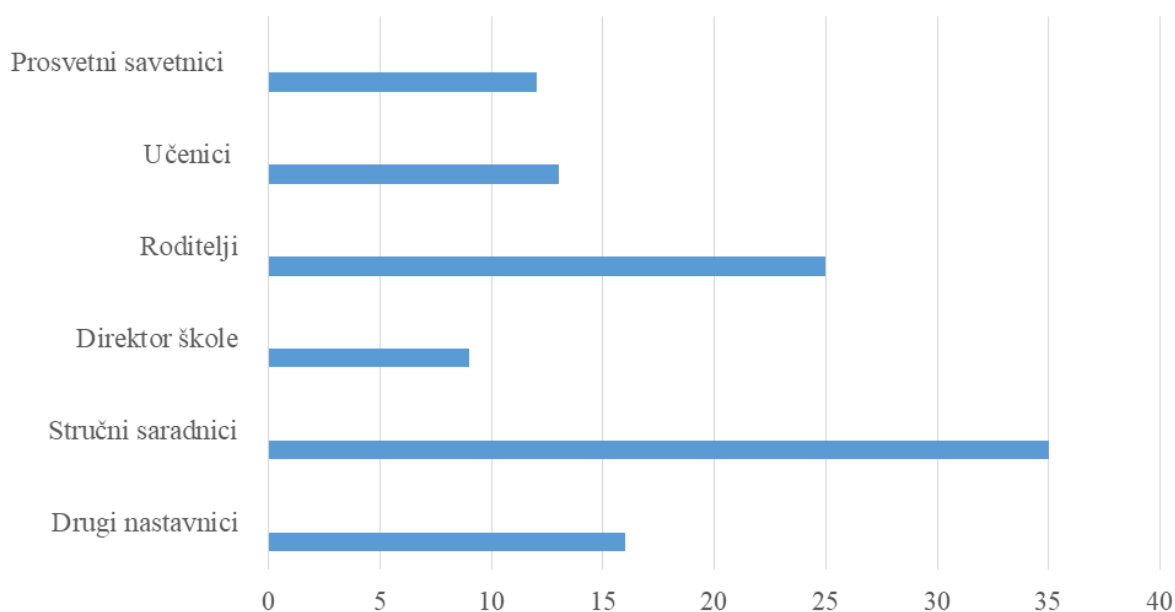
Grafikon 3: Evaluacija ostvarenosti vaspitne funkcije nastave

Ukoliko bismo se osvrnuli na polazišta koja nastavnici navode pri planiranju nastave, značajno je pomenuti nalaz da nijedan nastavnik ne ističe da polazi od uvida u sopstvenu praksu, odnosno ishoda samoevaluativnog procesa. Samoevaluativni procesi bi trebalo da imaju za nastavnika informativnu i regulativnu vrednost, odnosno da oni samouvidom u praksu i njenom analizom mogu da donose zaključke o tome koliko su one komplementarne sa početnim ciljevima, vrednostima i uverenjima za čija se ostvarenja zalažu na svojim časovima.

Prilikom planiranja, značajno je da nastavnici polaze od saznanja o dotadašnjoj nastavi i njenim rezultatima, čime se ostvaruje dublje razumevanje, razvijanje i usavršavanje nastavne prakse. Stoga, u procesima samoevaluacije, važno je uvažiti i čitav kontekst, a ne izolovane vaspitne poruke i postupke jer tek kada preispitujemo i menjamo kontekste možemo govoriti i o promeni odnosa prema vaspitnoj funkciji nastave (Radulović, 2017).

Podrška ostvarivanju vaspitne funkcije nastave

Na osnovu dobijenih rezultata, možemo zaključiti da nastavnici prepoznaju da im je potrebna podrška u ostvarivanju vaspitne funkcije nastave od strane različitih relevantnih aktera vaspitnoobrazovnog procesa. Najveći broj nastavnika navodi da im je pomoć potrebna od stručnih saradnika i od roditelja, dok najmanji broj nastavnika prepoznaje da im je potrebna pomoć od direktora škole.



Grafikon 4: Podrška ostvarivanju vaspitne funkcije nastave

Uzimajući u obzir da nastavnici navode da im je podrška prilikom ostvarivanja vaspitne funkcije nastave potrebna sa različitih instanci, značajno je da svi relevantni akteri ravnopravno učestvuju u ostvarivanju zajednički postavljenog cilja (Hebib i Radulović, 2000). Tom prilikom, ističe se značaj uvažavanja perspektiva i ličnosti svih relevantnih aktera vaspitnoobrazovnog procesa, čime škola postaje mesto zajedničkog razvijanja, preispitivanja društvenih i interpersonalnih odnosa, kao i redefinisana obrazaca moći (Milosavljević Đukić, 2016; Trnavac i Đorđević, 2010).

Umesto zaključnih razmatranja

U svetlu dobijenih nalaza, smatramo da je neophodno istaći da se nastavnici prilikom planiranja aktivnosti ostvarivanja vaspitne funkcije nastave ne oslanjaju isključivo na programske sadržaje i ishode, već i da uključuju i svakodnevne školske situacije, međuljudske odnose, klimu u odeljenju, (van)školska iskustva učenika, ali i čitav kontekst. Iako nastavnici navode različita polazišta od kojih polaze pri planiranju, nijedan nastavnik ne navodi da polazi od rezultata samoevaluacije, na osnovu čega zaključujemo da izostaje prepoznavanje uslovljenosti procesa evaluacije i planiranja nastavnog procesa.

Istovremeno, na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, možemo zaključiti da nastavnici prepoznaju da im je potrebna podrška relevantnih aktera vaspitnoobrazovnog procesa prilikom ostvarivanja vaspitne funkcije nastave. U vezi sa tim, jedna od implikacija istraživanja, odnosi se na pružanje podrške nastavnicima u tome da budu aktivni u ostvarivanju svog prava na autonomiju i da budu samodirektivni u procesima planiranja i evaluacije aktivnosti koje su u cilju ostvarivanja vaspitne funkcije nastave. Na taj način, postajemo korak bliži ka kreiranju atmosfere u kojoj će kontinuirana refleksija o sopstvenom radu istinski doprinostiti kvalitetu planiranja i evaluacije nastavnog procesa. Samim tim, važno je razvijati zajednicu koja uči i čiji članovi otkrivaju i razumevaju sopstvene implicitne teorije i prakse, razmenjuju i kritički reflektuju o njima, preispituju vrednosti koje razvijaju u saradnji sa učenicima, kolegama, stručnim saradnicima i pronalaze zajednička rešenja za vaspitnoobrazovne probleme sa kojima se suočavaju (Radulović, 2017).

Literatura

- Antić, S., Pešikan, A. i Ivić, I. (2015). Vaspitna funkcija nastave prirodnih nauka. *Nastava i vaspitanje* 64(4), 615–629. <https://doi.org/10.5937/nasvas1504615A>
- Hebib, E., Spasenović, V. i Šaljić, Z. (2017). Funkcija(e) škole: vaspitanje i/ili obrazovanje. U: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (ur.), *VasPitanje danas* (str. 10–18). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško Društvo Srbije.
- Hebib, E. i Radulović, L. (2000). Mogućnosti ostvarivanja saradnje nastavnika i stručnih saradnika. *Nastava i vaspitanje* 69(3), 326–339.
- Jelić, M., Stojković, I. i Antonijević, R. (2022). Moralni razvoj i moralno vaspitanje učenika u školi. *Inovacije u nastavi* 35(1), 17–32. <https://doi.org/10.5937/inovacije2201017J>
- Milosavljević Đukić, T. i Cenić, S. (2018). Planiranje vaspitnog rada u funkciji obezbeđivanja uslova za uspešno ostvarivanje vaspitne funkcije škole. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju* 9(2), 85–99. <https://doi.org/10.5937/gufv1802085M>
- Radulović, L. i Mitrović, M. (2011). Zašto su nastavne metode u našim školama nedovoljno raznovrsne? *Nastava i vaspitanje* 60(3), 367–377.
- Radulović, L. (2017). Vaspitanje u kontekstu – dve slike. U: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (ur.), *VasPitanje danas* (str. 44–49). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško Društvo Srbije.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2010). *Pedagogija*. Naučna KMD.

ULOGA RODITELJA U OBLIKOVANJU MORALNIH VREDNOSTI DECE I MLADIH U DIGITALNOM DOBU¹

Zorana Pešić²

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

Jovana Katić³

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

Apstrakt

U današnjem digitalnom dobu, uloga roditelja u oblikovanju moralnih vrednosti dece i mladih postaje sve važnije i kompleksnije pitanje. U radu je prikazan značaj definisanja moralnih vrednosti u kontekstu digitalnog sveta, ističući izazove na koje deca i mladi nailaze prilikom korišćenja interneta i društvenih mreža. Fokus je na novim ulogama koje roditelji treba da preuzmu kako bi adekvatno podržali razvoj moralnih vrednosti svoje dece u takvom okruženju. U tom smislu, roditelji imaju fundamentalnu ulogu u oblikovanju moralnih vrednosti dece, stvarajući temelj za njihovu budućnost u svetu koji se rapidno menja. Njihovo modelovanje ponašanja, postavljanje granica, podrška u moralnim dilemama i podsticanje otvorene komunikacije postaju od suštinskog značaja kako bi se ojačao moralni kompas dece. Ovaj pristup omogućava roditeljima da aktivno učestvuju u formiranju moralnih vrednosti svoje dece i da ih osnaže za razvijanje veština potrebnih za sigurno i odgovorno korišćenje digitalnih tehnologija.

Ključne reči: deca i mladi, moralne vrednosti, digitalno doba, pozitivno digitalno roditeljstvo.

Uvod

U digitalnom dobu, gde tehnološki napredak i globalna povezanost oblikuju svakodnevni život, pitanje moralnih vrednosti kod dece i mladih postaje izuzetno aktuelno. Digitalno okruženje nudi nove perspektive, ali donosi i nove etičke izazove, posebno kada je reč o uticaju interneta i društvenih mreža na decu i mlade. Kao jedinke u razvoju, deca i mladi predstavljaju kategoriju posebno podložnu efektima digitalnog okruženja (Howard Jones, 2011). Neprekidni priliv informacija i sadržaja u datom okruženju, može izazvati konflikte između tradicionalnih vrednosti i vrednosti koje deca i mladi prepoznaju putem interneta.

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 451-03-66/2024-03/ 200163).

2 <https://orcid.org/0009-0004-4843-9124>; e-mail: zorana.pesic@f.bg.ac.rs

3 <https://orcid.org/0000-0002-1406-1731>

U tom kontekstu, uloga roditelja kao ključnih aktera u oblikovanju moralnih vrednosti njihove dece se usložnjava i biva obojena novim izazovima. Ovaj rad ima za cilj analizu kompleksnog uticaja današnjeg društva na moralne vrednosti dece i mladih, uz poseban naglasak na ulogu roditelja u ovom procesu.

Određenje pojma vrednosti

U literaturi postoje različite definicije pojma vrednosti, ali suština se može sažeti u tome da vrednosti predstavljaju osnovne smernice i pokretače aktivnosti, polazne osnove za oblikovanje stavova pojedinca i poželjne ciljeve u životu (Allport, 1960, Grbac, 2009, Schwartz, 1992, Visković, 2013, prema: Družinec, 2016). Postoje razlike među autorima po tome kako klasifikuju vrednosti. Jedni ih svrstavaju u različite kategorije poput moralnih, obrazovnih, socijalnih i itd., dok drugi sve vrednosti smatraju moralnim (Fyffe et al., 2004, Hooper et al., 2003, prema: Rakić i Vukušić, 2010). Moralne vrednosti se često smatraju najvišim vrednostima, jer služe kao osnova za etičke odluke i inherentno prenose poruku o odgovornosti za delovanje (Stojanović, 2003). Ljubav, poštenje, sloboda, tolerancija, odgovornost i poštovanje života su neke od nadmoćnih moralnih vrednosti koje oblikuju temelj etičke perspektive (Kidder, 1995, prema: Jukić, 2013).

