

02

PEDAGOŠKA
STVARNOST

NOVISAD 2020



PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

UDK 37	ISSN 0553-4569	eISSN 2620-2700	Novi Sad
God. LXVI	Godišnji broj 2	Str. 111–222	2020.

REDAKCIJA

akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
akademik Marjan Blažič, Slovenija
akademik Drago Branković, Republika Srpska
dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska
dr. Svetlana Kurteš, Velika Britanija
prof. dr. Kanizsai Maria, Mađarska
prof. dr. Ljupčo Kevereski, Makedonija
prof. dr. Snežana Gudurić, Srbija
prof. dr. Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr. Milica Andevski, Srbija
prof. dr. Josip Ivanović, Srbija
prof. dr. Svetlana Španović, Srbija
doc. dr. Mila Beljanski, Srbija
doc. dr. Vojin Jovančević, Srbija
prof. dr. Marta Dedaj, Srbija
doc. dr. Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr. Otilia Velišek Braško, Srbija
doc. dr. Stanislava Marić Jurišin, Srbija
doc. dr. Milena Letić Lungulov, Srbija
doc. dr. Stefan Ninković, Srbija

Glavni urednik

dr. Bojana Perić Prkosovački

Odgovorni urednik

dr. Olivera Knežević Florić

Sekretari redakcije

dr. Stanislava Marić Jurišin

MA Tamara Radovanović

dr. Borka Malčić

Lektor za srpski jezik

Marina Tucić Živkov

Lektor za engleski jezik

prof. dr. Jelisaveta Šafranj

Za izdavača: *Sanja Rista Popov*

Časopis izlazi 2 puta godišnje
email: pedagoskastvarnost@gmail.com

Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice
Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.

PEDAGOŠKA STVARNOST

ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

PS God. LXVI Br. 2 Str. 111–222 Novi Sad 2020.
UDK 37 eISSN 2620-2700 ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

Strana

PREGLEDI I MIŠLJENJA

- Jovana Škorić: Analiza rada organizacija civilnog društva u domenu inkluzije
romske dece u obrazovni sistem ----- 113
- Ivana Prlić: Teorija komunikativnog delovanja: kontekst za razumevanje prirode
znanja u pedagogiji ----- 128

PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE

- Jadranka Stojković: Profesionalno učenje u kontekstu suvremene koncepcije
ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ----- 142

VASPITNO-OBRAZOVNI RAD ŠKOLE

- Margareta Skopljak, Nataša Kovačević: Neuspeh učenika u osnovnim školama
iz ugla pedagoga ----- 156

DIDAKTIKA I METODIKE NASTAVE

- Dragica Miražić-Nemet, Tatjana Surdučki: Učenje na daljinu iz ugla nastavnika,
učenika i roditelja ----- 170
- Aco Lukić, Smiljana Đukićin, Anđelija Ivkov, Ljubica Ivanović Bibić, Tamara
Jovanović: Tehnika upotrebe drame u nastavi geografije ----- 180

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

- Isidora Jankelin, Sanela Slavković: Stručne kompetencije zaposlenih radnika u
programima okupacione terapije u ustanovama socijalne zaštite ----- 191

PRIKAZI I OCENE

- Prof. emeritus dr Prvoslav Janković: Leksikon stvaralaca u preduniverzitetskom
obrazovanju ----- 201
- Aleksandra Jovanović: Prikaz knjige statistički testovi u pedagoškim
istraživanjima ----- 204
- Elvira Stefanović: Prikaz konferencije „Susret godina uzleta i škole – budi deo
rešenja” Stručni skup u organizaciji Pedagoškog društva Vojvodine ----- 208

CONTENTS

REVIEWS AND OPINIONS

- Jovana Škorić: Analysis of the work of civil society organizations in the field of inclusion of roma children in the education system ----- 113
- Ivana Prlić: Theory of communicative action: context for understanding the nature of knowledge in pedagogy ----- 127

PRESCHOOL PEDAGOGY AND EDUCATION

- Jadranka Stojković: Professional learning in the context of the contemporary concept of early and preschool education ----- 142

SCHOOL AND UPBRINGING

- Margareta Skopljak, Nataša Kovačević: Academic achievement of children with behaviours characteristic for hyperkinetic disorder ----- 156

DIDACTICS AND TEACHING METHODICS

- Dragica Miražić-Nemet, Tatjana Surdučki: Distance learning from the angle of teachers, students and parents ----- 170
- Aco Lukić, Smiljana Đukićin, Anđelija Ivkov, Ljubica Ivanović Bibić, Tamara Jovanović: Drama technique use in geography teaching ----- 180

INCLUSIVE EDUCATION

- Isidora Jankelin, Sanela Slavković: Proficiency of social services professionals engaged in occupational therapy programs ----- 191

PRIKAZI I OCENE

- Prof. emeritus dr Prvoslav Janković: Lexicon of creators in pre-university education ----- 201
- Aleksandra Jovanović: Book review *Statistical tests in pedagogical research* ---- 204
- Elvira Stefanović: Overview of the conference „Susret godina uzleta i škole – budi deo rešenja” a meeting organized by the Pedagogical Society of Vojvodina ----- 208

PREGLEDI I MIŠLJENJA

Jovana Škorić¹

Filozofski fakultet, Odsek za socijalni rad
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 1.5.2020.

