

SUSRETI PEDAGOGA

NACIONALNI NAUČNI SKUP

FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U BEOGRADU

25. i 26. januara 2019.

Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?

ZBORNİK RADOVA



1838

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Filozofski fakultet - Univerziteta u Beogradu



1949

Pedagoško društvo Srbije

Izdavači

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

Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, Beograd

Za izdavača

Prof. dr Živka Krnjaja
Upravnik Instituta za pedagogiju i andragogiju,
Nataša Stojanović
Predsednik Pedagoškog društva Srbije

Urednici

Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Vera Spasenović
Prof. dr Šefika Alibabić

Recenzenti saopštenja

Prof. dr Šefika Alibabić
Prof. dr Radovan Antonijević
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu
dr Saša Dubljanin, docent
Prof. dr Emina Hebib
Prof. dr Živka Krnjaja
Prof. dr Nataša Matović
dr Vladeta Milin, docent
dr Jovan Miljković, docent

dr Lidija Miškeljin, docent
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Lidija Radulović
Prof. dr Vera Spasenović
dr Milan Stančić, docent
dr Zorica Šaljić, docent
dr Aleksandar Tadić, docent
Prof. dr Jelena Vranješević

Tehnički urednici

Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Prof. dr Vera Spasenović

Prelom

Aleksa Eremija

Dizajn korica

Aleksa Eremija i Mirjana Senić Ružić

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 „Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?“. Cilj naučnog skupa je da se razmotre najnovija naučna saznanja o pitanjima, problemima i dilemama u oblasti obrazovne politike i prakse, da se razmene iskustva o delotvornosti sprovođenja mera obrazovne politike u postojećoj obrazovnoj praksi, kao i da se sagledaju i kritički analiziraju mogućnosti i izazovi usklađivanja globalnih tendencija u razvoju obrazovanja sa specifičnostima lokalnog konteksta.

Programski odbor skupa

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

Organizacioni odbor skupa

Nataša Nikolić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Mirjana Senić Ružić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Nevena Mitranić, asistent, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Dragana Purešević, doktorand angažovan u nastavi, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Jelena Jovanović, Pedagoško društvo Srbije
Aleksa Eremija, tehnički urednik, urednik sajta Pedagoškog društva Srbije
Slovenka Simić, Pedagoško društvo Srbije
Dragana Spasojević, Pedagoško društvo Srbije
Irena Mučibabić, Pedagoško društvo Srbije
Slavica Ilić, Pedagoško društvo Srbije
Klub studenata pedagogije, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu: studenti pedagogije Ana Marija Jevremović, Anica Milanović, Milana Petković, Jelena Reljić, Milica Tonic, Tanja Topalović

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

Sadržaj

Uvodna saopštenja

Katarina Popović: <i>Obrazovna politika – u makazama paradigmi</i>	2
Lidija Radulović: <i>Prosvetna politika u Srbiji: gde je praktičar?</i>	14
Miroslav Pavlović: <i>Obrazovna politika – mesto i uloga praktičara</i>	24

Obrazovna politika između globalnih trendova i lokalnog konteksta

Miomir Despotović: <i>Dualno obrazovanje – izazovi i mogućnosti za zemlje u tranziciji – slučaj Makedonije</i>	31
Vera Spasenović: <i>Oslanjanje na iskustva drugih zemalja u obrazovnoj politici i praksi</i>	44
Radovan Antonijević i Nataša Nikolić: <i>Pravednost u obrazovanju: mogućnosti i izazovi</i>	49
Maja Maksimović: <i>Obrazovanje usmereno na ishode – neutralna paradigma ili mehanizam moći u obrazovanju odraslih</i>	53
Gordana Mijailović i Ivana Prlić: <i>Putanje inicijalnog obrazovanja vaspitača u okvirima obrazovne politike</i>	59
Anđela Šoškić, Ljiljana Randić i Vanja Ković: <i>Rano čitanje između globalnih trendova, lokalnih propisa i prakse</i>	66
Nataša Duhanaj: <i>Podrška roditeljima: iskustva zemalja Evropske unije</i>	73
Anđela Vilotijević, Danica Klipa i Jelena Janjić: <i>Raskorak između obrazovne politike i prakse na primeru izbeglica sa bliskog istoka</i>	78

Povezanost naučnoistraživačkog rada i obrazovne politike

Biljana Bodroški Spariosu: <i>Istraživanja globalne politike obrazovanja: teorijski postulat racionalnog izbora</i>	85
Radovan Grandić i Maja Bosanac: <i>Pedagoške implikacije povezivanja visokoškolskog obrazovanja sa širim društvenim kontekstom</i>	90
Jovan Miljković i Vukašin Grozdić: <i>Pristupi u istraživanju politika obrazovanja odraslih</i>	96
Gordana Mišćević Kadijević i Danijela Vasilijević: <i>Utvrđivanje proekoloških pogleda budućih vaspitača i učitelja</i>	103
Dragana Purešević, Nevena Mitranić i Bojana Vuković: <i>Zašto, kako i šta ako - mogućnosti primene impakt evaluacije u obrazovnoj politici</i>	107
Tijana Bogovac i Slavica Ilić: <i>Potencijal Erasmus+ projekata mobilnosti – primer projekta „Igramo se, učimo i rastemo zajedno”</i>	116
Slavica Ilić, Dušica Čolaković, Jelena Paić i Anita Erić: <i>Nove mogućnosti za učenje predškolskih pedagoga – iskustva iz projekta mobilnosti</i>	121

Uloga praktičara u kreiranju i sprovođenju obrazovne politike

Živka Krnjaja: <i>Učešće pedagoga u promenama koje donosi obrazovna politika</i>	127
Lidija Miškeljin: <i>Profesionalizam pedagoga – odraz postojećeg ili kreiranje mogućeg u dečjem vrtiću</i>	132
Maja Vračar, Slađana Anđelković i Igor Đurić: <i>Kvalitet blok nastave kao primer dobre prakse u dualnom obrazovanju u funkciji održivog razvoja</i>	138

Tijana Bogovac: <i>Igre u prirodi, igre sa rizicima, primer građenja refleksivne prakse u dečjem vrtiću</i>	145
Vanja Jovanović: <i>Politika uvođenja engleskog jezika u predškolsko vaspitanje i obrazovanje: profil praktičara</i>	149
Simka Vukojević: <i>Kreiranje obrazovnih promena na mikro-nivou</i>	155
Marija Belenzada, Olgica Gigić, Zorica Pantović, Milica Lazarević i Jelena Paić: <i>Krugovi prijatelja – podrška izgradnji vršnjačkih odnosa u vrtiću</i>	162
Kristina Drini: <i>Dokumentovanje učenja dece – priče za učenje</i>	169

Reforma obrazovanja u Srbiji: polazišta, način kreiranja, realizacija i efekti aktuelnih promena u obrazovanju

Dragana Pavlović Breneselović: <i>Saradnja nosilaca obrazovne politike, istraživača i praktičara u procesu reforme: jedan uspešan primer sa neizvesnim krajem</i>	175
Emina Hebib: <i>Reforma obrazovanja kao proces promena u cilju razvoja</i>	182
Zorica Šaljić: <i>Prevenција antisocijalnog ponašanja učenika – stanje u školskoj praksi i mogući pravci promena</i>	189
Bojana Perić Prkosovački: <i>Profesionalne kompetencije i motivacija nastavnika za učešće u reformskim procesima</i>	195
Selena Vračar i Dušan Mandić: <i>Profesionalni razvoj direktora škola - otvoreno pitanje u obrazovnom sistemu</i>	202
Marijana Momčilović i Marija Petrović: <i>Primena IKT u obrazovanju i razvoj digitalnih kompetencija nastavnika</i>	208
Siniša Milak: <i>Uvođenje društveno-korisnog i humanitarnog rada u škole radi uticaja na neprilagođeno ponašanje učenika</i>	213
Jelena Stojković: <i>Digitalne tehnologije u vaspitanju i obrazovanju na ranom uzrastu: analiza osnova programa predškolskog vaspitanja</i>	218

Indeks ključnih reči u saopštenjima	224
--	------------

Uvodna saopštenja

The image features a stylized landscape illustration. At the top, there is a solid light green horizontal band. Below it, the background is a light, hazy sky. In the center, the title 'Uvodna saopštenja' is written in a bold, black, sans-serif font. The lower half of the image shows a road with a dashed white center line leading towards a range of stylized, layered mountains in shades of light blue and grey. The foreground is a dark blue-grey road surface.

OBRAZOVNA POLITIKA – U MAKAZAMA PARADIGMI¹

Katarina R. Popović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Kreiranje obrazovne politike zavisi od brojnih faktora, među kojima su i uticaji međunarodnih aktera kao što su Evropska Unija, UN, Svetska banka i OECD. Njihov uticaj na nacionalnu politiku obrazovanja odraslih mora se gledati kroz prizmu paradigmi, koncepcija i diskursa na kojima se zasnivaju, i pojedina rešenja se mogu prihvatati samo posle njihovog kritičkog razmatranja. U kreiranju politike obrazovanja, Srbija se nalazi u situaciji izbora i implementacije rešenja koja su zasnovana na različitim koncepcijama i vrednostima, koja dominantno oblikuju obrazovnu praksu u svim njenim aspektima.

Ključne reči: međunarodne organizacije, obrazovna politika, obrazovne paradigme.

Izazovi obrazovne politike u Srbiji

Ako je politika obrazovanja umeće nemogućeg, onda je obrazovna politika plan kako da se to nemoguće ostvari.

Šaljivi ton ove definicije ne sakriva stepen složenosti koja karakteriše ovu oblast. U njoj se susreću raznovrsni uticaji: druge politike, istraživački pristupi i rezultati, obrazovne prakse, ali se u njoj ogleda i društveni kontekst – politički, ekonomski, socijalni. Dinamika promena u svakom od ovih aspekata predstavlja izazov za kreiranje i implementaciju politike, ali i za njeno istraživanje. Menjale su se političke orijentacije, pravci ekonomskog razvoja i prioriteti društvenih intervencija.

Ova dinamika je u Srbiji dobila zamah od 2000. godine, kada je započet niz promena, uključujući i one u obrazovanju, a obrazovna politika postala jedna od ključnih tema reformi i preferirano područje međunarodne saradnje i podrške. Kontinuirani naponi i ogromna energija uložena u oblast obrazovne politike često nisu davali odgovarajući rezultat: „Od 2000. godine i početka procesa tranzicije u Srbiji, politika obrazovanja je sa brojnim amplitudama ušla duboko u društvo kao ideja i potreba, naročito pospešena procesima evropskih integracija. Ona je u periodu intenzivnog

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: katarina.popovic@outlook.com

razvoja prakse dobila pojednostavljeno značenje, svedeno na pokušaje primene evropskih rešenja u domaćim okvirima, sa pozitivnom konotacijom sredstva koje će pomoći modernizaciji, dostizanju savremenog sveta i prilagođavanju zahtevima modernog, evropskog okruženja. U realizaciji je često bila više intuitivna nego sistematična, više ili manje reflektivna, beležila uspone i padove“ (Popović, 2014: 8). U teoriji i istraživanjima, često realizovanim u okviru brojnih projekata, obrazovna politika se javljala kroz niz svojih pojedinačnih elemenata vezanih za delove sistema obrazovanja, ciljne grupe, nivo obrazovanja, aktere itd., te gotovo da nema teme i oblasti o kojoj nije objavljena publikacija, održan skup i formulisane preporuke.

Zašto onda obrazovna politika ipak ne pokazuje razvojni kontinuitet, već lutanja i oscilacije, sa preklapanjima ili poništavanjima donetih mera, propuštajući da ispuni zadatak koji joj se najčešće dodeljuje – da stvori uslove za realizovanje ciljeva definisanih obrazovnim strategijama i koncepcijama i da ponudi najbolji okvir za kontinuirano upravljanje sistemom obrazovanja? (Alibabić, Miljković i Ovesni, 2012)

Iako bi brojna istraživanja, iskustva i projekti trebalo da doprinesu ako ne lakom, onda bar konzistentnom kreiranju i implementaciji obrazovne politike, to se ne dešava u očekivanoj meri pre svega zbog toga što strategije i koncepcije na kojima se ona zasniva pate od niza 'boljki'. Ako prihvatimo da „politika obrazovanja počiva na obrazovnoj koncepciji (aktuelnoj filozofiji obrazovanja) i stoga je usmerena na viziju obrazovanja, dok su obrazovne politike mehanizmi kojima se obezbeđuju uslovi (pravni, finansijski, kadrovski...) za ostvarivanje obrazovne koncepcije, obrazovnih ciljeva i strategije (Alibabić, Miljković i Ovesni, 2012: 11), onda možemo reći da obrazovnoj politici nedostaje jasna i dosledna politika obrazovanja, ona koja bi formulisala opšte ciljeve i koncepciju obrazovanja, kritički uzimala u obzir kontekstualne faktore i dugoročna opredeljenja, ali i kontinuirao preispitivala paradigme na kojima se zasnivaju konkretna rešenja i intervencije u obrazovni sistem. Čak i definicije politike obrazovanja u nemačkom govornom području ne prepoznaju u dovoljnoj meri ovu potrebu, već u fokus stavljaju odluke, akcije, programe delovanja i regulacije koje „donose državne ili privatne organizacije sa ciljem stvaranja uslova za uspešne procese učenja, delovanjem na sadržaje i organizaciju, i uz optimalno korišćenje resursa“ (Schmid and Klenk, 2014: 1).

Legislativne i administrativne mere, kao i menadžersko-upravljачka funkcija, najčešće su u fokusu istraživača, planera i realizatora, dok je sistem vrednosti na kojima oni počivaju mnogo ređe predmet analize. Neki autori te vrednosti vide u sadržajnoj dimenziji politike, koja ukazuje na ciljeve, zadatke i predmet politike (policy, za razliku od politics i polity). Po Mužinskom, obrazovna politika ima tri funkcije: „funkciju reprodukcije (prenošenje vrednosti, stavova i znanja), funkciju selekcije (kojom se određenim završnim nivoima obrazovanja daju određene profesionalne mogućnosti i šanse za karijeru) i funkciju inovacije (služi brzom prilagođavanju na povećane zahteve

u doba globalizacije)“ (Muszynski, 1999: 35). Dok funkcija reprodukcije eksplicitno govori o prenošenju vrednosti, funkcija inovacije već 'staje' na određenu vrednosnu poziciju, ne ostavljajući prostora za njeno preispitivanje. A problemi sa brojnim faktorima koji determinišu politiku često svoj uzrok imaju u problematičnim, ili sukobljenim, ili neadekvatnim – ili bar diskutabilnim vrednostima i vrednosnim orijentacijama i paradigmatama. Pri tome se paradigme shvataju u značenju „osnovnih tipova, vodećih ideja i misli koje oblikuju odnos prema nečemu i delanje... [i koje] sadrže niz implicitnih pretpostavki i vrednosti, ... pa time postaju i uzori, modeli za celinu obrazovanja ili za neki njen aspekt (Popović, 2014: 23). One imaju implikacija na sve elemente i funkcije obrazovne politike (direktno ili indirektno), koja onda služi kao njihov (ne)svesni 'promoter'.

Iako „država kao dominantna politička snaga i u području obrazovanja, kao i u drugim područjima društvenog života, izražava i promoviše svoje ideološke i vrednosne preferencije i svoje socijalne-ekonomske ciljeve i shodno njima oblikuje i usmerava praksu obrazovanja i kontekst u kome se ona ostvaruje“ (Despotović i Popović, 2014: 49), te ideološke i vrednosne preferencije nisu uvek jasne i prepoznatljive u praksi obrazovanja, jer se analiza usmerava na konkretne implikacije pojedinih rešenja i mera koja predlaže politika obrazovanja.

Broj determinanti obrazovne politike je ogroman, ali već i ukazivanje na vrednosno-paradigmatski karakter nekoliko ključnih determinanti koje dolaze iz domena međunarodne saradnje, može da ukaže na važne izazove njenog formulisanja i implementacije.

Evropske integracije kao determinanta obrazovne politike

Strateška odluka Srbije da uđe u proces evropskih integracija već niz godina predstavlja jedan od ključnih faktora koji oblikuju obrazovnu politiku zemlje i imaju neretko i direktan uticaj na njenu obrazovnu praksu. Iako obrazovanje spada u domen 'meke politike', koju karakterišu nizak nivo obaveznosti i odsustvo prinude, zemlje kandidati se trude da usklade svoje sisteme za preporukama Evropske Unije i da slede njena iskustva. Ovu moć EU ostvaruje ne samo svojom snažnom ekonomskom moći i političkim značajem, zasnovanim na određenom sistemu vrednosti, već i samim procesom integracija, koji ima centripetalnu moć i deluje snagom zajedničkih ciljeva. „Sem toga, svojim mehanizmima delovanja, institucionalno i strukturno definisanim ovlašćenjima i specijalizovanim znanjima na području supranacionalnog kreiranja politike, EU ima znatne mogućnosti da deluje na politiku zemalja članica“ (Popović, 2014: 146). Mulgan (2003) smatra da se koncepti šire upravo zahvaljujući snazi sistema čiji su deo i to se na primeru delovanja EU jasno vidi. Način na koji EU ostvaruje transfer svoje obrazovne politike i uticaj na zemlje članice i kandidate kreće se od širenja ideja, preko

difuzija politike pa do potpune konvergencije (stapanja) obrazovnih politika.

Problem sa ovim uticajem je dvojak. Reč je najpre o nekritičkom prihvatanju pristupa i rešenja, o svojevrsnom 'copy – paste' modelu, koji je vidljiv u brojnim zemljama, uključujući Srbiju. Analizirajući sličan proces u Hrvatskoj, Žiljak kaže da „transferi pokazuju vertikalnu učinkovitost i horizontalnu nekoherentnost. Različiti sudionici ključnim načelima pridaju različita značenja, različite poticaje unutar istog diskursa i metanaracije. Ključni akteri za razinu provedbe su zajednice prakse koje u konačnici povezuju različite razine diskursa... Iz europske razine u hrvatsku obrazovnu politiku prenose se termini sa reduciranim ili promijenjenim značenjem, reduciranim ciljevima. Diskurs u početku ima uvjeravateljsku ulogu da bi tijekom vremena postao dominantan u provedbenim dokumentima obrazovne politike.“ (Žiljak, 2009: 1)

I u Srbiji su primetne slične tendencije – evropska iskustva se ne analiziraju sa stanovišta zrelosti nacionalnog sistema da ih primeni i sa stanovišta izvodljivosti, a poseban problem predstavlja odsustvo uvida u snažan uticaj drugih sistema (van obrazovnog) i drugih politika (sem obrazovne). Pred obrazovni sistem se postavljaju ogromna očekivanja i ciljevi koji su deklarativno usklađeni sa evropskim, dok ostali akteri i ostale politike ne prate ove mere na odgovarajući način (bilo da je reč o finansiranju, decentralizaciji, inkluziji i sl.). Na taj način se obrazovni sistem stavlja u nezahvalnu ulogu da sa minimalnom podrškom ostvaruje maksimalne zahteve.

Sem toga, definisani obrazovni ciljevi i deklarirano usvojeni koncepti često nisu izraz autentične opredeljenosti i posvećenosti (zbog čega i izostaje podrška drugih delova sistema sistemu obrazovanja), pa je npr. „politika obrazovanja odraslih u Srbiji rezultat pre uticaja međunarodne politike obrazovanja, nego izraz nacionalnih interesa i domena uticaja“ (Despotović i Popović, 2014: 47). Nije to specifičnost Srbije – Jakobi iznosi da su „kroz kontinuiran rad na obrazovanju, uvođenje novih instrumenata upravljanja, predloge inovativne politike i značajne podatke, međunarodne organizacije pomerile obrazovnu politiku sa nacionalnog na međunarodni nivo kreiranja politike“ (Jakobi, 2009: 3–4) i da su koncepti i strateški ciljevi zemalja pre izraz njihove želje da budu deo nekih međunarodnih procesa, nego autentična potreba i opredeljenje donosioca odluka.

U Srbiji naročito EU ima tu ulogu – ne samo političkom snagom integrativnih procesa, već i finansijskim instrumentima, EU je glavni uzor u kreiranju obrazovnih politika. Srbija je jedan od glavnih primalaca evropske donatorske pomoći – „od 2001. godine, Srbija je dobila više od tri milijarde evra bespovratnih sredstava iz pretpristupnih fondova EU. Samo za reformu sistema obrazovanja na svim nivoima EU je donirala 86 miliona evra.“ (Delegacija EU u Republici Srbiji, 2018: 1).

Dominacija ekonomske paradigme u obrazovanju

Deklarativno, ali ne i suštinsko opredeljenje za evropske vrednosti u obrazovnoj politici predstavlja samo deo problema. Kompleksnije je uključivanje ovih vrednosti kroz proces kritičke analize i preispitivanja ciljeva i opredeljenja obrazovne politike EU. Ona se, naime, intenzivno menjala, naročito tokom poslednje decenije. Od dominacije humanističkog diskursa preko balansiranja ekonomske i socijalne funkcije obrazovanja, došlo se do jasne dominacije ciljeva vezanih za zapošljavanje i zapošljivost, ekonomsku kompetitivnost, neograničen ekonomski rast. Ako je u prvim godinama obrazovna politika EU predstavljala „sintezu OECD-ove neoliberalne perspektive celoživotnog učenja i UNESCO-vog humanističkog koncepta (Maksimović, 2011: 50), ona je danas snažno pomerenka ka ideološkom diskursu desnice i ka neoliberalnoj paradigmi ljudskog kapitala. „Od evropskih ciljeva u obrazovnu politiku se dominantno prenosi zapošljivost, a zapostavlja se socijalna dimenzija“ i uvodi naracija „o kompetentnom i zapošljivom pojedincu na fleksibilnom tržištu rada“ (Žiljak, 2009: 1). Već i sâmi nazivi aktuelnih evropskih dokumenata govore o tome – obrazovanje i učenje zamenjeni su prekvalifikacijama i dokvalifikacijama („Upskilling Pathways“), a sve je manje socijalne inkluzije i jednakosti, dok su mir, interkulturalizam i slični ciljevi gotovo iščezli. Lisabonska deklaracija je nedvosmisleno i odlučno uvela jednodimezionalno shvatanje obrazovanja, snažno potkrepljena strahovima i osećajem egzistencijalne ugroženosti koje je za sobom ostavila globalna finansijska kriza. To je dovelo do apsolutne dominacije stručnog obrazovanja, koje se pri tom shvata pojednostavljeno i redukovano, usmereno na zadovoljavanje potreba aktuelnog tržišta rada.

Na prvi pogled može izgledati da za zemlju sa ekonomijom kakvu ima Srbija ovi ciljevi i treba da imaju apsolutan prioritet. Nekoliko je razloga koji ne govore u prilog dominaciji ovog pristupa:

- Stručno obrazovanje (u najširem smislu reči), ima svoju ogromnu važnost, ali se ne sme izjednačiti sa pristupom koji nudi teorija ljudskog kapitala, koja obrazovanje redukuje na servis privrede i stavlja ga u funkciji ekonomskog rasta putem razvoja veština i kompetencija. Ono obuhvata mnogo više od toga i u svom širem shvatanju mnogo lakše ostvaruje veze sa ličnim i socijalnim razvojem.
- Postoji opšti konsenzus o brzim promenama u svetu rada, pre svega dinamičnog zbog novih tehnologija, što dovodi do burnih promena na tržištu rada i do nestajanja / nastajanja profesija, kao i do težnje za inovativnošću. Odgovor na to ne može biti fokusiranje na razvoj veština, na obuke i prekvalifikacije (koje mogu biti važan deo obrazovne prakse, ali ne i glavni cilj obrazovne politike, što je trenutno slučaj). Širi setovi stručnih znanja, kombinovani sa 'učenjem da se uči', mnogo su logičniji odgovor na izazove savremene ekonomije.

- Društvo sa velikim brojem nerešenih socijalnih i opšte-društvenih problema ne može sebi dozvoliti da se liši važnih oblasti obrazovanja koje pospešuju lični, socijalni i građanski razvoj.
- Ovaj pristup podrazumeva i zamenu teza, time što najveći uzrok ekonomskih problema smešta u domen neadekvatnog obrazovanja. Ta iluzija dominira evropskom politikom i nekritički se prihvata – ekonomski problemi imaju svoje duboke korene – strukturne, ideološke, i one iz sfere neadekvatne ekonomske politike. Obrazovanje treba da ima ulogu u rešavanju ovih problema, ali nije njihov ni glavni kreator, ni „rešavalac“.
- Srbija ima i svoje pozitivne tradicije i komparativne prednosti u svom pristupu obrazovanju; odricanjem od njih i 'slepim' praćenjem svih 'uvezenih' paradigmi, ove prednosti se ubrzano 'tope' i Srbija je u riziku da ostane u grupi zemalja koje učestvuju u trci, ali su kasno krenule sa starta i bezuspešno kaskaju za vodećima.
- Geopolitika ima snažnu ulogu u kreiranju obrazovne politike, jer se ova stavlja u funkcije drugih ciljeva. U tom kontekstu, insistiranje na uskom shvatanju stručnog obrazovanja i njegovoj dominaciji najpre služi potrebama privrede koja se stavlja u polukolonijalni položaj prema razvijenim ekonomijama, sa ulogom njihovog 'servisiranja', bez mogućnosti za inovacije i razvoj.

Bolonjski proces

Na sličan način, bez ozbiljne analize potreba i studija izvodljivosti, poređenja benefita i rizika, ušlo se i u Bolonjski proces, sa idejom o skraćivanju vremena obrazovanja i ranijem ulasku u svet rada. Međutim, sem povećane mobilnosti (koja je mogla biti postignuta i na drugi način), osnovni ciljevi nisu ostvareni, a zabeležen je pad kvaliteta studija u mnogim zemljama (npr. Ertl, 2013; Lorenz, 2006; ESIB, 2005; Neave and Amaral 2008; Teichler, 2012; Haukland, 2015). Podređivanje visokoškolskog obrazovanja potrebama privrede i stavljanje univerziteta u službu kompetitivnosti ekonomije, bili su deo ideologije koja je vodila ovaj proces, a koja nije bila stavljena pod kritičku lupu. Brzina tog procesa i broj zemalja koje su se odrekle svojih tradicija visokoškolskog obrazovanja i priključile 'talasu Bolonje', bez prethodnih analiza o adekvatnosti i realnim mogućnostima i posledicama njene primene, jedan je od pokazatelja stranputica jednostranog, nepromišljenog kreiranja obrazovne politike i njenog nekritičkog preuzimanja.

Dualni sistem obrazovanja

Iako nije rezultat šireg evropskog uticaja, već određenog broja moćnih evropskih zemalja, svoj put do Srbije (pred još nekoliko zemalja), našao je i dualni sistem obrazovanja. Pored niza nedostajućih preduslova za njegovu punu implementaciju i brojnih rizika koje nosi (a zbog kojih je kritikovan čak i u zemljama u kojima se već decenijama implementira), ovaj sistem vrši selektivnu diferencijaciju učenika i programa na ranom uzrastu, pa ga ne odlikuje visok nivo pravednosti u obrazovanju (Spasenović, 2015). Iako su pravednost, jednake šanse, kvalitetno opšte obrazovanje i prohodnost sistema obrazovanja deklarativno visoko vrednovane u obrazovnoj politici Srbije, dualnim obrazovanjem uvodi se potpuno druga paradigma, iz teorije ljudskog kapitala, i kao dominantni (a na ovaj način, za veliki deo učeničke populacije i isključivi) cilj obrazovanja – zadovoljavanje potreba privrede, i to kratkoročnih. Proklamovani balans između ličnog razvoja, ekonomskih potreba i socijalnih benefita ovim se ozbiljno ugrožava i stvara shizofrena situacija između opštih ciljeva (zasnovanih na jednoj paradigmi i ideologiji) i obrazovne prakse (koja sledi drugu ideologiju i paradigmu). Obrazovna politika Srbije je u makazama između ovih pristupa, i postoji realna opasnost da ne uspe da ostvari ciljeve ni jednog od njih.

Globalni procesi kao determinanta obrazovne politike

U ranijim fazama razvoja i promena Evropske Unije, njena obrazovna politika je bila značajno različita u odnosu na onu koju su kreirali i nametali Svetska banka i OECD, a daleko bliža obrazovnoj politici UN i UNESCO-a. U poslednjoj deceniji došlo je do dramatičnoj približavanja njihovih ideologija i vrednosti koje promovišu kroz obrazovnu politiku. Čak je i UNESCO, tradicionalno opredeljen za humanistički diskurs, usvojio retoriku, koncepte i pristup Svetske banke, ali još više OECD. S obzirom na položaj Srbije i nivo njenog ekonomskog razvoja, logično je da Svetska banka i OECD imaju veliki uticaj na politiku i praksu obrazovanja odraslih. Za razliku od UNESCO-a, čiji autoritet i mandat počiva na međunarodnom konsenzusu svih država članica o univerzalnim ljudskim vrednostima, snaga Svetske banke je rezultat snage njenog kapitala i finansijske moći ('vladanje preko novca'), ali i centralne uloge ekonomije u savremenom svetu. Autoritet OECD-a pak počiva na snazi nauke i struke, oličene u istraživačkom potencijalu i autoritetu empirijskog znanja ('vladanje preko podataka'), potkrepljenog rezultatima testiranja i brojnim statističkim podacima (Popović, 2014).

Sukob paradigmi koji se javlja pri difuziji politika iz EU, sličan je i kod ovih globalnih uticaja. Svetska banka i OECD su snažni promoteri neoliberalnog diskursa u obrazovanju, ističu značaj obrazovanja kao instrumenta ekonomskog razvoja i insistiraju na razvoju veština i kompetencija. Svojim enormnim uticajem, naročito na zemlje u razvoju, ovo su pretvorile u ključnu determinantu njihove obrazovne politike.

UN i Ciljevi održivog razvoja

Ujedinjene Nacije danas dominiraju svojim Agendom 2030 – setom od 17 ciljeva održivog razvoja (SDG) koji su usvojeni u UN 2015 od strane svih zemalja članica (UN, 2015) i važe za 'bibliju' globalnog razvoja do 2030. godine. Među njima je i Cilj br. 4 – „Osigurati inkluzivno i kvalitetno obrazovanje i promovirati mogućnost celoživotnog učenja za sve“ (Razrađen u dokumentu Inčeonska Deklaracija – UNESCO et al., 2015). Ovaj cilj je stožer savremenih globalnih obrazovnih politika i čine se brojni napori da ga zemlje članice usvoje i primene u svojim nacionalnim obrazovnim politikama. Veliki broj zemalja to deklarativno i čini, ali je jaz između svih ciljeva i njihove implementacije na nacionalnom nivou veoma veliki. Razlozi za to su višestruki – od izbora i preciziranja ciljeva, preko njihove zahtevnosti i kompleksnosti, pa do činjenice da zahtevaju punu posvećenost vlada i intenzivnu saradnju brojnih aktera na svim nivoima, kao i obimne investicije.

U svojim formulacijama i obrazloženjima ciljevi zvuče humanistički i podsećaju na ranije programe Ujedinjenih Nacija (kao što su Milenijumski Razvojni Ciljevi i Obrazovanje za sve). Ipak, detaljnija analiza cele Agende 2030 otkriva pravu prirodu ovog programa i njen dvostruki karakter – podciljevi i indikatori su prava óda kvantitativnom diskursu i formulisani su tako da isključivo kvantitativna vrsta podataka može da se koristi u monitoringu i evaluaciji. Ako se dobra strana ovog pristupa i može ogledati u pokušaju da se vlade država članica 'privole' na odgovornu implementaciju i jasno i precizno izveštavanje o njoj, veliki rizik nosi prateće opredeljenje da će samo ono što je merljivo, biti strateški i finansijski podržano. Kreiranje agende i monitoring njene implementacije karakteriše skoro opsesivno verovanje da su kvantitativni pristup i egzaktno merenje napredovanja ključni za implementaciju (npr. Schwandt et al., 2016).

Ovim su UN ojačale globalnu tendenciju koja snažno oblikuje obrazovnu politiku (možda i više nego sadržaj ciljeva i agendi koje UN formuliše) – dominacija kvantitativne paradigme u monitoringu i evaluaciji obrazovnih programa i mera, zatim u istraživanju, ali i u praksi. Kontekst globalnih relacija, dinamika promena, krize i neizvesnost doveli su do povratka empirijskim merenjima kao idealu egzaktnosti. „Stiče se utisak da je globalna kriza, zahvatajući brojne oblasti društva (pa i nauku), dovela do paničnog 'bega' u kvazisigurnost egzaktnih nauka i njihovih metodologija, iako ne postoje uverljivi dokazi da takav pristup nudi rešenja na ključna pitanja globalne krize“ (Popović i Maksimović, 2012: 253). Takođe, „istraživači nisu mogli da zanemare društvene promene koje zahtevaju sve veću efikasnost procesa i sistema obrazovanja. Tako je pitanje kauzaliteta ponovo steklo legitimitet i osnažilo zagovornike kvantitativne metodologije u obrazovanju“ (Vujisić Živković, 2013: 18–19).

Ovaj striktni empirizam ostvaruje svoj uticaj na nacionalne politike obrazovanja na različite načine, najčešće ne direktno, preko UN i njegovih Instituta, već preko drugih aktera, kao što je npr. OECD. Zapravo, može se reći i da UN danas formira i menja svoju politiku pod uticajem OECD-a, Svetske banke, Međunarodne organizacije rada (ILO) i sl.

Na nacionalnom planu se uticaj UN i UNESCO-a ne oseća mnogo u formulisanjima ciljeva i sadržaja, ili to ostaje pretežno na deklarativnom nivou. Neretko se koincidencija nacionalnih i globalnih ciljeva predstavlja kao praćenje preporuka i agende UN i SDG, dok to u realnosti nije slučaj, ili se formiraju nacionalna tela koja se bave monitoringom implementacije SDG, ali su funkcionalno odvojena od nacionalne politike i predstavljaju mali, paralelan tok sa njom). Izuzetak je UNICEF, koji svojom razvijenom mrežom, brojnim aktivnostima i projektima, kao i značajnom mrežom partnera, uspeva da ostvari značajne rezultate na nivou pojedinih država. Time on ima dopunsku ili korektivnu ulogu u odnosu na aktivnosti vlada, a delimično uspeva da time utiče i na nacionalnu obrazovnu politiku.

Pomenuti uticaj kvantitativne paradigme se snažno oseća u istraživačkim pristupima – postoji veliki pritisak na istraživače da se bave empirijskim istraživanjima i da koriste kvantitativnu metodologiju, a časopisi koji objavljuju takve radove bivaju visoko rangirani. Vrednovanje istraživača, časopisa i publikacija je kvantitativnog karaktera, napredovanje u akademskoj karijeri je definisano bodovnim lestvicama, rang liste univerziteta su zasnovane na kvantitativnim podacima...

Istovremeno se ne može tvrditi da istraživači imaju snažan uticaj na kreiranje obrazovne politike – ono što je nekada nazivano: politika zasnovana na dokazima (evidence-based policy), danas se pretvorilo u: dokazi zasnovani na politici (policy-based evidences). Velike svetske organizacije (npr. Svetska banka) imaju svoja istraživačka odeljenja koja rade istraživanja u skladu sa dominantnim diskursom organizacije, rezultati drugih istraživača se biraju u skladu sa njenom politikom, a finansijskim i drugim instrumentima se istraživačke institucije i pojedinci usmeravaju na 'poželjni' tip istraživanja.

Ni obrazovna praksa, na žalost, nema značajan uticaj na formiranje politike, iako postoji deklarativno opredeljenje za njeno uvažavanje. Postoji i niz mehanizama kojima se omogućava učenje na primerima dobre prakse (naročito su UN i UNESCO angažovani na ovom planu), oni se objavljuju, prezentuju na konferencijama i drugim skupovima, dodeljuju se nagrade... Postoji visoka svest o potencijalu koji praksa i praktičari imaju kao nosioci ključnih aktivnosti u implementiranju politika, i o mogućnostima da se iskustva prakse 'kapitalizuju'. Brojne su i aktivnosti na razmeni iskustava iz prakse, međusobnom učenju i sl., ali ipak globalna politika (u nešto manjoj meri i evropska) pate od nedovoljne otvorenosti za praktična iskustva u formulisanju politika. Nacionalne politike obrazovanja su, po prirodi stvari, otvorenije za iskustva prakse, ali najčešće samo u onoj meru u kojoj ta iskustva potvrđuju dominantni diskurs iz kojeg se kreira nacionalna politika.

PISA studija

U Srbiji je od globalnih aktera u obrazovanju prisutan OECD, pre svega kroz svoju globalno poznatu PISA studiju – Međunarodni program procene učeničkih postignuća, u kome se testiraju matematička i čitalačka i naučna pismenost, kao i sposobnost rešavanja problema. Mnogo hvaljen i kuđen ovaj program predstavlja glavno, i to veoma moćno sredstvo za uticaj na kreiranje nacionalnih politika. Za razmatranje nacionalne obrazovne politike od manje su važnosti različite zamerke ovom programu (od redukovanja obrazovanja na nekoliko setova veština, preko zanemarivanja važnih obrazovnih sadržaja i samog obrazovnog procesa, do metodoloških zamerki), ali je posebno značajan način na koji pojedine zemlje reaguju na rezultate studije. Ova reaganja se kreću od potpunog poricanja tačnosti i pouzdanosti podataka, pa do toga da se ovaj način testiranja i pristup OECD-a uzmu kao glavni orijentir obrazovne politike. I Srbija je prošla nekoliko ciklusa istraživanja i faza različitog reaganja, i „spada u zemlje kroz koje je protutnjao tajfun medijskih interpretacija i repertoar različitih reakcija obrazovne politike“ (Popović, 2014: 131) koje su više zavisile od aktuelnog ideološkog diskursa nego od samih rezultata koje su učenici Srbije postizali.

Iako je samo po sebi pozitivno da se obrazovne politike kreiraju na osnovu istraživačkih rezultata i da su vođene ekspertskim znanjem, a ne voluntarizmom, postavlja se važno pitanje mandata i legitimiteta OECD-a da nametne obrazovnu agendu koja se sastoji od ove 4 grupe kompetencija, i da u sebi spoji funkciju kreatora glavnog diskursa obrazovne politike i istovremeno njenog evaluatora. Za pojedine zemlje koje implementiraju ovaj program, tj. sprovode testiranje, a među njima je i Srbija, pitanje je u kojoj će meri koristiti rezultate PISA studije za kreiranje svoje obrazovne politike. Iako pruža značajan uvid u nekoliko aspekata funkcionisanja obrazovnog sistema, ona eksperta 'oslobađa' kulturoloških relacija i obaveze da pokušaju da razumeju način na koji se sistemi kulturološki konstruišu i istorijski uslovljeno funkcionišu (Tröhler, 2013: 148). Sem toga, interesantna je činjenica da se retko formulišu preporuke za obrazovnu politiku zasnovane na iskustvu Finske (koja redovno ostvaruje visok skor na PISA testovima, ali i koja već dugo ne sledi preporuke globalne politike – Baucal, 2012: 59). Ne preporučuje se npr. značajno povećanje uloge nastavnika, njegova autonomija i izuzetni uslovi rada, smanjenje ili čak ukidanje standardizovanih testova, fleksibilan kurikulum i sl., ali se zato insistira upravo na suprotnim obrazovnim merama, koje su karakteristične za drugog 'šampiona' PISA-e, Koreju. Reč je o sudaru dva potpuno različita pristupa obrazovanju koje ove zemlje imaju, o sudaru principa slobode, autonomije, znanja sa principima testiranja, standardizacije, kompetencija.

Zbog toga se nacionalne obrazovne politike ne mogu opredeliti za usvajanje preporuka OECD-a ili bilo kog drugog međunarodnog aktera bez razmatranja vrednosti koje one nose, jer se, očigledno, visoki rezultati u obrazovanju mogu postići na više načina. Izbor najboljeg načina zahteva od kreatora obrazovne politike, ali i od istraživača, da se opet okrenu kontekstu, kulturi, okruženju – i, pre svega, opštim ciljevima i vrednostima svojih strategija.

Literatura

- Alibabić, Š., Miljković, J. i Ovesni, K. (2012). Obrazovanje odraslih u regionalnim obrazovnim politikama. U: Vujisić Živković, N., Mitrović, M. i Ovesni, K. (ured.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 9-25). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Amaral, A. (2009). On Bologna, Weasels and Creeping Competence. U: Amaral, A. (et. al), *European Integration and the Europeanisation of Higher Education* (pp. 281-300). Dordrecht: Springer.
- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Despotović, M. i Popović, K. (2014). Strategije obrazovanja odraslih – želje, potrebe, mogućnosti i rezultati. U: Knežić, B., Pejatović, A. i Milošević, Z. (ured.) *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (str. 47-68). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ertl, H. (2013). *The Impact of the Post-Bologna Reforms on German Higher Education and the Transition of Graduates into the Labour Market*. SKOPE, University of Oxford. Dostupno na adresi: <http://www.skope.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2013/11/WP116.pdf> (posećeno 15.11.2018).
- ESIB (2005). *The Black Book of the Bologna Process*. Dostupno na adresi: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf (posećeno 15.11.2018).
- EU i Srbija na delu: Pomoć EU za obrazovanje*. (2018). Delegacija EU u Republici Srbiji. Dostupno na adresi: <http://europa.rs/eu-i-srbija-na-delu-pomoc-eu-za-obrazovanje/#prettyPhoto> (posećeno 15.11.2018).
- Haukland, L. (2017). The Bologna Process: the democracy–bureaucracy dilemma. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 41, No. 3, pp. 261-272.
- Jakobi, A. (2009). *International Organizations and Lifelong Learning. From global Agendas to Policy Diffusion*. London: Palgrave Macmillan.
- Lorenz, C. (2006). Will the universities survive the European Integration? Higher Education Policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration (PDF). *Sociologia Internationalis*, Vol. 44, No. 4, pp. 123-151.
- Maksimović, M. (2011). Politika celoživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija, *Andragoške studije*, br.1, str. 47-70.
- Mulgan, J. (2003). *Global comparisons in policy-making: the view from the centre*. Open democracy. Dostupno na adresi: https://www.opendemocracy.net/ecology-think_tank/article_1280.jsp (posećeno 15.11.2018).
- Muszynski, B. (1999). Bildungspolitik. U: Weißeno, G. (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung* (pp. 35-38), Knjiga 1: Didaktik und Schule. Schwalbach a.T.: Wochenschau Verlag.
- Popovic, K. i Maksimović, M. (2012). Kvalitet obrazovanja odraslih u Evropi kao diskurzivna praksa. U: Alibabić, Š., Medić, S. i Bodroški, B. (ured.), *Kvalitet u obrazovanju 2* (str. 241-258). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Popović, K. (2014). *Evropska i globalna politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Društvo za obrazovanje odraslih.
- Schmid, J. i Klenk, J. (2014). Bildungspolitik. U: Springer Gabler (Hrsg.), *Gabler Wirtschaftslexikon*. Wiesbaden: Springer. Dostupno na adresi:

- <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/3356/bildungspolitik-v10.html>
(posećeno 15.11.2018).
- Schwandt, T, Ofir, Z., Lucks, D., El-Saddick, Kassem and D'Errico, S. (2016). *Evaluation: A crucial ingredient for SDG success*. Briefing IIED. Dostupno na adresi:
<http://betterevaluation.org/en/resources/discussion-paper/IIED-Briefing-Eval-Crucial-SDG> (posećeno 15.11.2018).
- Spasenović, V. (2014). Diferencijacija u obaveznom obrazovanju: komparativni pregled politika i praksi u evropskim zemljama. *Nastava i vaspitanje*, br. 3, str. 387-400.
- Teichler, U. (2012). International Student Mobility and the Bologna Process. Research. U: *Comparative and International Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 34-49.
- Tröhler, D. (2013). The OECD and the Cold War Culture. Thinking historically about PISA. U: Mayer, H. i Benavot, A. (Eds.), *PISA, Power and Policy. The Emergence of global education governance* (pp. 141-161). Oxford: Symposium books.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: GA United Nations.
- UNESCO et al. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of SDG 4*. New York: UNESCO.
- Vujić Živković, N. (2013). Uloga pedagoških istraživanja u transformisanju obrazovne politike i prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 45, br. 1, str. 7-23.
- Žiljak, T. (2009). *Transfer obrazovnih politika: cjeloživotno učenje i europeizacija hrvatske obrazovne politike*. Doktorska disertacija odbranjena na FPZ u Zagrebu. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

PROSVETNA POLITIKA U SRBIJI: GDE JE PRAKTIČAR?¹

Lidija R. Radulović²
Filozofski fakulteta Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se, polazeći od kritičkog pristupa analizi obrazovne politike, razmatra kako obrazovna politika u Srbiji razume i pozicionira ulogu praktičara u obrazovanju (nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika). Razmatranju položaja praktičara u obrazovnoj politici se pristupa kroz uočavanje vrste i svrhe dokumenta kojima se reguliše rad praktičara, te kroz analizu načina na koji se razume praktičar u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Rezultati analize pokazuju da obrazovna politika u Srbiji definiše i propisuje standarde koje bi trebalo da zadovolje praktičari, a čija svrha je provera kvaliteta u obrazovanju. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja pozicionira praktičare kao podređene spoljašnjim zahtevima, neautonomne, a eventualni prostor za njihovo odlučivanje svodi se na odlučivanje o najefikasnijim načinima da ostvare zadate ishode ekonomsko-funkcionalističke prirode. Put ka promeni ovakvog položaja praktičara uključuje njihovu drugačiju ulogu u procesu donošenja regulative, kao i sagledavanje i razotkrivanje značenja i posledica pojedinih prosvetnih rešenja.

Ključne reči: autonomija, ekonomsko-menadžerske vrednosti, kritičke društvene i pedagoške teorije, standardi kompetencija, uloga praktičara u obrazovanju.

Uvod

Moguće su različite konceptualizacije obrazovne politike, kao i odgovori na pitanja kakva ona treba da bude i čime treba da se bavi. Obrazovna politika može biti zasnovana na različitim filozofskim i naučnim osloncima i različitim shvatanjima obrazovanja, kao i na različitim sistemima vrednosti, svetonazorima, ideologijama i političkim idejama. Stoga, može biti više ili manje centralizovana, birokratska, regulatorna, reformska, racionalistička, utemeljena u postojeći kontekst itd. Takođe, može biti usmerena na različite probleme (na finansijska pitanja, razvoj obrazovne mreže, organizaciona ili programska pitanja), može biti više strateška ili više usmerena na procedure i tehnologiju delovanja i može koristiti različite instrumente za uticanje na obrazovnu praksu. U

1 Rad predstavlja rezultat rada na projektu Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

2 E-mail: lradulo@f.bg.ac.rs

literaturi se može naići ne samo na zapažanja o različitim odlikama i različitim tipovima obrazovnih politika, već i na njihove različite klasifikacije. Zato nije neobično da postoje i različiti problemi u vezi sa obrazovnom politikom koji se mogu istraživati, različiti pristupi istraživanju, kao i različiti odnosi između obrazovne politike i istraživanja.

Floden izdvaja tri pristupa analizama obrazovne politike u novijoj istoriji: ekonomski, organizacioni i kritički (Floden, 2007, prema Simons, Olssen, & Peters, 2009). Dok prva dva obuhvataju racionalističke analize odnosa cene i dobiti, te opštih pitanja ekonomije obrazovanja, odnosno racionalistički zasnovane analize i evaluacije načina donošenja odluka, organizacionih, administrativnih i političkih struktura i procedura, treći je različit i po teorijskim osnovama, i po stremljenjima, i po metodologiji. Ovaj pristup je zasnovan na studijama političkih procesa i političkoj filozofiji (naročito neomarksizmu) i novim perspektivama društvenih nauka krajem XX veka (naročito novoj sociologiji obrazovanja, studijama kurikuluma i pokretu akcionih nastavničkih istraživanja) i stremi kritičkom sagledavanju razvoja obrazovne politike i njene veze sa društvenim kontekstom, uočavanju protivrečnosti i tenzija unutar nje, otkrivanju obrazaca na kojima se zasniva i naročito njihove uloge za raspodelu moći. Krajni cilj ovog pristupa nije samo racionalno kritičko sagledavanje pokazatelja koji govore o obrazovnoj politici u društvenom kontekstu, čak nije ni dubinsko razumevanje i dekonstrukcija značenja obrazovne politike i njenih obrazaca za obrazovnu i društvenu stvarnost. Svrha ovakvog pristupa istraživanju / proučavanju, sudeći bar po mnogim autorima koji ga zastupaju, jeste da se preko osveščivanja i dekonstrukcije obrazaca, načina nastanka i posledica određene prosvetne politike, doprinese njenoj promeni u skladu sa vrednostima pravednosti u obrazovanju i društvu. Ovakav cilj proizilazi iz dvostrukog značenja termina *kritički*, koji se u ovom kontekstu „odnosi i na poseban teorijski i na politički stav” (Simons, Olssen, & Peters, 2009a: 18). U skladu sa ovakvim pristupom, istraživanja nisu instrument u službi politike, ona ne služe prikupljanju objektivnih podataka za obrazovnu politiku, niti na podacima zasnovanom unapređenju postojeće politike, promenama programa ili pojedinačnih koraka u procedurama upravljanja i administriranja (Simons, Olssen, & Peters, 2009: 18). Analize ove vrste teže dekonstrukciji i rekonstrukciji politike i kulture na kojima je ona zasnovana. U skladu sa takvim teorijskim osloncima i ciljevima, metodologija istraživanja unutar ovog pristupa biće zasnovana na načinu rezonovanja koji odgovara interpretativnoj i kritičkoj teorijsko-metodološkoj paradigmi.

Inspirisana idejama ovog pristupa analizi obrazovne politike, u nastavku ću pokušati da sagledam kako obrazovna politika u Srbiji pozicionira praktičara – vaspitača, nastavnika na bilo kom nivou obrazovanja ili stručnog saradnika u vaspitno-obrazovnom sistemu, odnosno kako se ova profesija razume i kakvo joj je mesto u obrazovnoj politici u Srbiji. Na poziv mislilaca postmoderne i kritičke orijentacije da se “re-čita” i “re-misli”

obrazovna politika odazvaću se kroz razmatranje dva pitanja:

- čime se bavi prosvetna politika kroz dokumenta koja se direktno odnose na praktičare u obrazovanju?,
- kako se razume praktičar u najvažnijem obrazovnom dokumentu (Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja)?

Izdvajanje ovih pitanja kao relevantnih za razumevanje položaja praktičara ujedno predstavlja njihovo kvalifikovanje kao elemenata za skicu jedne kritički obojene analize prosvetne politike.

Čime se bavi prosvetna politika?

Za razumevanje načina na koji se iz perspektive prosvetne politike razume profesija praktičara u obrazovanju značajan je podatak o tome koji dokumenti se u vezi sa tim donose, odnosno šta se njima nastoji regulisati u praksi i na koji način. Polazeći od toga, može se zapaziti da su za razumevanje načina na koji prosvetna politika u Srbiji razume praktičara u obrazovanju ključni dokumenti *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011), *Standardi kompetencija za profesiju vaspitača* (2018), *Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013), *Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba* (koji 2017. donosi standarde digitalnih kompetencija nastavnika), kao i podatak da se, prema *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (krovnom zakonu u ovoj oblasti u RS iz 2017, koji će u daljem tekstu biti nazivan *Zakon*) može očekivati izrada standarda kompetencija za profesiju stručnog saradnika. Obrazovna politika, dakle, nastoji da dokumentima definiše i na neki način propiše standarde koje bi trebalo da zadovoljavaju svi praktičari u obrazovanju. Načelno, standardi predstavljaju neku vrstu etalona sa kojima se mogu upoređivati i na osnovu kojih se mogu vrednovati proizvodi. Standardi kompetencija zaposlenih u obrazovanju mogu imati ulogu kako u spoljašnjoj evaluaciji (i kontroli kvaliteta njihovog rada), tako i u samoevaluaciji, a mogu predstavljati i orijentire za inicijalno obrazovanje i celoživotno usavršavanje. Kada je reč o Srbiji, prema Zakonu kompetencije i profesionalni razvoj nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, direktora i sekretara predstavljaju “element kvaliteta” obrazovanja i vaspitanja (čl. 6), a standardi su definisani kao skup normi na osnovu kojih se “vrši procena kvaliteta u sistemu obrazovanja i vaspitanja” (član 10).

Iako su standardi u obrazovanju najčešće u vezi sa određenim koncepcijama obrazovanja, a ove sa pedagoškim i psihološkim teorijama i društvenim potrebama, tačnije bi bilo reći da standardi kompetencija proizilaze iz načina na koji uloge zaposlenih u obrazovanju, kao i društvene potrebe, vide oni koji donose ove dokumente. Na sličan način – donošenjem standarda prosvetna politika nastoji da reguliše i postignuća koja

učenici treba da dostignu (niz pravilnika o standardima postignuća za različite nivoe obrazovanja), kao i kvalitet rada vaspitno-obrazovnih ustanova (Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanova, 2011, 2012), pri čemu se on procenjuje prema tome koliko zaposleni u obrazovanju uspevaju da zadovolje te standarde. Rad praktičara se tako reguliše nizom standarda, a ti standardi usmeravaju i programe za njihovo obrazovanje i stručno usavršavanje. Kada je reč o visokoškolskim ustanovama i nastavnicima njihov rad je takođe regulisan standardima (za izbor u zvanje, za akreditaciju visokoškolskih ustanova i programa).

Za ovo razmatranje je značajno imati u vidu da iza ideje standardizacije stoje određene pretpostavke – da su svojstva dobrih praktičara relativno univerzalna, da ih je moguće jasno odrediti, pobrojati i normirati, da je opravdano da se to radi na nivou države – centralizovano, da je moguće izmeriti ispunjenost standarda i da je za kvalitet obrazovanja dobro na taj način ih vrednovati, te polazeći od toga – unapređivati i sl. (Radulović, 2016: 28). Isto tako, regulisanje profesije zaposlenih u obrazovanju preko standarda ima određene posledice: da se od svih profesionalaca očekuje da zadovolje iste zahteve, dakle da se gubi raznovrsnost, ograničava lični stil i mogućnost različitih pristupa aktivnostima, a zanemaruju kontekstualni faktori kao i složenost, neizvesnost i dinamičnost obrazovnih situacija (Radulović, 2016); da standardi, u pokušaju da budu formulisani tako da se mogu meriti i kvantifikovati, favorizuju ograničeni broj tehničkih ponašanja, a zanemaruju filozofske i vrednosne komponente vaspitanja i obrazovanja (Hargreaves et al., 2001; Mitrović i Radulović, 2011), da se kroz standardizaciju i spoljašnju kontrolu, uprkos vokabularu koji poziva na profesionalizam, praktičarima u obrazovanju oduzima jedna od ključnih odlika profesionalnosti – autonomija (Elliott, 2006, Fullan & Hargreaves, 1992), da praktičari doživljavaju standarde (kao i evaluaciju) kao nametnute i nekorisne za kvalitet, da imaju otpor prema tome što su izloženi kontroli, osećaju se nemoćno i ostaju pasivni (Stančić, 2015). Polazeći od toga da obrazovna politika svoj odnos prema praktičarima izražava dominantno kroz logiku standardizacije, može se zaključiti da time: izjednačava praktičare i njihov vaspitno-obrazovni rad sa (industrijskim) proizvodima, kompetentnost praktičara vidi kao sredstvo da se ispune spolja postavljeni zahtevi i određuje njihovu poziciju kao tehničara koji treba da poštuju zadate standarde, odnosno da budu poslušni u odnosu na autoritete koji ih donose i kontrolišu njihovu ispunjenost. Time se, eksplicitno ili implicitno, podržava hijerarhijska raspodela moći u obrazovnom sistemu na sličan način kako se to čini u raspodeli moći između učenika i nastavnika onda kada o svemu u učionici odlučuje nastavnik, dok se od učenika očekuje da budu podređeni njegovom autoritetu, što je u literaturi prepoznato kao *socijalizacija u apatiju i političku subordinaciju* (Barbagli & Dei, 1997). Ovome doprinosi i sam način donošenja standarda (kao i drugih relevantnih dokumenata u

obrazovanju) u kome je uloga praktičara minorna ili nikakva.

Kako se razume praktičar u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja?

Iako bi za detaljniju elaboraciju načina na koji prosvetna politika pozicionira praktičara bilo poželjno analizirati više dokumenata, imajući na umu obim ovog rada zadržaću se na analizi jednog – onog koji se može smatrati najznačajnijim jer se iz njega izvodi sva ostala legislativa i jer se njime uređuju sve osnovne procedure u ovoj oblasti, zbog čega ga najčešće kolokvijalno nazivamo krovnim zakonom. Biće, dakle, analiziran sadržaj *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* i to oni delovi ovog dokumenta koji su u najvećoj meri i najeksplicitnije relevantni za rad praktičara u obrazovanju: Opšti principi obrazovanja i vaspitanja (čl.7), Osnovni ciljevi obrazovanja i vaspitanja (čl.8), Standardi obrazovanja i vaspitanja (član 10), Razvoj, obezbeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja – Nadležnost Ministarstva (članovi 30 i 31), Nadležnost stručnih organa, timova i pedagoškog kolegijuma (član 131), Zaposleni u ustanovi (članovi 135-168 koji se odnose na rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika) i Nadzor (članovi 169-173).

Neka rešenja iz ovog dokumenta već su pominjana u prethodnom tekstu, budući da je u njemu naglašen značaj standarda i standardizacije. U nastojanju da što bolje razumemo kako krovni zakon pozicionira položaj praktičara u ovom delu rada biće analizirano kako se određuje praktičar prema filozofsko-teorijsko-vrednosnim polazištima koja se mogu prepoznati u tekstu Zakona.

Jedinice analize u ovom istraživanju su bile najmanje tekstualne celine koje nose poruku – paragrafi u celini ili stavke u paragrafu. Analizirano je ukupno 44 paragrafa koji su u celini ili nekim svojim stavkama bili relevantni za procenu načina na koji je u dokumentu shvaćena pozicija praktičara.

Odgovor na pitanje kako Zakon razume praktičara pokušala sam da pronađem kategorišući jedinice analize u matrici koja nastaje ukrštanjem sledeće dve dimenzije: 1. kakav se odnos zauzima prema autonomiji praktičara u obrazovanju, što se može kretati na kontinuumu od tehničara do reflektivnog praktičara i 2. koja teorijska i vrednosna polazišta se zastupaju i grade kontekst za delovanje i definisanje uloga praktičara u obrazovanju, što se kreće na dimenziji od ekonomsko-menadžerskih pragmatičnih pozicija i teorije ljudskog kapitala do humanističkih pozicija i kritičkih društvenih i pedagoških teorija¹. Prva dimenzija je već dosta poznata u literaturi o profesiji nastavnika.

¹ Ovu matricu razvila sam zajedno sa grupom studenata doktorskih studija pedagogije za potrebe istraživanja evropskog dokumenta obrazovne politike. Ova istraživanja prikazana su na Drugoj međunarodnoj naučno-stručnoj konferenciji Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača - partnerstvo u građenju kvaliteta (Stojković, Miljković Pavlović i Radulović, 2018; Bulatović, Prlić i Đuković, 2018).

U njoj je svođenje pozicije praktičara na lice čije su kompetencije niz tehničkih veština i vladanja gotovim receptima pomoću kojih ispunjava dobijene zadatke – ostvaruje program koji drugi kreiraju, te ciljeve i ishode koje drugi postavljaju i ima mali ili nikakav prostor za odlučivanje (odnosno “njegovo je da radi a ne da misli”) suprotstavljeno viđenju praktičara kao kompetentnog da pedagoški misli i odgovorno odlučuje, kreira metode i radne materijale, razvija kurikulum ... odnosno da istražuje, preispituje i menja praksu (Radulović, 2016). U drugoj dimenziji suprotstavljene su ideje i vrednosti različitih svetonazora, koje su svoj izraz našle u različitim teorijama društva i obrazovanja. Na jednom kraju ove dimenzije nalaze se ideje oličene u teoriji ljudskog kapitala (koja je razvijena 60-tih godina u SAD, oslanjajući se na ekonomiste XIX veka), prema kojoj se na obrazovanje gleda kao na investiciju koja doprinosi (pre svega) ekonomskom rastu i naglašava efikasno korišćenje resursa. Kada se ove ideje tehnološkog funkcionalizma primene na shvatanje obrazovanja, onda one uključuju shvatanje aktera obrazovnih procesa kao potrošača, shvatanje demokratizacije (društva i obrazovanja) kao povećanja dostupnosti obrazovnim institucijama, shvatanje kompetencija kao puta do produktivnosti i razvoja kompetencija, kao puta ka bolje plaćenim poslovima, shvatanje kvaliteta kao efikasnosti o kojoj se sudi kroz kvantitativno procenjivanje i shvatanje postojećih pozicija pojedinaca i grupa kao posledica njihovih internih karakteristika, a ne kao posledica društveno-ekonomskog konteksta... Ova vrsta razmišljanja obojena je vrednostima i idejama liberalnog progresivizma i prokapitalističke ideologije (Karabel & Halsey, 1977). Na drugom kraju iste dimenzije nalaze se ideje i vrednosti kritičkih teorija društva i obrazovanja. One bi se najkraće mogle opisati kao poziv na kritiku savremenih hegemonističkih odnosa u društvu i ulogu obrazovanja u reprodukciji takvih odnosa moći. U skladu sa tim biće kritikovana instrumentalizacija i marketizacija obrazovanja, favorizovanje ekonomski relevantnih ishoda obrazovanja, kvantifikacije u vrednovanju i testovskih postignuća, dok će profesionalizam biti povezan sa autonomijom i doprinosom promeni u školi i okruženju (Elliott, 2006; Evans, 2008; Fullan & Hargreaves, 1992).

Na ovaj način teorijski su dobijene četiri kategorije:

- a) praktičar koji povremeno vrši refleksiju i odlučuje o svom radu na mikro nivou, ali u okvirima zadatih ekonomsko-pragmatičnih vrednosti i u svrhu ostvarivanja postavljenih (uglavnom ekonomsko obojenih) ishoda, bilo da se radi o ekonomskom razvoju društva ili sopstvenom karijernom napredovanju;
- b) refleksivni praktičar koji, zajedno sa drugim akterima obrazovanja, promišlja i preispituje sopstvenu praksu kao deo društvene prakse, odlučuje o relevantnim pitanjima u obrazovanju i menja praksu;
- c) tehničar koji ostvaruje postavljene (ekonomski zasnovane) ishode prateći i ispunjavajući dobijena uputstva u vezi sa svim aspektima rada i time doprinosi očuvanju postojećeg stanja;
- d) tehničar koji doprinosi promeni, koji ne odlučuje o suštinskim društvenim i obrazovnim pitanjima, ali prepoznaje društvena kretanja koja se zalažu za obrazovne

i društvene promene i u njih se uključuje (na primer kroz projekte koje ne pokreću zvanična državna prosvetna tela).

Kategorizacija je vršena na osnovu smisla teksta člana u celini ili pojedinih stavova u članu, ukoliko ostali stavovi nisu nosili drugačiju poruku. Takođe, ukoliko je tekst izazivao sumnju u vezi sa osnovnom porukom, takav član zakona nije kategorisan. Izdvojeno je 20 članova Zakona koji su mogli biti kategorisani u odnosu na navedene dimenzije. Ostali članovi su se odnosili na normativne aspekte rada praktičara, opšta radna prava zaposlenih ili nivo obrazovanja koje je preduslov za zapošljavanje na određenom radnom mestu. Iako je moguće da bi tumačenje i ovih članova moglo imati značaja za razumevanje pozicije praktičara u zakonskom dokumentu, kako nisu direktno i nesumnjivo bili relevantni za procenu na osnovu navedene dve dimenzije, ovi članovi nisu uzimani u obzir pri analizi.

Rezultati analize su, na neki način, doveli u pitanje potrebu razrade i objašnjavanja napred opisane kategorizacije, budući da se analizirani članovi Zakona u najvećem broju nalaze u istoj kategoriji: tehničar koji ostvaruje ekonomski postavljene ishode. Takvi su, na primer:

- već pominjani član 10 kojim se celokupan obrazovno-vaspitni rad i procena njegovog kvaliteta uređuju nizom propisanih standarda; kao i više drugih članova kojima se njihov rad opisuje kao *ostvarivanje zadataka na osnovu utvrđenih standarda kompetencija (137, 138) i postizanje zadatah ciljeva i standarda postignuća*, kao i u kojima se predviđa da određene programe rada (program rada stručnih saradnika) donosi Ministar;

- članovi zakona kojima se određuje da je nadležnost Ministarstva ne samo da vrši nadzor, već i da proverava ostvarenost propisanih ciljeva obrazovanja i vaspitanja, izdaje dozvole za rad i licence praktičarima, te planira i organizuje njihovo stručno usavršavanje, kao i da planira razvoj kvaliteta obrazovanja *zasnovan na činjenicama*, a preko školskih uprava vrši i spoljašnje vrednovanje rada ustanova; dok se rešenjem Ministra suspenduje i oduzima licenca (članovi 30, 31, 123, 147, 149);

- članovi kojima se propisuje *dužnost* stručnog usavršavanja i određuje da plan stručnog usavršavanja donose organi upravljanja ustanove *u skladu sa prioritetima Ministarstva* (a ne sam praktičar), kao i da sva pitanja od značaja za stručno usavršavanje i karijerno napredovanje propisuje Ministar (članovi 149, 151);

- niz članova kojima se definišu odgovornosti praktičara i sankcije ukoliko *“ne ostvaruje obrazovno-vaspitni rad na način i po postupku kojim se omogućava postizanje propisanih principa, ciljeva i standarda postignuća”*, a u kojima glavnu ulogu u odlučivanju direktno ili posredno ima Ministarstvo ili Ministar (član 149).

Svi pomenuti članovi pozicioniraju praktičare u obrazovanju kao apsolutno

podređene spoljašnjim zahtevima i normama, dakle neautonomne (čak i kada se radi o načinima i postupcima u radu i o pitanjima sopstvenog profesionalnog usavršavanja). Praktičari su autonomni jedino u odlučivanju o tome kako da najbolje i najefikasnije ostvare zadate ishode. Iako sami ishodi u ovom radu nisu analizirani, terminologija i način na koji se u tekstu govori o ciljevima obrazovanja i vaspitanja (pri čemu je jedan od ciljeva “povećanje efikasnosti upotrebe svih resursa obrazovanja i vaspitanja”), o unapređivanju kvaliteta (koje se u svim analiziranim članovima, kao i u drugim članovima Zakona javlja u sintagmi “unapređenje kvaliteta, efikasnosti i efektivnosti”), o usavršavanju kao sredstvu karijernog napredovanja i povećanja plate, te generalno često korišćenje termina efikasnost u celom Zakonu i njegov normativističko funkcionalistički ton svedoče o tome da je praktičar smešten u funkciju ekonomsko-pragmatičnih ciljeva.

Jedini eventualni izuzetak može se pronaći u stavovima onog člana Zakona koji se odnosi na opšte principe obrazovanja i vaspitanja, kojim se određuje da sistem obrazovanja i vaspitanja mora da obezbedi “profesionalnu etiku i kompetentnost koja podrazumeva visoku stručnost nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika..., stalni profesionalni razvoj i visok nivo profesionalne odgovornosti i etičnosti”, kao i “demokratskost kroz uključenost svih učesnika u sistemu obrazovanja i vaspitanja u stvaranju i sprovođenju obrazovnih politika...” Posmatrani izolovano, ovi stavovi bi mogli biti svrstani u kategoriju *refleksivni praktičar* jer se u njima naglašava kompetentnost koja nije ekonomsko-pragmatična, već humanističke prirode, kao i participativno kreiranje obrazovne politike. Ipak, budući da se ovde radi o dva od 18 stavova jednog od članova Zakona, jasno je da oni predstavljaju izuzetak, a ne pravilo. Takođe, budući da se u njihovoj daljoj operacionalizaciji oni razvijaju na način koji poništava ovakvo njihovo značenje, može se tvrditi da oni ne menjaju prirodu Zakona u celini i pozicije praktičara u njemu.

Navedena analiza položaja nastavnika u našoj prosvetnoj politici, mogla bi u daljim istraživanjima upotpuniti podacima o načinu - instrumentima na koji se utiče na rad praktičara (iako ovde nije vršena detaljna analiza ovog pitanja, može se reći da Zakon sadrži veliki broj tačaka koje se odnose na zabrane i disciplinske mere), kao i podacima o ulozi praktičara u procesu donošenja dokumenata kojima se reguliše njihov rad.

Umesto zaključka: može li drugačije i kako do promene

Prethodna analiza vodi ka zaključku da je prosvetna politika u Srbiji centralizovana, birokratska i regulatorna. Ako se i zasniva na podacima o potrebama, te potrebe svakako nisu shvaćene humanistički, već su smeštene u ekonomsko-funkcionalistički okvir. Kada je reč o praktičarima, njihov položaj se reguliše nizom administrativno-birokratskih mera i instrumenata, a „profesionalizacija” razvijena u

ovakvom kontekstu vodi sve većoj „regulisanosti profesije”, odnosno sve manjoj autonomiji.

Pristup nauci i prosveti od koga sam krenula u ovom radu zahteva da se ode dalje od uočavanja dijagnoze. U pokušaju da identifikujem neke elemente prosvetne politike koji potencijalno mogu voditi promeni pomenula bih dve tačke.

Jedna se odnosi na dokumente prosvetne politike. Iako je sama priroda dokumenata na neki način normativna, dokumenti mogu biti više usmereni na kontekst u kome praktičari deluju i osnaživanje praktičara, a manje na propisivanje načina na koji će oni da “ispunjavaju zadate uloge” i kontrolu ostvarivanja zadataka, kao što mogu biti donošeni na mnogo više participativan način, uz poverenje za profesionalno delovanje.

Druga se odnosi na to ko smo mi – profesionalci u obrazovanju, istraživači i praktičari, te kako vidimo svoje profesionalne uloge. Odgovor na pitanje *može li drugačije* u velikoj meri zavisi od našeg odnosa prema pitanju: možemo li i hoćemo li da se bavimo prikupljanjem podataka koji će (eventualno) služiti kao osnova za manje izmene programa i procedura, ili ćemo se baviti kritičkim promišljanjem podataka, razotkrivati socijalnu prirodu njihovog nastanka i njihovu povezanost sa raspodelom moći, te dovoditi u pitanje celokupni kulturni, obrazovni i ekonomsko-politički kontekst u kome se pozicionira praktičar i boriti se za njegovu emancipaciju.

Literatura

- Barbagli, M. & Dei, M. (1997). Socialization into Apathy and Political Subordination. In: J. Karabel & A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 423-432). New York: Oxford University Press.
- Bulatović, M., Prlić, I. i Đuković, A. (2018). Analiza evropskog obrazovnog dokumenta: reflektivni praktičar u dokumentu orijentisanom na ishode?, U: Krnjaja, Ž., Stepić, G. i Prlić, I. (ur.), *Zbornik rezimea sa Druge međunarodne naučno-stručne konferencije Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača – partnerstvo u građenju kvaliteta* (str. 62-63). Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum.
- Eliot, Dž. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija – da li je moguć srećan brak? *Pedagogija*, god. 61, br. 4, str. 431-440.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 56, No. 1, pp. 20-38.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (eds.) (1992). *Teacher development and Educational Change*. London: Falmer.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (1977). Educational Research: A Review and an Interpretation. In: Karabel, J. & Halsey, A. H. (eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 1-85). New York: Oxford University Press.
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović Breneselović, D. i Antonijević, R. (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135-155). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Okvir digitalnih kompetencija : nastavnik za digitalno doba. Ministarstvo prosvete RS, 2017.
Dostupno na adresi:
<http://www.mpn.gov.rs/okvir-digitalnih-kompetencija-nastavnik-za-digitalno-doba/> (posećeno 20.12.2018).
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik* br. 5, 2011.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanova. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 7, 2011. i 68, 2012.
- Stančić, M. (2015). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika*, doktorska teza odbranjena na Filozofskom fakultetu u Beogradu.
- Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 38, 2013.
- Standardi kompetencija za profesiju vaspitača, ZUOV, 2018. Dostupno na adresi:
http://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/standardi_kompetencija.pdf (posećeno 25.12.2018).
- Radulović (2016). *Slike o nastavniku*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Simons, M., Olssen, M. & Peters, M.A. (2009a). The critical education policy orientation. In: Simons, M., Olssen, M. & Peters, M. A. (eds.), *Re-Reading Education Policies – A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (pp. 1-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Simons, M., Olssen, M. & Peters, M.A. (2009b). Challenges, horizons, approaches, tools, styles. In: Simons, M., Olssen, M. & Peters, M. A. (eds.), *Re-Reading Education Policies – A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (pp. 36-96). Rotterdam: Sense Publishers.
- Stojković, J., Miljković, Pavlović, A. i Raduović, L. (2018). Kakvog nastavnika želi obrazovna politika: analiza jednog evropskog dokumenta. U: Krnjaja, Ž., Stepić, G. i Prlić, I. (ur.), *Zbornik rezimea sa Druge međunarodne naučno-stručne konferencije Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača – partnerstvo u građenju kvaliteta* (str. 62-63). Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum.
- Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br.88, 2017.

OBRAZOVNA POLITIKA – MESTO I ULOGA PRAKTIČARA

Miroslav V. Pavlović¹
Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd

Apstrakt

Rezultati prethodnih istraživanja svedoče o nedovoljnoj participaciji zaposlenih u praksi u primeni obrazovne politike. Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje zastupljenosti nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika u odobravanju programa stručnog usavršavanja, kao jednom od važnih mehanizama obrazovne politike. Prvi uzorak čine ustanove (N = 418) i pojedinci (N = 3667) koji su se prijavili na Konkurs za odobravanje programa stalnog stručnog usavršavanja za školsku 2018/19, 2019/20 i 2020/21 godinu, a drugi uzorak članovi komisija za pripremu predloga za odobravanje programa stručnog usavršavanja (N = 152). Podaci su prikupljeni analizom elektronske baze podataka i dokumentacije Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Rezultati istraživanja pokazuju da se u strukturi organizatora programa ustanove koje obavljaju delatnost obrazovanja i vaspitanja nalaze na drugom mestu. Nastavnici, vaspitači i stručni saradnici su najzastupljenija kategorija među autorima, realizatorima i recenzentima programa. Završni deo rada posvećen je implikacijama dobijenih nalaza za buduća istraživanja i praksu u ovoj oblasti.

Ključne reči: obrazovna politika, praksa, programi, stručno usavršavanje.

Uvod

U novijoj literaturi se primena obrazovne politike definiše kao svrsishodan i višesmeran proces promena koji ima za cilj uvođenje specifične politike u praksu i koji može uticati na različite nivoe sistema obrazovanja (Vinnert & Pont, 2017: 26). Stručno usavršavanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika ima značajnu ulogu u implementaciji obrazovne politike, unapređivanju sistema obrazovanja i vaspitanja i profesionalnom razvoju. U *Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, u delu koji opisuje viziju obrazovanja nastavnika, navedeno je da se stručno usavršavanje nastavnika obavlja na osnovu akreditovanih kvalitetnih i proverenih programa obuke kroz koje se ostvaruje obrazovna politika. Drugim rečima, programi stručnog usavršavanja predstavljaju važan mehanizam obrazovne politike.

Primena obrazovne politike zavisi od brojnih faktora uključujući i karakteristike pojedinca i organizacija koji neposredno sprovode planirane reforme. Ključni akteri

¹ E-mail: miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

obrazovne politike obično se predstavljaju u vidu trougla koji čine: politika na državnom nivou koja se posmatra kroz delatnost Ministarstva, praksa koja obuhvata delatnost ustanova za obrazovanje i vaspitanje i zaposlenih u tim ustanovama i istraživanja kao delatnost naučnoistraživačkih organizacija (Kovač, 2007). Analize doprinosa navedenih aktera obrazovnoj politici sugerišu da je delatnost zaposlenih u praksi nedovoljno zastupljena. Na osnovu istraživanja percepcija ključnih aktera obrazovnih promena, Pavlović (2011) izveštava da nastavnici vide nadležno Ministarstvo kao jedini agens obrazovnih promena, a da vlastitu participaciju ocenjuju kao slabu. Đerić i Vujačić (2012) smatraju da nivo participacije određuje odnos nastavnika prema reformskim inicijativama, ali da je za kvalitetno angažovanje nastavnika u obrazovnim promenama potrebno ispunjenje brojnih preduslova, uključujući i rešenja koja se tiču njihovog profesionalnog razvoja. Praktično to znači da povećanje participacije zaposlenih u praksi ne mora nužno dovesti do unapređivanja primene obrazovne politike.

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje zastupljenosti nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika u poslovima odobravanja programa stručnog usavršavanja. Zakonska regulativa omogućava zaposlenima u praksi da uzmu učešće kao autori i realizatori programa ili kao članovi komisija za ocenjivanje programa. Ovakva praksa nalazi empirijsko utemeljenje u studijama o karakteristikama efektivnih programa stručnog usavršavanja koje pokazuju da „pravo glasa i izbora“ nastavnika u pogledu vlastitog profesionalnog razvoja (npr. koje će obuke pohađati) predstavlja snažan prediktor motivacije za učestvovanjem i zadovoljstva programima stručnog usavršavanja (Blase & Blase, 2000; Nil & Bogler, 2008).