Vaspitanje nije neutralno, već je uvek nosilac određenih normi i vrednosti (Đorđević, 1996; Tadić, 2023), koje igraju ključnu ulogu u integrisanju pojedinca u društvo i pripremi za aktivno učešće u njemu (Stojanović, 2003). Vrednosti se usvajaju tokom života, pod uticajem društvenog okruženja (Stojanović, 2003) i neprestano se menjaju (Jukić, 2013). One se mogu prenositi generacijski, kroz interakciju između starijih i mladih, npr. roditelja i dece (Visković, 2013). Ovaj proces prenosa vrednosti unutar porodice može se ostvarivati kroz različite oblike komunikacije, gde roditelji nastoje preneti svoje lične vrednosti koje smatraju najboljim od svog moralnog vlasništva, kao i one specifične za društvenu kulturu (Družinec, 2016). Potrebno je naglasiti da se vrednosti roditelja i vrednosti okoline često ne podudaraju, ali ih možemo smatrati blisko povezanim jer ako se pojedinac oseća kao deo društva, obično usvaja vrednosti tog društva kao svoje (Visković, 2013).

Deca i mladi su posebno podložni uticaju vrednosnih sistema okoline, uključujući medije i kulturu (Gajić i Lungulov, 2012), što ističe važnost razumevanja formiranja i prenosa vrednosti kroz društvo. Takođe, mnogi autori naglašavaju da mediji imaju veći uticaj na decu i mlade od tradicionalnih institucija kao što su porodica i škola (Gajić i Lungulov, 2012).

Mediji

Mediji imaju neospornu moć u oblikovanju ličnosti, utičući na ponašanje, stavove i svakodnevne obrasce života. Njihov uticaj može biti pozitivan i negativan, dok je posebno istaknuta njihova uloga u informisanju dece i mladih o vrednostima i aktuelnim događajima (Skakavac, 2020). Brz razvoj i popularnost interneta i društvenih mreža doveli su do značajnog smanjenja uticaja drugih medijskih formi (novina, televizije i sl.), posebno kod mlade populacije. Društvene mreže i internet omogućavaju povezivanje znatnog broja ljudi širom sveta, razmenu informacija, pružanje mogućnosti za ličnu prezentaciju i zabavu (Mučibabić, 2013).

Obzirom na sve veću integraciju interneta i društvenih mreža u svakodnevni život, suočavamo se i sa nizom izazova, posebno u vezi sa uticajem na moralne vrednosti. Na društvenim mrežama su česte scene nasilja koje su neretko praćene humorom, dok se nasilnici reprezentuju kao privlačni (Popadić, 2009). Tendencija desenzitizacije na svakodnevne scene nasilja na internetu, kao i činjenica da je na društvenim mrežama smanjena mogućnost da se vide posledice i patnja osoba koje trpe nasilje što osigurava emotivnu distancu onih koji takav sadržaj prate (Perić i Arsenijević, 2022) takođe zabrinjava. Deca mogu biti izložena neprikladnom sadržaju kao što je pornografija, uznemiravanje, sajber zastrašivanje (Romero, 2014), digitalno nasilje (Kuzmanović i sar., 2019), pritisak na neprimereno oblačenje, seksualno uznemiravanje, zavisnost od interneta, smanjeni kvalitet međuljudskih odnosa (Tartari, 2015). Društveni mediji postavljaju nove standarde lepote i uspeha, što često postavlja mlade pred izazove u formiranju autentičnih moralnih vrednosti. Navedene negativne pojave mogu ozbiljno narušiti moralne vrednosti kao što su poštovanje, samopoštovanje i empatija.

Mnoga istraživanja poslednjih decenija (Joksimović i Maksić, 2003, Lazarević i Janjetović, 2003, Mladenić i Knebl, 2000, Popadić, 1995, prema: Gajić i Lungulov, 2012) pokazuju promenu u vrednosnom sistemu mladih. Preokret se ogleda u pospešenoj popularnosti utilitarnog načina života, te manjoj sklonosti novijih generacija ka altruističkom stilu. Popularnost zalaganja za dobrobit drugih opada, dok ambicije ka ličnom interesu i sopstvenoj koristi rastu. Hedonističke vrednosne orijentacije postaju primarne, a kao glavni cilj se proklamuje ideja o obezbeđivanju budućnosti i materijalnom blagostanju. Ovakvi nalazi mogu biti oličenje odrastanja u nerazvijenoj sredini ali i odnosa čitavog društva prema materijalnim vrednostima (Gajić i Lungulov, 2012). U prilog tome govori i nalaz da je, prema mišljenju mladih, novac najčešće propagirana vrednost u medijima i na društvenim mrežama (Čikoš, 2021).

Deca i mladi za aktivnosti u onlajn okruženju upotrebljavaju telefone, što čini roditeljsko praćenje i kontrolu mnogo težom (Perić i Arsenijević, 2022). Roditelji u Srbiji znatno ređe koriste tehničke mere zaštite i kontrole u cilju osiguranja bezbednosti dece na internetu nego roditelji u drugim zemljama (Kuzmanović i sar., 2019). Nalaz jednog istraživanja (Senić Ružić et al., 2023) govori o tome da polovina ispitanih roditelja procenjuje da im je potreban neki vid podrške u pogledu načina upravljanja digitalnim aktivnostima dece, dok se neki od njih osećaju nesigurnost i strah da budu roditelji u digitalnom dobu.

Uloga roditelja

Roditelji su oduvek igrali ključnu ulogu u oblikovanju moralnih orijentira njihove dece (Bodroški Spariosu, 2010). Njihov uticaj se manifestuje kroz pružanje osnovnih potreba, formiranje navika i uspostavljanje stavova i vrednosti koje su karakteristične za društvo u kojem se dete razvija (Opačić i sar., 1995). Ako posmatramo teoriju socijalnog učenja Alberta Bandure, moralne vrednosti se stiču i modifikuju kroz imitativne i opservacione procese učenja, pri čemu deca posebno obraćaju pažnju na modele u porodici (Radulović, 2006). Modelovanjem i primerom, može se prenositi prosocijalno ali i socijalno neprihvatljivo ponašanje sa roditelja na decu (Bodroški Spariosu, 2010). Roditeljski stilovi postaju ključni faktor u ovom kontekstu, budući da roditelji svojim ponašanjem postavljaju temelje za moralne vrednosti svoje dece (Masitah, 2021; Opačić i sar., 1995). Istraživanja su i pokazala da autoritativan stil doprinosi pozitivnom razvoju moralnih vrednosti, dok autoritarni i permisivni stilovi mogu imati različite efekte (Masitah, 2021).

Danas se roditelji suočavaju sa novim izazovima i zadacima kako bi podržali moralne vrednosti svoje dece u digitalnom dobu. To uključuje aktivno učestvovanje u digitalnom životu njihove dece, podsticanje kritičkog razmišljanja o onlajn sadržajima i ponašanju, kao i pružanje podrške u razumevanju digitalnih rizika i bezbednosnih mera. Osnovni tradicionalni roditeljski stilovi, fokusirani na toplinu i kontrolu, pružaju osnovu za razumevanje reakcija roditelja na digitalne medije. Naime, istraživanja su identifikovala četiri digitalna roditeljska stila: permisivni, *laissez-faire*, autoritativni i autoritarni, koji odražavaju prilagođenost tradicionalnih pristupa digitalnom okruženju (Valcke et al., 2010). Slično, u savremenim kategorizacijama identifikovani su i digitalni stilovi roditeljstva, koji obuhvataju karakteristike i aktivnosti roditelja kako u realnom, tako i u digitalnom okruženju (Chaudron et al., 2015).

Kao jedan od poželjnih stilova digitalnog roditeljstva izdvaja se pozitivno digitalno roditeljstvo (Milovidov, 2020). Ovaj pristup je usmeren na podržavanje dečjih digitalnih aktivnosti i osnaživanje dece za adekvatno korišćenje digitalnih tehnologija. Prepoznajući značaj ovog pristupa, prelazak ka pozitivnom digitalnom roditeljstvu postaje ključan za razvoj moralnih vrednosti u digitalnom dobu. Sopstvenim ponašanjem, roditelji mogu dati primer funkcionalne upotrebe tehnologija (Modecki et al., 2022), što je značajno za formiranje stavova dece prema internetu i društvenim mrežama, kao i za prenošenje moralnih vrednosti, što je jedan od aspekata pozitivnog digitalnog roditeljstva (Milovidov, 2020). Maksima „ne piši na mrežama ono što nekome ne bi rekao u lice” (Modecki et al., 2022) izdvaja se kao jedna od najvažnijih moralnih poruka koju bi roditelji svojoj deci trebalo da prenesu. Kroz otvorenu komunikaciju, toplu vezu i podršku, roditelji mogu da utiču na moralne vrednosti svoje dece, pružajući im osnovu za razumevanje empatije, poštovanja i odgovornosti (Oladipo, 2009). U digitalnom okruženju, ovi temeljni elementi postaju još važniji, jer otvorena komunikacija predstavlja pozivajući kontekst u kome deca mogu slobodno sa roditeljima da dele sopstvena iskustva i eventualne probleme na mreži (Modecki et al., 2022), što roditeljima omogućava da razumeju i pomognu u rešavanju potencijalnih rizika sa kojima se deca i mladi mogu sresti na internetu. Pored toga, podrška i povezanost pomažu deci i mladima da razviju odgovorno ponašanje onlajn, uzimajući u obzir moralne aspekte svojih interakcija i aktivnosti na mreži (Milovidov, 2020).

Zaključak

U digitalnom dobu, uloga roditelja u oblikovanju moralnih vrednosti kod dece dobija novu dimenziju. Iako se digitalizacija progresivno integriše u svakodnevni život, osnovna uloga roditelja ostaje nepromenjena – da neguju, obezbede, vole i usmere svoju decu (Milovidov, 2020). Kroz otvorenu komunikaciju, uključenost, izgradnju poverenja i primenu vrednosti pozitivnog roditeljstva, roditelji igraju ključnu ulogu u razvoju moralnih vrednosti kod dece, kako u tradicionalnom, tako i u digitalnom okruženju. U budućnosti se očekuje nastavak digitalizacije (Modecki et al., 2022), što će zahtevati kontinuirano razmatranje pitanja moralnog razvoja dece i mladih u digitalnom svetu i roditeljsku ulogu u tom procesu.

Pri razmatranju uloge roditelja u oblikovanju moralnih vrednosti dece u digitalnom okruženju, važno je uzeti u obzir i granice roditeljskih uticaja i važnost šireg konteksta u kojem porodice bivstvuju. Iako roditelji imaju ključnu ulogu u pripremi dece da postanu dobri građani, sama primena vaspitnih tehnika može imati ograničen uticaj na prevazilaženje opšte nesigurnosti društva u pogledu

moralnih orijentira (Bodroški Spariosu i Senić Ružić, 2020). U skladu sa tim, u nastojanju da podvučemo značaj roditeljske uloge u procesu građenja moralnih vrednosti dece u vreme prilika i izazova koje nameće digitalno doba, ne možemo zanemariti značaj podrške samim roditeljima. Nasuprot aktuelno uvreženih neoliberalnih vrednosti, prema kojima se roditelji vide kao isključivo odgovorni (Bodroški Spariosu i Senić Ružić, 2020), u cilju ostvarivanja dobrobiti dece, važna je aktivna uloga države, školskog i drugih relevantnih sistema, ali i svakog pojedinca koji u odnosu sa decom i mladima ima priliku da deluje vaspitno.