Prihvaćen: 24.11.2020.

UDK: 321.011.5:376.74(=214.58)

DOI 10.19090/ps.2020.2.113-127

Pregledni naučni rad

ANALIZA RADA ORGANIZACIJA CIVILNOG DRUŠTVA U DOMENU INKLUZIJE ROMSKE DECE U OBRAZOVNI SISTEM

Apstrakt

U uvodnom delu rada elaboriraće se perspektive i izazovi organizacija civilnog društva u domenu inkluzivnog obrazovanja. Naime, prikazaće se na koji način one mogu da budu relevantne i korisne u promovisanju jednako kvalitetnog obrazovanja, dok će se sa druge strane analizirati prepreke pri dostizanju istog. U središnjem delu rada, prikazaće se aktuelan rad organizacija civilnog društva u državama jugoistočne Evrope, kao i na teritoriji AP Vojvodine, te će se analizirati slabosti i prednosti istih. Shodno tome, rad će se služiti i analizom sadržaja različitih dokumenata i projekata čiji je krajnji cilj uključivanje (romske) dece u obrazovni sistem. Završni deo rada ostavljen je za diskusiju i zaključna razmatranja o značaju organizacija civilnog društva kao važnog potencijalnog partnera u nastojanjima da se stvore nova rešenja, prakse i adekvatne mere koje će biti kompatibilne principima socijalne pravde, razvoja i demokratije.

Ključne reči: organizacije civilnog društva, inkluzija, romska deca, obrazovni sistem.

Uvod

Civilno društvo ima jedinstvenu ulogu u negovanju inovacija. Ima sposobnost da eksperimentiše, da se kreće brže (od vlade) i da deluje kao zastupnik promena.
(World Economic Forum,
2013: 14)

¹ jovana.skoric@ff.uns.ac.rs

Pitanje Roma je tek poslednjih nekoliko decenija zaokupilo pažnju naučnika, uprkos dugoj istoriji diskriminacije i njihovog nepovoljnog položaja širom Evrope (McGarry 2010, 2011). Radova na temu problema inkluzije romske dece u obrazovni sistem ima dosta, međutim, veoma mali broj njih se bavi(o) tumačenjem i sistematizovanjem organizacija civilnog društva (u daljem tekstu OCD) u ovom kontekstu. I ako se OCD smatraju relevantnim i korisnim u promovisanju jednakog i inkluzivnog obrazovanja, mnogo više pažnje je usmereno na projektne aktivnosti i sprovođenje različitih razvojnih programa, dok je teorijska baza u ovom kontekstu prilično oskudna. Shodno tome, rad pretenduje da kroz analizu sadržaja različitih dokumenata i projekata predstavi trenutnu snagu i kapacitete OCD, kao i da analizira postojeće programe i aktivnosti na teritoriji AP Vojvodine u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

Mekgeri (McGarry, 2010) ističe značaj organizacija civilnog društva koje predstavljaju važan faktor (socijalne) politike u procesu socijalnog uključivanja. Slično tome, Seran smatra da su efektivne OCD u saradnji sa državom ključ za promovisanje inkluzije u obrazovanju i borbe protiv socijalnog isključivanja (Seran, 2013). Brazilski teoretičar, pedagog i filozof Paolo Freire, čija dela imaju značajne implikacije na socijalnu politiku i socijalni rad, tvrdio je da su OCD odigrale ključnu ulogu u uključivanju marginalizovanih grupa u obrazovni sistem (Freire, 1972, 1973). Odnosno, posmatrao je OCD kao vrlo heterogene entitete koji se kreću od malog skupa pojedinaca, pa sve do velikih bilateralnih korporacija.