Prethodna istraživanja stručnog usavršavanja u našoj zemlji ukazuju na postojanje brojnih problema, ali su za temu ovog rada posebno važni nalazi o nedovoljnoj participaciji i pasivnom odnosu zaposlenih u praksi prema vlastitom profesionalnom napredovanju (Stanković i Pavlović, 2010). Zanimljivi su i radovi u kojima su prezentovane ideje zaposlenih u praksi o pravcima unapređivanja sistema stručnog usavršavanja. Stanković i saradnici (2013) nalaze da se predlozi nastavnika u najvećoj meri odnose na bolje finansiranje, unapređivanje kvaliteta programa, uvođenje različitih oblika stručnog usavršavanja i promene na nivou škole i sistema. S druge strane, predlozi direktora, stručnih saradnika, zaposlenih u prosvetnoj administraciji i stručnjaka u oblasti obrazovanja odnose se na bolje upravljanje sistemom stručnog usavršavanja, obezbeđivanje resursa i podrške, kao i povećanje fleksibilnosti i primenljivosti oblika i sadržaja stručnog usavršavanja (Đerić i sar., 2014). Autori obe studije naglašavaju da u odgovorima ispitanika nema predloga koji se odnose na odgovornost i ulogu samih nastavnika u unapređivanju stručnog usavršavanja.

Metodologija

Prvi uzorak čine sve ustanove i pojedinci koji su se prijavili na Konkurs za odobravanje programa stalnog stručnog usavršavanja za školsku 2018/19, 2019/20 i 2020/21. godinu, koji je raspisao Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja u oktobru 2017. godine. U svojstvu organizatora programa prijavilo se 418 ustanova, a u svojstvu autora i/ili realizatora programa 3667 lica. Drugi uzorak čine svi spoljni saradnici Zavoda koji su angažovani kao članovi komisija za pripremu predloga za odobravanje programa stručnog usavršavanja, ukupno 152 saradnika. Podaci su prikupljeni analizom sadržaja elektronske baze podataka o Konkursu i Liste spoljnih saradnika Zavoda po Javnom pozivu. Podaci su prikazani tabelarno, uz odgovarajuće komentare. U obradi podataka korišćena je deskriptivna statistika.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

U Tabeli 1 prikazana je struktura ustanova koje su se prijavile kao organizatori programa stručnog usavršavanja. Prema *Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, pravo učešća na konkursu za odobravanje programa koji raspisuje Zavod imaju pravna lica registrovana za delatnost u oblasti obrazovanja i vaspitanja, kao i privredna društva i ustanove čija je delatnost predmet stručnog usavršavanja u srednjim stručnim školama (Član 9). Pojedinačno posmatrano, najzastupljenija su udruženja registrovana za delatnost u oblasti obrazovanja i vaspitanja, a zatim stručna društva. Ovaj nalaz je u skladu sa rezultatima prethodnih istraživanja (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2015), ali dovodi u pitanje percepcije stručnjaka zaposlenih u obrazovanju o nedovoljnom učešću stručnih društava (Đerić i sar., 2014). Ustanove koje obavljaju delatnost obrazovanja i vaspitanja (predškolske ustanove, osnovne i srednje škole i škole sa domom) zastupljene su sa 26%, što je značajno manje nego nevladin sektor, ali više u poređenju sa naučnoistraživačkim organizacijama (visokoškolske ustanove i instituti) koje su zastupljene sa 16%. Nalaz o najmanjem učešću naučnoistraživačkih organizacija ima podršku u zapažanjima drugih autora o potrebi za većim uključivanjem visokoškolskih ustanova i instituta (Đerić i sar., 2014; Pavlović i Žunić-Pavlović, 2015).

Tabela 1. Struktura prijavljenih organizatora programa stručnog usavršavanja

Ustanove	Br.	%
Predškolske ustanove	24	5,74
Osnovne škole	51	12,20
Srednje škole	32	7,65
Škole sa domom	2	0,47
Visokoškolske ustanove	58	13,87
Instituti	8	1,91
Regionalni centri za stručno usavršavanje	12	2,39
Stručna društva	64	15,31
Udruženja	161	38,51
Privredna društva	4	0,95
UKUPNO	418	100,00

Podaci prikazani u Tabeli 2 odnose se na radno mesto koje su autori i realizatori naveli u prijavnim formularu. Skoro 70% prijavljenih autora i realizatora zaposleno je u ustanovama koje obavljaju delatnost obrazovanja i vaspitanja. To je skoro četiri puta više u odnosu na zaposlene u naučnoistraživačkim organizacijama koji su zastupljeni sa 18%. Treba napomenuti da je moguće da u kategoriji saradnika udruženja i stručnih društava ima i onih koji su zaposleni u ustanovama za obrazovanja i vaspitanja, ali to nisu naveli u prijavi. Prema *Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, prilikom odobravanja programa uzimaju se u obzir reference autora i realizatora u vezi sa temom programa, kao i veštine i iskustvo u izvođenju obuka (Član 10). Sudeći prema ovim podacima, u Srbiji ima preko 2000 vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika koji smatraju da su kompetentni za kreiranje i izvođenje programa stručnog usavršavanja.

Tabela 2. Struktura prijavljenih autora i realizatora programa stručnog usavršavanja

Radno mesto	Br.	%
Vaspitači u predškolskoj ustanovi	52	1,42
Nastavnici u osnovnoj i srednjoj školi	1394	38,01
Stručni saradnici	668	18,21
Direktori i pomoćnici direktora u predškolskoj ustanovi, osnovnoj i srednjoj školi	338	9,22
Nastavnici u visokoškolskoj ustanovi	636	17,34
Istraživači u institutu	20	0,55
Saradnici udruženja i stručnih društava	508	13,86
Bez podataka	51	1,39
UKUPNO	3667	100,00

Prema *Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, članovi komisije za pripremu predloga za odobravanje programa biraju se na osnovu javnog poziva, iz reda stručnjaka koji imaju odgovarajuće visoko obrazovanje i najmanje 10 godina radnog iskustva u struci (Član 11). Tabela 3 sadrži podatke o radnom mestu spoljnih saradnika Zavoda koji su angažovani kao članovi komisija za pripremu predloga za odobravanje programa stručnog usavršavanja. Na osnovu prikazanih podataka može se konstatovati da je tri četvrtine članova komisija zaposleno u ustanovama koje obavljaju delatnost obrazovanja i vaspitanja, a nešto manje od jedne četvrtine u naučnoistraživačkim organizacijama. Ovakva struktura odgovara ustaljenoj praksi formiranja tročlanih komisija u čijem su sastavu dva predstavnika ustanova za obrazovanje i vaspitanje i jedan predstavnik naučnoistraživačkih organizacija.

Tabela 3. Struktura članova komisija za odobravanje programa stručnog usavršavanja


Radno mesto	Br.	%
Vaspitači u predškolskoj ustanovi	3	1,97
Nastavnici u osnovnoj i srednjoj školi	89	58,55
Stručni saradnici	23	15,13
Nastavnici u visokoškolskoj ustanovi	31	20,39
Istraživači u institutu	4	2,63
Prosvetni savetnici	2	1,31
UKUPNO	152	100,00

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja upućuju na zaključak da praktičari ostvaruju značajan doprinos u implementaciji obrazovne politike kroz programe stručnog usavršavanja. Imajući u vidu tradicionalne modele uloga koje zaposleni u praksi mogu imati u obrazovnoj politici (Croll et al., 1994), može se reći da su u oblasti stručnog usavršavanja nastavnici, vaspitači i stručni saradnici dostigli ulogu kreatora obrazovne politike. Tu ulogu ostvaruju kao autori, realizatori i recenzenti programa. Ministarstvo i drugi državni organi i dalje odlučuju o ciljevima i prioritetima stručnog usavršavanja, ali je zaposlenima u praksi ostavljena mogućnost da učestvovanjem u postupku odobravanja programa utiču na obrazovnu politiku. Nalazi dobijeni u ovom istraživanju pokazuju da su zaposleni u praksi tu priliku iskoristili. Naredne korake treba usmeriti ka utvrđivanju prednosti i nedostataka važeće procedure odobravanja programa i preduzimanju mera za osiguranje ravnopravnog i kvalitetnog učešća svih ključnih aktera u stručnom usavršavanju.

Literatura

- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, Vol. 38, No. 2, pp. 130-141.
- Croll, P., Abbott, D., Broadfoot, P., Osborn, M. & Pollard, A. (1994). Teachers and education policy: Roles and models. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, No. 4, pp. 333-347.
- Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: Perspektive različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 46, br. 1, str. 29-49.
- Đerić, I. i Vujačić, M. (2012). Ključni principi i uloge aktera obrazovnih promena. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 44, br. 1, str. 7-23.
- Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istraživanja*, god. 4, br. 2, str. 255-265.
- Nir, A. E. & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and teacher education*, Vol. 24, No. 2, pp. 377-386.
- Pavlović, J. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: Deset godina našeg života. U: Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 61-98). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović, M. i Žunić-Pavlović, V. (2015). Programi stručnog usavršavanja za obrazovanje i vaspitanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška. U: Dubljanin, S., Mitrović, M. i Orlović, V. (ur.), *Susreti pedagoga „Pedagoški doprinos unapređivanju podučavanja i učenja“* (str. 57-62). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 81, 2017 i 48, 2018.
- Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: Perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 45, br. 1, str. 86-107.
- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: Polovina, N. i Pavlović, J. (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 17-39). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik RS*, br. 107, 2012.
- Viennet, R. & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Papers, No. 162). Paris: OECD Publishing.

The background features a stylized landscape illustration. At the bottom, a road with white dashed lines leads towards a range of mountains. The mountains are depicted with soft, wavy outlines in shades of light blue and green. In the foreground, there are silhouettes of trees or bushes. The overall color palette is light and airy, with a gradient from light green at the top to light blue at the bottom.

Obrazovna politika između globalnih trendova i lokalnog konteksta

DUALNO OBRAZOVANJE – IZAZOVI I MOGUĆNOSTI ZA ZEMLJE U TRANZICIJI – SLUČAJ MAKEDONIJE¹

Miomir Despotovic²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu su se prikazuje koncept obrazovanja kroz rad, posebno nemački koncept i praksa dualnog obrazovanja, kao najefikasniji model obrazovanja kroz rad i mogućnosti njegove implementacije u tranzicionim zemljama kao što je Makedonija. Okvir za učenje kroz rad u EU uključuje razmatranje karakteristika i modela učenja kroz rad, praksi dualnog obrazovanja u Nemačkoj i mogućnostima njegove primene u Makedoniji. Identifikovane su ključne barijere u implementaciji učenja kroz rad i markirane ključne promene koje bi omogućile njegovu uspešnu implementaciju.

Ključne reči: učenje kroz rad, dualno obrazovanje, praktična nastava.

Evropski okvir učenja kroz rad

Zajednička karakteristika reformi sistema srednjeg stručnog obrazovanja koje se provode u Evropi poslednjih nekoliko decenija je pokušaj uspostavljanja fleksibilnog sistema inicijalnog stručnog obrazovanja koji je u stanju da odgovori na promenljive potrebe tržišta rada i omogući učenicima da učenjem kroz rad steknu znanje, veštine i vrednosti koje su im potrebne za zapošljavanje, celoživotno učenje, lični i karijerni razvoj. Ovaj opšti strateški pravac za razvoj stručnog obrazovanja i obuke u EU artikulisan je u većem broju dokumenata među kojima su posebno važni Kopenhagenska deklaracija (European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission 2002), Kominike iz Briža (European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, 2010), Evropski strateški okvir za razvoj u oblasti obrazovanju i obuke (Evropska komisija, 2010) i Zaključci iz Rige (European Commission, 2015). Na samitu u Rigi u junu 2015. godine, ministri zaduženi za stručno obrazovanje i obuku složili su se da povećaju svoje napore u podizanju ukupnog kvaliteta i statusa stručnog obrazovanja kako bi se ispunili strateški

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: mdespoto@f.bg.ac.rs

ciljevi ET 2020 i obezbedila podrška za širi evropski program rasta i zapošljavanje. U okviru procesa u Rigi, sve zemlje kandidati su odabrale učenje kroz rad kao svoj prioritet u reformi (Evropska komisija, 2015). I u svojim novim inicijativama i programima, kao što je Agenda za nove veštine za Evropu, Evropska komisija predlaže da se socijalni partneri uključe u planiranje, organiziranje i provođenje stručnog obrazovanja na svim nivoima, te da stručno obrazovanje treba imati jaku dimenziju rada. Učenje kroz rad (work-based learning) smatra se ključnim faktorom za dobijanje dobrih poslova i razvoj vještina relevantnih za tržište rada, uključujući i meke vještine, gdje socijalni partneri igraju ključnu ulogu (European Commission, 2016).

Evropska komisija je posebno promovisala učenje kroz rad (work-based learning) u zemljama kandidatima za EU i ohrabrivala ih na sledeće akcije:

- integrisanje učenja zasnovanog na radu u sistem stručnog obrazovanja i obuke;
- obezbeđivanje jasnog regulatornog okvira za učenje zasnovano na radu;
- uključivanje socijalnih partnera;
- obezbeđivanje podsticaja za poslodavce da se uključe u učenje zasnovano na radu;
- pružanje usmerene podrške za rizične grupe da se uključe u učenje zasnovano na radu;
- ponuda različitih mogućnosti realizacije učenja zasnovanog na radu i
- podrška učenicima za učenje zasnovano na radu (European Commission, 2013).

Karakteristike učenja zasnovanog na radu

Koncept učenja zasnovanog na radu, a posebno sistem dualnog obrazovanja kao najefikasniji model učenja kroz rad, polazi od premise da svako učenje koje se dešava samo u školskim okvirima nije dovoljno efikasno. Sa ove tačke gledišta stvarni radni život mora postati sastavni dio učenja. U skladu sa tim učenje kroz rad se definiše kao učenje putem obavljanja realnog rada kod poslodavca, odnosno učenje kroz proizvodnju stvarnih dobara i usluga (ETF, 2009, 2014; European Commission, 2013a). Učenje kroz rad najčešće se, međutim, shvata kao smenjivanje učenja u školi i učenja na radnom mestu, pri čemu stvarna proporcija učenja u autentičnom radnom okruženju može da varira. U učenju kroz rad, značajan deo učenja odvija se u istom ili sličnom kontekstu u kojem se naučeno primenjuje. Na ovaj način se omogućava efikasna radna socijalizacija, sticanje tržišno priznatih veština, brži transfer od učenja do posla (zapošljavanje) i kvalitetno i pravovremeno ispunjavanje potreba tržišta rada za kompetencijama.

Učenje u školi i učenja kod poslodavca predstavljaju jedinstven i koherentan sistem učenja. Naučeno na jednom mestu se verifikuje na drugom. U učenju se kombinuju istraživanje, promišljanje i praktično delovanje. Raspodela odgovornosti za proces učenja

i postizanje očekivanih ishoda nije, međutim, proporcionalna niti strogo podeljena po liniji teorijsko - praktično. Teorijsko učenje nije isključivo domen odgovornosti škole, a praktično, odgovornost poslodavca. Praktično učenje se dešava i u školi, kao što se teorija uči u praksi. Učenje u školi i učenje na radnom mjestu su samo različiti konteksti za postizanje jedinstvenih, programski definisanih ishoda učenja. Ostvarivanje učenja putem rada je, međutim, veoma složeno ne samo zbog angažovanja većeg broja aktera koji imaju različite uloge i funkcije i nadležnosti u procesu i organizaciji učenja i čije delovanje mora biti usaglašeno, već i zbog štoga što ga regulišu propisi kojima se uređuje ne samo obrazovanje već i zapošljavanje i bezbednost na radu.

Učenje kroz rad, odnosno učenje kod poslodavca je od izuzetne važnosti za učenika i za poslodavca jer:

- učenik uči u realnom radnom okruženju, obavlja realan posao i ima konkretan rezultat rada. On se suočava sa stvarnim radnim zadacima i izazovima i mora da nađe stvarno i funkcionalno rešenje za njih. U tim situacijama on stiče iskustvo, primjenjuje stečeno znanje, prilagođava ga i transformiše, a to je najznačajniji i najefikasniji način učenja;
- učeći kroz rad učenik uči od starijih, iskusnijih i komunicira sa njima, što je potpuno drugačija situacija od učenja u školi gde on uči od nastavnika i tokom učenja komunicira uglavnom sa svojim vršnjacima. Na taj način on usvaja ne samo stručna znanja, već i nove stavove, vrednosti, norme ponašanja i odgovarajuću radnu kulturu;
- tokom učenja kod poslodavca učenik ima priliku da se upozna sa novim tehnologijama, tehnikama, procesima i načinima rada. On dobija priliku da uči ono što je aktuelno i što će mu pomoći da se bolje prilagodi i bude efikasan na svom budućem radnom mestu;
- poslodavac posmatra učenike kao svoje buduće zaposlene ili kao potencijalne saradnike i ima priliku da ih pripremi za specifičan proces i organizaciju rada i sebi osigura potrebnu radnu snagu. To za jedan broj učenika znači i mogućnost direktnog zapošljavanja kod poslodavca koji realizuje praktično obrazovanje.

Modeli učenja kroz rad

U teoriji i praksi stručnog obrazovanja razvijeno je nekoliko modela učenja kroz rad:

- *šegrtovanje* (apprenticeship; in company training) – sticanje neophodnih stručnih veština putem obavljanja realnog rada, pri čemu učenik ima status zaposlenog;

- *staziranje / pripravništvo* (internships / traineeship) – sistematsko uključivanje mladih stručnjaka u proces rada i usvajanje praktičnih veština nakon sticanja obrazovanja; na ovaj način omogućuje se sticanje prvog stručnog i radnog iskustva i početna stručna socijalizacija uz potpuno ili delimično plaćen rad;
- *simulacija rada* (simulated work) - kombinovanje školskog učenja i učenja u simuliranim radnim situacijama i uslovima kao što su virtuelna preduzeća, „školska preduzeća“ „kancelarije za učenje“, koji predstavljaju „realni deo“ školskog učenja.;
- *učenje kroz rad* (work-based learning) – kombinovanje školskog učenja i učenja kod poslodavca pri čemu učenik može imati status zaposlenog i primati nadoknadu za svoj rad ili status nezaposlenog i raditi bez naknade za rad; učenje zasnovano na radu ima različite manifestacije (praktično učenje u školi, učenje putem prakse u radnom kontekstu, obuka na poslu, učenje u preduzeću) i različit intenzitet i frekventnost školskog učenja i učenja putem obavljanja realnog rada. (CEDEFOP, ETF, European Commission, ILO, OECD, UNESCO, s.a; ETF, 2014). Model sa najfrekventnijim smenjivanjem učenja u školi i učenja kroz rad je nemački sistem dualnog obrazovanja.

Iako se model dualnog obrazovanja smatra najefikasnijim modelom učenja kroz rad, svi pomenuti modeli se često kombinuju i imaju različito značenje, strukturu i status u različitim zemljama. Kada su u pitanju zemlje kandidati, a posebno Jugoistočna Evropa, prisutna je snažna intencija EU, uz dodatnu nemačku ekspertsku i finansijsku podršku, da se učenje kroz rad definiše i implementira kao nemački sistem dualnog obrazovanja. Drugačije rečeno, Evropa nastoji da promovise učenje putem rada, a Nemačka da „izveze“ svoj sistem dualnog obrazovanja kao najpoznatiji i najefikasniji model učenja kroz rad. Na taj način Nemačka teži da u Jugoistočnoj Evropi formira efikasne, i sa nemačkim sistemom stručnog obrazovanja kompatibilne sisteme stručnog obrazovanja, i tako za nemačko tržište rada obezbedi odgovarajuću radnu snagu.

Nemački model dualnog obrazovanja

Nemački sistem dualnog obrazovanja ima dugu tradiciju i visoko je cenjen u nemačkoj ekonomiji i društvu. Sistem uspešno integriše učenje (obuku) u preduzećima i učenje u školi kako bi pripremio učenike za rad i zapošljavanje. Učenici provedu 3-4 dana na obuci u kompaniji i 1-2 dana u školi. U toku obuke učenik ima status zaposlenog i prima platu za rad (vidi detaljnije: Euler, 2013; Federalno ministarstvo obrazovanja i istraživanja, 2015). Glavna snaga dualnog sistema je visok stepen angažmana poslodavaca i drugih socijalnih partnera. Mesta za obuku nude svi tipovi poslodavaca

(preduzeća i javne službe). Poslodavac sklapa ugovor sa učenicima kojim se obavezuju da im pruže stručne kompetencije u zanimanju predviđenom odgovarajućim standardom. Obuka se može odvijati samo u akreditovanim preduzećima u kojima postoje uslovi za sticanje predviđenih veština što uključuje i osposobljene i akreditovane instruktore i akreditovana radna mesta za obuku.

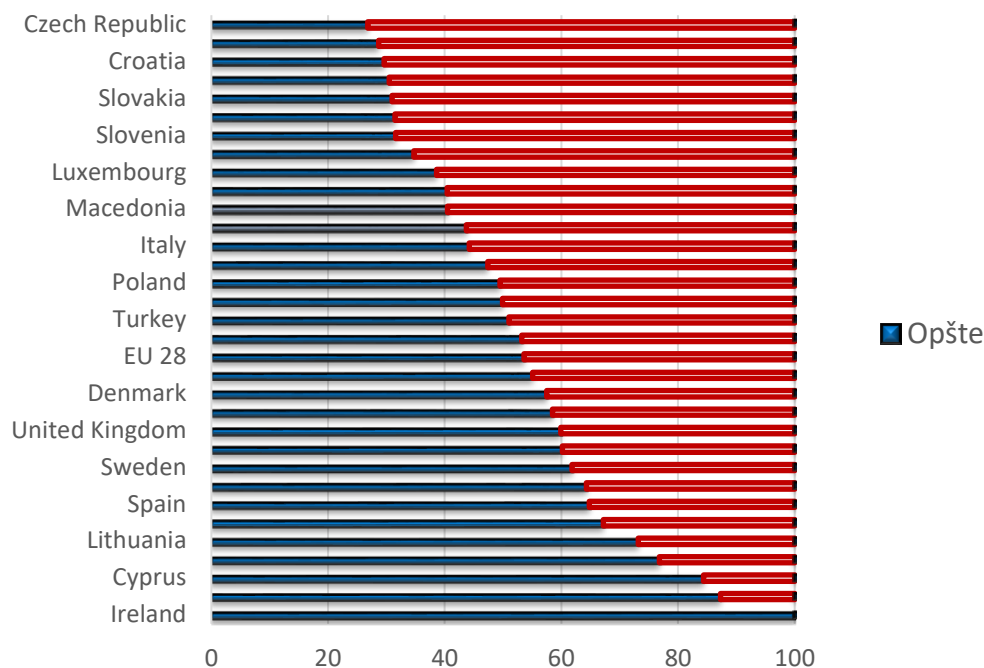
U Nemačkoj se dualni sistem visoko ceni i privlači veliki broj učenika a poslodavci imaju priliku da izaberu i zaposle najспособnije i najmotivisanije učenike. Sistem takođe ima veoma složenu mrežu balansiranja interesa pojedinaca, države, lokalne zajednice i kompanija koje osiguravaju da specifične potrebe poslodavaca ne ugrožavaju šire ekonomske ciljeve i lične i obrazovne ciljeve učenika (videti: Schneider, Krause and Woll, 2007). Nakon završetka obuke u dualnom sistemu, većina učesnika se zapošljavaju kao kvalifikovani radnici dok manji broj nastavlja obrazovanje na tercijarnom nivou. Ono što je posebno važno razumeti jeste priroda nemačkog sistema „dualnosti“. Nemački sistem je „dualan“ ne samo u smislu mesta učenja (škola / kompanija), već i u smislu finansiranja (država / kompanije) i zakonodavstva (federalna vlada / vlada pojedinih država). Privredna komora u nemačkom dualnom obrazovanju ima posebnu ulogu. Ona ima sledeće glavne odgovornosti: savetovanje kompanija i učenika, praćenje realizacije obuke u kompanijama, donošenje propisa i uredbi, nadgledanje objekata, instruktora, učenika i organizacija završnog ispita i izdavanje sertifikata.

Barijere u implementaciji učenja kroz rad

U implementaciji obrazovanja kroz rad sve zemlje, a posebno zemlje u tranziciji se suočavaju sa nekoliko osnovnih barijera:

- tradicija u pogledu ponude programa i broja učeničkih mesta u programima opšteg i stručnog obrazovanja;
- nedovoljna atraktivnost srednjeg stručnog obrazovanja za učenike;
- dominantno školska organizacija i realizacija stručnog obrazovanja;
- nekoordinisano delovanje škole i poslodavca;
- angažovanje učenika na zadacima koji nisu povezani sa programskim zahtevima i ishodima učenja.

U pogledu odnosa između opšteg i stručnog obrazovanja s obzirom na broj ponuđenih učeničkih mesta, odnosno broj upisanih učenika, u evropskim zemljama vlada velika raznolikost. Zavisno od svoje obrazovne tradicije i trenutnih socio-ekonomskih potreba neke zemlje favorizuju stručno, a neke opšte obrazovanje.



Izvor: Eurostat

Slika 1. Broj učenika upisan u srednje stručno obrazovanje 2015

Zanimljivo je da zemlje jugoistočne Evrope, odnosno Bivše Jugoslavije favorizuju stručno obrazovanje. Slovenija i Hrvatska upisuju 70%, a Makedonija 60% srednjoškolske populacije u programe stručnog obrazovanja. S obzirom na veliki broj učenika u stručnom obrazovanju veoma je teško obezbediti odgovarajući broj preduzeća, radnih mesta i sertifikovanih instruktora u preduzećima koji bi organizovali učenje putem rada u preduzećima.

Iako se u nekim zemljama značajan procenat mladih ljudi upisuje u srednje stručno obrazovanje zbog verovatnoće pronalazjenja posla (Ranieri, 2017) i iako 65-69% ljudi u EU smatra da VET ima pozitivan imidž u njihovoj zemlji, za mnoge mlade ljude i njihove roditelje srednje stručno obrazovanje i dalje ostaje drugi izbor. Zbog toga ono mora da poveća svoju privlačnost kroz kvalitetnu ponudu i fleksibilnu organizaciju, omogućavajući napredovanje ka višem stručnom ili akademskom učenju, i bliže veze sa svetom rada (European Commission, 2016). U zemljama Jugoistočne Evrope dominira ponuda četvorogodišnjih programa stručnog obrazovanja, dok se trogodišnji programi, uprkos potrebama privrede za radnom snagom, postepeno gase.

Treća velika barijera za implementaciju učenja putem rada je tradicionalna organizacija srednjeg stručnog obrazovanja koje se uglavnom organizuje u školama i sa malim učešćem poslodavaca. Nekoordinisano delovanje škole i poslodavaca u realizaciji praktičnog obrazovanja može predstavljati jednu od najznačajnijih barijera u

implementaciji učenja kroz rad. Zbog specifičnosti organizacije rada i tehnološkog procesa vrlo je teško obezbediti da učenje kod poslodavca dosledno prati zahteve obrazovnog programa i dinamiku teorijske nastave u školi. Učenici se često angažuju na aktivnostima i poslovima koje diktira poslovni ritam i preuzete obaveze poslodavca koji ne dozvoljavaju direktno praćenje teorijske nastave odgovarajućom praksom kod poslodavca.

Iskorištavanja učenika za vreme obavljanja praktične nastave u firmi, odnosno angažovanje učenika na zadacima koji nisu povezani sa programskim zahtevima i ishodom učenja je najveća opasnost za koncept i praksu učenja putem rada. Poseban vid iskorišćavanja i zloupotrebe predstavlja „zadržavanje“ učenika na samo jednoj radnoj poziciji i jednoj vrsti zadataka tokom obuke kod poslodavca. Na taj način se on sprečava da stekne šire radno iskustvo i usvoji praktičnu stranu predviđenih programskih ishoda.

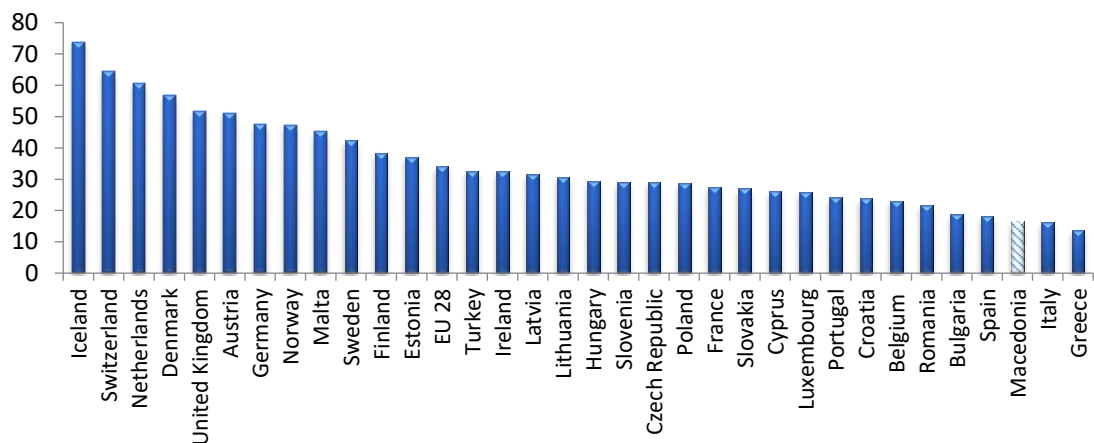
Mogućnosti za uvođenje obrazovanja kroz rad u Makedoniji

Makedonija ima 2.073.702 stanovnika i nalazi se u periodu intenzivne demografske tranzicije. Od 2005. do 2015. godine udeo mlade populacije (0-14 godina) u ukupnom broju smanjio se sa 18,2% na 16,7%, a udeo starog stanovništva (65 godina i više) povećao se sa 11,1% na 13,0% (Државен завод за статистика на Република Македонија, 2016).

Iako je glavni spoljopolitički cilj Makedonije pristupanje EU, prema realnim ekonomskim pokazateljima, to je daleko od toga. Po veličini BDP-a, Makedonija je daleko iza zemalja EU-28 i njen DBP čini samo 38% od proseka EU-28 (Eurostat, 2016).

Prema Anketi o radnoj snazi iz 2016. godine, radno sposobno stanovništvo u Makedoniji činilo je 1.778.980 osoba, od čega je 56,5% bilo aktivno i učestvovalo na tržištu rada, dok je 43,5% bilo neaktivno. Značajan deo (54,4%) radne snage su oni sa četvorogodišnjim srednjim obrazovanjem, dok je učešće trogodišnjih profila u radnoj snazi je ispod 10%, što znači da oni ne mogu da nađu posao ili ga ne traže (Државен завод за статистика на Република Македонија, 2016).

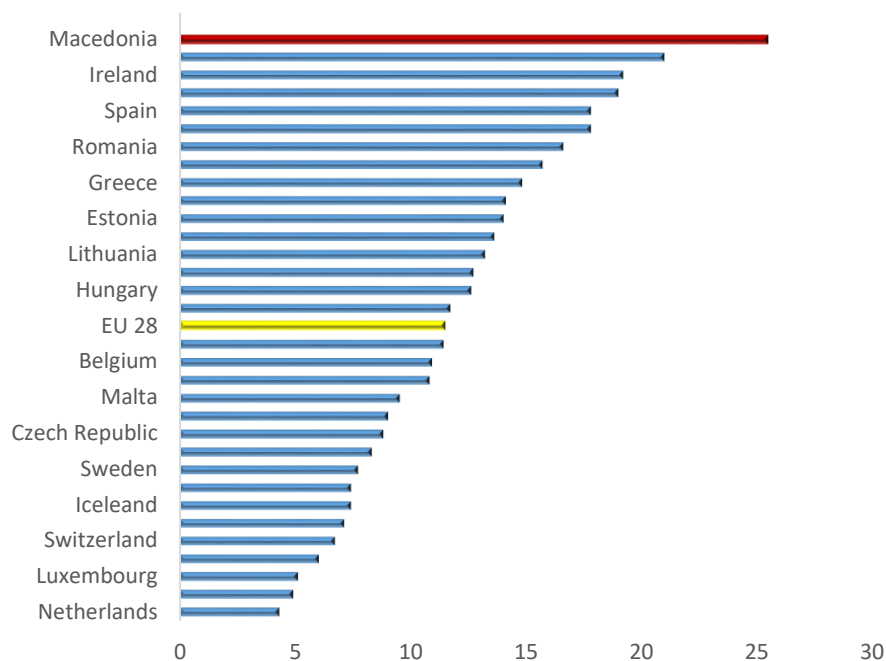
Stopa zaposlenosti starosne grupe od 15 do 24 godine je prilično niska i u 2016. godini bila je samo 16,2% (Државен завод за статистика на Република Македонија, 2016). Prema stopi zaposlenosti najmlađe starosne grupe (15-24), Makedonija je skoro na kraju liste evropskih zemalja i značajno zaostaje za evropskim prosekom.



Izvor: Eurostat

Slika 2. Stopa zapošljavanja starosne grupe 15-24 godine – 2015

Poseban izazov za Makedoniju je visok procenat mladih koji nisu ni zaposleni niti su u obrazovnom sistemu. Sa stopom od 25% mladih u dobi od 15-24 godine koji nisu zaposleni i nisu u obrazovnom sistemu, Makedonija je u samom vrhu evropskih zemalja.



Izvor: Eurostat

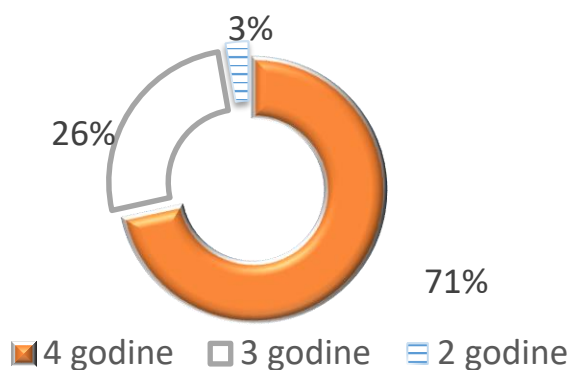
Slika 3. Procenat mladih 15-24 u Makedoniji koji nisu zaposleni niti su u sistemu obrazovanja – 2016

Prethodni podaci ukazuju da Makedonija ima ozbiljna ekonomska i demografska ograničenja u pogledu uspešne implementacije učenja kroz rad.

Sistem srednjeg stručnog obrazovanja u Makedoniji

U 2017. godini Makedonija je imala 132 srednje škole sa 3.533 razreda, a 7.420 nastavnika je imalo 76.394 učenika. Makedonija pripada grupi onih zemalja u Evropi gde se većina srednjoškolske populacije upisuje u srednje stručno obrazovanje (videti Sliku 1).

Iako je dominantan broj mesta (70%) rezervisan za učenike srednjeg stručnog obrazovanja, ne može se reći da je stručno obrazovanje u Makedoniji orijentisano na potrebe tržišta. Od ukupnog broja mesta u srednjem stručnom obrazovanju u 2017. godini, samo mali deo (29%) se nudi u programima koji vode direktno na tržište rada (trogodišnji i dvogodišnji programi). Najveći deo učeničkih mesta (71%) nudi se u četvorogodišnjim programima koji, iako omogućavaju ulazak na tržište rada, prvenstveno služe kao kanal za sticanje visokog obrazovanja.



Izvor: Eurostat

Slika 4. Broj učenika u programima stručnog obrazovanja - 2017

Obrazovanje putem rada u makedonskom sistemu srednjeg stručnog obrazovanja

Nastavni plan i program u stručnom obrazovanju podeljen je u tri glavne oblasti: opšte obrazovanje, stručno obrazovanje i praktična obuka. U zavisnosti od obrazovnog profila, vrste i nivoa stručnog obrazovanja i obuke, praktična obuka u ustanovama za stručno obrazovanje može se ostvariti kroz: praktičnu nastavu u školi, stručnu praksu kod poslodavca i ferijalnu praksu (Центар за стручно образовање и обука, 2012).

Osim odgovarajućih zakona, realizaciju praktične obuke bliže regulišu: Standard za praktičnu obuku učenika kod poslodavca i Standard za stručno i drugo osoblje za sprovođenje praktične obuke sa poslodavcima (Центар за стручно образовање и обука, 2012; 2014). Ovi standardi jasno definišu oblik u kojem se ostvaruje praktična obuka i prava i odgovornosti svih učesnika (škole, kompanije, komore, nastavnici, mentori, studenti). U reformisanim trogodišnjim programima udeo praktične obuke je do 40% ukupnog fonda časova. Praktična nastava se realizuje kroz poseban nastavni predmet koji pokriva oko 70% ukupne praktične obuke. U četvorogodišnjim programima

udeo praktične nastave u ukupnom broju časova je samo do 9%.

U skladu sa Standardima za sprovođenje praktične obuke studenata sa poslodavcima, preduzećima je dozvoljeno da obavljaju praktičnu obuku ako ispunjavaju specifične zahteve u pogledu prostora za obuku, opreme i osoblja. Zahteve utvrđuje i odobrava Centar za stručno obrazovanje i odgovarajuće komore. Ako poslodavac obezbedi praktičnu obuku, ima pravo na finansijske, carinske i poreske olakšice propisane zakonom. S druge strane, poslodavac ima obavezu da:

- potpiše ugovor sa institucijom za stručno obrazovanje i osposobljavanje, kao i sa učenicom u vezi sa izvođenjem praktične obuke;
- da obezbedi naknadu za rad učenika u skladu sa uslovima propisanim ugovorom i
- da obezbedi zaštitu na radu u skladu sa zakonom.

Komore vode registar poslodavaca akreditovanih za pružanje praktične obuke i registar učenika koji su potpisali ugovore o praktičnoj obuci sa institucijom za stručno obrazovanje i osposobljavanje i poslodavcem.

Ključni izazovi učenja kroz rad u Makedoniji

Svi ključni učesnici u procesu organizacije obrazovanja kroz rad suočeni su sa nekoliko krupnih izazova:

Makedonska ekonomija je jedna od najnekonkurentnijih u Evropi i Vlada ima mnogo razloga da uspostavi sistem stručnog obrazovanja sa značajnim učešćem praktične obuke kod poslodavca. Podaci pokazuju da najkonkurentnije evropske ekonomije imaju dobro uspostavljene sisteme stručnog obrazovanja u čijem centru se nalazi obrazovanje kroz rad, odnosno praktična obuka kod poslodavca, što rezultira u nižoj stopi nezaposlenosti mladih (videti Sliku 4). Sa čak 70% mladih koji učestvuju u VET-u, Vlada ima dobre šanse da revitalizuje ceo sistem stručnog obrazovanja i podstakne makedonsku ekonomiju. Osnovni preduslov za to je povećanje učešća učenika u trogodišnjem obrazovanju, koje je trenutno ispod 30%, i uvođenje učenja kroz rad u ovim programima. Potrebno je konvertovati praktičnu nastavu, koja je zapravo tipičan školski predmet, u učenje kroz rad kod poslodavca i učenje kroz proizvodnju stvarnih dobara i usluga u stvarnom radnom okruženju.

Glavni izazovi s kojima se poslodavac suočava u pogledu pružanja praktične obuke su:

- nedovoljna svest o vlastitim odgovornostima u pružanju praktične obuke;
- visoki troškovi organizovanja praktične obuke (materijali, prevoz učenika i nagrađivanje studenata);
- značajne obaveze u pružanju praktične obuke (obezbeđenje kvalifikovanih mentora, radnog prostora, opreme, planiranje i realizacija obuke, učešće u organizaciji završnog ispita, saradnja sa nastavnicima i roditeljima);

- nemogućnost ostvarivanja prava na finansijske, carinske i poreske olakšice propisane Zakonom o stručnom obrazovanju.

To su glavni razlozi zbog kojih je mali broj poslodavaca registrovan u srodnim komorama. Na primer, Zanatska komora registrovala je samo dva poslodavca koji su spremni da organizuju učenje putem rada. Pored vođenja registra poslodavaca i učeničkih ugovora, komore nemaju stvarnu odgovornost u kreiranju obrazovne politike, školske mreže, izradi nastavnih planova i programa i standarda zanimanja i kvalifikacija. O svim krucijalnim parametrima obrazovanja odlučuje ministarstvo prosvete. Zbog toga se kroz izmene legislativnog okvira moraju uspostaviti odgovarajući mehanizmi koji će omogućiti komorama i poslodavcima da utiče na ključna pitanja stručnog obrazovanja i obuke.

Spori ekonomski rast i niska stopa zaposlenosti demotiviše mlade ljude za upis u trogodišnje srednje stručno obrazovanje. Društveni sistem vrednosti i kulturnih normi formira i negativan stav prema trogodišnjem stručnom obrazovanju i zanimanjima i usmerava većinu mladih na četvorogodišnje programe i dalje na univerzitet.

Nastavnici u školama nisu motivisani da sarađuju sa preduzećima i drugim socijalnim partnerima. Mnogi od njih ne poseduju znanja i veštine o savremenim tehnologijama i opremi što je ključni uslov za uspešnu saradnju sa mentorom u kompaniji, efikasno planiranje i izvođenje obuke. Nastavnici takođe veruju da učenje putem rada kod poslodavca ima za posledicu smanjenje broja časova u školi, što ih dovodi u situaciju da izgube normu časova i posao.

Na osnovu opštih postulata o učenju zasnovanom na radu, trenutnoj praksi organizovanja praktične obuke u Makedoniji, iskustvima drugih zemalja u njegovoj implementaciji neophodno je:

- osigurati da su relevantni poslodavci uključeni u razvoj i izradu standarda zanimanja / kvalifikacija i programa stručnog obrazovanja;
- povećati udeo praktične obuke u ukupnom vremenu učenja;
- povećati udeo učenja kroz rad kod poslodavca u ukupnom vremenu praktične obuke;
- jasno regulisati pravni status učenika i njihovo plaćanje tokom učenja kroz rad kod poslodavca;
- obezbediti zaštitu učenika od eksploatacije i prekomernog rada;
- dosledno sprovesti finansijske podsticaje za poslodavce koji učestvuju u praktičnoj obuci i učenju kroz rad;
- jasno definisati status i odgovornosti mentora koji realizuju učenje kroz rad kod poslodavca;
- ojačati i konkretizovati odgovornosti i nadležnosti komora i udruženja poslodavaca u razvoju, planiranju realizaciji učenja kroz rad;

- uspostaviti sistem profesionalne orijentacije i posebno rane orijentacije učenika na lokalnom i nivou.

Relevantni zakonodavni okvir je samo jedan alat za efikasnu organizaciju praktične obuke u strukovnim školama. Još jedan važan alat je obrazovna politika, posebno politika ulaska u srednje stručno obrazovanje i strategija pružanja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja.

Prva mera u svakoj politici i strategiji VET-a u Makedoniji mora biti popularizacija VET programa, promene u upisnoj politici u srednjem i visokom obrazovanju, kao i dobra regulacija odnosa broja učenika upisanih u trogodišnje i četvorogodišnje programe srednjeg obrazovanja. U ovom procesu od posebnog značaja je sledeće:

- odnos ne sme biti politička odluka, već rezultat demografskih podataka i procena potreba tržišta rada;
- glavni cilj je da se spreči prekomerno upisivanje i četvorogodišnji profili i da se zatvore trogodišnji profili, kao što je slučaj sa dvogodišnjim;
- sprečavanje kršenja utvrđenih kriterijuma i definisanje upisnih kvota u gimnazijama.

Literatura

- Државен завод за статистика на Република Македонија (2016). *Македонија во бројки, 2016*. Скопје: Државен завод за статистика.
- Државен завод за статистика (2016а). *Месечен статистички извештај, LXV, бр. 06, 2016*. Скопје: Државен завод за статистика.
- Државен завод за статистика на Република Македонија (2016б). *Анкета за работната сила, 2016*. Скопје: Државен завод за статистика.
- Државен завод за статистика на Република Македонија (2017). *Основни и средни училишта во Република Македонија на почетокот на учебната 2016/2017 година, Саопштение, Број/Но: 2.1.17.09*. Скопје: Државен завод за статистика.
- Државен завод за статистика на Република Македонија (2017а). *Слободни работни места, второ тримесечје 2017 година, Саопштење, Број/Но: 2.1.17.30*. Dostupno na adresi: <http://www.stat.gov.mk/pdf/2017/2.1.17.30.pdf> (posećeno: 11.11.2018).
- Центар за стручно образовање и обука (2012). Стандарди за изведување практична обука на учениците кај работодавачите. Dostupno na adresi: http://www.csoo.edu.mk/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=37&Itemid=138 (posećeno: 12.11.2018).
- Центар за стручно образовање и обука (2014) Стандард за стручен и друг кадар за спроведување на практична обука кај работодавачите, Dostupno na adresi: http://www.csoo.edu.mk/images/DOCs/finalna_standard_strucen_i_drug_kadar_2014.pdf (posećeno: 17.11.2018).
- CEDEFOP, ETF, European Commission, ILO, OECD, UNESCO (s.a). *Investment in workbased learning*. Dostupno na adresi: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_565923.pdf (posećeno: 18.11.2018).
- ETF (2014). *Work-Based Learning*. Dostupno na adresi: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/8EFD210012D6B04EC1257CE60042AB7E/\\$file/Work-based%20learning_Handbook.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/8EFD210012D6B04EC1257CE60042AB7E/$file/Work-based%20learning_Handbook.pdf) (posećeno: 07.10.2018).

- European Commission (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training "The Copenhagen Declaration"*. Dostupno na adresi:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf (posećeno: 25.11.2018).
- European Commission (2010). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. Dostupno na adresi:
http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:776df18f-542f-48b8-9627-88aac6d3ede0.0003.03/DOC_1&format=PDF (posećeno: 15.10.2018).
- European Commission (2015). *Raiga Conclusion*. Dostupno na adresi:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf (posećeno: 15.10.2017).
- European Commission (2016). *A new skills agenda for Europe - Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Dostupno na adresi:
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> (posećeno: 12.12.2018).
- European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Dostupno na adresi:
https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/brugescom_en.pdf (posećeno: 17.10.2018).
- European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission (2002). *The Copenhagen Declaration*, Dostupno na adresi:
http://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf (posećeno: 19.11.2018).
- Evropska komisija (2010). *Strategija pametnog, održivog i inkluzivnog razvoja*. Dostupno na adresi:
http://paketpomociocd.bos.rs/uploads/library/1396359643_evropa-2020.pdf (posećeno 26.11.2018).
- Evropska komisija (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Dostupno na adresi:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf (posećeno 25.11.2018).
- Министерство за образование и наука (2016). *Концепција за модернизација на техничкото образование*. Dostupno na adresi:
<http://www.csoo.edu.mk/images/DOCs/2016/conceptpaper-mk.pdf> (posećeno: 5.10.2018).
- Министерство за образование и наука (2017). *Конкурс за запишување ученици во јавните средни училишта за учебната 2017/2018 година во Република Македонија*. Dostupno na adresi: <http://www.mon.gov.mk/images/Konkurs-2017-2018-mk.pdf> (posećeno: 5.10.2018).
- Ranieri, A., (2017). *Awareness and Attractiveness of VET*. Luxemburg: CEDEFOP. Dostupno na adresi:
https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefops_european_opinion_survey_on_vet_presentation_a.ranieri.pdf (posećeno 28.11.2018).
- Schneider, U., Krause, M. and Woll, C. (2007). *Vocational education and training in Germany*. Luxembourg: CEDEFOP. Dostupno na adresi:
http://www.cedefop.europa.eu/files/5173_en.pdf (posećeno 01.09.2018).

OSLANJANJE NA ISKUSTVA DRUGIH ZEMALJA U OBRAZOVNOJ POLITICI I PRAKSI¹

Vera Z. Spasenović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatra pitanje oslanjanja na iskustva drugih zemalja u oblasti obrazovne politike i prakse, odnosno na pitanje transfera obrazovnih politika. Ukazuje se na to ko inicira i kako dolazi do korišćenja tuđih rešenja u obrazovnoj politici i praksi, a u sklopu toga, razmatra se i uloga međunarodnih organizacija u procesu učenja od drugih i transfera obrazovnih politika. Imajući u vidu da se segmenti nekog obrazovnog sistema ne mogu kopirati, tj. prenositi u drugu sredinu čiji je kontekst sasvim različit, u drugom delu rada pažnja je posvećena sagledavanju faktora od kojih zavisi uspešnost korišćenja tuđih rešenja u obrazovnoj politici i praksi. U završnom delu rada izdvojeni su koraci koje treba sprovesti kako bi oslanjanje na tuđa iskustva bilo korisno.

Ključne reči: obrazovna politika, obrazovni sistemi stranih zemalja, transfer politika; učenje od drugih.

Uvod

Prosvetne vlasti u svakoj zemlji zainteresovane su da dođu do odgovora na pitanja koja su to rešenja i mere obrazovne politike koje daju dobre rezultate, kao i u kojim pravcima treba vršiti promene u obrazovanju kako bi se ono unapredilo. U cilju dolaženja do odgovora na ova pitanja često se pogled usmerava ka obrazovnim sistemima drugih zemalja, posebno onih za koje se smatra da imaju kvalitetan sistem obrazovanja. Interesovanje za obrazovnu politiku i praksu stranih zemalja nije karakteristika isključivo sadašnjeg vremena. I tokom XIX veka postojala je praksa da učitelji, pedagozi i vladini službenici, po nalogu prosvetnih vlasti, putuju u druge zemlje kako bi prikupili informacije i podneli izveštaje o tome kako je organizovano školovanje dece u drugim sredinama. U osnovi takvih poseta bili su pragmatični razlozi – da se sagledaju iskustva drugih i da se od njih preuzme ono što se smatralo naprednijim rešenjem (Green, 2003, prema Spasenović, 2013). U današnje doba, naročito pod uticajem međunarodnih

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: vspaseno@f.bg.ac.rs

ispitivanja učeničkih postignuća, intenzivirano je interesovanje za obrazovnu politiku i praksu drugih zemalja i za preuzimanje koncepata, modela ili rešenja koji su se u tim sredinama pokazali kao uspešni (Hargreaves, 2010).

U ovom radu ćemo razmotriti pitanje kako dolazi do procesa transfera obrazovnih politika, a zatim ćemo ukazati i na neke od pretpostavki uspešnog korišćenja iskustava drugih zemalja u obrazovnoj politici i praksi.

Transfer obrazovnih politika

U literaturi koja se bavi proučavanjem javnih politika (uključujući i obrazovnu politiku), kao i onoj iz oblasti komparativnog proučavanja obrazovanja, velika pažnja se posvećuje problemu preuzimanja ("pozajmljivanja") tuđih rešenja u oblasti obrazovanja (policy borrowing), odnosno pitanju transfera obrazovnih politika (Portnoi, 2016). Razlozi za transfer obrazovnih politika mogu biti različiti. Nekad države samoinicijativno sagledavaju reformska rešenja koja postoje u drugim sredinama s namerom da iskoriste ona koja im najviše odgovaraju, bilo da bi unapredili kvalitet obrazovanja, bilo da bi pratili globalne trendove u obrazovanju (kao što je, na primer, usvajanje pristupa zasnovanog na kompetencijama ili reformisanje visokog obrazovanja u skladu sa bolonjskim principima). S druge strane, proces transfera obrazovnih politika se odvija i tako što globalni akteri u obrazovanju, kao što su međunarodne organizacije, daju preporuke nacionalnim prosvetnim vlastima o rešenjima koja bi trebalo primeniti (Portnoi, 2016; Silova; 2012). U situacijama kada međunarodne organizacije obezbeđuju finansijska sredstva za sprovođenje reformskih procesa u nekoj zemlji, tada prihvatanje određenih rešenja obično nije potpuno dobrovoljno, već često čini uslov za dobijanje donatorske pomoći.

Upravo međunarodne organizacije snažno podržavaju, ali i promovišu ideje vezane za učenje od drugih i oslanjanje na "primere dobre prakse". Tako, na primer, OECD (Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj) redovno analizira podatke o obrazovanju iz komparativne perspektive, kritički procenjuje mere obrazovnih politika i daje preporuke vezane za dalje pravce unapređivanja obrazovanja kako na globalnom, tako i na nacionalnom nivou. Kako sami naglašavaju, namera im je da pomognu državama da uče jedne od drugih i da se prilikom sprovođenja reformi opredele za korake i mere koje su se već pokazale uspešnim, a koje je moguće prilagoditi potrebama i kontekstu određene zemlje¹.

¹ Na njihovo opredeljenje da deluju na kreiranje obrazovne politike ukazuju i naslovi publikacija koje objavljuju: Pravednost, izvrsnost i inkluzivnost: lekcije iz oblasti obrazovne politike iz celog sveta (OECD, 2014a), Preporuke za obrazovnu politiku u Grčkoj (2011) ili Lekcije sa Pise za Koreju (OECD, 2014b).

Oslanjanje na tuđa iskustva i učenje od drugih je u suštini korisna stvar. Ono omogućava da se stekne uvid u to kako se u drugim zemljama pristupa rešavanju istih ili sličnih problema u obrazovanju, kao i to kakve se teškoće i ograničenja javljaju prilikom primene određenih rešenja. Međutim, dešava se i da se na pogrešan način koriste iskustva drugih ili da se ona zloupotrebljavaju kako bi se opravdale planirane promene ili postigao određeni cilj.

Pretpostavke uspešnog korišćenja iskustava drugih zemalja u obrazovnoj politici i praksi

Da bi se na najadekvatniji način iskoristila saznanja o načinu i efektima funkcionisanja obrazovnog sistema neke strane zemlje izuzetno je važno dobro poznavati taj sistem i razumeti kontekst u kome on deluje. Ukoliko toga nema, teško je očekivati da će oslanjanje na iskustva drugih zemalja dati dobre rezultate. U tekstu koji sledi ukazaćemo na neke od faktora od kojih zavisi uspešnost korišćenja tuđih rešenja u obrazovnoj politici i praksi.

Obrazovni sistemi, kao i svi drugi društveni sistemi, po svojoj prirodi su veoma kompleksni. Oni funkcionišu kao ekosistemi, čiji su elementi međusobno uslovljeni i zavisni, i u tom smislu izdvajanje samo nekih aspekata jednog sistema i njihovo "prenošenje" u drugi sistem koji je po svojim odlikama sasvim drugačiji obično nije delotvorno, niti održivo (Burdett & O'Donnell, 2016). Recimo, u Engleskoj su, podstaknuti finskim uspehom na PISA testiranju, rešili 2010. godine da, po uzoru na Finsku, uvedu master program za obrazovanje budućih nastavnika, kako bi obezbedili bolje pripremljene nastavnike. Master program, finansiran od strane države, kreiran je u skladu sa principima na kojima se zasniva finski program za obrazovanje nastavnika. Međutim, u ovom slučaju preuzet je samo jedan element sistema (obrazovanje nastavnika), pri čemu su odlike školskog obrazovanja u Engleskoj ostale iste (pre svega se misli na izraženu standardizaciju obrazovnih postignuća udruženu sa učestalim nacionalnim testiranjima). Pokazalo se da koncepcija programa master studija, tj. sadržaj i način pripremanja budućih nastavnika nisu usklađeni sa odlikama školskog sistema i očekivanjima od nastavnika u postojećoj školskoj praksi, te se od ovog rešenja ubrzo odustalo (Portnoi, 2016).

U oblasti obrazovanja pomenuta kompleksnost znači i da je usled uticaja različitih faktora koji deluju na ishode obrazovnog procesa teško pouzdano zaključivati o kauzalnoj povezanosti između ostvarenih rezultata i specifičnih odlika funkcionisanja datog sistema, odnosno tvrditi da su efekti koji se postižu rezultat baš određenih mera i aktivnosti iz domena obrazovne politike i školske prakse (Burdett & O'Donnell, 2016).

Recimo, zbog visokih postignuća učenika iz Istočne Azije na međunarodnim ispitivanjima obrazovnih postignuća, poraslo je interesovanje za organizaciju i način funkcionisanja obrazovnih sistema ovih država. Međutim, pitanje je čemu se može pripisati uspešnost ovih obrazovnih sistema – da li je reč o dobro osmišljenim rešenjima u domenu obrazovne politike i njihovoj uspešnoj primeni u školskoj praksi ili se radi o delovanju nekih drugih faktora? Treba imati u vidu, na primer, da u tim zemljama veliki broj učenika, pored redovnog školovanja, dodatno pohađa privatnu nastavu, kako bi povećali šanse za dalje akademsko i profesionalno napredovanje, a time i za bolji status u društvu u budućnosti. U Koreji, na primer, na jedan dolar koji država utroši za obrazovanje dece, roditelji potroše 80 centi. Otuda ostaje otvoreno pitanje u kojoj meri je za uspešnost učenika zaslužan dati obrazovni sistem, a u kojoj dodatno privatno obrazovanje ili kako ga neki zovu "obrazovanje u senci" (Bray, 2009).

Takođe, neophodno je poznavati okolnosti (istorijske, političke, ekonomske itd.) koje su uslovile i delovale na to da neko rešenje unutar obrazovnog sistema funkcioniše baš na određeni način. Tokom proteklog perioda veći broj zemalja je nastojao da reformiše srednje stručno obrazovanje oslanjajući se na iskustva onih koji imaju razvijeno dualno obrazovanje (Nemačku i Austriju, pre svega) i da sopstvenu reformu sprovede u skladu sa principima karakterističnim za dualno obrazovanje u tim zemljama. Međutim, treba imati u vidu da nastanak dualnog obrazovanja u zemljama za koje je ono tipično nije bila, bar ne u potpunosti, stvar planiranja i svesne odluke prosvetnih vlasti u datom momentu, već je ono nastalo i razvijalo se kao rezultat određenih istorijskih okolnosti i odlika društvenog razvoja karakterističnog za te zemlje, i u tom smislu je ono društveno, politički i ekonomski uslovljeno (Langthaler, 2015, prema Spasenović, 2017).

Umesto zaključka

Razumno zvuči ideja da svako može da uči iz sopstvenih grešaka, ali da je pametnije i efikasnije učiti iz tuđeg iskustva (Burdett & O'Donnell, 2016). Međutim, tuđe rešenje nije poželjno, a nije ni moguće u potpunosti prekopirati. Ono što može da bude korisno jeste sledeće: treba pažljivo sagledati iskustva drugih zemalja i celokupni kontekst u kome se obrazovanje u tim zemljama odvija; kritički sagledati stanje u svom sistemu, razmotriti sopstvene društvene, ekonomske i obrazovne potrebe; odrediti prioritete; pažljivo razmotriti rešenja koja bi za sopstveni obrazovni sistem bila najadekvatnija i prilagoditi ih tako da odgovaraju datim okolnostima i potrebama (Spasenović, 2017). U sve te procese treba uključiti različite zainteresovane strane (ne samo donosioce odluka), i uspostaviti dijalog sa različitim akterima u obrazovanju.

Literatura

- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris: UNESCO.
- Burdett, N. & O'Donnell, S. (2016). Lost in translation? The challenges of educational policy borrowing. *Educational Research*, Vol. 58, No. 2, pp. 113-120.
- Hargreaves, A. (2010). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 105-117). Dordrecht: Springer.
- OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing,
- OECD (2014b). *Lessons from PISA for Korea*. Paris: OECD Publishing.
- Portnoi, L. (2016). *Policy Borrowing and Reform in Education: Globalized Processes and Local Contexts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Silova, I. (2012). Contested meanings of educational borrowing. In: Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.), *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education* (pp. 229–245). New York: Routledge.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V. (2017). Dualno obrazovanje: mogućnosti, pretpostavke i izazovi ostvarivanja. *Nastava i vaspitanje*, god. 66, br. 3, str. 411-421.

PRAVEDNOST U OBRAZOVANJU: MOGUĆNOSTI I IZAZOVI¹

Radovan M. Antonijević²
Nataša T. Nikolić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Pripremati mlade naraštaje za društveno odgovorno delovanje u demokratskom okruženju jeste ideal koji je moguće ostvariti samo u okvirima pravednog obrazovnog sistema. To je sistem koji podržava i stvara realne mogućnosti da svi učesnici – bez obzira na pol, društveno-ekonomski položaj, etničku i rasnu pripadnost ili neke druge individualne karakteristike – realizuju svoje razvojne potencijale. Ovaj članak posvećen je mogućnostima i izazovima izgradnje pravednog obrazovnog sistema, sa ciljem da se razvije razumevanje značaja pravednosti u obrazovanju.

Ključne reči: pravednost, jednakost u obrazovanju, ravnopravnost.

Uvod

Brojne globalne inicijative u prethodnim godinama sebi su kao cilj postavile rešavanje problema nedostupnosti, nejednakosti, neravnopravnosti i nepravednosti u obrazovanju. Svakako, jedna od najpoznatijih inicijativa jeste UNESCO-ov projekat Obrazovanje za sve (Education for All – EFA), koji je orijentisan na promovisanje prava svih na kvalitetno obrazovanje koje zadovoljava osnovne potrebe za učenjem i razvojem. Pravo na obrazovanje danas predstavlja jedno od suštinskih i univerzalnih ljudskih prava, koje se temelji na načelima jednakosti i nediskriminacije. U oblasti obrazovanja jednakost se definiše kao stanje u kojem svi pojedinci imaju iste mogućnosti za razvijanje vlastitih sposobnosti, sticanje znanja i zauzimanje određenog položaja na društvenoj lestvici, i to bez diskriminacije (Farnell, 2012: 24). Dve ključne dimenzije jednakosti u obrazovanju jesu pravednost i inkluzija (Fild et al., 2010). Pravednost u obrazovanju odnosi se na obrazovno okruženje u kome osobe imaju mogućnost izbora u skladu sa svojim razvojnim potencijalima, sposobnostima i talentima, a ne na osnovu predrasuda, obrazovnih stereotipa, očekivanja sredine i diskriminacije, što otvara ekonomske i socijalne mogućnosti bez obzira na razvojne potencijale, pol, godine starosti, etničku ili rasnu

¹ Rad je nastao u okviru projekta "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (broj 179060, 2011-2018), Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu

² E-mail: aa_radovan@yahoo.com

pripadnost i socijalni status (*Kvalitetno obrazovanje za sve*, 2004: 127).

Problematika pravednosti u obrazovanju može biti analizirana iz različitih perspektiva. Svakako, neka od važnijih pitanja jesu:

- zašto je važna pravednost u obrazovanju;
- za koje grupe obrazovni sistem je najčešće najmanje pravedan;
- u čemu se ogleda pravednost sistema i
- koji su izazovi uspostavljanja pravednog obrazovnog sistema.

Značaj i način izgradnje pravednog obrazovnog sistema

Potreba da obrazovanje bude jednako dostupno svoj deci, bez obzira na rasu, pol, socioekonomski status i druge individualne karakteristike proizilaze iz činjenice da obrazovanje predstavlja značajan instrument individualnog i društvenog prosperiteta. Kvalitetno obrazovanje za sve ne može se ostvariti bez obrazovne politike čiji je cilj smanjenje broja onih koji se ne školuju ili "ispadaju" iz sistema obrazovanja zbog društvene nejednakosti (*Kvalitetno obrazovanje za sve*, 2004: 127). S tim u vezi, poslednjih godina na globalnom nivou raste interesovanje za ovu temu. Grupa autora, nastojeći da da odgovor na pitanje *zašto je značajno baviti se pravednošću u obrazovanju*, navodi sledeća tri razloga kao ključna (Fild et al., 2010): (1) osiguranje razvoja potencijala i participacije u društvu svakom pojedincu; (2) dugoročni društveni i finansijski troškovi neuspeha u obrazovanju su visoki; (3) povećanje migracije stvara nove izazove za društvenu koheziju u nekim zemljama, dok se druge zemlje dugoročno suočavaju sa pitanjima integracije manjina.

Iako se polazi od teze da obrazovanje treba da bude jednako dostupno svoj deci, svedoci smo da u praksi individualne karakteristike učenika mogu ometati pa čak onemogućiti ravnopravno školovanje pojedinih grupa. Podaci pokazuju da početkom XXI veka čak 125 miliona dece osnovnoškolskog uzrasta nije obuhvaćeno obaveznim obrazovanjem, od toga broja većina su devojčice (Young, 2000). Nejednakosti se ne manifestuju samo na početku školovanja, one se mogu pratiti i kroz školovanje i odražavaju se na postignuća koja učenici iz različitih grupa ostvaruju. To pokazuju i rezultati koji su naši učenici ostvarili u okviru PISA istraživanja 2003. i 2006. godine. Naime, procenat najsiromašnijih učenika koji spadaju u funkcionalno nepismene je značajno veći u odnosu na ukupnu populaciju. Stopa funkcionalno nepismenih u grupi najsiromašnijih učenika je za preko 20 procentnih poena viša nego u celokupnoj populaciji (Baucal i Pavlović Babić, 2009: 29). Predstavljeni podaci navode na zaključak da pravednost u obrazovanju zahteva identifikovanje individualnih razlika s ciljem njihovog smanjenja. Najčešće bez podjednake šansi za obrazovanje su deca iz sledećih socijalnih grupa: deca koja potiču iz siromašnih porodica; deca određene nacionalne i etničke pripadnosti; deca sa teškoćama u razvoju i posebnim potrebama; deca koja su rođena u zabačenim i nerazvijenim krajevima; deca koja su diskriminisana po polu (*Kvalitetno obrazovanje za sve*, 2004).

Osnovni uslov pravednosti u oblasti obrazovanja jeste da je ono jednako dostupno svoj deci. Problem dostupnosti manifestuje se na različite načine: fizička dostupnost (udaljenost obrazovnih institucija od mesta stanovanja učenika); jezička dostupnost (pravo obrazovanja na maternjem jeziku); pristup školi po svom izboru; podjednaka dostupnost različitim tipovima srednje škole, uključujući i ravnopravnost u dostupnosti "prestižnim" školama i tako dalje (Ivić, 2001). Osim toga, postojeći kvalitet obrazovanja, koji se ogleda u kvalitetu školske sredine, školskog programa i njegovog sadržaja, nastavnog procesa i postignuća u učenju, treba da bude među učesnicima podjednako distribuiran. Pravednost u obrazovanju podrazumeva i osiguravanje prava da svako nastavi dalje svoje obrazovanje bez prepreka koje su povezane sa društvenim i ekonomskim poreklom pojedinca. U pojedinim situacijama jednako postupanje u obrazovanju, ne mora nužno da odražava i pravedno postupanje. Stoga, neretko se definišu dodatne mere podrške pripadnicima osetljivih grupa, čiji cilj jeste da kompenzuju početnu nejednakost između učesnika. Skup mera kojima se nastoji da se stvore dodatni uslovi koji će smanjiti nejednakosti između učesnika koje su nastale na temelju diskriminacija naziva se pozitivna (afirmativna) diskriminacija. Poštovanje takvih mera propisano je i regulisano zakonskim i podzakonskim aktima.

Izazovi uspostavljanja pravednog obrazovnog sistema

Da li će pravo na jednako i kvalitetno obrazovanje postati realna mogućnost u nekom društvu zavisi od brojnih činilaca. Okvir za uspostavljanje pravednog obrazovanja je zakonska regulativa kojom se garantuje pravo na obrazovanje. Međutim, postoje brojni izazovi prevođenja formalnih propisa u svakodnevnu praksu. Pre svega, značajno je obezbediti instrumente i resurse potrebne za pojedina zakonska rešenja. Takođe, neophodno je da škola postane mesto učenja koje ne toleriše nejednakost i diskriminaciju u bilo kom obliku (Kaur, 2012). U tome značajnu ulogu imaju nastavni programi i nastavnici. Fleksibilniji i diversifikovaniji nastavni programi pomažu da se poprave ishodi u obrazovanju i spreči osipanje (Fild et al., 2010). S tim u vezi, značajno je da nastavni programi prepoznaju i afirmišu vrednosti i grupa koje nisu većinske (Cazden, 2012). Takođe, kroz sadržaje nastavnih programa potrebno je promovisati ravnopravnost i pravednost kao esencijalne društvene vrednosti. Nastavnici su od velikog značaja za ostvarivanje ovakvog načina rada u učionici (Fild et al., 2010). Pozivajući se na rezultate pojedinih istraživanja, Kor (Kaur, 2012) navodi da među nastavnicima uglavnom prevladava stav da je jednakost u obrazovanju neophodna, ali su nesigurni kako je operacionalizovati u učionici. To navodi na zaključak da u budućnosti pažnju treba usmeriti na profesionalni razvoj nastavnika i njihovu pripremu da odgovore na izazove nastave u školama koje su sve raznovrsnije. Saradnja sa roditeljima dece iz osetljivih grupa je, takođe, jedan od izazova u procesu uspostavljanja pravednog obrazovnog sistema. Rezultati određenih istraživanja pokazuju da aktivno učestvovanje

i podrška roditelja deci doprinosi postizanju boljih rezultata i formiranju pozitivnijih stavova prema školi (Fild et al., 2010). S obzirom na to da neka deca iz ugroženih društvenih grupa možda neće dobiti ovakvu podršku kod kuće zbog loših uslova za učenje ili zbog toga što neki roditelji možda neće razumeti potrebu da podrže obrazovanje svoje dece, neophodno je osnažiti partnerstvo između škole i porodice (Fild et al., 2010).

Zaključak

Izgradnja pravednog sistema obrazovanja u kome svi učesnici imaju jednaki i ravnopravni položaj je složen i dugotrajan proces koji zahteva angažovanje na različitim nivoima društvenog delovanja. Postavljanje sistemskih rešenja osnovni je preduslov u procesu ostvarivanja tog cilja, ali ne i dovoljan uslov. Izazov sa kojim se suočavaju obrazovni sistemi širom sveta jeste uspešno prevođenje zakonske regulative u svakodnevnu školsku praksu. Pored toga, rešavanje problema pravednosti u obrazovanju zahteva i angažovanje značajnih materijalnih, finansijskih i ljudskih resursa, ali i uspešnu koordinaciju između različitih aktera školske zajednice. Na nivou školske zajednice, značajno je promovisati sredinu koja predstavlja pravedno i demokratsko okruženje za sve njene članove.

Literatura

- *** (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: Obrazovne šanse siromašnih*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Cazden, C. (2012). A framework for social justice in education. *International Journal of Educational Psychology*, Vol. 1, No. 3, pp. 178-198.
- Ivić, I. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. Beograd: UNICEF.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, No. 28, pp. 485-492.
- Farnell, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi. U L. Kiš-Glavaš (Ed.), *Opće smjernice* (str. 13-34). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Fild, S., Kučera, M. & Pont, B. (2010). *Nema više neuspešnih – deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Paris: OECD.
- Young, E. M. (2000). *From Early Child Development to Human Development*, Dostupno na adresi:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.2092&rep=rep1&type=pdf> (posećeno 26.6.2018).

OBRAZOVANJE USMERENO NA ISHODE – NEUTRALNA PARADIGMA ILI MEHANIZAM MOĆI U OBRAZOVANJU ODRASLIH¹

Maja M. Maksimović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Produktivnost moći u obrazovnim aktivnostima je usmerena na formiranje subjekta koji je oblikovan vladajućim diskursima. Postavljanjem pitanja kako, a ne šta moć produkuje, akcent je na njenim mehanizmima. Tendencija ovog rada je da identifikuje mehanizme moći koji su sadržani u aktuelnoj paradigmi – obrazovanje usmereno na ishode koja nedvosmisleno oblikuje vladajuće obrazovne politike. Iako je ovaj pristup andragoškoj praksi specifičan za stručno obrazovanje, takozvanom planiranju unazad nisu odoleli ni treneri koji svoju obrazovnu aktivnost zasnivaju na različitim psihološkim koncepcijama. Upotrebom kritičke analize diskursa pokazano je da je postavljanje obrazovnih ishoda mogući mehanizam moći, a da je značenje asertivnosti oblikovano idejom aktivnog građanstva. Rad ne pretenduje da generalizuje zaključke, već da učini vidljivim funkcionisanje odnosa moći u konkretnom analiziranom slučaju.

Ključne reči: asertivna komunikacija, obrazovanje usmereno na ishode, odnosi moći.

Analiza ciljeva treninga *Asertivna komunikacija*

Trening *Asertivna komunikacija* je realizovan od strane nevladine organizacije. Učešće je bilo dobrovoljno. Poziv na trening je bio postavljen na različitim internet stranicama i sadržao je kratko objašnjenje treninga i njegovih ciljeva. Planirano trajanje treninga je bilo sedam sati. Trening je realizovan tokom novembra 2013. godine, a uzrast učesnika je bio između 20 i 40 godina.

Uvrstila sam kao deo analize diskursa deo poziva na ovaj trening jer je u njemu implicitno sadržana i pretpostavka razvoja, a ciljevi treninga su formulisani tako da upućuju na poželjne aspekte subjekta, ali i na ponašanja koja bi trebalo redukovati. U njemu su očit mehanizmi normalizacije i isključivanja: sa jedne strane se nudi definisanje poželjnog i normalnosti, dok, sa druge strane, ovaj trening ima za cilj da redukuje nepoželjne aspekte osobe.

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: mmaksimo@f.bg.ac.rs

Trening Asertivne komunikacije je namenjen ljudima koji žele da unaprede način na koji komuniciraju sa ljudima, u svom ličnom i radnom kontekstu. Osmišljen je tako da pomogne polaznicima da bolje upoznaju sebe i sopstvene stilove komunikacije, razviju veću osetljivost za verbalne i neverbalne poruke drugih ljudi, sigurnije zastupaju svoje interese traženjem onoga što žele i odbijanjem onoga što ne žele.

Ciljevi treninga:

- Redukovanje pasivnog i agresivnog ponašanja u poslovnim odnosima u korist asertivnog;
- Razumevanje i prihvatanje svojih asertivnih prava;
- Otklanjanje iskrivljenih uverenja i uloga koje ometaju ili sprečavaju asertivno poslovno ponašanje;
- Jačanje tolerancije na neprijatnost;
- Jačanje samopouzdanja;
- Jačanje samoodgovornosti;
- Razvijanje veće osetljivosti i razumevanja za druge;
- Razvijanje komunikacijskih i socijalnih veština;
- Razvijanje sposobnosti za asertivno ponašanje u konfliktnim poslovnim situacijama.

Postavljeni ciljevi se od strane nastavnika i učesnika obrazovnih aktivnosti često tumače kao neutralni i veruje se da se kontrola nad procesom učenja nalazi u pojedincu. Usher, Bryant i Johnston (1997) nam ukazuju da je ta kontrola iluzorna jer su ciljevi, kao što pokazuje i analizirani tekst, unapred definisani. Postavljeni ciljevi omogućavaju odraslom učeniku da se prilagodi podrazumevanoj i predefinisanoj stvarnosti (Usher, 2009). Ciljevi su formulisani tako da izostavljaju subjekat u rečenici, kao i glagolsko vreme: *redukovanje, razumevanje, otklanjanje, jačanje, razvijanje*. Univerzalnost koja je kreirana korišćenjem određene jezičke forme proizvodi istinu i normative, i samim tim diskurse i bliska je mehanizmu normalizacije (Foucault, 1982). Pretvaranje glagola u glagolsku imenicu briše subjekt(a) radnje i neutrališe uloge trenera i učesnika treninga. Ciljevi postaju univerzalni za sve i posmatraju se kao poželjni i dekontekstualizovani. Oni su jasni i nedvosmisleni. Precizno je predefinisano ponašanje koje dovodi do uspeha u komunikaciji. Postoji jedan subjekt koji je preporučljiv, a koji je sadržan u ciljevima treninga. Čim je dat jedan subjekt, postoji i isključivanje nepoželjnog ponašanja, što bi u ovom slučaju bilo agresivno i pasivno ponašanje. Usher (2009: 176) ističe da je „pedagogija veza između lične motivacije i učenje predefinisanih rezultata u formi adaptivnih veština”.

Nadalje, ne postoji pregovaranje oko značenja pojma *asertivnost*, već je on jedinstven, jasno imenovan i koncipiran. Definisana je normalnost – asertivnost u odnosu

na odstupanja – agresivnost i pasivnost, što upućuje na isključivanje i eliminisanje, odnosno redukovanje onoga što je okarakterisano kao nefunkcionalno. Andragoška tradicija ističe da je obrazovanje zasnovano na potrebama polaznika, a ishodi su, ipak, uglavnom unapred postavljeni i definisani.

Kao jedan od ciljeva, navedeno je i *otklanjanje iskrivljenih uverenja* u korist ispravnih, što je upravo jedna od dimenzija transformativnog učenja po kojoj učenje predstavlja promenu nefunkcionalnih perspektiva značenja. Pojedinaac je pozvan da „radi na sebi” i da, otklanjanjem suvišnog i pogrešnog, unapredi svoj život i odnose. Učesnik se reformuliše, a trener mu kroz predložene aktivnosti pomaže da otkrije „pogrešna” gledišta. Pojedinci su analizirani objekti, a znanje o subjektu konstituiše polarnosti normalno i nenormalno, što čini znanje osnovom za postojanje odnosa moći u obrazovanju (Fejes, 2006).