Literatura

- Bodroški Spariosu, B. (2010). *Postupci roditelja u vaspitanju dece i njihov međugeneracijski transfer*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Bodroški Spariosu, B. i Senić Ružić, M. (2020). Savremena kultura roditeljstva: pedagoške implikacije. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 52(4), 7–22. <https://doi.org/10.2298/ZIP12001007B>
- Chaudron, S., Plowman, L., Beutel, M.E., Černikova, M., Donoso Navarette, V., Dreier, M., Fletcher Watson, B., Heikkilä, A-S., Kontríková, V., Korkeamäki, R-L., Livingstone, S., Marsh, J., Mascheroni, G., Micheli, M., Milesi, D., Müller, K.W., Myllylä Nygård, T., Niska, M., Olkina, O., Ottovordemgentschenfelde, S., Ribbens, W., Richardson, J., Schaack, C., Shlyapnikov, V., Šmahel, D., Soldatova, G., & Wölfling, K. (2015). *Young children (0–8) and digital technology – EU report*. Luxembourg City: Publications Office of the European Union.
- Čikoš, K. (2021). Kritički stav mladih prema sadržaju i vrednostima koji ističu mediji i društvene mreže. U Z. Paunović i Ž. Milanović (ur.), *Šesti međunarodni interdisciplinarni skup mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka, Zbornik radova* (str. 321–335). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet.
- Družinec, V. (2016). Transfer vrijednosti s roditelja na djecu. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65(3), 475–488.
- Đorđević, J. (1996). *Moralno vaspitanje: teorija i praksa*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Gajić O. i Lungulov, B. (2012). Uticaj masovnih medija na moralne vrednosti darovitih. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Darovitost i moralnost*, (str. 335–347). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”, Univerziteta „Aurel Vlaicu”, Univerzitet „Sv. Kliment Ohridski, REVIVIS – Institut za razvijanje nadarenosti.
- Howard Jones, P. A. (2011). *The impact of digital technologies on human well-being*. Oxford: Nominet Trust.
- Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost*, 11(3), 401–416.
- Kuzmanović, D., Pavlović, Z., Popadić, D. i Milošević, T. (2019). *Korišćenje interneta i digitalne tehnologije kod dece i mladih u Srbiji: rezultati istraživanja Deca Evrope na internetu*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.
- Masitah, W. (2021). Parenting Is A Form Of Children’s Moral. *Proceeding International Seminar Of Islamic Studies*, 2(1), 156–165.
- Milovidov, E. (2020). *Parenting in the digital age: Positive parenting strategies for different scenario*. Strasbourg: Council of Europe.
- Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022). What Is Digital Parenting? A Systematic Review of Past Measurement and Blueprint for the Future. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 17(6), 1673–1691. <https://doi.org/10.1177/17456916211072458>
- Mučibabić, V. (2013). Društvene mreže – dobro i zlo modernog društva. *Politeia-Naučni časopis Fakulteta političkih nauka u Banjoj Luci za društvena pitanja*, 3(5), 121–127.
- Oladipo, S. E. (2009). Moral education of the child: Whose responsibility?. *Journal of Social Sciences*, 20(2), 149–156. <https://doi.org/10.1080/09718923.2009.11892733>
- Opačić G., Pjurkovska Petrović, K., Ševkušić, S. i Joksimović S. (1995). Uloga porodice u formiranju vrednosti kod devojaka. *Psihologija*, 3–4, 303–314.

- Perić, N. i Arsenijević, O. (2022). Uticaj interneta na obrazovanje i vaspitanje dece i omladine – globalni pregled. *Nacionalni identitet i kolektivno pamćenje: između prošlosti i budućnosti (НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И КОЛЛЕКТИВНАЯ ПАМЯТЬ: МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ)* (pp. 265–277). Krimski federalni univerzitet (КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И.ВЕРНАДСКОГО).
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet – Institut za psihologiju i UNICEF.
- Radulović, D. M. (2006). Savremene koncepcije moralnog razvoja od značaja za prevenciju maloletničke delikvencije. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 25(1–2), 7–28.
- Rakić, V., & Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(4–5), 771–795.
- Romero, M. (2014). Digital literacy for parents of the 21st century children. *Elearning Papers*, 38, 32–40.
- Senić Ružić, M., Pantic, I., & Šarančić, M. (2023). Reflections of the digital environment on family education – the need for parent empowerment. In S. Zuuković (Ed.), *Pedagogy – Yesterday, today, tomorrow: Book of proceedings* (pp. 107–114). Novi Sad: University of Novi Sad – Faculty of Philosophy.
- Skakavac, T. (2020). Uticaj društvenih mreža na pojavu maloletničke delikvencije. *Civitas*, 10(1), 72–92. <https://doi.org/10.5937/Civitas20010725>
- Stojanović, A. (2003). *Metoda uveravanja u moralnom vaspitanju*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje nastavnika.
- Tadić, A. (2023). Is it worth fighting for “education in the classic sense”? U: D. Bogovac (ur.), *Međunarodni naučni skup Novi horizonti vaspitnja i obrazovanja*, *Zbornik radova* (str. 21–33). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Učiteljski fakultet.
- Tartari, E. (2015). Benefits and risks of children and adolescents using social media. *European Scientific Journal*, 11(13), 321–332.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454–464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Visković, I. (2013). Međugeneracijski prijenos vrijednosti s roditelja na djecu adolescente u općini Tučepi. *Školski vjesnik – Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 62(2–3), 253–268.

VONKA I FABRIKA VREDNOSTI: PEDAGOŠKA RELEVANTNOST I IMPLIKACIJE MEDIJA ZA DECU

Tamara Injac¹

Studentkinja doktorskih akademskih studija pedagogije
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Apstrakt

Sa razvojem tehnologije, mediji prodiru u svakodnevni život ljudi, kako odraslih, tako i dece, i kao takvi postaju značajan faktor u vaspitno-obrazovnom procesu. Njihov uticaj se ogleda ne samo u pružanju informacija, već u promovisanju određenih (ne)poželjnih oblika ponašanja, normi i vrednosti. Dometi i efekti tog uticaja jesu pedagoška pitanja, te je neophodno utvrditi kvalitetne i konstruktivne načine za korišćenje medija u svrhu obrazovanja i na taj način priređivati njihov sadržaj. Rad predstavlja osvrt na promovisanje vrednosti putem vizuelnih medija na primeru igranog dečijeg filma „Vonka“. U radu je dat (vrednosni) prikaz glavnih tema obrađivanih u filmu i pedagoškog značaja koje poruke filma sadrže. Film prikazuje spektar vrednosti koje glavni likovi žive (prijateljstvo, podrška, saradnja, poverenje, pravednost), ističući zajedništvo kao vrhovnu vrednost. Rad govori o značaju koji predstavljene vrednosti imaju u odnosu na preovlađujuća neoliberalna načela koja su trenutno prisutna u vaspitanju i obrazovanju.

Ključne reči: mediji za decu, Vili Vonka, vrednosti, zajedništvo i odnosi.

Spontani vaspitač: film kao medij za decu

Mediji čine neizostavan deo života ljudi dvadeset i prvog veka, kako poslovnog, tako privatnog, i skoro je nezamislivo funkcionisanje bez njihovog posredstva. Budući da predstavljaju preovlađujući izvor informacija i zabave, mediji pronalaze svoje mesto i u vaspitno-obrazovnoj praksi. Značaj i uticaj medija na vaspitanje i obrazovanje je tema koju mnogi autori izučavaju, ističući da „mediji predstavljaju jedan od najznačajnijih činilaca vaspitanja (dece i mladih) ... pružajući informacije, promovišući norme i vrednosti, upoznavajući ih sa načinima na koje svet funkcioniše, doprinose stvaranju pogleda na svet“ (Stanisavljević Petrović, 2011, str. 383). U skladu sa navedenim je i tvrdnja da su „svojim sadržajem mediji najuticajniji promoteri stila života“ (Burgund i sar., 2019, str. 92). Primeri koji se daju u medijima komuniciraju nekada jasne, a nekada latentne poruke o svetu i životu, sugestivno oblikujući naša viđenja i razmišljanja. Vaspitno-obrazovna moć medija jeste značajno pedagoško pitanje, polazeći od razumevanja da ne vaspitavaju samo vaspitno-obrazovne ustanove i porodica, već celokupno okruženje, a „za razliku od škole i porodice, televizija je atraktivnija pri davanju informacija, jer ih daje kao proces, a ne kao podatak koji treba upamtiti“ (Marić Jurišin i Marković, 2011, str. 402). Pitka

1 E-mail: tamara.injac@gmail.com

i dinamična priroda medija doprinosi neposrednom usvajanju prikazanog sadržaja kroz doživljaj, što može voditi nesvesnom prihvatanju izvesnih ideja u izostanku kritičkog pristupa.

Sa tim u vezi, određeni autori (Halstead & Taylor, 1996; Lovat & Toomey, 2009) prepoznaju ulogu medija u razvijanju i oblikovanju vrednosti dece i mladih. Međutim, kada govorimo o medijima za mlađu publiku, važno je istaći da su „mnoga dosadašnja istraživanja pokazala da omladina ne gleda programe (sadržaje) namenjene njima, već da gledaju programe namenjene široj publici“ (Burgund i sar., 2019, str. 98). Uzevši u obzir navedeno, javlja se potreba za regulacijom medijskog sadržaja namenjenog i plasiranog deci, pri čemu je „bitna teza da treba više voditi računa o tome šta ljudi čine s medijima, a manje šta mediji čine s ljudima“ (Marić Jurišin i Marković, 2011, str. 402). Poruke koje težimo da prepoznamo i preispitamo jesu sastavni deo medija koji su uneli njegovi kreatori, što potvrđuje tezu o potrebi pedagoške intervencije na nivou kreiranja i procenjivanja takvog sadržaja. Ovaj rad prikazuje kako se prezentuju određene vrednosti putem vizuelnih medija za decu na primeru aktuelno² popularnog filma „Vonka“ (orig. *Wonka*).

Vrednost čokolade: pedagoške poruke u filmu „Vonka“

V za Vilija Vonku

Film „Vonka“ (2023) je dečiji mjuzikl u režiji Pola Kinga, osmišljen kao dodatak franšizi „Čarli i fabrika čokolade“ autora Roalda Dala (poznatoj i po istoimenim ekranizacijama), koji gledaocima daje uvid u životnu priču Vilija Vonke i njegov put ka osnivanju fabrike čokolade. Vili Vonka, mladić vedrog duha i kofera prepunog magičnih napitaka za pripremu čokolade, odlazi u avanturu za ispunjene svog sna. Na tom putu će se susresti sa mnogim izazovima, kroz koje će istrajati zahvaljujući svojoj dovitljivosti, ali i ljudima koji ga podržavaju.

Film prati neobičnog i entuzijastičnog Vilija, koji u pustolovinu polazi sa verovanjem da „ako se budeš trudio, sve će biti u redu“, a to se, kako i sam režiser navodi, ne pokazuje uvek kao tačno – ni u stvarnom životu, pa ni na filmu. Ipak, uporni i predani glavni junak daje primer osobe odane svojim ciljevima, snovima i uverenjima, spreman da uloži veliki napor kako bi dostigao ono što je zamislio. U svojoj pustolovini se susreće sa Nudlom, devojčicom koja sanja da ode iz krčme u kojoj živi i radi. Zajedno sa grupom drugih radnika iz perionice ove krčme, koji su se nesretnim sklopom okolnosti tu zadesili, udružuju se da pomognu Viliju da otvori prodavnicu čokolade i tako ih sve izbavi odatle. Njegove kreacije su unikatne i drugačije, zbog čega privlači negativnu pažnju vodećih lanaca prodaje slatkiša, koji pokušavaju da ga uklone kao konkurenciju. Uz elemente komedije i razigrane muzičke numere koje upotpunjuju priču, junaci se suočavaju sa zlikovcima i njihovim pomoćnicima u borbi za snove i pravednost.

V za vrednosti

Vili Vonka daje primer dobronamernog i saosećajnog junaka koji je vrlo osetljiv na nepravdu. Iskrenost, predanost i spremnost da pomogne su njegove velike vrline i vrednosti koje njegov lik zastupa. Može se još opisati i kao odlučan, pomalo blesav, ali pre svega domišljat i maštovit. Njegova kreativnost i snalažljivost (uz malu pomoć čokolade za razbistrivanje misli) raspliću radnju cele priče.

2 U trenutku pisanja rada: mart 2024. godine

Vili pravi nesvakidašnju čokoladu, od koje letiš, ili plešeš, ili ko zna šta drugo – samo zamisli! Stvaralački potencijal koji mladić ispoljava kreirajući čokoladu predstavljen je kao njegov najveći adut. Fleksibilnost u promišljanju rešenja i otvorenost za raznolika iskustva jesu odlike njegovog stvaralačkog potencijala, koji prepoznamo kao vrednost po sebi.