Herakova (Herakova, 2009) nam takođe nudi pregled o značaju OCD u domenu uključivanja romske dece u obrazovni sistem, te navodi da je civilno društvo pokretač putem kojeg Romi mogu sagledati svoje interese, izraziti svoje želje i uz pomoć i podršku zajednice uticati na pozitivne promene. U vezi sa tim, Sobotka (Sobotka, 2011), Mekgeri (McGarry, 2010) i Klimova (Klimova, 2005) su pokušali da ispituju odnose moći, uloga i uticaja organizacija civilnog društva na inkluziju Roma i njihov fokus je bio na analizi odnosa između vladinih institucija i romskog naroda. Klimova (Klimova, 2005) u svom istraživanju navodi da su OCD i njihov angažman kada je u pitanju romska zajednica tesno povezane sa socijalnim, političkim, ekonomskim i demografskim uslovima jedne zemlje. Shodno tome, OCD zavise od konteksta, ali isto tako one mogu da pomognu u stvaranju okruženja u kojem bi romska populacija mogla da učestvuje u odlukama zajednice. Dakle, OCD imaju moć da pomognu u iskorenjivanju siromaštva što može da bude korak ka uspešnijoj inkluziji romske dece u obrazovni sistem. Pored toga, ona smatra da su OCD prakse inovativne i da mogu da razviju kreativna rešenja kada se radi o siromaštvu i socijalnom isključivanju romske dece. Sa druge strane ističe i javno nepoverenje u ove organizacije mahom zbog nejasnih misija, slabih tehničkih kapaciteta, neiskustva, finansijske neodrživosti, nepostojanja demokratskih praksi unutar organizacija itd.

Relevantna u ovom kontekstu jesu i istraživanja Trehana (Trehan, 2001) i Koce (Kocze, 2012) koja daju istorijske prikaze rada (romskih) organizacija civilnog društva kao prakse koje mogu da unaprede ljudsko blagostanje i dovedu do pozitivnih društ-

tvenih promena za romsku populaciju. Međutim, teorijski okviri ovih istraživanja su mahom usmereni na analizu lokalnih akata i strategija, na asimetrične odnose između OCD i vlasti, a bez dublje analize uticaja i uloge OCD na stvarno uključivanje romske populacije u društvo.

Uloga, perspektive i dometi organizacija civilnog društva u zemljama jugoistočne Evrope

U ovom podnaslovu glavni fokus je u pokušaju da se razumeju uloge i dometi organizacija civilnog društva u različitim evropskim zemljama. S obzirom na to da je romska populacija najviše nastanjena u jugoistočnom delu Evrope, prikazaće se rad istih na ovim prostorima. Svrha uporedne analize postojećih podataka o radu OCD jesu identifikacija i objašnjenje sličnosti i/ili razlika u njihovim karakteristikama i angažmanima.

U ovom trenutku, OCD imaju malo formalnih ovlašćenja, međutim njihov uticaj sve više se širi i raste. Organizacije civilnog društva (posebno romske OCD) jesu važna komponenta politike socijalnog uključivanja Roma na čitavom evropskom tlu. U tom smislu, veoma je važna održiva podrška OCD, te sinergija između istih i države. Takođe, značaj OCD za unapređenje socijalnog uključivanja Roma prisutan je u gotovo svim relevantnim dokumentima EU (Milosheva-Krushe et al., 2013). Širom Evrope, članovi OCD bili su u prvom planu kada je u pitanju testiranje novih pristupa kao što su npr. školski, zdravstveni ili zapošljavajući medijator, novi zakoni u borbi protiv diskriminacije i sl. Konkretno, kada je u pitanju rad na inkluziji romske manjine sve više dominiraju OCD kao profesionalni (odnosno registrovani) pružaoci socijalnih usluga. Međutim, postavlja se pitanje, koliko su one zaista zastupljene i delotvorne u praksi?

Bugarska je jedna od zemalja sa najvećim procentom romske populacije te su zabeleženi primeri dobrih praksi (ali i određene barijere) u inkluziji romske populacije. U ovoj državi, predstavnici OCD uključeni su kao posmatrači (sa pravom glasa) u *Nadzornim komitetima operativnih programa*. Pored toga, predstavnici Roma takođe su prisutni u tzv. *Savetu za javne konsultacije* koji je organizovan u *Parlamentu za odbor za evropske poslove i nadzor evropskih fondova*. Cilj u tom kontekstu jeste jačanje partnerstva između Vlade i civilnog sektora radi bolje transparentnosti i efikasnijeg angažmana u različitim domenima koji se tiču romske populacije (Bogdanov and Zahriev, 2011). U ovoj državi, najaktivnije i najvidljivije jesu OCD koje se nalaze u većim i bolje razvijenim gradovima, dok ih je po ruralnim krajevima manje, a ukoliko ih i ima često imaju problem sa kapacitetom i transparentnošću.