Analiza subjekta građanina sadržanog u obrazovnim ciljevima

U ciljevima treninga sadržan je jedan subjekt koji se nastoji proizvesti, a za koji se pretpostavlja da dovodi do boljeg funkcionisanja unapređivanjem veština komunikacije. Upoređivanjem postavljenih ciljeva koncepcijom „demokratskog građanina”, uočava se diskurzivnost asertivne komunikacije i njeno političko-istorijsko poreklo. Prvi cilj – *Redukovanje pasivnog i agresivnog ponašanja u poslovnim odnosima u korist asertivnog* – podseća na formiranje demokratske ličnosti uklanjanjem autoritarnosti i njenih dimenzija dominacije i submisivnosti. Asertivno ponašanje se tretira kao normalno i poželjno. Na internet stranici isporučioa treninga, asertivnost je definisana na sledeći način:

Asertivno ponašanje predstavlja zauzimanje za sopstvena prava kroz izražavanje svojih misli, osećanja i uverenja na direktan, iskren i odgovarajući način, istovremeno vodeći računa o pravima drugih. Asertivno ponašanje obuhvata dve vrste uvažavanja: uvažavanje sebe, u vidu izražavanja svojih potreba i želja uz istovremeno uvažavanje potreba i želja druge osobe.¹

Ključna karakteristika asertivnosti je imanje i demonstracija prava, što upućuje na socijalno-političku konstrukciju koncepta i ukazuje na konstituisanje subjekta *građanina*.

Kako bih to objasnila, kratko ću prikazati različite diskurse i definicije građanina kako u političkoj tako i u psihološkoj teoriji. Posleratna politička teorija je isticala princip posedovanja prava, što je ideja koja je kreirana u XVIII veku razvojem prosvetiteljstva, kada je kapitalistički politički sistem pokrenuo zaštitu imovine, jednakost pred zakonom i građanske slobode (Katz, 2001). Individualna prava su podrazumevala pravo govora, vere i

¹ Internet stranica nije prikazana kako bi bila omogućena anonimnost učesnika istraživanja.

imovine (Abowitz and Harnish, 2006). Najuticajnije izlaganje posleratne koncepcije građanskih prava je bilo *Građanstvo i socijalna klasa* autora T. H. Marshalla, esej objavljen 1950. godine. Prema njemu, osnova građanskih prava je osigurati da svi budu tretirani kao jednaki članovi društva. Marshall je građanska prava svrstao u tri kategorije: građanska prava koja su nastala u XVIII veku, politička prava u XIX i socijalna prava koju su ustanovljena u XX veku. Garantovanjem ovih prava, država blagostanja omogućava svakom pojedincu da učestvuje u društvu. Ovakav koncept građanstva je često nazivan pasivnim ili privatnim, zbog nedostatka obaveze da se učestvuje u javnom životu. On je kritikovan i isticano je da nam je potrebno građanstvo koje podrazumeva aktivno učestvovanje u javnom životu i vršenje građanskih dužnosti. Nastao je novi koncept odgovorno građanstvo i autori Galston i Galston (1991) ističu četiri vrste građanskih vrlina: 1) opšte vrline – hrabrost, poštovanje zakona, lojalnost; 2) socijalne vrline – nezavisnost i otvorenost; 3) ekonomske vrline – radna etika i sposobnost da se odloži samogradifikacija i 4) političke vrline – sposobnost da se prepoznaju i poštuju prava drugog i spremnost uključivanja u javni diskurs. Na osnovu prikazanih definicija vidi se da se javlja zaokret, i neki bi rekli pomak sa koncepta pasivnog građanstva na koncept aktivnog i angažovanog građanina. Političke promene u poslednjih 60 godina sa razvojem socijalnih pokreta koji su pokrenuli pitanja prava diskriminiranih grupa, nastanak Evropske unije, razvitak multinacionalnih kompanija i ekonomska globalizacija podstakli su debatu o građanstvu, demokratiji i obrazovanju (Kymlicka and Norman, 1994). Pitanja šta čini dobro građanstvo i adekvatno građansko obrazovanje su dalje pokrenuta predviđenom krizom demokratije.

Istraživanja u oblasti političke psihologije bila su usmerena na analizu demokratske političke ličnosti, a imala su za cilj da otkriju njene atribute. Neki od ključnih autora su Lasswell (1951), Barbu (1956), Lane (1962), Knutson (1972), i Sniderman (1975). Autori Lane (1962) i Lasswell (1951) su došli do zaključka da demokratska ličnost poseduje značajno *veći ego snage, fleksibilnost, toleranciju i razvijene kognitivne sposobnosti*. Osobine koje ne karakterišu demokratskog građanina su *nisko samopouzdanje i osećanje inferiornosti* (1962). Koncept demokratske ličnosti pronalazi svoje korene u deskripciji antiteze, u definisanju autoritarne ličnosti (1962). Osnovne odlike autoritarne ličnosti su dominacija nad podređenima i submisivnost u odnosu na autoritete, te samim tim hostilnost i nesigurnost autoritarne ličnosti ozbiljno ograničava i uobličava političko ponašanje (Lasswell, 1951).

U navedenim tekstovima, građanina karakteriše poznavanje svojih i tuđih prava, kao i otvorenost i nezavisnost, što su ujedno i definisani aspekti asertivnog ponašanja. Asertivnost se kao koncept razvijala u drugoj polovini XX veka i bila prepoznata kao bihejvioralna veština od strane kognitivno-bihejvioralnih terapeuta. Analizom navedenih vrlina građanina i karakteristika asertivnog ponašanja, pronalazi se društveno politička konstruisanost asertivne osobe koja poštuje svoja i tuđa prava, postavlja granice, nezavisna je i otvorena. Njeno psihološko poreklo ne podrazumeva neutralnost, iako joj zapravo psihologija svojim rigoroznim naučnim metodama poklanja taj epitet. U cilju *Jačanje tolerancije na neprijatnost* postoji sličnost sa ekonomski definisanom vrlinom *sposobnost da se odloži gratifikacija*. Treninzi asertivne komunikacije se promovišu kao sredstvo boljeg funkcionisanja u profesionalnom i privatnom okruženju, a asertivno ponašanje kao ono koje omogućava lagodniji život. Obrazovanje odraslih i naročito

treninzi asertivne komunikacije produkuju *samopouzdanje, aktivne i odgovorne* građane koji su u skladu sa vrednostima demokratskog društva. Pravljenjem paralele, iznalazi se jedinstveni okvir razvoja političkih vrednosti i poželjnog subjekta koji se, između ostalog, kreira učešćem u obrazovnim aktivnostima.

Zaključna razmatranja

Česte teme i ciljevi radionica su razvoj samopouzdanja, emocionalne inteligencije, empatije itd. Putem postavljanja i definisanja ovakvih obrazovnih ciljeva sve više se oseća potreba za oslanjanje na *psi-nauke* i samim tim se pojačava oblikovanje željenog subjektiviteta (Rose, 1998), s obzirom da naučno utemeljeno znanje predstavlja osnovu za rešavanje privatnih problema. Fejes i Dahlstedt (2013) ukazuju na to da se obrazovanje odraslih sve više oslanja na psihološke teorije, a ciljevi su usmereni ne samo na razvoj veština već i na emotivni i socijalni razvoj, čime zadiru i oblikuju intimno i nejavno.

Na osnovu analiziranog teksta izvodim nekoliko zaključaka koji upućuju na procedure moći u obrazovnim aktivnostima. Pre svega, ono što kreira prostor za postojanje moći su identifikovane epistemološke pretpostavke da *znanje o sebi dovodi do razvoja* i da praksa *samospoznavanja podrazumeva meta analizu sebe* u odnosu na kontinuum normalnosti/nenormalnosti, što znači da je znanje o subjektu konstituisano od strane *psi-nauka*. Ove epistemološke pretpostavke dalje omogućavaju samo postojanje značajnog elementa obrazovanja odraslih koji se ističe kao *diferencia specifica* i prednost andragoške prakse, a to je obrazovanje orijentisano na ishode. U ciljevima je definisano željeno ponašanje, koje dovodi do unapređenja komunikacije i celokupnih međuljudskih odnosa. Ti ciljevi nisu otvoreni za pregovaranje njihovog značenja, već su definisani u odnosu na postojeće psihološke teorije i naučna istraživanja. Svaka vrsta ponašanja leži između dva pola – lošeg i dobrog (Dreyfus i Rabinow, 1982), što je dimenzija mehanizma normalizacije. U slučaju treninga *Asertivna komunikacija*, agresivnost i pasivnost su predstavljene kao loše i nefunkcionalne, dok se asertivno vidi kao normalno i poželjno. Normalnost je data u ciljevima treninga i ovaj mehanizam omogućava disciplinovanje subjekta. Efekti normalizacije su kompleksni: ovaj mehanizam polazi od početne premise jednakosti za sve, a vodi u homogenost i postojanje jedne norme kao ispravne (Dreyfus i Rabinow, 1982).

Obrazovanje usmereno na ishode jeste jedan od mehanizama moći jer je subjektivitet epistemološki i naučno ograđen i dat. Ciljevi se u praksi od strane nastavnika i učesnika obrazovnih aktivnosti često vide kao vrednosno neutralni i apolitični jer su usmereni na lični razvoj pojedinca, a dubljom genealoškom analizom moglo bi se pratiti njihovo socio-političko poreklo koje je uvezano sa posleratnim kontekstom.

Literatura

- Abowitz, K. K. and Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of educational research*, Vol. 76, No. 4, pp. 653–690.
- Barbu, Z. (1956). *Democracy and dictatorship: their psychology and patterns of life*. New York: Grove Press.
- Dreyfus, H. J. and Rainbow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: UCP.
- Fejes, A. (2006). *Constructing the adult learner: a governmentality analysis*. Dostupno na: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:21716/FULLTEXT01.pdf> (preuzeto 28. 7. 2014).
- Fejes, A. and Dahlstedt, M. (2013). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, Vol. 8, No. 4, pp. 777–795.
- Galston, W. A. and Galston, W. A. (1991). *Liberal purposes: Goods, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge University Press.
- Katz, M. B. (2001). *The price of citizenship: Redefining the American welfare state*. New York: Metropolitan Books/Henry Holt.
- Knutson, J. (1972). *The Human Basis of the Polity*. Chicago: Aldine.
- Kymlicka, W. and Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, Vol. 104, No. 2, pp. 352–381.
- Lane, R. (1962). *Political Ideology: Why the Common Man Believes What He Does*. New York: Free Press.
- Lasswell, H. D. (1951). Democratic character. *The political writings of Harold D. Lasswell*. Illinois: The free press.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class* (Vol. 11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sniderman, P. (1975). *Personality and Democratic Politics*. Berkeley: University of California Press.
- Usher, R., Bryant, I. and Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the Limits*. London: Routledge.
- Usher, R. (2009). *Experience, pedagogy, and social practices*. U: K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words* (pp. 169–183). London: John Wiley & Sons.

PUTANJE INICIJALNOG OBRAZOVANJA VASPITAČA U OKVIRIMA OBRAZOVNE POLITIKE

dr Gordana Ž. Mijailović¹
Ivana G. Prlić

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium,
Sremska Mitrovica

Apstrakt

Kvalitet u institucionalnom predškolskom vaspitanju se može graditi ako se temeljno preispituju i u skladu sa tim menjaju studijski programi inicijalnog obrazovanja stručnjaka koji neposredno rade sa decom u vrtiću. U radu se diskutuju različite mogućnosti za inicijalno obrazovanje vaspitača u Republici Srbiji kroz prikaz ukupno pedeset studijskih programa različitih po vrsti, nivou, trajanju, nazivu, sadržaju i zvanjima u okvirima koje određuju aktuelna dokumenta nacionalne obrazovne politike. Razmatra se odnos opšteg i stručnog među i unutar studijskih programa kroz dovodenje u vezu sa okvirima zvanične obrazovne politike koji omogućavaju kreiranje obrazovne putanje vaspitača na „dva koloseka” – akademskim i strukovnim studijama. Pokrenuto je i pitanje mogućih pravaca reforme visokih strukovnih škola u akademije strukovnih studija i njihovog značenja za dalje promene u inicijalnom obrazovanju vaspitača.

Ključne reči: predškolsko vaspitanje, studijski programi, akademske studije, strukovne studije, strategija razvoja obrazovanja.

Zašto je važno baviti se inicijalnim obrazovanjem vaspitača?

Uloga vaspitača vidi se kao najvažnija u građenju kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa (Sheridan, 2007), što pretpostavlja stav da je ulaganje u ljude, u njihovo obrazovanje, ulaganje koje doprinosi pravičnosti, ekonomskom rastu i nacionalnom prosperitetu (Spariosu, Bodroški Spariosu, 2017). Otuda je jasno da način na koji je inicijalno obrazovanje kao period formalnog obrazovanja budućeg vaspitača pozicionirano u obrazovnoj politici govori o odnosu sistema prema kvalitetu obrazovanja i društvenoj „svesti” uopšte.

U Strategiji razvoja obrazovanja do 2020. godine, „krovnom” dokumentu nacionalne obrazovne politike, navedena je profesionalizacija kao osnovno opredeljenje u domenu razvoja obrazovanja nastavnika čemu se može doprineti kroz dobro inicijalno obrazovanje svih nastavnika, kontinuitet u razvoju profesionalnih kompetencija,

¹E-mail: vs.gordana.mijailovic@gmail.com

kvalitetna naučna i stručna istraživanja u oblasti metodike nastave i formiranje interdisciplinarnih univerzitetskih centara (Strategija razvoja obrazovanja..., 2012).

Vaspitači se vide kao profesionalci koji na osnovu preduzetih istraživanja u sopstvenoj praksi stalno transformišu praksu, preispituju je, menjaju dosadašnje razumevanje polazišta i problema (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2011). Inicijalno obrazovanje trebalo bi da priprema vaspitače za ovakve uloge kroz otvaranje mogućnosti za učenje kroz zajedničko istraživanje, razvijanje nedisciplinarnog kurikuluma, pristup učenju (nastavni sadržaj, ishodi studijskih programa, kompetencije), odnos nastave, prakse i drugih formi učenja, integrativne meta-teme kojima se povezuju sadržaji različitih studijskih predmeta i iskustva studenata, partnerstvo sa različitim institucijama i evaluacije programa (Cochran, Smith, 2005; prema: Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013).

Akcentat je na istraživanju, preispitivanju i promenama u inicijalnom obrazovanju stručnjaka koji neposredno ili indirektno rade sa decom, roditeljima i ostalim pojedincima i grupama. Naročito se naglašava potreba vrednosnog utemeljenja različitih studijskih programa inicijalnog obrazovanja vaspitača na savremenim teorijskim shvatanjima, potrebama prakse, važećim dokumentima obrazovne politike, ali i unutar samih studijskih programa, među različitim studijskim predmetima i u okvirima jednog predmeta.

Inicijalno obrazovanje kao preduslov za bavljenje profesijom vaspitača

U fokusu diskusije je pitanje inicijalnog obrazovanja vaspitača u Republici Srbiji u aktuelnim okvirima nacionalne obrazovne politike. Proces transformacije počeo je još 2003. godine u sklopu reforme višeg i visokog obrazovanja što je rezultiralo značajnim promenama u nivou i trajanju studija, strukturi i sadržaju studijskih programa. Tadašnje škole za vaspitače morale su da uđu u proces modernizacije, u skladu sa savremenim naučnim i stručnim saznanjima i potrebama prakse.

Kako je u poslednjih 20 godina došlo do brojnih promena u obrazovnoj politici, nameće se pitanje: Koje su putanje inicijalnog obrazovanja vaspitača u okvirima obrazovne politike u Republici Srbiji? Putanja, termin kojim se, prema definiciji u fizici, označava linija koja spaja uzastopne položaje tela u toku kretanja, uzeta je kao metaforični izraz mogućeg kretanja pojedinca kroz sistem obrazovanja, različite vrste, nivoe studija i stečena zvanja. U ovom radu pod inicijalnim obrazovanjem podrazumeva se formalno obrazovanje vaspitača u visokoškolskim institucijama koje je nužni preduslov za zasnivanje radnog odnosa. Pod obrazovnom politikom podrazumevaju se aktuelna strategija razvoja obrazovanja, zakoni i pravilnici koji se odnose na obrazovanje. Za odgovorima je tragano kroz pregled: 1. studijskih programa za obrazovanje vaspitača

na zvaničnim veb-sajtovima visokoškolskih institucija i zvaničnog, aktuelnog Vodiča kroz akreditovane visokoškolske ustanove i studijske programe u Republici Srbiji (KAPK, 2017) – da bi se napravio pregled vrsta i stepena studija; 2. relevantnih, aktuelnih normativnih dokumenata – da bi se napravio pregled stečenih zvanja i došlo do uvida o položaju inicijalnog obrazovanja vaspitača u dokumentima obrazovne politike.

Studijski programi inicijalnog obrazovanje vaspitača – putovanje na dva koloseka, u tri lokomotive i na pedeset stanica

Uvidom u Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju uočava se da vaspitno-obrazovni rad ostvaruju vaspitač, medicinska sestra-vaspitač i defektolog-vaspitač koji ispunjavaju uslove: 1) sa decom uzrasta od 6 meseci do 2 godine – srednje obrazovanje – medicinska sestra-vaspitač, a sa decom uzrasta od 2 do 3 godine – srednje obrazovanje – medicinska sestra-vaspitač i odgovarajuće više, odnosno visoko obrazovanje na studijama prvog stepena na kojima je vaspitač osposobljen za rad sa decom jaslenog uzrasta; 2) sa decom uzrasta od 3 godine do polaska u školu – odgovarajuće više obrazovanje, odnosno visoko obrazovanje na studijama prvog ili drugog stepena (Zakon o predškolskom..., 2017). Iz ovog pregleda biće izuzeto inicijalno obrazovanje medicinskih sestara-vaspitača koje se odvija u srednjim stručnim školama, jer takva analiza zaslužuje posebnu pažnju i prevazilazi obim ovog rada.

Akademske studije		Strukovne studije	
stepen	stručni naziv	stepen	stručni naziv
osnovne (180 ESPB)	Vaspitač	osnovne (180 ESPB)	Strukovni vaspitač Strukovni vaspitač za tradicionalne igre
osnovne (240 ESPB)	Diplomirani vaspitač	specijalističke (180+60=240 ESPB)	Specijalista strukovni vaspitač
master (180+120= 300 ESPB) (240+60 = 300 ESPB)	Master vaspitač	master (180 +120=300 ESPB)	Strukovni master vaspitač
specijalističke (300 +60= 360 ESPB)	Specijalista vaspitač		

Slika 1. Vrsta, stepen i stručni naziv za profesiju vaspitača

Obrazovanje koje je neophodno da bi vaspitač u Republici Srbiji zasnovao radni odnos moguće je steći na visokim školama i fakultetima u okviru „podsistema” akademskih i u okviru „podsistema” strukovnih studija. Zvanja su regulisana Pravilnikom o listi stručnih, akademskih i naučnih zvanja (Pravilnik o listi..., 2017) i moguće ih je steći (Slika 1.) na 10 visokih strukovnih škola i 8 fakulteta (koje/i realizuju jedan ili više studijskih programa), na dve vrste (strukovne, akademske) i dva nivoa studija (prvi – osnovne, drugi – specijalističke i master) različitog trajanja (3/4+1/2 godine).

Na nivou strukovnih studija ostvaruje se ukupno 15 programa osnovnih studija, 17 programa specijalističkih studija i tri studijska programa master studija (Slika 2.).

<i>Osnovne</i>	<i>Specijalističke</i>
Vaspitač dece predškolskog uzrasta, bez/sa dodatkom diplomi - 4 modula (4)	Strukovni vaspitač-specijalista (1)
Program za obrazovanje vaspitača dece u predškolskim ustanovama (1)	Strukovne studije za obrazovanje vaspitača dece predškolskog uzrasta (1)
Osnovne strukovne studije za obrazovanje vaspitača za rad u predškolskoj ustanovi (1)	Specijaliste za različite oblasti: za rad sa decom iz osetljivih grupa (1); za ranu inkluziju (1); za rad sa decom sa posebnim potrebama (1); za rad sa decom ranog uzrasta (1)
Obrazovanje strukovnih vaspitača za rad u predškolskim ustanovama (1)	Specijaliste za pripremni predškolski program – Strukovni vaspitač specijalista za pripremni predškolski program (3); Specijalista za pripremni predškolski program (1); Strukovni vaspitač specijalista za metodiku realizacije pripremnog predškolskog programa (1)
Strukovni vaspitač (2 modula) (1)	
Strukovni vaspitač-studije na daljinu (1)	Specijalista za fizičko vaspitanje (2); za muzičko-scenski izraz (1); za likovno vaspitanje (2); za vaspitača-koordinatora za modelovanje integrisanog kurikuluma (1)
Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta (1)	
Strukovni vaspitač predškolske dece (1)	
Strukovni vaspitač za tradicionalne igre (1)	
Strukovni vaspitač dece u jaslicama (1)	
Strukovni vaspitač dece jaslenog uzrasta (1)	
Vaspitač dece jaslenog uzrasta (1)	
	<i>Master</i>
	Strukovni master vaspitač (2)
	Vaspitač dece predškolskog uzrasta (1)

Slika 2. Studijski programi za obrazovanje vaspitača na strukovnim studijama

Na nivou akademskih studija ostvaruje se ukupno 8 programa osnovnih studija i 7 programa master studija (Slika 3.).

<i>Osnovne</i>	<i>Master</i>
Vaspitač (1)	Master vaspitač (3)
Diplomirani vaspitač (2)	Vaspitač dece u predškolskim ustanovama (2)
Vaspitač u predškolskim ustanovama (3)	Obrazovanje vaspitača (1)
Obrazovanje vaspitača (2)	Obrazovanje master vaspitača (1)

Slika 3. Studijski programi za obrazovanje vaspitača na akademskim studijama

U odnosu na 2013. godinu kada je vršena slična analiza (Krnjaja, Breneselović, 2013), primećuje se da je došlo do povećanja broja studijskih programa, kako na prvom, tako i na drugom stepenu studija, kao i do diversifikacije ponude programa, ukidanja jednih i akreditacije novih studijskih programa. Novina je da od školske 2017/18. godine, vaspitači mogu da nastave školovanje na master strukovnim studijama, na kojima stiču opšte i predmetno-specifične kompetencije koje obezbeđuju visoku stručnost za rad u ustanovama za vaspitanje i obrazovanje predškolske dece, kritičko procenjivanje

sopstvene prakse i obavljanje stručno-istraživačkog rada (Pravilnik o izmenama..., 2016). Imajući u vidu raznovrsnost studijskih programa ne čudi što se u Strategiji razvoja obrazovanja do 2020. godine navodi da je potrebno što pre u nacionalnom okviru kvalifikacija definisati profesiju nastavnika, među kojima su i medicinske sestre-vaspitači i vaspitači u predškolskim ustanovama (Strategija razvoja obrazovanja..., 2012).

Opšte i/ili stručno obrazovanje vaspitača

Kako je pitanje odnosa između opšteg i stručnog obrazovanja većito pedagoško pitanje (Spariosu, Bodroški Spariosu, 2017) aktuelno je i u inicijalnom obrazovanju vaspitača. Zakon o visokom obrazovanju omogućava da se inicijalno obrazovanje vaspitača na prvom i drugom nivou studija odvija na: 1. akademskim studijama koji obrazuju studente za razvoj i primenu naučnih, umetničkih i stručnih dostignuća, 2. strukovnim studijama koji obrazuju studente za primenu i razvoj stručnih znanja i veština potrebnih za uključivanje u radni proces (Zakon o visokom obrazovanju, 2017). Shodno tome, ne iznenađuje uvid sa završne konferencije konzorcijuma projekta TEMPUS TEACH (2013-2016) da se obrazovanje vaspitača odvija na „dva koloseka” koja pripremaju stručnjake koji će na različit način pristupiti vaspitnoj stvarnosti. Ovaj zaključak da se vaspitači paralelno obrazuju na dve vrste studija se navodi i kao spoljna neprilika u obrazovanju nastavnika, a kao jedna od mera predviđa se da obrazovanje medicinskih sestara-vaspitača ostane na nivou srednje škole, uz mogućnost specijalizacija i adekvatan sistem profesionalnog napredovanja, dok se vaspitači za rad u predškolskom vaspitanju obrazuju na visokim školama strukovnih studija na programima od 180 ESPB bodova sa mogućnošću specijalizacija (Strategija razvoja obrazovanja..., 2012). Takođe, standardi za akreditaciju studijskih programa jasno definišu dvojake kvalifikacije: nakon osnovnih strukovnih studija – posedovanje praktičnih znanja za rešavanje praktičnih problema i timski rad, koja omogućuju brzo uključivanje u proces rada i nakon akademskih studija – sposobnosti za argumentovano iskazivanje mišljenja, prikupljanje i tumačenje podataka, kao i izveštavanje stručne i naučne javnosti (Standardi za akreditaciju..., 2015).

Ako se osvrnemo na raznovrsnost studijskih programa za obrazovanje vaspitača, dve vrste, na dva nivoa studija, ukupno 50 studijskih programa, koji su različiti po nazivu, strukturi, sadržaju i trajanju, jasno je da je veliki broj mogućih obrazovnih putanja – 56 u „koloseku” akademskih studija i 300 u „koloseku” strukovnih studija. To je broj mogućnosti koje pojedinac ima prilikom kretanja po odabranoj, autonomno kreiranoj obrazovnoj putanji vaspitača od osnovnih, preko specijalističkih do master studija pri čemu, metaforički rečeno, nije moguće da jedan od tri voza koristeći skretnicu pređe u drugi kolosek.

Pitanje je šta ovako postavljeno inicijalno obrazovanje govori o profesiji vaspitača, kako je razume? Kakve su potrebe za kadrovima u praksi predškolskog vaspitanja, a koje su organizacione i programske mogućnosti visokoškolskih institucija – da li oni o tome pregovaraju? Kakav treba da je odnos opšteg obrazovanja na strukovnim studijama, a kakav na akademskim? Zašto se budući vaspitač opredeljuje za jednu od akademskih putanja pre nego za strukovne studije i suprotno? Možda je deo objašnjenja za donošenje ovakvih odluka u vezi sa uvidima naučnika da je relativna prednost stručnog obrazovanja brže zapošljavanje, ali da nasuprot njemu opšte obrazovanje za pojedince ima dugoročne efekte u većem dohotku i mogućnosti da se obuče za neke specijalizovane veštine na koje se usled promena na tržištu rada treba adaptirati (Hanushek et al., 2017; prema: Spariosu, Bodroški Spariosu, 2017).

Međutim, traženje odgovora na suštinsko pitanje kvaliteta studijskih programa, kao pitanje usklađenosti sa zahtevima profesije, zahteva dalju dubinsku analizu studijskih programa, definisanih ishoda i njihove pokrivenosti ishodima na nivou pojedinačnih studijskih predmeta unutar svakog studijskog programa, analizu sadržaja i posebno načina organizacije nastave. Ovakav vid analize je složen i zahteva detaljnije istraživanje. Ipak, ovaj rad može da bude podstrek visokim školama strukovnih studija i fakultetima da na nivou svoje institucije preispituju i u skladu sa tim menjaju studijske programe.

Mogući pravci reforme

Nedavna dešavanja u nacionalnoj obrazovnoj politici govore u prilog mogućoj reformi visokog strukovnog obrazovanja koja je u skladu sa vizijom Strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine da se sve veći broj visokih škola strukovnih studija integriše u akademije strukovnih studija (Strategija razvoja obrazovanja..., 2012). Na nedavno održanoj prvoj sednici Saveta za reformu visokih strukovnih studija, između ostalog, razmatrani su principi na kojima bi se visoke strukovne škole spajale i predloženo formiranje akademija strukovnih studija prema oblastima i teritorijalnom principu. Kako su najavljene izmene i dopune Zakona o visokom obrazovanju (Održana sednica Saveta za reformu..., 2018), kojima bi se podržala planirana reforma, ali još uvek nije objavljen nijedan zvanični dokument, ostaje otvoreno pitanje – kako bi se formiranje dve akademije za vaspitače odrazilo na kvalitet inicijalnog obrazovanja vaspitača? S obzirom da se inicijalno obrazovanje vaspitača odvija na fakultetima i visokim strukovnim školama, upitno je kakve implikacije u odnosu na studijske programe, kompetencije studenata, kompetencije nastavnog kadra, istraživačku delatnost, ta dokumenta donose, kao i kako će se odredbe ovih normativnih i drugih najavljenih dokumenata ova dva tipa visokoškolskih institucija razumeti i pregovarati unutar i između institucija o tome kakvog vaspitača obrazuju, a kakvog vaspitača žele, odnosno treba da obrazuju?

Literatura

- KAPK – Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta (2017). *Vodič kroz akreditovane visokoškolske ustanove i studijske programe u Republici Srbiji*. Beograd: Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta.
- Krnjaja, Ž. i Breneselović, D. (2013). *Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju – Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Održana sednica Saveta za reformu visokih strukovnih studija*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, 2018. Dostupno na adresi: <http://www.mpn.gov.rs/odrzana-sednica-saveta-za-reformu-visokih-strukovnih-studija/> (posećeno 24.8.2018.).
- Krnjaja, Ž. i Pavlović-Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse. *Nastava i vaspitanje*, god. 60, br. 2, str. br. 6-309.
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o standardima i postupku za akreditaciju visokoškolskih ustanova i studijskih programa. *Službeni glasnik RS*, br. 86, 2016.
- Pravilnik o listi stručnih, akademskih i naučnih zvanja. *Službeni glasnik RS*, br. 100, 2016 i br. 53, 2017.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 15, No. 2, pp. 197-217.
- Spariosu, T. i Bodroški Spariosu, B. (2017). Javno investiranje u stručno obrazovanje i obuku. *Andragoške studije*, god. 13, br. 1, str. 87-110.
- Standardi za akreditaciju studijskih programa prvog i drugog nivoa visokog obrazovanja*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, 2015. Dostupno na adresi: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/Standardi-i-dopuna-standarda-za-akreditaciju-studijskih-programa-I-i-II-nivoa.pdf>(posećeno 26.8.2018).
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik RS*, br. 107, 2012.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 18, 2010 i br. 101, 2017.
- Zakon o visokom obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 88, 2017.

RANO ČITANJE IZMEĐU GLOBANIH TRENDOVA, LOKALNIH PROPISA I PRAKSE

Anđela Šoškić¹

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Ljiljana Randić

Algo centar, Beograd

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Vanja Ković

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Potreba za ranim obrazovanjem i programima za intelektualnu stimulaciju na ranom uzrastu u svetu je prepoznata u poslednjih par decenija, a od skora se na njoj intenzivno insistira. Srbija u tom pogledu donekle prati svetske trendove te raste interesovanje za ovakve programe, o čemu svedoči i uvođenje programa za rani uzrast, do nedavno skoro isključivo fokusiranih na decu koja već pohađaju pripremni predškolski program ili su krenula u školu. Jedna oblast u kojoj su naši strateški dokumenti u raskoraku sa svetskim trendovima jeste podučavanje čitanju, koje je u našem sistemu ostavljeno tek za prvi razred osnovne škole. Nasuprot tome, naše početno istraživanje pokazalo je da roditelji prepoznaju da su deca zainteresovana za čitanje i pre 6. godine (90% ispitanih roditelja), iako skoro 30% njih, u skladu sa domaćom praksom, smatra da dete ipak treba da počne sa učenjem slova tek sa polaskom u predškolsko, ili čak u prvi razred.

Ključne reči: rano čitanje, roditelji, stavovi, predškolsko obrazovanje.

Potreba za ranim obrazovanjem i programima za intelektualnu stimulaciju na ranom uzrastu u svetu je prepoznata u poslednjih par decenija, a od skora se na njoj intenzivno insistira, o čemu svedoče izveštaji UNICEF-a, PISA i drugih velikih programa istraživanja i podrške razvoju i obrazovanju. Između ostalog, istraživanja i javne politike u sve većoj meri prepoznaju prednost ranog podučavanja dece čitanju. Na primer, pregled istraživanja o podučavanju početnom čitanju koji je za potrebe Ofsteda, britanske Kancelarije za standarde u obrazovanju, pružanje usluga za decu i veštine, uradio Džim Rouz (Rose, 2006), i koji je uticao na promene u sistemu obrazovanja te zemlje, zaključuje, između ostalog, da je većina dece spremna i pre pete godine za sistemsku obuku fonemskoj svesnosti i da bi od takve obuke imala koristi, naročito ako obuka, pored aktivnosti kroz igru, uključuje i sistemski rad sa vaspitačem. Do sličnog zaključka došli su

¹ E-mail: andjela.soskic@uf.bg.ac.rs

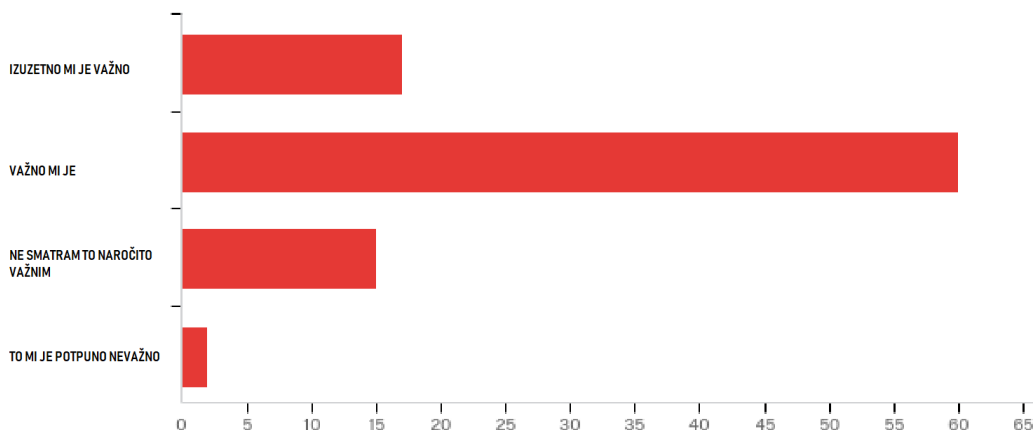
i istraživači američkog Nacionalnog instituta za pismenost (National Early Literacy Panel (U.S.), et al., 2008), koji su zaključili da je razvoj čitalačkih veština na predškolskom uzrastu važan i stabilan prediktor čitalačkih kompetencija na kasnijim uzrastima.

Nasuprot tome, u Srbiji program predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja podrazumeva da se sa obukom čitanju počinje tek u osnovnoj školi. Nedavno predstavljenim novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018) predviđa se da se rana pismenost razvija isključivo „kroz aktivnosti u kojima različiti načini simboličkog beleženja i pisana komunikacija imaju svrhu u samoj aktivnosti, a ne kroz izdvojeno podučavanje dece čitanju i pisanju.“ Ova preporuka je čak i stroža od one iz prethodnih Opštih osnova predškolskog programa iz 2006. godine (Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, 2006), u kojoj je, na osnovu dotadašnjih saznanja o razvojnim mogućnostima predškolske dece, zaključeno da se od predškolske ustanove ne očekuje osposobljavanje dece za funkcionalno čitanje, ali se predviđa da će ipak neka deca i neke vaspitne sredine imati potrebu za ranim obučavanjem početnom čitanju. Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine čitanje pominje tek u odeljku o osnovnoškolskom obrazovanju, iako se skreće pažnja na rezultate PISA istraživanja koji pokazuju da je čitalačka pismenost naših učenika na niskom nivou (Službeni glasnik RS, br. 107, 2012). Pritom, kurikulum predškolskog obrazovanja ne pruža standardni model podučavanja slovima i početnom opismenjavanju – niti po pitanju didaktičkih sredstava, niti metodologije obuke, te je vaspitačima prepušteno da samostalno kreiraju model upoznavanja sa slovima i početnog čitanja i pisanja. Izgleda da i dalje postoji nejasnoća na relaciji između pedagoškog „treba“ i psihološkog „jeste“, jer potreba za razvojem vaspitnih programa za predškolski uzrast jeste prepoznata od strane Nacionalnog prosvetnog saveta još 2010. godine (Nacionalni prosvetni savet, 2011), ali ona, u slučaju čitanja, i dalje ostaje u potpunosti u domenu kreativnosti i inventivnosti vaspitača koji određuju ne samo sredstva i metod, već i definišu ishode početne obuke. Time su igrovnost i sloboda u radu svakako zadržani, ali ne i mogućnost oslanjanja na sistemski pristup, definisanih ishoda i donjih pragova početka obuke kao i ujednačenost modela podučavanja. Polazeći od pretpostavke da važeća platforma početnog opismenjavanja može da se tumači kao usklađena sa idejom „formalno početno opismenjavanje – ne pre 6. godine“, a imajući u vidu raskorak između dokumenata koji postavljaju pravac razvoja predškolskog vaspitanja i obrazovanja kod nas i u svetu, rešili smo da ispitamo stavove roditelja dece predškolskog uzrasta - polaznika srpskog obrazovnog sistema - sa ciljem da steknemo uvid u to koliko promene u savremenim trendovima u obrazovanju, ali i još uvek opšte-prihvaćena ranija stanovišta struke oblikuju njihova shvatanja o ranom čitanju i podsticanju ranog razvoja uopšte.

Naše istraživanje

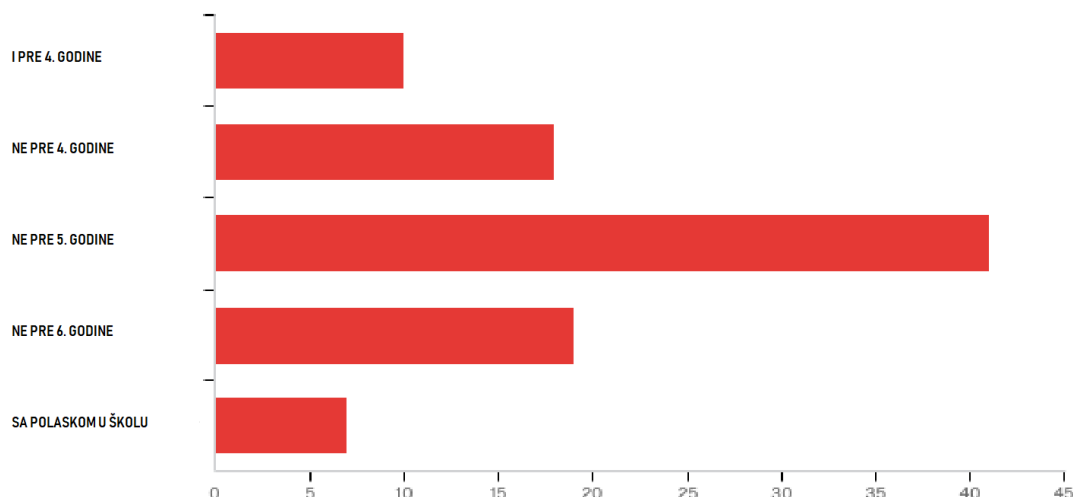
Prigodan uzorak, pratiocice dve Fejsbuk stranice koje se bave ranim neuropsihološkim razvojem (oko 7000 pratilaca ukupno) ispitali smo putem onlajn ankete kreirane u Qualtrics-u, u avgustu 2018. godine. Na anketu se odazvalo 97 roditelja dece tipičnog razvoja uzrasta 3-5 godina. Zainteresovani roditelji su mahom majke starosti 31-45 godina (97%), iz Beograda (34%), višeg i visokog obrazovanja (73%). U pitanju su većinom žene prosečnog ili boljeg materijalnog stanja, iako je bilo i roditelja koji su se izjasnili da su u lošoj materijalnoj situaciji.

Od ukupnog broja anketiranih roditelja, čak 82% izjasnilo se da im je važno da njihovo dete ne kaska za drugom decom sa čitanjem po polasku u školu, a skoro 20% se izjasnilo da im je to izuzetno važno. Roditelje takođe odlikuje to što u velikoj većini (preko 95%) smatraju da su obrazovanje i dodatna edukacija osnovna šansa za uspeh njihovog deteta, kao i da je podsticanje kompetencija i intelektualnih veština deteta za njih prioritetno. Zatim, skoro 100% anketiranih (sa izuzetkom samo jednog roditelja) smatra obrazovanje i dodatnu edukaciju važnim u pogledu šanse za uspeh deteta u životu, dok 98% smatra da je podsticanje i unapređenje detetovih intelektualnih veština važno (63% - prioritetno, 34,7% - veoma bitno ali ne prioritetno). Nadalje, 82% roditelja izjavljuje da im je važno da njihovo dete ne zaostaje za drugom decom u pogledu čitalačke veštine (oko 18% - izuzetno važno, oko 64% - važno, Grafikon 1). Međutim, na pitanje: koliko često čitate svom detetu, tek nepunih 40% roditelja odgovara da čita svakog dana.



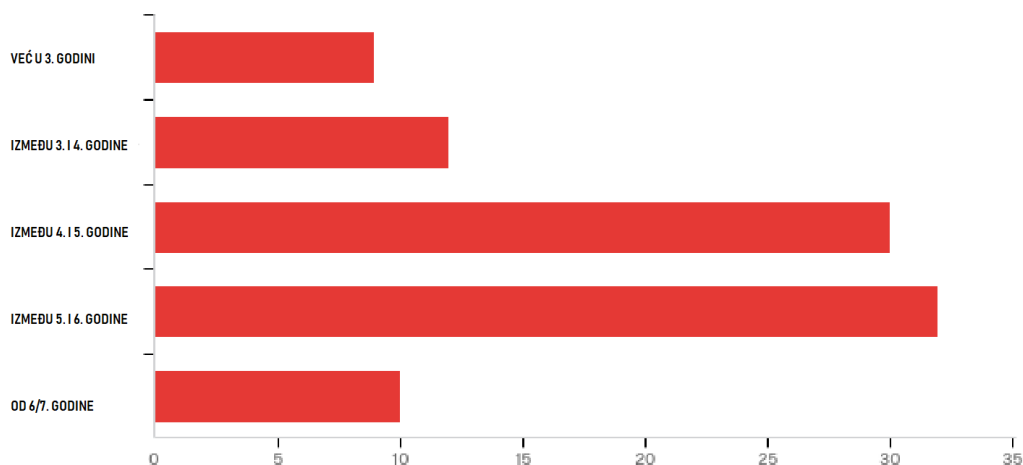
Grafikon 1. Odgovori roditelja na pitanje: Koliko Vam je važno da Vaše dete ne kaska za drugom decom u pogledu čitalačke veštine (na apscisi je broj roditelja po ponuđenim kategorijama odgovora)

Oko 29% učesnika smatra da od 4. ili pre 4. godine deca treba da krenu sa učenjem slova i čitanjem reči, a oko 43% smatra da od 5. godine može da se krene sa obukom (Grafikon 2). Ovi procenti ukazuju na prisustvo izražene svesti o tome da deca ranije nego što to propisuje postojeći obrazovni sistem treba da krenu sa obukom čitanja.

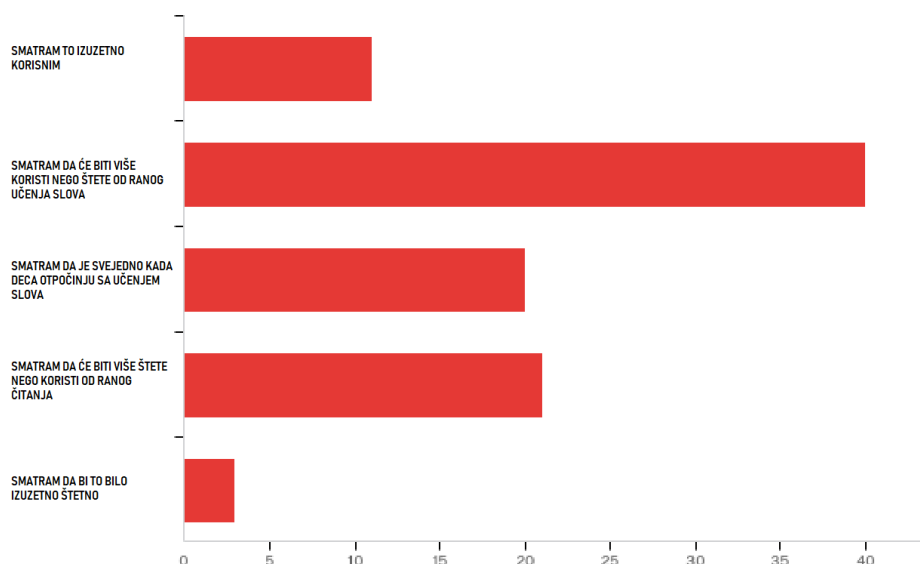


Grafikon 2. Odgovori roditelja na pitanje: Kada mislite da dete treba da počne sa učenjem slova i čitanjem reči? (na apscisi je broj roditelja po ponuđenim kategorijama odgovora)

Zanimljivo je da čak oko 22% roditelja smatra da su deca već u 3. (oko 10%) ili između 3. i 4. godine zainteresovana i spremna da počnu sa učenjem slova i čitanjem, a čak 32% roditelja primećuje da su za slova i čitanje deca zainteresovana deca između 4. i 5. godine (Grafikon 3). Drugim rečima ukupno 55% ispitanika smatra da su deca i pre 5. godine i spremna i zainteresovana za učenje slova i čitanje. Nasuprot tome, samo 10% roditelja izjavilo je da su deca za čitanje spremna tek od 6 ili 7. godine. Međutim, kada smo roditelje pitali šta misle o tome da deca sa upoznavanjem slova i početnim čitanjem krenu u ranom periodu, od 3-4 godine, izdvojila se ne mala grupa roditelja (oko 25%) koja to smatra štetnom praksom po dete.

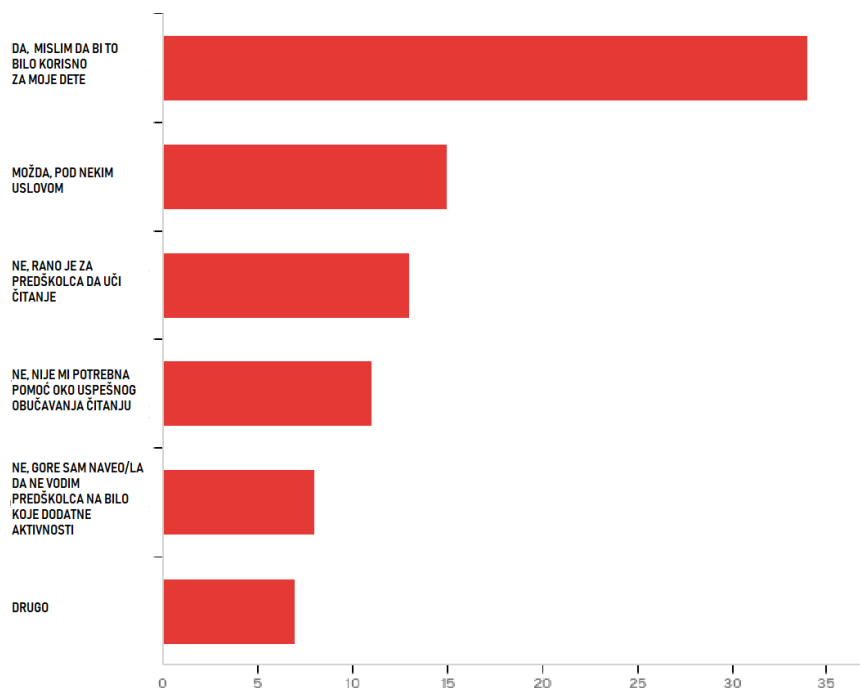


Grafikon 3. Odgovor na pitanje: Kada mislite da su deca zainteresovana i spremna da usvajaju slova? (na apscisi je broj roditelja po ponuđenim kategorijama odgovora)



Grafikon 4. Odgovor na pitanje: Šta mislite o tome da sa upoznavanjem slova i početnim čitanjem deca krenu u ranom periodu od 3-4. godine? (na apscisi je broj roditelja po ponuđenim kategorijama odgovora)

Sa druge strane, oko polovina ispitanih roditelja rano obučavanje čitanju smatra korisnim (Grafikon 4), i isto toliko roditelja bi bili zainteresovani i da upišu dete na specijalizovan program ranog čitanja: oko 56% ispitanih roditelja tipične dece izjasnilo se da bi bilo zainteresovano ili bi eventualno bili, u zavisnosti od različitih činilaca (Grafikon 5).



Grafikon 5. Odgovor na pitanje: „Da li biste bili zainteresovani da dete upišete na specijalizovan i stručno vođen program obuke dece čitanju na ranom predškolskom uzrastu“ (na apscisi je broj roditelja po ponuđenim kategorijama odgovora)

Važno je skrenuti pažnju na to da naš uzorak nije reprezentativan za prosečnog roditelja u Srbiji, već su nesrazmerno zastupljene visoko obrazovane majke koje su zainteresovane za rani razvoj svoje dece. Od naših ispitanica očekivali smo da budu u većoj meri informisane o novim trendovima u vaspitanju i da budu otvorenije prema novinama u vaspitnoj i obrazovnoj praksi, pa učestalost tradicionalnih stavova prema podučavanju čitanju, čak i uprkos zapažanjima o ponašanju svoje dece, ukazuje na čvrstu ukorenjenost ovog uverenja u našem društvu.

Skupa uzevši, nalazi ovog početnog istraživanja nam ukazuju na to da roditelji u velikoj meri prepoznaju potrebu i motivaciju deteta za usvajanje slova i pre pohađanja pripremnog predškolskog programa ili polaska u školu, što je u skladu sa nekim nalazima savremenih izveštaja o ranom podučavanju čitanju. Ali, ne manje važno, ovi rezultati nam sugerišu i da deo roditelja vidi čitanje u skladu sa kod nas još uvek dominantnim shvatanjem da rano obučavanje čitanju nije potrebno, ni poželjno, te je potrebna dodatna edukacija roditelja u vezi sa ranim čitanjem, a naročito zbog otklanjanja nedoumica u vezi sa štetnim uticajem koje bi rano čitanje moglo da ima na decu. Ovi stavovi roditelja potkrepljeni su stavovima domaćeg obrazovnog sistema, koji obeshrabruje čitanje na predškolskom uzrastu, i ukazuju na potrebu izmene dosadašnje prakse i pristupa ranom čitanju kod nas.

Literatura

- Nacionalni prosvetni savet (2011). *Obrazovanje u Srbiji: kako do boljih rezultata*. Beograd: Nacionalni prosvetni savet.
- National Early Literacy Panel (U.S.), National Institute for Literacy (U.S.) & National Center for Family Literacy (U.S.) (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: a scientific synthesis of early literacy development and implications of intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 14, 2006.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Konceptija osnova programa – Godine uzleta. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS, 2018. Dostupno na adresi: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> (posećeno 10.12.2018).
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Department for Education and Skills. Dostupno na adresi: <https://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf> (posećeno 10.12.2018).
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik Republike Srbije – br. 107*, 2012.

PODRŠKA RODITELJIMA: ISKUSTVA ZEMALJA EVROPSKE UNIJE

Nataša V. Duhanaj¹
OŠ „Veselin Masleša“, Beograd

Apstrakt

Ideja o pozitivnom uticaju roditeljstva na dobrobit i veće mogućnosti dece je široko prihvaćena, ali se tek od nedavno na podršku roditeljstvu i obrazovanju, gleda kao na značajnu socijalnu investiciju, koja doprinosi smanjenju stresa roditelja i uravnoteženju radnog i privatnog života. U radu je dat prikaz najnovijeg izveštaja Eurofonda o podršci roditeljima u pojedinim zemljama članicama EU, sa akcentom na sedam država: Austriji, Belgiji, Estoniji, Mađarskoj, Irskoj, Portugalu i Švedskoj. Sagledavanjem šireg političkog konteksta i političkog konteksta sedam zemalja iz Izveštaja, definisanjem roditeljske podrške i obrazovanja, upoznavanjem sa uslugama podrške roditeljima, glavnim pristupima i programima koji su aktuelni u evropskim zemljama, uspešnim primerima prakse i izazovima, sa kojima se susreću pružaoci usluga, stiže se uvid u tendencije koje su prisutne u ovoj oblasti, a koje mogu doprineti unapređenju politike roditeljske podrške kako u kontekstu evropskog prostora u celini, tako i u našoj zemlji.

Ključne reči: obrazovanje, obim i vrste usluga, politike podrške roditeljima.

Uvod

Kao deo svojih tekućih istraživanja o porodici i radnom životu, Eurofound (Evropska fondacija za poboljšanje životnih i radnih uslova sa sedištem u Irskoj) je sastavio Izveštaj iz oblasti podrške roditeljima i obrazovanja, u okviru koga je prikazao uporedive informacije o podršci roditeljima i obrazovnim uslugama za porodice sa decom. Informacije se zasnivaju na pregledu literature i izveštajima sedam zemalja Evropske unije: Austrije, Belgije, Estonije, Mađarske, Irske, Portugalije i Švedske. Oblast roditeljske podrške se u mnogim zemljama tek razvija, i stoga iskustva iz izveštaja mogu biti dragocena u smislu razmene iskustva, širenja prakse, a mogu doprineti i kreiranju politika država koje razmišljaju o politici pružanja podrške roditeljima.

Definisanje roditeljskog obrazovanja i podrške

Da bismo imali jasnu sliku šta sve obuhvata roditeljska podrška, s obzirom na veliki broj aktivnosti koje opisuju roditeljstvo i različite forme podrške, važno je jasno

¹ E-mail: pedagogmaslesa@hotmail.com

definisati ovu oblast. Definicije se razlikuju u zavisnosti od perspektive onih koji obezbeđuju i pružaju usluge, kao i od perspektive roditelja i društva uopšte. Podrška roditeljima sadrži aktivnosti iz različitih oblasti – socijalnih, zdravstvenih, obrazovnih, koje su roditeljima potrebne u formalnom i neformalnom okruženju.

Važno pitanje definisanja roditeljske podrške je da li se podrška odnosi na kompenzaciju propusta roditelja, tj. na pristup zasnovan na deficitu ili se zasniva na jakim stranama i kompetencijama roditelja. Prema Gardneru (Gardner, 2003) dva glavna cilja roditeljske podrške su prevencija nedostataka i propusta ili promocija jakih strana u ovoj oblasti. Belgijski izveštaj beleži da je pristup zasnovan na deficitu neka vrsta socijalne kontrole, jer implicitno umanjuje napore roditelja u ulozi podizanja dece. U Mađarskoj je usvojen termin “roditeljska podrška”, jer predstavlja vrstu osnaživanja roditelja, jača roditeljsku nadležnost kroz podršku roditeljskim odlukama sa fokusom na jedinstvenost svake porodice. U Švedskoj, umesto roditeljske podrške, koristi se i termin “dobro roditeljstvo”.

Definicija podrške roditeljima, koju je formulisala Mari Dali (Daly, 2011), ističe da se podrška roditeljima odnosi i na informacije, podršku, obrazovanje, obuke, savetovanja i druge mere ili usluge, kao i na to kako roditelji razumeju i obavljaju svoju roditeljsku ulogu. Zajednički cilj je postizanje boljih ishoda razvoja dece i mladih (i porodice kao celine).

Politički kontekst – nacionalni i federalni nivo

Autorica Dali (Daly, 2011) tvrdi da podrška roditeljima nije u potpunosti nova pojava u socijalnoj politici, i naglašava značaj razvoja roditeljskih kompetencija i javnog sektora, koji dobija na značaju u oblasti podrške.

Prve formalne korake ka podršci porodici i obrazovanju učinile su Švedska, Austrija, Belgija i Estonija, a prvi zakoni i programi podrške roditeljima nastaju u Belgiji i Estoniji, dok se u Portugaliji ističe značaj pogodnosti za roditelje u različitim sferama života.

Oblast razvoja politike podrške roditeljima razmatra se na nacionalnom/federalnom nivou; nivou državnih službi, državne legislative i regionalnom i lokalnom nivo. Internacionalni razvoj oblasti podrške roditeljima usmerio je razvoj politika različitih država na nacionalni nivo. U nadležnosti nacionalnih/federalnih vlada je razvoj politike i obuhvata različita ministarstava (zdravlja, obrazovanja...) i departmane, a implementacija programa pružanja podrške roditeljima je u domenu lokalnih/opštinskih agencija. Za zakonodavni okvir na nacionalnom nivou su zadužene centralne vlasti kao što su ministarstva koja se bave zaštitom dece, porodicom ili socijalnom inkluzijom.

U Irskoj, politika podrške roditeljima je u nadležnosti Državnog ministarstva za decu, a formiran je i Kabinet ministra za pitanja dece i omladine. U Švedskoj, podrška roditeljima se razvijala kao deo zdravstvene politike, dok u Austriji vlada osniva porodična savetovaništa, a Ministarstvo ekonomije, porodice i mladih osniva web sajt sa informacijama za roditelje i izdaje magazin pod nazivom “Pismo Roditeljima” (“Elternbriefe”). U Estoniji je podrška roditeljima politika novijeg datuma, a Ministarstvo za socijalna pitanja pokreće seriju okruglih stolova za obrazovanje roditelja.

Vlade nekih zemalja oformile su državne agencije ili institute za specijalna istraživanja ili grupna savetovanja, kako bi podržale odluke vlade vezano za oblast podrške roditeljima, dok je u Portugaliji formirana Federacija asocijacija roditeljskih programa. U Švedskoj, Nacionalni institut za javno zdravlje vodi računa o potrebama roditelja i o efikasnosti različitih mera podrške.

Konkretan Zakon o roditeljstvu postoji samo u nekoliko zemalja Evropske unije. Austrija ima opšti zakon o porodičnoj dobrobiti, dok se u Portugalu podrška roditeljima dovodi u vezu sa zakonima o dečijim pravima i zaštitom. U drugim zemljama ne postoji regulativa na državnom nivou iz ove oblasti, ali postoje podsticaji i smernice kao npr. u Švedskoj u okviru dokumenta Nacionalne strategije roditeljskoj podršci.

U zemljama u kojima napredno zakonodavstvo reguliše oblast podrške roditeljima, značajno je pitanje finansiranja, koje je u bliskoj vezi sa efektima programa. Za finansiranje je odgovorna država, a ministarstva su odgovorna za upravljanje i odobravanje sredstava fondova Evropske unije. U državama u kojima je razvijena struktura javne uprave, regioni imaju značajniju i veću ulogu od države u finansiranju i regulaciji oblasti roditeljske podrške (Belgija), nadležnost je na regionalnoj i lokalnoj vlasti. U nekim državama niži nivoi javne uprave pružaju usluge podrške roditeljima. Na primer, u Estoniji lokalne vlasti obezbeđuju programe obuke, a u Austriji država finansira roditeljsko obrazovanje.

Lokalne, socijalne, zdravstvene i obrazovne institucije imaju značajnu ulogu u obezbeđivanju usluga podrške porodici, pored nevladinih organizacija, udruženja, fondacija i crkve. U Austriji i Švedskoj, organizacije koje pružaju podršku roditeljima često imaju versku ili političku pripadnost (katolička crkva), dok u Estoniji mnoge usluge iz oblasti podrške roditeljima pružaju nevladine organizacije. U Portugalu, poslednjih nekoliko godina, neprofitna organizacija rukovodi besplatnim projektom obuke roditelja u vršenju uloge roditeljstva.

Pristupi roditeljskoj podršci, obim i vrste usluga

Za opis glavnih principa koji podržavaju programe i aktivnosti podrške roditeljima, autorka Mari Dali (Daly, 2011) definiše “osnovnu filozofiju” intervencije i ističe vrednosti specifičnih politika u ovoj oblasti. Osnovni princip svih oblika podrške

roditeljima se zasniva na osnaživanju i razvoju potencijala dece i roditelja.

Programi se mogu baviti specifičnim potrebama porodice i njihove dece, a neki se odnose na višestruke probleme (multidimenzionalni pristup). Prema glavnom pristupu, programi mogu biti iz oblasti: promocije zdravlja; rane intervencije kroz obrazovanje; unapređenje komunikacije roditelja i dece; zaštite dece od udaranja i ostalih oblika fizičkog kažnjavanja.

Programi podrške roditeljima prema cilju ka kome su usmereni mogu biti individualni, zasnovani na porodičnim karakteristikama deteta ili karakteristikama oblasti u kojoj porodice žive. Mari Dali (Daly, 2011) opisuje vrste usluga, rangirajući ih na kontinuumu glavnih i ciljanih programa: pružanje informacija i podizanje svesti – putem savetodavnih i informativnih službi, informativnih kampanja, kurseva za roditelje...; pružanje materijalne i socijalne podrške – preko mreža podrške, servisa podrške, socijalne pomoći...; ponovljene obuke koje vode promeni stavova i programi sa ciljem promene verovanja, stavova i samopoštovanja; promene u ponašanju kroz roditeljske programe i intervencije sa ciljem promene načina vršenja roditeljske uloge.

Pristupačnost programa podrške roditeljima se odnosi na način organizacije usluga. Usluge mogu biti osmišljene kao usluge kojima će korisnici pristupiti ili kao usluge koje će se pružiti korisnicima. Do nekih grupa roditelja se teže dolazi (očevi, roditelji sa invaliditetom, seoske porodice, socijalno ili ekonomski ugrožene porodice, etničke manjinske grupe) i zato je važno kako su usluge osmišljene. Autorka Dali (Daly, 2007) kao razlog teškog pristupa uslugama navodi neznanje, troškove usluga, fizičke razloge (radno vreme, udaljenost) ili psihološke barijere, a da bi programi bili pristupačni većini treba raditi na otklanjanju predrasuda porodica.

Države nude raznolike usluge i intervencije podrške roditeljima. Evropska mreža nacionalnih opservacija o detinjstvu (European Network of National Observatories on Childhood, 2013) navodi primere individualnih usluga zasnovanih na pojedinačnim potrebama roditelja (savetovanja, psihološka podrška), ali govori i o obrazovanju roditelja putem opštih kurseva, radionica ili konferencija za roditelje. Mnoge zemlje sprovode kampanje podizanja svesti putem medija, štampanih materijala što je slučaj u Austriji i Mađarskoj (preko radio i TV programa). Telefonska pomoćna linija je organizovana u mnogim evropskim zemljama kao vid emotivne podrške za psihološke probleme ili za žrtve porodičnog nasilja, kao i specijalizovane usluge za roditelje bolesne dece što je slučaj u Estoniji. U mnogim zemljama poslednjih godina prisutno je i internet savetovanje za porodice (Estonija, Švedska).

Zaključak

Analizom izveštaja Eurofonda, možemo sagledati pravce razvoja politika podrške roditeljima u zemljama EU, načine na koje je ta podrška organizovana, kao i izazove sa kojima se susreću svi oni koji pružaju usluge podrške roditeljima.

Opaža se da zemlje učesnice izveštaja Eurofonda prepoznaju značaj i važnost podrške roditeljima, koja je nastala kao posledica socio-ekonomskih promena u društvu i potrebe roditelja za životnom ravnotežom radnog i porodičnog života. Podrška roditeljima se prepoznaje kao značajna socijalna investicija, a koraci koji čine osnovu i temelj za dalju nadogradnju i implementaciju ideje podrške roditeljima je jasno definisanje pojma podrške i politike koja se odnosi na pružanje usluga, kao i prevazilaženje predrasuda koje roditelji imaju vezano za ciljeve podrške.

Analiza političke prakse država govori u prilog činjenici da je podrška roditeljima tekovina novijeg vremena, koja se nešto intenzivnije razvija poslednjih nekoliko decenija. Definisanje zakona koji se odnose na ovu oblast, kao i jasno definisanje uloga i odgovornosti institucija i tela koja učestvuju u realizaciji podrške su značajne stavke, koje u delu državnih politika igraju važnu ulogu. Razlike među državama postoje u okviru oblasti podrške roditeljima i one predstavljaju odraz stepena razvijenosti društveno-političke svesti društva, kao i ekonomske i finansijske moći.

U Evropi su brojni zajednički izazovi za sve pružaoce usluga podrške roditeljima: faktori vremena; načini pružanja usluga; grupe samopomoći; ciljani umesto fleksibilnih programa; integrisan pristup uslugama; direktno učešće roditelja; potrebe migranata i etničkih manjina; rodna ravnopravnost; kvalifikacije osoblja i dostupnost obuka; poboljšanje evaluacije programa podrške roditeljima. Analizom i kritičkim pristupom može se doći do uspešnih strategija njihovog prevazilaženja. Razmena iskustava treba da bude baza i osnova savladavanja teškoća u implementaciji uspešnih modela prakse. Države bi trebalo da se okrenu uspešnim praksama pojedinih država, sagledavajući ih kroz prizmu vlastitog socio-političkog konteksta, kako bi unapredile pristupe u realizaciji podrške roditeljima.

Literatura

- Daly, M. (2007). Parenting in contemporary Europe: a positive approach. Strasbourg: Council of Europe.
- Daly, M. (2011). Building a co-ordinated strategy for parenting support. Synthesis report. Belfast: Queens University Belfast.
- Eurofound (2012). Third European Quality of Life Survey – Quality of life in Europe: Impacts of the crisis. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Network of National Observatories on Childhood (2013). Public policies supporting positive parenthood: New policy perspectives. The proceedings of the ChildOne Europe seminar on positive parenthood. Florence: Istituto degli Innocenti.
- Gardner, R. (2003). Supporting families: Child protection in the community. Chichester: Wiley.
- Moran, P., Ghate, D. and van der Merwe, A. (2004). What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence, Research Report 574. London: DfES.
- Social Protection Committee (2012). SPC Advisory Report to the European Commission on Tackling and Preventing Child Poverty, Promoting Child Well-Being. Brussels: SPC.

RASKORAK IZMEĐU OBRAZOVNE POLITIKE I PRAKSE NA PRIMERU IZBEGLICA SA BLISKOG ISTOKA

Anđela G. Vilotijević¹

Danica P. Klipa

Jelena J. Janjić

Studenti master studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Obrazovanje dece migranata u Srbiji počelo je 2013. godine i od tada se radi na postizanju kvaliteta njihovog obrazovanja kroz razvijanje zakonske regulative i prakse. Osnovna zamisao ovog istraživanja je ispitivanje poteškoća sa kojima se mogu susresti nastavnici, a koje direktno utiču na kvalitet obrazovanja. Uzorak u ovom istraživanju čine dva segregisana odeljenja učenika u jednom prihvatno-tranzitnom centru, kao i četiri nastavnika. U istraživanju je korišćena metoda studije slučaja. Nalazi istraživanja ukazuju na potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem nastavnika i podrškom na nivou sistema, kako bi se premostio jaz između obrazovne politike i prakse. Ovim radom želimo, takođe, da ukažemo na značaj daljih istraživanja u oblasti ispitivanja poteškoća sa kojima se susreću nastavnici u svom radu.

Ključne reči: kompetencije nastavnika, obrazovanje migranata, obrazovna politika, stručno usavršavanje nastavnika.

Uvod

Proces uključivanja dece migranata u obrazovni sistem počeo je još 2013. godine, nakon čega počinje kontinuirano razvijanje obrazovne prakse u redovnim školama i prihvatno-tranzitnim centrima. U školskoj 2017/2018. godini upisano je 503 učenika migranta u 45 osnovnih škola širom Srbije. Pored toga, usled čestih tranzicija, 83 učenika pohađaju nastavu u okviru prihvatnih centara na teritoriji Srbije (*Obrazovanje učenika migranata u Republici Srbiji, 2017*).

Ustavom Republike Srbije (2006), članom 71, propisano je „da svako ima pravo na obrazovanje koje je besplatno i obavezno u osnovnoj školi”, a Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), članom 89, stavom 1, propisano je da: „...za prognana i raseljena lica, izbeglice i migrante i decu i učenike koji su vraćeni u zemlju na osnovu sporazuma o readmisiji, koja ne poznaju jezik na kome se izvodi obrazovno-

¹ Email: andjela.vilotijevic95@gmail.com

vaspitni rad ili pojedine programske sadržaje od značaja za nastavak obrazovanja i vaspitanja, ustanova organizuje učenje jezika, priprema za nastavu i dopunsku nastavu”.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja formiralo je Radnu grupu za obezbeđivanje podrške u obrazovanju učenika izbeglica i tražilaca azila u institucijama sistema obrazovanja i vaspitanja. Školski timovi su dobili dvodnevnu obuku za primenu Stručnog uputstva za uključivanje učenika izbeglica u sistem obrazovanja i vaspitanja u avgustu, 2017. godine, u kojoj je učestvovalo 350 nastavnika, stručnih saradnika i direktora (Obrazovanje učenika migranata u Republici Srbiji, 2017).

Proces prilagođavanja dece migranata na novi školski kontekst implicira da se celokupna škola, redovni učenici škola, kao i nastavnici, moraju prilagoditi novonastaloj situaciji (Hamilton & Moore, 2004). Za uspešno uočavanje i konstruktivno rešavanje problema koji se tiču multietničkog obrazovanja, neophodno je da u okviru svog predmeta nastavnik prouči i evaluira celokupan rad, kroz analizu načina i stilova podučavanja. Kako bi se postigao cilj obrazovanja i svima omogućile jednake šanse da postignu akademski uspeh, nastavnici bi trebalo da prilagode svoje podučavanje svim učenicima, bez obzira na rasu, kulturu, rod, pol ili socio-ekonomski status (Banks & Banks, 2010). Međutim, istraživanja sprovedena u 2013. godini, objavljena u publikaciji *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond* (OECD, 2015), ukazuju na to da veliki broj nastavnika ističe osećaj nedostatka kompetencija za rad u multietničkim grupama i neophodnost dodatne podrške kada je u pitanju multikulturalno obrazovanje. Iz navedenog, uočava se potreba za stručnim usavršavanjem i dodatnim obukama koje će nastavnicima omogućiti uspešno realizovanje nastave sa učenicima migrantima. „Kontinuirani profesionalni razvoj je primarna potreba svakog nastavnika da bi se mogli kompetentno postaviti prema reformskim promenama nastave i škole” (Vasilijević i Bojović, 2008:121).

U istraživanju pod nazivom “Sigurno i podržavajuće osnovnoškolsko okruženje za učenike i učenice izbeglice u Srbiji i tražioce azila”, sprovedenom u redovnim osnovnim školama u okviru projekta organizacije Save the Children, nalazi takođe ukazuju na potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem nastavnika. Deo preporuka koje se nalaze u navedenom istraživanju upućene su Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i odnose se na potrebu za podržavanjem unapređivanja kompetencija nastavnika u radu za decom migrantima i pružanje kontinuirane stručne podrške (Vranješević i Simić, 2018).

U daljem tekstu, kroz prikaz odabranih odgovora nastavnika i učenika koji su učestvovali u sprovedenom istraživanju, analiziraćemo ulogu nastavnika u obrazovanju migranata i njihove procene podrške koja im je potrebna. Specifičnost ovog istraživanja

je to što su u pitanju segregisana odeljenja u prihvatno-tranzitnom centru, koja su obuhvaćena školskim sistemom i u kojima rade nastavnici redovnih škola.

Metod

Cilj istraživanja je poređenje sadržaja obrazovne politike i prakse na primeru izbeglica sa Bliskog istoka.

Uzorak u ovom istraživanju čine dva segregisana odeljenja u jednom prihvatno-tranzitnom centru od ukupno 17 učenika – dece izbeglica sa Bliskog istoka, kao i četiri nastavnika koji sa njima realizuju nastavu. Pored toga, za potrebe realizovanja intervjua odabrana su četiri učenika iz posmatranih odeljenja i dva nastavnika iz prihvatno-tranzitnog centra u kojem je sprovedeno istraživanje.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja. U istraživanju je korišćena metoda studije slučaja. Podaci su prikupljeni putem tehnika polustrukturisanog intervjua i sistematskog posmatranja časa. Intervjuom su bila pokrivena pitanja koja se tiču međusobnih odnosa, nivoa sporazumevanja učenika i nastavnika, načina obuke nastavnika za rad u datim uslovima, upotreba stručne terminologije u nastavi i prilagođenosti nastave uzrastu učenika. Prilikom sprovođenja intervjua sa učenicima komunikacija je uspostavljena posredstvom jednog člana migrantske zajednice koji govori engleski jezik. Instrumenti koji su korišćeni prilikom sprovođenja istraživanja su diktafon, kamera, protokol za intervju sa učenicima i nastavnicima i protokol za posmatranje časa. Protokol za posmatranje časa obuhvatao je sledeće oblasti: aktivnosti nastavnika, aktivnosti učenika, opšta atmosfera na času, oblici rada.

Prikupljanje i obrada podataka. U jednom prihvatno-tranzitnom centru za migrante i tražioce azila u Vojvodini, tri puta nedeljno se organizuju časovi za decu uzrasta od 7 do 14 godina. Kroz prisustvo nastavi tokom jedne nedelje, posmatrani su i snimani časovi, a u tom vremenskom okviru su realizovani i intervjui sa učenicima i nastavnicima. Intervju je obavljen sa dva nastavnika i sa četiri učenika. Kriterijum za odabir učenika bio je nivo uključenosti na času. Iz oba odeljenja je izabran po jedan učenik koji pokazuje najveći stepen aktivnosti na času i po jedan koji pokazuje najniži stepen aktivnosti. Prikupljeni podaci obrađivani su na kvalitativan način, kroz analizu sadržaja intervjua i posmatranih časova.

Rezultati i diskusija

U daljem tekstu predstavljeni su nalazi dobijeni putem intervjua i sistematskog posmatranja časa. Analizom rezultata steći će se uvid u stanje u praksi na osnovu prikupljenih podataka o različitim aspektima realizovanja nastave, kao što su priprema

nastavnika kroz stručno usavršavanje, atmosfera na času, međusobni odnosi i perspektive nastavnika i učenika o nastavnom procesu.

Na primeru sprovedenog istraživanja, rezultati pokazuju da se nastavnici ne osećaju dovoljno kompetentim za izvođenje nastave u uslovima rada sa učenicima migrantima u prihvatno-tranzitnom centru.

Prema odgovorima dobijenim od nastavnika, dvodnevna obuka koja je organizovana pre početka rada u prihvatno-tranzitnim centrima nije pružila sva relevantna znanja koja bi ih pripremila za rad u vanrednim okolnostima. Ovakav stav zasnivaju na mišljenju da je obuka bila usmerena ka administrativnim i tehničkim pitanjima, dok je didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika za rad u ovakvim uslovima stavljena u drugi plan. Nastavnici, iako po inicijalnom obrazovanju osposobljeni za obrazovno-vaspitni rad, u ovom slučaju, svoju ulogu sveli su više na animiranje dece nasuprot organizaciji nastavnog procesa u skladu sa uzrastom učenika. Prema Hamiltonu i Muru, neophodno je da nastavnici dobiju podršku koja će im omogućiti samostalno kreiranje i osmišljavanje novih pristupa i stilova učenja koji odgovaraju nastavnom kontekstu (Hamilton & Moore, 2004). Kako nastavnici navode, usled čestog međusobnog nerazumevanja sa učenicima, zanemaruju korišćenje stručne terminologije, te fokus nastavnog procesa postaje razvijanje kreativnosti i učenje kroz slike.

Kako je uočeno na posmatranim časovima, neki od nastavnika ne govore engleski jezik, te im je neophodna pomoć još jednog nastavnika koji bi deci prevodio gradivo koje se predaje, a dalje bi deca sa engleskog jezika prevodila ostalim učenicima na jezik koji oni razumeju. Kao posledica navedenog pristupa, javlja se pitanje na koji način bi mogla biti pružena podrška nastavnicima koji, u ovom slučaju, mogu izgubiti osećaj kompetentnosti za realizaciju nastavnog procesa usled zavisnosti od još jednog nastavnika koji preuzima ulogu prevodioca.

U odgovorima učenika sa kojima je relizovan intervju, uočena je učestalost izjava da se u cilju razumevanja nastavnih aktivnosti i sadržaja najčešće oslanjaju na druge učenike. Problem u ovakvoj vrsti komunikacije je nemogućnost provere tačnosti informacija koje su prevedene. Naime, u ovom slučaju, realizovanje nastave u većoj meri zavisi od učenika koji poznaje engleski jezik najbolje u grupi, iako ga poznavanje jezika ne čini nužno kompetentnim za prevođenje svih sadržaja nastave. Na taj način, učenik dobija ulogu voditelja nastave, dok ostaje otvoreno pitanje o mogućnosti istinskog učešća u nastavnim aktivnostima dece koja ne govore engleski jezik. U osnovi navedenog načina rada može se primetiti da nastavnici pokazuju otvorenost ka inovativnim pristupima organizovanju nastave koji podrazumevaju prevazilaženje jezičke barijere.

Međutim, rešenje koje bi doprinelo većem stepenu razumevanja gradiva moglo bi

podrazumevati uključivanje nastavnika migranata koji govore engleski jezik, te bi predstavljali važan resurs učenja s obzirom na to da bi preuzeli ulogu medijatora između nastavnika i učenika. Takođe, kroz saradnju „redovnog“ nastavnika i nastavnika migranta stvaraju se uslovi za kreiranje konteksta prilagođenog različitim kulturama, a ujedno i za dalje stručno usavršavanje nastavnika.

Kako pokazuje istraživanje realizovano u Australiji, jedan od načina promene pogleda na celokupan obrazovni sistem jeste upravo saradnja redovnih nastavnika i nastavnika migranata. Ističe se da saradnja sa nastavnicima migrantima pruža redovnim nastavnicima ideje za nove i inovativne načine podučavanja i stilova učenja, te se ukrštanjem njihovih kultura i znanja dobija značajan pomak u razumevanju različitih aspekata obrazovanja iz drugačije perspektive (Bense, 2016).