Kroz celinu filma dominira jaka veza među glavnim likom i njegovim novostečenim prijateljima. Odnos Vilija i Nudle dobija posebnu pažnju u filmu, a obećanja nose veliki značaj i težinu. To se vidi na primeru kada se Vili odrekne svog sna, suočen sa neuspehom i ucenom, kako bi Nudli obezbedio slobodu koju joj je obećao. Poverenje, podrška i saradnja su vrednosti koje grade osećaj neraskidivog zajedništva između Vilija i njegovih prijatelja. Razvijanje osećaja pripadanja i odgovornosti prema dragim ljudima spaja ovu grupu stranaca koji su se isprva slučajno zadesili na istom mestu i preobražava ih u malu zajednicu. Na samom kraju filma, Vili pronalazi poruku svoje majke zapakovanu u omot poslednje štangle čokolade koju mu je napravila, gde mu otkriva da tajna čokolade jesu oni sa kojima je deliš. Simbolično, Vili lomi čokoladu na šest parčića i deli je sa svojim prijateljima, tako uživajući ujedno u osećaju bliskosti sa njima, ali i sa svojom majkom.

Potreba za bliskošću prikazana je i u čežnji glavnih junaka za svojim majkama. Vili nastoji da ostvari svoj dečjački san i otvori prodavnicu čokolade, verujući da će ga postizanje tog cilja ponovo približiti pokojnoj majci. Sa druge strane, Nudla sanja o tome da upozna svoje roditelje, zamišljajući nežnu i milu majku koja bi je prihvatila u naručje. Oboje traže odnos u kome se osećaju podržano i uvaženo, gde mogu uživati sigurnost i toplinu druge osobe koja veruje u njih. Kroz priču, takav odnos grade sa svojim prijateljima, čime otkrivaju vrednost koja nadilazi vrstu odnosa među ljudima, već je vezana za njihov kvalitet.

Ni jedna priča nije poučna samo u svojim pozitivnim segmentima, naprotiv, prikazom posledica negativnih ponašanja i loših odluka takođe se predočava slika o vrednostima. Film gledaoce upozorava na lakovernost, neumerenost i pohlepu, prikazujući ih kao mane koje bivaju kažnjene. Prenaglašen kontrast između dobrih i loših junaka u filmu podvlači razliku između prihvatljivih i neprihvatljivih ponašanja, osobina i vrednosti u datom kontekstu.

V za važnost pedagoških poruka

Kada govorimo o odnosima koje grupa pozitivnih junaka gradi među sobom, zapažamo da oni ispunjavaju različite potrebe glavnih likova – bliskost, razumevanje, oslonac. Važnost kvalitetnih odnosa ogleda se ne samo u ispunjavanju pojedinačnih potreba, već pre svega u građenju zajednice. Isticanje vrednosti zajednice vidimo kao izrazito značajno u vremenu preovlađujuće struje kapitalizma i individualizma, čiji su efekti i te kako prisutni u vaspitanju i obrazovanju. „Svedoci smo vremena u kome se ekonomski modeli i sistemi regulacije iz sfere privrede direktno transponuju na područje obrazovanja i nauke“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 1), pri čemu „neoliberalizam, kao dominantan diskurs u obrazovanju, forsira individualnost nad solidarnošću, vrednuje konkurenciju nad saradnjom, svodi javne institucije na privatnu robu, zamenjujući etiku zajedničkog življenja i kolektivne odgovornosti sa individualnim razvojem i samostalnošću“ (Purešević, 2020, str. 127). Ako pođemo od razumevanja da vaspitno-obrazovni proces zasnovan na uvažavanju i kvalitetnim odnosima vodi emancipaciji i autonomiji (Miškeljin, 2022; Pavlović Breneselović, 2012), uviđamo potrebu za promovisanjem zajedništva kao vrhovne vrednosti.

Šta nam Vili Vonka poručuje?

Na primeru filma koji smo predstavili, vidimo da su u fokusu vrednosti poput prijateljstva, podrške, saradnje, poverenja, pravednosti, zajedništva. Mada se priča može okarakterisati kao nešto već viđeno, dobro je da se prisetimo da i mnoge bajke najčešće imaju istu osnovu, a kako vrednosti nisu univerzalne, već zavisne od različitih konteksta (Halstead & Taylor, 1996; Krnjaja, 2016), neophodno je da promišljamo koje vrednosti želimo da podstičemo i negujemo, pa samim tim i način na koji ćemo te vrednosti predstaviti putem medija koje kreiramo za decu i mlade. Zbog toga je važno da pedagozi javnim delovanjem zagovaraju i podržavaju medije za decu koji su u skladu sa savremenim pedagoškim teorijama, pa tako predstavljaju protivkulturu dominirajućem neoliberalizmu. Gledanje ovakvih filmova, kao što je „Vonka“, omogućava raznovrsna i bogata iskustva, koja suočavaju decu sa vrednostima izvan okvira i pritiska neoliberalnih načela.

„Suština obrazovanja ogleda se u stvaranju etičkih, odgovornih načina građenja i življenja odnosa među različitim drugima i osnaživanju svih učesnika da stvore svoje mesto u svetu satkanom od različitih grupa“ (Mitranić, 2022, str. 61). Saživljavanje sa likom Vilija Vonke u filmu „Vonka“ deci omogućava da osveste i kroz lično iskustvo prerade šta znači osetljivost za drugog. Pored recepta za čokoladu, Vili Vonka nam nudi i recept za kvalitetne odnose: na par kašika poverenja, dodati prstohvat podrške i šačicu odgovornosti, pa sve to pomešati sa nekoliko kapi brižnosti i pola šolje predanosti. Mada se zajedništvo ne može propisati (Mitranić, 2022), recept koji nam nudi Vonka može pomoći da ga kontinuirano gradimo i živimo.

Literatura

- Burgund, I. A., Nikolić, S. i Brđović, H. (2019). Uticaj medija na decu iz perspektive nacionalne dečje linije. *Psihijatrija danas*, 51(1–2), 89–101.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in Education and Education in Values*. London: Routledge.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet, knjiga 3: Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Lovat, T., & Toomey, R. (2009). *Values Education and Quality Teaching. The Double Helix Effect*. Berlin: Springer Dordrecht.
- Marić Jurišin, S., i Marković, B. (2011). Uticaj televizije na razvoj interesovanja kod mladih. *Kultura*, 133, 401–412.
- Mitranić, N. (2022). *Kultivisanje igre u dečjem vrtiću* (doktorska disertacija). NaRDuS (123456789/4234).
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije. Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (133–150). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju i UNICEF.
- Pavlović Breneselović, D., i Krnjaja, Ž. (2017). Obrazovanje i nauka u neoliberalnom lavirintu. U: J. Ćirić i L. Breneselović (ur.), *Zbornik za percepciju naučnog rada i poznavanje rekvizita njegove ocene* (str. 1–15). Beograd: Institut za uporedno pravo.
- Purešević, D. (2020). Uspon i(li) pad Bebi PISA testiranja. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 117–132.
- Stanisavljević Petrović, Z. (2011). Medijsko vaspitanje u vrtiću. *Kultura*, 133, 382–397.

U ČEMU SE OGLEDA VREDNOST UDŽBENIKA?

Anja Božić¹

Studentkinja doktorskih akademskih studija pedagogije
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Apstrakt

Cilj ovog rada jeste upoređivanje postojeće prakse korišćenja udžbenika i potencijala korišćenja udžbenika predstavljenih u relevantnoj literaturi. Fokus je postavljen na prikaz rezultata istraživanja o praktičnoj upotrebi udžbenika, uz osvrt na mogućnost promene prakse. Uzorak je obuhvatio 57 učenika prve i druge godine gimnazije. Podaci su prikupljeni putem upitnika, a ukazuju na to da učenici retko koriste svoje udžbenike u nastavnom procesu, kao i to da nastavnici imaju važnu ulogu u načinu upotrebe udžbenika. Kao glavnu prepreku pri korišćenju udžbenika, učenici izdvajaju obimnost, a potom i složenost leksičke i jezičke strukture udžbenika. Prikupljeni podaci pokazuju realan položaj udžbenika u nastavnom procesu, gde se on posmatra isključivo kao izvor informacija. Sa druge strane, potencijalna vrednost udžbenika je mnogo veća i on može imati značajnu ulogu u građenju kvaliteta nastave. Iz tih razloga potrebno je, ne samo kreirati kvalitetnije udžbenike, već i promeniti perspektivu i pogled na udžbenik kao vredno nastavno sredstvo.

Ključne reči: udžbenik, učenici, praksa korišćenja udžbenika.

Uvod u problem istraživanja

Kada spomenemo udžbenik, najčešće zamišljamo stranice ispisane brojnim informacijama i podacima koje je potrebno naučiti. Njegova uloga se jednostavno svodi na popis znanja određenog nastavnog predmeta. Ipak, važno je zapitati se da li je to zaista sve što on može ponuditi i da li je njegova potencijalna vrednost mnogo veća?

U okviru naših škola udžbenici su najčešće imali dve funkcije. Sa jedne strane, oni se posmatraju kao „operacionalizovan školski program“ (Ivić i sar., 2003, prema: Ivić i sar., 2008), Dakle, glavni zahtev pri izradi udžbenika jeste da potpuno prati školski program. Sa druge strane, udžbenik predstavlja osnovno sredstvo za učenje, a njegov glavni zadatak je da prenese informacije propisane školskim programom (Ivić i sar., 2008). Samim tim, učenje se uglavnom svodi na pamćenje prikazanog sadržaja i njegovo reprodukovanje. Nasuprot ovakve slike udžbenika, javlja se ideja udžbenika čija je uloga razvojno-formativna. U ovom slučaju, fokus nije na sadržaju, već je pomeren na sam proces učenja. Pomeranje fokusa ne implicira da sadržaj nije važan, već da se sadržaj i način na koji je on prikazan nalaze u neraskidivoj vezi (Ivić i sar., 2008).

Udžbenici predstavljaju poseban literarni žanr, koji svoj sadržaj preuzima iz različitih naučnih oblasti, ali njegov zadatak se ne sme svoditi na jednostavnu prezentaciju tih saznanja. Njegov zadatak

1 E-mail: anjabožić99@gmail.com

jeste da taj sadržaj didaktički oblikuje, tako da on bude u skladu sa potrebama i mogućnostima učenika (Kocić i Trebješanin, 2001). Za kreiranje udžbenika nužno je imati u vidu ko je adresat, što ne podrazumeva samo svest o tome ko su čitaoci i prema kome usmeravamo govor. Ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da su udžbenici namenjeni učenicima, njihove potrebe treba da budu osnovno polazište pri oblikovanu sadržaja (Plut, 2003). Dobar udžbenik je onaj koji je razumljiv, blizak učenicima, osetljiv prema njihovim potrebama i jednostavan za korišćenje (Plut, 2003).

Prilagođavanje udžbenika potrebama učenika dovodi i do promene njegove uloge u procesu učenja. Adekvatno oblikovan udžbenik omogućava učeniku da se njime lakše služi, a ujedno olakšava i razumevanje njegove poruke. Samim tim, učenik se udžbenikom može služiti samostalno, bez posrednika (Kocić i Trebješanin, 2001). Dakle, adekvatno oblikovan udžbenik postaje sredstvo organizacije procesa učenja i pedagoške interakcije (Ivić i sar., 2008). Pri upotrebi udžbenika najčešće se fokusiramo na osnovni tekst, dok njegove brojne strukturalne komponente ostaju zanemarene. Ipak, da bismo udžbenik smatrali kvalitetnim, svaka komponenta mora biti funkcionalna i adekvatno usklađena.

Kreiranjem kvalitetnih udžbenika nastojimo da svakom učeniku obezbedimo barem jedan aspekt kvalitetnog obrazovanja (Ivić i sar., 2008). U cilju podizanja njihovog kvaliteta, kreirani su standardi kvaliteta udžbenika (Ivić i sar., 2008), a do značajnih uvida došli su i autori koji su se bavili načinom na koji učenici uče iz udžbenika, razumevanjem udžbeničkih tekstova, kao i teškoćama na koje učenici nailaze prilikom korišćenja udžbenika (Antić, 2014; Lazarević i Šefer, 2009; Šefer i sar., 2008; Trbojević i sar., 2019). Ipak, čini se da u razgovoru o podizanju kvaliteta i vrednosti udžbenika, nedostaje uvid onih kojima su udžbenici i namenjeni. Da bi udžbenik ostvario svoj pun potencijal, potrebno je najpre sagledati realno stanje. Iz tog razloga, ovo istraživanje fokusiralo se upravo na perspektivu učenika i njihovu praksu korišćenja udžbenika.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj rada

Cilj ovog rada jeste upoređivanje postojeće prakse korišćenja udžbenika i potencijala korišćenja udžbenika predstavljenih u relevantnoj literaturi. U skladu sa tim, u nastavku će biti prikazan osvrt na deo rezultata istraživanja čiji je cilj bio razumevanje prakse korišćenja udžbenika, predstavljene iz perspektive učenika gimnazije.