Većina učenika ističe da su im omiljeni predmeti srpski ili engleski jezik, čime se može steći uvid u potrebe koje deca imaju u pogledu organizovanja obrazovanja. Na taj način, iskazuje se potreba učenika za većim stepenom razumevanja u komunikaciji sa nastavnicima. Podržavajuća sredina u kojoj se glas dece migranata čuje i uvažava od strane drugih aktera obrazovnog procesa neophodan je uslov i za ostvarivanje prava na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se tiču participativnih prava deteta, koja su propisana članom 12. Konvencije o pravima deteta (Zakon o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta, 1990). Tako, u jednom od istraživanja navodi se krucijalni značaj razvijanja brižnih odnosa između učenika iz manjinskih grupa i odraslih koji rade u školi, uz pojašnjenje da uspeh učenika u školi zavisi od resursa i informacija dobijenih u okviru ovakvih relacija (Gibson & Hidalgo, 2009). Odgovori učenika i nastavnika koji su analizirani prilikom sprovođenja istraživanja predstavljenog u ovom radu na pitanja o međusobnim odnosima, iako se nastava odvija u prihvatno-tranzitnom centru, takođe upućuju na prisutnost razvijanja brižnih odnosa. Međutim, postavlja se pitanje da li razvijanje brižnih odnosa može kompenzovati nedostatke koji se javljaju u procesu nastave i učenja.

Zaključak

Na osnovu dobijenih nalaza obavljenog istraživanja i pregleda relevantne literature, zaključili smo da je nastavnicima neophodna dodatna obuka i stručno usavršavanje u oblasti rada sa decom migrantima. Sistem podrške nastavnicima koji rade sa migrantima neophodno je organizovati na način koji će uvažavati trenutne kompetencije, jake strane, ali i potencijalne probleme koji se mogu javiti u radu. Takođe, vredan nalaz predstavlja uvid u važnost istraživanja potreba nastavnika, a koje proističu iz novonastalog konteksta. Kako bi nastavnici obezbedili učenicima migrantima

kvalitetno obrazovanje, potrebno je da celokupan sistem bude dovoljno fleksibilan, sa kapacitetom da nastavnicima pruži znanja i veštine koje su im u određenoj situaciji neophodne. Ipak, ostaje pitanje da li se kvalitetno obrazovanje može ostvariti ukoliko ne postoji koherentnost između zakonskih okvira i uslova u praksi. Iako u zakonu postoje odredbe koje formalno proklamuju kvalitetno obrazovanje za sve, na osnovu dobijenih nalaza uočava se raskorak između obrazovne politike i prakse. Nadamo se da će ovaj rad doprineti većem usmeravanju pažnje ka istraživanju barijera koje otežavaju implementiranje zakonskih odredbi u postojeći kontekst.

S obzirom na to da je uzorak mali, ne možemo generalizovati rezultate, već se naše istraživanje može shvatiti kao polazište za dalja istraživanja u okviru pomenute problematike. Implikacije obavljenog istraživanja na nastavni proces ne moraju se ograničiti samo na rad u vanrednim uslovima, već bi ih trebalo shvatiti kao polaznu tačku za promišljanje uloga nastavnika i sistema podrške koji postoje za njihovo osnaživanje.

Literatura

- Banks, J. & Banks, C. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. USA: Wiley.
- Bense, K. (2016). *International teacher mobility and migration: The exploration of global phenomenon*. School of Humanities, European Language and Studies, The University of Western Australia (unpublished doctoral thesis).
- Gibson, M. & Hidalgo, N. (2009). *Bridges to Success in High School for Migrant Youth*, Teachers College Record, Vol. 111, No. 3, pp. 683-711.
- Hamilton, R. & D. Moore (2004). *Educational Interventions for Refugee Children*. London: RoutledgeFalmer.
- Obrazovanje učenika migranata u Republici Srbiji (2017). Ministarstvo prosvete nauke i tehnoloskog razvoja RS, 2017. Dostupno na adresi: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/11/Obrazovanje-ucenika-migranata-u-RS-novembar-2017..pdf> (posećeno 2.12.2018).
- OECD (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris: OECD Publishing. Dostupno na: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> (posećeno 5.12.2018).
- Ustav Republike Srbije (2006). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 98/2006.
- Vasiljević D. i Bojović, Ž. (2008). *Motivacija i individualno stručno usavršavanje nastavnika*. U: K. Špijunović (prir.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika: oblici i modeli* (str. 121-134). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Vranješević J. i Simić, N. (2018). *Sigurno i podržavajuće osnovnoškolsko okruženje za učenike i učenice izbeglice u Srbiji i tražioce azila*. Beograd: Save the Children.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik*, br. 88/2017.
- Zakon o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta (1990). *Službeni list SFRJ - Međunarodni ugovori*, br. 15/90 i *Službeni list SRJ - Međunarodni ugovori*, br. 4/96 i 2/97.

The background features a stylized landscape illustration. At the bottom, a road with white dashed lines leads towards a range of mountains. The mountains are depicted with soft, wavy outlines in shades of light blue and green. The sky is a pale, light blue gradient. The overall aesthetic is clean and modern.

Povezanost naučnoistraživačkog rada i obrazovne politike

ISTRAŽIVANJA GLOBALNE POLITIKE OBRAZOVANJA: TEORIJSKI POSTULAT RACIONALNOG IZBORA¹

Biljana S. Bodroški Spariosu²
Filozofski fakultet Univerziteta Beogradu

Apstrakt

U radu se razmatra jedna od ključnih karakteristika istraživanja globalne politike obrazovanja: postulat racionalnog izbora. Međunarodni akteri u obrazovnoj politici uglavnom su nepedagoški entiteti, pre svega, OECD i Svetska banka, koji u skladu sa svojom institucionalnom ulogom postavljaju agendu, naručuju, finansiraju i posredno dizajniraju indikatore svetski uticajnih istraživanja velikih razmera. Postulat racionalnog izbora obrazovanje redukuje na ostvarivanje ličnih interesa racionalnih aktera. Teorija ljudskog kapitala je osnova konceptualizacije obrazovanja. Jedinica analize u istraživanjima je individua i njena obrazovna postignuća, a ne sistem/podsistemi koji se ne mogu redukovati na skup individua i njihovih ličnih ili kontekstualnih karakteristika.

Ključne reči: globalna politika obrazovanja, istraživanja, metodološki individualizam, postulat racionalnog izbora, teorija ljudskog kapitala.

Uvod

Tema ovog rada usmerena je na analizu teorijskog postulata racionalnosti kao osnove istraživanja globalne politike obrazovanja. Dve formalno i suštinski ekonomske međunarodne organizacije su preuzele mandat za istraživanja obrazovanja, a to su Međunarodna organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (*Organisation for Economic Cooperation and Development*, u daljem tekstu OECD) i Svetska banka (Mundy et al. 2016). U skladu sa svojom misijom one konceptualizuju obrazovanje kao ljudski kapital i dizajniraju istraživačke projekte iz perspektive neoklasičnog ekonomskog programa u čijoj je osnovi postulat racionalnog izbora (Fulge et al. 2016; Spring, 2015).

Posebno je značajan OECD-ov Međunarodni program za procenu učeničkih postignuća (*Programme for International Student Assessment*, u daljem tekstu OECD PISA) koji se bazira na metodološkom individualizmu (testiranje znanja pojedinačnih učenika),

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

a implikacije izvodi za obrazovni sistem u celini. Dve ključne pretpostavke na kojima se bazira ovaj istraživački program su: (1) individua stiče obrazovanje kao ljudski kapital i (2) karakteristike obrazovnog sistema mogu se objasniti na osnovu obrazovnih ishoda individualnih aktera. Individue realno postoje, one mogu imati realne ciljeve i ostvariti željene ishode, a socijalni fenomeni (pedagoška kultura, tradicija, socijalne uloge, etičke norme) su samo hipotetičke apstrakcije izvedene iz odluka ili ponašanja stvarnih pojedinaca. Ovakav program naziva se „metodološki individualizam“. Suprotan po orijentaciji je program „metodološkog holizma“ po kom se društvene celine postuliraju tako da imaju svrhu i funkciju koje se ne mogu svesti na znanja, stavove i postupke pojedinaca koje ih sačinjavaju (Blaug, 2017).

U zemljama u razvoju veliki uticaj na oblikovanje obrazovnih politika imaju projekti Svetske banke. Oni su fokusirani na strateško investiranje u ljudski kapital za ciljeve ekonomskog rasta. U tom smislu oslanjaju se na tržišne ili kvazitržišne mehanizme i kompetitivnost u osiguranju efikasnosti obrazovanja (Fulge et al. 2016).

Međunarodnu reputaciju u istraživanjima obrazovne politike, OECD i Svetka banka duguju svom institucionalnom autoritetu, međutim, kada je reč o preuzimanju odgovornosti, već na prvim stranicama njihovih publikacija, mogu se uočiti jasne ograde da izneseni podaci, mišljenja i zaključci ne reflektuju nužno zvanično stanovište ovih organizacija.

Kao tri ključne postavke na kojima se baziraju istraživanja globalne obrazovne politike mogu se izdvojiti: (1) korisnost kao imperativ racionalnog izbora; (2) institucionalizovane norme kao ograničenja racionalnog izbora; (3) obrazovanje konceptualizovano kao ljudski kapital. Pedagoške implikacije ovih postavki mogu se opisati kao redukcionizam u razumevanju svrhe i suštine obrazovanja.

Korisnost kao imperativ racionalnog izbora

Teorija racionalnog izbora polazi od pretpostavke da su učesnici obrazovnog procesa intencionalni akteri čije je delovanje motivisano ličnim interesom. Racionalno se ponaša onaj akter koji usmerava ponašanje na ostvarenje cilja koji preferira u uslovima informisanog izbora, jer procenjuje da mu donosi veću korist nego ostvarenje alternativnih ciljeva. Ova pretpostavka je postavljena *a priori*, sagledava se kao „očigledno istinita“ u svim životnim situacijama – izboru obrazovanja, profesije, bračnog partnera ili načina provođenja slobodnog vremena. Bazično je utilitaristička jer ljudsko delovanje objašnjava težnjom ka ostvarivanju ishoda koji individui donose najveću korist. Nastala je u kontekstu neoklasične ekonomske teorije, a njen razvoj kao artikulisane teorije društva i društvenih odnosa vezuje se za američkog sociologa Džejmsa Kolmana (Ricer, 2012).

Biti racionalan znači imati jednu vrstu analitičke sposobnosti kalkulacije odnosa troškova i dobiti/nagrade. Jedna od ključnih dimenzija racionalnosti je njena univerzalnost. Pretpostavlja se da važi podjednako za sva ljudska bića. Bilo koja dva racionalna aktera sa istim preferencijama, u identičnim situacijama i sa identičnim informacijama nužno će usmeriti svoje ponašanje ka istim ishodima. Na osnovu ove pretpostavke može se predvideti ponašanje npr. birača ili potrošača. Pri tome, za objašnjenje ponašanja nisu dovoljni samo pojmovi „dobit“ i „trošak“ već njihov međusobni odnos koji se označava kao maksimizacija koristi (analogno profitu u ekonomiji). Racionalno je da se veća korist bira u odnosu na manju i iznad svega „teži ostvarivanju sopstvenog interesa bez eksplicitnog osvrta na dobrobit drugih“ (Blaug, 2017: 243). Interesi i ciljevi shvataju se kao suvereni kriterijumi koji se ne dovode u pitanje. Oni nisu predmet evaluacije u obrazovnoj politici. Evaluiraju se indikatori efikasnosti (ishod ili proizvedeni output po jedinici troška ili uloženi inputa) i pravednosti u ostvarivanju ciljeva (shvaćene kao raspodele šansi za maksimiziranje korisnosti po pojedinim socioekonomskim i demografskim kategorijama učenika), a retko sami ciljevi (svedeni na produktivnost budućih učesnika u tzv. ekonomiji znanja).

Institucionalizovane norme kao ograničenja racionalnog izbora

Pored nedovoljnih resursa zbog kojih individua može odustati od ostvarenja za nju najvrednijeg cilja, značajan izvor ograničenja racionalnog delovanja aktera predstavljaju institucionalizovane norme/regulacije postojećih društvenih odnosa (etičke, pravne, estetske, religijske i dr.). Racionalno ponašanje je uvek usmereno na ostvarenje željenog ishoda, a resursi se najefikasnije koriste u uslovima individualne slobode odlučivanja o načinu dolaženja do cilja (Ricer, 2012). U tom smislu, globalna obrazovna politika promoviše ideju slobodnog izbora škole, modula, nastavnih predmeta, različitih oblika neformalnog obrazovanja i sl. Proceduralne državne regulacije u obrazovanju sa stanovišta globalne obrazovne politike neoliberalne orijentacije mogu izazvati kontraverzna tumačenja, u smislu neopravdanog ili suvišnog ograničavanja slobode izbora, po modelu tzv. slobodnog tržišta. Pri tome, se zaboravlja da su civilizacijska dostignuća velikim delom vezana upravo za ograničenja slobode na tržištu rada, roba i usluga. Da nije tako, još uvek bi bilo legalno trgovati ljudima ili upošljavati decu na tržištu rada, ako bi se akteri svojom voljom „dobrovoljno usaglasili“ da razmene za novac sve što misle da je u njihovom interesu.

Korisnost obrazovanja iz perspektive teorije ljudskog kapitala

U istraživanjima obrazovne politike koja sponzoriše OECD i Svetska banka obrazovanje se konceptualizuje u skladu sa dominantnom perspektivom ekonomike

obrazovanja – teorijom ljudskog kapitala (Spring, 2015). Učenik se posmatra kao racionalni akter koji neprekidno vrši izbore birajući alternative koje maksimiziraju korisnost, na osnovu raspoloživih resursa. Dve vrste koristi od obrazovanja se mogu izdvojiti: kratkoročna i dugoročna. Kratkoročna korist obezbeđuje učenicima uživanje, samoispunjenje i zadovoljstvo tokom učenja i ona se definiše kao „potrošački aspekt obrazovanja“, značajan kao podsticaj potražnje za obrazovanjem i prevencije napuštanja školovanja. Dugoročna korist se naročito vrednuje u programu teorije ljudskog kapitala jer obezbeđuje učenicima znanja i veštine koje povećavaju njihovu buduću produktivnost na tržištu rada i na taj način određuju visinu zarade. Ona se definiše kao „investicioni aspekt obrazovanja“, koji je posebno značajan u očuvanju koristi tokom dužeg perioda vremena. Dok ostala „dobra“ (npr. mašine, automobili i sl.) upotrebom gube vrednost tokom vremena, znanja i veštine su jednako vredne dokle god se upotrebljavaju (Johnes, 1993; Spariosu, 2016; Tan, 2014).

U skladu sa teorijom ljudskog kapitala, pojedinac nije u stanju da u celini internalizuje korisnost samo za sebe, pa se njeni efekti prelivaju na druge ljude i društvo u celini. Socijalna dobrobit od obrazovanja (socijalna kohezija, demokratizacija društva, ekonomski rast, smanjenje stope siromaštva i sl.) naziva se „pozitivnom eksternalijom“ ili pozitivnim spoljašnjim sporednim efektom individualnih obrazovnih aktivnosti. Ti efekti su uvek indirektni i predstavljaju opravdanje za državno subvencionisanje obrazovanja pojedinačnih aktera.

Zaključak i pedagoške implikacije

Racionalistička paradigma u osnovi istraživanja globalne obrazovne politike informiše kreatore politika o modelima koji „dobro rade“ tj. doprinose maksimizaciji korisnosti (Fulge et al. 2016; Honig, 2009). Tako npr. OECD PISA testovi identifikuju aspekte obrazovnih postignuća koja imaju ekonomske benefite. Pristup je izrazito redukcionistički jer u analizu ulaze mnogobrojni inputi u proizvodnji samo jednog autputa i to u jednom momentu celoživotnog učenja. Pri tome, zanemaruju se kumulativni efekti ranijeg obrazovanja na aktuelna obrazovna postignuća (Schleicher & Zoido, 2016).

U skladu sa postulatima metodološkog individualizma bazična jedinica analize je pojedinac. Lične karakteristike pojedinca su bitne u analizama obrazovnih ishoda, a ne karakteristike društva i preovlađujuće društvene vrednosti. Pri tome, pojedinci se posmatraju kao proračunati akteri koji imaju stabilne i konzistentne interese. Isključuje se svako ambivalentno, spontano, rutinsko ponašanje, kao i potreba kritičkog razmatranja individualnog poretka datih preferencija. Ovakav postulat u društvenim naukama američki ekonomista Džon Moris Klark je nazvao „iracionalna strast prema racionalnim proračunima“ (Blaug, 2017: 245).

Kreatori globalne obrazovne politike interesuju se za individualnu motivaciju, a

preporučuju rešenja za sve učenike, nastavnike, roditelje u različitim kulturama. Pokušavajući da izbegnu tzv. problem agregiranja, prećutno pretpostavljaju da su svi učenici, nastavnici i roditelji isti i otuda imaju istu vrstu interesa, preferencija i motivacija. Analogno sa firmama u ekonomiji koje imaju slične motive za sticanje profita, principe menadžmenta, čak i sličnu tehnologiju. Pretpostavka o homogenosti učesnika obrazovnog procesa pedagoški je neodrživa (Schleicher & Zoido, 2016).

U globalnoj obrazovnoj politici, koliko god je prisutna racionalnost u izboru sredstava toliko je izražena subjektivnost u izboru ciljeva. Kao što se zanemaruju kolektivni ciljevi koji se ne mogu svesti na zbir pojedinačnih preferencija, tako se diktatom aktuelnosti i sadašnje efikasnosti dovodi u pitanje dimenzija održivosti obrazovanja u smislu dobrobiti budućih generacija i njihovih šansi na celoviti razvoj.

Literatura

- Blaug, M. (2017). *Metodologija ekonomije*. Beograd: Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Fulge, T., Bieber, T. & Martens, K. (2016). Rational Intentions and Unintended Consequences: On the Interplay between International and National Actors in Education Policy. In: Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 453-469) John Wiley & Sons.
- Honig, M. I. (2009). What Works in Defining “What Works” in Educational Improvement: Lessons from Education Policy Implementation Research, Directions for Future Research. In: Sykes, G., Schneider, B., Plank, D. N. & Ford, G. (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 333-348). New York: Routledge.
- Johnes, G. (1993). *The Economics of Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. In: Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 1-20). Chichester: John Wiley & Sons.
- Ricer, Dž. (2012). *Savremena sociološka teorija i njeni klasični koreni*, Beograd: Službeni glasnik.
- Schleicher, A. & Zoido, P. (2016). The Policies that Shaped PISA, and the Policies that PISA Shaped. In: Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 374-384). Chichester: John Wiley & Sons.
- Spariosu, T. (2016). Ekonomika obrazovanja – stara i nova pitanja, *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, god. LXVII, br. 155-156, str. 287-302.
- Spring, J. H. (2015). *Economization of Education, Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling*. New York: Taylor & Francis.
- Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. *Review of Educational Research*, Vol. 84, No. 3, pp. 411-445.

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE POVEZIVANJA VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA SA ŠIRIM DRUŠTVENIM KONTEKSTOM¹

Radovan B. Grandić²
Maja M. Bosanac
Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Apstrakt

Značaj rada ogleda se u predstavljanju pedagoških implikacija evropskih obrazovnih politika u kontekstu savremenih društvenih realnosti u kojima univerziteti deluju. Kao cilj rada navodi se analitički i kritički pristup aktuelnim dešavanjima u praksi akademske zajednice, koje su nastale kao rezultat intenziviranja odnosa univerziteta i zajednice. Između ostalih, savremene društvene promene utiču na istraživačke aktivnosti na univerzitetima i podrazumevaju stvaranje preduzetničkog univerziteta. Iako se ne negira značaj postojanja i uključivanja pojedinih aspekata ovog pristupa, u radu se ističe zabrinutost za humanističke vrednosti koje sve više gube na značaju. Kao zaključak rada ističe se složenost situacije u kojoj univerziteti deluju, situacija koja sa sobom donosi brojne mogućnosti i još brojnije izazove i opasnosti.

Ključne reči: visokoškolsko obrazovanje, društveni kontekst, preduzetnički univerzitet, humanističke vrednosti.

Uvod

Kao posledica novih društvenih i političkih izazova, sintagme „društvo znanja“ i „doživotno učenje“ postale su nezaobilazan deo funkcionisanja evropskih obrazovnih strategija. U tom okviru doživotno učenje se istovremeno shvata kao sredstvo personalnog razvoja i očuvanja osnovnih evropskih vrednosti, sredstvo borbe protiv diskriminacije i socijalnog isključivanja, odnosno sredstvo socijalne kohezije, ali i sredstvo kojim treba osigurati demokratski okvir za efikasno funkcionisanje konkurentne i inovativne ekonomije (Milutinović, 2008). Suprotno, ukoliko se kritički pristupi doživotnom učenju, ono može da se posmatra u okvirima tržišno orijentisanog koncepta koji prevladava u političkom i ekonomskom diskursu. Takav koncept služi kapitalističkim interesima u industriji, ohrabrujući ljude da se međusobno nadmeću kao obrazovni

¹ Rad je nastao je u okviru projekta: Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

² E-mail: grandic@neobee.net

potrošači i proizvođači (Milutinović, 2008 prema: Gouthro, 2000). Nepoverenje u savremene koncepte i pristupe zagovaraju kritičari, pa tako Lisman (Liessmann, 2008) ističe zabrinutost zbog isključive upotrebne vrednosti znanja, dok Buk (Bok, 2005) piše iz ugla zabrinutosti zbog pojave sveprisutnije komercijalizacije akademskih institucija kao posledice povezivanja univerziteta i tržišta. U radu se bavimo analizom teorijskih rasprava i pristupa, ali i primerom konkretnih implikacija koje se pojavljuju na univerzitetima kao posledica intenziviranja odnosa univerziteta i društva. Implikacije ovih pojava mogu da budu od posebnog značaja za budući istraživački rad u pedagoškoj akademskoj zajednici.

Univerzitet u društvenom kontekstu

Brojnost i složenost uloga koje se nalaze pred univerzitetima može da se predstavi iz ugla interesa različitih zainteresovanih strana, pri čemu: evropske institucije očekuju da univerziteti budu predvodnici u stvaranju najkompetitivnije ekonomije; vlade očekuju veći broj visokoobrazovanih građana koji bi mogli da snažnije doprinesu razvoju nacionalne ekonomije; roditelji očekuju kvalitetno obrazovanje koje će mladim ljudima da osigura brzo zapošljavanje i razvoj uspešne karijere; tržište rada zahteva kvalitetne proizvode – visokospecijalizovane stručnjake, istraživanja i inovacije, usluge doživotnog obrazovanja, kao i niz stručnih i konsultantskih usluga; civilno društvo traži pomoć i stručnu saradnju u rešavanju aktuelnih potreba i problema koji su od značaja za lokalnu i globalnu zajednicu; upravljačke strukture sve češće uvoze tržišne mehanizme i principe delovanja kojima podstiču kompetitivnost i konkurentnost (prema: Ćulum i Ledić, 2011).

U okviru izveštaja Međunarodne komisije o obrazovanju za 21. vek, koji je podneo Žak Želor (J. Delors) pod naslovom *Obrazovanje – skrivena riznica* navodi se niz suprotnosti koje sve više dolaze do izražaja. Reč je o sledećim suprotnostima: (1) suprotnost između globalnog i lokalnog, (2) suprotnost između univerzalnog i individualnog, (3) suprotnost između tradicije i savremenih tendencija, (4) suprotnost između dugoročnih i kratkoročnih okolnosti, (5) suprotnost između potrebe za takmičenjem i težnje ka jednakim mogućnostima, (6) suprotnost između ogromnog razvoja znanja i čovekovih mogućnosti da ga usvoji, (7) suprotnost između duhovnog i materijalnog sveta (Delor, 1996).

Za naš istraživački rad od najvećeg je značaja proučavanje suprotnosti između globalnog i lokalnog. Istraživanje Ćulum i Ledić (2011), koje se iz pedagoškog ugla bave ovom tematikom u Republici Hrvatskoj, pokazalo je zabrinjavajuće nisku procenu važnosti ulaganja univerzitetskih potencijala u rešavanje potreba i problema koji su definisani na nivou lokalnih vlasti. Reforma visokoškolskog obrazovanja, velikim delom podrazumevala je promene, koje su sprovedene kao politički proces na najvišem nivou

(bolonjski proces), pri čemu nije ostvaren dijalog sa akademskom zajednicom (Rončević i Rafajac, 2010). Polazeći od ovakvih kritika veću pažnju bi trebalo posvetiti i značaju i specifičnostima lokalne sredine. Međusobne veze i interakcije između globalnog i lokalnog okarakterisane su „univerzalizacijom partikularizma i partikularizacijom univerzalizma“ što se naziva i glokacija (Robertson, 1995). U takvom kontekstu, od značaja mogu da budu podaci o tipovima istraživačkih aktivnosti koje se realizuju na univerzitetima: da li su fundamentalna ili primenjena; zasnovana na jednoj disciplini ili multidisciplinarna; komercijalna ili usmerena na društvenu korist; međunarodna ili na nacionalnom nivou. U okviru istraživanja o promenama u akademskoj profesiji u Republici Hrvatskoj (Rončević i Rafajac, 2010), kada je reč o istraživačkim aktivnostima većina nastavnika ocenjuje da su njihove osnovne istraživačke aktivnosti u području primenjenog 74.6%, odnosno interdisciplinarna 72.2% istraživanja, dok 48.6% definiše svoja istraživanja kao fundamentalna, 56.6% anketiranih svrstava istraživačke aktivnosti u društveno područje namenjeno boljitku društva. Vlastita istraživanja kao komercijalna, odnosno namenjena transferu tehnologije ocenjuje 21.9%, a podjednako toliko ih smatra da se njihove osnovne istraživačke aktivnosti zasnivaju isključivo na jednoj disciplini (Rončević i Rafajac, 2010: 72-73). Dakle, iz ovog istraživanja moguće je izvesti zaključak da postoji visok stepen socijalne osveštenosti i percepcije o važnosti primene znanja. S druge strane, ispitanici su ocenili da velika očekivanja u pogledu korisnosti i primene rezultata, kao i povećanje istraživačke produktivnosti mogu da ugroze kvalitet istraživanja (Rončević i Rafajac, 2010: 102). Napred iznete ocene mogu da ukažu na značaj aktuelizovanja bavljenja temama koje se odnose na povezanost visokoškolskog obrazovanja sa društvenom zajednicom i u akademskoj zajednici u Republici Srbiji.

Zajedno sa društvenim okolnostima u kojima se organizuje obrazovanje, političkim i ekonomskim uslovima, filozofske i psihološke pretpostavke determinišu teoriju i praksu obrazovanja, a ne treba zanemariti ni značaj različitih ideologija (Milutinović, 2008). U radu ideologiji pristupamo iz ugla vrednosno neutralne upotrebe, pri čemu pojam ideologije označava misaonu tvorevinu koja prenosi jednoj grupi ljudi vrednosno značenje sveta i norme koje su potrebne za delovanje. S obzirom da je ideologija obično utemeljena u specifičnostima mesta, vremena i grupnog pripadništva i prožima naše živote, neizbežno je da svaka ideologija nosi sa sobom snažne obrazovne implikacije (Milutinović, 2008 prema Gutek, 2004). Pitanje uticaja ideologije za visokoškolsko obrazovanje od posebnog je značaja od kada su postale uticajne međunarodne/evropske politike. Posledica koja se javlja kao rezultat ekonomije zasnovane na znanju dovela je do toga da se istraživanja o visokoškolskom obrazovanju i promenama koje se dešavaju u akademskoj zajednici u Republici Srbiji sve više realizuju od strane predstavnika prirodnih i tehničkih nauka, kao i iz ugla menadžmenta. Iako ne

negiramo potrebu da se i iz ugla ovih nauka piše o promenama u obrazovanju, one bi trebale velikim delom da budu usmerene i na humanističku stranu obrazovanja, i da stoga u svoja istraživanja uključe veći broj predstavnika iz društvenih i humanističkih nauka, pre svega pedagogije i sociologije.

Pedagoške implikacije stvaranja preduzetničkih univerziteta

Jedan od pristupa povezivanja visokoškolskog obrazovanja sa širom zajednicom podrazumeva zagovaranje stvaranja preduzetničkog univerziteta koji proučava velik broj inostranih autora (Gibb, 2007; Wongh & Singh, 2007; Kailer, 2010; Clark, 1998; Etzkowitz, 2003; Etzkowitz, Webster, Gebhardt, & Terra, 2000). U Republici Srbiji, na osnovu literature i opštih postavki na kojima se temelje visokoškolske ustanove u regionu, Carić i Smieško (2011) definišu model preduzetničkog univerziteta. Razvoj ovakvih visokoškolskih modela podrazumeva saradnju stručnjaka na interdisciplinarnom nivou, a najuže je povezan sa pedagogijom u okviru aspekta koji obuhvata uključivanje preduzetničkih veština i kompetencija u razvoj kurikuluma, kao i proces izvođenja nastave koji podrazumeva interdisciplinarni pristup. Sa druge strane, iako ne negira postojanje nekih od dimenzija preduzetničke usmerenosti na univerzitetima, Jovanović-Kranjec (2013) istovremeno kritički pristupa pojavi da neretko ekonomizacija visokog obrazovanja postavlja na margine osnovne humanističke vrednosti. U dokumentu Republike Srbije: *Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine* (2012: 93) polazi se od toga da „treba podržati koncept 'preduzetničkog univerziteta' jer omogućava da takvi univerziteti budu nukleusi stvaranja nove industrije zasnovane na znanju. Sve visokoškolske ustanove treba da kroz nastavu ili projekte koje će studenti raditi, osposobljavaju studente za razvoj inovacija i preduzetništvo”. Međutim, “preduzetnički univerzitet” i “znanje za tržište rada” nisu i ne smeju biti ono ka čemu jedino treba da teže visokoškolske ustanove kada se govori o ishodima obrazovanja. Sada je pravo vreme da univerziteti radnici, svojim znanjem i kompetencijama, pomognu da se redefinišu ishodi obrazovanja. To zahteva više angažovanja intelektualaca, nastavnika, studenata i građanskog društva, kao i razvoj kritičke svesti kod svih građana (Baatjes, 2005 prema: Jovanović-Kranjec, 2013: 94).

U celini posmatrano, pojedini aspekti preduzetničkog univerziteta postali su neizbežan način funkcionisanja savremenih univerziteta. Iako povezivanje univerziteta sa širim društvenim kontekstom može da bude dobar način da se smanje kritike kako su diplomirani studenti nedovoljno pripremljeni za svet rada, ipak, univerziteti u tom procesu moraju da zadrže svoje osnovne uloge, koje ne smeju da budu zanemarene i ugrožene zbog aktuelnih spoljašnjih zahteva koji se nameću univerzitetima.

Zaključna razmatranja

U skladu sa pristupom koji zagovara ekonomiju zasnovanu na znanju savremeni univerziteti se nalaze pred brojnim izazovima. Složenost novih uloga podrazumeva neophodnost univerziteta da se otvore prema okruženju mnogo više nego u prošlosti, kako na lokalnom, isto tako i globalnom nivou, što donosi brojne nove mogućnosti, ali isto tako i opasnosti. Moguće polarizacije u stavovima, sa jedne strane da univerziteti treba da budu isključivo preduzetnički orijentisani, mogu da budu štetne jednako kao ignorisanje ove sveprisutne pojave. Iz ugla pedagogije ovom pitanju može da se pristupi kako u okviru tema koje se odnose na promene i primenu u visokoškolskom obrazovanju u nastavnom procesu, ali ništa manje značajno ni kada je reč o istraživanjima, koja se sve više pomeraju od fundamentalnih ka primenjenim, od nacionalnih ka internacionalnim. U cilju sprečavanja ugrožavanja razvoja stručnjaka, od posebnog je značaja balansiranje odnosa u istraživanjima koja su komercijalna, ili usmerena na društvenu korist. Uz to, brojne promene u načinu funkcionisanja koje se nameću univerzitetima globalnog su nivoa, pa je prilikom njihove implementacije potrebno dobro proučiti specifičnosti lokalne sredine i mogućnosti njihove primene.

Literatura

- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.
- Carić, M., Smieško, O. (2011). Model preduzetničke visokoškolske ustanove. *Učenje za poduzetništvo*, god. 1, br. 1, str. 79-86.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. New York: Pergamon Press.
- Delor, Ž. (1996). *Obrazovanje – skrivena riznica, UNESCO: Izveštaj međunarodne komisije o obrazovanju za 21.vek*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. *Social science information*, Vol. 42, No. 3, pp. 293–337.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research policy*, Vol. 29, No. 2, pp. 313–330.
- Gibb, A. (2007). Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship. In: Fayolle, A. (Eds.), *Handbook of research in entrepreneurship education, Volume 1* (pp. 67-103). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Jovanović-Kranjec, M. (2013). Ekonomizacija visokog obrazovanja u Republici Srbiji. *Ekonomski horizonti*, god. 15, br. 1, str. 87-96.
- Kailer, N. (2007). Entrepreneurship Education at Universities in German-Speaking Countries: Empirical Findings and Proposals for the Design of University-wide Concepts. In: Fayolle, A. (Eds.), *Handbook of research in entrepreneurship education: A General Perspective, Volume 1* (pp. 248-273). Cheltenham: Edward Elgar.
- Ledić, J. i Čulum, B. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Liessmann K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.

- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *Global modernities*, No. 2, pp. 25-45.
- Rončević, N., Rafajac, B. (2010). *Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Strategija obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik Republike Srbije-Prosvetni glasnik*, br, 107, 2012.
- Wong, P. K., Ho, Y. P., & Singh, A. (2007). Towards an “entrepreneurial university” model to support knowledge-based economic development: the case of the National University of Singapore. *World Development*, Vol. 35, No. 6, pp. 941-958.

PRISTUPI U ISTRAŽIVANJU POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH¹

Jovan R. Miljković²

Vukašin B. Grozdić

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad je usmeren na kritičku analizu metodoloških i problemskih pristupa u istraživanjima aktuelne politike obrazovanja odraslih, nastalih kao rezultat poslednjeg i još uvek aktuelnog projektnog ciklusa Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Najave resornog ministarstva o izmenama Zakona o naučno-istraživačkoj delatnosti, kao i formiranju nacionalnog Fonda za nauku, posebno aktuelizuju pitanja zaključaka i dostignuća naučnih projekata, kao i njihovog uticaja na praksu i teoriju. U radu se analiziraju radovi posvećeni istraživanju obrazovne politike odraslih, kroz metaanalizu primenjenih metoda, odabira tema i izvora u razvoju politike. Rezultati analize pokazuju da u istraživanjima dominira kvalitativni pristup, a metodološki dizajn se uglavnom oslanja na komparativnu i deskriptivnu metodu, analizu konteksta, sadržaja i kritičku analizu diskursa. Što se tiče tematskog odabira, većina autora se bavila aspektima međunarodne politike obrazovanja odraslih, sa akcentom na relevantnim organizacijama, njihovim koncepcijama i odnosima.

Ključne reči: istraživanja politike obrazovanja, naučni projekti, politika obrazovanja odraslih, pristupi istraživanju politika.

Uvod

Ako obrazovna politika kreira praksu, onda istraživanja obrazovne politike grade teoriju koja pruža odgovore za njeno razumevanje i unapređenje. Istraživanja obrazovne politike odraslih, kao subdiscipline obrazovne politike, pružaju vredne uvide u opšta stremljenja, diskurs, ideološka i vrednosna opredeljenja kreatora politika, mehanizme uticaja, načine implementacije, kao i efekte delovanja usvojenih politika. Analiza metodoloških i problemskih pristupa istraživanju obrazovne politike odraslih omogućiće nam da vidimo koje su teme aktuelizovane kao ključne, kao i da li su istraživanja usmerena da pruže usmerenja donosiocima odluka. Neophodno je i sagledati obim i fokus srpske naučne zajednice koja se bavi problematikom politika obrazovanja odraslih, sa

¹ Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (broj: 179060) koji finansira Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

nadom da ćemo pronaći značajan broj naučnika koji se bave ovom oblašću, naspram skorašnje konstatacije Alibabić (2018) vezane za odnos broja istraživača menadžmenta u obrazovanju i menadžmenta u obrazovanju odraslih.

Istraživanjima obrazovne politike odraslih otvara se značajan broj novih istraživačkih pitanja. Da li u istraživanjima obrazovne politike preovladava jedan manji broj istraživačkih pristupa ili je moguće primeniti veći broj različitih? U kojoj meri domaći autori kombinuju ove pristupe? Da li je prisutan mikropolitčki pristup analizi obrazovne politike (analiza organizacija obrazovanja odraslih) ili se najčešće primenjuje makropolitčki pristup? Kako autori reflektuju svoja iskustva na pitanja koja istražuju? Da li postoje uticaji na autore radi odabira tema i oblasti istraživanja, i kakve su prirode? Odgovore na ova pitanja, tražićemo kroz analizu relevantnih radova nastalih kao rezultat napora aktuelnih domaćih autora.

Teorijski okvir istraživanja

Pojedini metodološki pristupi u istraživanju politike obrazovanja odraslih uspostavljeni su kao istraživački standard, a to su najpre analiza teksta, analiza sadržaja, analiza diskursa, dok se u analizama dokumenata primenjuje metod komparacije i to: vertikalne, za praćenje jednog subjekta kroz različite vremenske trenutke i horizontalne, kako bi se analiziralo više subjekata u zajedničkom vremenskom intervalu (Popović, 2014).

Kod istraživanja međunarodne obrazovne politike, Popović (2014: 20) identifikuje sledeće jedinice analize, a za potrebe ovog rada označićemo ih kao problemske pristupe:

- "različiti akteri i nosioci međunarodne politike (njihov rad, aktivnosti, načini kreiranja i instrumenti implementacije);
- procesi kreiranja i difuzije politike – od međunarodnog, preko regionalnog, do lokalnog nivoa;
- nacionalne ili regionalne studije usmerene na uticaj i rezultate primene međunarodnih politika;
- pojedini problemi ili aspekti obrazovanja odraslih, na čiji se razvoj i stanje snažno reflektuje međunarodna politika obrazovanja".

Posebno se izdvajaju andragoške kategorije koje mogu biti predmet analize: „ciljevi i zadaci obrazovanja odraslih; funkcija, svrha i uloga koja se dodeljuje obrazovanju odraslih; prioriteti obrazovanja odraslih; dominantni sadržaji; ciljne grupe; metode planiranja, izvođenja, praćenja i ocenjivanja obrazovanja“, kao i načini i instrumenti kreiranja i praćenja predložene implementacije i načini evaluacije politike obrazovanja odraslih (Popović, 2014: 25).

Primenom metodologije komparacije, moguće je dobiti koherentniji uvid u obim, odnosno obuhvat kojim se bave istraživanja obrazovnih politika odraslih. Prema stepenu apstrakcije i broju uključenih aktera, razlikujemo sledeća komparativna istraživanja politika:

- nadnacionalne studije koje obuhvataju veći broj zemalja i visok nivo opštosti,
- "fokusrane studije" koje uključuju manji broj zemalja i
- studije pojedinačnih zemalja (*single-country studies*) (Krstić, 2014).

Kovač govori o aktuelnosti mikropolitickog pristupa analizi obrazovne politike „čiji je cilj proučavanje i interpretacija unutarnje dinamike pojedinih aktera odnosno interesnih skupina koje čine političku arenu obrazovne politike“ (Kovač, 2007: 260), čime se postiže bolje razumevanje njihove uloge i odnosa sa drugim akterima. Mišljenja smo da je moguće analizu usmeriti i na faze kroz koje se obrazovna politika (odraslih) razvija, gde teoretičari izdvajaju fazu određivanja ciljeva i prioriteta, fazu odlučivanja, fazu implementacije, fazu evaluacije i fazu revizije (Weimer i Vining, 1998; Colebatch, 2002, prema Kovač, 2007).

S obzirom na relevantnost i aktuelnost istraživanja politika obrazovanja odraslih i sve veći broj autora koji se bave ovom oblašću, smatramo da je potrebno promisliti i sistematizovati dosadašnje istraživačke napore i dati refleksiju na njenu metodološku osobenost.

Metodološki okvir

U radu se razmatra pitanje metodoloških i problemskih pristupa u istraživanju aktuelne politike obrazovanja odraslih. Aktuelnost ovih problema naglašava i Popović (2014: 17) ukazujući da iako je formiran značajan korpus znanja i pokrenuta naučna i stručna debata o politici obrazovanja odraslih "to nije mnogo umanjilo metodološki galimatijas u kome se može početi od bilo koje naučne discipline, kombinovati po vertikalnoj i horizontalnoj istraživačkoj ravni, ali i kreativno primeniti metodološki instrumentarijum". Cilj ovog rada je da utvrdi i kritički sagleda metodološke i problemske pristupe, kao i izvore saznanja u istraživanjima aktuelne politike obrazovanja odraslih, koristeći deskriptivnu i komparativnu metodu, i u okviru njih analizu sadržaja, diskursa i narativa.

Uviđajući da naučni projekat pod nazivom "Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (broj: 179060), predstavlja jedan od osnovnih mehanizama podrške istraživanju obrazovne politike odraslih u Srbiji, za jedinicu analize uzeti su radovi nastali kao rezultat ovog projekta. Analizirani su radovi u kojima se kao

ključne reči navode politika obrazovanja odraslih i/ili srodni pojmovi koji upućuju na nju. Građa je prikupljena uvidom u dva najrelevantnija izvora saznanja na istraživane teme. Analizom 11 zbornika radova¹ Instituta za pedagogiju i andragogiju objavljenih u aktuelnom projektnom ciklusu (2011 -), identifikovali smo 10 radova iz oblasti politike obrazovanja odraslih, dok drugi izvor čine svih 14 izdanja Andragoških studija iz pomenutog perioda, u kojima je pronađen jedan rad na ovu temu.

Analiza i interpretacija pristupa u istraživanju politika obrazovanja odraslih

Na osnovu 11 analiziranih radova, došli smo do određenih uvida koji su predstavljeni u Tabeli 1.

Promišljajući rezultate analize, možemo konstatovati da među istraživačima politike obrazovanja odraslih, u problemskom i metodološkom pogledu, kao i u pogledu izvora saznanja, postoji mnogo veća kongruentnost nego što bi se to moglo očekivati. Većina analiziranih radova (sedam od jedanaest) je usmerena na međunarodne dimenzije politike obrazovanja odraslih, kao i na procese i odnose koji se razvijaju između relevantnih interesnih grupa i institucija. Ovo je razumljivo, pošto je obrazovanje odraslih u velikoj meri uslovljeno delovanjem i ciljevima različitih drugih politika i interesa, kako na nacionalnom, tako i na međunarodnom nivou, a kroz njihovu interakciju se zapravo artikulišu pojedinačne politike obrazovanja odraslih. Možemo konstatovati da prema tipologiji Krstića (2014) vezanoj za stepen apstrakcije i broj uključenih aktera u istraživanjima politika, najviše radova bi se moglo svrstati u grupu nadnacionalnih studija koje obuhvataju veći broj zemalja i imaju visok nivo opštosti, za njima po brojnosti slede radovi iz grupe "fokusiranih studija" koje uključuju manji broj zemalja, a najmanje imamo studija pojedinačnih zemalja (*single-country studies*), što znači da se fokus najvećeg broja istraživača ne zadržava na stanju i prilikama u Srbiji. Ovo otvara pitanje da li se uopšte politika obrazovanja odraslih u Srbiji može proučavati isključivo u nacionalnim okvirima, nezavisno, lišeno međunarodnih upliva.

¹ Kvalitet u obrazovanju (2011), Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju (2012), Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive (2012), Pedagog između teorije i prakse (2013), Contemporary issues of education quality (2013), Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju (2013), Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji (2014), Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja (2014), Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji - stanje, izazovi i perspektive (2015), Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality (2016) i Strategies to Improve Quality of Education Quality (2018).

Tabela 1. Teme istraživanja politike obrazovanja odraslih - metodološki i problemski pristup sa izvorima saznanja

Autor, naziv rada i godina objavljivanja	Problemski pristup	Metodološki pristup	Izvori
Maksimović, (2011). Politika doživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija.	analiza politika doživotnog učenja i obrazovanja odraslih	- komparativna metoda - istorijska metoda - analiza sadržaja - analiza diskursa	- legislativa - dokumenti - naučna literatura
Alibabić, Miljković i Ovesni, (2012). Obrazovanje odraslih u regionalnim obrazovnim politikama.	prikaz i analiza stanja politika obrazovanja odraslih u zemljama regiona	- deskriptivna metoda - komparativna metoda - analiza sadržaja - analiza diskursa	- legislativa - dokumenti - naučna literatura
Senić Ružić, (2012). Globalizacija i obrazovanje – put ka daljoj standardizaciji ili obrazovnoj diversifikaciji.	uticaji globalizacije na nacionalne sisteme obrazovanja	- deskriptivna metoda - analiza diskursa	- naučna literatura
Popović i Maksimović, (2012). Kvalitet obrazovanja odraslih kao diskurzivna praksa – analiza pristupa međunarodnih organizacija	paradigma kvaliteta obrazovanja odraslih iz pozicije relevantnih međunarodnih organizacija	- deskriptivna metoda - komparativna metoda - analiza sadržaja - analiza diskursa	- dokumenti - naučna literatura
Spasenović i Hebib, (2013). Obrazovna politika između globalnih obrazovnih stremljenja i lokalnih potreba ¹ .	problemi i izazovi nacionalnih sistema u vremenu globalizacije	- deskriptivna metoda - komparativna metoda - analiza sadržaja - analiza diskursa	- legislativa - dokumenti - naučna literatura
Popović i Maksimović, (2013). Odrasli u visokom obrazovanju u Srbiji.	pristupačnost institucija visokog obrazovanja za odrasle polaznike	- deskriptivna metoda - komparativna metoda - analiza sadržaja - analiza diskursa - analiza narativa	- legislativa - dokumenti - naučna literatura
Grujić, (2013). (Ne)jednakost u obrazovanju i obrazovne politike.	(ne)jednakosti u obrazovanju i vezu sa obrazovnim politikama	- deskriptivna metoda - komparativna metoda - analiza sadržaja	- dokumenti - naučna literatura
Despotović i Popović, (2014). Strategije obrazovanja odraslih – želje, potrebe, mogućnosti i rezultati.	razvoj obrazovne politike odraslih u Srbiji	- deskriptivna metoda - komparativna metoda - analiza sadržaja - analiza diskursa - analiza narativa	- legislativa - dokumenti - naučna literatura
Miljković i Alibabić, (2016). Širenje obrazovnih politika odraslih unutar evropskog obrazovnog prostora.	mehanizmi uticaja EU na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja	- deskriptivna metoda - komparativna metoda - analiza sadržaja - analiza diskursa - intervju	- legislativa - dokumenti - naučna literatura - stručnjaci u obrazovanju odraslih

¹ originalan naziv rada: Education Policy Between Global Tendencies in Education and Local Needs

U većini analiziranih radova akcenat je na različitim akterima i nosiocima politike, kao i na procesima njenog kreiranja i difuzije. Možemo zaključiti da dominira globalna, odnosno, makropolitika perspektiva naspram mikropolitikog pristupa koji analizira pojedinačne ustanove i njihove pozicije u procesu kreiranja i implementacije politika. Samo 4 od analiziranih 11 radova se bave konkretnim pojedinačnim problemima ili aspektima obrazovanja odraslih, na čiji se razvoj i stanje snažno reflektuje međunarodna politika obrazovanja. To nam govori da je fokus istraživanja još uvek uglavnom na meta nivou, u pokušaju da se fenomen politike obrazovanja odraslih rasvetli i razume, a da su njegove implikacije na konkretna područja obrazovanja odraslih, kao i na pojedinačne obrazovne institucije, još uvek izvan istraživačkih napora naučnika.

Što se tiče metoda istraživanja, zanimljivo je da i ovde postoji gotovo konsenzus, neuobičajen za društvene nauke. Prema korišćenim metodama, postavljanjem istraživačkih pitanja i uvažavanjem socijalnog i političkog konteksta, zaključujemo da sva istraživanja obrazovne politike koriste kvalitativni pristup, sa dominantnim korišćenjem analize sadržaja, diskursa i narativa. Kao izvori saznanja se u 10 radova nalaze isključivo tekstualni izvori podataka, dok je samo jedan rad koristio i intervju pored analizirane dokumentacije.

Zaključak

Od broja i kvaliteta istraživanja, zavisice i preporuke koje donosioci politika treba da usvoje. Što se tiče radova nastalih u okviru naučnog projekta Ministarstva, možemo konstatovati da se istraživači još uvek više bave meta pitanjima razumevanja fenomena politike obrazovanja odraslih, nego konkretnim pitanjima njene implementacije. U metodološkom smislu dominira kvalitativni pristup, praćen korišćenjem analize sadržaja, diskursa i narativa, što je i očekivano i primereno istraživanim temama. Ono što nas je začudilo je izostavljanje korišćenja učesnika obrazovnog procesa kao izvora saznanja (individualni i fokus-grupni intervju), čime se dosta gubi na multiperspektivnosti istraživanja, a vlastite zaključke lišavamo bitnih premisa. Takođe, upadljivo nedostaje korišćenje komplementarnog, kvantitativnog pristupa kojim bi trebalo da dođemo do izgleda, sadržaja i granica sistema u kojima se pomenuta politika sprovodi, kao i do podataka o različitim percepcijama obrazovnih problema od strane obrazovnih aktera. U dinamičnom vremenu poput našeg, često projektno usmerenog i „oročenog na projektni ciklus“, kreiraju se institucije, programi i projekti, koji neretko nestanu pre nego što se istraživači fokusiraju na te probleme. Saznanja o tome koliko je polaznika participiralo u nekim obrazovnim programima, koliko određenih institucija ima u pojedinim delovima Srbije i, kakav je realan uticaj na terenu nekih obrazovnih projekata, ostaće trajno izgubljeno ukoliko istraživači ostanu zatvoreni u okviru analize dokumenata i ukoliko ne izađu na teren. Samo komplementarni pristup istraživanjima, u smislu kombinovanja široke palete istraživačkih metoda i tehnika može dati dovoljno

čvrstu i utemeljenu osnovu sa koje bi se mogle dati smislene preporuke kreatorima politika. Jednostranost istraživačkih pristupa može voditi samo u autizam i solipsizam, dok bi pluralizam garantovao holističko poimanje fenomena politika obrazovanja odraslih i stvorio bazu neophodnu za davanje praktičnih i svrsishodnih smernica donosiocima političkih odluka sa implikacijama na obrazovanje odraslih.

Literatura

- Alibabić, Š. (2018). *Obrazovanje odraslih i menadžment: harmonija moći*. Beograd: IPA.
- Despotović, M. i Popović, K. (2014). Strategije obrazovanja odraslih – želje, potrebe, mogućnosti i rezultati. U: Knežić, B., Pejatović, A. i Milošević, Z. (ured.), *Modeli procenjivanja strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (str. 47-68). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Grujić, Lj. (2013). (Ne)jednakost u obrazovanju i obrazovne politike. U: Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D i Popović, K. (ured.), *Pedagog između teorije i prakse* (str. 80-84).
- Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istraživanja*, god. 4, br. 2, str. 255-265.
- Krstić, Z. (2014). Komparativna politika: teorijski i metodološki osvrt. U: Krstić, Z. (prir.), *Komparativna politika – eseji* (str. 11-26). Beograd: Fakultet političkih nauka i Čigoja štampa.
- Maksimović, M. (2011). Politika doživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija. *Andragoške studije*, br. 1, str. 47-70.
- Masen, P. (2007). Legitimnost politika i istraživanje visokog obrazovanja. U: Grac, Z. (prir.), *Istraživanje obrazovanja i formulisanje obrazovnih politika* (str. 9-20). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Miljković, J. i Alibabić, Š. (2016). Diffusion of adult education policies in the European education space. In: Pejatović, A., Egetenmeyer, R., & Slowey, M. (Eds.), *Contribution of research to improvement of adult education quality* (pp. 167-182). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy.
- Popović, K. (2014). Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih: Koncepti, paradigme i pristupi. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Društvo za obrazovanje odraslih.
- Popović, K. i Maksimović, M. (2012). Kvalitet obrazovanja odraslih kao diskurzivna praksa – analiza pristupa međunarodnih organizacija. U: Alibabić, Š., Medić, S., i Bodroški-Sparious, B. (ured.), *Kvalitet u obrazovanju izazovi i perspektive* (str. 241-258). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Popović, K. i Maksimović, M. (2013). Odrasli u visokom obrazovanju u Srbiji. U: Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D i Popović, K. (ured.), *Pedagog između teorije i prakse* (str. 51-58). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Senić Ružić, M. (2012). Globalizacija i obrazovanje – put ka daljoj standardizaciji ili obrazovnoj diversifikaciji. U: Živković Vujisić, N., Mitrović, M. i Ovesni, K. (ured.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 255-270). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Spasenović, V. i Hebib, E. (2013). Education Policy Between Global Tendencies in Education and Local Needs. In: Despotović, M. & Hebib, E. (Eds.), *Contemporary issues of education quality* (pp. 323-336). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy; Hungary: Faculty of Adult Education and HRD, University of Pécs.

UTVRĐIVANJE PROEKOLOŠKIH POGLEDA BUDUĆIH VASPITAČA I UČITELJA¹

Gordana M. Mišćević Kadijević²
Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu
Danijela N. Vasiljević
Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu

Apstrakt

Formiranje brižnog odnosa deteta prema životnoj sredini započinje u porodici, a zatim se dalje razvija u predškolskom i školskom periodu. Cilj rada je da utvrdimo na kom nivou su proekološki stavovi budućih vaspitača i učitelja. Korišćen je prigodni uzorak od 89 studenata četvrte godine, vaspitačkog i učiteljskog smera, sa Učiteljskog fakulteta iz Beograda, deskriptivna metoda i tehnika skaliranja. Rezultati pokazuju da postoji tendencija približavanja stavova ispitanika ka stavovima koji podržavaju novu ekološku paradigmu jer je prosečna vrednost svih stavki, merena skalom (1–5), kod razmatranih ispitanika 3.28, ali i da postoje statistički značajne razlike između prosečne vrednosti proekoloških pogleda, posmatranih zasebno, kod budućih vaspitača i učitelja. U kontekstu sve intenzivnijeg ukazivanja na značaj obrazovanja za održivi razvoj kao bitnog segmenta obrazovne politike, proekološki pogledi navedene populacije predstavljaju element koji može da ima značajan dalji uticaj na decu i na koji je moguće delovati putem institucionalnog obrazovanja.

Ključne reči: ekološka svest, NEP skala, obrazovanje za održivi razvoj, studenti učiteljskog fakulteta.

Pristup problemu i dosadašnja istraživanja

Koncept ekološke svesti najčešće se definiše u okviru tri aspekta: ekoloških znanja, ekoloških stavova i ekoloških delovanja. Prema S. Zeka, prvi aspekt, koji predstavljaju ekološka znanja, sastoji se iz znanja i informisanosti pojedinaca o okruženju i prirodi, o ekološkim problemima, kao i znanja o ekološki povoljnim načinima delovanja. Drugi aspekt odnosi se na ekološke stavove i uključuje izvesnu uznemirenost kada je održanje prirodne ravnoteže u pitanju pa se tu mogu uvrstiti percipirana ozbiljnost o ovoj temi, želja za ličnim angažmanom, međuljudska odgovornost, globalna odgovornost kada su u pitanju industrija i nauka, kao i spremnost da se deluje. Treći aspekt, ekološka

¹ Rad je nastao u okviru projekta Učiteljskog fakulteta iz Beograda: "Konceptije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja" broj 179020 (2011–2018), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: gordana.miscevic@uf.bg.ac.rs

delovanja, uključuje lični doprinos održivom razvoju, traženje informacija i uključivanje u aktuelne ekološke akcije (Zecha, 2010). Postoji veliki broj mernih instrumenata kojima se utvrđuje nivo ekološke svesti ljudi. T. Milfont i Dž. Dakit uočavaju da je do sada objavljeno preko stotinu mera stavova o životnoj sredini, koje su bile bazirane na različitim pojmovnim i teorijskim okvirima, ali većina istraživača više voli da kreira nove mere, nego da koristi i prilagođava postojeće (Milfont and Duckitt, 2010). Na idejama R. Karson i kasnijim radovima R. Danlop sa saradnicima nastao je jedan od poznatih mernih instrumenata, NEP skala. To je skala nove ekološke paradigme (Carson, 1962; Dunlap, Van Liere, Mertig and Jones, 2000). Pored primene u mnogim stranim zemljama poput Kanade, Švedse, Turske, Japana, Sjedinjenih Američkih Država, NEP skala je korišćena i u našoj zemlji (Karapandžin i Rodić, 2016).

Razmatranje obrazovanja vaspitača i učitelja u kontekstu održivog razvoja i njegovog bitnog segmenta koji se ogleda u proekološkim stavovima nalazimo u potrebi za holističkim pristupom u zaštiti naše planete, kao i ciljevima koji uključuju razvoj tolerancije, solidarnosti, miroljubivosti, pravičnosti. Oni su važni u kontekstu rešavanja problema u životnoj sredini. Prilikom analize studijskih programa osnovnih i diplomskih (master) akademskih studija pet fakulteta koji se bave u našoj zemlji obrazovanjem učitelja (u Beogradu, Vranju, Jagodini, Užicu i Somboru) izražen je stav da bi zastupljenost tema iz oblasti održivog razvoja i na njemu zasnovanog obrazovnog koncepta u obrazovanju učitelja u Srbiji trebalo da bude značajnije prisutno (Veinović, 2014). Jedna od važnih preporuka jeste da se ekološki sadržaji ne implementiraju samo u okviru jednog nastavnog predmeta, već kao međupredmetno područje, zatim u okviru različitih sekcija i slobodnih aktivnosti u školi i van nje (Mitić, 2017).

Metod

Mogućnosti utvrđivanja nivoa ekološke svesti sve više zaokupljaju pažnju naših i inostranih autora. Cilj rada je utvrđivanje dostignutog nivoa proekoloških stavova budućih vaspitača i učitelja. Osnovni zadatak odnosio se na utvrđivanje statistički značajne razlike u iskazanom ukupnom nivou iskazanih proekoloških stavova, kao i na razmatranim domenima iskazanih proekoloških stavova budućih vaspitača i učitelja na četvrtoj godini studija.

Primenom deskriptivne metode, tehnikom skaliranja, uz upotrebu t testa za nezavisne uzorke, analizirani su stavovi 89 studenta četvrte godine sa Učiteljskog fakulteta iz Beograda i to 41 sa smera za obrazovanje vaspitača i 48 sa smera za obrazovanje učitelja. Instrument je predstavljala NEP skala od 15 stavki čija je alfa pouzdanost iznosila 0.69. Dobijeni podaci obrađeni su statističkim paketom SPSS 22.

Rezultati

Prosečna vrednost ukupnog dostignutog nivoa proekoloških stavova svih ispitanika iznosila je 3.28 (SD =0.57). Alfa pouzdanost za ceo instrument bila je zadovoljavajuća (0.69). Kako je za mere tri domena (Realnosti granica rasta, Antiantropocentrizam i Izuzetnost-superiornost ljudi) pouzdanost korišćene mere bila ispod nivoa cele skale, dalja analiza se fokusirala samo na domene Osetljivosti prirodne ravnoteže i Mogućnosti nastanka ekokriza (alfa pouzdanost njihovih mera je redom bila 0.72 i 0.78).

Tabela 1. Proekološki pogledi budućih vaspitača i učitelja

Varijabla	Smer studija	M / SD / N	t	df	p
Ukupan proekološki stav	vaspitački	2.98 / 0.59 / 41	-5.294	87	0.000
	učiteljski	3.54 / 0.41 / 48			
Domen osetljivosti prirodne ravnoteže	vaspitački	2.95 / 1.17 / 41	-5.150	87	0.000
	učiteljski	3.98 / 0.67 / 48			
Domen mogućnosti nastanka ekokriza	vaspitački	2.99 / 1.26 / 41	-5.477	87	0.000
	učiteljski	4.12 / 0.60 / 48			

Iz navedenog uočavamo da, posmatrano u celini kod svih ispitanika zajedno, vidimo blagu tendenciju ka stavovima koji podržavaju novu ekološku paradigmu, jer je prosečna vrednost njihovog proekološkog stava bila 3.28 (na petostepenoj skali Likertovog tipa 1–5). Posmatrano u odnosu na smer studija prosečna vrednost proekološkog stava budućih vaspitača 2.98 se statistički značajno razlikuje od prosečne vrednosti proekološkog stava budućih učitelja 3.54. Budući vaspitači i učitelji su izrazili statistički značajnu razliku u proekološkom stavu u okviru domena osetljivosti prirodne ravnoteže (vaspitači 2.95, a učitelji 3.98) i domena mogućnosti nastanka ekokriza (vaspitači 2.99, a učitelji 4.12).

Diskusija

Dobijeni rezultati pokazuju da prosečna vrednost nivoa izraženih proekoloških stavova svih ispitanika merena NEP skalom od 3,28 pokazuje blagu tendenciju ka podržavanju stavova nove ekološke paradigme. To je nešto niža vrednost u odnosu na studente Poljoprivrednog fakulteta budućih donosilaca odluka u sferi agrobiznisa 3,47 (Karapandžin i Rodić, 2016). Zanimljivo je primetiti statistički značajno razlikovanje izraženih stavova kod učitelja i kod vaspitača, međutim, dobijene rezultate moramo prihvatiti sa rezervom jer je u pitanju relativno mali uzorak studenata, sa jednog od fakulteta koji se bave obrazovanjem učitelja i vaspitača, i koji je zahvatio oko 30% populacije studenata upisane na razmatranu godinu studija u Beogradu. Bilo bi zanimljivo u narednim istraživanjima proširiti uzorak studenata ispitanika, ispitati uzorak zaposlenih vaspitača i učitelja te napraviti uporednu analizu dobijenih rezultata.

Zaključak

Da bi vaspitači i učitelji bili u mogućnosti da kod dece rade na izgradnji pravilnog proekološkog pogleda na svet prvo je potrebno da sami budu obrazovani i vaspitani u tom usmerenju, odnosno da poznaju i percipiraju kao važne osnovne principe i vrednosti održivog razvoja. Tokom svog profesionalnog usavršavanja, oni treba da budu osposobljeni da kod dece predškolskog uzrasta i kasnije učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta adekvatno planiraju i na metodički odgovarajući način realizuju važne zadatke koji su usmereni na uočavanje vrednosti zdrave životne sredine, njeno očuvanje i zaštitu. Kao što je na samom početku rada uočeno, zastupljenost tema iz oblasti održivog razvoja u bazičnom obrazovanju učitelja u Srbiji trebalo da bude značajnije prisutno i bilo bi dobro da ta tema bude međupredmetno implementirana. U kontekstu sve intenzivnijeg ukazivanja na značaj obrazovanja za održivi razvoj kao bitnog segmenta obrazovne politike, proekološki pogledi vaspitača i učitelja predstavljaju element koji može da ima značajan dalji uticaj na decu i na koji je moguće delovati putem institucionalnog obrazovanja.

Literatura

- Andevski, M. (2016). Održivo ekološko obrazovanje – perspektiva za promenu kulture učenja. *Inovacije u nastavi*, god. 29, br. 4, str. 16-31.
- Carson, R. (1962). *Silent spring*, fortieth anniversary edition (2002). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. D. and Jones, R. E. (2000). Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. *Journal of Social Issues*, Vol. 56, No. 3, pp. 425-442.
- Karapandžin, J. i Rodić, V. (2016). Ekološka svest studenata poljoprivrede Novosadskog univerziteta – testiranje razlika primenom NEP skale. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, god. 161, br. 1, str. 53-65.
- Kundačina, M. i Visković, I. (2016). Ekološke kompetencije kao nova kultura učenja. *Inovacije u nastavi*, god. 29, br. 4, str. 32-40.
- Milfont, T. and Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 30, No. 1, pp. 80-94.
- Mitić, Lj. (2017). Potrebe i interesovanja učenika o determinirajućim kriterijumima izbora ekoloških sadržaja u nastavi. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, god. 8, br. 2, str. 203-218.
- Petrović, M. (2012). Zaštita životne sredine na lokalnom nivou – percepcija ključnih aktera. *Teme*, god. 36, br. 2, str. 525-544.
- Veinović, Z. (2014). Obrazovanje učitelja i održivi razvoj. U: Milinković, J. i Trebješanin, B. (ur.), *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Implementacija inovacija u obrazovanju i vaspitanju - izazovi i dileme* (str. 579-595). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Zecha, S. (2010). Environmental knowledge, attitudes and actions of Bavarian (southern Germany) and Asturian (northern Spain) adolescents. *International Research in Geographical & Environmental Education*, Vol. 19, No.3, pp. 227-240.

ZAŠTO, KAKO I ŠTA AKO - MOGUĆNOSTI PRIMENE IMPAKT EVALUACIJE U OBRAZOVNOJ POLITICI¹

Dragana L. Purešević²
Nevena N. Mitranić
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Bojana P. Vuković
Fondacija Novak Đoković

Apstrakt

U ovom radu se bavimo pitanjem evaluacije kao neizostavnim aspektom kvalitetne obrazovne politike. Različitost značaja i položaja koji se evaluaciji u aktuelnim politikama pridaje pojašnjemo osvrtnom na višestrukost mogućih tumačenja politike same, i ukazati na moguće tenzije koje ograničeno tumačenje nosi po vaspitno-obrazovnu praksu. Potom ćemo se usmeriti na evaluaciju za kvalitet – konstrukt koji proističe iz paradigmatškog preokreta i nosi mogućnost transformacije obrazovne politike ka demokratskoj, emancipatornoj i transformativnoj praksi. Aktuelni položaj naše obrazovne politike u odnosu na takvu evaluaciju sagledaćemo kroz analizu strateških dokumenata obrazovne politike Republike Srbije i Republike Irske – kao primera strateškog postavljanja evaluacije za kvalitet, te razmotriti može li strategija impakt evaluacije – kao globalno promovisana i predložena za obrazovne politike, odgovoriti na potrebu uspostavljanja strategije evaluacije za kvalitet.

Ključne reči: evaluacija za kvalitet, impakt evaluacija, kvalitet, obrazovna politika.

ZAŠTO: Značaj evaluacije obrazovne politike

Uvod

Savremena istorija obrazovnih reformi u Srbiji, mada burna, nije i slavna. Svedoci smo brojnih inicijativa za razvoj kvaliteta obrazovanja, objavljivanja i izmena dokumenata obrazovne politike, finansijskih zajmova i ambicioznih planova za unapređivanje obrazovne prakse. Bližimo se 2020. godini – godini do koje su Strategijom razvoja obrazovanja u Srbiji (Vlada RS, 2012; u daljem tekstu Strategija 2020) predviđeni veliki pomaci. Ipak, stanje obrazovne prakse ne čini se značajno boljim. Sudeći po Izveštaju o realizaciji Akcionog plana za sprovođenje Strategije 2020 (MPNTR, 2018),

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: puresevicd@gmail.com

promene do kojih se u proteklih šest godina došlo dominantno su na polju donošenja novih propisa i inicijativa, čija realizacija i odraz u praksi ostaju upitni.

Pitanje čime dokumenta obrazovne politike rezultuju u praksi neodvojivo je od pitanja kako ono što u dokumentima piše kroz praksu živi i da li i na koji način praksa biva razmatrana već pri samom pisanju. Za odgovore na ova pitanja neophodno je okrenuti se evaluaciji. Odnos obrazovne politike prema evaluaciji i model evaluacije koji se za obrazovnu politiku smatra primerenim zavise od načina na koji sam pojam politike tumačimo. Otud ćemo u ovom radu najpre ukazati na višeznačnost reči politika i odnos prema evaluaciji koji različita tumačenja ove reči povlače.

Pitanje evaluacije u obrazovnoj politici

Pojam *politika* je kompleksan i višeznačan. U engleskom jeziku u upotrebi je nekoliko termina kojima se referiše na različite dimenzije politike – termin *polity* ukazuje na političke strukture, norme i institucije (Stančetić, n.d.; Žiljak, 2009), termin *politics* na proces nastajanja, izražavanja, sukoba i posredovanja interesa u zajednici (Stančetić, n.d.), a termin *policy* na pretpostavke, sadržaj i posledice javnog odlučivanja, naročito načini i instrumenti kojima se sprovode javne aktivnosti i rešavaju problemi (Stančetić, n.d.). Ove dimenzije u praksi su isprepletane i uzajamno uslovljene, što politiku – kao živo zbivanje, u konkretnim okvirima i sa realnim posledicama po svet, čini kompleksnim predmetom proučavanja. U srpskom jeziku za oblast politike postoji jedan sveobuhvatan termin, koji se najčešće u praktičnoj upotrebi svodi na pitanja političke ideologije, te na institucije i norme koje na toj ideologiji počivaju, čime se politika označava kao ideal, a realna zbivanja i izazovi prakse kao nešto što jeste/nije u skladu sa politikom, a ne kao način na koji ona živi.

Tako ograničenim tumačenjem, obrazovna politika svodi se na dokumenta kao propisan sadržaj intervencije, pri čemu se gube kontekst i procesna dimenzija. Pod obrazovnom politikom podrazumevaju se ideali obrazovanja dati „sa vrha“ – dokumenta koja opisuju i institucije koje propisuju poželjno stanje, a izostavljaju se realni problemi i izazovi prakse na koje politika treba da odgovori, akteri koji će u praksi politiku nositi i postupci koji su u konkretnom kontekstu potrebni i izvodljivi. Za obrazovnu politiku shvaćenu kao skup propisanih dokumenata evaluacija je zaseban element, izvan politike same, i može biti sagledana kao procena dokumenata i odluka po sebi, ili kao procena usklađenosti stanja u praksi sa dokumentima i odlukama koji su donešeni.

Sistemske sagledavanje obrazovne politike ukazuje nam da je kvalitet intervencije uslovljen delimično njenim sadržajem, a suštinski načinom strukturiranja promene koju intervencija unosi (Pavlović Breneselović, 2009). Otud je evaluaciju obrazovne politike nužno sagledati kao sastavni deo politike same i usmeriti na pitanja konteksta u kom

dokumenti obrazovne politike nastaju, načina na koji u različitim kontekstima realnih praksi oživljavaju i razumevanju „tragova“ koje svojim sadržajem i načinima sprovođenja u praksi ostavljaju.

KAKO: Perspektiva i aktuelnost evaluacije obrazovne politike

Evaluacija obrazovne politike kao evaluacija za kvalitet

Sistemske sagledavanje obrazovne politike ukazuje nam na njenu neodvojivu povezanost sa evaluativnom praksom. Za obrazovnu politiku kao okosnicu promena, nužan element akcija je evaluacija za kvalitet¹. Ovakva evaluacija zasniva se na socio-kulturnom polazištu koje individualno kao izvor smisla i značenja zamenjuje odnosnim (Gergen i Gergen, 2006). Svrha evaluacije za kvalitet nije u nalazima koji potvrđuju ono što smo uradili, već u podacima koji omogućavaju nove uvide (Shonkoff, 2004), te su njihovi ključni elementi samoevaluacija i koevaluacija (Munoz-Cuenca and Mata-Toledo, 2017) koja u kontekstu obrazovne politike podrazumava učešće aktera na svim nivoima vaspitno-obrazovnog sistema u evaluativnom procesu.

U procesu evaluacije za kvalitet, „mentalizam“ nije dovoljan, već je neophodna akcija koja izvire iz odnosa između pojedinaca i konteksta u kom žive (Pešić, 2004). Time se odbacuje ideja o neutralnosti i objektivnosti evaluativnog procesa i ukazuje da kontekst (mikro i makro) u kom se evaluacija sprovodi utiče i na njene aktere i na predmet evaluacije (Lund, 2011, prema: Dessouky, 2016). Evaluacija za kvalitet je izranjajuća i transformativna – nema unapred propisanu metodologiju, već principe na kojima počiva i u skladu sa kojima se prilagođava kontekstu. Njena snaga leži u paradigmatškoj osnovi koja nudi značajan epistemološki, ontološki i metodološki pomak u odnosu na tradicionalni pristup evaluaciji. Za potrebe ovog rada, grubo ćemo skicirati u čemu se ovaj pomak ogleda:

Epistemološki pomak. U evaluaciji za kvalitet znanje nije van nas niti je pravo pojedinca, već izvire u „prostoru između ljudi“ (Niekerk, 2005). Znanje nastaje u dijaloškoj razmeni, kao odgovor na pitanje šta najbolje funkcioniše u datoj praksi i pomaže nam da u određenom kontekstu gradimo i ko-kreiramo bolju budućnost. Fokus je na „želim da znam“, ne na „lepo je znati“ (Lund, 2011: 3).

Ontološki pomak. Evaluacija za kvalitet temelji se na odgovornosti svakog člana da

¹ Kvalitet vidimo kao konstruisani koncept koji je zasićen vrednosnim pretpostavkama i ne može biti neutralan (Dahlberg, Moss and Pence 2007). U razumevanje kvaliteta u obrazovnoj praksi polazimo od diskursa građenja kvaliteta, gde se kvalitet vidi kao kontekstualan i dinamičan koncept čije procenjivanje zavisi od različitih učesnika (videti detaljnije u Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013). Shodno ovome evaluacija se vidi kao važan mehanizam podrške daljem građenju kvaliteta.

doprinese građenju bolje vaspitno-obrazovne stvarnosti. Veruje se u izgradnju zajednice koja podrazumeva kolaboraciju, a ne ličnu afirmaciju (Lund, 2011). Time se evaluacija postavlja kao otelotvorenje kolaboracije – proces izgradnje zajedničkih značenja i ciljeva kroz odnose, dijalog i „podešavanje jednih prema drugima” (Pavlović Breneselović, 2010).

Metodološki pomak. U evaluaciji za kvalitet, predmet evaluacije sagledan je kao dinamičan i procesan, te i sama evaluacija mora biti procesna i dinamična. S jedne strane, procesnim sagledavanjem evaluacija postaje neodvojiva od planiranja i akcije (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013). S druge strane, procesno sagledavanje evaluaciju postavlja između uvođenja intervencije i zamisli kojoj intervencija teži, u funkciju identifikovanja jakih strane prakse, ali i aspekata koje treba menjati i unapređivati (*Ibid*). Fokus nije na sadržajima i ishodima, već na potencijalima koje nam uvidi u praksu otvaraju.

Opređenje za evaluaciju kao mehanizam razvijanja kvaliteta ogleda se već na nivou dokumenata obrazovne politike kroz sledeća tri pitanja:

- Da li je dokument zasnovan na prethodnoj evaluaciji prakse?
- Da li dokument propisuje jasne korake i smernice za ostvarivanje postavljenih načela u praksi, a pomoću kojih se proces ostvarivanja može pratiti?
- Da li je dokumentom predviđen način na koji će se njegovo ostvarivanje u praksi pratiti?

Evaluacija obrazovne politike u Republici Srbiji i Republici Irskoj

Iz perspektive evaluacije za kvalitet, a prema gore navedenim pitanjima analizirale smo Strategiju 2020, kao i Akcioni plan njenog ostvarenja (Vlada RS, 2015) i dokument *Obrazovanje u Srbiji: Kako do boljih rezultata; Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010 - 2020* (NPS, 2011). S obzirom na njihovo uzajamno dopunjavanje, u analizi su ova tri dokumenta tretirana kao jedinstvena politika i jedan predmet analize. Ujedno, kao primer evaluacije obrazovne politike zasnovane na principima evaluacije za kvalitet, analizirale smo krovni dokument politike usmerene na podršku deci i mladima Republike Irske – *Better Outcomes Brighter Futures: The national policy framework for children and young people 2014-2020* (Government of RI, 2014). Uporedni prikaz rezultata analize priložen je u tabeli (Tabela 1).

Tabela 1: Uporedna analiza strateških dokumenata obrazovne politike Republike Srbije i Republike Irske

	Republika Srbija	Republika Irska
Da li je dokument zasnovan na prethodnoj evaluaciji prakse?	<p>Dati su isključivo kvantitativni podaci - o postignućima učenika tokom školovanja, kao i na PISA testovima, o obuhvatu dece u sistemu obrazovanja i o prostornim kapacitetima; (NPS, 2011)</p> <p>Dat je osvrt na globalne trendove razvoja obrazovanja i istorijat razvoja školstva u Srbiji, ali se aktuelno stanje opisuje na nivou opšteg komentara; (Vlada RS, 2012)</p> <p>Ističe se potreba za identifikovanjem prepreka, smetnji i otpora, resursa za realizaciju planova i mogućih alternativa za resurse koji izostaju, ali ova potreba nije adresirana Akcionim planom; (NPS, 2011)</p>	<p>Eksplicitno naglašen značaj utemeljenosti politike na istraživanjima prakse, kao i finansijska ulaganja i uspostavljanje nacionalnih indikatora koja će ovo omogućiti;</p> <p>Snažan oslonac na prethodna strateška dokumenta i procenu njihovih prednosti i nedostataka kroz opširne konsultacije sa svim relevantnim akterima, uključujući decu i mlade, širu javnost i nevladine organizacije, zatim longitudinalne studije o životu dece u Irskoj i kroz evaluacione studije nezavisnih istraživačkih organizacija;</p> <p>Oslanjanje na relevantna naučna istraživanja, ne samo na evaluacione studije prethodnih politika;</p>
Da li dokument propisuje jasne korake i smernice za ostvarivanje postavljenih načela i ciljeva u praksi?	<p>Predviđa se da će Akcionim planom strateške odluke biti konkretizovane (NPS, 2011), ali Akcioni plan biva objavljen 3 godine nakon Strategije i ostaje na nivou operacionalizovanja zadataka koji treba da budu ostvareni i u kom vremenskom roku, ne dotičući se odgovornih aktera, načina ostvarivanja i kreiranja konteksta za podršku ostvarivanju navedenog (Vlada RS, 2015);</p> <p>Akcentuje se značaj praćenja i ocenjivanja, kao i naučno-istraživačkih projekata koji mogu otkriti veze između nekih parametara i ishoda obrazovanja, ali način na koji će se praćenje i ocenjivanje, kao i pomenuti projekti podržati nije preciziran; (NPS, 2011)</p>	<p>Svaki od postavljenih transformativnih ciljeva detaljno je pojašnjen nalazima iz prethodnih istraživanja prakse i propraćen konkretizovanjem obaveza Vlade u njegovom ostvarivanju;</p> <p>Svaki od postavljenih transformativnih ciljeva usmeren je na građenje podržavajućeg konteksta za dete, ne na postignuća deteta;</p> <p>Za svaki postavljeni transformativni cilj precizirana je vizija kojoj se teži, način na koji će se stremiti njenom ostvarenju, očekivani ishodi, akteri odgovorni za njihovo ostvarenje, kao i specifične obaveze Vlade u odnosu na konkretizovane ishode;</p>
Da li je dokumentom predviđen način na koji će se njegovo ostvarivanje, odnosno dejstvo u praksi pratiti i vrednovati?	<p>Predviđa se uspostavljanje radne grupe MPNTR odgovorne za praćenje ostvarivanja Strategije i obavezan period izveštavanja, uz izveštaje dostupne javnosti (Vlada RS, 2015);</p> <p>Akcentuje se značaj uspostavljanja različitih sistema vrednovanja kao načina provere ostvarenosti strateških odluka (Vlada RS, 2012; NPS, 2011)</p> <p>Akcentat stavljen na kvantitativne podatke poput postignuća učenika i obuhvata dece obrazovnim sistemom (NPS, 2011);</p> <p>Dominantno se predviđa razvoj strategija za prikupljanje i obradu statističkih podataka (Vlada RS, 2012), čime podaci o samom procesu ostvarivanja strateških odluka i prednostima i izazovima u njemu nisu uzeti u razmatranje;</p>	<p>Za svaki konkretizovan ishod transformativnih ciljeva postavljeni su indikatori zasnovani na relevantnim prethodnim istraživanjima;</p> <p>Kao zasebna odgovornost Vlade navodi se učešće u daljnim istraživanjima i podrška istraživanju implementacije strategije od strane istraživačkih institucija;</p> <p>Prikupljanje i analiza podataka je viđena kao zaseban i značajan deo saradnje među različitim sektorima Vlade - precizirane obaveze Vlade ogledaju se u uspostavljanju strategije za istraživanje detinjstva, stvaranju platforme za saradnju i razmenu podataka, platforme za informisanje javnosti i obezbeđivanju tehničke podrške u sprovođenju evaluacionih studija;</p>

Na osnovu analize može se zaključiti da je evaluacija obrazovne politike u Srbiji ograničeno postavljena i svedena na procenu usklađenosti ciljeva i efekata. Kontekstualnost i procesna dimenzija politike, kao i evaluacije same, nisu uzeti u obzir. Tako postavljena, evaluacija je prenebegnuta kao vid otelotvorenja obrazovne politike i po obrazovnu politiku informativna koliko i ček-lista, odgovarajući na pitanja „Šta jeste/nije postignuto?“, bez dubljeg uvida u razloge uspeha ili neuspeha koji bi mogli informisati unapređenje politike. Uvođenje „reforme za reformom“ bez osvrta na stanje, izazove i potencijale prakse, teško može dovesti do poželjnih rezultata. Za odraz u praksi, postavljanje procesno orijentisane strategije evaluacije je neophodno. U daljem tekstu okrenućemo se impakt evaluaciji kao globalno promovisanoj strategiji evaluacije za razvoj programa i politika, preispitujući njen potencijal da odgovori na potrebu za procesno orijentisanom evaluacijom u našem kontekstu.

ŠTA AKO: Impakt evaluacija kao evaluacija za kvalitet obrazovne politike

Impakt evaluacija kao strategija evaluacije obrazovne politike

Globalni trend kreiranja politika zasnovanih na rezultatima (*Evidence-Based Policy Making*) pomera fokus politika sa praćenja i merenja ulaganja i neposrednih učinaka programa na procenu procesa kojima se do određenih ishoda došlo. U evaluaciji obrazovnih politika od strane međunarodnih organizacija kao preporučena strategija izdvaja se impakt evaluacija (evaluacija uticaja).

Pokušaji da se uspostavi univerzalno dogovorena definicija impakt evaluacije nisu bili produktivni – različite zainteresovane strane ističu njene različite elemente. U literaturi se mogu naći dva pravca u definisanju ovog pojma. Prvi pravac usmeren je na definisanje uticaja kao sadržaja impakt evaluacije – na primer, OECD (1991: 10) u svom DAC¹ rečniku definiše uticaj kao "... pozitivan i negativan, primarni i sekundarni dugoročni efekat nastao putem intervencije, direktno ili indirektno, nameravano ili nenameravano". Drugi pravac definisanja usmeren je na metode kojima se impakt evaluacija služi – primera radi, Svetska Banka impakt evaluaciju definiše kao: "... ocenjivanje promena u dobrobiti pojedinaca, domaćinstava, zajednice ili firme koje se mogu pripisati određenom projektu, programu ili politici" (ADB, 2006; Stern, 2015: 5), čime uticaj određuje dosta usko, i to pre svega u pogledu atribucije.

Ključna pitanja na koja impakt evaluacija kao strategija evaluacije obrazovne politike nastoji da odgovori su sledeća:

- Da li je intervencija propisana dokumentima obrazovne politike napravila promenu? U čemu se ogleda razlika u odnosu na pređašnje stanje?

¹ Developmental Assistance Committee – najveći međunarodni forum za razvojnu pomoć

- Kako je razlika postignuta?
- Koji konkretan deo ove razlike se može pripisati intervenciji?
- Može li se očekivati da intervencija proizvede slične rezultate u nekim drugim okolnostima?

Primetno je iz ovih pitanja da impakt evaluacija doprinosi utvrđivanju efikasnosti intervencije u odnosu na postavljene ciljeve, informisanju donosioca odluka o nastavku ili ukidanju, daljem unapređenju ili ponavljanju programa, ali i razumevanju pitanja "šta funkcioniše" i "šta funkcioniše za koga u kojim situacijama" (Gertler et al., 2016). Time se impakt evaluacijom nastoji boljem razumevanju intervencija kao kontekstualizovanih procesa, pa samim tim i povratnim informacijama za tekuće ili buduće inicijative. U literaturi (UNEG, 2013) se pojavljuje konsenzus da je za impakt evaluaciju najbolje koristiti mešovite metode, odnosno služiti se i kvantitativnim i kvalitativnim metodama u okviru iste strategije.

Umesto zaključka: Impakt evaluacija kao evaluacija za kvalitet

Impakt evaluacija ima potencijal da bude usmerena na proces, a ne na ishod, što zavisi od paradigme iz koje joj pristupamo, a ne od metoda i tehnika kojima se služimo. Pokušaćemo da razumemo i upotpunimo pređašnje shvatanje impakt evaluacije preispitujući ga iz perspektive evaluacije za kvalitet.

Kako i šta sve čini promenu, a ne šta su efekti ili ishodi konkretne intervencije, su suštinska pitanja impakt evaluacije sagledane iz ugla evaluacije za kvalitet. Jednosmernost pravca „unošenje intervencije – praćenje ishoda” nije dovoljna, jer promena nije oblikovana samo intervencijom koja je izvršena. Višestruki uticaji ne mogu se svesti na efekte intervencije, jer promena izranja, ne staje i nastaje, običuje se i preoblikuje u samom procesu. Premisa „želim da znam” (Lund, 2011: 3) ne leži u ishodnom usmerenju, već procesnom i kontekstualnom odnosu. Shodno tome promena nije datost na kraju procesa već susret različitih perspektiva, dinamike, odnosno konstrukcija, koja u različitim kontekstima može imati drugačije obličje i drugačiji značaj.

Važno je ukazati da je impakt evaluacija trajni proces, sveprožimajući i kontinuirani preduslov učenja. Ovakva evaluacije se radi sa učesnicima, a ne nad njima (Clarkin and Moreau, 2012) i predstavlja kolaborativno istraživanje društvene prakse. To sa sobom povlači metodološko pomeranje i uvođenje kvalitativnog aspekta ne na nivou metoda, već na nivou pristupa evaluaciji.

Impakt evaluacija nije mehanizam „činjenja usluga” obrazovnim politikama, tražeći u praksi argumentaciju za njihove postupke. Impakt evaluacija mora biti uvažena kao sastavni deo obrazovne politike i mehanizam osnaživanja za kritičko preispitivanje i pokretanje akcija koje mogu doneti promenu. Kao prvi korak na tom putu polazi se od

promene shvatanja evaluacije već u samim dokumentima obrazovne politike, od instrumentalizovanja u svrhu „provere prakse” ka razumevanju i strateškom postavljanju u svrhu emancipacije, istraživanja, dijaloga i stalne refleksije (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2012). Mogućnost ostvarivanja ovog koraka i njegove implikacije po praksu zavise od preuzimanja odgovornosti na nacionalnom nivou kroz građenje sinhronizovanog sistema podrške (umreženost svih relevantnih nacionalnih tela, usklađenost dokumenata, pokretanje istraživanja, profesionalno usavršavanje kadrova na svim nivoima vaspitno-obrazovnog sistema...). Međutim, ne umanjujući značaj delovanja na nacionalnom nivou, važno je napomenuti da se promena ne odvija „odozgo na dole”, već kroz uzajamnu prožetost višestrukih procesa u svim pravcima, te da je odgovornost na nacionalnom nivou protkana odgovornošću na ličnom. Paradigmatski preokret u razumevanju obrazovanja, obrazovne politike, te i evaluacije u njenom kontekstu, polazi od preokreta u nama samima i zahteva otvorenost za višestruke perspektive i konstruktivno nošenje sa neizvesnošću, kao i spremnost da učimo iz grešaka.

Literatura

- Asian Developmental Bank (ADB) (2006). *Impact Evaluation: Methodological and Operational Issues*. Philippines: Asian Developmental Bank.
- Clarkin, C. L. and Moreau, K. A. (2012). Thinking Beyond Measurement, Description and Judgement: Fourth Generation Evaluation in Family-Centred Pediatric Healthcare Organizations. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Vol. 8, No. 17, pp. 33-45.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and care: Languages of Evaluation*, 2nd ed. London: Falmer Press.
- Dessouky, N. F. (2016). Public policy evaluation theory: from first to fifth generation. *ERPA International Journal of Economic and Business Review*. Vol, 4, No. 4, pp. 15-25.
- Gergen, K. and Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija - ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Gertler, P. et al. (2016). *Impact Evaluation in Practice. Second Edition*. Washington, DC: Inter-American Development Bank and World Bank.
- Government of Republic of Ireland (2014). *Better Outcomes Brighter Futures: The national policy framework for children and young people 2014-2020*. Dublin: The Stationery Office.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet – Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Knjiga 1*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa. U: Vujisić Živković, N., Mitrović, M. i Ovesni, K. (u red.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 117–131). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Lund, G. E. (2011). Fifth-generation evaluation. Dostupno na adresi: http://www.haslebo-partnere.dk/dyn/files/normal_items/427-file/Fifth-Generation%20Evaluation%20by%20Gro%20Emmertsen%20Lund.pdf (posećeno 11.09.2018).
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2018). *Izveštaj o realizaciji akcionog plana za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine*. Dostupno na adresi:

- <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/08/AP-SROSIZVESTAJ-15jun.pdf> (posećeno 10.12.2018).
- Munoz-Cuenca, G. and Mata-Toledo, R. (2017). *The fifth generation of evaluation: evaluation for quality*. Honolulu: Hawaii University International Conferences: Science, Technology and Engineering, Arts, Mathematics and Education.
- Nacionalni prosvetni savet (2011). *Obrazovanje u Srbiji: Kako do boljih rezultata – Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010 - 2020*. Beograd: Nacionalni prosvetni savet.
- Niekerk, V. And Johan, N. (2005). *Emotional experience of incestuous fathers: a social constructionist investigation*, University of South Africa, Pretoria (doctoral dissertation).
- OECD, (1991). *The DAC Principles for the Evaluation of Development Assistance*. Paris: OECD.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, br. 2, str. 123-138.
- Pavlović Breneselović, D. (2009). Promene u vaspitnoj praksi: izvodljivost i/ili kompatibilnost. *Pedagogija*, br. 2, str. 319-324.
- Pešić, M. i dr. (2004). *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik*. Beograd: IPA.
- Stančetić, V. (n.d.). *Javne (praktične) politike: pojam, analiza, ciklus*. Dostupno na adresi: http://gogol.rs/pdf/Prakticne%20politike_ciklus.pdf (posećeno 10.12.2018).
- Stern, E. (2015). *Impact Evaluation – A Guide for Commissioners and Managers*. London, UK: Bond.
- Shonkoff, J. (2004). Evaluating Early Childhood Services: What's Really Behind the Curtain. *Theory & Practice*, Vol, 10, No 2, pp. 3-4.
- United Nations Evaluation Group (UNEG) (2013). *Impact evaluation in UN Agency Evaluation Systems: Guidance on Selection, Planning and Management*. New York: UNEG.
- Vlada Republike Srbije (2012). Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. *Službeni glasnik RS*, br. 107.
- Vlada Republike Srbije (2015). *Akcioni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Dostupno na adresi: http://www.mpn.gov.rs/wpcontent/uploads/2015/08/Akcioni_plan.pdf (posećeno 10.12.2018).
- Žiljak, T. (2009). Kako uče oni koji stvaraju obrazovnu politiku? *Andragoški glasnik*, god. 13, br. 2, str. 133-145.

POTENCIJAL ERAZMUS+ PROJEKATA MOBILNOSTI – PRIMER PROJEKTA „IGRAMO SE, UČIMO I RASTEMO ZAJEDNO”

Tijana Bogovac¹
Slavica Ilić
Predškolska ustanova Čukarica, Beograd

Apstrakt

Rad predstavlja prikaz Erasmus+ projekta mobilnosti „Play, learn and grow together” i ističe značaj mogućnosti međunarodnih projekata kao vida stručnog usavršavanja i njihov značaj za unapređivanje prakse u predškolskim ustanovama. Takođe, rad prikazuje Erasmus+ projekte kao priliku za produbljeni timski rad i refleksivnost praktičara, za otvaranje osetljivih tema i kreiranje inovativnih rešenja u praksi. Putem učešća u kreiranju i realizaciji Erasmus+ projekta praktičari, vaspitači i stručni saradnici, pedagozi su osnaženi da pokreću inicijative, pokreću promene i zastupaju značaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: Erasmus+ projekat, mobilnost, timski rad.

Projekat mobilnosti „Igramo se, učimo i rastemo zajedno”

Projekat mobilnosti „Igramo se, učimo i rastemo zajedno (Play, Learn and Grow together)” predstavlja Erasmus+ projekat koji je kreiran u partnerstvu između Predškolske ustanove Čukarice iz Beograda i Pedagoškog fakulteta u Geteborgu u Švedskoj. U okviru projekta članovi tima mobilnosti imali su prilike da borave u Geteborgu i pohađaju kurs na temu Igra i učenje u svrhovitoj praksi (Play and learning in a goal-oriented practice). Projekat je trajao od decembra 2017. godine do kraja novembra 2018. Projekat se odvija pod pokroviteljstvom „Tempus” fondacije, a u okviru Erasmus+ programa Evropske unije. Osnovni cilj projekta je da se promoviše i razvije praksa koja je usmerena na dete i zasnovana na igri, nasuprot praksi koja stavlja vaspitača u položaj kreatora i realizatora celokupnog procesa učenja u vrtiću, a sve u cilju uvažavanja perspektiva deteta kao aktivnog učesnika u procesu učenja.

Proces

Nakon informisanja o mogućnostima Erasmus+ projekata mobilnosti za škole i predškolske ustanove formiran je tim za međunarodnu saradnju i članovi mobilnosti.

¹ E-mail: tbogovac@gmail.com

Pristupili smo procesu izrade Evropskog razvojnog plana predškolske ustanove (EDP), koji predstavlja osnovu za kreiranje projekata mobilnosti, identifikovali smo potrebe predškolske ustanove za modernizacijom, internacionalizacijom i uvažavanjem dečjih perspektiva u VO procesu. Ovaj plan je takođe bio osnova za izradu razvojnog plana PU za period od 2018. do 2022. godine. Nakon izbora Geteburškog univerziteta (University of Gothenburg) za partnera u projektu proces pisanja projekta je podrazumevao definisanje ciljeva projekta, konkretnih projektnih aktivnosti, budžet potreban za sprovođenje projekta.

Osnovni ciljevi projekta su:

- Da se unaprede znanja, razumevanje veštine u odnosu na igru i učenje (play and learning in a goal-oriented practice).
- Da se promoviše i razvije praksa u ustanovi koja je usmerena na dete i zasnovana na igri.
- Da se istakne internacionalna perspektiva zasnovana na savremenim istraživanjima i praksi kako bi se primenila u svakodnevnoj praksi i profesionalnom razvoju zaposlenih naše ustanove.
- Da se stekne šira perspektiva o vaspitanju i obrazovanju i igri u različitim kulturama, kao i poštovanje naše kulture kao dela evropskog obrazovnog i kulturnog miljea.
- Da se razvijaju jezičke i IKT veštine učesnika projekta.

Projekat se sastoji od faza, koje se u mnogim svojim delovima međusobno prepliću. Faza pripreme je podrazumeva učešće na konsultativnom sastanku u „Tempus-u”, sastanke projektnog tima, organizacionu pripremu (ugovori, smeštaj, avio-karte, osiguranje), jezičku pripremu učesnika (engleski, švedski jezik), interkulturalnu (priprema učesnika obe partnerske organizacije PU Čukarica i Univerziteta u Geteburgu (UGOT)), pedagošku pripremu učesnika (konsultovanje literature i konsultacije sa partnerima na temu igre i učenja), kontinuiranu komunikaciju sa partnerom iz Švedske (Skype, e-mail) i dokumentovanje: Korisnički prostor, Mobility tool i eTwinning događaji.

Tokom faze mobilnosti prisustvovali smo kursu „Children's play and learning in a goal-oriented practice”. Ovaj master kurs omogućava učesnicima da dublje proučavaju sledeće teme: igra i učenje, vizuelne umetnosti, muzika, poznavanje prirode/igre na otvorenom, matematika, savremene tehnologije i pismenost. Budući da je realizacija kursa podrazumevala nedelju dana boravka, sadržaj kursa je prilagođen našim potrebama. Teme koje smo tokom kursa dotakli su: igra i učenje / internacionalna perspektiva, predškolski sistemi Australije i Švedske, multikulturalnost u kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja / igra, učenje i matematika. Tokom trajanja kursa prisustvovali smo predavanjima, diskutovali smo i razmenjivali informacije i iskustva.

U okviru kursa, posetili smo i dva vrtića u Geteburgu.

- Vrtić „Örlogsvägens förskola” je deo javnog sistema predškolskog obrazovanja. Rad u vrtiću se zasniva na osnovama švedskog nacionalnog kurikuluma, ali je inspirisan konceptom Reggio Emilia vrtića, nastalim u severnoj Italiji.
- Vrtić „Citrusgatans förskola” neguje koncept VO rada zasnovan na “Adventure pedagogy”, odnosno “avanturističkoj pedagogiji” u kojem deca posećuju različita mesta u lokalnoj zajednici (šume, more i dr.) i zajedno sa vaspitačima grade svojevrsnu avanturističku fantaziju, igrajući se i učeći napolju.

U oba vrtića smo bili u prilici da u praksi posmatramo fenomen povezanosti igre i učenja, način na koji su usklađeni sa švedskim kontekstom, oslonjeni na švedski nacionalni kurikulum za predškolsko obrazovanje. Tokom perioda mobilnosti zajedno sa kolegama iz vrtića i predavačima razmenjivali smo iskustva i znanja u sredini čije različitosti i sličnosti predstavljaju dobru polaznu tačku za promišljanje prakse dečjeg vrtića kod nas.

Diseminacija i implementacija

Diseminacija projekta podrazumeva aktivnosti koje smo planirali da bi predstavili svoja saznanja i samu ideju projekta, kako u našoj predškolskoj ustanovi, tako i na lokalnom, nacionalnom nivou i šire i time povećali vidljivost projekta. Organizovali smo horizontalne razmene sa ovom temom na nivou ustanove, učestvovali na Istraživačkim danima vaspitača Beograda govoreći o iskustvima i znanjima stečenim u okviru mobilnosti; prisustvovali smo Međusektorskom monitoring sastanku u Nišu u organizaciji fondacije „Tempus” gde smo učestvovali u panel diskusiji o dobrim stranama i izazovima prilikom sprovođenja mobilnosti; prikazali smo projekat na VII naučno-stručnoj konferenciji međunarodnog karaktera; tokom „Dana za razmenu ideja u PU Čukarica prikazali smo tok projekta i najavili radionice dece i vaspitača i na stručnim susretima stručnih saradnika i saradnika i vaspitača.

Tokom perioda implementacije članovi tima održali su radionice u vrtićima koje su podsticale na refleksivnost učesnika i otvaranje osetljivih pitanja ali i kreiranje podsticaja na inovativna rešenja u praksi:

Radionica „Multikulturalizam u vrtiću” zagovarala je shvatanje važnosti razvijanja multikulturalnosti u predškolskom periodu budući da deca mogu da počnu sa pokazivanjem rodni i rasni stereotipa i razvijanjem predrasuda već u predškolskom uzrastu (Derman-Sparks & Edwards, 2010).

Radionica „Rodna ravnopravnost u vrtiću” imala je za cilj razvijanje refleksivnosti vaspitača u odnosu na postojeću praksu iz prizme rodne ravnopravnosti. Poruka radionice je da pozicija koju dete zauzima u očima vaspitača ne treba da bude „tipična devojčica” ili „tipičan dečak” već „kompetentno dete” koje može da donosi prave odluke,

odnosno ima slobodu izbora (Hellman, 2010; 2011).

Radionica „Primena digitalnih tehnologija u vrtiću” podcrtala je da je primena digitalnih tehnologija poželjna, izbor, a ne nužnost a uloga vaspitača je da gradi pristup kao kreator digitalnog okruženja, partner i podrška (Burnett, 2010).

Radionica „Igre na otvorenom i matematiziranje” je podstakla vaspitače da zaključe da je matematika svuda oko nas a da je uloga vaspitača da učini matematiku vidljivom detetu, kao i da je potrebno „matematičko” iskustvo kako bi se formirali pravilni matematički pojmovi (Björklund, 2010, 2012, 2014).

Radionica „Igra i učenje” bila je prilika da promišljamo odnos između igre i učenja i analiziramo različite pozicije koje vaspitač može da zauzima u odnosu na igru i učenje i sagledamo concept playing – learning child (Lohmander & Samuelsson, 2015; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Radionice su pokrenule talas diskusija o ovim aktuelnim pitanjima u našoj praksi, kao i o pitanjima koje treba tek otvarati.

U nekoliko pojavljivanja na lokalnim i nacionalnim televizijskim kanalima smo predstavili projekat i njegovu implementaciju. Vaspitno-obrazovno veće sa temom projekta i izložba dečijih radova i prezentacija rezultata projekta bili su način za svečano zatvaranje projekta.

Vidljivost projekta

Informacije o projektu se kontinuirano objavljuju na web portalu PU Čukarica i Facebook stranici. Projekat je u fazi diseminacije predstavljen na eTwinningu – obrazovna platforma namenjena svima koji se bave obrazovanjem, a omogućava bolju komunikaciju, saradnju i razmenu iskustava u cilju povećanja rada sa decom i učenicima širom Evrope, u cilju širenja projekta. Razvijeni IKT alati koji se na obrazovnoj platformi koriste omogućili su nam dalji razvoj projekta i razmenu znanja stečenih tokom kursa mobilnosti. Putem ove platforme imali smo priliku da upoznavajemo druge kolege sa stečenim znanjima tokom mobilnosti, kako unutar naše ustanove i šire, te time doprineli unapređenju kvaliteta obrazovnog rada i profesionalne prakse u našoj ustanovi i lokalnoj zajednici.

Zaključna razmatranja

Sam projekat je prostor za kontinuirano usmereno preispitivanje sopstvene prakse, za razmenu ali pre svega i za otvaranje novih pitanja kao što su kako graditi praksu koja neguje rodnu ravnopravnost, multikulturalnost, gradi digitalne kompetencije dece u vrtiću i neguje aktivnosti napolju (outdoors), kao i značaj prirodnog konteksta za „matematiziranje”. Kulturološki aspekti prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja su ostali evidentni i pitanje primene saznanja ostaje kulturološki osetljivo. Stečena saznanja čine dobru podlogu da reflektujemo o svom viđenju dece, igre i učenja, ulozi odraslog i

potrebama za promenama. Erasmus+ projekat vidimo kao veliki potencijal da se promišlja o svojoj praksi i da se iniciraju promene u praksi zanovane na identifikovanim potrebama. Kao i drugi projekti, Erasmus+ projekat mora biti podržan celokupnom vizijom rada ustanove kao i narednim podržanim koracima u njenoj konkretizaciji.

Literatura

- Björklund, C. (2010). Broadening the horizon: Toddlers' strategies for learning mathematics. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 18, No. 1, pp. 71-84.
- Björklund, C. (2012). What counts when working with mathematics in a toddler-group? *Early Years*, Vol. 32, No. 2, pp. 215-228.
- Björklund, C. (2014). Less is more—mathematical manipulatives in early childhood education. *Early Child Development and Care*, Vol. 18, No. 3, pp. 469-485.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of early childhood literacy*, Vol. 10, No. 3, pp. 247-270.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti Bias Education for Young Children and Ourselves 2012*: Washington, DC: NAEYC.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. [Can Batman be pink? Negotiations of boyhood and normality at a preschool]: Gothenburg: University of Gothenburg.
- Hellman, A. (2011). Gender learning in preschool practices. In: Pramling, N. and Pramling Samuelsson, I. (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (pp. 141-156). Dordrecht: Springer.
- Lohmander, M. K. & Samuelsson, I. P. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia*, Vol. 8, No. 2, p. 18.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52, No. 6, pp. 623-641.

NOVE MOGUĆNOSTI ZA UČENJE PREDŠKOLSKIH PEDAGOGA – ISKUSTVA IZ PROJEKTA MOBILNOSTI

Slavica D. Ilić¹
PU „Čukarica”, Beograd
Dušica R. Čolaković
PU „11 April”, Novi Beograd
Jelena K. Paić
PU „Rakovica”, Beograd
Anita A. Erić
PU „Nada Naumović”, Kragujevac

Apstrakt

U ovom radu prikazaćemo aktivnosti u okviru projekta mobilnosti „Podrška profesionalnom razvoju predškolskih pedagoga” koji je realizovan u saradnji Pedagoškog društva Srbije i organizacije IFOM, u okviru programa Erasmus+. Projekat je kreiran u cilju jačanja profesionalnih kompetencija predškolskih pedagoga. U projektu su učestvovala četiri predškolska pedagoga iz različitih predškolskih ustanova. Rad detaljno prikazuje aktivnosti predškolskih pedagoga tokom pripremne faze: pedagošku, jezičku i interkulturalnu pripremu, glavnu aktivnost mobilnosti: pohađanje kursa „Primena neformalnog obrazovanja u školama i obrazovanju odraslih” i fazu implementacije i diseminacije: interaktivne radionice sa vaspitačima i stručnim saradnicima u vrtićima, predstavljanje projekata mobilnosti kao načina stručnog usavršavanja na sastancima u predškolskim ustanovama i radionice u okviru Sekcije predškolskih pedagoga, izrada brošure o neformalnom obrazovanju, realizacija okruglog stola, korišćenje online platformi za profesionalni razvoj, pisanje članaka. U radu su navedeni ishodi učešća u projektu, kao i kako se znanja i iskustva stečena tokom projekta i dalje razvijaju, razmenjuju i preispituju u praksi.

Ključne reči: neformalno učenje, projekat mobilnosti, profesionalni razvoj.

Kreiranje projekta

Projekat „Podrška profesionalnom razvoju predškolskih pedagoga” kreiran je u okviru Sekcije predškolskih pedagoga i odobren je za finansiranje u okviru programa Erasmus+ projekata mobilnosti u oblasti obrazovanja odraslih. Realizovan je od juna 2017. godine do jula 2018. godine u saradnji Pedagoškog društva Srbije i IFOM (Institute for Training, Employability and Mobile learning).

¹ E.mail: slavica@sdlink.co.rs

Ciljevi projekta su:

1. Podrška profesionalnom razvoju predškolskih pedagoga kroz sticanje znanja i jačanje kompetencija u primeni metoda neformalnog učenja u stručnom usavršavanju.
2. Jačanje kapaciteta Sekcije predškolskih pedagoga i Pedagoškog društva Srbije kroz povezivanje i razvijanje saradnje sa institucijama iz evropskih zemalja.

Pripremna faza projekta

Početne aktivnosti projekta obuhvatale su raspisivanje javnog poziva za učešće u projektu, na Sajtu Pedagoškog društva Srbije, obaveštavanje članova sekcije o raspisanom konkursu na sastanku Sekcije, izbor učesnika i formiranje projektnog tima. Komisija je izabrala četiri predškolska pedagoga za učešće u projektu mobilnosti: Slavicu Ilić, PU „Čukarica” iz Beograda, Dušicu Čolaković, PU „11 april” iz Beograda, Jelenu Paić, PU „Rakovica” iz Beograda i Anitu Erić, PU „Nada Naumović” iz Kragujevca. U cilju kvalitetnije pripreme za mobilnost kontinuirano su se održavali sastanci učesnika mobilnosti sa članovima projektnog tima. Ova faza projekta uključivala je: pedagošku pripremu (analiza literature i razmena o oblicima, metodama i tehnikama formalnog i neformalnog učenja i obrazovnom sistemu Italije, čitanje stručnih tekstova i prezentacija različitih međunarodnih iskustava na onlajn platformama Epale i Etwwinning); jezičku pripremu (usavršavanje znanja engleskog jezika kroz pohađanje kurseva, korišćenje raznih materijala i vebinara, čitanje stručnih tekstova, pripremu flajera i brošura o radu Pedagoškog društva Srbije i poslovima predškolskih pedagoga i sl.); interkulturalnu pripremu (prikupljanja brošura, flajera o Beogradu i Kragujevcu iz turističkih organizacija, upoznavanje znamenitosti Italije, učešće na festivalu italijanskog filma); organizacionu pripremu (preciziranje ugovora sa partnerima i svim učesnicima, rezervacija smeštaj, kupovina avio karti i putnog osiguranja).

Glavna aktivnost projekta

Glavna aktivnost projekta bila je pohađanje kursa „Primena neformalnog obrazovanja u školama i obrazovanju odraslih” u organizaciji IFOM u Bolonji, u Italiji u periodu od 28. 10. do 05. 11. 2017. godine. Pored učesnica iz Srbije, kurs su pohađali zaposleni u školama i organizacijama za obrazovanje odraslih iz Poljske, Španije i Portugalije. Članice Pedagoškog društva Srbije su putem PPT prezentacije i štampanih brošura upoznale ostale polaznike kursa sa znamenitostima i turističkim atrakcijama Srbije, odlikama obrazovnog sistema, profesijom predškolskog pedagoga i aktivnostima Pedagoškog društva Srbije. Učesnicima je bila posebno interesantna profesija predškolskog pedagoga koji kontinuirano pruža podršku deci, vaspitačima i roditeljima i

kroz različite aktivnosti povezuje i menja teoriju i praksu. Zapažanje prisutnih je da je ova uloga velika prednost i potencijal sistema vaspitanja i obrazovanja Srbije. Pohađanje kursa doprinelo je boljem razumevanju formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Učesnice mobilnosti su se upoznale sa osnovnim principima neformalnog obrazovanja. Deo kursa bio je posvećen načinu na koji odrasli i deca uče i komuniciraju, istaknut je značaj prepoznavanja dominantnog stila učenja (auditivni, vizuelni, kinestetički i dr.) i prilagođavanja načina podučavanja različitim stilovima učenja. Pored teorijskih saznanja, kroz praktičan rad i vežbu, učesnice mobilnosti ovladale su novim metodama i tehnikama neformalnog obrazovanja – debate (Oxford, SPAR debate, Hot chair debate...), igre uloga (Facebull, Theater of the oppressed...), tehnike za jačanje timskog rada i različite vrste evaluacija. U okviru kursa učesnice mobilnosti imale su prilike da praktično kreiraju tehnike neformalnog obrazovanja i dobiju povratnu informaciju od ostalih učesnika i trenera. Takođe, učesnice mobilnosti su učestvovala u debati u gradskoj skupštini Bolonje na temu Evroskepticizam kroz koju su se upoznale sa načinom vođenja jedne vrste debate i veštinama kreiranja argumenata. Učešće na kursu bilo je dragoceno iskustvo jer su učesnice kroz upoznavanje različitih tehnika neformalnog obrazovanja imale prilike da preispitaju dosadašnja znanja, sopstvenu praksu, bolje razumeju izbor pojedinih tehnika u različitim situacijama učenja, kroz razmenu sa trenerom i drugim učesnicima sagledaju drugačija iskustva i osnaže se za prepoznavanje i pokretanje promena u svom radu. Primena neformalnih metoda i oblika tokom obuke omogućila je sagledavanje različitih perspektiva i bolje razumevanje istih. Zapažanje učesnika je i da su okviri neformalnog obrazovanja komplementarni sa formalnim oblicima obrazovanja.

Posebno zanimljivo je bilo učešće na prezentaciji igračaka organizacije „Collettivo kukua“ na centralnom trgu Bolonje gde su se učesnice mobilnosti, deca i roditelji zajedno igrali, otkrivali različite karakteristike i mogućnosti izloženih sredstava. Ovo je dodatno motivisalo učesnice mobilnosti da po povratku u svoje predškolske ustanove zajedno sa vaspitačima razmisle i pokrenu različite akcije u lokalnoj zajednici kako bi predstavile, učinile vidljivim aktivnosti dece i odraslih u vrtiću (npr. Sajam igračaka u lokalnoj zajednici i sl). Saradnja sa drugim učesnicima mobilnosti doprinela je da se upoznaju obrazovni sistemi drugih evropskih zemalja i razvije saradnja u narednom periodu. Kao dokaz o pohađanju kursa, učesnice su dobile sertifikat o pohađanju kursa i izdat im je Europass Mobility Document.

Faza implementacije i diseminacije projekta

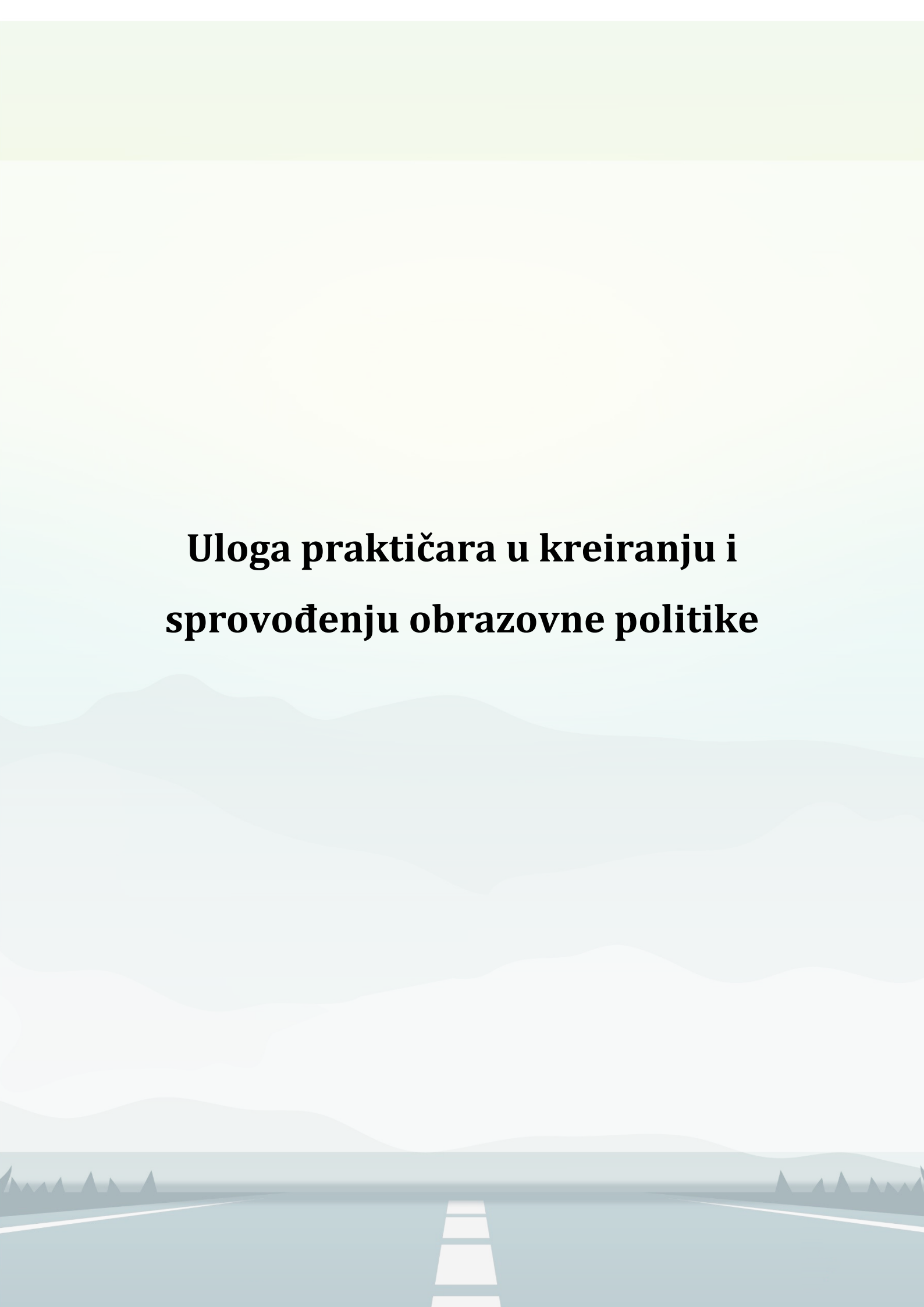
Po povratku u Srbiju učesnice mobilnosti su zajedno sa članovi projektnog tima izradile akcioni plan. Dogovorene su aktivnosti, način praćenja i vreme realizacije. U četiri predškolske ustanove realizovane su različite radionice na kojima su primenjene različite tehnike neformalnog učenja. U januaru 2018. godine organizovane su debate na različite teme: „Uključivanje roditelja u proces adaptacije dece” (PU „Rakovica“), „Odnos prema promenama” (PU „Čukarica”) i „Inkluzivno obrazovanje” (PU „Nada Naumović”). Pored debate, u okviru aktiva vaspitača, predstavljena je tehnika igre uloga, zaleđene statue – „Socijalno neprihvaćeno dete”, tehnike za jačanje timskog rada (PU „11 – april”) i tehnike evaluacije (PU „Nada Naumović”). Značajna debata za Sekciju predškolskih pedagoga „Izazovi u radu pedagoga” (vrsta debate: Oksford) realizovana je u martu 2018. godine. Diskutovalo se o sledećim tvrdnjama: *Pedagog je pokretač promena u vrtiću; Od pedagoga se očekuje da ima gotova rešenja za sve; Efekti rada pedagoga su nevidljivi.* Zaključak učesnica je da je debata korisna tehnika, koja podstiče povezivanje iskustva, znanja, činjenica, organizovanja misli strukture izlaganja u cilju kreiranja argumenata, omogućava da se analiziraju, sagledaju, otkriju uverenja i vrednosti praktičara o slici koju imaju o detetu, sopstvenoj i ulozi porodice, razumevanje vrtića, a koja često stoje iza različitih ponašanja, osećanja, odluka i sl. Time se stvara povoljna osnova za pokretanje različitih vrsta istraživanja prakse dečjeg vrtića koja dalje mogu doprineti unapređivanju kvaliteta života u vrtiću. Po završetku debate učesnicima sastanka je podeljena brošura „Metode i tehnike neformalnog obrazovanja” koja je izrađena u okviru projekta. Važna aktivnost u fazi implementacije i diseminacije projekta bila je realizacija okruglog stola „Primena novih metoda učenja” sa članovima sekcije predškolskih pedagoga. Učesnici okruglog stola bili su zaposleni iz PU iz Beograda i Kragujevca, osnovnih škola i drugih kulturnih i obrazovnih institucija. Okrugli sto imao je za cilj da prikaže postojeća znanja, iskustva i istraživanja u praksi u primeni metoda i tehnika učenja, kao i da mapira moguće resurse za dalji profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju. Razmenjena su različita iskustva o prednostima i ograničenjima stručnog usavršavanju zaposlenih u predškolskim ustanovama, značaju projekta mobilnosti kao podrške u pokretanju promene prakse vrtića, razumevanju pojma i tehnika za podsticanje refleksivne prakse (analiza video materijala, grupna refleksija). Učesnici okruglog stola su se složili da su teme o kojima se govorilo vredne i da je potrebno da im se posveti neki naredni stručni skup. Potrebno je istaći i sledeće aktivnosti implementacije i diseminacije projekta: pisanje članaka za pedagoške novine: (*Nove mogućnosti za učenje – projekat mobilnosti* - decembar 2017. i *Primena novih metoda učenja*, jun 2018.), pisanje stručnog teksta za učešće na konferenciji „Vaspitač u 21 veku” - *Projekti mobilnosti – nove mogućnosti za unapređivanje kvaliteta vaspitno – obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi*, kontinuirano informisanje svih zainteresovanih o svim aktivnostima projekta na Sajtu Pedagoškog društva Srbije i fejsbuk grupi, istraživanje i kreiranje sadržaja na online platformama Etwining i Epale (pisanje bloga, pokretanje projekata sa školom iz Portugala, učešće u

online istraživanjima i sl).

Značajni ishodi ostvareni su učešćem u projektu mobilnosti: bolje razumevanje formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, usavršeno znanje engleskog jezika, unapređene digitalne kompetencije, povećana inicijativa i motivisanost za profesionalni razvoj, unapređen kvalitet stručnog usavršavanja u predškolskim ustanovama i u okviru Sekcije predškolskih pedagoga, uspostavljena saradnja sa kolegama iz škola i organizacija za obrazovanje iz različitih evropskih zemalja, predstavljen rad Pedagoškog društva Srbije i profesije predškolskog pedagoga kolegama iz škola i organizacija za obrazovanje iz različitih evropskih zemalja.

Literatura

- Ačanski, D. (2009). Centar za neformalno obrazovanje i celoživotno učenje. Dostupno na adresi:
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1653531> (posećeno 9.9.2017).
- Carron, G. and Carr-Hill, R. (1991). *Non-formal education – Information and Planning Issues*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Marković, D. (2005). Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju? U: Marjanović, M. i dr. (ur.), *Neformalno obrazovanje – Korak ka prepoznavanju neformalnog obrazovanja u SCG* (str. 10-13). Beograd: Grupa „Hajde da...”.
- Milovanović, D. (2009). Neformalno obrazovanje u Srbiji. *Wave, international youth web magazine*. Dostupno na: www.wavemagazine.net (posećeno 24.01.2017).
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, god. 49, br. 5-6, str. 394-407.
- Ranković, J. (2003). Neformalno obrazovanje – od ličnog do društvenog razvoja. U: Marjanović, M. i dr., *Neformalno obrazovanje – Nevidljiva snaga društva* (str. 15-21). Beograd: Grupa „Hajde da...”.
- Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje (2001). *Strateški pravci obrazovanja odraslih*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Projekti mobilnosti za osnovno i opšte obrazovanje odraslih* (2017). Dostupno na adresi:
<http://erasmusplus.rs/erasmusplus/delovi-programa/k1-projekti-mobilnosti> (posećeno 15.1.2017).
- Non-formal and informal learning (2017). Dostupno na adresi:
<https://ec.europa.eu/epale/en/themes/non-formal-and-informal-learning> (posećeno 28.9.2017.).
- Hundreds of useful tools for learning - for youth work and training activities (2017). Dostupno na adresi:
<https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/> (posećeno 17.11.2017).
- Three tools and information for schools to prepare their Erasmus+ applications (2017). Dostupno na adresi:
<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/opportunities.htm> (posećeno 24.01.2017.).

The image features a light green header bar at the top. Below it, the background is a stylized landscape with a road leading towards mountains. The road is a dark grey line with white dashed lines in the center, receding into the distance. The mountains are represented by soft, wavy shapes in shades of light blue and grey. The sky is a pale, light blue gradient. The overall aesthetic is clean and modern.

Uloga praktičara u kreiranju i sprovođenju obrazovne politike

UČEŠĆE PEDAGOGA U PROMENAMA KOJE DONOSI OBRAZOVNA POLITIKA¹

Živka Krnjaja²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Učešće pedagoga u promenama koje donosi obrazovna politika u radu se sagledava kroz dva modela pedagoškog vođenja: funkcionalno strukturalni i transformativni model. Polazeći od transformativnog modela pedagoško vođenje se tumači kao građenje kritičkog, reflektivnog odnosa prema promenama u vaspitanju i obrazovanju, pokretanje pozitivnih promena i preuzimanje odgovornosti za uključivanje svih učesnika u vaspitno obrazovnoj ustanovi oko zajedničkog cilja, kao i zajednički rad sa njima u konkretnim situacijama u kontekstu njihove prakse. Dati primeri ilustruju dve karakteristike transformativnog modela pedagoškog vođenja ostvarenog u okviru projekta pilotiranja novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: jedinstvo preispitivanja i delovanja pedagoga u konkretnim situacijama u praksi i građenje zajednice koja istražuje. U završnom delu rada istaknuti su potrebni načini podrške transformativnom pedagoškom vođenju.

Ključne reči: pedagoško vođenje, strukturalno funkcionalni model, transformativni model.

Uvod

Pedagozi su u dokumentima obrazovne politike prepoznati kao važni nosioci promena u vaspitno obrazovnim ustanovama, s obzirom da se unapređivanje vaspitno obrazovne prakse određuje kao prioritetno područje njihovog rada (Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi, 1994; Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012; Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2017). Od pedagoga se očekuje da vodi i organizuje proces vaspitanja i obrazovanja tako da polazi od savremenih naučnih saznanja, da ih kritički i stvaralački transformiše i usklađuje sa konkretnim uslovima u vaspitno obrazovnoj ustanovi. Učešće pedagoga

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

ostvaruje se kroz pedagoško vođenje, kojim pedagog zajedno sa drugim učesnicima u vaspitno obrazovnoj praksi pokreće i razvija promene. U nastavku rada biće ukratko predstavljene razlike između dva modela pedagoškog vođenja i njihovi efekti na promenu prakse u vaspitno obrazovnoj ustanovi.

Dva modela pedagoškog vođenja

Pod učešćem pedagoga kroz pedagoško vođenje u promenama koje donosi obrazovna politika, u ovom radu se misli na građenje kritičkog, reflektivnog odnosa prema promenama prakse, na pokretanje pozitivnih promena i preuzimanje odgovornosti za uključivanje svih nosilaca promene u vaspitno obrazovnoj ustanovi oko zajedničkog cilja, kao i zajednički rad sa njima u konkretnim situacijama u kontekstu njihove prakse. Pedagoško vođenje sagledano je kroz strukturalno funkcionalni i transformativni model, koje je potrebno razumeti kao široko postavljene teorijske konstrukte, s obzirom da u praksi ne postoji pedagoško vođenje isključivo prema karakteristikama jednog modela (Fink, 2005; Stoll i Fink, 2000). Karakteristike modela pedagoškog vođenja date su u Tabeli 1.

Tabela 1. Modeli pedagoškog vođenja

Strukturalno funkcionalni model	Transformativni model
upravlja postojećom kulturom i strukturom	transformiše postojeću kulturu i strukturu
verbalno predstavljanje promene, pojašnjavanje, savetodavni rad	jedinstvo preispitivanja i delovanja u konkretnim situacijama kroz zajedničko učešće i istraživanje, kojim se odgovara na realne probleme u praksi
dokumenta obrazovne politike kao jedini izvor saznanja	razumevanje različitih pristupa vaspitanju i obrazovanju izgrađivanje svoje praktične teorije
„atomizacija“, profesionalni individualizam	kolaboracija, zajednica učenja
spoljašnja, ugovorna odgovornost	etička profesionalna odgovornost, lična moralna odgovornost
nekritičko prihvatanje promena „spolja“ i mera obrazovne politike	kontinuirana kritička refleksija
segmentirane, kratkotrajne promene u vaspitno obrazovnoj praksi	transformacija celine vaspitno obrazovne prakse
hijerarhija, diferencijacija uloga	deljeno liderstvo
periferna uključenost pedagoga u akcije	pedagog kao pokretač i učesnik
apatija „čekanje da se promene dogode“	optimizam, promena kao izazov

Pedagoško vođenje u okvirima strukturalno funkcionalnog modela usmereno je na diferencijaciju uloga i hijerarhijsku strukturu u odnosima među učesnicima. Fokus pedagoškog vođenja je na očuvanju i upravljanju postojećom kulturom i strukturom u vaspitno obrazovnoj ustanovi, na „ugovornoj odgovornosti“ (Elmore, 2005:288) kroz

polaganje računa onima koji su iznad u hijerarhiji moći i izvršavanju formalnosti (Jaafar 2005 prema MacBeath i Townsend, 2011). Nivo ili stepen ugovorne odgovornosti pedagoga meri se stepenom slaganja sa nosiocima obrazovne politike, slaganjem sa postojećom organizacionom politikom vaspitno obrazovne ustanove i očekivanjima od pedagoga da kroz svoje učešće sačuva postojeće norme i strukture i da ih ne dovodi u pitanje. Pedagog se u ovom modelu vidi kao informacijski resurs, stručni saradnik koji nije direktno uključen u promenu vaspitno obrazovnog procesa i koji doprinosi svojom ekspertizom u regulisanju prakse prema merama obrazovne politike.

Pedagoško vođenje u okvirima transformativnog modela usmereno je kritičko preispitivanje svrhe promene koju donosi obrazovna politika, ostvarivanje vaspitno obrazovne prakse kao etičke i na građenje zajednice učenja (Stol i Fink 2000; Pavlović Breneselović, 2015). Fokus pedagoškog vođenja je na promeni postojeće kulture i strukture u vaspitno obrazovnoj ustanovi, na etičkoj odgovornosti i razvijanju saradnje kroz zajedničko učešće sa drugim akterima u vaspitno obrazovnoj ustanovi (Krnjaja, 2016; Pavlović Breneselović, 2010; Pešić, 2004). Odgovornost pedagoga je „unutrašnja“, lična moralna i profesionalna etička odgovornost (Elmore, 2005:288), koja podrazumeva otvorenost za dijalog, kontinuirano preispitivanje svrhe profesije i vlastite prakse kroz kritičku refleksiju. Pedagog se u ovom modelu vidi kao inicijator i učesnik promene, kritički prijatelj koji ume da artikuliše zajedničku viziju i zna da vodi proces promene, ima aktivan, kritički odnos u preispitivanju i promeni prakse kao i kritički, istraživački odnos u praćenju efekata promena koje donosi obrazovna politika.

Primeri pedagoškog vođenja iz prakse dečjeg vrtića

Učešće pedagoga kroz transformativni model pedagoškog vođenja ostvareno je u projektu „Pilotiranje Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta“, u tri dečja vrtića u Srbiji. Projekat su partnerski realizovali IPA, MPNTRS, ZUOV i UNICEF u periodu od 2016 – 2018. godine. Pedagoško vođenje u promeni vaspitno obrazovne prakse u dečjem vrtiću uključivalo je gotovo sve navedene karakteristike transformativnog modela od kojih će zbog ograničene dužine rada biti predstavljene dve: jedinstvo preispitivanja i delovanja pedagoga u konkretnim situacijama u praksi i građenje zajednice koja istražuje. Primeri su predstavljeni kroz vinjete kao isečke iz opisa situacija kojima su stručni saradnici u dečjem vrtiću dokumentovali aspekte promene.

Vinjeta 1: Jedinstvo preispitivanja i delovanja pedagoga u konkretnim situacijama u praksi

„...Na samom početku rada na projektu stručni saradnici su kao koordinatori tima koristili načine rada kao što su razgovor sa zaposlenima, posmatranje, radionice, tumačenje konceptijskih postavki

programa, preispitivanje shvatanja o detetu, vaspitanju, učenju bez dovođenja u vezu sa svakodnevnim praksom u vrtiću. Obrazac je bio zasnovan na tumačenjima teorijskih postavki koje su na deklarativnom nivou bile poznate svima ali nisu bile utemeljene u praksi iz koje su isplivavale drugačije vrednosti i uverenja. Na osnovu preispitivanja značaja ovih načina rada za promenu i uvida da se njima zastoji u promeni ne mogu prevazići, stručni saradnici su svoje učešće usmerili na zajedničko učešće u konkretnoj situaciji u vrtiću sa vaspitačima i drugim zaposlenima: stručni saradnici zajedno sa vaspitačima probaju, istražuju, donose materijale, nalaze načine, pomeraju, premeštaju... Apstraktne diskusije i teorijske analize sada su zamenili konkretni koraci u promeni prostora koji se reflektuje kroz „oživljavanje“ osnovnih postulata koncepcije ali i na same odnose u vrtiću...”

Vinjeta ilustruje promenu učešća pedagoga koja se odnosi na zajednički rad pedagoga sa drugim praktičarima u konkretnim situacijama u kontekstu njihove prakse. Iz primera se može uočiti da se ovaj način učešća pedagoga pokazao efektivnijim za promenu prakse nego izlaganja i tumačenja koncepcijskih shvatanja ili podsticanje praktičara da preispituju vlastita shvatanja nezavisno od onog što rade. Iskustva transformativnog pedagoškog vođenja iz ovog projekta pokazala su da je zajednički rad pedagoga i drugih praktičara u konkretnim situacijama u praksi doprinio da oni konstruktivno reaguju na pritisak usled promene i jačaju svoje samopouzdanje u tome da imaju bogatu i jedinstvenu priču o procesu promene. Kroz zajednički rad u konkretnim situacijama pedagozi su razvijali deljenje liderstva i transformisali kulturu ustanove od individualnog profesionalizma i atomizacije profesije do kulture saradnje i zajedničkog učešća u promeni. Efekti zajedničkog rada u konkretnim situacijama u praksi vidljivi su kako u promeni vaspitno obrazovne prakse tako i u razumevanju koncepcije vaspitno obrazovnog programa i razvijanju istraživačkog pristupa praksi.

Vinjeta 2: Građenje zajednice koja istražuje

„U složene promene transformisanja kulture nismo mogli sami. Kada je u pitanju promena prostora posebno nam je bila važna pomoć tehničke službe. Oni su prihvatili da rade zajedno sa nama ni sami ne sluteći kakve transformacije će i sami doživeti... Majstor je radio na popravci zgrade vrtića ali je i sa decom pravio „Gumeno igralište“, a u slobodno vreme kod kuće je tražio ideje na Pinterestu i donosio ih u vrtić. Vrtićki tim je stalno dolazio do ideja koga pozvati u pomoć i koju vrstu pomoći tražiti, tako se krug učesnika u promeni širio...”

Vinjeta 2 ilustruje promenu kulture dečjeg vrtića kroz promenu odnosa među učesnicima iz različitih struktura zaposlenih, kao i transformaciju njihovog odnosa prema promeni u dečjem vrtiću i razumevanje da promena nije pitanje samo neposrednih nosilaca vaspitno obrazovnog rada nego svih učesnika u dečjem vrtiću. Primer pokazuje da se kroz transformativni model pedagoškog vođenja razvija poverenje da svako može i treba da doprinese promeni i da otvaranje prema kolegama i njihovim inicijativama jača međusobnu podršku, kreativna rešenja u promeni, zajedničku odgovornost za održanje promene i inicijative u lokalnoj zajednici.

Zaključne napomene

Efekte transformacije kulture i strukture kroz pedagoško vođenje na osnovu transformativnog modela, kao što su jačanje etičke odgovornosti, deljenja liderstva, promene vaspitno obrazovne prakse i razumevanje teorijskih i konceptijskih polazišta, veliki broj autora sagledava kao veliki potencijal unutar vaspitno obrazovne ustanove za održivost promene, koji se predstavlja metaforom „buđenja uspavanog džina“ (MacBeath i Townsend, 2011; Robins, 2006). Iz iskustva pedagoga koji su učestvovali u projektu moglo se uočiti da transformativno pedagoško vođenje uvek uključuje lični ili grupni napor svih nosilaca promene u vaspitno obrazovnoj ustanovi, ali da je pored toga za promenu potrebna podrška sa svih nivoa sistema vaspitanja i obrazovanja. Konkretizacija podrške zahteva rekonceptualizovanje i rekonstruisanje: 1) dokumenata obrazovne politike o oblicima rada i kompetentnosti pedagoga; 2) dokumenata i mera obrazovne politike kao podrške uvođenju procesa promene (implementacionih planova, koordinacije podrške i praćenja procesa promene,...); 3) postojećeg modela eksternog vrednovanja i samovrednovanja vaspitno obrazovnih ustanova i rada pedagoških savetnika; 4) inicijalnog obrazovanja pedagoga usmerenog na osposobljavanje pedagoga za transformativno pedagoško vođenje (istraživanje i menjanje prakse u ustanovi, odlučivanje o putevima razvoja ustanove, poznavanja savremenih teorijskih pristupa i izgrađivanje vlastite praktične teorije vaspitanja i obrazovanja, preuzimanje etičke odgovornosti, zajednički rad i deljenje liderstva,...); 4) odnosa pedagoga i stručnog udruženja pedagoga ka proaktivnom, kritičkom odnosu prema promenama u vaspitanju i obrazovanju i praćenju promena kroz istraživanja praktičara.

Literatura

- Elmore, R. (2005). Agency, reciprocity, and accountability in democratic education. In: Susan Fuhrman, S. and Lazerson, M. (Eds.). *The Public Schools* (pp. 277- 302). Boston: Consortium for Policy Research in Education.
- Fink, D. (2005). *Leadership for Mortals*. London: SAGE Publications.
- MacBeath, J. and Townsend, T. (2011). Leadership and Learning: Paradox, Paradigms and Principles. In: Townsend, T. and MacBeath, J. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp.1-29). London and New York: Springer International Handbooks of Education.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Razvijanje prakse dečjeg vrtića. Knjiga 3*. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, god. 65, br.2, str. 236-247.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića. Knjiga 2*. Beograd: IPA.
- Pešić, M. i sar. (2004). *Pedagogija u akciji*. Beograd: IPA.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika. *Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br.5, 2012.
- Robins, A. (2006). *Mentoring in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing.
- Stoll, L. i Fink, D.(2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi. *Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik*, br. 1, 1994.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Sl. glasnik RS*, br. 101, 2017.

PROFESIONALIZAM PEDAGOGA – ODRAZ POSTOJEĆEG ILI KREIRANJE MOGUĆEG U DEČJEM VRTIĆU

Lidija D. Miškeljin¹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu su izneta dva diskursa profesionalizma pedagoga u dečjem vrtiću. Strukturno – funkcionalistički diskurs stavlja fokus u razumevanju profesionalizma pedagoga na individualne kompetencije pedagoga i promoviše praksu koja treba da bude korisna društvu i da izlazi u susret njegovim potrebama. Diskurs demokratskog profesionalizma i kompetentnosti polazi od razumevanja profesionalizma pedagoga kao kolaborativnog procesa u zajednici prakse, dok je praksa vaspitanja transformativna praksa uzajamne zavisnosti i uvažavanja, ko-konstrukcije i građenja zajedničkog značenja među ljudima. Polazeći od pitanja kako razumemo i konceptualizujemo profesionalizam pedagoga u dečjem vrtiću i, u zavisnosti od toga, kako gradimo profesionalno delovanje u radu su date moguće implikacije, kako na delovanje pedagoga tako i na samo praksu dečjeg vrtića iz perspektive dva diskursa.

Ključne reči: pedagog, profesionalizam, praksa dečjeg vrtića

Značenja i razumevanja koncepta profesionalizam

Značenja i razumevanja koncepta profesionalizam, kao kompleksnog i multidimenzionalnog društvenog konstrukta, se, u zavisnosti od epistemološkog gledišta, jezika, kulture i politike na kojoj se utemeljuje, veoma razlikuju. U zavisnosti od odabranih polazišta možemo ga tumačiti kao fenomen, diskurs, filozofiju, kompleksni, slojevit koncept, „promjenjiv, povijesni i nacionalni fenomen u stanju stalne rekonstrukcije“ (Krstović, 2012:251). Dali i Urban ističu da koncept profesionalizam u sebe ugrađuje mnoštvo srodnih koncepata, i da „njegovom razumevanju treba pristupiti kao diskursu, a manje kao fenomenu, kao nečemu što je u stalnom procesu preispitivanja i rekonstrukcije značenja“ (Dalli, Urban 2008:132).

U zavisnosti od odabranog polazišta profesionalizam može da se razmatra u odnosu na profesionalno učenje koje je, po svojoj prirodi, generičko i naučeno i čiji je

¹ E-mail: lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

krajnji cilj produkcija i upravljanje korpusom profesionalnih znanja, koji onda osigurava kvalitetno delovanje individualnih profesionalaca (Miškeljin, 2015:41), u kontekstu ovog rada pedagoga u dečjem vrtiću. Na ovaj način teorija je „stvarno“ znanje, a praksa je primena tog znanja u rešavanju problema. Pedagog je pozicioniran kao individualni profesionalac, dok je profesionalizam pedagoga pitanje individualnog postignuća u odnosu na postignute zahteve i obuhvata nekoliko dimenzija: organizaciju specifičnih stručnih znanja, stalni profesionalni razvoj, individualnu delotvornost, efektivnost, deljenje znanja i kodifikaciju praktičnih znanja (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001, prema Krstović, 2012:253). Na društvenom planu profesionalizam se odnosi na sve strategije koje pedagozi, kao individualni profesionalci koriste kako bi pridobili društveno priznanje za obavljanje svojih aktivnosti (Bourdoncle, 1994, prema Krstović, 2012:253), što je podržano propisima i regulativom obrazovne politike kojima se definiše šta znači biti profesionalan (Osgood, 2006). Ta, veoma prisutna tendencija menadžerskog modela profesionalizma, vodi napuštanju profesionalizma ka tehnicizmu, koja pedagoge posmatra kao tehničare obrazovane za davanje tačnih odgovora (Moss, 2006).

Novi diskurs koji je sve više prisutan u diskusijama o profesionalizmu pedagoga u dečjem vrtiću je demokratski profesionalizam i kompetentost - kritičko promišljanje pedagoške prakse, njeno preispitivanje i menjanje (Krnjaja, 2010; 2016; Miškeljin, 2014, 2015; Oberhuemer, 2010; Pavlović Breneslović, 2013; 2014; Peeters, Sharmahd, 2014; Peeters, et al. 2015; Sharmahd, Peeters, Bushati, 2018; Radulović, 2008, 2011; Urban, 2005, 2011; i drugi). Profesionalizam pedagoga se posmatra kroz prizmu međuzavisnosti dimenzija konteksta profesionalne prakse i participaciju praktičara koje se u njemu ostvaruju, kao praksa slobodnog i kompleksnog promišljanja, participacije i samoaktiviteta (Urban, Dalli, 2012). To za sobom povlači i novo razumevanje koncepta profesionalizam koji se posmatra kao aktivna integracija i sinergija zahteva prakse i teorije, građenje zajednice i participativnih saveza između svih učesnika uključenih u vaspitno-obrazovne procese odnosno kao kolaborativni profesionalizam (Oberhuemer, Schreyer, Neuman, 2010; Miškeljin, 2016). Sve više se govori o kompetentnom sistemu, koji je od ključnog značaja kao okvir unutar kojeg svaka ustanova i svaki pojedinac mogu da se razvijaju, napreduju i postižu uspeh. Kompetentan sistem uključuje saradnju između pojedinaca, timova i institucija, kao i kompetentno upravljanje na nivou politike, pružanje podrške pojedincima da razviju svoje kapacitete za odgovoran odnos prema praksi u promenljivim i različitim društvenim kontekstima i stvaranje jasno definisanih uslova i načina uključivanja svih učesnika na različitim nivoima sistema (Urban, et al. 2012).

Profesionalizam pedagoga – odraz postojećeg

Naše interakcije sa drugima su pod dubokim uticajem naših svakodnevnih teorija o tome kako razumemo sopstvenu ulogu (socijalni model ponašanja, strukturirani način učestvovanja pojedinca, koji ima određeni položaj u jednoj profesionalnoj grupi, sistem zahteva koji oblikuje ponašanje pojedinca u određenoj društvenoj sredini, propisuju ponašanje prema uzrastu pojedinaca, čin delovanja koji treba izvršiti i sadržaji tog čina) i proces razvijanja profesionalne prakse.

Polazeći od pitanja kako razumemo i konceptualizujemo profesionalizam pedagoga u dečjem vrtiću i, u zavisnosti od toga, kako gradimo profesionalno delovanje pokušaćemo da damo moguće implikacije, kako na delovanje pedagoga tako i na samo praksu dečjeg vrtića iz prizme dva diskursa koja smo razmatrali.

Strukturno – funkcionalistički diskurs i model menadžerskog tehnicizma stavlja fokus u razumevanju profesionalizma pedagoga na individualne kompetencije pedagoga kao postojani kapacitet koji pojedinac poseduje nezavisno od konteksta u kome deluje (Pavlović Breneselović, 2014) i promovise praksu koja treba da bude korisna društvu i da izlazi u susret njegovim potrebama (MacNaughton, 2003). Odlika ovako shvaćene prakse je da vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu treba da bude korisno društvu i da izlazi u susret njegovim potrebama, da bude u skladu sa postojećim društvenim praksama. Dominantni indikatori profesionalizma postaju jasno merljivi ishodi koje profesionalci primenjuju u okrilju regulisanih procesa i propisanih metoda kroz proces transmisije linearnom progresijom. Pristup profesionalizmu pedagoga je „depersonalizovan i tehnokratski sveden na odnos prema instituciji“ (Pavlović Breneselović, 2013:7), dok je uloga pedagoga u dečjem vrtiću uloga veštog „zanatlije“ koji sprovode dizajne drugih, rešava uočene probleme, motiviše i preduzima određene intervencije u datoj situaciji pomoću korpusa profesionalnih znanja, veština i stavova koji se primenjuju u praksi.

Perspektive o profesiji pedagog, iznete u istraživanju Pavlović Breneselović, pokazale su da, ukoliko u razumevanju profesionalizma pedagoga polazimo iz tehnokratskog pristupa, profesionalno delovanje pedagoga se prikazuje kao čin da nešto radi, odražava se kroz radno mesto, „i propisane i nametnute poslove, usmerene na normalizovanje i savetovanje, a ne na područja delanja koje savremeni društveni i teorijski trendovi projektuju kao ključna“ (Pavlović Breneselović, 2013:4).

Profesionalizam pedagoga – kreiranje mogućeg

Razvijanje prakse dečjeg vrtića je uvek ugrađeno u proces donošenja odluka i trebalo bi da se razume kao niz pregovora i kompromisa između različitih interesa, a ne kao stvaranje sveobuhvatnog, savršeno oblikovanog i koherentnog skupa recepata, tehnicizam prenošenja znanja. Pedagozi kao „teoretičari u akciji“ (Fullan, 2005) teorijske koncepte prevode u konkretnu akciju (praksu), istražuju različite načine građenja i razvijanja prakse, uključuju se u kritički osvrt na mogućnosti sopstvene prakse i oblikuju praksu koja ima smisla za decu i zajednice u kojima rade, sa stalnom kritičkom refleksijom kao načinom da se otkriju i transformišu značenja. Kompetentnost pedagoga, pedagoško vođenje, kolaboracija (Peeters et al., 2015) i pedagogija refleksije, postaje pedagogija kritičkog angažmana u kojoj pedagozi aktivno učestvuju i doživljavaju svoju praksu kao etičku (Pavlović Breneselović, 2014).

Poslednjih decenija razvili su se različiti modeli profesionalizma pedagoga u dečjem vrtiću koji su mnogo više usmereni na kolaboraciju nego na hijerarhiju odnosa. Međusobna saradnja, kolaborativno ponašanje, grupno učenje, sve to čini kontekst koji se polako izdvaja u obrazovnoj praksi, služeći ne samo kao inovacija ili dodatak već postojećoj praksi, već kao promena tradicionalnog uređenja profesionalizma pedagoga i njegove uloge u dečjem vrtiću – kreiranje mogućeg.

Diskurs demokratskog profesionalizma i kompetentnosti polazi od razumevanja profesionalizma pedagoga kao kolaborativnog procesa u zajednici prakse, dok je praksa vaspitanja „transformativna praksa uzajamne zavisnosti i uvažavanja, ko-konstrukcije i građenja zajedničkog značenja među ljudima“ (Urban et al, 2012 prema Pavlović Breneselović, 2014:61). Odlika transformativne prakse je obrazovanje čiji ciljevi proizilaze iz želje da transformiše postojeće socijalne prakse, pravila, tradicije i shvatanja datog društva u cilju postizanja veće socijalne pravde i jednakosti, favorizuje duboke društvene promene u interesu svih, a naročito grupe koja ima iskustvo diskriminacije, promovise se multikulturalizam i uvažava perspektiva prava deteta (MacNaughton, 2003). O profesionalnom delovanju pedagoga se, pre svega, promišlja kao inicijatoru promena, istraživaču i refleksivnom praktičaru, koji mora biti u stanju „galvanizirati veliku količinu znanja i situacija“ (Roldao, 2007, prema Vujičić, Tatalović Vorkapić, Boneta, 2012:349).

Diskurs demokratskog profesionalizma i kompetentnosti pedagoga u dečjem vrtiću sagledava kao agensa socijalnih promena i transformacije prakse koji zastupa prava i interese dece, roditelja, vaspitača i drugih aktera, čija je uloga pružanje podrške pojedincima da razviju svoje kapacitete za odgovoran odnos prema praksi u promenljivim i različitim društvenim kontekstima i stvaranje jasno definisanih uslova i načina uključivanja svih učesnika na različitim nivoima sistema. Akcenat se stavlja na autentično razumevanje koje polazi od istraživanja i kreiranje prostora mogućeg, a ne

pokorava se načelu “tako je jer tako kažu”. Osmišljava se kao proces u okviru sopstvenog konteksta u kome se praksa dešava, preispitujući sopstvene uloge, akcije i verovanja kako bi se razvile strategije delovanja i delanja i unosile promene i poboljšanja (Tidwell, 2009, prema Miškeljin, 2014).

Zajedničko konstruisanje nove prakse - prostor mogućeg

Razvoj organizacionih struktura i različitih načina povezivanja i uključivanja koje proširuju mogućnosti učešća i omogućuju razvijanje zajedničke vizije, zajedničko preispitivanje prakse, planiranje i koordinisanje odluka i akcija (Krnjaja, 2016) u dečjem vrtiću zahteva od pedagoga donošenje odluka, izgradnju profesionalnosti podsticanjem istraživačkog habitusa i saradnje. To od pedagoga traži interaktivni i dijaloški proces razumevanja, konstruisanja i rekonstruisanja postavki o sopstvenoj ulozi, identitetu i shvatanju deteta u dečjem vrtiću. To podrazumeva: situaciono građenje značenja; kritičko i reflektivno promišljanje, problematizovanje i rekonstrukciju; grupni dijalog koji uvažava drugačija mišljenja i viđenja; pedagošku dokumentaciju koja služi kao osnov kritičkog preispitivanja i uključivanje drugih u proces preispitivanja i promišljanja (Filipini, 1998).

Profesionalizma pedagoga kao kreiranje mogućeg u praksi dečjeg vrtića podrazumeva građenje profesije kao etičke prakse, prakse koja je vođena vrednostima, zahteva preuzimanje odgovornosti i bazirana je na deljenju moći kroz preuzimanje i deljenje profesionalne odgovornosti za podržavanje dobrobiti deteta, podsticanje etičkog pristupa u vaspitanju i ostvarivanje zajednički postavljenih ciljeva, profesionalne odgovornosti za aktuelnu praksu i za praćenje savremenih tendencija u vaspitanju, i kroz ličnu odgovornost za razvoj svesti o sebi, lične i profesionalne vizije, kontinuirano samopreispitivanje i usklađivanje sa drugima.

Literatura

- Dalli, C. and Urban, M. (2008) 'Editorial', European Early Childhood Education Research Journal, Special Edition on Professionalism, Vol.16, No. 2, pp. 131–3.
- Filipini, T. (1998) The Role of the Pedagogista, Edwards, C., Gandini, L., Forman, G (Ed.) *The hundred languages of children The Reggio Emilia Approach — Advanced Reflections*, (pp. 127-137). Ablex Publishing.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Krnjaja, Ž. (2010). Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, br. 2, str. 149 –167.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 3. Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krstović, J. (2012) Diskursi profesionalnog identiteta odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – izazovi perspektive, u: Hrvatić, Neven ; Klapan, Anita (ur.) *Pedagogija i kultura*. (str. 251-260). Zagreb: Školska knjiga.

- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood, Learners, Curriculum and Context*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Miškeljin, L. (2014) Uloga pedagoga u građenju značanje i razvijanju prakse dečjeg vrtića, u Zbornik radova *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, Nacionalni naučni skup – Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju, Beograd: Filozofski fakultet, IPA Univerziteta u Beogradu
- Miškeljin L. (2015) From the autonomy of the profession to collaborative professionalism. *The Fourth International Interdisciplinary Scientific Conference Methodical Days 2015, Competences of preschool teachers for the Knowledge Society*, Proceeding Book, (pp. 39 – 47). Kikinda: Preschool Teachers' Training College in Kikinda.
- Miškeljin L. (2016) Mentorstvo kao kolaboracija praktičara - perspektiva mentora. *Nastava i vaspitanje*. god. 65, br. 2, str. 395-410.
- Moss, P. (2008), The Democratic and Reflective professional: Rethinking and Reforming the Early Years Workforce. in Miller, L. and Cable, C. Eds. *Professionalism in the Early Years*, London: Hodder Education.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Barbara Budlich Publishers. Opladen/farmington Hills, MI.
- Osgood, J. (2006), Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 7, No. 1, pp. 5-14.
- Pavlović Breneselović, D. (2013) Čemu služi pedagog: Priča u tri slike, http://www.academia.edu/3311370/Cemu_sluzi_pedagog, preuzeto 11.7.2013.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitaca. *Vaspitanje i obrazovanje*, god. 34, br. 2, str. 57-68.
- Peeters, J. & Sharmahd, N. (2014) Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed?, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol 22, No. 3, pp. 412-424
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaite, I., Hauari, H., & Siarova, H. (2015). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence*. Gent: VBJK.
- Sharmahd N, Peeters J, Bushati M. (2018) Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. *European Journal of Education*. No 53, pp. 58–65.
- Urban, M. et al. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*. Vol. 47, No. 4, pp. 508-526.
- Urban M., Dalli, C. (2012), A Profession Speaking and Thinking for Itself. *International perspectives on early childhood education*. Vol. 6, No. 2, pp. 157-175.
- Vujičić, L; Tatalović Vorkapić, S; Boneta, Ž. (2012) Istraživanje odgojno-obrazovne prakse : dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja, u: Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. (ur.). *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija Contemporary trends in early education : scientific monography* / (str. 345-363). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

KVALITET BLOK NASTAVE KAO PRIMER DOBRE PRAKSE U DUALNOM OBRAZOVANJU U FUNKCIJI ODRŽIVOG RAZVOJA¹

Maja Lj. Vračar²

Zubotehnička škola u Beogradu

Slađana D. Anđelković

Geografski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Igor R. Đurić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici

Apstrakt

Mišljenje i procena učenika o kvalitetu nastavnog procesa predstavlja bitan segment evaluacije kvaliteta nastave u dualnom obrazovanju. U ovom radu prikazali smo neke od rezultata šireg ispitivanja mišljenja učenika Zubotehničke škole u Beogradu o aspektima kvaliteta blok nastave, koja predstavlja bitnu odrednicu u obrazovanju budućih zubnih tehničara. Ukupno 343 učenika je procenjivalo kvalitet blok nastave u odnosu na učešća učenika u svim fazama rada kroz primenu znanja u neposrednom radu sa pacijentima i motivisanost učenika za rad sa pacijentima u toku blok nastave. Predstavljeni rezultati istraživanja pokazuju da učenici prepoznaju i pozitivno procenjuju ispitivane aspekte blok nastave sa posebnim akcentom na primenljivost znanja kroz neposredni rad sa pacijentima čime se doprinosi porastu stručnih kompetencija kod učenika. Zaključci istraživanja ukazuju na potrebu daljeg unapređivanja kvaliteta i povećanje udela blok nastave u sticanju stručnih kompetencija zubnih tehničara u skladu sa konstruktivističkom i kontekstualnom paradigmom u obrazovanju, ciljevima održivog razvoja i osnovnim postavkama dualnog obrazovanja.