Uzorak istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja korišćen je prigodan uzorak koji su činili učenici Prve beogradske gimnazije. Uzorkom je obuhvaćeno 57 učenika prve i druge godine društveno-jezičkog, kao i prirodno-matematičkog smera. Struktura uzorka detaljnije je prikazana u nastavku (Tabela 1).

Tabela 1: Struktura uzorka prema polu

Pol	Ženski (N=44)	Muški (N=13)
Procenat	77.2%	22.8%
Ukupno	N=57	

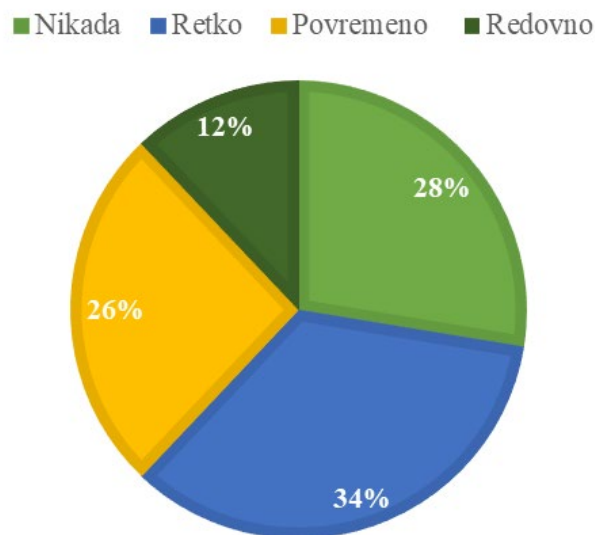
Metode i tehnike istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je upitnik koji je sadržao pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Pomoću upitnika težilo se prikupljanju podataka o učestalosti korišćenja udžbenika, razlozima zbog kojih učenici koriste udžbenike u nastavi, kao i teškoća na koje nailaze pri njihovom korišćenju. Podaci su analizirani korišćenjem tehnika deskriptivne statistike i analize sadržaja.

Prikaz rezultata istraživanja

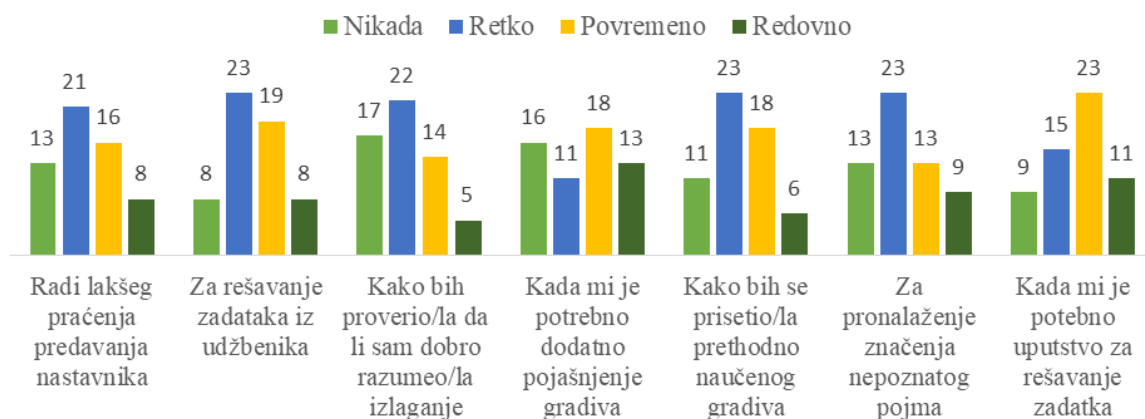
Učestalost i način korišćenja udžbenika

Kroz ovo istraživanje težilo se dobijanju podataka o tome koliko često učenici koriste udžbenike društveno-jezičkih predmeta u nastavnom kontekstu. Uvidom u *Grafikon 1* možemo zaključiti da najveći broj učenika retko koristi svoje udžbenike, dok neki to ne čine nikada. Takođe možemo primetiti da samo 7 učenika navodi da udžbenike koristi redovno. Dobijeni podaci ukazuju na to da udžbenici uglavnom nisu deo nastavnog procesa.



Grafikon 1: Učestalost korišćenja udžbenika u nastavi

U skladu sa prethodno dobijenim nalazima, činilo se važnim utvrditi ne samo učestalost korišćenja udžbenika, već i razloge zbog kojih učenici pribegavaju njihovom korišćenju. Odgovori učenika pokazali su da udžbenike u nastavi pretežno koriste kako bi rešavali zadatke, kako bi pronašli uputstvo ili značenje nepoznatog pojma. Ipak, ne možemo zanemariti ni broj učenika koji je procenio da udžbenike, u navedene svrhe, ne koriste nikada (Grafikon 2). Dobijeni podaci su još jednom ukazali na to da se udžbenici uglavnom ne koriste u nastavnom kontekstu. Odgovori učenika sugerišu da udžbenik vide pretežno kao izvor ili „popis“ informacija. Nasuprot tome, kvalitetan udžbenik treba da ima mnogo veću ulogu u sticanju znanja, umenja, razvoju mišljenja, ali i formiranju stavova i sistema vrednosti.



Grafikon 2: Svrhe korišćenja udžbenika

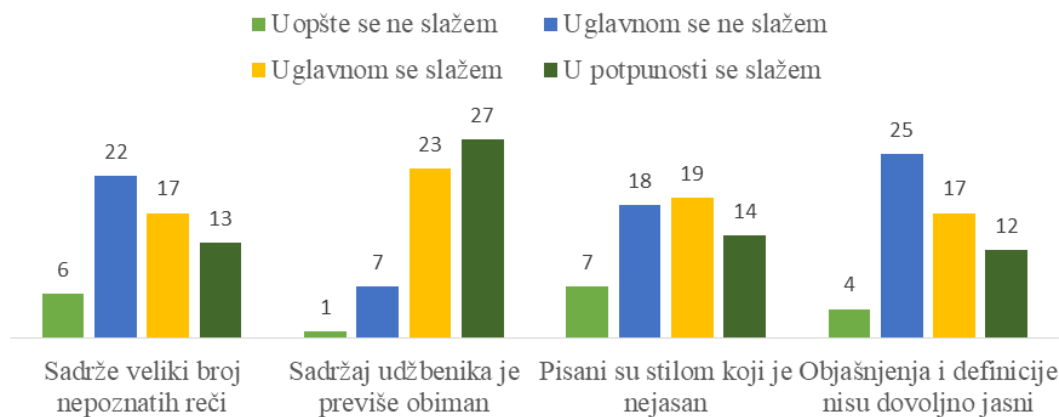
Učenici su imali priliku da i sami istaknu svrhe korišćenja udžbenika, ukoliko one nisu bile obuhvaćene ponuđenim iskazima, a primeri njihovih odgovora detaljnije su prikazani u *Tabeli 2*. Učenici ističu da udžbenike uglavnom ne koriste u nastavi, a ukoliko to i čine, oni pretežno služe kao dodatni izvor informacija. U odgovorima učenika ujedno se primećuje i uticaj nastavnika na način korišćenja udžbenika. Učenici navode da udžbenik koriste kako bi, prema instrukcijama nastavnika, obeležili sadržaj koji moraju da nauče. Ovaj nalaz slaže se i sa podacima do kojih je došla Antić (2018), u kojima se ističe to da nastavnik ima značajan uticaj na učeničke obrasce korišćenja udžbenika. Nije dovoljno samo naglasiti učenicima da je potrebno da koriste udžbenike, potrebno je usmeriti i oblikovati njihovo ponašanje sopstvenim primerom.

Tabela 2: Iskazi učenika

Korišćenje udžbenika na nastavnom času – iskazi učenika	
Kategorije	Primer iskaza učenika
Rešavanje zadataka	<i>Na času uglavnom koristimo udžbenika za rešavanje zadataka ili pitanja koje nam nastavnik zada</i>
Selekcija bitnog sadržaja	<i>Kako bih obeležila informacije koje je nastavnik rekao da moramo ili ne moramo da učimo</i>
Ne koristim udžbenik na nastavnom času	<i>Uglavnom ne koristim, retko nosim knjigu u školu</i>

Prepreke pri korišćenju udžbenika

Radi sticanja što jasnijeg uvida u praksu korišćenja udžbenika, činilo se važnim i utvrđivanje potencijalnih teškoća na koje učenici nailaze u situacijama kada koriste udžbenike. Zbog toga je kreirano pitanje koje je sačinjeno od niza tvrdnji, pri čemu se od učenika očekuje da za svaku odrede stepen slaganja. Kao najveću prepreku, učenici su izdvojili obim gradiva. Detaljniji prikaz odgovora učenika prikazan je u *Grafikonu 3*.



Grafikon 3: Teškoće pri korišćenju udžbenika

Osim ponuđenih tvrdnji, učenici su imali priliku da navedu i dodatne prepreke na koje nailaze. Učenici su u tom slučaju navodili da su udžbenici suviše obimni, da sadrže previše teksta, kao i prevelik broj informacija. Količina teksta na stranici otežava im učenje, a doprinosi i tome da udžbenik deluje dosadno i monotono. Sa druge strane, učenici su isticali da, uprkos velikoj količini teksta, udžbenici često izostave informacije koje su im potrebne za potpunije razumevanje gradiva. Pored količine informacija, učenici smatraju da gradivo nije uvek dovoljno dobro objašnjeno i da su informacije nepovezane. Udžbenici često previše detaljno objašnjavaju gradivo, zbog čega je teško razumeti suštinu teksta. Smatraju da sadrže previše digresija i da često skreću sa glavne teme. Učenici takođe ističu i da udžbenici sadrže dugačke, nerazumljive pasuse, nepoznate izraze i reči. Najčešći odgovori učenika grupisani su u opštije kategorije i prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3: Prepreke pri korišćenju udžbenika

Prepreke pri korišćenju udžbenika	
Kategorije	Primer iskaza učenika
Udžbenici su previše opširni	<i>Previše teksta sa dosta nepotrebnih informacija, teško se dolazi do suštine</i>
Nejasna objašnjenja	<i>Pojašnjenja su često nejasna i komplikovana Kao da se podrazumeva da neke stvari već znamo</i>
Nepoznate reči	<i>Sadrže nejasne reči i izraze koji se ne koriste u svakodnevnom životu</i>
Udžbenik ne sadrži sve potrebne informacije	<i>Neki udžbenici ne sadrže sve informacije, pa je dosta teško razumeti suštinu</i>

Primećuje se da se odgovori učenika pretežno odnose na karakteristike glavnog ili osnovnog teksta, što nije čudno s obzirom na to da glavno mesto u udžbeniku pripada upravo njemu. U skladu sa tim, autori imaju veliku odgovornost kada je u pitanju njegovo oblikovanje. Važan korak u tome predstavlja i adekvatan izbor sadržaja. Konkretnije, neophodno je odrediti njegovu obimnost i složenost – koliko detaljno će se tekst baviti određenom temom, a samim tim i koje zahteve će on postaviti pred učenike. Neophodno je uzimati u obzir mogućnosti i potrebe učenika koji će se tim udžbenikom

služiti (Kocić, 2001). Istovremeno, da bi učenici mogli da razumeju tekst udžbenika neophodno je obratiti pažnju i na jezik kojim se on služi. Jezik udžbenika je često nerazuman i artificijelan, a samim tim i dalek učenicima (Plut, 2003). Zbog toga je neophodno voditi računa o leksičkoj i jezičkoj strukturi.

Leksička struktura odnosi se na veliki broj nepoznatih, apstraktnih i neadekvatno objašnjenih reči (Plut, 2003). Učenici ističu da su često pojašnjene reči koje su im poznate, dok neke komplikovanije nisu. Jezička struktura se, sa druge strane, odnosi na veliki broj zavisnih rečenica i digresija, koje odstupaju od osnovne ideje izlaganja (Plut, 2003). Udžbenik bi svakako trebalo da sadrži nove, za učenike, nepoznate reči. Na taj način on doprinosi bogaćenju njihovog rečnika, a ujedno je poželjno i da rečenice budu nešto složenije i duže u odnosu na govor učenika, kako bi se podsticao dalji razvoj jezika (Gašić-Pavišić, 2001). Neadekvatno prilagođavanje ovih elemenata udžbenika, može dovesti do toga da oni postanu isuviše složeni, čime rizikujemo da učenici od njih nemaju nikakvu realnu korist.

Istovremeno, izuzetno je važno obratiti pažnju i na elemente kao što su pitanja, nalozi i zadaci, kao i ikonička sredstva (slike, ilustracije, grafici, mape...). Iako se oni često nalaze u udžbenicima, nije uvek jasna njihova svrha. Može delovati da su oni prisutni jednostavno kako bi udžbenik izgledao interesantnije ili samo manje monotono. Sa druge strane, njihovo adekvatno oblikovanje potencijalno može doprineti boljem razumevanju glavnog teksta, ili čak pružili podršku učeniku za dalje istraživanje, promišljanje, produbljivanje svog znanja i formiranje stavova.²

Zaključna razmatranja

Odgovori koje su ponudili učenici ukazuju na to da je udžbenik retko deo nastavnog procesa. Primećuje se da čak i kada se udžbenik na času koristi, njegova uloga nije sasvim određena – on predstavlja element koji može, ali i ne mora biti prisutan. Dobijeni podaci kreiraju sliku o udžbeniku kao skupu informacija i određenu zamenu za nastavnika u situacijama kada učenici uče kod kuće.

Na početku rada istaknuti su različiti elementi udžbenika, čije adekvatno oblikovanje doprinosi njegovom opštem kvalitetu i potencijalnoj koristi u nastavnom procesu. Kreiranje dobrih udžbenika omogućilo bi pomeranje fokusa sa pamćenja i reprodukovanja sadržaja na podsticanje učenika da preispituju, analiziraju sadržaj, kao i da otvaraju nova pitanja i dalje istražuju. Na taj način uloga udžbenika mogla bi da preraste u nešto mnogo više. Iako se on pretežno posmatra kao skup informacija, on bi mogao postati oslonac u učenju i sredstvo pedagoške interakcije (Ivić i sar., 2008). Ipak, važno je razumeti da iako je adekvatno oblikovanje udžbenika izuzetno važno, samo postojanje kvalitetnog udžbenika ne garantuje i promenu njegove uloge u nastavnom procesu (Antić, 2014).

Postavljanje udžbenika u fokus ovog rada, rezultat je želje da se skrene pažnja na ovaj element nastave koji se često čini zanemarenim. Zbog toga je načinjen početni pokušaj razumevanja njegove stvarne uloge i vrednosti u nastavnom procesu. Iako nije moguće dati konačan odgovor na pitanje postavljeno u naslovu ovog rada, on nastoji da ukaže na to koliko važan element nastave udžbenik može postati, onda kada na njega prestanemo da gledamo samo kao popis informacija. Uočavanjem potencijala udžbenika postaje jasna i uloga koju on može imati u građenju kvalitetnije nastave.

2 Detaljnije pogledati u: Plut, D. (2003); Ivić i sar. (2008)

Literatura

- Antić, S. (2014). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja* (doktorska disertacija). NaRDuS (123456789/3312).
- Antić, S. (2018). Učenički kognitivni obrasci upotrebe udžbenika u procesu učenja – Perspektiva učenika. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 219–234.
- Gašić-Pavišić, S. (2001). Savremena shvatanja o nastavi, učenju i razvoju učenika sa osvrtom na teoriju i poglede L.S. Vigotskog, U: S. Marinković (ur.) *Nastava i učenje– ciljevi, standardi i ishodi* (str. 63–76). Užice: Univerzitet u Kragujevcu – Učiteljski fakultet u Užicu.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008). *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: Vodič za dobar udžbenik*. Novi Sad: Platoneum.
- Kocić, Lj. i Trebješanin, B. (2001). Osnovnoškolski udžbenik kao predmet razmatranja. U: B. Trebješanin i D. Lazarević (prir.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik – teorijsko-metodološke osnove* (str. 15–18). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, E. i Šefer, J. (2009). Jezik udžbenika narativnih predmeta: Razumevanje reči u sedmom razredu osnovne škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 418–436. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0902418L>
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Šefer, J., Lazarević, E. i Stevanović, J. (2008). Jezik udžbenika: podsticaj ili prepreka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 347–368. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0802347S>
- Trbojević, A. R., Španović, S. i Vlasta, H. (2019). Kako učenici vide ulogu udžbenika prirode i društva u usvajanju društvenih sadržaja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 51(1), 128–161. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1901128T>

EKOLOŠKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE I RAZVOJ AUTONOMIJE: ANTI-KONZUMERIZAM KAO ODGOVOR

Katarina Jorović¹

Studentkinja master akademskih studija pedagogije
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Apstrakt

Konzumerizam je društveni i ekonomski okvir koji neguje, promovise i nameće stalnu potražnju za robom i uslugama. Ukoliko se ne pokrenu suštinske promene, doći će do nepovratne štete po životnu sredinu. Istovremeno, ističe se negativni uticaj konzumerizma na lični razvoj i međuljudske odnose. U radu nastojimo da pokažemo značaj koncipiranja nastave koja bi za cilj imala razvoj ekološke svesti i razvoj autonomnih, emancipovanih ličnosti, uzimajući antikonzumerističke vrednosti kao temelj. Predstavljeni su savremeni pristupi nastavi, ekološkom vaspitanju i obrazovanju, shvatanju uloge dece u nastavi koje bi trebalo zastupati u sistemu vaspitanja i obrazovanja zarad razvijanja ekološki svesnih, emancipovanih pojedinaca spremnih da aktivno učestvuju u društvu u cilju ostvarivanja i razvijanja demokratije i tolerancije.

Ključne reči: ekološko vaspitanje i obrazovanje, autonomija, konzumerizam.

Uvod

Konzumerizam je kulturno-ekonomski sistem razvoja, podržavanja, kreiranja, ali neretko i nametanja potrebe za kontinuiranom potražnjom proizvoda. Konzumerizam je odgovoran za iscrpljivanje ograničenih prirodnih resursa i stvaranje sve većeg otpada, dok su predikcije da će, ukoliko se ne podstaknu korenite promene, dovesti do nepovratne štete po životnu sredinu (Humphery, 2012). Celokupnost uticaja koji konzumerizam može imati po životnu sredinu, ali i po čovečanstvo predstavlja nov problem sa kojim se suočavamo, no primećuje se da se sve više truda ulaže u različite načine fokusirane kako na minimiziranje njegovog uticaja tako i na njegovu apsolutnu promenu (Adams & Raisborough, 2010).

Filozofija koja stoji iza konzumerizma je da kroz neprestanu kupovinu možemo naći lični smisao, mada su kritičari mišljenja da konzumerizam zapravo sputava lični razvoj, aktuelizaciju i autonomiju, te da je primarna uloga i briga ekonomski rast i politička stabilnost (Rössel, 2015). Pored eksploatacije životne sredine, navodi se da konzumerizam eksploatiše i veliki broj ljudi kroz nehumane uslove rada, doprinoseći klasnom jazu i različitim nejednakostima (United Nations Division for Sustainable Development, 1992). Istovremeno, konzumerizam razara našu spremnost da delujemo

1 E-mail: jorovic.katarina@gmail.com

kako bismo razvili jedno pravično, tolerantno, demokratsko društvo. Svodeći postojanje kako nas tako i drugih na puko posedovanje, kritika često upućena konzumerizmu je da podriva međuljudske odnose, pretvara pojedince u pasivne podanike sistema koji podržava i održava različite nejednakosti u svetu (Sandlin et al., 2012). Djui je takođe prepoznao uticaj konzumerizma, uviđajući u njemu silu koja može da degradira demokratiju, obrazovanje i lični razvoj (Schubert, 2006, prema: Sandlin et al., 2012). Za robu se danas tvrdi da se vrednuje prvenstveno zbog simboličkog značenja, mogućnosti izražavanja identiteta (Illouz & Bengler, 2015; Rumbo, 2002). Sveprisutnost potrošačke kulture u našim životima – time i životima dece – znači da smo konstantno uronjeni u poruke konformizma, pasivnosti, nezasite potražnje i vrednovanju sebe i drugih na osnovu posedovanja.

Prepoznajemo, dakle, regresivni i razarajući uticaj koji konzumerizam može imati po očuvanje životne sredine i razvoj autonomne ličnosti, dve krajnje važne vrednosti savremenog društva. U daljem radu ćemo se potruditi da predstavimo moguće načine kritičkog preispitivanja ovog dominantnog sistema, načine borbe protiv njega i razvijanja antikonzumerističkih vrednosti, unutar sistema vaspitanja i obrazovanja.

Antikonzumerizam u nastavi

Predstavlja izazov postupati na apsolutno etički način unutar behemota kakav je hiperkapitalistički sistem u kojem živimo, no nije nemoguće. Zajedničkim snagama pojedinci mogu da kreiraju, analiziraju, realizuju, ocenjuju i u skladu s tim unapređuju svoje postupke, koji će neminovno funkcionisati kroz testiranje različitih mogućnosti po principu pokušaja i greške (Dassopoulos, 2015). Tako koncipirana nastava bi bila pluralistički orijentisana, uvažavajući različite stavove. Na nastavniku je da kreira atmosferu u kojoj se svi učenici osećaju slobodno da iskažu svoje mišljenje bez straha od podsmeha (Tadić, 2019). Nastava bi trebalo da ukazuje na različite, divergentne načine rešavanja problema, ali isto tako i na činjenicu da su greške prirodan deo života koje mogu imati veliku vaspitno-obrazovnu moć.

Nastavu i aktivnosti bi trebalo koncipirati participativno sa učenicima, prvenstveno polazeći od razumevanja da je participacija pravo dece da učestvuju u temama od značaja, iskazuju svoja mišljenja i razvijaju se kao aktivna i kompetentna bića (Vranješević, 2012). Radeći zajedno na osmišljavanju aktivnosti razvijala bi se kooperativnost i osećaj pripadnosti zajednici, autonomija učenika koji bi mogli da aktivno učestvuju u demokratskom društvu (Tadić, 2019). Kako je konzumerizam veliki deo naših života, učenici neminovno poseduju značajan korpus vanškolskih iskustava vezano za njega. Učionica bi trebalo da postane susret školskog gradiva i učeničkih vanškolskih znanja (Moje et al., 2004).

Ekološko obrazovanje se razvijalo u skladu sa dominantnim pedagoškim paradigmatama, te se od bihejvioralnog pristupa i striktno preskripcije došlo do pluralističke, kritičke, transformativne *ekopedagogije* danas. Unutar nje se razmatra celokupnost društvenih uticaja sa ciljem da se dostigne održiva i pravična ravnoteža između društvenog razvoja i očuvanja životne sredine (Misiaszek, 2016). Ekološka akcija (Jensen & Schnack, 2006), za koju smatramo da je pogodan koncept prilikom osmišljavanja ekološkog vaspitanja i obrazovanja, za cilj navodi aktivno učešće dece, planiranje i realizaciju ideja za unapređivanje životne sredine i uticaja na nju. Želja je da deca budu autonomni subjekti obrazovanja, osnaženi da jednog dana aktivno učestvuju u demokratskom društvu (Jensen & Schnack, 2006).

Programi za obrazovanje potrošača – koji bi mogli služiti kao teorijska i praktična osnova – žele da osposobe pojedince da preispituju potrošačku kulturu i svoje postupke. Pojedinci se osnažuju da rešenjima pristupaju na individualizovan način, u skladu sa svojim mogućnostima, kao što su recikliranje, odbijanje ili smanjenje kupovine, između ostalog. Mada kupovina služi za zadovoljenje osnovnih potreba i da predstavlja komfor (Cherrier & Murray, 2007, prema: Cherrier, 2008), ono što bi trebalo da spreči da taj komfor preraste u konformizam je kritički stav i refleksivnost, što bi predstavljalo otpor jednom eksplorativnom, dominantnom sistemu (Bourdieu, 1984, prema: Cherrier, 2008). Ipak, ponašanja koja nisu motivisana aktivnom izmenom sistema se nazivaju „uzaludna ponašanja“ (Ritson et al., 1991, prema: Cherrier, 2008). No, eksplicitno se odbija ideja utilitarizma, gde su škola i prevashodno učenici instrumenti u rešavanju problema savremenog društva i kao primarni se navode ekološko vaspitanje i obrazovanje učenika i njihova emancipacija (Jensen & Schnack, 2006).