Ključne reči: blok nastava, dualno obrazovanje, kompetencije učenika, kontekstualni pristup, održivi razvoj

Uvod

Danas se društvo susreće sa brzim i brojnim promenama u naučnom, socijalnom, tehnološkom i informatičkom razvoju, globalizacijskim procesima, stalnim promenama na tržištu rada i opštom mobilnošću stanovništva, što se odražava i uslovljava promene u svim segmentima društva sa posebnim akcentom na obrazovni sistem. „Obrazovanje je u snažnoj korelaciji sa društveno-humanim razvojem i jedan je od ključnih preduslova za stvaranje kvalitetnih uslova za život

¹ Rad je nastao kao rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (179060) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: vracarmaja@yahoo.com

pojedince i čitavih zajednica“ (Kulić i sar., 2015:78). U cilju prilagođavanja sa novonastalim globalnim i lokalnim prilikama koje imaju uticaj na sve segmente društva, reforma vaspitno obrazovnog sistema u Srbiji i poboljšanje kvaliteta i efikasnosti obrazovanja predstavljaju prioritet društva (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012). U tom smislu, pred obrazovanjem se postavljaju novi zadaci kao što su jačanje korpusa proceduralnih, primenjivih znanja, kao bitan segment prilagođavanja tržištu rada, osiguranja dostupnog kvalitetnog obrazovanja za sve i razvijanja sistema celoživotnog obrazovanja.

U cilju postizanja održivosti neophodna je reforma obrazovnog sistema na svim nivoima jer je obrazovanje prepoznato kao ključni instrument za dostizanje ciljeva održivog razvoja (Vidojević, 2011; UNESCO, 2017). Stručno obrazovanje se posmatra „kao segment obrazovnog sistema koji može doprineti ostvarivanju veće zaposlenosti, ekonomskom razvoju i konkurentnosti, s obzirom na to da je njime obuhvaćen veliki broj mladih i da ono predstavlja neposrednu vezu sa tržištem rada“ (CEDEFOP, 2014 prema: Tomić i sar., 2015:133). U tom smislu, poboljšanje kvaliteta stručnog obrazovanja u Srbiji predstavlja jedan od uslova za postizanje ciljeva održivog društva i razvoja.

Povezanost koncepta održivog razvoja, dualnog obrazovanja i kvaliteta nastave

Polazeći od stava da reforma škole i školskog sistema u Srbiji ima tri glavna oslonca, koji istovremeno čine i osnovne pravce reforme, reformski zahvati usmereni su ka decentralizaciji i demokratizaciji; unapređivanju obrazovne infrastrukture i opremanju institucija obrazovanja; poboljšanju kvaliteta, pre svega nastavnog procesa i učenja, sadržaja obrazovanja i obrazovnih postignuća učenika (Kovač Cerović i sar., 2004, prema: Anđelković, 2018). Kao posebno područje promena zasnovano na konceptu održivosti ističe se promena paradigme poučavanja i učenja. Ako se kao jedan od ciljeva nastave izdvaja „razvijanje ključnih kompetencija, baziranih na usvojenim znanjima, koje bi omogućile učenicima da budu sposobni da prepoznaju situacije u kojima akademska znanja mogu da budu relevantna“ (Baucal, 2012: 63), onda je razumljivo da se nastava ne može ograničiti samo na usvajanje znanja putem predavačke nastave i u uslovima učionice. Kvalitet školskog obrazovanja, između ostalog, zasnovan je i na promenama u procesu učenja u čijoj osnovi je promena paradigme od bihevioralnog pristupa učenju na koji ukazuje (Žiru, 2013) ka konstruktivističkom (Milutinović, 2012) i kontekstualnom (Pierce & Jones, 1998) pristupu obrazovanju i nastavi. Povezivanja sadržaja učenja sa kontekstom u kojem će se sadržaj koristiti (Kelley i Kellam, 2009; Verbitsky i Kalashnikov, 2012) predstavlja bitnu odrednicu promena u nastavnom procesu, koja

ujedno predstavlja i osnovu za razvijanje koncepta dualnog obrazovanja. Dualno obrazovanje predstavlja model realizacije nastave u sistemu srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u kome se kroz teorijsku nastavu i vežbe u školi i učenje kroz rad kod poslodavca, stižu, usavršavaju, odnosno izgrađuju znanja, veštine, sposobnosti i stavovi (kompetencije) u skladu sa standardom kvalifikacije i planom i programom nastave i učenja (*Zakon o dualnom obrazovanju*, 2017: 1). Tokom praktičnog osposobljavanja, od učenika se očekuje da upoznaju proces rada i da steknu odgovarajuća stručna znanja i veštine, ali i da ovladaju širim spektrom sposobnosti i veština neophodnim za uspešno funkcionisanje u radnom okruženju (npr. sposobnost timskog rada, socijalno-komunikacione veštine, veštine rešavanja konflikata, adekvatan odnos prema obavezama i radnim zadacima) (Kugi, 2004, prema: Tomić i sar., 2015). Kroz blok nastavu kao vrstu nastave koja se često koristi u dualnom obrazovanju, učenici imaju priliku da u kontinuitetu uvežbavaju savladane sadržaje/radne operacije u toku pet radnih dana više puta u školskoj godini i ostvare celoviti proces izrade rada, svako u skladu sa svojim sposobnostima i mogućnostima u skladu sa kontekstualnim pristupom u nastavi.

Metodologija istraživanja

U radu je prikazan deo rezultata dobijenih u sveobuhvatnijem istraživanju o aspektima blok nastave, koja predstavlja važnu vrstu nastave u stručnom osposobljavanju zubnih tehničara u Zubotehničkoj školi, a u skladu sa kontekstualnim pristupom i ciljevima održivog razvoja. Cilj ispitivanja je utvrđivanje mišljenja učenika o aspektima kvaliteta blok nastave u odnosu na aspekt - učešća učenika u svim fazama rada i primenu znanja u neposrednom radu sa pacijentima i motivisanost učenika za rad radsapacijentima i autokubloknastave. Za potrebe ovog istraživanja kreiran je namenski upitnik.

Istraživanje je sprovedeno školske 2016-17. godine. Uzorak u ovom istraživanju je prigodan i čine ga 343 učenika II, III i IV razreda Zubotehničke škole u Beogradu. Obrada podataka izvršena je u SPSS programu. Prvenstveno je korišćena deskriptivna statistika (frekvence, procenti, aritmetička sredina). Za utvrđivanje razlika između aritmetičkih sredina među učenicima različitih razreda, korišćena je jednosmerna analiza varijanse (ANOVA).

Rezultati istraživanja i diskusija

Nalazi istraživanja pokazuju da je više od polovine ispitanih učenika (52%) imalo priliku da učestvuje u izradi rada ili faze rada za pacijenta što je prikazano u Tabeli 1.

Tabela 1. Stepen učešća učenika u izradi rada ili faze rada za pacijenta kroz primenu znanja u neposrednom radu sa pacijentima

	Pol učenika			Razred učenika		
	Total	Muški	Ženski	II god.	III god.	IV god.
Da (učestvovao/la)	52,0%	49,3%	53,8%	35,9%	57,4%	72,9%
Ne (nije učestvovao/la)	48,0%	50,7%	46,2%	64,1%	42,6%	27,1%
Ukupan broj učenika	346	134	212	156	94	96

Podatak da u blok nastavi u Zubotehničkoj školi više od polovine ispitanih učenika učestvuje u izradi rada ili faze rada za pacijenta kroz primenu znanja u neposrednom radu za pacijenta predstavlja za učenike najviši stepen aktivnog i iskustvenog učenja, koje ih motiviše za dalji rad i ohrabrujući podatak u cilju poboljšanja kvaliteta blok nastave u skladu sa konstruktivističkim i kontekstualnim pristupom u nastavi u cilju sticanja stručnih kompetencija učenika u dualnom obrazovanju. Ispitivanjem smo utvrdili da postoji razlika u učestvovanju učenika u izradi rada ili faze rada za pacijenta kroz poseban osvrt na primenu znanja s obzirom na razred koji učenik pohađa što potvrđuje i statistička analiza (hi kvadrat=34,151; $df=2$; $p<0.05$; Kramerov koeficijent $V=0,314$) što je prikazano u Tabeli 2.

Tabela 2. Učestvovanje učenika u izradi rada ili faze rada za pacijenta kroz poseban osvrt na primenu znanja s obzirom na razred koji učenik pohađa

	χ^2	Df	p	Kramerov koeficijent $V^{1)}$
u zavisnosti od razreda učenika	34,151	2	0,000	0,314

¹⁾ Vrednosti za Kramerov koeficijent V prikazane su samo u slučajevima kada je χ^2 statistički značajan ($p\leq 0,05$)

Sa rastom godine školovanja povećava se učešće učenika u izradi rada ili faze rada za kroz primenu znanja u neposrednom radu sa pacijentima, što je u skladu sa osnovnim postavkama dualnog obrazovanja koje se odnose na povećanja udela praktične i iskustvene nastave sa godinama školovanja. Naime, procenat učenika koji su imali priliku za učestvovanje u izradi rada ili faze rada za pacijenta raste sa godinama školovanja što je u skladu sa postavkama dualnog obrazovanja kada učenici imaju priliku da u kontinuitetu uvežbavaju savladane sadržaje/radne operacije u toku pet radnih dana više puta u školskoj godini (sa razredima se udeo blok nastave povećava) i ostvare celoviti proces izrade rada, svako u skladu sa svojim sposobnostima i mogućnostima povećava se i nivo ostvarivanja stručnih kompetencija. Osim primene znanja kroz neposredan rad sa pacijentima, učenici na ovaj način izgrađuju stručne veštine, sposobnosti i stavove (kompetencije) koje predstavljaju ishode nastave za zanimanje zubnog tehničara.

Rezultati koje smo dobili u skladu su sa nalazima istraživanja koja se bave

kvalitetom obrazovanja u Srbiji, a koji ukazuju na potrebu veće primene znanja koje su stekli u redovnoj nastavi (Baucal, 2012), pa je stoga potrebno implementirati nove strategije učenja i poučavanja koje učenika stavljaju u aktivnu poziciju konstruktora svog znanja kroz neposredni rad, projekte i istraživanja.

Učeničke procene kvaliteta nastave ukazuju na to da je iz ugla učenika nastavu potrebno unaprediti jer se doživljava kao pasivna i najčešće dosadna (Plut, Krnjajić, 2004). U tom smislu važni su nalazi koje smo dobili a koji ukazuju da su učenici motivisani za neposredni rad za pacijenta što je prikazano u Tabeli 3.

Tabela 3. Stepen motivisanosti učenika za rad za pacijenta u toku blok nastave

	Pol učenika			Razred učenika		
	Total	Muški	Ženski	II god.	III god.	IV god.
Prosečna ocena	3,55	3,47	3,60	3,62	3,53	3,51
Standardna devijacija	1,19	1,34	1,08	1,13	1,24	1,21
Ukupan broj učenika	346	134	212	156	94	96

Iz tabele sledi da učenici uglavnom smatraju da ih rad za pacijenta motiviše – prosečna ocena 3,55 na skali od 1 do 5 (gde jedan označava „Nimalo motivišuće“, a 5 „U potpunosti motivišuće“) (Tabela 3). Ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na pol učenika ili razred koji pohađa. Rezultati su dobar pokazatelj u kom pravcu treba da idu promene u kontekstu poboljšanja kvaliteta dualnog obrazovanja. Povećanje udela neposrednog rada sa pacijentima gde učenici imaju primenu znanja i veština u realnom kontekstu može uticati na motivaciju učenika na dalje učenje i osposobljavanje za buduće zanimanje. Istraživanje je pokazalo i da rad sa pacijentima motiviše i doprinosi primeni njihovih saznanja. Polazeći od ove činjenice potrebno je stvarati više prilika za unapređenje praktične nastave kroz primenu principa aktivnog učenja i učenja zasnovanog na iskustvu, kroz zadavanje većeg broja problemskih i projektnih zadataka i povećanje udela praktičnog rada učenika na šta ukazuju i nalazi sličnih istraživanja (Istraživanje o realizaciji praktične nastave u srednjim školama u BiH, 2018; Izveštaj o nalazima istraživanja - Efektivnost praktične nastave i učeničke prakse u srednjim stručnim školama, 2015).

Rezultati ukazuju na pozitivne efekte blok nastave u kontekstu učestvovanja učenika u svim fazama rada kroz primenu znanja u neposrednom radu sa pacijentima i motivisanosti za rad sa pacijentima što predstavlja dobar argument u cilju dalje implementacije i poboljšanje kvaliteta blok nastave. U tom smislu, rezultati ovog rada ukazuju na benefite ove vrste nastave u kontekstu poboljšanja kvaliteta dualnog obrazovanja, te se kao preporuka, izdvaja potreba za povećanjem udela blok nastave u

stručnim školama u Srbiji u cilju poboljšanja kvaliteta znanja i veština učenika kao i stvaranje društvene klime za održivo obrazovanje i formiranje kompetentnog pojedinca koji će moći da odgovori na zahteve profesije i savremenog društva.

Zaključak

Nalazi koje smo dobili u istraživanju pokazuju da učenici imaju pozitivno mišljenje o ispitivanim aspektima kvaliteta blok nastave koji se odnose na učešće učenika u svim fazama rada kroz primenu znanja u neposrednom radu sa pacijentima i motivisanosti učenika za rad sa pacijentima u toku blok nastave. Blok nastava predstavlja dobar primer kontekstualno zasnovanog nastavnog procesa i dobar primer funkcionalne primene znanja u cilju izgradnje stručnih kompetencija, te, da, stoga, postoji potreba da se poveća udeo blok nastave posebno u višim razredima srednje škole. S obzirom na to da se koncept dualnog obrazovanja u kome blok nastava ima posebno mesto, još uvek nije dovoljno zaživeo u našoj nastavnoj praksi, potrebno je izvršiti niz istraživanja u cilju kvalitetnijeg procenjivanja njegovih prednosti ali i nedostataka u odnosu na postojeće stanje u cilju povećanja njegovog kvaliteta. U tom cilju potrebno je sistematsko istraživanje različitih aspekata ove nastave kao i efekte na postignuća učenika, njihov intelektualni, emocionalni, socijalni i fizički razvoj. Pred nama je proces kritičkog istraživanja postojeće prakse dualnog obrazovanja i kvaliteta blok nastave. Na ovaj način se može uticati na povećanje kvaliteta ishoda obrazovanja i stvaranje uslova za strukturno i sistemsko unapređenje kvaliteta srednjeg stručnog obrazovanja na teritoriji cele Srbije, što je u skladu sa konstruktivističkom i kontekstualnom paradigmatom u obrazovanju, ciljevima održivog razvoja i osnovnim postavkama dualnog obrazovanja.

Literatura

- Anđelković, S. (2018). Vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj – učenje i poučavanje van učionice. Beograd: Geografski fakultet.
- Baucal, A. (2012) Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Izveštaj o nalazima istraživanja, Efektivnost praktične nastave i učeničke prakse u srednjim stručnim školama (2015), Razvojni biznis centar Kragujevac uz podršku Solidar Suisse/Swiss Labor Assistance SLA uz u partnerstvu sa Gradom Kragujevac i Politehničkom školom Kragujevac.
- Dostupno na adresi: <http://rbcentar.org/wp-content/uploads/2014/05/Izve%C5%A1taj-o-istra%C5%BEivanju-efektivnosti-prakti%C4%8Dne-nastave-i-u%C4%8Deni%C4%8Dke-prakse-u-srednjim-stru%C4%8Dnim-%C5%A1kolama.pdf> (posećeno 20.8.2018.)
- Kulić R., Milačić S. i Đurić I. (2015) Kvalitet ljudskog potencijala i ekonomski razvoj na nacionalnom nivou. Andragoške studije, 2015, broj 1, str. 65–86.
- Kelley, T., Kellam, N. (2009). A Theoretical Framework to Guide the ReEngineering of Technology Education. *Journal of Technology Education*, Vo. 20, No. 2, p.37-49.

- Kundalić, A. i saradnici. (2018). Istraživanje o realizaciji praktične nastave u srednjim školama u BiH, Asocijacija srednjoškolaca u Bosni i Hercegovini. Dostupno na adresi: <http://www.asubih.ba/wp-content/uploads/2018/04/REALIZACIJA-PREKTI%C4%8CNE-NASTAVE-U-SREDNJIM-%C5%A0KOLAMA-U-BIH-ASUBIH.pdf> (posećeno 20.8.2018.)
- Milutinović, J. (2012) Kritički konstruktivizam - uspostavljanje otvorenog i kritičkog diskursa u nastavi. Beograd: Zbornik Matice srpske za društvene nauke, br. 141, str. 583-594.
- Pierce, J., W., Jones, B. (1998). Problem-Based Learning: Learning and Teaching in Context of Problems. U: Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in and Beyond School (str. 75-106). Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.godine (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br.107/2012.
- Tomić, M., Spasenović, V. i Hebib, E. (2015). Dualni model srednjeg stručnog obrazovanja: primer Austrije, Nastava i vaspitanje, god. 64, br. 1, str. 131-144.
- Vidojević, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj. U Pavlović, V. (ur.) Univerzitet i održivi razvoj, (str. 141-165). Beograd. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu i Centar za ekološku politiku i održivi razvoj.
- Verbitsky A., A., Kalashnikov V., G. (2012). Category of »Context« and Contextual Approach in Psychology. Psychology in Russia, State of the Art, No.5, p.117-130.
- Vujičić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. & Đerić, I. (ur.) (2011). Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Zakon o dualnom obrazovanju, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 101/2017.
- Žiru, A. (2013). O kritičkoj pedagogiji. Beograd: Eduka

IGRE U PRIRODI, IGRE SA RIZICIMA, PRIMER GRAĐENJA REFLEKSIVNE PRAKSE U DEČJEM VRTIĆU

Tijana Bogovac¹
Predškolska ustanova Čukarica, Beograd

Apstrakt

Rad predstavlja prikaz istraživačkog procesa tima vaspitača i stručnog saradnika u saradnji sa roditeljima na temu igara u prirodi i igara sa rizicima koji nosi elemente refleksivne prakse. Osnovne karakteristike refleksivne prakse prepoznate kao: građenje zajedničkih znanja i uverenja, kolaboracija i deljenje odgovornosti i istraživanja praktičara autor pronalazi u istraživačkom procesu u dvogodišnjem trajanju vrtića Žirić, PU Čukarica, u Beogradu. Proces koji je prikazan odlikovao je promene u praksi vrtića zasnovan na poverenju, promišljanju, učešću, deljenju vizije i odgovornosti ali i nelinearnosti procesa i kreativnosti i kroz njega je transformisana praksa ali i njeni akteri.

Ključne reči: igre u prirodi, igre sa rizicima, refleksivna praksa, vrtić

Uvod

Osnovne karakteristike refleksivne prakse prepoznate kao: građenje zajedničkih znanja i uverenja, kolaboracija i deljenje odgovornosti i istraživanja praktičara određuju se kao osnov za građenje identiteta zajednice praktičara, kreiranje baze znanja koja nosi transformativni potencijal, uspostavljanjem odnosa poverenja, deljenjem odgovornosti i autentičnošću (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018). Takodje, refleksivna praksa se označava i kao kritičko odnošenje prema vlastitoj praksi (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Ono što je potka za građenje ovakve prakse jesu etičke vrednosti i praktična rešenja zasnovana na promišljanjima praktičara. Osim pomenutog, refleksivna praksa ima odlike složene, dinamične i nepredvidljive prakse (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018). Istraživački element refleksivne prakse započinje uviđanjem raskoraka koji praktičari sagledavaju između očekivanja i realnosti delovanja (Krnjaja, 2014).

Ulazak u istraživački proces

Na osnovu boravka u inostranstvu stručni saradnik stiče uvid da se u skandinavskim zemljama, gradi slika o detetu drugačija od dominantne slike u našoj

¹ E-mail: tbogovac@gmail.com

kulturi (Trebješanin, 2008). Dete se u ovim zemljama smatra kompetentnim bićem i dat je veći prostor za dete i njegovu samostalnost i detetov glas (Bae, 2010). Ovo je posebno prepoznato u oblasti igara sa rizicima koje se definišu kao igre sa rizikom od povređivanja ali i punim potencijala za učenje (Sandseter, 2009; Sandseter & Kennair, 2011). Trend fokusiranosti na zaštitu dece (i od povreda) postaje uočljiv stručnom saradniku kao ograničavanje prilika za učenje. Dok se u ovim zemljama smatra da je najbolja zaštita za dete prilika da ovlada svojim telom i iskustvom u našoj praksi akcenat je na sprečavanju povreda i ograničavanju detetovih prilika da uđe u rizične situacije. U vrtiću Žirić godišnja tema „Kroz prirodu učimo sa prirodom se družimo“, kao i nešto slobodnija praksa boravka dece u dvorištu vrtića, bili su potencijal za pokretanje promišljanja o postojećoj praksi i njeno transformisanje.

Početak građenja refleksivne prakse

Tema “Igre u prirodi i igre sa rizicima i značaj za decu” bila je predmet radionica za vaspitače sa ciljem refleksivnog promišljanja značaja igara u prirodi i igara sa rizicima. Vaspitači su analizirali dobiti za decu koje prepoznaju na video materijalu i osvestili značaj ulazaka u situacije rizika u igrama u prirodi prisećajući se i vlastitog dečijeg iskustva. Prepoznajući potencijal igara u prirodi i igara sa rizicima, sada kao tim želimo da kreiramo veći prostor za učenje naše dece. U tome smo se usmerili da podršku dobijemo od roditelja. Krenuli smo i sa radionicama za roditelje. Identifikovali smo značaj ovih igara i sa njima i izazove (prepreke ili strahove). Roditelji su, kao i prethodno vaspitači, identifikovali niz faktora kao otežavajuće (prljanje, povrede, bezbednost dece, odgovornost vaspitača i dr.). U sledećim radionicama smo zajedno izlistavali moguća rešenja za problem situacije koje smo prepoznali. Ovo je bio period u kome je započet proces kreiranja zajedničkih znanja i uverenja, ali i građenja poverenja.

Provera teorije u praksi

U narednom periodu smo izučavali literaturu na temu igara sa rizicima i pronalazili primere razvijenih praksi igara u prirodi i igara sa rizicima u drugim zemljama. Istraživali smo kako metodički prići igrama sa rizicima i osnažili se. Rešenja koja smo pronalazili u literaturi proveravali smo u praksi. Saznanja su deljena u prilikama horizontalne razmene kao i praktična rešenja. Tako je nastao Metodički priručnik igrama sa rizicima našeg vrtića, Priručnik za kreiranje blatnjave kuhinje kao i preporuke za boravak u šumi. Ritam i načini istraživanja tema u okviru zajedničkog polja interesovanja su postali raznoliki i pojavilo se bogatstvo materijala (video materijali, plakati, fotografije, prezentacije i dr.). Kada smo se osetili dovoljno osnaženo zakoračili smo i van dvorišta vrtića u prostor šume Košutnjak koja uokviruje prostor vrtića ali i u dalje širenje svojih saznanja.

Deljena vizija i odgovornost i građenje partnerstva

Nakon inicijalnih radionica i sastanaka sa Savetom roditelja vrtića u kojima smo kreirali akcioni plan vrtića, kreirana je kontinuirana i direktna saradnja sa roditeljima. Došli smo na ideju da izgradimo Home-made Avantura park. Kroz proces istraživanja najboljih rešenja i uključivši i perspektivu dece nakon niza koraka (prikupljanja sredstava, prenošenja predloga elemenata parka i razmene) pristupili smo izradi ovog parka. Želeli smo da sagledamo i dečju perspektivu o izgledu mogućeg Avantura parka. Kroz radionice sa decom deca su govorila šta bi volela da nađu u ovom parku a kako to izgleda prikazali su na svojim crtežima. Njihovu perspektivu predložili smo na sastanku sa roditeljima koji su istražili moguća praktična rešenja za kreiranje ručno rađenih ljuljaški, lijana, gibajućih mostova i drugih podsticaja za dvorište vrtića. Osim što su kreirali podsticajnu sredinu za svoju decu, ova inicijativa je doprinela da određen broj dece koja nemaju priliku da borave u celodnevnom programu uzmu učešće u podsticajnom programu u narednom periodu uz kreiranje kratkog programa “Stvaraonica u prirodi”.

Transformacija prakse

Stručni saradnik je izašao iz uobičajene uloge nekoga ko linearno vodi proces prenošeci saznanja vaspitačima i roditeljima. Otvoren je prostor za aktivitet svih i odgovornost za proces je podeljena. U dvogodišnjem periodu vaspitači i roditelji su u različitim pravcima u skladu sa svojim afinitetima istraživali ovu temu a to je doprinelo bogatstvu i široj perspektivi. Odnos poverenja je bio stub za kreiranje uslova za promenu prakse. Nije bilo silovitog izlaska iz zone komfora, već su, na osnovu prepoznatih izazova/strahova, kreirana praktična rešenja koja su bila osnažujuća za nas. Roditelji su postali partneri, ojačani su u pokretanju inicijativa za dobrobit svoje ali i druge dece, podeljena je odgovornost za proces ali i ishode kao i naredne korake u istraživanju. Građenje odnosa je bio bitan segment rada jer je dozvoljeno a onda i negovano autentično prisustvo svih aktera života vrtića, otvaranje svih izazovnih pitanja i ostajanje u neizvesnosti dovoljno dugo do građenja rešenja koja su nama smisljena (npr. Kako odlaziti u šetnju u šumu). Kao efekti dvogodišnjeg kontinuiranog istraživanja prostora igara sa rizicima i igara u prirodi, menjala se lagano slika o mogućnostima dece a produbljeno je razumevanje i svoje uloge kao i značaja igara u prirodi i igara sa rizicima. Naše znanje je postalo utemeljeno, iskustveno i sada imamo razvijenu argumentaciju o značaju ovih igara ali i o korespondentnoj slici o detetu. Značaj igara u prirodi i igara sa rizicima zastupamo i u internacionalnoj kampanji da se prepozna značaj igara napolju, ali i u prilikama horizontalne razmene na nivou ustanove, učešćem na stručnim susretima i drugim prilikama.

Zaključna razmatranja

Rad prikazuje potencijal građenja refleksivne prakse u dečjem vrtiću. Mi smo započeli pronalaženjem teme koja ima istraživački potencijal i oko koje je moguće kreiranje zajedničke vizije kao oslonca za razgranato istraživanje. Građenje odnosa poverenja i kreiranje zajedničkih (podeljenih) koraka u istraživanju teme je omogućilo realnost procesa kao i promenu. Entuzijazam, izlazak iz zone komfora, prevazilaženje ustaljenih obrazaca rada kao i umrežavanje različitih talenata neki su od prepoznatih dobrobiti ovog procesa. Takođe, evidentan je transformativni potencijal koji je proces nosio. Transformisana je praksa ali i svi njeni akteri. Građenje znanja i uverenja je bilo samoinicijativno i vodilo je emancipaciji praktičara (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018) u pravcu izlaska iz zone komfora, argumentovanja i zastupanja značaja prakse igara sa rizicima u dečjem vrtiću. Proces saradnje ili kolaboracije nosio je odlike autentičnog, dobrovoljnog i spontanog (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018) a može se opisati i kao životan jer odgovara realnosti konteksta življenja dece, roditelja i vaspitača ovog vrtića.

Literatura

- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early Years: An International Research Journal*, Vol. 30, No. 3, pp. 205-218.
- Krnjaja, Ž. (2014). Pedagog kao istraživač. U matovic, N. Spasenovic, V., Antonijević, R. (ur.). *Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju. Zbornik radova.*(str.8-16). Beograd: Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž., i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Politike građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Knjiga1.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme.* god.1., br. 1, str. 25-46.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, Vol. 9, No 1, pp. 3-21.
- 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*, Vol. 9 No. 2.
- Trebješanin, Ž. (2008). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi.* Beograd: Sofos.

POLITIKA UVOĐENJA ENGLESKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE: PROFIL PRAKTIČARA

Vanja N. Jovanović¹
Predškolska ustanova „Trešnjober“ Beograd

Apstrakt

Učenje stranog jezika u predškolskom uzrastu predstavlja aktuelnu temu koja zauzima značajno mesto u evropskoj obrazovno-jezičkoj politici, a kao vid prakse prisutno je i u srpskim predškolskim ustanovama. U radu se razmatraju kompetencije, uloge i položaj praktičara koji obavljaju tu vrstu vaspitno-obrazovnog rada. Polazište rada je stav da u obrazovnoj politici Srbije njihova profesija, kao svojevrsna kombinaciju dva postojeća obrazovna profila – vaspitača i nastavnika stranog jezika nije jasno definisana. Stoga se praktičari te vrste mogu suočiti sa velikim izazovima u praksi, naročito kada smernice za sagledavanje kvaliteta vaspitačkog dela profila budu u neskladu sa onim što se od njih kao nastavnika stranog jezika očekuje. U zaključku se navodi da je u daljem kreiranju obrazovne politike važno da se posveti pažnja navedenom profilu praktičara, koji opisivanjem sopstvenog iskustva mogu da pruže značajan uvid u praksu ali i putokaze za njeno dalje unapređivanje.

Ključne reči: obrazovna politika, profil praktičara, strani jezik u predškolskim ustanovama.

Uvod

Uvođenje stranog jezika u predškolsko vaspitanje i obrazovanje je složena i aktuelna tema koja zauzima značajno mesto u evropskoj obrazovno-jezičkoj politici. U Srbiji, u kojoj sve veći broj dece predškolskog uzrasta uči engleski jezik, ne postoji jasno definisana politika u pogledu takve prakse. Iako je postojećim zakonskim aktima predviđena mogućnost da se u predškolskim ustanovama organizuju različiti programi vaspitno-obrazovnog rada, u koje mogu da se uvrste i programi stranog jezika, na nivou obrazovne politike ne postoje smernice za procenu njihovog kvaliteta, niti postoji detaljan prikaz kompetencija i uloga praktičara odgovornih za sprovođenje takvih programa. Pripadnici sve zastupljenije profesije, koja predstavlja svojevrsnu kombinaciju vaspitača i nastavnika stranog jezika, stoga se često nalaze pred izazovom kako da

¹ E-mail: pjvanja@gmail.com

usklađuje dva pomenuta aspekta svog profila - posebno onda kada smernice za sagledavanje kvaliteta vaspitačkog aspekta rada budu u neskladu sa onim što se od njih kao nastavnika stranog jezika očekuje. Zbog toga je važno da se u procesu kreiranja politike predškolskog obrazovanja posveti pažnja i toj specifičnoj vrsti profesije.

Postojeća zakonska regulativa u Srbiji: profil praktičara

Prema Pravilniku o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova (2013, čl. 19), kao pratećem aktu Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010/2017)¹ predškolski program stranog jezika je klasifikovan kao specijalizovani program. Nedavnim izmenama Zakona², odrednica „posebni i specijalizovani programi“ zamenjena je terminom „različiti oblici i programi vaspitno-obrazovnog rada“ koje predškolska ustanova ostvaruje „u cilju unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, širenja raznovrsnosti ponude programa, oblika rada i usluga i povećanja obuhvata dece“ (čl.18). Pošto vrste takvih programa nisu navedene, program stranog jezika, kao nekadašnji specijalizovani program, mogao bi da se podvede pod jedan od potencijalnih „oblika i programa vaspitno-obrazovnog rada“. U Zakonu se, međutim, nigde eksplicitno ne navodi profil praktičara čiji se neposredan rad sa decom tiče podučavanja stranog jezika. Kao lica koja obavljaju delatnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja navode se vaspitači i stručni saradnici (čl.36). Termin vaspitač odnosi se na vaspitača, medicinsku sestru-vaspitača i defektologa-vaspitača (čl.37), a kao stručni saradnici navode se pedagog, psiholog, pedagog za likovno, muzičko i fizičko vaspitanje i logoped (čl.40). Saradnici za strani jezik mogli bi se uvrstiti u kategoriju „drugih saradnika“ koje, pored saradnika zaduženih za negu, ishranu, preventivno-zdravstvenu zaštitu i socijalnu zaštitu, može da ima „predškolska ustanova koja ostvaruje različite programe i oblike u okviru predškolskog programa“ (čl. 43). Jedina odrednica vezana za profil pod nazivom „drugi saradnici“ data je u članu 44 Zakona, u kojem se kaže da je njihov zadatak „da obezbede ostvarivanje i unapređenje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada“. Tako se praktičar te vrste nalazi u vrlo neobičnom položaju - s jedne strane, pripisana mu je grandiozna uloga ostvarivanja i unapređenja kvaliteta, a s druge strane, on nije prepoznat kao zaseban profil u obrazovnoj politici.

¹ U daljem tekstu: *Zakon*.

² *Zakon o izmenama i dopunama Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2017, čl. 9)

Evropska jezička politika: profil praktičara

Zvanična jezička politika Srbije, čiji je sastavni deo planiranje nastave stranih jezika (Filipović, 2007) ogleda se, između ostalog, u odluci da se strani jezik kao predmet uvodi u prvom razredu osnovne škole. Stav kreatora politike u Srbiji prema učenju stranog jezika u predškolskim ustanovama je ambivalentan – može, ali ne mora. S druge strane, u dokumentima evropske jezičke politike iznosi se jasan stav prema tom pitanju. U njima se navodi da u procesu celoživotnog učenja služenje stranim jezicima predstavlja jedno od ključnih znanja potrebnih za razvoj interkulturnog obrazovanja i višejezičnosti (Commission of the European Communities, 2008) i u težnji ka tom cilju promoviše se uvođenje stranog jezika u predškolstvo, pri čemu se kao ključni faktor za obezbeđivanje kvaliteta i održivosti tog poduhvata ističe upravo profil praktičara (European Commission, 2011). Takav praktičar bi trebalo da poznaje specifičnosti kognitivnog, emocionalnog, senzo-motornog, govornog i socijalnog razvoja dece predškolskog uzrasta, ali isto tako da poseduje veštinu komunikacije na stranom jeziku i znanja vezana za karakteristike stranog jezika. Drugim rečima, njegov profil predstavlja kombinaciju elemenata dva postojeća obrazovna profila u Srbiji – vaspitača i nastavnika stranog jezika. Kompetentan praktičar te vrste stoga mora da poseduje „specifične veštine koje daleko prevazilaze poznavanje jezika“ (*ibid*: 19), pa bi trebalo da podjednako zna kako se odvija proces učenja na predškolskom uzrastu i kako se na tom uzrastu odvija proces učenja nematernjeg jezika. Te dve oblasti predmet su kompleksnih istraživanja i teorijskih promišljanja sa kojima se praktičari u svom regularnom obrazovanju ne sreću na istom mestu.

U evropskoj jezičkoj politici se kao jedan od načina sticanja kompetencija koje praktičar navedenog profila nema priliku da stekne na nivou inicijalnog obrazovanja navodi i program stručnog usavršavanja. Međutim, u Srbiji, među programima u domenu predškolstva koje odobrava Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja do sada nije bilo onih u čijem se fokusu nalaze saradnici za strani jezik u predškolskim ustanovama, „što je i očekivano s obzirom na činjenicu da ovo zvanje nije zakonski definisano“ (Višacki, 2016: 120).

Položaj praktičara: politika vs praksa

Iako „Evropska unija, u okviru svojih ingerencija nema formalni uticaj na nacionalnu obrazovnu politiku“, dešavanja u društvu i obrazovnoj praksi nam pokazuju da ipak „postoje određeni uticaji“ (Miljković, 2014:1). Oni se ogledaju u bogatoj ponudi programa stranog jezika za decu koji „niču kao pečurke“ (Mihaljević Đigunović, 2012:3), ne samo u našoj zemlji, već i šire; u sve većem broju dece koja u predškolskim ustanovama uče strani jezik; kao i u stavovima stručnjaka da je uvođenje stranog jezika u predškolsko

obrazovanje značajno i zato što „to predstavlja jednu od najvažnijih tendencija evropske politike“ (Višacki, 2016: 5).

To dovodi do sve veće zastupljenosti saradnika za strani jezik u kadrovskoj strukturi predškolskih ustanova, ali i do paradoksalne situacije kada je reč o njihovom položaju. Iako su za obrazovnu politiku nevidljivi, praktičari tog profila su itekako vidljivi u predškolskoj praksi, u kojoj, kao i svi koji neposredno učestvuju u radu sa decom, obavljaju odgovoran i složen posao. Radeći u ustanovama čiji se rad reguliše obrazovnom politikom Srbije, oni su *de facto* deo sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja koje, međutim, „može biti kvalitetno samo onda kada zaposleni u njemu imaju adekvatno obrazovanje i prilike za kontinuirani profesionalni razvoj“ (Vandekerckhove i sar., 2013:16).

Položaj praktičara dodatno je otežan time što, na nivou obrazovne politike, smernice za sagledavanje kvaliteta svog dvodimenzionalnog rada dobija samo za vaspitački deo svog posla – recimo u *Pravilniku o opštim osnovama predškolskog programa* ali i u različitim publikacijama Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, poput *Vodiča za samovrednovanje u predškolskim ustanovama* (Bennett i sar., 2013) ili *Standarda kvaliteta rada predškolskih ustanova* (2012). Deo njegovog profila koji nije regulisan obrazovnom politikom, a odnosi se na podučavanje stranog jezika, prepušten je tako slobodnim tumačenjima. Ona se, međutim, često svode na površna uputstva i svojevrsne *mantr*e – da praktičar kroz igru i u skladu sa interesovanjima i razvojnim karakteristikama dece osposobljava decu za osnovnu komunikaciju na stranom jeziku, koji deca, opet, zbog svojih inherentnih svojstava, lako, brzo i prirodno uče kao svoj maternji jezik. Pritom se ispušta iz vida da pojmovi poput igre ili razvojnih karakteristika predstavljaju predmete složenih teorijskih i praktičnih istraživanja sa kojima saradnik za strani jezik nije nužno upoznat, kao što nije nužno upoznat ni sa istraživanjima o učenju nematernjih jezika na ranom uzrastu kojima se dovodi u pitanje stav o predispozicijama dece za brzo učenje stranog jezika.

Izazovi za praktičare

Prepušten praksi koja je nedovoljno definisana obrazovnom politikom i zasnovana na upitnim teorijskim polazištima o „prirodnom“ učenju stranog jezika na predškolskom uzrastu¹, praktičar se može suočiti sa velikim izazovima. Najpre, tu su „prevelika očekivanja roditelja“ uveravanih da učenje stranog jezika na ranom uzrastu neminovno vodi do razvoja komunikativne kompetencije, bez obzira na to što istraživanja pokazuju da se „čudesni rezultati“ ne mogu očekivati kada su deca novom jeziku izložena u ograničenom vremenskom periodu (Jantscher and Landsiedler, 1999: 25). Dodatni

¹ Više u Jovanović, 2017.

demotivišući pritisak stvara se kada se kvalitet rada praktičara procenjuje kvantitativnim aršinima – brojem reči i izraza na stranom jeziku koje su deca naučila ili stepenom ostvarenosti očekivanih ishoda podučavanja unapred definisanog sadržaja. Taj unapred definisan sadržaj je odlika tipičnih modela učenja stranog jezika na ranom uzrastu (Nikolov and Mihaljević, 2011), od koje nisu odustali ni kreatori jezičke politike u Crnoj Gori prilikom nedavne reforme kojom se engleski jezik uvodi u predškolstvo.¹ Naime, u *Programu za područje aktivnosti Engleski jezik* (2017) lekcijски su razvrstani pojmovi koje bi deca trebalo da nauče, poput boja, brojeva, članova porodice, delova tela ili dana u nedelji. Međutim, tako koncipiran program engleskog jezika, koji se poklapa i sa onim što akteri predškolskog obrazovanja u Srbiji često očekuju, u neskladu je sa koncepcijom predškolskog vaspitanja i obrazovanja koja je definisana u srpskoj obrazovnoj politici. „Velike mogućnosti za ispoljavanje sopstvene inicijative, stvaralaštva i stručnih sposobnosti“, predviđene *Pravilnikom o opštim osnovama predškolskog programa* (2006:30) ostaju nedostižne za saradnika za strani jezik čija se uloga svodi na prenošenje znanja koja su unapred određena kao korisna ili interesantna za decu. On svoj rad ne može da uskladi ni sa savremenim promišljanjima prema kojima uloga praktičara nije primena propisanog programa, već „stalno preispitivanje teorije, prakse i vlastitih polazišta u datom kontekstu“, kao i organizovanje sredine koja deci pruža „izazovna i stimulativna iskustva“ i omogućava im „da se aktivno uključe u program, da prave izbore, donose odluke i imaju uticaj“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017:17, 66). Ako bi se oba aspekta profila saradnika za strani jezik oblikovala prema takvim smernicama, obrazovna politika bi već delom bila zasnovana na uvidima prakse, u kojoj se nedvosmisleno potvrđuje da ono što deci biva interesantno u susretu sa engleskim jezikom često nema nikakve veze sa lekcijским učenjem sadržaja koji su im odrasli odabrali, već sa onim što *za njih* ima smisla.

Zaključak

Iako se danas ne može reći da saradnici za strani jezik učestvuju u sprovođenju jezičke politike na nivou predškolstva, oni bi mogli da imaju važnu ulogu u oblikovanju neke takve buduće politike, tim pre što postoji „pregršt mitova“ a malo empirijskih podataka o učenju stranog jezika na ranom uzrastu (Johnstone, 2002:17). Opisivanjem sopstvenog iskustva praktičari bi obezbedili kreatorima politike i teoretičarima značajan uvid u praksu, a ukazivanjem na izazove sa kojima se danas sreću mogli bi da pomognu u kreiranju politike kojim bi se postojeća praksa unapredila. No, da bi se uključili u takav poduhvat, potrebno je najpre da se u obrazovnoj politici prepoznaju kao značajan profil, jer su u suprotnom osuđeni na svojevrsnu borbu sa vetrenjačama.

¹ *Zakon o izmenama i dopunama Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, 2017: 8.

Literatura

- Bennett, M. i sar. (2013). *Vodič za samovrednovanje u predškolskim ustanovama*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Commission of the European Communities (2008). *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*. Brussels.
- European Commission (2011). *Language Learning at Pre-Primary School Level: Making It Efficient and Sustainable*. A Policy Handbook. Brussels.
- Filipović, J. (2007) Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika. U: Vučo, J. (ured.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* (str. 375-385). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jantscher, E. and Landsiedler, I. (1999). Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview. In: Nikolov, M and Curtain, H. (Eds.). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages* (pp. 13-27). Graz: ECML Publications.
- Johnstone, R. (2002). Addressing „the Age Factor“: Some Implications for Languages Policy. (Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education). Strasbourg: Council of Europe.
- Jovanović, V. (2017). Participacija dece u učenju engleskog jezika u predškolskom uzrastu: između dogme i post-istine. U Stančić, M., Tadić, A. i Nikolić Maksić, T. (ur.). *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: VasPITANJE danas* (str. 94-99). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju; Pedagoško društvo Srbije.
- Mihaljević Đigunović, J. (2012). Early EFL learning in context – Evidence from a country case study. *ELT Research Papers 12-05*. British Council.
- Miljković R. J. (2014). *Evropska obrazovna politika i upravljanje sistemom obrazovanja odraslih* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Nikolov, M. and Mihaljević Đigunović J. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*. No. 31, str. 95-119. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, br. 14, 2006.
- Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 26, 2013.
- Program za područje aktivnosti Engleski jezik*. Zavod za školstvo Crne Gore, 2017. Dostupno na adresi: www.zzs.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId...2 (posećeno 20.8.2018.)
- Standardi kvaliteta rada predškolskih ustanova (2012). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, IMPRES
- Vandekerckhove, A. i sar. (ured.) (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. IMPRES, UNICEF.
- Višacki, J.D. (2016). *Kurikularni okvir za nastavu stranih jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju *Službeni glasnik Republike Srbije*, br.101, 2017.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, *Službeni list Crne Gore*, br.47, 2017.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 18, 2010 i br. 101, 2017.

KREIRANJE OBRAZOVNIH PROMENA NA MIKRO-NIVOU

Simka D. Vukojević
OŠ "Pavle Popović"¹

Apstrakt

Promene koje se uvode u školski sistem jesu izazov za ceo sistem i sve aktere, jer često podrazumevaju menjanje i redefinisane postojećih ideologija, načina razmišljanja i načine delanja svih aktera u ustanovi. Kroz obrazovnu politiku definiše se normativni okvir i funkcionisanje sistema na makro nivou, ali uvođenje inovacija na mikro nivou podrazumeva prihvatanje promena kao važnih i korisnih od strane onih koji je realizuju i njihovo delovanje u skladu sa time. Ovaj rad ima za cilj da kroz prikaz kreiranja programa prevencije nasilja u školama ukaže na 1. važnost razvijanja programa koji odgovaraju na potrebe učenika, nastavnika i roditelja specifične ustanove prema principu "odozdo na gore", 2. ukaže na ulogu koju stručni saradnici pedagozi imaju u procesu kreiranja i uvođenja promena i njenom prilagođavanju konkretnoj ustanovi.

Ključne reči: obrazovni program, prevencija nasilja, upravljanje promenama, vršnjački tim.

Škola kao organizacija – uvođenje promena

Promene koje se uvode u školski sistem jesu izazov za ceo sistem i sve aktere, jer često podrazumevaju menjanje i redefinisane postojećih ideologija i vrednosnih sistema, načina razmišljanja i načine delanja svih aktera u obrazovanju. Kroz obrazovnu politiku definiše se normativni okvir i funkcionisanje sistema na makro nivou, ali uvođenje inovacija na mikro nivou podrazumeva prihvatanje promena kao važnih i korisnih od strane onih koji je realizuju i njihovo delovanje u skladu sa time. Prihvatanje inovacija u tom smislu podrazumeva promenu značenja koje pojedinci pridaju stvarima i događajima, ali i promenu ponašanja koja nastaje kao rezultat promene tih interpretacija.

Uvođenje promena u sistem se može sprovoditi sa ciljem prilagođavanja ili razvoja sistema. *Organizaciona adaptacija* ima za cilj prilagođavanje promenama u okruženju, sa osnovnim uzrokom koji je uveden ili definisan "spolja". Adaptivne promene su na neki način nametnute, a organizacija ima zadatak da im se prilagodi i uspostavi ravnotežu između svojih kapaciteta i spoljašnjih zahteva. *Organizacioni razvoj* ima za cilj

¹ E-mail: simka.vukojevic@gmail.com

unapređenje kompetencija organizacije, sa osnovnim uzrokom koji proističe iz same organizacije. Osnovni pokretači ovih organizacionih promena su ideje, znanje, motivacija i inicijative zaposlenih u samoj organizaciji (Janićević, 2007).

Institucije formalnog obrazovanja kao organizacije u sebi neguju oba pravca uvođenja promena– sa jedne strane prilagođavaju se zahtevima uvedenim spolja (promene koje se uvode “odozgo na dole”), a sa druge strane kreiranjem različitih povremenih, privremenih, specijalizovanih, tematskih, kratkoročnih, dugoročnih i drugih programa, nastoje da promenu uvedu “odozdo na gore”.

Uvođenje promena – individualno i organizaciono učenje kao uslov promene

Bez obzira na način uvođenja promena njena održivost će zavisiti od toga koliko je oni koji je sprovode interpretiraju kao korisnu, važnu i smislenu. Sa druge strane, održivost promene zavisiće i od kulture same ustanove, odnosno razvijenih sistema podrške i načina na koji ona postaje deo kulturnog identiteta same organizacije, tj. ustanove.

Oba procesa, individualni naponi pojedinca i mere podrške organizacije se navode kao nužni i neophodni uslovi da bi došlo do unapređivanja prakse određene ustanove (Mirić, 2017). Iako su promene na individualnom planu nužan uslov promena, unapređivanje prakse celokupne organizacije se ne može posmatrati kao prosta suma učenja na individualnom nivou. Promene na individualnom planu u tom smislu jesu nužan, ali ne i dovoljan uslov promene (Mirić, 2017: 142).

Osnovno pitanje koje se postavlja jeste kako i kada individualno učenje postaje kolektivno? U društvenim naukama, sve više se upotrebljava termin organizaciono učenje, upravo da bi se naglasila razlika između učenja pojedinca i učenja i napredovanja organizacije kao sistema. Odnos između individualnog i organizacionog učenja se definiše kao dvosmeran proces koji se ogleda u tome da od rezultata individualnih učenja zavisi nivo učenja i napredovanja organizacije, ali od interakcije i razmene znanja i informacija u okviru organizacije zavisi i nivo znanja i učenja na individualnom nivou (Mirić, 2017). Učenje (promena) u organizaciji se zato definiše *kao proces postajanja i pripadanja zajednici koja razvija određenu praksu i u kojoj je centralno pitanje učenja kako postati vešt i sposoban učesnik* (Easterby-Smith i Lyles, 2003: str.28). Učenje se u tom smislu posmatra kao sveprisutan proces interakcije i participacije koji se dešava između i sa drugim ljudima, a koji je uslov obezbeđivanja kvaliteta i napredovanja organizacije.¹

¹ Na sličnim osnovama razmatra se i pitanje profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju. Istražujući različite načine profesionalnog napredovanja i stručno usavršavanja vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika, pedagozi navode da profesionalni razvoj zaposlenih nije pitanje individualnog postignuća i odgovornosti da se ispune postavljeni zahtevi, već se posmatra kao kolaborativni proces u kome je zaposleni deo zajednice, a njegov profesionalni razvoj integralni proces razvoja vlastite prakse u

Stvaranje obrazovnih promena na primeru programa “Čuvari mira”

Ako je uvođenje promena u sistem ili organizaciju proces učenja, postavlja se pitanje ko uči i sa kojim ciljem, kome je promena namenjena, šta je potrebno promeniti i kako znati da se promena desila? Dva programa Vršnjačkog tima koji su se tokom dve godine realizovala u osnovnoj školi, zasnivala su se na istom normativnom okviru definisanim na makro nivou. Ipak, promene osnovnih pretpostavki na mikro nivou (o učeniku, procesu učenja i nasilju kao pojavi), doveo je do razlike u implementaciji promena definisanih normativnim okvirom, a što se prepoznavalo kroz redefinisane postojećih uloga i načina učešća učenika i odraslih u njemu.

Odabir učenika za vršnjački tim je započinjao anketom u kojoj se od učenika traži da odgovore na pitanja o tome kako bi postupili u realnoj ili hipotetičkoj situaciji nasilja. Operacionalizacija pitanja je išla prema nivoima nasilja i bila usmerena na učeničke postupke (šta bi ti uradio ako bi video, prisustvovao, saznao o...). Rezultati ankete trebali su da omoguće da se odaberu učenici koji su posebno obučeni za stvaranje pozitivne atmosfere u školi, prepoznavanje nasilnih oblika ponašanja i skretanje pažnje odraslima na nasilje u njihovom okruženju (Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama, 2006)

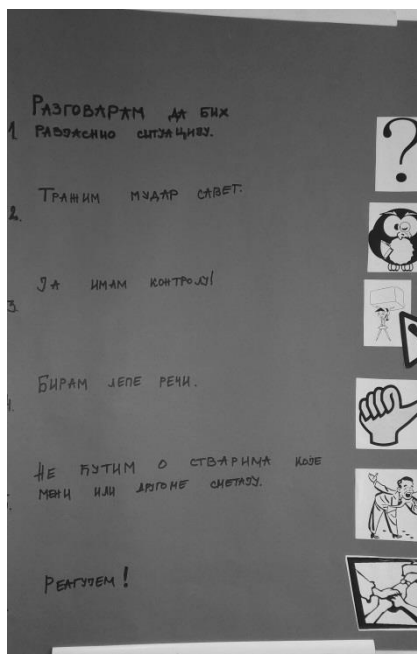
Međutim, zanimljiv je podatak da smo za Vršnjački tim odabrali samo učenike primernog vladanja, bez vaspitnih i vaspitno-disciplinskih mera i učenike koji su kao odgovore na pitanja iz ankete ponudili samo one u kategoriji *pozvao bih nastavnika (razrednog starešinu, dežurnog nastavnika)*. Učenicima smo kao članovima Vršnjačkog tima dali samo jednu ulogu, a osobine timski igrači, komunikativni, kreativni i konstruktivni, strpljivi, osobe od poverenja posmatrali kao nešto što je dato, nešto što učenik ima, ali ne kao nešto što učenik može da razvije, tj. postojeće načine reagovanja menja ili transformiše. Umesto razvojnog pristupa u kome je bitan proces učenja, prihvatili smo poziciju u kojoj dominira princip *ili jesi ili nisi, a ne možeš li to da postaneš?*

Sa istim ciljem i normativnim okvirom, novi program prevencije nasilja “Čuvari mira” smo gradili na drugačijim pretpostavkama koje su menjale način razmišljanja o “problemu”, smisao aktivnosti i način učešća učenika u njemu:

1. Nasilje kao agresivno ponašanje je antropološka pojava. Iako ima mnogo teorija o tome šta uzrokuje nasilje, autori polaze od kontekstualnog sagledavanja agresije tj. sa jedne strane prihvataju evolucionu karakter agresije (agresija kao vid adaptacije i preživljavanja), a sa druge prihvataju stanovište da se oblici ponašanja

neposrednom kontekstu delovanja i unapređivanja prakse vrtića/škole (Breneselović i Krnjaja, 2012: str. 146).

koja su u suprotnosti za društvenim normama o tome šta je društveno poželjno ponašanja uče i da su stečeni (Catalano i Hawkins, 1996). U tom smislu, vaspitne aktivnosti sa učenicima su se zasnivale na prepoznavanju različitih osećanja i pronalaženju alternativnih, funkcionalnih načina reagovanja na stresne situacije, a koji doprinose stvaranju pozitivne sredine za život i učenje učenika.

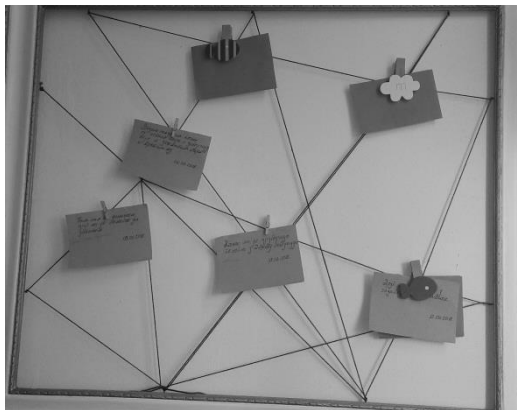


Slika 1. Principi delovanja članova Vršnjačkog tima kome su učenici dali ime “Čuvari mira”, a koji određuju njihovu misiju i vode praktične aktivnosti tokom godine

2. Karakteristike porodičnog i školskog sistema se navode i kao protektivni i kao rizični faktori u javljanju nasilja, ali škola kao institucija se prepoznaje kao mesto koje treba da umani dejstvo faktora fizika, zbog čega se posmatra kao medijator i moderator nefunkcionalnih obrazaca ponašanja (Popović-Čitić, 2012). Međutim, da bi škola ostvarila ovu funkciju ona mora da bude interpretirana od strane deteta i učenika kao takva. Zbog toga, preventivne vaspitne aktivnosti sa učenicima su se zasnivale na stvaranju i uspostavljanju odnosa između učenika i odnosa između učenika i škole, a koje odlikuje privrženost, posvećenost i učešće učenika u prosocijalnim aktivnostima.¹
3. Ako pretpostavimo da učenici znaju da prepoznaju drugačije načine reagovanja (a koji ne doprinose javljanju ili razvijanju nasilja), da biraju način kada i kako

¹ Iz perspektive teorija socijalnog učenja, jednom uspostavljenje jake veze između učenika i škole imaju moć da utiču na ponašanje učenika i to putem formirane lične odluke i interesa učenika. U tom smislu, vezanost za školu predstavlja protektivni faktor koji smanjuje negativne efekte faktora rizika i smanjuje verovatnoću da se jave problemi u ponašanju i nasilje (Popović-Čitić, 2012).

učestvuju u određenim aktivnostima (a da zapravo prepoznaju svoje kapacitete i interesovanja), učenicima dajemo mogućnost za odgovorno učešće i smislenu interakciju sa drugima. Učenici su bili ti koji su prenosili znanje, širili pozitivne ideje i razmišljanja i oni su ti koji su delovali kao pokretači promena.



Slika 2. Mreža dobrih dela u školi koje su učenici “ulovili”

4. Cilj učenja je deljenje različitih perspektiva, učešće, stvaranje i deljenje značenja, misli i osećanja u sredini koja je sigurna i u kojoj nema pravih odgovora, jer do njih dolazimo. Proces učenja je proces traženja odgovora, smisljeno učešće i doprinos učenika, uz međusobno poštovanje i uvažavanje ličnih i tuđih granica, proces razvijanja i otkrivanja identiteta. Pojedinačne aktivnosti u radu sa učenicima su bile usmerene na analizu i tumačenje definisanih principa, ali i svakodnevnih događaja. Sa učenicima smo razgovarali (a što su zapravo bile teme pojedinačnih radionica) o tome kako postupamo u situaciji kada nam nešto ne prija, koje su to teške situacije, kako razjašnjavamo i analiziramo događaj, kako lepim rečima smanjujemo nasilje, koje su to lepe reči, da li su lepe reči za sve lepe, kako možemo biti mudri, ko su mudri ljudi, šta nas čini mudrima, kada treba da zastanemo i razmislimo itd.

U čemu je značaj navedenog programa i kakva je uloga ovakvih programa ako posmatramo obrazovne promene u širem kontekstu? Posebno kada se govori o promenama koje se uvode “odozgo na dole”, njihova realizacija u praksi zavisi od tumačenja i značenja koji joj pridaju oni koji je realizuju. Inovacija, koja normativno može biti pojedinačno regulisana (posebnim pravilnicima, protokolima, uputstvima itd.) nikada se ne može pojedinačno i parcijalno primenjivati, jer sa sobom povlači promenu u interpretacijama osnovnih pojmova u pedagogiji: ciljevi učenja, sadržaj učenja, redefinisane procesa učenja, redefinisane položaja i uloge onih koji uče itd. Različite interpretacije, nesklad u razumevanju ili umrežavanju bilo kojih od ovih elemenata može uticati na prirodu same promene u praksi, njenu realizaciju i njenu održivost.

Stručni saradnik - pedagog kao kreator obrazovnih promena

Kreiranje obrazovnih programa se navodi kao jedno od najznačajnijih oblasti rada stručnog saradnika – pedagoga (Krnjaja, 2013). Kritički odnos, istraživanje i uvođenje promena kao i poznavanje kulture jedne ustanove neki su od elemenata zbog kojih su istraživanja stručnih saradnika u konkretnoj ustanovi navode kao jedan od ključnih elemenata na osnovu koga se grade osnove za uvođenje promena i unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada ustanove.

Bez obzira da li se promena uvodi “odozdo na gore” ili “odozgo na dole”, rezultati istraživanja govore o tome da je potrebno upravljati promenom, potrebno je rukovoditi njome da bi se ona zaista i ostvarila. U oblasti organizacionog poslovanja, osoba zadužena za održivost promena se zove *change agent* i opisuje se kao *osoba koja preuzima na sebe odgovornost u obezbeđivanju uslova da do promene dođe* (Burnes, 2004: 311). Visoka ekspertiza te pozicije se ne odnosi samo na tehničke veštine, instrumente procene i kompetencije, već uključuje kreativno i inovativno povezivanje i iskorišćavanje svih resursa koji čine kontekst jedne organizacije (Burnes, 2004: 310). Osobe na ovoj poziciji imaju odgovornost u razvijanju zajedničke vizije ili svrhe koja daje pravac organizaciji i u okviru koje se može govoriti o legitimnosti i proceni bilo kakve promene (Burnes, 2004:312). U obrazovnom kontekstu, ovi opisi su identični opisu položaja i uloga stručnih saradnika – pedagoga koji se opisuju terminima istraživanje, kreiranje, kritičko razmišljanje, razumevanje svrhe, razvijanje vizije, iniciranje promena, ostvarivanje dobrobiti (Krnjaja, 2013).

Za razliku od drugih profila stručnih saradnika u institucijama formalnog obrazovanja, stručni saradnik pedagog se fenomenom učenja bavi posmatrajući ga i kao individualni, ali i kao grupni fenomen. Analizirajući kontekst u kome se učenje dešava, stručni saradnici pedagozi su usmereni na proučavanje različitih odnosa i na stvaranje prilika za smislene i svrsishodne aktivnosti “prenošenja, stvaranja i transformacije” znanja učenika, nastavnika i roditelja, kao i proučavanjem načina, metoda i oblika rada koji bi takav vid učenja u školi omogućile. Proces unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada je zapravo proces transformacije i učenja (promene) svih aktera obrazovanja, a koji dugoročno utiču na promenu i kvalitet ustanove kao organizacije.

Literatura

- Aleksić – Mirić, A. (2017): Ogranizaciono učenje i znanje: od individualnog do interogranizacionog nivoa, *Teme*, god. XLI, 6p. 1, crp. 139-156.
- Burnes, B. (2004): *Managing change*. England: Prentice Hall.
- Catalano, R.F. i Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. U: Hawkins J.D. *Delinquency and Crime: Current Theories* (pp. 149-197) Cambridge: Cambridge University Press.
- Janićević, N.(2007) : Ogranizaciono učenje u teoriji organizacionih promena, *Ekonomski anali*, br.171, str.7-31.
- Krnjaja, Ž. (2013): Razvijanje obrazovnih programa: gde su pedagozi. V: Nacionalni naučni skup Januarski susreti pedagoga "Pedagog između teorije i prakse", Filozofski fakultet u Beogradu, 31. januar 2013. godine. KRNJAJA, Živka (ur.), PAVLOVIĆ-BRENESELOVIĆ, Dragana (ur.), POPOVIĆ, Katarina (ur.). *Zbornik radova* (str. 85-91). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. (2010): Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, br. 2, str.149 – 167.
- Pavlović-Breneselović, D. i Ž.Krnjaja (2012): Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, 145-162
- Easterby-Smith, M. i M. A. Lyles (2011): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. United Kingdom: Wiley.
- Popović-Čitić, B. (2012): Vežanost za školu kod učenika koji imaju različite uloge u vršnjačkom nasilju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, god. 11, br. 4. 547-564.
- Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Prirucnik_ya_primenu_posebnog_protokola.pdf (posećeno 10.11.2018.)

KRUGOVI PRIJATELJA – PODRŠKA IZGRADNJI VRŠNJAČKIH ODNOSA U VRTIĆU

Marija Belenzada¹, Olgica Gigić, Zorica Pantović, Milica Lazarević, Jelena Paić
PU „Rakovica“

Apstrakt

Deca sa poteškoćama (smetnje u razvoju, problemi u ponašanju, životne krize...) se još u predškolskom periodu suočavaju sa rizikom od izolacije, isključivanja iz vršnjačke grupe jer druga deca često zbog nedostatka iskustva i negativnih stavova i stereotipa odraslih rano mogu da razviju negativne stavove prema njima. Pristup Krugovi prijatelja, koji je u PU Rakovica, razvijan najpre kroz projekat (CIP Centra i uz podršku MPNTR), je zasnovan na holističkom pristupu detetu i porodici, podržava jake strane deteta, uvažava značaj vršnjaka kao prirodne podrške i naglašava plansko izgrađivanje odnosa, jer samo upisivanje deteta u vrtić, u grupu vršnjaka, često ne utiče na spontano razvijanje (prijateljskih) odnosa. Rad sadrži prikaz iskustava i konkretnih koraka vaspitača i stručnih saradnika u primeni metodologije Krugova prijatelja, tokom koje je na različite načine, direktno ili indirektno učestvovalo oko 300 dece predškolskog uzrasta.

Detaljno su navedene aktivnosti stručnog Tima ustanove u primeni pristupa, od obuke vaspitača, pripreme, realizacije, ali i dobiti koje deca, vaspitači, roditelji i stručni saradnici imaju od ovakvog načina rada, kao i uvidi, dileme, teškoće sa kojima su se susretali u praksi.

Ključne reči: istraživanje, odnosi, podrška, vrtić, vršnjaci.

Značaj vršnjačkih odnosa

Odnosi sa vršnjacima imaju značajan uticaj na celokupan razvoj deteta. Kroz odnose sa vršnjacima deca uče jedni od drugih, uče da razumeju i uvažavaju potrebe i osećanja drugih, da rešavaju konflikte, uočavaju i preispituju svoje jake i slabe strane (sta vole, a sta ne vole), oprobavaju se u različitim ulogama, preuzimaju rizike, isprobavaju, istražuju, uče u različitim situacijama tokom čitavog dana, uče od vršnjaka, uče da kontrolišu sopstvene impulse, razvijaju osećanje pripadanja i prihvaćenosti, empatije, razvijaju prijateljstva i dobijaju podršku. Uloga vaspitača je da podstiče razvoj vršnjačke zajednice na različite načine – organizacija igara i aktivnosti u paru i malim grupama, pružanje podrške deci u razrešavanju konflikata, podsticanje dece da pomažu jedni drugima, uvažavanje različitosti, donošenje pravila ponašanja zajedno sa decom, razgovor sa

¹ E-mail: belenzadam@sbb.rs

decom o osećanjima, strahovima, problemima i neprihvatljivim ponašanjima u grupi, o tome sta im smeta, sta bi voleli da je drugačije i kako da to izgrade (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018).

Deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, deca sa poteškoćama u ponašanju često se suočavaju sa rizikom od izolacije, isključivanja i usamljenosti, a deca kojoj nije potrebna dodatna podrška te vrste, zbog nedostatka iskustva, ili stavova odraslih vrlo rano mogu da razviju negativne stavove o deci koja su različita od njih. (Krugovi prijatelja – vršnjačka podrška, 2016).

Pristup Krugovi prijatelja

Pristup Krugovi prijatelja je pogodan kao način pružanja podrške svakom detetu koje je u opasnosti od odbacivanja i izolacije u vršnjačkoj grupi usled: smetnji u razvoju, invaliditeta, neke životne krize, ličnih karakteristika ili problematičnog ponašanja. Takođe je pogodan i kada primetimo: da je dete usamljeno, isključeno iz aktivnosti vršnjačke grupe, ako je u adaptaciji, kada u grupi ima ulogu „dežurnog krivca“, ako ispoljava neprihvatljivo ponašanje, ali i kada hoćemo da podstaknemo socijalni i emocionalni razvoj pojedinca, ali i grupe u celini.

U ovom pristupu dete kojem je potrebna dodatna podrška se naziva „fokus dete“ i za njega se pravi „mreža podrške“. To je „Krug prijatelja“ - tim za podršku koji ima ulogu da pomogne vršnjaku (vršnjacima) da promene neprihvatljivo ponašanje, da se smanji mogućnost odbacivanja iz vršnjačke grupe i da se stvaraju uslovi koji mogu da dovedu do nastajanja i održavanja drugarskih veza i prijateljstava (da vrtić, grupa bude sigurno, bezbedno i podsticajno mesto).

Krugovi prijatelja se oslanjaju na holistički pristup, na jake strane deteta, uvažavanje značaja vršnjaka kao prirodne podrške i naglašavaju plansko izgrađivanje odnosa, jer samo boravak u grupi vršnjaka, često ne utiče na spontano razvijanje prijateljskih odnosa.

Pristup Krugovi prijatelja u PU „Rakovica“

Primena pristupa Krugovi prijatelja započela je u okviru projekta „Krugovi prijatelja – podrška socijalnoj inkluziji dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom“ 2013 – 2015. godine, u organizaciji CIP Centra za interaktivnu pedagogiju i uz saglasnost Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Stručni tim i Direktor su odlučili da se Ustanova uključi u realizaciju Projekta, zato što se filozofija pristupa Krugovi prijatelja uklapa i nadovezuje na naš način planiranja i organizacije vaspitno – obrazovnog rada, shvatanja deteta, dečjeg razvoja i učenja. Pristup omogućava kontinuitet stručnog usavršavanja („Čuvari osmeha“, „Reči su prozori ili zidovi – jezik nenasilne komunikacije“

„Ni crno ni belo“, „Komunikacija bez nasilja – dobra razmena“ i sl.), bolje razumevanje značaja vršnjacke zajednice i podržava i podstiče timski rad kao vrednost koja se neguje u Ustanovi.

U okviru Projekta, psiholog i vaspitač Ustanove su pohađale seminar - trening trenera za Primenu pristupa Krugovi prijatelja, koji su realizovali autori programa Derek Vilson i Kolin Njtn iz organizacije Inclusive Solutions, iz Velike Britanije. Takođe, kao deo Projekta, CIP Centar za interaktivnu pedagogiju je za vaspitače i stručne saradnike naše Ustanove realizovao dva seminara: „Razvijanje inkluzivne obrazovne sredine kroz partnerstvo između porodice i vrtića“ i „Korak po korak“ (44 vaspitača i stručna saradnika) Ovaj seminar je osnažio vaspitače za, između ostalog, realizaciju radionica za roditelje u vezi prihvatanja i uvažavanja različitosti. Radionice su realizovane u vrtićima „Labudić“, „Petlić“ i „Kanarinac“.

Tokom realizacije projekta Krugovi prijatelja, tim stručnih saradnika u Ustanovi je aktivno učestvovao u sledećim aktivnostima:

- Informisanje Vaspitno – obrazovnog veća, Saveta roditelja, Upravnog odbora i roditelja na opštim roditeljskim sastancima u vrtićima u kojima su pokrenuti Krugovi prijatelja.
- Izbor vaspitača koji će proći obuku za primenu pristupa Krugovi prijatelja (vaspitači koji imaju osetljivost, koji su otvoreni za nova iskustva i pristupe, ili imaju pozitivna iskustva u radu sa decom kojoj je potrebna podrška u razvoju).
- Obuka vaspitača i stručnih saradnika iz Ustanove za primenu pristupa Krugovi prijatelja (66 vaspitača i 5 stručnih saradnika je prošlo obuku).
- Izbor vrtića, grupe i deteta za koje će se realizovati radionice krugova prijatelja („Labudić“, „Oraščić“, „Duško Radović“, „Petlić“, „Kanarinac“ i „Izvorčić“).
- Učešće u prilagođavanju izvornog pristupa Krugovi prijatelja kontekstu Ustanove i specifičnostima predškolske delatnosti u Srbiji.
- Učešće u izradi instrumenata i formulara za potrebe pripreme, realizacije i dokumentovanja aktivnosti u okviru Projekta.
- Supervizijski sastanci sa psihologom iz CIP centra i psiholozima iz Inclusive Solutions.

Koraci u primeni metodologije Krugova prijatelja:

Formiranje Krugova prijatelja - stručni tim Ustanove je u saradnji sa Timom za inkluzivno obrazovanje, vaspitačima grupa i roditeljima pokrenuo formiranje krugova prijatelja za šestoro dece („fokus deca“). U Krugovima prijatelja (tim podrške) je bilo 54 dece, a u tih šest grupa je bilo ukupno 240 dece. Najčešće su Krugovi formirani zbog sledećih poteškoća - u odnosima i komunikaciji sa vršnjacima i odraslima, u postavljanju

granica, burne reakcije na zabrane, nepovoljna porodična situacija, kada je dete etiketirano od strane vršnjaka i odraslih „kao neko ko ometa“, „ruši igru“, „udara drugu decu“, „uništava igračke“ i sl.

- Informisanje roditelja grupe na grupnom roditeljskom sastanku i dobijanje njihove pisane saglasnosti. U pravljenju Obrasca saglasnosti je učestvovao Stručni tim.
- Informisanje roditelja „fokus deteta“ i njihova / njegova saglasnost
- Intervju sa fokus detetom i saglasnost deteta – intervju se obično realizuje tokom trajanja radionice sa celom grupom kojoj fokus dete ne prisustvuje. Važno je da mu se objasni šta rade deca u njegovoj grupi i da će im se on kasnije priključiti, tokom prvog sastanka Kruga prijatelja. U sastavljanju pitanja za Intervju koji se realizuje tokom zajedničke igre su učestvovali stručni saradnici.
- Sastanak - radionica sa celom grupom – realizuje se nakon dobijenih svih saglasnosti.

KORACI:

- Jedan voditelj (stručni saradnik) je imao ulogu facilitatora i vodio razgovor sa decom, a drugi (stručni saradnik ili vaspitač) je beležio i grafički predstavljao dečje odgovore, zapažanja i predloge.
- Donošenje pravila
- Iznošenje situacija – kada je „fokus detetu“ lepo u vrtiću (šta to lepo i dobro radi)
- Iznošenje situacija – kada mu nije lepo u vrtiću - značaj razmene – deci je omogućeno da kažu šta im smeta
- Iznošenje predloga, ideja - kako pomoći „fokus detetu“ da ima više drugara, da se bolje, lepše druži, da mu bude lepše u vrtiću.
- Lični krugovi podrške (aktivnost koja deci pomaže da povežu osećanja i ponašanja)
- Izbor tima za podršku „fokus detetu“ – Krug prijatelja (6 – 10 dece).

Prvi sastanak Kruga prijatelja - realizuje se neposredno nakon sastanka sa celom grupom.

KORACI:

- Objašnjenje „fokus detetu“ razloga okupljanja.
- Iznošenje stvari koje „fokus dete“ dobro radi, šta voli u vrtiću.

Iznošenje situacija i ponašanja „fokus deteta“ koja su neprihvatljiva i smetaju drugarima u grupi.

- Predlaganje aktivnosti za pružanje podrške detetu – postavljanje ciljeva
- Dogovor oko imena Kruga prijatelja (Neka od imena: “Dobriško”, “Najbolji drugari”,

“Prijateljstvo”, “Super krug”, “Krug prijatelja koji pomaže svima u nevolji”).

Naredni sastanci Kruga prijatelja - realizovali su vaspitači grupe ili vaspitači i stručni saradnici. Realizovano je, zavisno od grupe, 6 – 10 sastanaka za jedno dete.

Evaluacija

Na zajedničkim sastancima Stručnog tima, Tima za inkluzivno obrazovanje, i vaspitača grupe u kojima su realizovane radionice Krugova zaključeno da postoji višestruki značaj primene pristupa Krugovi prijatelja- za decu, vaspitače, roditelje i stručne saradnike:

Primećena je promena u ponašanju dece za koju su rađeni Krugovi prijatelja – poštuju pravila grupe („deli igračke sa decom“, „koristi lepe reči i pozdrave“, prihvata pomoć vršnjaka -, „manje galami jer ga deca opominju“), komunicira sa većim brojem dece i odraslih, razume vezu između osećanja i ponašanja, pokušava da razume i uviđa šta to smeta njegovim drugovima, saznanje da je prihvaćen takav kakav jeste, da može da promeni ponašanje, da neće naići na osudu ako ne uspe, da postoje drugovi koji ga podsećaju, pomažu mu da prevaziđe to ponašanje i da može da se osloni na vršnjake.

Kroz ovaj pristup deca su imala podršku za razvoj samopoštovanja, samopouzdanja, empatije, za obogaćivanje socijalnih odnosa i priliku da kroz saradnju u vršnjačkoj grupi razvijaju socijalne veštine – aktivno slušanje, poštovanje pravila i učešće u njihovom donošenju, pregovaranje, postavljanje ciljeva, preuzimanje odgovornosti za sopstvene odluke. Takođe, deca koja su bila unutar Krugova prijatelja su pokazala razumevanje za drugo dete (zašto nešto radi i kada to nešto radi) i prihvatanja drugog deteta onakvog kakvo jeste; bolje su upoznali sebe, imali priliku da kroz predlaganje podrške „fokus detetu“, razvijaju samopouzdanje, samopoštovanje, („svidelo im se što su pitani“), razvijali su timski duh („podsećaju jedni druge da mogu sami da reše konflikt kao na Krugovima“) i kritičko mišljenje. Učešće u Krugovima prijatelja bila je prilika deci da prevaziđu etiketiranje „fokus deteta“ i izađu iz „začaranog kruga“ (tužakanje i „dežurni krivac“) kroz aktivno učešće u predlaganju rešenja i realizaciji kroz konkretnu akciju i podsećanje kada „fokus dete“ radi to sto njima ne prija i sta mu tada pomaze. Takođe, dobili su sigurnost, veru – da ukoliko njima bude potrebna podrška u nekoj životnoj situaciji mogu da se oslone na vršnjake. U jednog grupi deca su predložila i kasnije sama vodila sastanke Krugova. Takođe, deca su način rešavanja iz Krugova preneli na rešavanje nekih drugih situacija u grupi.

Roditelji su imali mogućnost da aktivno učestvuju u pripremi i praćenju efekata Krugova prijatelja, priliku da bolje upoznaju svoje dete, uvide njegove sposobnosti, veštine i interesovanja, što vodi prihvatanju deteta onakvog kakvo jeste, priliku da razumeju značaj podrške koju njihovo (fokus) dete dobija od vršnjaka i odraslih u vrtiću.

Roditelji su često nakon radionica Krugova prijatelja govorili da kod kuće primećuju ponašanja deteta koja su nova, drugačija i više im se dopadaju, da su ih deca učila toleranciji i empatiji.