Razvoj kritičkog mišljenja bi trebalo da bude krajnje važan. Shvatanje potrošača i konzumerizma se vremenom menjalo, te smo se odmakli od dihotomije gde s jedne strane pojedinci su izmanipulisani, uslovljena i pasivna masa ili su sa druge strane, racionalni, etički osvešćeni pojedinci (Barnett et al., 2005, prema: Adams & Raisborough, 2010; Humphery, 2012). Vremenom, ova dva suprotstavljena, simplifikovana i patronizujuća gledišta su se u stručnoj literaturi rekonceptualizovala kao dva kraja jednog kontinuuma. Nestalno pozicioniranje unutar takvog kontinuuma implicira da pojedinac može – nažalost – biti vođen nametnutim potrebama, ali i da može biti vođen promišljenim i svesnim koracima (Brändle & Ryan, 2012). S tim u vidu, učenike bi trebalo znatno osnažiti da budu samorefleksivni i sposobni za kritičko preispitivanje, ali i razviti razumevanje da su refleksivnost, kritičnost i obrazovanje celoživotni procesi.

U srži vrednovanja prirode i životne sredine možemo locirati filozofiju biocentrizma i ideju da je čovečanstvo u isprepletanom, kompleksnom i neraskidivom odnosu sa prirodom (Kundačina i Visković, 2016). Istraživanja pokazuju da deca danas provode manje vremena u prirodi u odnosu na decu nekada (Waite, 2009; prema: Gardner & Kuzich, 2018) iako smo svesni da igra i nastava u prirodi utiču na razvoj kreativnosti, jezičkih sposobnosti, emocionalne inteligencije i pozitivnog stava prema prirodi (Gardner & Kuzich, 2018). Nastavu i školske aktivnosti bi trebalo koncipirati tako da se vreme što više provodi u prirodi, dopuštajući razvoj biofilije i neposrednog razumevanja štetnog uticaja koji neodrživi obrasci potrošnje i proizvodnje stvaraju. Ukoliko idemo korak dalje i uzmemo u obzir sve prisutnije razaranje prirode zarad komodifikacije i monetizacije javnog prostora, aktivnosti u prirodi mogu biti način da deci pokažemo kako i dalje slobodno vreme možemo provoditi van onoga što Ritzer vrlo nelaskavo naziva „katedrale potrošnje“, misleći pod time na masivne tržne centre (Ritzer, 1999, prema: Matusitz, 2012).

Poruke koje konglomerati prenose postaju, sa razvojem medija, interneta ali i u skladu sa razvojem kritičke svesti potrošača, sve kompleksnije, nametljivije i neizbežne. Kako deca mogu biti žrtve ovih manipulativnih poruka, trebalo bi koncipirati nastavu medijske pismenosti, gde bi se analizirale poruke koje nalazimo u medijima (Hill, 2011). Inspiraciju za takvu nastavu možemo naći u antikonzumerističkom pristupu „ometanje kulture“ (Dassopoulos, 2015). Koristeći se raznovrsnim i kreativnim načinima izražavanja pojedinci unutar ovog pokreta kreiraju umetnička dela koja preispituju, parodiraju i osuđuju suštinske elemente reklama i njihove poruke. S tim u vidu, mogli bismo koncipirati nastavu koja bi učenike podržala u takvoj kreativnoj ekspresiji. Omogućavanje multimodalnog izražavanja bi bilo u skladu sa savremenim shvatanjima pismenosti, gde se udaljavamo od pogleda

da je pismenost prosto pisanje, više je posmatrajući kao kompleksnu društvenu praksu koja obuhvata zvučnu, vizuelnu, gestikularnu, taktilnu i spacijalnu komunikaciju (Kalantzis & Cope, 2012). Projekti koji su takođe podržavali multimodalno izražavanje učenika su ukazali da se učenici posvećuju analizi i evaluaciji različitih načina izražavanja, kao i njihovom eksperimentalnom i kreativnom kombinovanju, menjanju i korišćenju (Nichols & Johnston, 2020). Analiziranjem reklama kao medija učenici bi mogli da razumeju implicitne poruke i značenja i načine na koje se te poruke prenose.

Roditelji su ti koji imaju kupovnu moć, mada često ne mogu da odgovore na sve potrebe koje potrošačka kultura nameće deci, zbog finansijske nemogućnosti ili nerazumevanja i odbijanja prohteva. Istraživači navode da ovakve situacije neretko dovode do konflikta i eroziji odnosa između roditelja i dece (Boden, 2006; Cherrier, 2008). Ostvarivanje saradnje sa roditeljima je već jedan od važnih ciljeva škole, te škola može imati ulogu medijatora u datim konfliktnim situacijama i može pružiti podršku roditeljima da se prikladno odbrane od nametnutih zahteva, što im može pomoći da i sami budu otporniji na poruke potrošačke kulture.

Istraživanja su pokazala da su devojčice često na meti konzumerizma kroz seksistički i rodno stereotipni marketing (Kilbourne, 2004, prema: Hill, 2011). Uz obećanje da će kupovinom specifičnih proizvoda ostvariti ideal lepote, salva proizvoda dubioznih hemijskih sastojaka se može naći pred njima. Nastava hemije koja bi se fokusirala na analizu takvih proizvoda bi mogla opremiti učenike da budu kritičniji u kupovini.

Aktivnosti koje bi bile usredsređene na pomaganje lokalnoj zajednici, kao što je na primer doniranje viška dobara koje posedujemo bi mogle biti način borbe protiv apatije i erozije odnosa koje konzumerizam pospešuje.

Nastavnicima treba obezbediti kvalitetno obrazovanje u kojem se spremaju za sve izazove svoje profesije, pružajući im potrebno znanje i veštine, dok im se u praksi kontinuirano nudi podrška. Važnost uviđamo i u sistemskoj podršci da se inovacije uvode, pomoć prilikom realizacije i implementacije ideja. Time možemo očekivati da uvedene promene su zapravo trajnije u svom uticaju i da ostvaruju korenitije promene kako na nivou učionice i škole, tako i na makro-nivou, na nivou sistema vaspitanja i obrazovanja.

Zaključak

Kompleksni odnos između ekonomskog rasta, životne sredine i razvoja čovečanstva se i dalje istražuje. Mada su prognoze za dalji opstanak naše planete turobne, mi i dalje delujemo unutar jednog sasvim novog konteksta, gde konstantno naučno otkrivamo kako nova rešenja tako i nove probleme. Načini na koje utiču jedni na druge i na koje su međuzavisni su i dalje otvorena pitanja, te smo se potrudili da neke od njih prikažemo u ovom radu, iako postoji veliki broj njih koje tek možemo otkriti i kojima možemo posvetiti značajnu pažnju unutar sistema vaspitanja i obrazovanja.

Literatura

- Adams, M., & Raisborough, J. (2010). Making a difference: ethical consumption and the everyday. *The British Journal of Sociology*, 61 (2), 256–274. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01312.x>
- Boden, S. (2006). Dedicated followers of fashion? The influence of popular culture on children's social identities. *Media, Culture & Society*, 28 (2), 289–298. <https://doi.org/10.1177/0163443706061690>

- Brändle, G., & Ryan, J.M. (2012). Consumption. In G. Ritzer (ed.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*. <https://doi.org/10.1002/9780470670590.wbeog100>
- Cherrier, H. (2008). Anti-consumption discourses and consumer-resistant identities. *Journal of Business Research*, 62 (2), 181–190. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.01.025>
- Dassopoulos, A. (2015). Anti-Consumption Tactics. In D. T. Cook & J.M. Ryan (eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Consumption and Consumer Studies*. <https://doi.org/10.1002/9781118989463.wbeccs006>
- Gardner, P., & Kuzich, S. (2018). Green writing: the influence of natural spaces on primary students' poetic writing in the UK and Australia. *Cambridge Journal of Education*, 48 (4), 427–443. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1337720>
- Hill, J. A. (2011). Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity. *Media, Culture & Society*, 33 (3), 347–362. <https://doi.org/10.1177/0163443710393387>
- Humphery, K. (2012). Anti-Consumerism. In G.Ritzer (ed.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*. <https://doi.org/10.1002/9780470670590.wbeog026>
- Illouz, E., & Bengler, Y. (2015). Emotions and consumption. In D.T. Cook & J.M. Ryan (eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Consumption and Consumer Studies*. <https://doi.org/10.1002/9781118989463.wbeccs108>
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12 (3–4), 471–486. <https://doi.org/10.1080/13504620600943053>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kundačina, M. Ž. i Visković, I. (2016). Ekološke kompetencije kao nova kultura učenja. *Inovacije u nastavi*, 29 (4), 32–40. <https://doi.org/10.5937/inovacije1604032K>
- Matusitz, J. (2012). Cathedrals of Consumption. In G. Ritzer (ed.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*. <https://doi.org/10.1002/9780470670590.wbeog064>
- Misiaszek, G. W. (2016). Ecopedagogy as an element of citizenship education: the dialectic of global/local spheres of citizenship and critical environmental pedagogies. *International Review of Education*, 62 (5), 587–607. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9587-0>
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading research quarterly*, 39 (1), 38–70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Nichols, T. P., & Johnston, K. (2020). Rethinking availability in multimodal composing: frictions in digital design. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64(3), 259–270. <https://doi.org/10.1002/jaal.1107>
- Rössel, J. (2015). Education and Consumption. In D.T. Cook & J.M. Ryan (eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Consumption and Consumer Studies*. <https://doi.org/10.1002/9781118989463.wbeccs105>
- Rumbo, J. D. (2002). Consumer resistance in a world of advertising clutter: the case of Adbusters. *Psychology & Marketing*, 19, 127–148. <https://doi.org/10.1002/mar.10006>
- Sandlin, J. A., Burdick, J., & Norris, T. (2012). Erosion and experience: education for democracy in a consumer society. *Review of Research in Education*, 36, 139–168. <https://doi.org/10.3102/0091732X11422027>
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- United Nations Division for Sustainable Development (1992). Agenda 21. In United Nations Conference on Environment and Development. Rio de Janeiro. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Učiteljski fakultet.

MIŠLJENJE UČENIKA, NASTAVNIKA I RODITELJA O SISTEMU VREDNOSTI KOD MLADIH

Biljana Drobnjak¹

Šabačka gimnazija, Šabac

Danijela Živanović

Tehnička škola Šabac, Šabac

Apstrakt

Svaki član društva predstavlja osobu koja, u interakciji sa drugim osobama, može biti prenosilac društveno prihvaćenih vrednosti. Osobe koje u najvećoj meri svesno i namerno utiču na ponašanje dece i mladih i sa kojima su oni u trajnoj vezi su roditelji i nastavnici. Polazeći od neposrednih uvida o vrednostima koje su mladim danas bliske, realizovano je istraživanje sa ciljem da se ispita mišljenje učenika, nastavnika i roditelja o vrednostima koje je važno razvijati kod mladih, odnosno kod svoje dece i učenika u obrazovno-vaspitnom procesu. Korišćena je deskriptivna metoda istraživanja, odnosno tehnika anketiranja, pri čemu je instrument bio upitnik kreiran na Gugl platformi. Uzorak istraživanja čini 569 učenika, 95 nastavnika i 431 roditelj. Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da se većina mladih izjašnjava da poseduje baš one vrednosti koje odrasli smatraju važnim i koje nastoje da razvijaju kod učenika. Ohrabrujući podatak je da učenici teže u većoj meri vrednostima kao što su sticanje znanja i veština, u odnosu na vrednosti koje podrazumevaju lična i neposredna zadovoljstva i materijalne vrednosti.

Ključne reči: vrednosni sistem, učenici, roditelji, nastavnici.