Vaspitači i stručni saradnici su pokazali veću osetljivost i poverenje u dečje sposobnosti i mogućnosti, bolje razumevanje i prihvatanje dece (posebno deteta za koga su formirani Krugovi prijatelja), shvatili značaj vršnjačkog učenja i podrške, „dečje kulture“ za „fokus dete“ i svu decu, razumeli važnosti učešća dece u donošenju i menjanju pravila ponašanja u grupi spram donošenja pravila za koje vaspitač smatra da su važna. Sledeće rečenice vaspitača i stručnih saradnika ovo ilustruju: “Nisam znala da deci toliko smeta nepoštovanje dogovorenih pravila”, “Nisam znala da on ima toliko kreativne predloge” „Od njega sam očekivala da se više uključi” “Imala sam predrasude prema toj grupi dece i fokus detetu. Prvi put sam ih stvarno čula”.

Ovakav način rada je podstakao na promišljanje – koliko zaista “čujemo decu” - koliko smo skloni da sami rešavamo problem u grupi ne konsultujući decu i ne uvažavajući ih kao ravnopravnog partnera. Došli smo zaključka da se u pozadini ovakvog ponašanja uočava “moć odraslih nad moći dece”, jer odrasli predlaže, rešava problem koje se tiče svih i veruje da su njegovi postupci adekvatni sa svu decu. Sve ovo nam je pomoglo da shvatimo važnost podele odgovornosti sa decom - deca predlažu rešenja, pokreću akcije, pružaju podršku, iniciraju promene. Nakon ovog pristupa postala je jasnija uloga odraslih za preuzimanje lične odgovornosti za uključivanje, odnosno isključivanje deteta iz vršnjačke grupe. Takođe, značajno je da deca lakše postavljaju ciljeve od odraslih, njihovi ciljevi su životniji („da nam kaže zašto se ljuti“, „da se igramo i sami rešavamo probleme“, „da zajedno pravimo, rušimo i gradimo“, „da ga stalno zanimamo nečim“), da sa lakoćom uočavaju i iznose zapažanja o jakim stranama druga (šta je to što zna da radi i šta je to sto voli da radi), pre i lakše nego odrasli i da se manje ljute na dete kome je potrebna podrška (u odnosu na odrasle koji su često „zaglavljani u ljutnji“).

Ipak, pristup Krugovi prijatelja nije zaživeo u praksi u meri u kojoj smo očekivali. Zbog toga je organizovan sastanak vaspitača i stručnih saradnika na kome se razgovaralo o značaju pristupa i analizirane su poteškoće u primeni pristupa: veliki broj dece u grupi, česte promene vaspitača ometaju kontinuitet u realizaciji radionica, nedovoljno izgrađeno poverenje vaspitača i roditelja zbog čega roditelji smatraju da je njihovo dete u ovom pristupu etiketirano, očekivanje brzih, vidljivih promena ponašanja deteta/dece. Pored ovih teškoća smatramo da značajan razlog za nedovoljno prepoznavanje značaja pristupa leži u nepoverenju odraslih u decu, neuviđanju značaja konsultovanja, suštinskog uključivanja dece u izgradnju vršnjačke zajednice. Sve ovo zahteva veliku promenu iznutra, (lična implicitna pedagogija stavovi, predrasude) promenu uverenja, stavova za šta treba puno vremena, truda i podrške, ali je i ostvarivo, jer su dobiti nemerljive!

Važni zaključci

Krugovi prijatelja je Projekat koji nam je na početku bio dragocen kao tehnika u radu sa decom (način rada sa jednim detetom, sa grupom dece, pomoć u građenju grupne dinamike, u uključivanju roditelja). Ali smo kroz naš istraživački pristup došli do zaključka da su Krugovi prijatelja filozofija vaspitanja (življenja) dece i odraslih – kako inače treba raditi i ponašati se svakodnevno sa decom.

Rad je pokrenuo i pitanje "moći" stručnih saradnika nad moći vaspitača" - često se vaspitačima predlažu gotova rešenja, uvođenje neke tehnike, promena načina rada sa pozicije stručnog lica. Ovaj pristup podseća da zajedno istražuju nove načine, analiziraju efekte i dobiti, dolaze do uvida i grade razumevanja - podela odgovornosti i ravnopravnost sa vaspitačima i decom. Stručni saradnici su upoznali sebe u novoj ulozi kroz neposredan rad sa decom (kontinuirano vođenje radionica) i time ojačali svoje kompetencije, međusobno poverenje i timski rad sa vaspitačima u zajedničkom pružanju podrške deci.

Literatura

Grupa autora. (2016). *Krugovi prijatelja – vršnjačka podrška*. Beograd: CIP - centar za interaktivnu pedagogiju.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta, Sl. Glasnik, br. 16/2018. Beograd: Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja.

DOKUMENTOVANJE UČENJA DECE – PRIČE ZA UČENJE

Kristina R. Drini¹
CIP - Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd

Apstrakt

U 21. veku, u kom se znanja neprekidno razvijaju, u svetu koji je sačinjen od više realnosti, tradicionalna shvatanja obrazovanja i učenja ne mogu da „održe korak“ sa vremenom. Građenje zajedničkih razumevanja sveta koji nas okružuje, učenje u kontekstu svakodnevnog življenja i kroz razmenu sa okruženjem podrazumeva razvijanje predškolskog programa u dečijem vrtiću, uključivanjem dece, roditelja, zaposlenih u predškolskoj ustanovi i drugih članova lokalne zajednice. U fokusu ovako kreiranih programa su odnosi. Ključne dimenzije programa su pitanja vrednosti, odnosi moći, učešće, saradnja, učenje kao proces. Uključivanje dece, roditelja i drugih odraslih podrazumeva, ne samo učestvovanje u razvijanju predškolskih programa, već i učestvovanje u dokumentovanju učenja. Jedan od načina dokumentovanja učenja dece u dečijim vrtićima je kroz priče za učenje. Priče za učenje podržavaju i prate razvoj dispozicija za učenje. Razvijanje dispozicija za učenje se smatra ključnim za razvijanje veština celoživotnog učenja, osnovne funkcije obrazovanja danas. Mogu li priče za učenje postati deo prakse u dečijim vrtićima?

Ključne reči: dečiji portfolio, dokumentovanje učenja, priče za učenje, razvijanje programa.

Uvod

Za razliku od modernističkih teorija, zasnovanih na uverenjima o postojanju jedne realnosti, prema postmodernističkim teorijama, koje naglašavaju značaj socijalnih odnosa, postoji mnoštvo realnosti i teži se zajedničkom razumevanju sveta, građenjem smisla i značenja. Savremena sociologija detinjstva detinjstvo razume kao mrežu socijalnih odnosa koje deca aktivno pregovaraju sa odraslima. Alan Prout i Alison Džejms (James, Prout 2005: 7), autori koji se bave savremenom sociologijom detinjstva, naglašavaju da je nezrelost deteta biološka činjenica, ali da je razumevanje nezrelosti i značenje koje mu dajemo kulturna činjenica. Detinjstvo se može razumeti kao socijalna konstrukcija – ono se konstruiše i rekonstruiše, *za decu* i *od strane* dece. U 21. veku, u svetu u kom se znanja neprekidno razvijaju, u svetu koji je sačinjen od više stvarnosti, o kom učimo gradeći tekstualne i socijalne konstrukcije (Lather, 1991, prema: Dahlberg, et al., 2007) i tako produbljujemo razumevanja života, tradicionalna shvatanja obrazovanja

¹ E-mail: kristina@cipcentar.org

i učenja ne mogu više da „održe korak“ sa vremenom. „Osnovna funkcija obrazovanja u 21. veku nije prenošenje određenog skupa znanja i veština, već podrška razvoju sposobnosti i posvećenosti celoživotnom učenju...“ (Carr i Claxton, 2004, prema: Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2017: 39). Savremeni predškolski programi ne nastaju *van* konteksta dečijih vrtića, već se deca, roditelji, zaposleni u predškolskim ustanovama i drugi članovi lokalne zajednice uključuju u proces razvijanja programa, uvažavaju se njihove perspektive, njihove i specifičnosti lokalne zajednice u kojoj žive. Prateći ovaj pristup, deca, roditelji i drugi odrasli se uključuju u proces dokumentovanja učenja i života u dečijem vrtiću, oni su deo tog procesa i u odnosu na njega izražavaju svoje mišljenje, stavove, ideje, predloge.

Priče za učenje – teorijska polazišta

Priče za učenje, kao pristup dokumentovanju učenja dece, razvijala je Margaret Kar sa kolegama, praktičarima, decom i njihovim roditeljima tokom višegodišnje prakse, odnosno naučno-istraživačkog projekta u predškolskim ustanovama na Novom Zelandu. Cilj ovog projekta bio je razvijanje okvira za praćenje i evaluaciju učenja koje se zasniva na principima i nitima datim u Novozelandskom nacionalnom predškolskom okviru za kurikulum Te Whariki (Te Whariki, 2016), Niti i principi su međusobno povezani i grade „tkanu potku“ što je i značenje imena ovog programa.

Tabela 2. Principi, niti i ciljevi okvira za kurikulum Te Whariki (Minsitry of Education, 1996)

PRINCIPI	NITI	CILJEVI
<i>OSNAŽIVANJE: Kurikulum osnažuje dete da uči i raste</i>	DOBROBIT	Deca su u okruženju u kojima se promoviše njihovo zdravlje, neguje njihova emocionalna dobrobit i štite se od povreda.
<i>HOLISTIČKI RAZVOJ: Kurikulum kao odraz holističkog razvoja i učenja</i>	PRIPADANJE	Deca i njihove porodice su u okruženju u kojima niti koje povezuju porodicu i svet se uvažavaju i proširuju, znaju da imaju mesto, prihvataju rutine, običaje i svakodnevne događaje, znaju ograničenja i granice prihvatljivog ponašanja.
<i>PORODICA I ZAJEDNICA: porodica i zajednica predstavljaju integralan deo kurikuluma</i>	DOPRINOS	Deca su u okruženjima u kojima postoje jednake mogućnosti za učenje, bez obzira na pol, sposobnosti, godine ili etničku pripadnost; uvažena su kao individue; podstiču se da uče sa drugima.
<i>ODNOSI: Deca uče kroz uzajamne odnose sa ljudima, okolinom i predmetima</i>	KOMUNIKACIJA	Deca su u okruženjima u kojima razvijaju veštine neverbalne i verbalne komunikacije sa različitom svrhom; imaju prilike da iskuse priče i upoznaju simbole svoje i drugih kultura; otkrivaju i razvijaju različite načine da se izraze i ispolje svoju kreativnost.

ISTRAŽIVANJE	Deca su u okruženju u kome se njihova igra vrednuje kao smisljeno učenje prepoznaje značaj spontane igre; jačaju svoje samopouzdanje i kontrolu nad svojim telom; uče strategije aktivnog istraživanja, razmišljanja i rasuđivanja; razvijaju teorije o svetovima – prirodnim, društvenim, fizičkim i materijalnim.
--------------	---

Priče za učenje sada su jedan od široko primenjivanih načina dokumentovanja učenja u predškolskim ustanovama na Novom Zelandu. Podrazumevaju pisanje narativa, odnosno priča, koje se koriste kao osnova za interpretiranje učenja koje se dešava u određenim situacijama (Blaiklock, 2008), odnosno, alata pomoću kog zaista upoznajemo dete, njegova interesovanja, snage i potrebe (Mackay, 2007). Priče za učenje promovišu saradnju, deljenje iskustava sa drugima - decom, roditeljima, praktičarima; vidljivost, mogućnosti da se deca vide kao kompetentni učenici (Hatherly, Sands, 2002). Kar opisuje priče za učenje kao „alternativni način evaluacije“ (Carr, 2001), nasuprot tradicionalnom pristupu, u kom se učenje razume kao individualni čin i nezavisno od konteksta; evaluacija je usmerena ka proceni unapred definisanih kriterijuma/veština i znanja, dok se alternativni model fokusira na participaciju, odnosno učestvovanju svih aktera u procesu, čime se učenje produbljuje i obogaćuje.

Kako su priče za učenje povezane sa principima kurikuluma? One omogućavaju: 1) Osnaživanje – deca se uključuju u praćenje i evaluaciju svog učenja, čime se osnažuju za dalje planiranje sopstvenog učenja i aktivnosti u vrtiću i razvijaju samopouzdanje; 2) Holistički razvoj – povezuje značajne epizode učenja u dečjem portfoliju; 3) Porodica i zajednica – razvijanje priča za učenje uključuje članove porodice i druge članove zajednice; 4) Odnosi – definišu kontekst kao osnovu uzajamnih odnosa sa ljudima, mestima i stvarima (Carr and Lee, 2012: 88, prema: Carr and Mitchel, 2014).

Dispozicije za učenje

Kar i Klakston opisuju dispozicije za učenje kao kombinaciju sklonosti ka učenju, osetljivosti i sposobnosti (Carr and Claxton, 2004), kao tri elementa koja ih grade. Mogu se predstaviti kao *odnos prema učenju, sklonost i potencijal ka učenju*, kao što su istrajnost, saradnja, kreativnost, preuzimanje odgovornosti, radoznalost (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Kar opisuje dispozicije za učenje kao navike uma ili kao sklonosti ka postupanju u određenim situacijama na određene načine (Katz, 1990) i navodi radoznalost, prijateljski/neprijateljski stav prema drugima, kreativnost, sklonost naređivanju, kao neke od dispozicija i naglašava da se dispozicije razvijaju u situacijama u kojima dete ima mogućnost da se ponaša tako da osnažuje određenu dispoziciju. Dispozicije za učenje nisu cilj koji treba ostvariti sam po sebi, dostići određeni, najviši

stepen razvijenosti, već prepoznati „mogućnosti i mogući pravac rasta i u skladu sa njima, pružati podršku u njihovom osnaživanju ili slabljenju” (Carr and Claxton, 2004: 88).

Priče za učenje prate i podržavaju razvoj dispozicija za učenje koje Margaret Kar bliže definiše kao situaciono uslovljene strategije učenja, pokrenute motivacijom, iz kojih onaj ko uči prepoznaje, bira, menja, odgovara na, istražuje i konstruiše mogućnosti za učenje (Carr, 2001: 21). Karen Mekej naglašava da razvoj dispozicija kod dece treba podržati, a ne "učiti" ih - podržati razvijanje koncentracije, samostalnosti, preuzimanja odgovornosti, timskog rada, istrajnosti, poverenja, tolerancije, interesovanja, radoznalosti, donošenja odluka, optimizma, nošenja sa stresnim situacijama, rešavanja problema, komunikacijskih veština, jezika, hrabrosti (Mackay, 2007).

Priče za učenje u praksi

Priča za učenje se razvija na osnovu crteža, fotografije ili narativa o iskustvu deteta ili grupe dece, nastale kroz inicijativu deteta, vaspitača ili roditelja. Priča opisuje situaciju u kojoj je dete samo ili sa vršnjacima rešilo neki problem, ili je zajedničkim pregovaranjem donešena odluka, odnosno dato iskustvo pokazuje jake strane svih aktera. Vaspitač na osnovu nje daje predlog za dalje podržavanje učenja, u vidu novih materijala, uključivanja odraslih, dalja istraživanja (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2017).

Pisanje priča za učenje za praktičara podrazumeva razvijanje osetljivosti za prepoznavanje situacija u kojima se dešavaju procesi učenja kod dece, promena koje su se javile u razumevanju i razmišljanju i praćenje razvijanja dispozicija. Pored toga, vaspitač tokom rada, razvija osetljivost za prepoznavanje situacija kako individualnog, tako i situacija grupnog učenja dece. Iako su situacije učenja raznolike i kontekstualno uslovljene, pa samim tim predstavljaju izazove i ne mogu se precizno definisati, smernice za njihovo prepoznavanje mogu biti situacije u kojima deca rade nešto što je novo, drugačije ili nešto što se nadovezuje na ranije aktivnosti. To mogu biti i situacije u kojima deca istražuju, uvežbavaju određenu aktivnost, teže usavršavanju, odnosno pokazuju istrajnost. U razvijanju osetljivosti za prepoznavanje situacija učenja praktičar traga za vezama među teorijskim postavkama, principima, prošlim iskustvima dece i kulturnim aspiracijama porodica i situacijama učenja koje se dešavaju u svakodnevnom praksi i povezuje ih. Uvažavanje prošlih iskustava i kulturnih aspiracija porodica dece i njihovo povezivanje sa životom u dečijem vrtiću važan je aspekt vaspitne prakse. Pored povezivanja, prošla iskustva dece i kulturne aspiracije porodica mogu biti osnove za razvijanje projekata, osmišljavanja aktivnosti, započinjanja, razvijanja i produbljivanja odnosa sa porodicama. Na ovaj način ostvaruje se dublja povezanost porodica sa dečijim vrtićem i šalje poruka porodicama da je dečiji vrtić otvoreno mesto koje uvažava i poštuje kulturne i lične identitete.

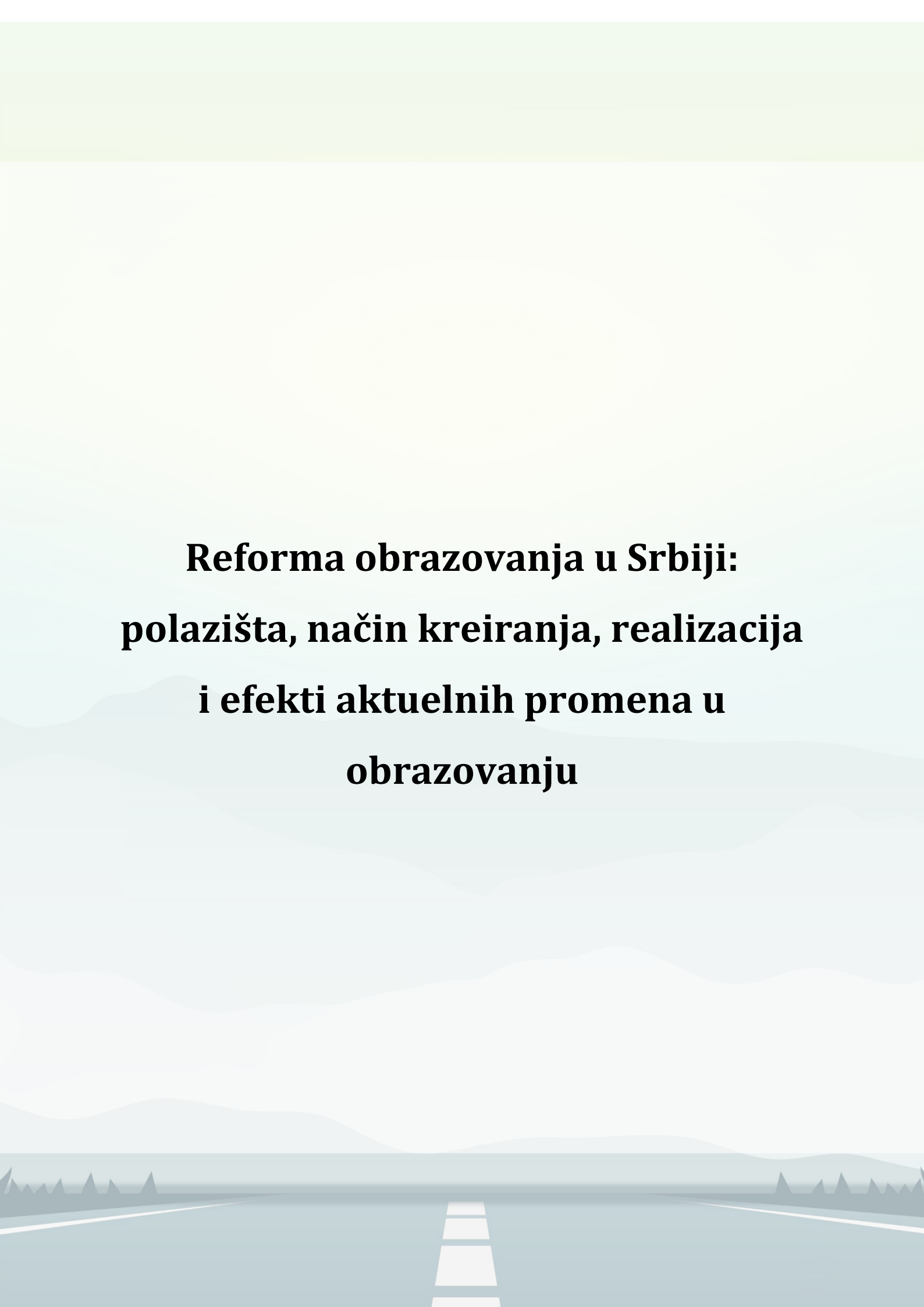
Priče za učenje – između teorije i prakse

Priče za učenje mogu biti značajan izazov za praktičare, zbog svoje kontekstualne uslovljenosti, nepredvidivosti kada priča počinje i nesigurnost u primeni ovog (novog) načina dokumentovanja. Tokom dokumentovanja javljaju se brojna pitanja, koja treba preispitivati sa drugima (kolegama vaspitačima, stručnim saradnicima, literaturom). Uz podsticaj da se pitanja otvaraju pozivam praktičare da isprobaju dokumentovanje pričama za učenje, kako bi se otvorile mogućnosti da zaista uvidimo njihovu svrhu i razumemo ih.

Kada prihvatimo da postoji mnoštvo realnosti, a ne „jedna istina“, kada svoje implicitne pedagogije gradimo na shvatanjima da je dete bogato potencijalima, agens sopstvenog razvoja i učenja, a detinjstvo važno samo po sebi, kada se trudimo da poštujemo i uvažavamo svako dete i odraslog, sa svojim snagama i pravima za koje treba da se zalažemo da se ostvaruju, kada smo zaista spremni da čujemo šta deca i odrasli govore, tada smo spremni da uživamo u putovanju, da zajedno rastemo, učimo, pišemo priče za učenje i gradimo zajednicu učenja, koja između ostalog, po mom mišljenju, predstavlja suštinu predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Literatura

- Blaiklock, K.E. (2008). A Critique of the Use of Learning Stories to Assess the Learning Dispositions of Young Children. *NZ Research in ECE Journal*, Vol. 11, str. 77-87.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. London: Paul Chapman Publishing.
- Carr, M., Claxton, G. (2004). A framework for teaching learning: the dynamics of disposition. *Early Years*, Vol 24, br 1, str. 87-97.
- Carr M., Lee, W (2012). *Learning Stories, Constructing Learner Identities in Early Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. New York: Routledge.
- Hatherly A. & Sands L. (2002). 'So what is different about Learning Stories?' The First Years: Nga Tau Tuatahi New Zealand. *Journal of Infant and Toddler Education*. Vol. 4, pp. 8-12.
- James, A., Prout, A. (2005). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: UK Farmer Press.
- Katz, L. (1990). What Should Young Children Be Learning? *Exchange* 11/94, pp.23-25.
- Krnjaja, Ž. i D. Pavlović Breneselović (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mackay, K. (2007). Writing Learning Stories. Dostupno na adresi: <https://whangamataplaycentre.files.wordpress.com/2012/11/61.pdf> (posećeno 21.11.2014).
- TE WHĀRIKI He whāriki mātauranga mō ngāmokopuna o Aotearoa, *Early childhood curriculum*, Ministry of Education. 2016.

The background features a stylized landscape with a road in the foreground leading towards a range of mountains. The sky is a light, pale green, and the mountains are rendered in soft, muted tones of blue and green. The overall aesthetic is clean and modern.

**Reforma obrazovanja u Srbiji:
polazišta, način kreiranja, realizacija
i efekti aktuelnih promena u
obrazovanju**

SARADNJA NOSILACA OBRAZOVNE POLITIKE, ISTRAŽIVAČA I PRAKTIČARA U PROCESU REFORME: JEDAN USPEŠAN PRIMER SA NEIZVESNIM KRAJEM¹

Dragana Pavlović Breneselović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad se bavi pitanjem prirode promena u obrazovanju i neophodnosti povezivanja nosilaca obrazovne politike, istraživača i praktičara u reformskim inicijativama. Na primeru projekta pilotiranja novih Osnova programa PVO u Srbiji, objašnjava se priroda ove saradnje kao i izvori izazova u odnosima partnerstva. Pitanje uspešnosti započetog reformskog procesa nije pitanje pozitivnih ishoda projekta pilotiranja po sebi već pitanje sistemskog utemeljenja održivosti promena kroz reforme.

Ključne reči: model projektne intervencije, obrazovne promene, održivost, različitost perspektiva, teorija promene.

Uvod

Savremene teorijske postavke i istraživanja u oblasti obrazovnih politika i reformi u obrazovanju (Adelman and Taylor, 2007; Fullan, 2011; Mason, 2016; Pacini-Ketchabaw and Nxumalo, 2013, Reigeluth, 2008) ukazuju na tri ključna aspekta u procesu pokretanja reforme i unapređivanja kvaliteta obrazovanja:

- Neophodnost povezivanja donosilaca politike obrazovanja, istraživača i praktičara u pokretanju reformskih promena i građenju kvaliteta obrazovanja
- Neophodnost sistemskog sagledavanja reformskog procesa što znači sagledavanje njegove kompleksne prirode celovito, kontekstualno i procesno.
- Neophodnost planskih, sistemskih i sistematskih mera podrške održavanju uvedene promene. Promene uvedene kroz neki projekat imaju tendenciju zastoja,

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: dbrenese@f.bg.ac.rs

modifikovanja i/ili deklinacije, ukoliko ne postoji sistem kojim se obezbeđuje njihova održivost (Pavlović Breneselović, 2014).

Uvođenje novog programskog dokumenta u obrazovni sistem je po svojoj suštini reformska inicijativa. U Srbiji je donošenjem Zakona o PVO (2010 i 2017) i Strategije razvoja obrazovanja (2014) predviđeno donošenje novih Osnova programa PVO.

Jedan uspešan primer saradnje: Pilotiranje novih Osnova programa PVO

Po prvi put, donošenje novog programskog dokumenta u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja nije se svelo na izradu dokumenta od strane stručne komisije i njegovo formalno usvajanje čime postaje obavezujući za primenu u radu svih predškolskih ustanova, već mu se pristupilo kao reformskom procesu koji se realizuje u partnerstvu nosilaca obrazovne politike, akademske zajednice, nevladinog sektora i praktičara kroz više faza i kroz razvojni projekat. Projekat „Pilotiranje novih Osnova PVO – Godine uzleta“ realizovan je u periodu od oktobra 2016. do juna 2018. godine kroz partnerstvo MPNTH, ZUOV, UNICEF, Instituta za pedagogiju i andragogiju i tri predškolske ustanove (iz Čačka, Novog Sada i Zemuna).

Da bi se ostvarila uspešnost realizacije partnerskog razvojnog projekta nužno je njegovo postavljanje kroz razrađenu „teoriju promene“ (Anderson, 2004; Laing and Todd, 2015) kojom se eksplicitno artikuliše kako će se ostvariti očekivane promene, kroz koje aktivnosti u datom kontekstu i sistematski i kumulativno prati veze između aktivnosti, konteksta i ishoda. Ekspliciranje teorije promene podrazumeva izradu modela projektne intervencije kojim se definišu polazišta projekta, faktori projektne intervencije, područja i fokus intervencije.

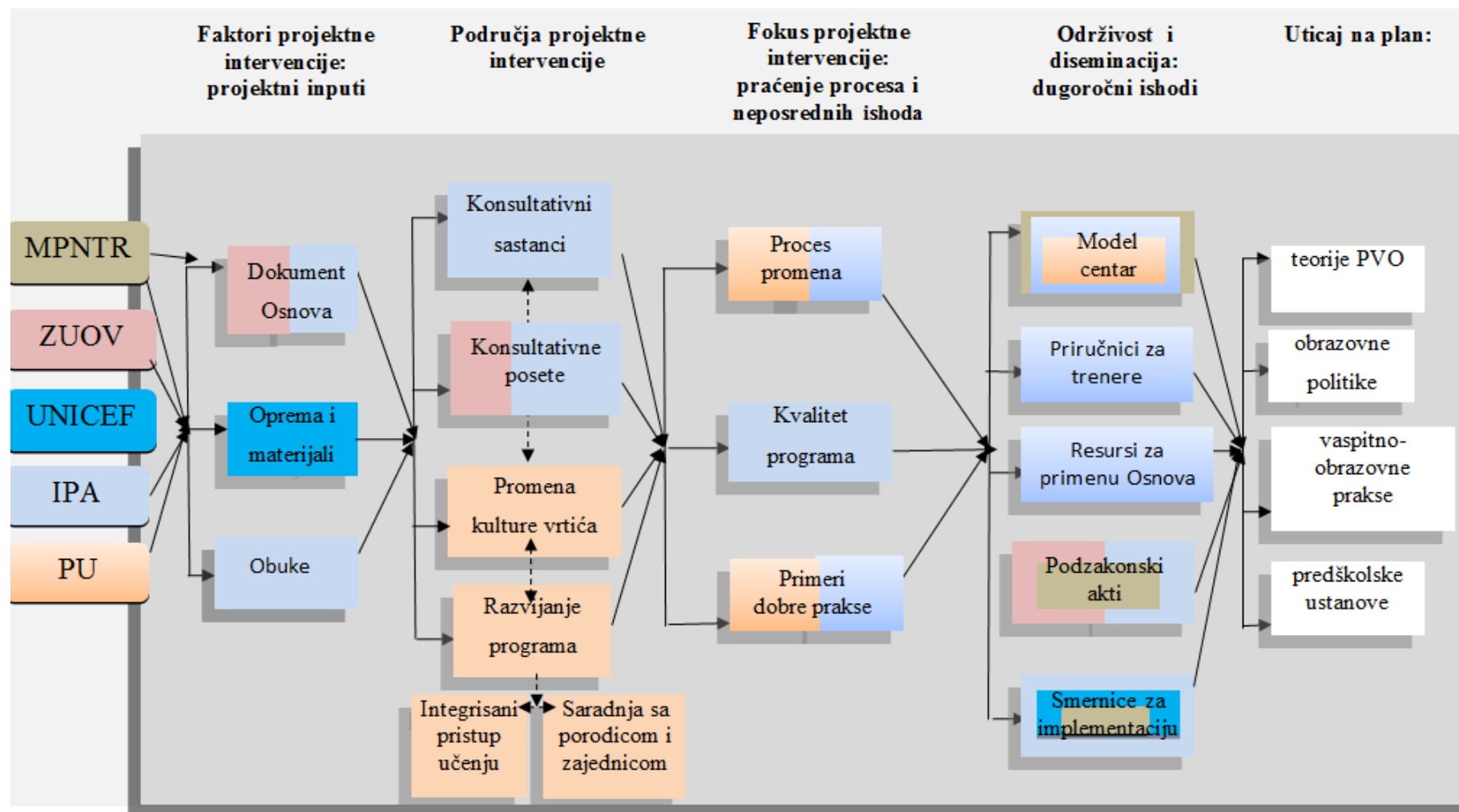
Polazišta intervencije su epistemološki i teorijski postulati kojima se određuje priroda intervencije. U ovom projektu polazišta su:

- kontekstualno shvatanje prirode programa vaspitno-obrazovnog rada. Program vaspitno-obrazovnog rada sa decom nastaje i gradi se u realnom kontekstu vaspitno-obrazovne prakse. Program ne može biti unapred pisani dokument već se gradi kroz zajedničko učešće svih učesnika i oblikuje kulturom vrtića, porodice i lokalne zajednice i šireg društvenog konteksta. Intervencijom usmerenom na uvođenje novog programa se grade pretpostavke za razvijanje programa, od kojih je suštinska programski okvir kojim se određuju teorijsko-vrednosna polazišta na kojima se zasniva program, slika o detetu i razumevanje kako ono uči i uloge odraslih u tome.

- sistemsko shvatanje prirode promena u vaspitnoj praksi. Promena u praksi pedagoškog delovanja podrazumeva promenu koja nastaje u realnom programu. Zbog toga suština pedagoške intervencije nije u unošenju novog segmenta programa kao „gotove promene” već u omogućavanju, podsticanju i podršci razvoju promena u kontekstu vrtića kroz transformaciju kulture vrtića i prakse vaspitača i drugih praktičara.
- sistemski pristup u razumevanju kvaliteta programa. Kvalitet se shvata kao kontekstualan i dinamičan proces koji se sagledava kroz praćenje procesnih dimenzija konteksta i njegovih potencijala za dobrobit i učenje deteta, a ne kroz merenje postignuća deteta.

Iz ovih polazišta proističe model projektne intervencije (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018). Model projektne intervencije je grafički prikaz relacija između cilja na koji je usmerena intervencija (fokusa intervencije) i strategija i aktivnosti koje će se koristiti (faktora intervencije) u određenim područjima da bi se to ostvarilo, kao i načina praćenja tog procesa (Taylor-Powell and Hener, 2008). Na narednoj strani je dat model projektne intervencije projekta “Godine uzleta” (Slika 1). Pravougaonici su dati u boji koja odgovara boji kojom je označen partner u projektu koji je nosilac te aktivnosti/delovanja.

Slika 1: Model projektne intervencije „Godine uzleta“



Gde nastaju problemi u saradnji: različitost perspektiva i spremnost da se uči

I najbolje osmišljen model reformske inicijative u procesu realizacije nailazi na probleme, otežavajuće okolnosti i odstupanja i nužnost modifikacije, kao što i, koliko god temeljno uspostavljena, saradnja između nosilaca obrazovne politike, praktičara i istraživača nailazi na izazove. Ovi izazovi proističu pre svega iz različitosti i specifičnosti perspektiva ova tri aktera. Oslanjajući se na Frajdsonove postavke (Freidson prema Katz, 1993) o razlikama između istraživača i praktičara elaborirali smo razlike u *orijentaciji, znanjima, polazištima, odnosu prema i težnji* istraživača, praktičara i nosilaca politike (Tabela 1).

Tabela 1. Razlike između istraživača, praktičara i nosilaca politike

	ISTRAŽIVAČI	PRAKTIČARI	NOSIOCI POLITIKE
ORIJENTACIJA	Refleksivna: orijentisani na refleksiju i sagledavanje alternativnih pravaca akcije i interpretacije	Akciona: primarna sposobnost neposrednog delovanja u različitim situacijama visokih protivurečnosti.	Proceduralna: orijentisani na pitanje nadležnosti, procedura, legislative, delegirane ekspertize
ZNANJE	Konceptualno: tragaju za konceptima da bi objasnili kako nešto funkcioniše	Praktično: prihvataju ono što deluje i ima efekte čak i bez objašnjenja	Pregovaračko (umeće mogućeg): orijentisani na usaglašavanje i prilagođavanje
UTEMELJENJE	Teorijsko: tragaju za teorijom koja pomaže u organizovanju praćenja i izgradnji sistema tumačenja i konceptata koji čine koherentni sistem	Subjektivno: oslanjaju se na direktno, neposredno iskustvo ili iskustvo drugih praktičara pre nego na teoriju. Praktičari su spremni da prihvate teorijske postavke samo ako korespondiraju sa subjektivnim stanovištem	Pragmatično: tragaju za efikasnošću - kako sa što manje ulaganja doći što pre do što većih ishoda
ODNOS PREMA PROCESU/ PROMENI	Skepticizam: sumnjičavost, preispituju pouzdanost i mogućnost generalizacije	Vera: imaju potrebu da veruju u ono što rade, sumnja i skepticizam su za njih disfunkcionalni	Korist: dobit za sve koja nosi političku dobit
TEŽNJA	Determinisanost: traganje za zakonitostima ili otkrivanje zakonitosti i teorija koje će omogućiti predikcije	Relativnost: smatraju da su pojave u realnom svetu suviše kompleksne da bi bilo moguće postavljati zakonitosti	Kompromis: odstupanja su neminovna, najbolja rešenja su ona koja su izvodljiva u datim okolnostima

Partnerstvo istraživača, praktičara i donosilaca politike zahteva promenu i usaglašavanje perspektiva, „usaglašavanje forme znanja“, kako navodi Flir (Flerr, 2013) i ta promena nije proizvoljno pitanje personalnih afiniteta već je povezana sa epistemološkom paradigmom kao polazištem koncepta promene iz koje proističe model intervencije. U skladu sa našim modelom, to je zahtevalo promenu u svim navedenim dimenzijama - veći akcenat na refleksivnosti svih aktera, subjektivnosti i preispitivanju vlastitih polazišta, kao i veru i zajednička uverenja kao pokretače akcija svih aktera. Ovakav odnos mora se zasnivati na uzajamnom poverenju, sveobuhvatnosti, usklađenosti, povezanosti i uvažavanju, kulturi razvoja i akcionoj orijentaciji, ojačavanju svih učesnika i distribuciji moći (Fullan, 2011; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011; Pacini-Ketchabaw and Nxumalo, 2013). U tom odnosu, ne samo istraživači već svi akteri postaju „presudni (kritički) prijatelj“ („critical friend“, Kemmis & McTaggart, 2005) kao „glas spolja“ koji otvara novu perspektivu; kao neko ko daje pozitivne povratne informacije; kao neko ko daje podršku i podstiče da se proba novo, vlastito, drugačije; kao neko ko otvara pitanja kojima se produbljuju i proširuju uvidi i gradi zajedničko saznanje.

Uspešni ishodi pilotiranja: zašto je kraj neizvestan?

Kvalitet dokumenta novih Osnova programa ostvaren je kroz partnerski model njegove izrade i nadgrađen u procesu pilotiranja i potvrđen rezultatima evaluacije i izuzetno pozitivnom međunarodnom recenzijom. Međutim, sva istraživanja i iskustva govore da kvalitetan dokument jeste dobar osnov, ali nije dovoljan za uspešnu implementaciju Osnova kao supstancijalnu reformsku inicijativu.

Implementacija Osnova predstavlja proces uvođenja Osnova kao zvaničnog nacionalnog dokumenta PVO i obuhvata proces diseminacije u sistemu i proces implementacije na nivou PU.

1. Diseminacija - širenje primene Osnova u sistemu PVO počinje, a ne završava se postojanjem novog dokumenta Osnova i podrazumeva:

- dobro osmišljen *model diseminacije* koji omogućava širenje primene Osnova na način kojim se obezbeđuje efektivnost (fazno afirmativno širenje uzimajući u obzir postojeće kapacitete za širenje, regionalne specifičnosti i raspoložive materijalne i vremenske okvire)
- planski sistem obuka i sistem podrške koji daje osnov za preispitivanje i pokretanje promene u konkretnoj praksi u skladu sa Osnovama.

Pitanje održivosti reformske inicijative na nivou sistema ne završava se obuhvatom svih PU novim Osnovama, već je pitanje razvoja kapaciteta na nivou sistema za kontinuirani razvoj i stalni proces promene.

2. Implementacija Osnova na nivou PU - kao proces transformacije prakse na nivou realnog programa vrtića koji zavisi od promena na ličnom planu praktičara u konkretnom kontekstu kulture institucije i lokalnom kontekstu. Promena prakse

podrazumeva i promenu na nivou vrednosti i uverenja, formiranje novih nosećih obrazaca koji postaju opšteprihvaćene norme svih učesnika. Iz ovoga sledi da je drugo važno pitanje održivosti, pitanje razvoja kapaciteta za refleksiju, podršku, razmenu i akciju.

Tek postizanje ova dva aspekta održivosti može garantovati uspešnost reforme PVO zasnovane na novim Osnovama programa. Vreme će pokazati da li smo se naučili novim ulogama u reformskim promenama koje zahtevaju partnerstvo.

Literatura

- Adelman, H.S., Taylor, L. (2007). *Systemic Change for School Improvement: Implementing and Sustaining Prototypes and Going to Scale*. UCLA Center.
- Anderson, A. (2004). *Theory of Change as a Tool for Strategy Planning*. New York: The Aspen Institute.
- Katz, L. (1993). Trends and Issues in the Dissemination of Child Development and Early Education Knowledge. *International Journal of Early Years Education*, vo 1, no 2, p. 7-18.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. In Denzin, N. (ed) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 271-329). California: Sage.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse. *Nastava i vaspitanje*, god. 60, br. 2, str. 296-309.
- Laing, K. and Todd, L. (eds) (2015) *Theory-based Methodology: Using theories of change in educational development, research and evaluation*. Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Fleer, M. (2013). Attunement of Knowledge Forms: The Relational Agency of Researchers, Policy Writers, and Early Childhood Educators. In Duncan, J and Conner, L. *Teachers and Researchers in Collaboration* (pp 27-49). New York: Palgrave Macmillan.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204.
- Mason, M. (2016). Complexity theory and systemic change in education governance, in Burns, T. and F. Köster (eds.). *Governing Education in a Complex World* (pp 41-53). Paris: OECD Publishing.
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F. (2013). Re-generating Research Partnerships in Early Childhood Education: A Non-idealized Vision. In Duncan, J and Conner, L. *Teachers and Researchers in Collaboration* (pp 11-27). New York: Palgrave Macmillan.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Dečji vrtić kao model centar. *Nastava i vaspitanje*, god. 63, br. 3, str. 369-387.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (ur.) (2018). *Završni izveštaj projekta Pilotiranje nacrtu Osnova programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: IPA.
- Reigeluth, C. M. (2008). *Chaos theory and the sciences of complexity: Foundations for transforming education*. In F. M. Duffy (Ed.), *Dream! create! sustain!: Mastering the art & science of transforming school systems* (pp. 288-315). *Leading Systemic School Improvement Series*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Taylor-Powell, E., Hener, E. (2008). *Developing a logic model: Teaching and training guide*. Wisconsin: University of Wisconsin, Cooperative Extension

REFORMA OBRAZOVANJA KAO PROCES PROMENA U CILJU RAZVOJA¹

Emina Hebib²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Reforma obrazovanja je složen proces koji treba da vodi ka razvoju obrazovne prakse i celokupne delatnosti obrazovanja. U oblasti školskog obrazovanja reforma treba da predstavlja proces promena koje za cilj imaju menjanje i razvoj prakse školskog rada i načina funkcionisanja škole i školskog sistema. U ovom radu navode se i objašnjavaju osnovne odlike reforme obrazovanja kao procesa promena razvojnog karaktera i daje se kratak osvrt na aktuelne reformske procese koji se odvijaju kao deo ili rezultat mera globalne obrazovne politike. U tekstu se kao posebne teme analiziraju važnost participacije i saradnje aktera školskog sistema u procesu kreiranja i realizacije promena i razvoj i primena modela upravljanja orijentisanog na razvoj. Ova pitanja analiziraju se kao pretpostavke uspešnog sprovođenja reforme obrazovanja.

Ključne reči: obrazovna politika, promene u cilju razvoja obrazovanja, pretpostavke za sprovođenje reforme obrazovanja, reforma obrazovanja,.

Uvod

U savremenim školskim sistemima već nekoliko decenija odvijaju se reformski procesi, ali su oni praćeni nizom teškoća. U pojedinim školskim sistemima reforme ne dovode do očekivanih rezultata, neretko se zaustavljaju, prekidaju ili se od njih odustaje. Stoga je opravdano postaviti pitanja šta treba da čini osnovu procesa reforme i na koji način on treba da se sprovodi da bi se stiglo do očekivanih rezultata.

U ovom radu reforma obrazovanja objašnjava se kao proces promena u cilju razvoja prakse školskog rada, funkcionisanja škole i školskog sistema. Nakon navođenja i objašnjenja osnovnih odlika reforme obrazovanja kao procesa promena, u tekstu se daje osvrt na aktuelne reformske procese koji se odvijaju kao deo mera globalne obrazovne politike. Posebno se ističe važnost participacije i saradnje svih aktera školskog sistema u kreiranju i realizaciji promena, kao i razvoja i primene modela upravljanja orijentisanog na razvoj kao pretpostavki uspešnog sprovođenja reforme obrazovanja.

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: ehebib@f.bg.ac.rs

Promena – ključna odlika procesa reforme obrazovanja

Bez obzira da li se pod reformom obrazovanja misli na modifikaciju postojeće prakse školskog rada, strukturalno-organizacione promene pojedinih ili svih segmenata školskog sistema (Hess, 2004) ili na ugradnju u praksu drugačijih pogleda na prirodu i funkciju školskog obrazovanja – izvesno je da se o reformi može govoriti kao o procesu promena, odnosno intervencija u cilju razvoja školskog obrazovanja (Angus, 2004; Zeus 2003). Promene koje podrazumevaju razvoj čine specifičnu vrstu promena – radi se o promenama koje predstavljaju „raskid” sa postojećom praksom, odnosno transformaciju u funkcionisanju sistema (Osborne & Brown, 2005). U školskoj praksi, funkcionisanju škole i školskog sistema dešavaju se različite vrste promene, ali ne nose sve potencijal reformskog procesa.

Vrste promena u školskoj praksi, funkcionisanju škole i školskog sistema. Pored kratkoročnih promena koje su uglavnom usmerene na rešavanje konkretnih praktičnih problema, promene u cilju razvoja su strateškog karaktera i deo su dugoročnog razvojnog planiranja. Teoretičari organizacije govore o razlici između: promena koje rezultiraju novinama u praksi institucije ali bez menjanja sistema vrednosti i uverenja kolektiva; promena koje rezultiraju strukturalnim izmenama u celini institucije. Kao poželjan ishod druge grupe promena javlja se razvoj znanja i stavova članova kolektiva i aktera institucionalnog života čime se menja paradigma organizacionog i individualnog delovanja (Bonous Hammarth & Smith, 2001). Sve navedene promene dešavaju se i u školi, ali bi se promene strateškog karaktera i druga grupa promena, sa navedenim pratećim ishodima, mogle podvesti pod proces reforme.

Iako promene u funkcionisanju škole, kao i svih drugih institucionalnih sistema, mogu biti urgentne (adaptacija sistema na nove i drugačije zahteve okruženja), promene razvojnog karaktera treba da budu planirane – odnosno da se dešavaju na osnovu analize postojećeg stanja i definisanja ciljeva razvoja (Osborne & Brown, 2005).

Sve prethodno rečeno ukazuje na to da su promene razvojnog karaktera veoma složen fenomen i da su one "... proces, a ne događaj" (Fullan, 2001: 40) kojeg je neophodno razumeti kako bi se mogao kontrolisati i kako bi se njime moglo delimično upravljati. Da li i na koji način aktuelni reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja predstavljaju promene razvojnog karaktera najbolje pokazuju njihove osnovne odlike.

Odlike aktuelnih reformskih procesa u oblasti školskog obrazovanja

U cilju razvoja kvaliteta obrazovanja koji je trenutno u fokusu pedagoške teorije, obrazovne politike i prakse (Zajda, 2010), u praksi se pokušavaju ostvariti dva modela školskog obrazovanja: humanističko-razvojni i ekonomsko-kompetitivni (Hebib i sar., 2017). Kao deo procesa demokratizacije društva (Mundy, 2006), ulažu se naponi u cilju

ostvarivanja jednakosti i pravednosti u obrazovanju i primene inkluzivnog obrazovanja, a istovremeno se široko praktično primenjuje koncept obrazovanja usmerenog na razvoj kompetencija koji predstavlja refleksiju ekonomskih principa na školski rad.

Kao lajtmotiv reformi obrazovanja već nekoliko dekada javlja se pitanje “kako stići do višeg nivoa učeničkih postignuća” (Hofman et al., 2004). U praksi funkcionisanja različitih školskih sistema primenjuju se i pokreću brojne mere usmerene ka osiguranju što boljih rezultata školskog rada (Hanushek & Raymond, 2001, prema: Hofman et al., 2004). Iako se međusobno razlikuju prema konkretnim ciljevima i sadržaju (Best et al., 2013, prema: *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*, 2015), ove mere imaju jednu zajedničku odliku - kao polazna osnova u njihovom koncipiranju koriste se rezultati nacionalnih i međunarodnih istraživanja rezultata školskog rada.

Sve veća popularnost pristupa koji se može nazvati “na podacima utemeljena politika i praksa (školskog) obrazovanja” (eng. *evidence-based educational policy and practice*) (Wiseman, 2010) leži u uverenju da političke odluke i praktična rešenja razvoja školskog obrazovanja treba da se donose na temelju znanja i istraživačkih podataka, a ne na temelju intuicije i verovanja (Banks, 2009). Međutim, receptivna okolina spremna za prijem političkih odluka utemeljenih na istraživačkim rezultatima (Banks, 2009) može se obezbediti jedino u uslovima tzv. kontekstualizacije rezultata istraživanja (Carnoy, 1999; Zajda, 2005, prema: Wiseman, 2010).

Naime, obrazovna politika i reforme obrazovanja utemeljene na istraživačkim podacima mogu biti usmerene ka promenama prakse školskog rada (Slavin, 2008), ali jednoobraznim i uniformnim promenama (Rust, 2005) koje za cilj imaju ispunjavanje definisanih opštevažećih obrazovnih standarda (Wiseman & Baker, 2005). Međutim, da bi promene bile funkcionalne u okvirima pojedinačnih školskih sistema specifičnih obeležja, one treba da budu povezane sa procenom aktuelnog stanja u njihovom funkcionisanju na temelju informacija iz različitih izvora, odnosno na temelju različitih vrsta znanja o praksi koje ne mora uvek biti “merljivog” karaktera (Hammersley, 2005).

Uspešne reforme obrazovanja neosporno su rezultat dobrih ideja, ali i uslova pod kojima su se te ideje razvile i u kojima se primenjuju iz njih proizašla rešenja (Fullan, 2009). Stoga, iako bi se, teorijski gledano, u globalnim okvirima mogao razraditi jedan jednoobrazan model reforme, on se verovatno ne bi mogao uspešno primeniti u različitim sredinama, posebno ne u onim u kojima sprovođenje reforme zahteva preispitivanje i menjanje stavova i uverenja ključnih aktera školskog sistema o funkciji i prirodi školskog obrazovanja (Finnan, 2000). Smislenije je, zato, umesto razrade uniformnih reformskih rešenja, raditi na obezbeđivanju uslova za školski rad, za funkcionisanje škola i školskih sistema koji su isti ili slični razvijenim uslovima u sredinama koje su uspešno reformisale školsko obrazovanje. Odnosno, bilo bi važno pažnju usmeriti na pitanje pretpostavki uspešnog sprovođenja reforme obrazovanja.

Pretpostavke uspešnog sprovođenja reforme obrazovanja

Reforma obrazovanja je dug i složen proces koji treba da se odvija u koordinisanim fazama među kojima je posebno važna faza implementacije promena jer tokom nje najviše dolazi do izražaja determinisanost reforme obeležjima društvenog, političkog i kulturnog konteksta. Obeležja konteksta određiće način odvijanja i domete promena koji zavise od nivoa razvoja i raspoloživosti materijalnih i ljudskih resursa, obeležja specifične obrazovne tradicije (Cummings, 2010), kao i od broja i vrste otpora (Erlichson & Goertz 2001, Fairman & Firestone 2001, Lusi 1997, Oakes et al., 2000; prema: Datnow et al., 2006). Stoga, politička odluka o reformisanju obrazovanja nije dovoljna (Aguerrondo, 2003), već je potrebno obezbediti pripremljenost kreatora i realizatora promena za suočavanje sa brojnim i različitim izazovima tokom reformskog procesa (Hebib, 2013).

Jedan od glavnih izazova u sprovođenju reforme obrazovanja jeste pitanje da li se i kako potrebne promene mogu utemeljiti na vrednostima koje se promovišu putem globalno dominantnih orijentacija u razvoju školskog obrazovanja, a istovremeno uskladiti sa specifičnim obeležjima školskih sistema. Moguće je “dobiti bitku” sa navedenim izazovom ukoliko se obezbedi: participacija svih aktera školskog sistema i njihova saradnja u procesu reforme; razvoj i praktična primena modela upravljanja usmerenog na razvoj.

Participacija i saradnja kao pretpostavke uspešnog sprovođenja reforme. Reformski proces koji počiva na participaciji i saradnji ne treba da se odvija kao niz propisanih mera koje treba sprovesti u praksu (tzv. legislativna reforma), već kao proces u čijem kreiranju izraženiju kritičku ulogu i prostor za akciju imaju sami praktičari (Friend & Cook, 1990; Hill, 2004). Da bi promene vodile razvoju školskog obrazovanja: „... potrebno (ih) je institucionalizovati, a ne samo implementirati u praksu... Arhitekti promena moraju maksimalno mobilizirati osoblje ustanove u cilju obezbeđivanja njihove kooperativnosti i svojevrsne preorijentacije ka promeni“ (Thompson et al., 2003, prema: Osborne & Brown, 2005, str. 234). U procesu reforme obrazovanja nije ključno osnažiti praktičare da rade bolje, već ih je neophodno osposobiti da preispitaju školsku praksu i funkcionisanje školskog sistema u celini (Hess, 2004). Reforma treba da se vodi tako da se kod praktičara redukuje strah od promena i da se prostor za konflikte zameni prostorom za dogovor na osnovama zajedničkih interesa i ciljeva (Lieberman & Miller, 2007). Reforma treba da se odvija na temeljima saradnje, ali i da rezultira razvojem saradnje kao osnovnog principa funkcionisanja škole i školskog sistema u celini.

Upravljanje razvojem kao pretpostavka uspešnog sprovođenja reforme. U procesu reforme od izuzetne važnosti je da se upravljanje školom i školskim sistemom odvija na način da predstavlja “snagu pozitivnih promena” (Fulan, 2001: 3). Upravljanje školom treba da se usmeri ka kreiranju kulture promene, a ne samo definisanju strukture i

sadržaja promena. Nije dovoljno samo uvoditi inovacije, jednu za drugom, u praksu školskog rada, potrebno je izgraditi kapacitet za kritičko sagledavanje i preispitivanje postojeće prakse i selekciju novih ideja i rešenja za njen razvoj (Fullan, 2001). Za upravljanje školskim sistemom koje bi bilo usmereno na razvoj važna su pitanja lokacije na kojoj se kreiraju inovacije i direkcije promena. Izvesno je da najbolje rezultate u sprovođenju reforme pruža kombinacija direktivnog upravljanja od strane organa koji se nalaze na vrhu upravljačke hijerarhije sa jačanjem svih segmenata sistema kako bi se moglo pristupiti raspodeli obaveza i odgovornosti u sprovođenju reforme (Hopkins, 2008, Moos & Huber, 2007, prema: Pont, Nusche & Moorman, 2008, str. 19). Izgradnja i primena navedenog modela upravljanja obezbeđuje mogućnost da se reforma obrazovanja sprovodi kao proces upravljanja razvojem, a ne pravilima (Moos, 2008).

Zaključak

Da bi se reforma obrazovanja kao proces promena u praksi školskog rada, funkcionisanju škole i školskog sistema uspešno sprovela neophodno je planirane i definisane promene uskladiti sa obeležjima konteksta u kojem će se one odvijati čak i kada su deo globalnih tendencija i pravaca razvoja obrazovanja. Ovo podrazumeva da se u različitim sredinama i specifičnim školskim sistemima ne mogu sa podjednakom uspešnošću praktikovati ista konkretna rešenja i modaliteti reforme čak i kada su ciljevi i sadržaji planiranih promena isti ili veoma slični. Da bi se reforma oblikovala prema obeležjima konteksta neophodno je da se obezbedi participacija svih aktera školskog sistema u njenom koncipiranju i intenzivna saradnja u njenom sprovođenju, kao i upravljanje institucijama i sistemom u celini koje će biti orijentisano na procese i razvoj, a ne na procedure i pravila.

U analizi realizovanih ili započetih reformi obrazovanja u različitim sredinama umesto procene njihovih efekata pažnju bi trebalo usmeriti na procenu nivoa obezbeđenosti potrebnih pretpostavki uspešnog sprovođenja procesa promena. Jer, u mnogim sredinama reforme obrazovanja “ne uspevaju” zato što se prethodno ne obavi adekvatna “priprema sistema za promene”.

Literatura

- Aguerrondo, I. (2003). Decentralization May Not Be Enough. In *Organization of Ministries of Education* (pp. 65-76). Paris: UNESCO.
- Angus, M. (2004). *The Rules of School Reform*. London: Routledge Falmer.
- Banks, G. (2009). *Evidence-Based Policy Making: What Is It? How Do We Get It?* Canberra: Australian Government, Productivity Commission.
- Bonus Hammarth, M. & Smith, J. M. (2001). Sustaining change efforts in higher education: A look at factors influencing organizational learning and renewal. In A. W. Astin & H. S. Astin (Eds.), *Transforming Institutions: Context and Process* (pp. 56-69). Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.

- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO.
- Cummings, W. K. (2010). How educational systems form and reform. In J. Zajda & M.A. Geojaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. 19-41). London and New York: Springer.
- Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S. & Teddlie, Ch. (2006): *Integrating Educational Systems for Successful Reform in Diverse Contexts*. Cambridge: University Press.
- Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges* (2015). EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. Dostupno na adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf> (posećeno 15. 10. 2017.)
- Finnan, Ch. (2000). Implementing School Reform Models: Why Is It So Hard for Some Schools and Easy for Others? Annual Meeting of the American Educational Research Association April 24–28. 2000, New Orleans: American Educational Research Association. Dostupno na adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446356.pdf> (posećeno 25. 12. 2017)
- Friend, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultations*, Vol. 1, No. 1, 68-86.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2009): Leadership development: The larger context. *Educational Leadership*, 45-50. Dostupno na adresi: www.ascd.org (posećeno 15. 10. 2017.)
- Hammersley, M. (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, Vol. 1, No. 1, 85-100.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E., Šaljić, Z. i Spasenović, V. (2017). Funkcija(e) škole: vaspitanje i/ili obrazovanje. U M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (ur.), *Vaspitanje danas, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga* (str. 10-19). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Hess, F. M. (2004). *Common Sense School Reform*. New York: Palgrave.
- Hill, P. T. (2004). New capacity for civic oversight. In P. T. Hill & J. Harvey (Eds.), *Making School Reform Work – New Partnership for Real Change* (pp. 17-26). Washington: Brookings Institution Press.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Gray, J.M. & Daly, P. (2004). *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Dostupno na adresi: <http://rre.sagepub.com/content/34/1/1> (posećeno 10. 08. 2015.)
- Lieberman, A. & Miller, L. (2007). Design principles for learner-centered professional development. In W. D. Hawley (Ed.), *The Keys to Effective Schools* (pp. 99-117). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Moos, L. (2008). School leadership for democratic building: Fundamentalist beliefs or critical reflections? *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 3, 229-246.
- Mundy, K. (2006). Education for all and the new development compact. In J. Zajda, S. Majhanovich, V. Rust & E. Martin Sabina (Eds.), *Education and Social Justice* (pp. 13-39). Dordrecht: Springer.
- Osborne, S. P. & Brown, K. (2005): *Managing Change and Innovation in Public Service Organizations*. London: Routledge.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: OECD.

- Rust, V. D. (2005). Educational reform: Who are the radicals? In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. 443-455). Dordrecht: Springer.
- Slavin, R. E. (2008). What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 1, 5-14.
- Wiseman, A. W. & Baker, D. P. (2005). The worldwide explosion of internationalized education policy. In A. W. Wiseman & D. P. Baker (Eds.), *Global Trends in Educational Policy* (pp. 1-21). Amsterdam: Elsevier.
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for education policymaking: Global context and international trends. *Review of Research in Education*, Vol. 34, No. 1, 1-24. Retrieved July 10, 2016 from the World Wide Web
- Zajda, J. (2010). Globalisation and the politics of education reform. In J. Zajda & M.A. Geo Jaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. XIII-XX), London and New York: Springer.
- Zeus, L. (2003). *Ideology, Discourse and School Reform*. London: Praeger.

Pregledni naučni rad
UDK 316.624-087.874(497.11)
159.923.5-087.874(497.11)
37.06:364.63(497.11)

PREVENCIJA ANTISOCIJALNOG PONAŠANJA UČENIKA – STANJE U ŠKOLSKOJ PRAKSI I MOGUĆI PRAVCI PROMENA

Zorica Šaljić¹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Različite forme antisocijalnog ponašanja dece i mladih sve više okupiraju pažnju svih društvenih činilaca, posebno škole koja predstavlja veoma važan društveni faktor za ostvarivanje prevencije različitih formi antisocijalnog ponašanja učenika. U ovom radu daje se osvrt na ključna zakonska i podzakonska rešenja u oblasti obrazovanja u našem školskom sistemu kojima se reguliše ostvarivanje preventivnog delovanja škole, kao i na stanje u postojećoj školskoj praksi u oblasti prevencije antisocijalnog ponašanja učenika. U postojećoj zakonskoj regulativi deklarativno se naglašava sveobuhvatan pristup preventivnom delovanju škole, ali se tom pristupu ne pridaje dovoljno pažnje, jer su date samo opšte smernice za ostvarivanje preventivnog delovanja škole na univerzalnom nivou, dok su interventne mere u slučaju ispoljenog nasilja jasno definisane i konkretizovane. Upravo je to i jedan od ključnih problema koji se javlja u praksi ostvarivanja preventivne funkcije škole. U unapređivanju ostvarivanja preventivnog delovanja škole treba poći od planiranja preventivnih mera i aktivnosti u skladu sa različitim stepenom rizika kojem su izloženi učenici i uključivanja svih važnih aktera iz detetovog okruženja u njihovu realizaciju.

Ključne reči: prevencija, antisocijalno ponašanje učenika, programi prevencije, školska praksa

Uvod

Pojmom antisocijalno ponašanje učenika obuhvaćen je širok spektar ponašanja kojima se narušavaju društvene norme i sistem vrednosti. Ovim pojmom obuhvaćene su različite nepoželjne manifestacije u ponašanju dece i mladih, kao što su bežanje od kuće ili škole; izbegavanje i neodgovoran odnos prema obavezama; nepoštovanje autoriteta; upotreba alkohola i psihoaktivnih supstanci; nepristojno ili destruktivno ponašanje na ulici, u školi i drugim javnim mestima; agresivno ponašanje; prisvajanje tuđe imovine (krađe); rano stupanje u seksualne odnose ili promiskuitetne sklonosti (Šaljić, 2017). Kao što se može videti, antisocijalno ponašanje čine ponašanja različitog stepena i težine, u smislu narušavanja važećih normi i posledica koje to ponašanje ima po samog aktera i

¹ E-mail: zorica.saljic@f.bg.ac.rs

njegovu okolinu. Nasilje se može izdvojiti kao oblik antisocijalnog ponašanja koji najozbiljnije ugrožava sve uključene aktere, te su stoga i programi prevencije koji se razvijaju širom sveta u najvećem broju usmereni na prevenciju nasilja.

Škola, kao najvažniji društveni činilac vaspitanja i obrazovanja i sredina u kojoj deca i mladi ostvaruju najviše vršnjačkih interakcija u kojima se mogu pojaviti različite forme nasilja i drugih oblika antisocijalnog ponašanja, ima veoma važnu ulogu u prevenciji antisocijalnog ponašanja svojih učenika. Ostvarujući vaspitni i obrazovni rad, škola deluje preventivno i podstiče prosocijalno ponašanje učenika. Osim toga, u sve složenijim uslovima savremenog života, sve više se javlja potreba za realizacijom preventivnih programa s ciljem sprečavanja javljanja i ponavljanja određenih problema u ponašanju učenika. Značaj škole ogleda se u tome što raspolaže mogućnostima da sistematski, organizovano i planski sprovodi preventivne programe. S obzirom na to da učenici značajan deo svog vremena provode u školi, škola ima značajnu ulogu u uočavanju prvih znakova problema u ponašanju učenika i pravovremenom i adekvatnom reagovanju u cilju sprečavanja njihovog daljeg razvoja (Bašić, 2009).

Ostvarivanje preventivne funkcije škole treba da se zasniva na određenim zakonskim propisima i stvaranju uslova za njihovo efektivno sprovođenje. Zakonskim odredbama i rešenjima, a zatim i njihovom razradom u podzakonskim dokumentima definiše se pravac preventivnog delovanja škole. Tekst koji sledi predstavlja pokušaj sagledavanja i izdvajanja ključnih zakonskih rešenja u oblasti obrazovanja u našem školskom sistemu kojima se reguliše ovaj važan segment vaspitno-obrazovnog rada, kao i stanja u postojećoj školskoj praksi u pogledu njihove primene.

Zakonska regulativa u oblasti prevencije antisocijalnog ponašanja učenika

Brojna zakonodavna rešenja u oblasti zdravstva, socijalne zaštite, brige o porodici, pravosuđa, direktno ili indirektno doprinose promovisanju pozitivnog razvoja i prevenciji problema u ponašanju dece i mladih (Bašić, 2009). U cilju efektivnog preventivnog delovanja škole važno je donošenje zakonskih i podzakonskih akata u oblasti obrazovanja kojima se reguliše ovo područje vaspitno-obrazovnog rada škole. U našem školskom sistemu temelji preventivnog delovanja škole postavljeni su donošenjem *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009) u kojem se nizom odredbi indirektno doprinosi ostvarivanju prevencije antisocijalnog ponašanja, dok se u ovom kao i u poslednjem *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017), samo ostvarivanje preventivne funkcije škole neposredno pominje u dva člana zakona kojima se propisuje zabrana diskriminacije i različitih oblika nasilja i primena preventivnih mera i aktivnosti u tom cilju. Za razliku od krovnog zakona, u *Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013) date su jasnije odrednice ostvarivanja preventivne uloge osnovne škole. Odredbama ovog zakona propisuje se da mere

prevencije treba da čine sadržaj razvojnog plana škole, da preventivni program treba da se realizuje kroz sve školske aktivnosti i putem aktivnog učešća svih značajnih aktera školskog života (Šaljić, 2015). Poseban značaj ovog zakona ogleda se u tome što se njime preventivna delatnost škole proširuje na prevenciju različitih oblika antisocijalnog ponašanja, za razliku od dotadašnjih zakonskih rešenja kojima je bila regulisana oblast prevencije nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja dece i mladih (Šaljić, 2015).

Iako je ovim zakonom ukazano na važnost sveobuhvatnog preventivnog delovanja škole, još uvek imamo podzakonske akte kojima se razrađuje i konkretizuje samo pitanje prevencije različitih oblika nasilja. Podzakonskim dokumentima (*Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005), *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007), *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010)) predviđena je obaveza škole da formira tim za zaštitu učenika od nasilja i da izradi program zaštite učenika od nasilja. Definisani su zadaci tima i sadržaj programa. Značajna preporuka školama koja se daje u podzakonskim aktima tiče se sastava tima u čiji rad treba da budu uključeni, osim nastavnika i drugih članova školskog osoblja, i učenici i roditelji. Značaj ove preporuke može da se sagleda kroz brojne empirijske nalaze koji ukazuju da je za efektivnost programa prevencije važno aktivno učešće svih subjekata školskog rada i života (Menesini & Salmivalli, 2017).

Analizirajući podzakonske akte u ovoj oblasti, važan utisak koji se stiče jeste da se ostvarivanju preventivnih aktivnosti u skladu sa različitim potrebama učenika ne pridaje dovoljno pažnje (Šaljić, 2015), jer su date samo opšte smernice za ostvarivanje preventivnog delovanja škole na univerzalnom nivou (odnosno sa svim učenicima bez obzira na to da li su i u kojoj meri izloženi određenim rizicima), dok su postupci koji se tiču intervencije zbog ispoljenog nasilnog ponašanja jasno definisani. S obzirom na to da teorijska saznanja i rezultati istraživanja ukazuju na važnost realizacije preventivnih programa u skladu sa različitim potrebama učenika (Domitrovich et al., 2010) zbog toga što se merama usmerenim na sve učenike ne pruža odgovarajuća podrška različitim kategorijama učenika, u budućim podzakonskim aktima treba više pažnje da se posveti promovisanju prevencije kao pružanja adekvatne dodatne podrške učenicima koji su u riziku da ispolje određeno antisocijalno ponašanje, što bi značilo da a u samoj školi treba više pažnje da se posveti identifikaciji učenika koji su izloženi rizicima u porodici ili školi i planiranju individualizovanih preventivnih mera i aktivnosti.

Ostvarivanje prevencije antisocijalnog ponašanja učenika u školskoj praksi

U cilju ostvarivanja preventivnog delovanja škole potrebno je obezbediti uslove za sprovođenje zakonskih propisa putem programiranja preventivnih aktivnosti, odnosno izrade preventivnih programa, ali i integrisanja preventivnih aktivnosti u celokupan vaspitno-obrazovni rad škole. Programi zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i drugih oblika rizičnog ponašanja treba da budu tako koncipirani da

sadrže ciljeve koji se žele ostvariti, mesto i način njihovog ostvarivanja, načine evaluacije ostvarenih rezultata, kao i učesnike i njihove uloge u realizaciji i evaluaciji preventivnih aktivnosti. Veoma je važno da se planiranje i programiranje preventivnih aktivnosti zasniva na proceni realnog stanja, potreba i mogućnosti škole, kako sa aspekta problema u ponašanju koje učenici ispoljavaju, tako i sa aspekta realnih kapaciteta škole koji predstavljaju važnu osnovu u planiranju preventivnih mera i aktivnosti. Takođe, u programiranju preventivnih aktivnosti treba polaziti od savremenih teorijskih saznanja i rezultata istraživanja i metaanaliza o preventivnim aktivnostima kojima se ostvaruju pozitivni rezultati (Domitrovich et al., 2010; Ttofi & Farrington, 2011). Tako, nalazi istraživanja pokazuju da su efektivni programi prevencije antisocijalnog ponašanja učenika oni koji su usklađeni sa različitim potrebama učenika (različitim stepenom izloženosti rizicima za javljanje problema u ponašanju) i sa njihovim uzrastom, oni koji uključuju sve važne aktere školskog rada i života u sve faze ostvarivanja programa, realizuju se putem raznovrsnih aktivnosti, metoda i oblika rada i u kontinuitetu u dužem vremenskom periodu (Bartol, 2008; Browne et al., 2004; Menesini & Salmivalli, 2017; Ttofi & Farrington, 2011; Weissberg et al., 2003).

Polazeći od karakteristika efektivnih programa prevencije, studenti master studija pedagogije Filozofskog fakulteta u Beogradu su, u okviru studijskog predmeta Prevencija antisocijalnog ponašanja dece i mladih u školi, imali zadatak da prilikom posete osnovnim školama analiziraju Program zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja preventivnih aktivnosti i drugih oblika rizičnog ponašanja i obave razgovor sa članovima timova za zaštitu učenika od nasilja o ulogama ključnih aktera školskog rada u ostvarivanju preventivne uloge škole. Podaci koje su studenti prikupili tokom poslednje tri godine realizacije ovog studijskog predmeta ukazuju da se u našoj školskoj praksi prevencija antisocijalnog ponašanja učenika ostvaruje uglavnom na univerzalnom nivou, odnosno da se ne pruža dodatna podrška učenicima koji su izloženi različitim faktorima rizika, već se reaguje kada dođe do ispoljavanja određenih problema u ponašanju; da su u realizaciji preventivnih aktivnosti najzastupljenija predavanja kao oblik rada i da u procesu planiranja i programiranja preventivnih mera i aktivnosti najčešće nisu uključeni učenici i roditelji, kao ni nastavnici koji nisu članovi pomenutog tima. Takođe, u okviru analiziranih preventivnih programa (25) nisu predviđeni načini evaluacije toka i ostvarenih ishoda nakon njihove realizacije, a ne uzima se u obzir ni procena početnog stanja u školi kao osnova planiranja njenog preventivnog delovanja.

Do sličnih rezultata se došlo u istraživanju u kojem su analizirani programi prevencije u 28 škola (Šaljić, 2014), na osnovu kojih se može se zaključiti da se programiranje preventivnog delovanja u našoj školskoj praksi, suočava sa izvesnim teškoćama koje mogu da utiču na postizanje željenih rezultata. U programima zaštite

učenika od nasilja nije u dovoljnoj meri zastupljena primena raznovrsnih metoda i oblika rada (dominiraju tematska predavanja); većina preventivnih aktivnosti namenjena je svim učenicima, dok individualni planovi mera za učenike koji su u riziku ili ispoljavaju određene probleme u ponašanju ne predstavljaju redovnu praksu u našim škola; roditelji, učenici, pa i nastavnici koji nisu članovi timova za zaštitu učenika od nasilja uglavnom nisu uključeni u proces programiranja, realizacije i evaluacije aktivnosti predviđenih preventivnim programom (Šaljić, 2015). Takođe, na osnovu uvida u programe zaštite učenika od nasilja i drugih oblika rizičnog ponašanja može se postaviti pitanje kontinuiteta i trajanja programa i aktivnosti koje su njime predviđene, kao i njihove evaluacije. U većini analiziranih programa nisu predviđeni načini praćenja procesa realizacije i efekata primene preventivnih mera i aktivnosti (Šaljić, 2014).

Mogućnosti unapređivanja prevencije antisocijalnog ponašanja učenika

Uspešno ostvarivanje preventivnog delovanja škole treba da se zasniva na razrađenoj zakonskoj i podzakonskoj regulativi, obezbeđenim uslovima koji omogućavaju primenu

zakonskih rešenja i kontinuiranoj evaluaciji realizacije i efekata zasnovanih na postojećim zakonskim propisima. Takav način praćenja ostvarivanja prevencije antisocijalnog ponašanja učenika može da predstavlja značajno polazište u preispitivanju i daljem razvijanju i unapređivanju zakonodavne i programske osnove ove važne oblasti vaspitno-obrazovnog rada, a time i uspešnijem ostvarivanju prevencije različitih problema učenika u školskoj praksi.

Evaluacija primene i ostvarenih efekata programa za zaštitu učenika od nasilja - koja se zasniva na planskom, sistematskom, organizovanom prikupljanju, upoređivanju i analiziranju podataka o planiranim i realizovanim preventivnim aktivnostima – omogućava da se sagleda usklađenost programa sa potrebama škole, utvrdi da li se njime ostvaruju postavljeni ciljevi i u kojoj meri, uoče slabe i jake strane programa i na osnovu toga planira dalji razvoj i unapređivanje preventivnog delovanja škole. Takođe, evaluacijom programske osnove preventivnog delovanja škole, možemo doći do značajnih podataka o tome da li su preventivne aktivnosti usklađene sa osnovnim karakteristikama efektivnih programa, kao što su: teorijska utemeljenost, usmerenost na važne faktore rizika, dugotrajna i kontinuirana realizacija preventivnih aktivnosti koje se realizuju putem raznovrsnih metoda i oblika rada, usklađenost sa razvojnim potrebama učenika (Bašić, 2009; Popadić, 2009).

Osim važnosti usklađenosti programa sa navedenim karakteristikama, kao ključan kriterijum efektivnosti programa ističe se način njegove implementacije, odnosno način na koji zaposleni u školi pristupaju programu i realizuju preventivne aktivnosti (Menesini

& Salmivalli, 2017; Ttofi & Farrington, 2011). Takođe, kao veoma važan ističe se timski rad u koji su uključeni svi značajni akteri školskog života (Ttofi & Farrington, 2011).

Na osnovu svega do sada rečenog, preispitivanje stanja u postojećoj školskoj praksi u cilju unapređivanja preventivnog delovanja škole, može da se bazira na traženju odgovora na pitanja o tome da li su preventivne aktivnosti koje se sprovode usklađene sa potrebama učenika, na koji način se implementiraju programi u praksu i na koji način u njihovoj primeni učestvuju ključni subjekti vaspitno-obrazovnog procesa.

Literatura

- Bartol, C.R. (2008). Resilience and Antisocial Behavior. In C.R. Bartol & A.M. Bartol (eds.), *Current Perspectives in Forensic Psychology and Criminal Behavior* (pp.81-95). Sage Publications.
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C., & Majumdar, G. (2004). Effective/Efficient Mental Health Programs for School-Age Children: A Synthesis of Reviews. *Social Science and Medicine*, Vol. 58, No. 7, pp. 1367-1384.
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Greenberg, M.T. et al. (2010). Integrated Models of School-Based Prevention: Logic and Theory. *Psychology in the School*, Vol. 47, No.1, pp. 71-85.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in Schools: The State of Knowledge and Effective Interventions. *Psychology, Health & Medicine*, Vol. 22, No.1, pp. 240-253.
- Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005). Beograd: Vlada RS.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007). Republika Srbija: Ministarstvo Prosvete.
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*. Službeni glasnik RS, br.30/2010.
- Šaljić, Z. (2017). *Prevencija antisocijalnog ponašanja učenika:Šta i kako raditi u školi?* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Šaljić, Z. (2015). Prevencija nepoželjnih ponašanja učenika u postojećoj školskoj praksi – zakonski i programski okvir. *Nastava i vaspitanje*, vol. 64, br. 1, str. 145-16.
- Šaljić, Z. (2014). *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review. *Journal of Experimental Criminology*, Vol. 7, No. 1, pp. 27-56.
- Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L. & Saligman, M.E.P. (2003). Prevention That Works for Children and Youth : An Introduction. *American Psychologist*, Vol 58, No. 6/7, pp. 425-432.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS, br.72/2009.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. Službeni glasnik RS, br.55/2013.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS, br. 88/2017.

PROFESIONALNE KOMPETENCIJE I MOTIVACIJA NASTAVNIKA ZA UČEŠĆE U REFORMSKIM PROCESIMA

Bojana A. Perić Prkosovački¹
Medicinska škola „7.april“ Novi Sad
Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Apsrakt

U radu je prikazano istraživanje koje je imalo za cilj utvrđivanje percepcije nastavnika o reformi sistema obrazovanja i vaspitanja u odnosu na kompetencije nastavnika i motivaciju za rad. Podaci su prikupljeni u dve fokus grupe nastavnika Medicinske škole “7.april” Novi Sad.

Rezultati istraživanja su pokazali da su reformski planovi i programi uneli promene u nastavnom sadržaju i inovativne oblike, metode i tehnike rada. Ispitanici u većoj meri prihvataju promene i smatraju ih korisnim i smatraju da je potrebno da cenimo dobre strane tradicionalne nastave, da pratimo razvoj struke i obrazovne tehnologije i da usklađujemo sistem obrazovanja sa potrebama tržišta rada. Ističu da ih motiviše zainteresovanost učenika za rad, struku i učenje. Važno im je da svoj rad planiraju u skladu sa potrebama, interesovanjima i sklonostima učenika. Takodje, uviđaju i otežavajuće okolnosti uvođenja reformi poput izostanka praćenja i vrednovanja i pravovremene i konstruktivne povratne informacije o reformi obrazovanja i vaspitanja.

Ključne reči: motivacija nastavnika, profesionalne kompetencije nastavnika, reforma obrazovanja i vaspitanja

Uvod

Kvalitet u obrazovanju je politički i strateški cilj obuhvatnih reformi obrazovanja u zemljama Evropske unije kao i u drugim zemljama. (Đermanov, Kostović, 2006). U okviru praćenja kvaliteta reformskih promena, implementacije inovativnih modela, neophodno je pratiti i vrednovati interese, motive i osećanja o vlastitoj kompetenciji i nivo reformske orijentacije nastavnika (Kundačina, 2003, Andevski, 2007).

¹ E-mail: bojana.peric-prkosovacki@mf.uns.ac.rs

Profesionalne kompetencije nastavnika i motivacija za rad nastavnika

Nastavnička profesija zahteva složene kompetencije - nastavnik bi trebalo da ima široko opšte obrazovanje i opštu kulturu, da temeljno poznaje nastavni predmet koji predaje, da poznaje psihološko-pedagoške i metodičke osnove vaspitanja prilagođene uzrastu, da je praktično osposobljen i proveren za neposredan rad u školi (Trnavac, Đorđević, 2002). Nastavnik mora biti otvoren za promene paradigme obrazovanja, ciljeva, oblika, sadržaja i metoda podučavanja i učenja (Villegas-Reimers, 2001).

Kompetentnost nastavnika možemo posmatrati kao sistematsku izgradnju znanja, sposobnosti, vrednosti i motivacije na funkcionalnom nivou (Jurčić, 2014). Među najbitnijim profesionalnim kompetencijama nastavnika ističu se: znanja i sposobnosti, nastava i učenje, planiranje i organizacija, poznavanje učenika i procesa učenja, komunikaciona strategija i odnosi sa drugima, osposobljenost da radi u timu, razumevanje i rešavanje problema, fleksibilnost i adaptibilnost, razumevanje i poštovanje vrednosti i razlika drugih kultura, inicijativnost i preduzimljivost, pokretljivost i razboritost, profesionalne vrednosti i stavovi, spretnost i sigurnost, uverljivost i profesionalnost, primenljivost informacione tehnologije, praktičnost (Mićanović, 2011, Marković i Maksimović, 1997). Pred nastavnikom je stalni zadatak proširivanja repertoara nastavnih strategija, produbljivanje razumevanja procesa nastave i učenja, promena stavova u skladu sa novim saznanjima i iskustvima i kritičko preispitivanje sopstvene prakse (Kovač-Cerović, 2004).

S početka uvođenja reformi obrazovanja u Srbiji postojala je opšta saglasnost da su promene u obrazovnom sistemu neophodne, pa su kod nastavnika bili prisutni volja za promenom, želja da se priključe savremenom svetu, entuzijazam i spremnost da se angažuju u procesima reforme (Jerković, 2001, prema Beara, Jerković, 2015).

Rezultati istraživanja zadovoljstva profesijom nastavnika u našoj zemlji (Bjekić, 1999, prema Beara, Jerković, 2015) ukazuju da nastavnici vole svoju profesiju, zadovoljni su njome i da ih u toj profesiji motivišu prevashodno intrinzički aspekti (poziv, ljubav prema deci i učenju, želja da podrže razvoj mladih i svoj sopstveni razvoj i utisak nastavnika o tome koliko se njihova profesija i rad ceni).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja u okviru ovog rada je ispitivanje percepcije nastavnika o reformi sistema obrazovanja i vaspitanja u odnosu na kompetencije nastavnika i motivaciju za rad. Zadaci istraživanja proističu iz cilja i bili su vodič prilikom definisanja protokola za vođenje dijaloga u fokus grupi:

1. Ispitati stavove nastavnika o uvođenju reforme sistema obrazovanja i vaspitanja kod nas;

2. Ispitati stavove nastavnika o percepciji uloge nastavnika u procesu reforme obrazovanja i vaspitanja;
3. Istražiti koje prepreke nastavnici vide u procesu realizacije reforme obrazovanja i vaspitanja;
4. Ispitati skup motivatora nastavnika za rad tokom realizacije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja;
5. Ispitati stavove nastavnika o dobiti od reforme obrazovanja i vaspitanja.

Postupak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno kroz dijalog u okviru dve fokus grupe, ukupno 21 nastavnik koji su bili uključeni u proces primene reforme obrazovanja i vaspitanja od 2014. godine. Razlozi odabira ovog istraživačkog postupka su prednosti fokus grupe: da podstakne pojedinca na dublje i detaljnije razmišljanje i neposredna interakcija istraživača i učesnika. Učesnici su odgovarali na postavljena pitanja, sporadično se razvijala grupna diskusija i svi odgovori su snimani.¹

Rezultati istraživanja

U nastavku rada biće prikazani rezultati diskusije u fokus grupama kao skup odgovora nastavnika na pitanja koja su direktno vezana za zadatke istraživanja.

Koja je bila potreba uvođenja promena tj. reforme sistema obrazovanja i vaspitanja kod nas?

U toku razvoja diskusije na 1. pitanje, učesnici su spominjali nedostatke stare škole u smislu: zastarelost gradiva, tradicionalne navike nastavnika u učionici, tradicionalne oblike, metode i tehnike učenja, sredstva i učila. Sa druge strane, raspravljali su o dobroj praksi inovativnih strategija i njihovom uticaju na osavremenjivanje nastave. Kao dobru stranu promena naveli su: inovativnost sistema obrazovanja i vaspitanja, usklađivanje sa potrebama tržišta rada, novi stručni sadržaji (u skladu sa razvojem tehnologija pojedinih struka) i kompatibilnost sa obrazovanjem u zemljama Evropske unije. Ukazali su na težinu uvođenja promena kada se promene uvode stihijski, bez plana i bez jasnih uputstava.

¹ Fokus grupe su postale uobičajeni postupak u kvalitativnim istraživanjima danas. Ipak, stiče se utisak da u domaćoj akademskoj zajednici fokus grupe još uvek nisu stekle potpuni akademski legitimitet. Međutim, od osamdesetih godina do danas broj empirijskih istraživanja koja koriste fokus grupe je u stalnom porastu (Pavlović, Džinović, 2007).

Zaključak učesnika u okviru ove teme je da je dobro da se istovremeno usklađujemo sa društvenim promenama i promenama u obrazovanju i trendovima u svetu, ali da svakako čuvamo dobre stare vrednosti našeg sistema obrazovanja i vaspitanja.

*Kako nastavnici sagledavaju svoju ulogu u procesu reforme sistema obrazovanja i vaspitanja?*¹

Učesnici su se jednoglasno izjasnili da je uloga nastavnika uloga „centralnog realizatora“ reforme, da od njih ona kreće, ali da ne bi trebalo da budu jedini u tome. Smatraju da sve karike obrazovnog sistema imaju važnu ulogu, „ako jedna izostane, reforma će biti manje uspešna“. Razloge za nezadovoljstvo nastavnici prepoznaju u stavu kolega da je reforma nametnuta. Zaključuju, ipak, da je bitno da prevlada pozitivan stav o reformi.

Učesnici su u toku razgovora razmatrali ulogu nastavnika u odnosu na učenike. Istakli su da je važno da nastavnik svoj plan rada, dinamiku i evaluaciju prilagodi potrebama, interesovanjima i sklonostima učenika. Podršku učenicima u formiranju profesionalnog i ličnog identiteta, ispitanici su naveli kao osnovni zahtev obrazovanja u stručnoj školi. Kako bi ispunili ovaj zahtev, učesnici su saglasni da mogu postići upravo kontinuiranim razvojem svojih kompetencija. „Promene koje se neminovno svakodnevno dešavaju nastavnika motivišu na budnost i prilagođavanje promenama“.

Koje su prepreke u realizaciji reforme sistema obrazovanja i vaspitanja?

Kao osnovne prepreke i probleme koje učesnici navode:

1. Materijali, prostor i okruženje; nedostupnost/nepostajanje nove literature tj. korišćenje zastarelih udžbenika iz pojedinih stručnih predmeta, nedovoljno tehnička opremljenost kabineta i zastarela nastavna sredstva, nedovoljno kompjutera i ostalih tehničkih pomagala.
2. Stručno usavršavanje; potreba za stručnim usavršavanjem u struci i nastavi je velika a sredstva škole za pohađanje seminara i treninga su mala.
3. Motivacija učenika; učenici umeju da se protive savremenim oblicima rada i neretko pokažu otpor prema inovativnim oblicima i tehnikama rada (radionica, grupni rad). Ispitanici dalje navode da učenici imaju i podršku roditelja u tome te su izneli pojedini ispitanici da roditelji opravdavaju kampanjski rad učenika.

¹ Učesnici su u jednom od pitanja izneli samoprocenu svojih jakih i slabih oblasti kompetencija (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja 2011) te su i odgovori bili u skladu sa tom procenom

4. Slaba povratna informacija o etapama reformskih postupaka; jedan deo ispitanika se osvrnuo na sprovođenje reforme u oglednim odeljenjima. Podelili su svoje iskustvo da su redovno vodili dokumentaciju i podnosili izveštaje ali da nisu dobijali povratne informacije o tome.

Šta je nastavnike motivisalo na rad tokom realizacije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja?

“Mogućnost prenošenja znanja deci” je vodeći odgovor nastavnika na ovo pitanje. Odgovori učesnika se mogu nadalje svrstati u sledeće kategorije:

1. Lična ambicija i sama priroda promena jer su inovacije sastavni deo života;
2. Odgovornost prema državi i društvu;
3. Okruženje koje podstiče na inovacije. “Motivišu me moje kolege” je jedan od odgovora. Saradnju sa kolegama navode kao motivišući resurs u školi;
4. Ljubav prema struci i ljudima. Učesnici navode da su najsrećniji kada mogu da prepoznaju ishode njihovog rada kroz praktičnu primenu znanja učenika;

Koje su trenutno prepreke u realizaciji reforme obrazovanja?

Većina učesnika navodi da su prepreke iste na početku reformi, tokom i sada: 1) manjak finansija za bolju tehničku opremljenost kabineta i nastavnih sredstava za rad sa učenicima; 2) neadekvatnost udžbenika koji podržavaju reforme u pojedinim obrazovnim profilima; 3) brojna odeljenja i grupe; 4) neusaglašenost kriterijuma ocenjivanja; 5) pritisak prilikom zaključivanja ocena; 6) smanjeni fondovi časova pojedinih predmeta a količina gradiva je jednaka kao i pre.

Koje su dobiti od reforme obrazovanja?

Učesnici uviđaju da postoji više slobode u realizaciji nastave i moguće je nastavu diferencirati u odnosu na različitost, potrebe i interesovanja odeljenja. Primenom inovativnih oblika rada, tehnika i metoda u učionici učenici češće aktivno učestvuju u nastavi. Nastava se “okreće” ka učeniku, veća su prava učenika, moderniji je pristup nastavi.

Posebno su nastavnici izdvojili mogućnost kontinuiranog usavršavanja nastavnika u svrhu poboljšanja kvaliteta nastave. Primetno je i da je škola otvorena za sve učenike, inkluzivnim pristupom u radu škola, svako dete ima mogućnost da odabere poziv za sebe.

Takođe su razmatrali povezanost ishoda učenja sa tržištem rada. Poredili su povezanost ishoda učenja sa zadacima struke. Smatraju da tu postoji još prostora za razmatranje i usaglašavanje kriterijuma i indikatora kvaliteta standarda učenja.

Zaključak

U toku razgovora unutar fokus grupa učesnici su izneli pozitivne aspekte, dobrobiti, prepreke i probleme koje su identifikovali prilikom realizacije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja. U većini, ispitanici prihvataju promene i smatraju ih korisnim u onoj meri koja je u skladu sa gradivom i potrebama, interesovanjima i sklonostima učenika. Smatraju da je dobro zadržati jake strane tradicionalne škole, a uz proces praćenja i vrednovanja uvoditi promene. Dobre strane promena ispitanici su prepoznali u inovativnosti sistema obrazovanja i vaspitanja, usklađivanju sa potrebama tržišta rada i novim stručnim sadržajima.

Podrška učenicima je prepoznata kao najvažniji aspekt rada nastavnika. U skladu sa tim, zaključuju da ulogu savremenog nastavnika predstavlja nastavnik koji se stručno i profesionalno usavršava, prisutan je i da uz učenike ravnopravno uči i razvija se.

Prepreke u realizaciji reforme sistema obrazovanja i vaspitanja ispitanici prepoznaju u odnosu na: neopremljenost i nedostupnost opreme, nedostatak stručnog usavršavanja, slabu motivaciju učenika i izostanak blagovremene povratne informacije o kvalitetu reforme.

Poznavanje učenika i njihovih sposobnosti iznose kao ključnu profesionalnu kompetenciju nastavnika jer smatraju da u toku učenja učenik ima centralnu ulogu. Aktivnost i motivaciju učenika za rad ispitanici navode kao polaznu osnovu, motivišući faktor i kao završnu aktivnost provere postignutih rezultata reforme.

Literatura

- Andevski, M. (2007). Evaluacija nastave. *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema*. Zbornik radova, knjiga 3. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Beara, M., Jerković, I. (2015). Social circumstances and teaching profession. *Sociološki pregled*, br. 49(2), str. 229-253.
- Đermanov, J., Kostović, S. (2006). Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja. *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema*. Zbornik radova, knjiga 1. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Jeković, I., Mihić, I., Mihić, V., Petrović, J., Zotović, M. (2011). Dometi reforme obrazovanja u Srbiji. XVII Skup trendovi razvoja: "Evropa 2020: Društvo zasnovano na znanju" Kopaonik, 07 - 10. 03. 2011. Dostupno na: http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2011/radovi/a2-2/a2.2-5.pdf (Posećeno 05.12.2018.)
- Jurčić, M. (2014). Teacher's competence – pedagogical and didactical dimensions. *Pedagogijska istraživanja*, br.11 (1), str. 77 – 93
- Kovač-Cerović, T. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd : Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kundačina, M. (2003). Funkcija evaluativnih istraživanja u reformi obrazovanja. *Godišnjak za psihologiju*, godina II, broj 2. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, str. 45-55.
- Mićanović, V. (2012). Kompetencije u radu s mladima. *Sociološka luča* VI/2 str. 103-111
- Marković, M., Maksimović, I. (1997). Kakav vaspitač treba savremenoj predškolskoj ustanovi, *Nastava i vaspitanje*, br. 46 (5), str. 103-111

- Pavlović, J., Džinović, V. (2007). Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. br. 39(2). 289-308. DOI:10.2298/ZIPI0702289P
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, Službeni glasnik RS - prosvetni glasnik, br. 5/2011.
- Sučević, V., Cvjetičanin, S., & Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvaliteta obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Zivot i skola*, (25).
- Trnavac, N., Đorđević, J. (2002). *Pedagogija*. Beograd :Naučna knjiga nova infohome.
- Villegas-Reimers, E. (2001). *Jačanje obrazovanja nastavnika: nove strategije i dobra praksa*.

PROFESIONALNI RAZVOJ DIREKTORA ŠKOLA - OTVORENO PITANJE U OBRAZOVNOM SISTEMU

Selena N. Vračar¹

Doktorand na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu

Dušan M. Mandić*

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Apstrakt

Prepoznavanje značaja efektivnog rukovođenja obrazovnim ustanovama dovelo je do povećanog interesovanja istraživača za direktore škola. Pošto je uspešno rukovođenje značajan faktor u obezbeđivanju kvalitetnog rada škole, postavlja se pitanje kompetencija koje direktori moraju posedovati kako bi adekvatno odgovorili na niz profesionalnih izazova. Dobijanje licence, kao i drugi programi namenjeni stručnom usavršavanju direktora, iako predviđeni zakonom, još uvek nisu razvijeni. U cilju osmišljavanja potencijalnih rešenja za pomenuti problem u radu je predstavljena praksa Republike Slovenije čiji model podrazumeva obezbeđivanje kontinuirane podrške profesionalnom razvoju direktora. Navedeno iskustvo susedne zemlje sagledano je kao potencijalno dobro rešenje i za obrazovni sistem u Republici Srbiji zbog formalnih sličnosti koje postoje između dva obrazovna sistema, kao i skupa problema sa kojima se dve zemlje susreću.

Ključne reči: direktori škola, stručno usavršavanje, škola za direktore, međunarodna praksa.

Značaj uspešnog rukovođenja

Direktori škola poslednjih godina se sve više nalaze u fokusu interesovanja donosilaca odluka u obrazovanju, s obzirom na njihovu važnu ulogu u obezbeđivanju efektivne obrazovne prakse (OECD, 2013; UNESCO-IIEP-IWGE, 2012). Koncept liderstva u obrazovanju je kompleksan i nedovoljno dobro definisan (Yukl, 2008), jer ne postoji konsenzus istraživača o tome šta on tačno podrazumeva. Pored toga, u studijama koje se bave ovom temom direktori obrazovnih ustanova markirani su kao ključ za rešenje mnogih problema koji se javljaju u školama (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2013). U empirijskim istraživanjima uloge direktora i njihovog uticaja na školsku praksu uglavnom su ustanovljeni indirektni efekti koji se tiču podizanja nivoa učeničkih postignuća,

¹ E-mail: selenavracar1410@gmail.com

* Članak predstavlja rezultat rada na projektima *Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) i *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ostvarivanja postavljenih ciljeva i obrazovnih ishoda (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, 2011; Ross & Gray, 2006). Opisane specifičnosti čine koncept liderstva u obrazovanju izazovnim za razumevanje i verovatno predstavljaju neke od razloga njegovog predašnjeg zanemarivanja.

Kontekst i aktuelno stanje u Republici Srbiji

Krovni zakon u Republici Srbiji u oblasti obrazovanja - Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV) propisuje između ostalog i specifičnosti koje se tiču direktora škola. Pa tako, za direktora škole može da bude izabrano lice koje ima: visoko obrazovanje, licencu za nastavnika, pedagoga, psihologa, savladan odgovarajući akreditovan program obuke i najmanje pet godina iskustva na poslovima obrazovanja i vaspitanja. Direktora bira ministar za period od četiri godine. Poslovi koje direktor obavlja imaju za cilj obezbeđivanje toga da se škola, njeni materijalni i ljudski resursi organizuju i funkcionišu na optimalan način, a ZOSOV-om je propisano ukupno 23 nadležnosti koje direktor ima (član 126). Na osnovu njihovog pregleda jasno se vidi da direktor kao rukovodilac ima izuzetno obiman dijapazon odgovornosti: počevši od organizovanja i utvrđivanja obrazovno-vaspitnog programa, razvojnog plana škole, preko nadgledanja usavršavanja zaposlenih, pa sve do saradnje sa lokalnom samoupravom i staranja o samovrednovanju, itd. Inicijalno, briga o administrativno-tehničkom funkcionisanju rada škole je bila primarna, a naglasak na stručno-pedagoškom području delovanja je usledio kasnije. Drugim rečima, od prvobitnih, isključivo birokratskih zadataka, ulozi direktora su dodate i druge funkcije koje od njega zahtevaju bavljenje i pedagoškim delom rada škole. Pored toga, načelno im je dat i veći stepen autonomije u donošenju odluka nego ranije (Baker & LeTende, 2005). Najveće promene u povećanju obima posla kod nas dešavaju se 2009. godine, kada je usledila temeljnija reforma obrazovnog sistema, prateći tako svetske trendove (Leithwood & Louis, 2011).

Može se reći da kvalitet rada direktora zavisi od njegove spremnosti za angažovanje u praksi, i nivoa razvijenosti ključnih kompetencija neophodnih za uspešno obavljanje ove uloge. Tako da, načelno gledano, kvalitet škole umnogome zavisi od pripreme direktora za tu poziciju (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2013; Pont, Nusche, & Hopkins, 2008). Opravdano je stoga postaviti pitanje kako priprema izgleda i koliko je ona efikasna. Direktori škola u našoj zemlji (u najvećem broju slučajeva) dolaze na svoju poziciju iz redova nastavnika (OECD, 2014), što znači da se tokom studija vrlo malo ili praktično ni malo ne pripremaju za ovu funkciju, pa im često nedostaju znanja iz oblasti upravljanja i rukovođenja školom. Naime, to su lica različitih profila stručnosti, koja poseduju znanja i veštine iz oblasti i predmeta za koji su inicijalno školovani (Vilotijević, 1996 prema Manojlović, Arsovski, i Nikolić, 2013). Podaci iz TALIS-a (OECD, 2014) za

našu zemlju, ne pružaju optimističnu sliku, s obzirom da manje od 30% direktora navodi kako je pohađalo neki program obuke za direktorski poziv pre stupanja na tu funkciju. U kontekstu naše zemlje, ovaj podatak ne iznenađuje ukoliko imamo u vidu da je program obuke za direktore predviđen ZOSOV-om još 2003. godine, i dalje u inicijalnoj i fazi razvoja. Šta više, postavlja se pitanje koje su to obuke pohađali, uzimajući u obzir stanje programa stručnog usavršavanja, koje će biti prikazano u nastavku.

Naime, kao vid dopune (nepotpunog) inicijalnog obrazovanja razvijeni su različiti oblici programske podrške za osobe koje rade u obrazovanju. Stručnog usavršavanja za direktore obrazovnih institucija nema, što je utvrđeno pregledom Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018. na elektronskoj adresi Zavoda za unapređivanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Ipak, direktori mogu pohađati određene programe koje su primarno namenjeni drugim akterima (nastavnicima), naročito one koje se tiču psihološko-pedagoške delatnosti. S obzirom na nepostojanje programa za dobijanja licence, te na izostanak stručnih seminara i obuka namenjenih posebno direktorima škola, jasno se vidi kako se oni nalaze u izuzetno nepovoljnom položaju.

Sa druge strane, raznovrsnost obuka ponuđenih direktorima inostranih zemalja varira od pripremnih programa namenjenih onima koji još nisu stupili na direktorsku funkciju, preko kurseva za direktore koji su tek stupili u službu, pa sve do radionica ili seminara sa kompenzatornim efektima za one koji su na poziciji direktora proveli neki duži vremenski period. Imajući u vidu važnost formalnog obrazovanja direktora škola, u skoro svim zemljama Evropske unije razvijen je neki oblik podrške profesionalnog razvoja direktora (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). U tom smislu, raznovrsne su mogućnosti za komparaciju i učenje na primerima drugih zemalja. Praksa Republike Slovenije, koja će biti predstavljena u nastavku rada, izabrana je iz sledećih razloga: 1. sličnost društvenog konteksta, 2. duga i uspešna tradicija obrazovanja direktora škola i 3. rešavanje pitanja profesionalnog razvoja direktora na nacionalnom nivou.

Iskustvo Slovenije - Nacionalna škola za liderstvo u obrazovanju

Republika Slovenija, generalno gledano, ima sličan niz izazova sa kojima se suočava kada su u pitanju direktori obrazovnih ustanova, kao i Srbija. I na jednoj i na drugoj strani možemo uočiti da se direktorski poziv suočava sa previše zaduženja koja su propisana zakonom od kojih su administrativni i rukovodeći (tj. menadžerski) zadaci ono za šta, lica koja obavljaju pomenutu funkciju, izdvajaju najviše vremena. Na makro nivou, i u Srbiji i u Sloveniji ističu se problemi politizacije ove uloge, neadekvatna finansijska podrška (u smislu malih plata), kao i visok nivo stresa koji prati ovaj poziv (Feštanj & Mlakar, 2007). Kako smo videli ranije u tekstu, u našoj zemlji ne postoji sistemsko rešenje

koje bi direktorima omogućilo da razviju niz kompetencija potrebnih za kvalitetno obavljanje svoje profesionalne uloge. U Sloveniji pak, ovo nije slučaj. Nacionalna škola za liderstvo u obrazovanju (Šola za ravnatelje) osnovana je još davne 1995. godine sa ciljem da pruži adekvatnu podršku i dodatne kvalifikacije osobama koja žele da obavljaju funkciju direktora obrazovnih ustanova. Profesionalni razvoj za buduće direktore škola u Nacionalnoj školi, prikazan na njihovom sajtu, organizovan je u tri etape: 1. Program za dobijanje licence, 2. Program mentorstva za novoizabrane direktore i 3. Razvojni program za direktore.

Zakonskom regulativom Slovenije uređena je dužnost svih kandidata da uspešno završe Program za dobijanje licence kako bi mogli da obavljaju posao direktora škole (Feštanj & Mlakar, 2007). Program se realizuje u malim grupama sastavljenim u proseku od 20 kandidata, a pristup u rada podrazumava paradigmu aktivnog učenja/nastave. Takođe, obezbeđeni su uslovi za elektronsko učenje i učenje na daljinu, što predstavlja primer funkcionalne upotrebe informaciono-komunikacionih tehnologija u pravcu veće dostupnosti i podizanja nivoa kvaliteta programa. Cilj programa je razvoj kompetencija potrebnih za rukovođenje obrazovnom ustanovom, a koje su potrebne za obavljanje nadležnosti propisanih zakonom. Šest kurseva koje su polaznici obavezni da pohađaju i polože jesu: Uvodni kurs: direktor kao menadžer i kao lider, timski rad, upravljanje promenom, trendovi u obrazovanju; Teorija liderstva: modeli organizovanja škole, liderstvo u školi; Planiranje i donošenje odluka: vizija, planiranje, pristupi u donošenju odluka; Veštine direktora škola: rešavanje konflikata, vođenje sastanaka, komunikacijske veštine, posmatranje časova; Ljudski resursi: kultura, motivacija, profesionalni razvoj, nastava i učenje; Zakonska regulativa. Osim teorijskog dela, polaznici moraju obaviti i praksu koja se sastoji od 40 sati samostalnog rada, kako bi sve ono o čemu je bilo reči na predavanjima mogli da testiraju u svakodnevnim situacijama. Po završetku svih kurseva, polaznici pišu esej (sastavljen iz teorijskog dela i praktične primene na njihovu školu) i izlažu ga pred grupom. Nakon uspešne odbrane eseja, polaznici dobijaju licencu za rad na poziciji direktora škole, što predstavlja njihov prvi korak u profesionalnom razvoju. Drugu etapu predstavlja podrška koju dobijaju preko Programa mentorstva za novoizabrane direktore. Naime, grupa direktora sa dužim stažom prolazi kroz obuku za mentore i tako dobiju mogućnost da pomogne mladim kolegama uspostavljajući mentorski odnos sa njima. Sam program mentorstva implementiran je u vidu pet jednodnevnih sastanaka mentora i direktora, pri čemu se u periodu između sastanaka odvijaju individualni sastanci mentora i direktora praćeni rešavanjem problema koje mentori postavljaju svojim učenicima. Druga etapa je zapravo dopuna i razrada Programa za dobijanje licence. Konačno, za direktore koji su na poziciji dva mandata (10 i više godina), predviđen je Program za dalji razvoj i usavršavanje kompetencija. Pored ovog,

obezbeđeni su različiti seminari, obuke, skupovi i konferencije kao vidovi obaveznog stručnog usavršavanja direktora koje nudi Nacionalna škola za liderstvo u obrazovanju, ali i drugi vladini i nevladini sektori (Feštanj & Mlakar, 2007).

Prednosti ovakvog organizovanja profesionalnog razvoja direktora na nacionalnom nivou su mnogobrojne, od kojih izdvajamo najvažnije:

- Razvoj direktora se vidi kao proces, u kome se direktorima od samog početka pristupa sa stručne strane, pri čemu je njihovo praćenje kontinuirano; različiti oblici i količina podrške prilagođeni su fazama profesionalnog razvoja u kom se direktori nalaze;
- Program je pragmatičan u svojoj nameni, u smislu da predstavlja odgovor na potrebe koje se javljaju u praksi i zadataka koji su zakonom propisani;
- Učenje i nastava programa su “aktivni” - fokusirani na same polaznike, što predstavlja karakteristiku programa koja govori o njegovoj utemeljenosti u savremenim teorijskim koncepcijama o prirodi procesa učenja.

Završna razmatranja

Direktori škola u Srbiji nalaze se u veoma izazovnoj poziciji s obzirom na disproporciju koja postoji u zahtevima koji se pred njih postavljaju, a naspram podrške koja im je obezbeđena. U njihovom okruženju nalazi se više aktera od kojih mogu tražiti podršku, počevši od onih koji se nalaze u samoj školi, preko Društva direktora škola Srbije, do ustanova i organizacija nacionalnog i međunarodnog karaktera. Zajedničko za sve navedene, potencijalne, izvore pomoći jeste da njihovo uključivanje zavisi, i prepušteno je, inicijativi samog direktora. Uzimajući u obzir važnost koju imaju kada je u pitanju obezbeđivanje kvaliteta rada ustanove, jasno je da njihov profesionalni razvoj ne sme biti prepušten njihovoj inicijativi, te da mora biti sistemski rešen, uostalom onako kako je to i ZOSOV-om predviđeno.

U radu je predstavljeno uređenje profesionalnog razvoja direktora u Sloveniji, zemlji sa sličnim društvenim kontekstom kao što je naš, što čini važan uslov kada se dovodi u pitanje relevantnost i primena modela i prakse u našem obrazovnom sistemu. Na pitanje kako urediti profesionalni razvoj direktora škola moguće je dati više odgovora, a model koji uspešno funkcioniše u Sloveniji predstavlja jedno od mogućih rešenja usklađivanja obrazovne politike i prakse.

Literatura

- Baker, D., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). *School leaders matter*. *Education Next*, 13(1).
- Feštanj, S., & Mlakar J. (2007). *Improving School Leadership - Country Background Report for Slovenia*. OECD Publishing.

- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, No. 9, pp. 157-191.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Dostupno na adresi: <http://katalog2016.zuov.rs> (posećeno 16.08.2018).
- Leithwood, K. (2011). *Leadership and student learning: What works and how*. Leadership and learning, 41-55.
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: JosseyBass.
- Manojlović, M. S. G., Arsovski, S., i Nikolić, M. S. I. (2013). Standardi direktora u funkciji kvaliteta škola. 40. nacionalna konferencija o kvalitetu. <http://cqm.rs/2013/cd1/pdf/8/06.pdf>
- Nacionalna škola za liderstvo u obrazovanju. Šola za ravnatelje. Dostupno na adresi: <http://en.solazaravnatelje.si/> (posećeno 15.07.2018.)
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice*. Paris: OECD publishing.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798-822.
- UNESCO-IIEP-IWGE (2012). *From schooling to learning*. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.
- Yukl, G. (2008). *Rukovođenje u organizacijama*. Jastrebsko: Naklada slap.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik, br. 88, 2017.

PRIMENA IKT U OBRAZOVANJU I RAZVOJ DIGITALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA¹

Marijana, S. Momčilović²

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, istraživač pripravnik i student doktorskih studija

Marija, D. Petrović

Osnovna škola „Vojvoda Mišić“ Pecka, stručni saradnik – pedagog

Apstrakt

Unapređivanje kvaliteta obrazovnog sistema postiže se primenom novih tehnologija. Da bi aktuelne reforme bile adekvatno postavljene i primenjene kroz koncepcije obrazovnih politika potrebno je naglasiti ulogu praktičara nastavnika. Nastavnici imaju veliku odgovornost pri korišćenju savremenih informacionih tehnologija u području svog profesionalnog delovanja. U radu je prikazan okvir koji predstavlja alat za samoevaluaciju digitalnih kompetencija kojima nastavnik mora da ovlada. Stručnim usavršavanjem prevazilaze se početne barijere i izazovi: povećava se motivisanost nastavnika, prepoznaje se značaj vlastite uloge, karakteristike globalnih trendova na kojima su bazirane digitalne inovacije, beneficije koje dobijaju svi akteri vaspitnoobrazovnog procesa, analiziraju se slabe strane koje je potrebno unaprediti.

Ključne reči: digitalne kompetencije, IKT, usavršavanje nastavnika, obrazovna politika.

Uvod

Reformski procesi u Republici Srbiji podrazumevaju uključenost i aktivno delovanje praktičara u načinima definisanja, sprovođenja mera i segmenata obrazovnih politika. U cilju poboljšanja kvaliteta obrazovnog sistema i položaja zaposlenih u prosveti ističe se uloga i spremnost nastavnika na celoživotno usavršavanje u domenu struke, stalnu nadogradnju, razvoj kompetencija i otvorenost ka inovacijama. U promenjenim uslovima razvoja društva primena savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija postaje zastupljena u školama, digitalne kompetencije nastavnika se razvijaju u toku njihovog usavršavanja kroz rad ali i kroz njihovo profesionalno obrazovanje. Implementovanje IKT u nastavne procese prepoznato je u redefinisanim okvirima obrazovnih politika, digitalne kompetencije se navode kao jedna od osam osnovnih

¹ Rad je nastao u okviru projekta “Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi” (KOSSEP), br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: momcilovic.marijana@gmail.com

kompetencija za celoživotno obrazovanje koje su definisane dokumentima obrazovne politike Evropske unije. Nastavnici postaju kreatori obrazovnih politika, sprovede promene koje se dešavaju u sferi obrazovanja, stoga je neophodno da razvijaju svoje kompetencije za primenu informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavnom radu.

Važnost informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju

Primena IKT (informaciono-komunikacionih tehnologija) podrazumeva upotrebu računara, tablet uređaja, multimedijalnih tabli, mobilnih telefona, interneta, obrazovnih računarskih softvera i programa, koji omogućavaju jednostavniji i brži protok informacija, brže širenje i usvajanje znanja, kao i potpunu dostupnost informacija. IKT se primenjuje u procesu planiranja, organizacije nastave i u fazi realizacije nastave (Topalović, 2014).

Strategijom razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine istaknuto je da je „razvojem primene IKT u obrazovanju potrebno postići: • uspostavljanje modernog obrazovnog sistema koji je prilagođen potrebama informacionog društva; • razvoj digitalnih obrazovnih sadržaja; • obučenos nastavnika za korišćenje IKT; • podizanje nivoa znanja i veština za korišćenje IKT kod najšire populacije; • osposobljenost za primenu IKT na radnom mestu na način kojim se podiže stepen efikasnosti, poboljšava kvalitet rada i obezbeđuju bolji poslovi; • uvođenje savremenog koncepta e-učenja i otvorenog učenja na daljinu; • da IKT bude integralni deo obrazovnih programa, obrazovni programi i nastavni procesi prilagođeni potrebama informacionog društva, a nastavni kadrovi osposobljeni za moderne oblike nastave; • razvoj koncepta obrazovanja i učenja tokom čitavog života; • uključivanje društvenih grupa sa posebnim obrazovnim potrebama, što obuhvata sticanje znanja i veština iz oblasti IKT odraslih, koji nisu imali mogućnosti da ih dobiju.“

Za efikasnu integraciju informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi ključni su osposobljeni nastavnici. Integracija informaciono-komunikacionih tehnologija je proces koji se ne završava samo uvođenjem novih tehnologija u učionice, već se profesionalni razvoj nastavnika u ovoj oblasti postiže kontinuiranom podrškom nastavnicima. Škole i realizatori obuka moraju obezbediti neophodna znanja i veštine nastavnicima, a i sami nastavnici se moraju usavršavati korišćenjem svih raspoloživih resursa (*Okvir, 2017*).

Digitalne kompetencije nastavnika

Reforme obrazovnog sistema nameću digitalne kompetencije kao neophodan alat za rad i iz tog razloga su standardi digitalnih kompetencija definisani u dokumentu *Okvir digitalnih kompetencija - Nastavnik za digitalno doba*. Ferari (Ferrari, 2012:5) navodi da

su „digitalne kompetencije neophodna znanja, veštine, stavovi, sposobnosti i strategija neophodna za kvalitetno korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija i digitalnih medija, a sa ciljem promišljenog, fleksibilnog i bezbednog unapređivanja procesa nastave i učenja i drugih aktivnosti u vezi sa nastavničkom profesijom u onlajn i oflajn okruženju”.

Kategorije digitalnih kompetencija su:

1. *Pretraga, pristup, čuvanje i upravljanje informacijama.* Podrazumeva korišćenje svih izvora informacija i alatki relevantnih za uneti podatak, kritički stav i upoređivanje tačnosti i pouzdanosti informacije sa različitih izvora i čuvanje i pronalaženje sadržaja korišćenjem različitih alatki.

2. *Pretraga, adaptacija i kreiranje digitalnih sadržaja za učenje.* Obuhvata pronalaženje, evaluaciju, selekciju i preuzimanje digitalnih materijala za nastavu i učenje, adaptaciju digitalnih materijala za učenje pomoću multimedijalnih alatki i kombinacijom teksta, audio i video zapisa u cilju kreiranja interaktivnih i multimedijalnih sadržaja, na različitim platformama i u okruženjima u skladu sa individualnim potrebama učenika.

3. *Upravljanje i deljenje digitalnih sadržaja za nastavu i učenje.* Korišćenje digitalnih tehnologija kao što su platforme za učenje, alatke za čuvanje i indeksiranje digitalnih sadržaja za učenje i buduću upotrebu i deljenje resursa sa drugim nastavnicima u školi ili izvan škole kroz onlajn sisteme za saradnju ili druga virtuelna okruženja.

4. *Upravljanje okruženjem za učenje.* Ova kompetencija podrazumeva korišćenje alatki za pravljenje rasporeda za upravljanje radom grupa i pojedinaca, alatki za upravljanje vremenom u organizovanju aktivnosti na času, korišćenje digitalne tehnologije za kreiranje fleksibilne onlajn sredine za učenje koja odgovara podučavanju po meri deteta, kreiranje autentičnog i stimulativnog okruženja za učenje i povezivanje sa spoljnim stručnjacima, npr. kroz video-konferencije, dostupnost resursa za učenje učenicima i izvan školskog okruženja i u vannastavnim i vanškolskim aktivnostima i kreiranje deljenog onlajn prostora za učenje.

5. *Nastava i učenje.* Odnosi se na ovladavanje sledećim kompetencijama: korišćenje prezentacionih alatki i servisa i njihovih interaktivnih i kolaborativnih karakteristika kako bi se povećala participacija učenika na času, korišćenje kolaborativnih alatki za zajedničko učenje učenika kroz rešavanje problema i kreiranje obrazovnih sadržaja, komuniciranje sa i među učenicima primenom tehnologije. Razvijanje kreativnosti i viših kognitivnih procesa postiže se primenom različitih digitalnih alata za predstavljanje koncepata u nastavi i njihovo korišćenje od strane učenika.

6. *Formativno i sumativno ocenjivanje, beleženje, praćenje i izveštavanje o napretku učenika.* Sadrži sledeće elemente: korišćenje tehnologija u različitim sumativnim i

formativnim procenama napretka učenika, testiranje, predaja zadataka i e-portfolia, kreiranje baze podataka učeničkih radova koji su praćeni komentarima nastavnika, upravljanje podacima o napretku učenika i izveštavanje učenika i roditelja, prilagođavanje podučavanja i ishoda učenja na osnovu analize napretka, pružanje formativne povratne informacije učenicima.

7. *Komunikaciju i saradnju u onlajn učenju.* Podrazumeva korišćenje onlajn diskusije u svrhu deljenja iskustva, znanja i saradnju sa nastavnicima, kao i učestvovanje u kontinuiranom profesionalnom razvoju u onlajn kursevima.

8. *Etika i bezbednost.* Ova kompetencija podrazumeva da nastavnik: razume i pridržava se etičkim principima i pravnim normama bezbednog korišćenja digitalnih sadržaja u lične ili profesionalne svrhe i podiže svest učenika o mogućim rizicima, obezbeđuje sigurnu i bezbednu sredinu za učenje korišćenjem filtera i antivirusnih programa, upravljanje sopstvenim digitalnim identitetom i razlikovanje javnih od privatnih informacija i bezbedno čuvanje sopstvenih i tuđih podataka.

Okvir predstavlja nastavnicima alat za samoevaluaciju u procenjivanju sopstvenih veština, i ukazuje na kompetencije koje im nedostaju i koje treba unaprediti.

Perspektive upotrebe IKT-a u obrazovanju

Kvalitetno korišćenje novih tehnologija prema *Okviru* doprinosi da:

- nastavnici prate napredak učenika i na osnovu toga planiraju diferenciranu nastavu;
- nastavnici uobličavaju nastavna sredstva i omogućavaju učenicima pristup resursa za učenje i izvan škole;
- učenici mogu da uče brzinom koja im odgovara, mogu brže da dolaze do novih materijala ili da se vraćaju na gradivo sa kojim su imali poteškoće;
- učenici su motivisani i uključeni u nastavni proces;
- nastavnici mogu lakše da komuniciraju sa učenicima i roditeljima, i povratne informacije su češće.

Primena digitalnog učenja je u Srbiji niža od OECD proseka. Statistika pokazuje da 46% učenika u Srbiji ne koristi računare u školi. Napredak se vidi u povećanju dostupnosti pristupu internetu u školama, ali je i dalje ispod OECD proseka. Postoji potreba za razvijanjem alata za samoevaluaciju u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija (*Okvir*, 2017). Pitanja koja je neophodno dalje istraživati odnose se na nivo razvijenosti digitalnih kompetencija nastavnika, način njihovog sticanja, učestalost primene IKT-a, opremljenost škola savremenim nastavnim sredstvima, motivisanost nastavnika za primenu savremenih nastavnih sredstava i razvoj motivacije za unapređenje digitalnih kompetencija (Đurić, 2018).

Zaključak

Nove tehnologije pomažu da se u nastavi kreiraju vaspitno-obrazovne situacije koje će doprineti celokupnom razvoju ličnosti učenika. Primena IKT-a zahteva digitalnu spremnost vaspitno-obrazovnih ustanova kako u smislu opremljenosti, tako i osposobljavanjem zaposlenih za digitalno doba. Opremljenost vaspitnoobrazovnih ustanova na teritoriji Republike Srbije adekvatnim materijalnim i tehničkim resursima, opremom i dostupnost internet konekcije je veoma neujednačena, samim tim stanje na terenu predstavlja veliki izazov sa kojim se susreću praktičari. Da bi se unapredilo obrazovanje nastavnika potrebno je sagledati učestalost primene informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi i opremljenost škole savremenim nastavnim sredstvima.

Literatura

- Đurić, A. (2018). Digitalne kompetencije nastavnika u muzičkim školama u Srbiji i mogućnosti njihovog unapređenja. Master rad odbranjen na Filozofskom fakultetu univerziteta u Novom Sadu.
- Okvir digitalnih kompetencija-Nastavnik za digitalno doba. Ministarstvo prosvete, RS, 2017. Dostupno na adresi:
<http://www.mpn.gov.rs/okvir-digitalnih-kompetencija-nastavnik-za-digitalno-doba> (posećeno 14.12.2018).
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. Službeni glasnik Republike Srbije-Prosvetni glasnik, br. 107, 2012.
- Topalović, A. (2014). Primena powerpoint prezentacije u razrednoj nastavi matematike. U: Milićević, I. (ured.), Tehnika i informatika u obrazovanju. (str. 307-313). Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku.

UVOĐENJE DRUŠTVENO-KORISNOG I HUMANITARNOG RADA U ŠKOLE RADI UTICAJA NA NEPRILAGOĐENO PONAŠANJE UČENIKA

Siniša Đ. Milak¹
Tehnička škola „Ub“, Ub

Apstrakt

Uvođenjem *Pravilnika o obavljanju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada*, napravljen je jasan korak na daljem jačanju vaspitne funkcije škole, ali su i predložene aktivnosti sa ciljem razvijanja pozitivnog ponašanja kod učenika koji krše povrede obaveze ili povrede zabrane. U radu je dat karatak prikaz viđenja aktivnosti vezanih za sprovođenje društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, iz ugla svih aktera obrazovno-vaspitnog života škole, a to su učenici za koje se određuju pomenute aktivnosti, njihovi roditelji i zaposleni u školi. Na svima njima leži odgovornost kada je regularnost sprovođenja odredbi ovog Pravilnika u pitanju, ali i kada je reč o sagledavanju efekata svih primenjenih aktivnosti.

Ključne reči: akteri obrazovno-vaspitnog rada škole, društveno-koristan i humanitarni rad, neprilagođeno ponašanje, pozitivno ponašanje kod učenika, preventivne i interventne mere

Izmenama *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2018), tačnije člana vezanog za pokretanje vaspitno-disciplinskih mera protiv učenika koji čine lakše, odnosno teže povrede obaveze ili povrede zabrane, uvedena je za učenike i obaveza određivanja društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, uporedo sa izricanjem vaspitnih i vaspitno-disciplinskih mera. U svojoj nameni, ova praksa određivanja društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, sagledana je kao jedan od oblika prevencije nepoželjnog i društveno neprihvatljivog ponašanja kod učenika, putem restorativne discipline, odnosno razvijanja svesti o posledicama sopstvenog nedoličnog ponašanja. Stupanjem na snagu *Pravilnika o obavljanju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada* (2018), kao pratećeg dokumenta Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, škole su se obavezale na primenu odredbi vezanih za određivanje ovih oblika rada. Pre donošenja pomenutog *Pravilnika*, mnoge škole su bile u dilemi na koji način, kao i putem kojih aktivnosti, se može sprovesti praksa određivanja društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada. Mnoge nesuglasice su postojale i oko toga ko u školama treba da odredi oblik, trajanje i način sprovođenja i evidentiranja

¹ E-mail: sinisa.milak@gmail.com

određenog društveno-korisnog rada. Sagledavanjem odredbi ovog *Pravilnika*, stiče se utisak da su sve pomenute dileme u dobrom delu otklonjene. Međutim, određeni problemi i dalje postoje u samoj praksi, poput nedovoljne motivisanosti učenika za obavljanjem ovog oblika rada, slabe saradnje sa roditeljima učenika za koje se određuju ove mere, uočavanje efekata primenjenih mera i slično.

Stoga ćemo u ovom radu ukratko nastojati da sagledamo društveno-koristan, odnosno humanitarni rad, iz ugla aktera školskog života, a to su pre svih učenici za koje se određuje mera društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, zatim roditelji ovih učenika i zaposleni u školi (direktor, nastavnici i stručni saradnici). Pre svega, važno je istaći da društveno-koristan, kao i humanitarni rad, nije nov u školskoj praksi, već se ovi oblici vaspitnog rada već godinama unazad sprovode u našim školama putem programa društveno-korisnog rada. Međutim, pomenuti *Pravilnik* ne reguliše obavezu određivanja učeniku društveno-korisnog ili humanitarnog rada koji je pokriven godišnjim planom rada ustanove, već reguliše obaveze određivanja posebno osmišljenih aktivnosti, koje imaju za cilj pozitivno delovanje na učenika i razvijanje svesti kod njega o posledicama neprilagođenog ponašanja. Prema tome, iako definisan kao oblik preventivne aktivnosti, ovaj *Pravilnik* u svojoj osnovi predstavlja jasnu interventnu aktivnost, s obzirom da se njegovo sprovođenje vrši nakon učinjene povrede obaveze ili povrede zabrane, odnosno nakon ispoljenog neprilagođenog ponašanja. Prema tome, ovaj *Pravilnik* u svojoj nameni predstavlja dodatnu interventnu meru za škole, odnosno za njene zaposlene, jer se njegova primena, odnosno aktivnosti predviđene *Pravilnikom*, sprovode isključivo nakon ispoljavanja određenog neprilagođenog ponašanja. U tom smislu, potrebno je istaći i šta se podrazumeva pod pojmom neprilagođeno ponašanje. Iako postoje mnoge nesuglasice i terminološka neujednačenost kada je definisanje ovog pojma u pitanju, većina autora se slaže u tvrdnji da neprilagođeno ponašanje podrazumeva uporno opiranje upravljanju ili kontroli, koje karakteriše izrazita neposlušnost i nepopustljivost u pokoravanju unapred određenim prihvatljivim pravilima ponašanja (Ali, Gracey, 2013; Khasinah, 2017; Sun, Shek, 2012).

U školskom kontekstu, takva ponašanja variraju od učestalog bežanja sa nastave ili ometanja časova, uništavanja školske imovine pa sve do ispoljavanja određenog nasilničkog ponašanja prema drugim učenicima ili zaposlenima. Cilj određivanja društveno-korisnog odnosno humanitarnog rada, jeste promena nepoželjnih i društveno neprilagođenih ponašanja kod učenika. Ovakva mera vaspitnog delovanja na učenike bazirana je na pretpostavci da će se sa suočavanjem sa posledicama sopstvenog neprilagođenog ponašanja učenici osvestiti i promisliti o tome šta su učinili ili nisu učinili, kao i da će se kod njih razviti potrebna empatija i razumeti pozicija onog prema kome je šteta učinjena (Hastings et al., 2000).

Ovakav oblik uticaja na društveno neprilagođeno ponašanje mladih nije nov u istoriji pedagoške prakse. Poznati su kroz istoriju brojni primeri otvaranja vaspitnih zavoda sa jasnom ideologijom radnog vaspitanja, brojne radne škole i škole manuelnog rada, zavodi i domovi za prevaspitavanje zapuštene i besprizorne omladine putem radnih akcija i aktivnosti vezanih za razvijanje društveno odgovornog ponašanja (Filonov, 1994). I do sad su u našem obrazovnom sistemu postojali lepi primeri određivanja mera društveno-korisnog ili humanitarnog rada za učenike koji su učestalo kršili pravila ponašanja u školi, s tim što su ovim *Pravilnikom* takve aktivnosti dobile pravni okvir.

U nastavku rada ćemo gledati da se osvrnemo na to šta sam proces određivanja društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, predstavlja za sva pomenuta tri aktera školskog života (učenike, njihove roditelje i zaposlene u školi), kao i na njihove predviđene uloge u ovom procesu. Primeri i iskustva naših škola nažalost kazuju da je upravo viđenje ovog procesa od strane pomenutih aktera glavna tačka spoticanja prilikom njegove uspešne primene u školama.

Za učenike, posebno one za koje se određuje ovakva vaspitna mera, ovaj oblik vaspitnog uticaja predstavlja novinu, s obzirom da je do skoro jedini oblik sankcionisanja ponašanja nakon učinjene lakše ili teže povrede obaveze ili povrede zabrane bilo izricanje vaspitnih i vaspitno-disciplinskih mera, kao i upućivanje na pojačan vaspitni rad¹. Oba oblika vaspitnog delovanja nisu u većoj meri zahtevala aktivno učešće učenika u promeni sopstvenog ponašanja. Učenici su mahom popravljali svoje ponašanja nakon izrečene mere i odeljenjske starešine i stručni saradnici su te pozitivne promene u njihovom ponašanju uzimali u obzir. U suprotnom, nastavljalo se sa pojačanim vaspitnim radom i izricanjem nove vaspitne mere, što je posredno dovodilo do smanjenja ocene iz vladanja. Kazna je bila data neovisno o visini učinjene povrede i učenik u većini slučajeva nije imao obavezu ispunjava određenih aktivnosti nakon učinjene povrede obaveze ili povrede zabrane. Sa donošenjem *Pravilnika*, to se izmenilo u korist pojačanog učešća učenika u procesu menjanja sopstvenog ponašanja, kao i u korist dodatnog vaspitnog delovanja na učenike koji su učinili neku od povreda pravila ponašanja u školi.

Za roditelje učenika za koje se određuje ovakav oblik disciplinovanja, pomenute aktivnosti predstavljaju priliku da se i oni uključe u sam vaspitni tok, s obzirom da je *Pravilnikom* predviđeno njihovo uključivanje u određivanje oblika društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada. Međutim, iskustva naših škola u većoj meri pokazuju da je saradnja sa roditeljima učenika koji krše pravila ponašanja u školi otežana i da se određeni broj roditelja učenika koji krše povrede obaveze ili povrede zabrane teže ili nikako ne odazivaju na pozive škole, odnosno ne sarađuju u potrebnoj meri. Upravo je

¹ U izuzetnim slučajevima, postojala je mera premeštanja u drugu školu, kada su u pitanju učenici osnovne škole, odnosno mera isključenja iz škole, kada su u pitanju učenici srednje škole.

izmenama u krovnom *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* regulisano da se vaspitno-disciplinske mere mogu izreći učenicima i bez prisustva roditelja, što do sad nije bio slučaj. Upravo je ta izmena olakšala proces izricanja vaspitno-disciplinskih mera za one učenike čiji su se roditelji oglašavali na pozive škole i na zakazan vaspitno-disciplinski proces. Jedna od prednosti ovog *Pravilnika* svakako čini povećano učešće roditelja u procesu određivanja oblika društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada i posredno razvijanje veće saradnje sa njima prilikom vaspitnog uticaja na učenike. Istovremeno, na njih je stavljena i najveća odgovornost kada je odbijanje obavljanja aktivnosti društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, od strane učenika, u pitanju.

Na zaposlene u školi (direktore, nastavnike i stručne saradnike) pomenuti *Pravilnik* je očekivano stavio najveću odgovornost prilikom sprovođenja njegovih odredbi. *Pravilnikom* su jasno definisane uloge i način uključivanja svih zaposlenih, dati su predlozi aktivnosti prilikom određivanja društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada. Stoga, njihova pozicija u ovom procesu restorativne discipline je više nego očita. Na kraju, potrebno je da se sagledaju i sve prednosti i nedostaci koje će se javljati u primeni ovog *Pravilnika*. Pozitivne strane donošenja ovog *Pravilnika* su jasne, a one se pre svega odnose na pozitivan uticaj na ponašanje učenika, pojačavanje efekata vaspitno-disciplinskog procesa i razvijanje veće saradnje među svim akterima obrazovno-vaspitnog rada.

Ali, postoje i one negativne strane u donošenju ovog *Pravilnika*, koje se gotovo uvek javljaju u obrazovno-vaspitnoj praksi, a odnose se na otpor prema ispunjavanju aktivnosti društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, od strane jednog broja učenika i roditelja. Mnoga istraživanja (Durlak et al., 2011; Kaplan et al., 2010; Lovett, Sheffield, 2007), ali i iskustva u našim školama, pokazuju da se ovakvi otpori mahom javljaju usled nedostatka odgovornosti za sopstveno ponašanje od strane učenika za koje se određuju pomenute aktivnosti ili usled neuvažavanja i/ili nipodoštavanja učinjene kazne od strane roditelja ovih učenika.

Ostaje pitanje koliko su zaposleni u našim školama spremni da se samostalno izbore sa pomenutim teškoćama vezanim za primenu ovog *Pravilnika*. Škola, kao ustanova obrazovno-vaspitnog karaktera, ne može sama da radi na jačanju saradnje sa roditeljima, posebno sa roditeljima koji odbijaju svaki oblik saradnje. Stoga je školama potrebna jača pravna zaštita, koja će omogućiti dodatno sankcionisanje svih pomenutih problema i teškoća prilikom sprovođenja odredbi ovog *Pravilnika*.

Na kraju, ostaje da se vidi koliko će donošenje ovog *Pravilnika* imati pozitivnog dejstva na učenike, njihove roditelje, ali i na celokupnu klimu u školi. Jasno je da je školama bila potrebna jača i efektivnija interventna mera, pored onih koje su se do sada primenjivale. Uzevši u obzir negativan trend u povećanju nasilničkog i agresivnog

ponašanja u školama, kao i sve veći broj učenika koji vrše povredu obaveza ili povredu zabrana u školama, uvođenje obaveze ispunjava aktivnosti sa ciljem pozitivnog delovanja na ponašanje učenika će u dobroj meri doprineti daljem jačanju vaspitne funkcije škole.

Literatura

- Ali A., Gracey D. (2013). Dealing with Student Disruptive Behavior in the Classroom – A Case Example of the Coordination between Faculty and Assistant Dean for Academics. *Issues in Informing Science and Information Technology*, Vol. 10, p. 1-15.
- Durlak J., Weissberg R. P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Special Issue: Raising Healthy Children*, Vol. 82, No. 1, p. 405-432.
- Filonov, G. N. (1994). Anton Makarenko (1888-1939), in *Prospects: the quarterly review of comparative education* UNESCO: International Bureau of Education, Paris. Vol. XXIV, No. 1/2, p. 77-91.
- Hastings P., Zahn-Waxler D., Robinson C., Usher J.A., Bridges B. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, Vol. 36, No.5, p. 531-546.
- Kaplan A., Gheen M., Midgley C. (2010). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 2, p. 191-211.
- Khasinah S. (2017). Managing disruptive behavior of students in language classroom. *Englisia*. Vol. 4, No. 2, p. 79-89.
- Lovett J. B., Sheffield R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*. Vol. 27, No 1, p. 1-13.
- Pravilnik o obavljanju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, na osnovu čl. 86. stav 15. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni Glasnik RS*, br. 88/17 i 27/18, 2018.
- Sun R.C.F., Shek D.T.L. (2012). Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions. *The Scientific World Journal*. Vol. 12, p. 1-8.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni Glasnik RS*, br. 88/17 i 27/18, 2018.

DIGITALNE TEHNOLOGIJE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU NA RANOM UZRASTU: ANALIZA OSNOVA PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA¹

Jelena, N. Stojković²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Digitalne tehnologije su deo konteksta u kom deca odrastaju. Razmatranje pitanja upotrebe digitalnih tehnologija u vaspitanju i obrazovanju na ranom uzrastu nije dovoljno prisutno u dokumentima obrazovne politike naše zemlje. U radu ćemo se baviti analizom starih i novih Osnova programa predškolskog vaspitanja Republike Srbije. Istraživačko pitanje od kog polazimo tiče se promena koje donose nove Osnove programa. Naša analiza je pokazala da nove Osnove programa donose značajne promene kada je u pitanju korišćenje tehnologija. Promene se javljaju na nivou konceptualnog polazišta programa, sadržaja, aktivnosti, isticanja važnosti građenja odnosa i kulture upotrebe tehnologija i drugo. Dobijeni rezultati pokazali su da je važno podržati konkretizaciju ostvarenog pristupa upotrebi tehnologija na nivou realnog programa.

Ključne reči: digitalne tehnologije, kompetencije, osnove programa, predškolsko dete.

Uvod

Upotreba digitalnih tehnologija u obrazovanju i vaspitanju predstavlja živu i razvijajuću istraživačku oblast. Važno pitanje poslednjih godina predstavlja njihova upotreba u obrazovanju i vaspitanju na ranim uzrastima. Sve češće se govori o *digitalnoj igri* (Fleer, 2016), *digitalnom detinjstvu* (Danby et al., 2018; Kidron and Rudkin, 2017), o *zaštiti u sajber (engl. cyber) prostoru i obrazovanju i vaspitanju na ranom uzrastu* (Grey, 2011) i slično. Pod digitalnim tehnologijama podrazumevamo informaciono-komunikacione tehnologije kao i druge elektronske, digitalne i androidne uređaje i na njima bazirane aktivnosti (digitalne igračke, tableti, fotoaparati, kompjuteri, pametni telefoni, internet) (Pavlović Breneselović, 2012). Prefiks “digitalno” postao je sastavni

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu (broj 179060, 2011-2018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² E-mail: jelas29@gmail.com

deo brojnih procesa i aktivnosti u kontekstu u kom deca odrastaju. Bavljenje pitanjem digitalnih tehnologija je aktuelno jer su one postale, odnosno jesu, svakodnevni kontekst u kom deca odrastaju u većem delu sveta danas (Danby et al., 2018: 1). Pored toga, "... ove tehnologije pružaju mogućnosti za jačanje mnogih aspekata prakse predškolskog vaspitanja kao što su igra i učenje dece, profesionalno usavršavanje praktičara, razvijanje odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom." (Pavlović Breneselović, 2012: 5). Na nivou obrazovne politike Republike Srbije, tek nekoliko dokumenata razmatra pitanje upotrebe digitalnih tehnologija kada je u pitanju predškolsko vaspitanje. Zakonska dokumenta (*Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, 2009* funkciju upotrebe tehnologija prepoznaju u razvoju informatičke pismenosti, veštine korišćenja IKT¹ (pronalaženje, analiziranje, primena i saopštavanje informacija) i mogućeg kompjuterskog opismenjavanja. Koliko je pitanje upotrebe tehnologija prisutno na nivou programskih dokumenata vaspitanja i obrazovanja na ranim uzrastima?

U ovom radu bavićemo se analizom Osnova programa predškolskog vaspitanja iz ugla digitalnih tehnologija. Osnove programa predstavljaju programski dokument kojima se, u najširem smislu, definiše koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Za analizu Osnova programa predškolskog vaspitanja opredelili smo se zato što se njima oblikuje praksa dečjeg vrtića. Ove godine su donete nove Osnove programa. U tom smislu, javlja se pitanje da li i kakve promene nove osnove donose u odnosu na prethodne.

U nastavku rada pokušaćemo da ukažemo na to kako je u okviru starih i novih Osnova programa razmotreno pitanje upotrebe digitalnih tehnologija u predškolskom vaspitanju. Istraživačko pitanje od kog polazimo prilikom analize dokumenata jeste da li ima "pomeranja" u bavljenju problematikom digitalnih tehnologija u novim Osnovama: *da li teorijska polazišta Osnova programa otvaraju prostor digitalnim tehnologijama, da li se Osnove eksplicitno ili implicitno bave pitanjem digitalnih tehnologija i na kom nivou; da li se i kako određuju funkcije i načini upotrebe tehnologija.*

Digitalne tehnologije u dosadašnjim Osnovama programa predškolskog vaspitanja

Dosadašnje Osnove predškolskog programa donete su 2006. godine (Pravilnik o Osnovama..., 2006) . Strukturu ovog dokumenta čine tri celine: *Osnove programa nege i vaspitanja dece od 6 meseci do tri godine, Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece od 3 godine do uključivanja u program pripreme za školu i Pripremni predškolski program.*

Opštim osnovama predškolskog programa su predviđena dva modela predškolskog vaspitanja i obrazovanja: *Model A* i *Model B*. Zajedničke odlike ovih modela

¹ Informaciono-komunikacione tehnologije

ogledaju se u, takozvanom, humanističkom shvatanju deteta, njegove prirode i razvoja. Dete je shvaćeno kao vrednost po sebi, nosilac razvojnih potencijala i činilac sopstvenog razvoja, socijalizacije i vaspitanja (Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa, 2006: 24). To znači uzimanje u obzir razvojnih potencijala, potreba i interesovanja dece. U tom duhu, suština procesa vaspitanja i obrazovanja jeste “obezbeđivanje uslova za normalan fizički, intelektualni, socijalni, emocionalni i moralni razvoj” (Ibid: 25).

Model A opštih osnova predškolskog programa predstavlja, kako se navodi, *otvoreni sistem vaspitanja*. Dete je u takvom sistemu shvaćeno kao celovito biće koje ima svoje potrebe i interesovanja. U tom smislu predškolska ustanova je mesto celovitog ličnog razvoja a ne priprema za budući život. Kako su u takvom sistemu pozicionirane tehnologije? U okviru cilja da treba da otkriva i upozna samo sebe, “dete otkriva, izgrađuje i ovladava različitim načinima izražavanja: telom, pokretom i gestom, kroz različite medije, verbalno i neverbalno” (Ibid: 54). O upotrebi tehnologija se samo naslućuje jer se termin medij ne precizira. Tehnologije se u ovom modelu spominju prvi i jedini put kao izvori sadržaja i aktivnosti u okviru *sociokulturnih sistema*, a onda i *sistema komunikacije i simbolizacije*. Ni u tom slučaju nemamo detaljnije razmotrene moguće načine njihove upotrebe. Korišćenje tehnologija je prepoznato u dokumentovanju, praćenju i evaluaciji, kao jedno od tehničkih pomagala koje koristi samo vaspitač. Termin *medij/mediji* se više puta javlja u tekstu ali pre ukazuje na sredstva izražavanja nego konkretno na tehnologije. Osim što mogu da budu izvor sadržaja, funkcija tehnologija svedena je na tehničku upotrebu.

U modelu B opštih osnova predškolskog programa nailazimo na upotrebu tehnologija tako što ih vaspitač koristi da bi upoznao decu sa različitim vrstama igre, gde se spominju video igre. Tehnologije i njihovo korišćenje u Modelu B se prepoznaju u upoznavanju dece sa materijalnim svetom i nekim naučnim disciplinama među kojima je i informatika (neka osnovna saznanja čemu služe kompjuteri i elementarno upoznavanje sa njihovim korišćenjem). Kao sadržaj aktivnosti, koje doprinose kognitivnom razvoju, u Modelu B navedeni su informacioni sistemi. Funkcija tehnologija je svedena na upoznavanje i sticanje znanja pre nego na njihovo korišćenje.

Digitalne tehnologije u novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja

Dokument *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (Osnove programa PVO..., 2018) je strukturiran u dva dela: “Konceptije Osnova programa” i “Od osnova programa do realnog programa” (Osnove programa, 2018). Prvi deo dokumenta govori o konceptualnim polazištima Osnova programa (teorijsko-vrednosni postulati i ciljevi programa). U drugom delu konkretizovane su i razrađene konceptualne postavke iznesene u prvom delu u kontekstu realnog programa. Teorijsko-

vrednosni postulati na kojima počiva koncepcija novih Osnova programa govore o detetu kao jedinstvenom, celovitom, kompetentnom biću koje je aktivni učesnik zajednice i biće igre. Vrtić je shvaćen kao mesto zajedničkog življenja i prostor realnog programa, demokratske i inkluzivne prakse. Procesi vaspitanja i obrazovanja se sagledavaju celovito, pri čemu se veruje u dugoročne ciljeve, integrisani pristup učenju i razvoju, kontinuitet u obrazovanju, vrednovanje u funkciji građenja kvaliteta programa. Realni program “nastaje i gradi se u realnom kontekstu vaspitno-obrazovne prakse” (Osnove programa, 2018: 16). Za dete program se manifestuje kroz odnose koje gradi i načine delanja (igra, planirane situacije učenja i životno praktične situacije). Realni program se oblikuje dimenzijama konteksta (kulturom i strukturom ustanove i učesnicima u praksi vrtića). Razvijanje programa zasniva se na principima (životnosti, usmerenosti na odnose, autentičnosti...) kroz strategije vaspitača koje obuhvataju planiranje, zajedničko razvijanje programa i praćenje i vrednovanje kroz dokumentovanje. Jasna slika o detetu, vrtiću, vaspitanju i obrazovanju gradi jasnu sliku o položaju i upotrebi tehnologija. Dete je podržano da se “izražava kreativno i maštovito kroz različite forme, medije i materijale” (Osnove programa, 2018: 13). Digitalna kompetencija prepoznata je kao jedna od ključnih obrazovnih kompetencija za celoživotno učenje u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Razvija se kroz “smisleno korišćenje digitalnih tehnologija kao oruđa kojima se deci omogućava dolaženje do informacija, izražavanje i predstavljanje u funkciji igre i istraživanja; dokumentovanje različitih aktivnosti. Digitalna kompetencija podrazumeva i razvoj adekvatnog odnosa i kulturu upotrebe digitalnih tehnologija” (Osnove programa, 2018: 14). Tako shvaćena digitalna kompetencija, ne podrazumeva tehničko ovladavanje po sebi tehnologijama kao uređajima, već njihovu smislenu upotrebu i iziskuje “korak dalje”, a to znači razvoj odnosa i kulture upotrebe tehnologija. U daljem tekstu, pitanje položaja i upotrebe tehnologija se dosledno razrađuje kao deo programa koji nastaje i gradi se u kontekstu prakse. Kroz planirane situacije učenja, koje sama pokreću, deca istražuju i kokonstruišu znanja kroz upotrebu različitih aparata i oruđa, ovladavaju različitim načinima predstavljanja kroz upotrebu različitih medija i tehnologija. Vaspitač treba da pruži podršku tako što će deci omogućiti različite izvore učenja i podrške, među kojima su i digitalni izvori. Osim toga, on “omogućava deci da smisleno koriste digitalne tehnologije kao oruđa u bavljenju temom ili projektom” (Osnove programa, 2018: 26). Tehnologije predstavljaju jedan od načina da se podupru i prošire aktivnosti dece tako da “idu iznad datog nivoa znanja ili veština” (Osnove programa, 2018: 40). Njihovo korišćenje prepoznato je takođe u procesu praćenja, dokumentovanja i vrednovanja.

Zaključak

Analiza programskih dokumenata, pokazala je pomeranje u novim Osnovama programa u pogledu, pre svega, konceptualnih polazišta. Teorijsko-vrednosni postulati novih Osnova grade jasnu sliku o detetu kao kompetentnom biću koje koristi digitalne tehnologije i vrtiću kao mestu zajedničkog življenja koje je njima posredovano. Digitalna kompetencija, kao jedna od ključnih kompetencija za celoživotno učenje, konkretizovana je u skladu sa teorijsko-vrednosnim postulatima koncepcije novih Osnova i specifičnostima učenja I razvoja dece na ovom uzrastu. Ne ostaje se na upoznavanju tehnologija, već se na njih gleda kao na deo konteksta u kom deca odrastaju i način da se podupre učenje i prošire njihova iskustva i potencijali za različita vrsta prerade i izražavanja. Važan element na koji nove Osnove ukazuju jeste razvijanje odnosa i kulture upotrebe tehnologija. Takođe, prepoznaje se potencijal digitalnih tehnologija u dokumentovanju realnog programa u funkciji vidljivosti procesa zajedničkog učešća i učenja.

Šta je potrebno da bi se pristup dat u Osnovama podržao i konkretizovao na nivou realnog programa? Potrebno je, pored opremanja vrtića adekvatnom opremom, raditi na osnaživanju vaspitača obezbeđivanjem podrške kroz priručnike i vodiče za upotrebu digitalnih tehnologija u radu sa decom, primere dobre prakse, pokretanje istraživanja praktičara. *Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja* (Standardi kompetencija..., 2018) obuhvaćeno je pitanje digitalne kompetentnosti vaspitača u skladu sa koncepcijom Osnova koja se zasniva na „kulturi upotrebe digitalnih tehnologija u funkciji razvijanja programa“ (*Ibid*) i podrazumeva umenja da vaspitač “primenjuje i integriše nove tehnologije u neposrednom vaspitno-obrazovnom radu; koristi prednosti, kontroliše nedostatke i opasnosti digitalnih tehnologija i kod dece i roditelja razvija svest i navike za njihovu adekvatnu upotrebu; koristi digitalne tehnologije u planiranju aktivnosti i koncipiranju potrebnih materijala, u posmatranju, vrednovanju i dokumentovanju. radi u različitim bazama podataka (za evidenciju podataka: o deci, roditeljima, evaluaciji i dr.); primenjuje digitalne tehnologije za razmenu informacija sa porodicom, kolegama, saradnicima, lokalnom zajednicom i ostalim zainteresovanim licima i institucijama; koristi digitalne tehnologije za stručno usavršavanje“. (*Ibid*)

Problematika digitalnih tehnologija na ranim uzrastima mora da bude sagledana iz više perspektiva, sagledana u kontekstu i koja od nas zahteva stalno preispitivanje na nivou sistema, ustanove i programa.

Literatura

- Danby et al. (2018). *Digital Childhoods*. Singapore: Springer Nature.
- Fleer, M. (2016). Theorising digital play: A cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situations. *International research in Early Childhood Education*, Vol. 7, No. 2, 75-90.
- Grey, A. (2011). Cybersafety in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 36, No. 2, 77-81;
- Kidron, B. B. and A. Rudkin (2017). *Digital Childhood: Addressing Childhood Development Milestones in the Digital Environment*. 5Rights;
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa. *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni pregled*, br. 14, 2006.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta. *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni pregled*, br. 16, 2018.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). (Ne)Postojeći digitalni prostor u predškolskom vaspitanju u Srbiji. U Golubović, D. (ur.) *Tehnika i informatika u obrazovanju Zbornik radova* (str. 319-326). Čačak: Tehnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Standardi kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni pregled*, br. 16, 2018.

Indeks ključnih reči u saopštenjima

A

akademske studije	59
akteri obrazovno-vaspitnog rada škole.....	213
antisocijalno ponašanje učenika.....	189
asertivna komunikacija	53
autonomija	14

B

blok nastava.....	138
-------------------	-----

D

dečiji portfolio	169
digitalne kompetencije	208
digitalne tehnologije	218
direktori škola	202
dokumentovanje učenja	169
društveni kontekst.....	90
društveno-koristan i humanitarni rad.....	213
dualno obrazovanje.....	31, 138

E

ekološka svest.....	103
ekonomsko-menadžerske vrednosti	14
Erazmus+ projekat	116
evaluacija za kvalitet.....	107

G

globalna politika obrazovanja	85
-------------------------------------	----

H

humanističke vrednosti	90
------------------------------	----

I

igre sa rizicima	145
igre u prirodi	145
IKT.....	208
impakt evaluacija	107
istraživanja.....	85
istraživanja politike obrazovanja.....	96
istraživanje.....	162

J

jednakost u obrazovanju.....	49
------------------------------	----

K

kompetencije	218
kompetencije nastavnika.....	78
kompetencije učenika	138
kontekst i politike podrške roditeljima	73
kontekstualni pristup.....	138
kritičke društvene i pedagoške teorije.....	14
kvalitet.....	107

M

međunarodna praksa	202
međunarodne organizacije.....	2
metodološki individualizam	85
mobilitet.....	116
model projektne intervencije	175
motivacija nastavnika	195

N

naučni projekti.....	96
neformalno učenje.....	121
NEP skala.....	103
neprilagođeno ponašanje	213

O

obrazovanje	73
obrazovanje migranata	78
obrazovanje za održivi razvoj	103
obrazovna politika.....2, 24, 44, 78, 107, 149, 182, 208	
obrazovne paradigme	2
obrazovne promene.....	175
obrazovni program	155
obrazovni sistemi stranih zemalja	44
odnosi.....	162
odnosi moći	53
održivi razvoj.....	138
održivost.....	175
osnove programa	218

P

pedagog	132
pedagoško vođenje.....	127
podrška.....	162
politika obrazovanja odraslih.....	96

postulat racionalnog izbora.....	85	roditelji.....	66
pozitivno ponašanje kod učenika.....	213	S	
praksa.....	24	standardi kompetencija.....	14
praksa dečjeg vrtića.....	132	stavovi.....	66
praktična nastava.....	31	strani jezik u predškolskim ustanovama.....	149
pravednost.....	49	strategija razvoja obrazovanja.....	59
predškolsko dete.....	218	stručno usavršavanje.....	24, 202
predškolsko obrazovanje.....	66	stručno usavršavanje nastavnika.....	78
predškolsko vaspitanje.....	59	strukovne studije.....	59
preduzetnički univerzitet.....	90	strukturalno funkcionalni model.....	127
pretpostavke za sprovođenje reforme obrazovanja.....	182	studenti učiteljskog fakulteta.....	103
prevencija.....	189	studijski programi.....	59
prevencija nasilja.....	155	škola za direktore.....	202
preventivne i interventne mere.....	213	školska praksa.....	189
priče za učenje.....	169	T	
pristupi istraživanju politika.....	96	teorija ljudskog kapitala.....	85
profesionalizam.....	132	teorija promene.....	175
profesionalne kompetencije nastavnika.....	195	timski rad.....	116
profesionalni razvoj.....	121	transfer politika.....	44
profil praktičara.....	149	transformativni model.....	127
programi.....	24	U	
programi prevencije.....	189	učenje kroz rad.....	31
projekat mobilnosti.....	121	učenje od drugih.....	44
projekat pilotiranja.....	175	uloga praktičara u obrazovanju.....	14
promene u cilju razvoja obrazovanja.....	182	upravljanje promenama.....	155
R		usavršavanje nastavnika.....	208
rano čitanje.....	66	V	
ravnopravnost.....	49	visokoškolsko obrazovanje.....	90
različitost perspektiva.....	175	vršnjaci.....	162
razvijanje programa.....	169	vršnjački tim.....	155
refleksivna praksa.....	145	vrtić.....	145, 162
reforma obrazovanja.....	182		
reforma obrazovanja i vaspitanja.....	195		

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.018.1/2(082)(0.034.2)

371(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп Сусрети педагога (2019 ; Београд)

Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku? [Elektronski
izvor] : zbornik radova / Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga,

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu 25. i 26. januara 2019. ;

[urednici Dragana Pavlović Breneselović, Vera Spasenović, Šefika Alibabić].

- Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i

andragogiju : Pedagoško društvo Srbije, 2019 (Beograd : Pedagoško društvo
Srbije). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm

Sistemske zahteve: Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. -

Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-80712-19-2 (IZPIA)

a) Васпитање - Зборници

b) образовање – Зборници

COBISS.SR-ID 272785420