Uvod

U svakodnevnoj pedagoškoj praksi, stručni saradnici i drugi akteri vaspitno obrazovnog procesa uočavaju promene u sistemu vrednosti kod mladih, odnosno da mladima danas nisu bliske vrednosti koje su nekada zauzimale značajno mesto u našem društvu. Promene su uočljive i u sistemu vrednosti koje roditelji učenika, prosvetni radnici i drugi akteri koji su direktno ili indirektno uključeni u rad škola žele da razvijaju kod učenika. U savremenom društvu, pa samim tim i u pedagoškoj praksi u školama, uočavamo trend da su materijalne vrednosti, kao što su novac, skupoceni automobili i firmirana odeća, veoma visoko kotirane na lestvici vrednosnog sistema učenika, a da, istovremeno, znanje, prijateljstvo i posvećenost nemaju više visoko kotirani rang kao nekada. Često se može čuti među prosvetnim radnicima, ali i generalno u javnost, da se ispoljavanje neprilagođenih oblika ponašanja, kao što su nasilje i tuče, dovodi u vezi sa sistemom vrednosti kod mladih.

U ovom radu sistem vrednosti posmatran je kroz prizmu poželjnih osobina ili oblika ponašanja koje učenici poseduju ili smatraju značajnim (Janjić, 2018) kao i one koje roditelji i nastavnici pro-

1 E-mail: bilja80@gmail.com

cenjuju značajnim i žele da ih neguju kod dece, odnosno učenika. Činjenica je da je sistem vrednosti mladih uslovljen sistemom vrednosti zajednice kojoj pripadaju, pre svega uticajem porodice, škole, vršnjaka i medija (Kopas-Vukašinović i Lazarević, 2008). Kako bismo mogli kao stručni saradnici da odgovorimo na brojne izazove koje imamo u svakodnevnoj pedagoškoj praksi, a koji ranije nisu bili izraženi u tolikoj meri kao danas, neophodno je da najpre saznamo kako različiti akteri vaspitnoobrazovnog sistema sagledavaju značaj razvijanja različitih vrednosti.

Metodologija istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja

Uticaj na izgrađivanje vrednosnog sistema kod mladih je veoma važno područje pedagoškog delovanja kojim se svakodnevno u praksi bave svi akteri vaspitno-obrazovnog procesa, što govori o potrebi realizacije istraživanja na navedenu temu, kako bi se bolje razumelo postojeće stanje i kako bise mogli sagledati načini da se unapredi dalji rad u ovom domenu. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati mišljenje različitih aktera vaspitno-obrazovnog procesa o vrednostima koje je važno razvijati kod mladih.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metoda koju smo koristili u radu je deskriptivna i ona je odabrana u skladu sa postavljenim ciljem i zadacima istraživanja. Za potrebe ovog istraživanja tehnika koju smo koristili je anketiranje, a instrument koji je korišćen je upitnik koji je kreiran i distribuiran uz pomoć Google Forms platforme i namenjen je učenicima, nastavnicima i roditeljima. Za analizu podataka je korišćena deskriptivna statistika. Pitanja u upitniku su sadržala skalu procene, a osnov za definisanje liste vrednosti koju su ispitanici procenjivali bila je svakodnevna pedagoška praksa u kojoj učesnici vaspitno-obrazovnog procesa ističu promenu određenih vrednosti koje mladi danas poseduju.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je realizovano u dve srednje škole u Šapcu (Šabačka gimnazija i Tehnička škola Šabac), a uzorak je činilo 569 učenika (55,5% su učenici muškog pola i uglavnom su rođeni 2007. i 2008. godine), 95 nastavnika (rođenih između 1959. i 1999. godine, od toga 71,6% ženskog pola) i 431 roditelj (55,2% sa završenom srednjom trogodišnjom i četvorogodišnjom školom, 14,8% sa završenom visokom školom i 18,9% sa završenim fakultetom, magistraturom i doktoratom 8,1% i najmanji procenat sa završenom osnovnom školom, 3%).

Rezultati istraživanja

Na početku našeg istraživanja, ispitanici su imali priliku da iskažu svoje slaganje sa tvrdnjom da je religija vrednost kojoj treba težiti u životu. Najveći broj ispitanih učenika (njih 339 od 569 koliko je činilo uzorak) se složio sa navedenom tvrdnjom u najvećoj meri ili u potpunosti, 122 učenika su delimično saglasna, a 108 učenika se uglavnom ili u potpunosti ne slaže sa tvrdnjom. Analizom odgovora nastavnika i roditelja, dolazimo do zaključka da manji procenat roditelja (oko 51% ispitanih)

tu vrednost razvija kod svoje dece, a još manji procenat nastavnika se izjasnio da je to vrednost kojoj treba težiti (oko 43% od ukupnog broja ispitanih).

Vrednosti kojima treba težiti u životu, a odnose se na neposredna životna zadovoljstva i hedonizam su za oko 30% ispitanih učenika vrednosti koje u potpunosti odgovaraju njihovim stavovima, približan procenat je sa tim delimično saglasan, dok se ostali učenici ne slažu sa tom tvrdnjom. Najveći broj roditelja i nastavnika je mišljenja da te vrednosti nisu ono čemu teže prilikom razvijanja sistema vrednosti kod mladih (preko 70% nastavnika i blizu 80% roditelja je na taj način izrazilo svoje mišljenje).

Sticanje znanja, razvijanje kritičkog mišljenja, kreativnosti, otkrivanje novih ideja, ispoljavanje veština koje poseduju su vrednosti koje je 85,2% ispitanih učenika navelo kao vrednosti kojima treba težiti u životu. Odgovori nastavnika i roditelja govore u prilog tome da su upravo te vrednosti ono što je i u njihovom sistemu prepoznato kao vrednosti koje razvijaju kod mladih (87,4% nastavnika i 86,1% roditelja je sa tvrdnjom u potpunosti saglasno).

Odgovori učenika, nastavnika i roditelja se razlikuju kada je u pitanju izjašnjavanje o vrednostima koje podrazumevaju materijalna dobra. Nastavnici i roditelji su samo delimično saglasni da su to vrednosti kojima treba težiti (23,3% roditelja i 25,2% nastavnika smatra da to uopšte nisu vrednosti koje treba da budu zastupljene kod mladih, a 41,8% roditelja i 44,% nastavnika da su to vrednosti kojima samo delimično treba težiti), dok se učenici izjašnjavaju u većoj meri da je to u njihovom vrednosnom sistemu bitno, pa tako njih preko 60% ističe važnost navedene vrednosti.

Ispitanici su se izjašnjavali o vrednosti kojima treba težiti u životu, a koje se odnose na traženje mira, lepote, dobrote i sklada u sebi i drugima, a rezultati ukazuju na to da 82,1% učenika, 92,9% roditelja i 97,9% nastavnika je saglasno i u potpunosti podržava težnju mladih ka prethodno navedenim vrednostima. Vrednosti kao što su poverenje, iskrenost i moralnost su i dalje vrednosti kojima najveći broj ispitanih učenika teži (87,2%), ali je veći broj roditelja (96,8%) i svi ispitanici nastavnici koji rade na tome da te vrednosti kod mladih budu prioritet. Zdravi stilovi života, koji se odnose na sport, ishranu i zdravlje, predstavljaju vrednosti koje odrasli učesnici u vaspitno-obrazovnom procesu, prema rezultatima našeg istraživanja, u potpunosti podržavaju i razvijaju kod učenika, a koju i učenici smatraju veoma važnom u svom sistemu vrednosti. Ipak, jedan deo ispitanika (15,3%) je sa tom tvrdnjom samo delimično saglasan, a 4,4% njih navedenu tvrdnju ne smatra bitnom u svom sistemu vrednosti.

Zaključak

Kratkim osvrtom na istaknute rezultate istraživanja vrednosti koje mladi poseduju i onih koje odrasli učesnici vaspitno-obrazovnog procesa kod njih razvijaju, možemo izvesti zaključak da se većina mladih izjašnjava da poseduje baš one vrednosti koje odrasli smatraju važnim i koje nastoje da razvijaju kod učenika. Pored toga, rezultati ukazuju i na to da učenici teže u većoj meri vrednostima kao što su sticanje znanja i veština, u odnosu na vrednosti koje podrazumevaju lična i neposredna zadovoljstva, kao i materijalne vrednosti.

Sistem vrednosti koji mladi poseduju uslovljen je ne samo vrednostima vršnjačke grupe i medijama, već i postupcima i vrednostima svih onih koji ih vaspitavaju u porodici i školi. U okviru naših škola prostor za uticaj na formiranje sistema vrednosti naših učenika može se pronalaziti u organizovanju neformalnih oblika rada sa učenicima, kao što je organizacija različitih radionica usmerenih na

negovanje dijaloga, učenjem učenika da budu aktivni slušaoci i učesnici, kao i sa temama koje bi se bavile uticajem medija, vršnjaka, roditelja i nastavnika na njihove vrednosne sisteme. U Srbiji postoje i programi različitih nevladinih sektora čijim se različitim aktivnostima može nastojati da se utiče na sistem vrednosti kod mladih, kao što su *Učionica dobre volje*, *Umeće odrastanja*, *Škola bez nasilja...*, a mogu se koristiti i u svakodnevnoj praksi i radu sa učenicima (Kopas – Vukašinović, 2007). Organizovanje komparativnih istraživanja u sferi vrednosnih sistema mladih i upoznavanje sa njihovim rezultatima, prosvetnim radnicima bi olakšalo proces uticaja koji mogu imati u svakodnevnom radu sa mladima i usvajanjem određenih poželjnih oblika ponašanja i delovanja.

Na osnovu rezultata sprovedenog istraživanja, može se izvesti zaključak da su dobijeni podaci ohrabrujući u odnosu na stavove koji su dominantni u medijima i na društvenim mrežama, jer su mladi visoko vrednovali pozitivne vrednosti, kao što su poverenje, iskrenost, moralnost, sticanje znanja, razvijanje kritičkog mišljenja. Ipak, potrebno je ove nalaze uzeti sa izvesnom rezervom budući da je pojava društveno poželjnih odgovora očekivana u ovakvoj vrsti istraživanja. Čak i u tom slučaju, ohrabrujuć je i sam i podatak da učenici prepoznaju koji su to odgovori, odnosno vrednosti, društveno poželjne.

Literatura

- Fauntin, S. (1995). *Obrazovanje za razvoj – Priručnik za nastavnike za globalno učenje*. Beograd: Beogradska kancelarija UNICEF-a.
- Janjić, S. (2018). *Mladi u medijskom ogledalu 2018*. Beograd: Krovna organizacija mladih Srbije.
- Kopas-Vukašinović, E. (2007). Škola kao činilac negovanja nenasilne komunikacije kod dece i mladih. U: N. Jovanović i Lj. Mitrović (ur.), *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira* (str. 105–120). Niš: Univerzitet u Nišu – Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Kopas-Vukašinović E. i Lazarević, E. (2008). Mladi, sistem vrednosti, stereotipi i predrasude. *Pedagogija*, 63 (2), 213–219.
- Plut, D. i Popadić, D. (2007). Reagovanja dece i odraslih na školsko nasilje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 347–366. <https://doi.org/10.2298/ZIP10702347P>

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3:005.962.131(082)(0.034.2)

37.014(082)(0.034.2)

37.018(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп Сусрети педагога (2024 ; Београд)

Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje: vrednosti kao putokaz
[Elektronski izvor] : zbornik radova / Nacionalni naučni skup Susreti
pedagoga, 27. maj 2024, Beograd ; urednici Milan Stančić, Nevena Mitrančić
Marinković, Kristinka Ovesni. – Beograd : Filozofski fakultet, Institut
za pedagogiju i andragogiju : Pedagoško društvo Srbije, 2024 (Beograd :
Pedagoško društvo Srbije). – 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm
Sistemska zahtevi: Nisu navedeni. – Nasl. sa naslovnog ekrana. – Tiraž 100. –
Napomene i bibliografske reference uz radove. – Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-6427-313-8 (IPA)

а) Образовање -- Управљање квалитетом -- Зборници

б) Васпитање -- Зборници

COBISS.SR-ID 145481225



**KUDA SE KREĆE
VASPITANJE I OBRAZOVANJE:
VREDNOSTI KAO PUTOKAZ**

ZBORNİK RADOVA
sa nacionalnog naučno-stručnog skupa
Susreti pedagoga 2024