Takođe, ono što predstavlja barijeru za većinu OCD u Bugarskoj, jesu inicijative malih razmera, finansijska neodrživost, kao i neadekvatna podrška države (Bogdanov and Zahriev, 2011). Iz ovoga može da se zaključi da su glavne prepreke za opipljiv(ij) e rezultate neadekvatni resursi i nemoć manjih i malih OCD. Prema nekim procenama oko 20% romske dece u Bugarskoj nikada nije išlo u školu. U ovom kontekstu, OCD

su bile spremne u pokušaju da realizuju program desegregacije romske dece. Uprkos početnom entuzijazmu o postignutim rezultatima, moglo bi se reći da glavni cilj nije bio postignut. Na duge staze, kampanja desegregacije je pokrila samo deo romskih učenika (onih imućnijih) dok prava segregacija nije postignuta u celosti.

Jedan od značajnih projekata OCD u Bugarskoj jeste i “*Vratimo decu u škole*” koji ima za cilj ostanak romske dece u školama. Neke od aktivnosti koje su realizovane u okviru istog jesu promena nastavnog plana i uvođenje dopunske nastave za romsku decu. Ovaj projekat ostvario je relativno dobre rezultate – očigledan porast romske dece koja pohađaju osnovne škole, međutim veliki problem ostaje segregacija u školama. *Institut za otvoreno društvo* smatra da su ovakve aktivnosti dobre i poželjne, međutim one su paliativne i ne rešavaju problem obrazovne inkluzije na duže staze (Open Society Institute, 2001). Takođe, relevantno istraživanje (Bogdanov and Zahriev, 2011) govori i o sve većem odlivu romskih aktivista usled razočarenja zbog nedostatka vidljivih rezultata u poslednjih 20 godina kada je u pitanju tranzicija ka demokratiji i socijalnoj jednakosti.

Pored Bugarske, Mađarska je bila među prvim zemljama koje su kreirale sistem za promociju manjinskih prava usmerenih na inkluziju romske manjine (National Democratic Institute, 2006). U Mađarskoj, kada je u pitanju uključivanje romske dece u obrazovni sistem, OCD se bave različitim aktivnostima. Edukativne aktivnosti za decu i omladinu, kao i rad sa roditeljima i širim porodicama, inicijative za aktiviranje zajednice samo su neke od misija OCD. Osnovani su i roditeljski klubovi, letnji kampovi i organizovani su različiti kulturni događaji u zajednici. Kombinujući sve ovo, rezultat jeste smanjenje osipanja iz sistema obrazovanja i povećanje motivacije romskih učenika za uspešno završavanje školovanja. Jedan od projekata podržan od strane OCD jeste i “*Romavesitas*” koji se bavi sistematskim razvijanjem novih programa koji pomažu romskim studentima da završe studije. Pored toga, u Mađarskoj se beleži i dobar primer konzistentne kampanje za širenje znanja o različitim oblicima siromaštva što direktno može da ima uticaj na inkluziju romske populacije. Cilj u tom smislu jeste pokretanje socijalnog dijaloga za povećanje odgovornosti, solidarnosti i dobrovoljnih akcija u zajednici (Milosheva-Krushe, Ivanova, Grosu, Krushe, Neagoe, Gencev, Hurrle and Rezmues, 2013). Uprkos nekim dobrim praksama, kao glavni problem ka inkluziji romske manjine aktivisti OCD ističu nedovoljnu podršku zajednice.

U Hrvatskoj najveći deo OCD čine građanska udruženja (ili NVO). OCD su aktivne u svim delovima zemlje, međutim postoji jasna koncentracija aktivnosti u glavnom gradu, Zagrebu i kružnom centralnom regionu (čak 60% OCD) (Bogdanov and Zahriev, 2011). Što znači da postoji koncentracija dobro razvijenih, visoko upadljivih i profesionalnih nevladinih organizacija koje rade u Zagrebu. Veliki deo istih bavi se ljudskim pravima i demokratskim procesima, međutim, sposobnost civilnog sektora na uticaj javne i socijalne politike prilično je ograničen. Veliki deo OCD bavi se pružanjem usluga u zajednici, odnosno neformalnim obrazovanjem, savetovanjem i raznim drugim uslugama. Kao sektor, civilno društvo u Hrvatskoj je slabo integrisano,

u smislu da ne postoji mreža saradnje koja bi bila u mogućnosti da koordinira raznolikost građanskih glasova i predstavlja civilno društvo u javnosti ili na političkoj sceni (Sterland and Rizova, 2010). Kada je obrazovanje u pitanju, situacija je nešto bolja nego u gorepomenutim zemljama. Obuhvat romske dece u osnovnoškolskom uzrastu (6-15 godina) iznosi 80%. Jedan od glavnih problema koji ističu lideri OCD nije nezainteresovanost romskih roditelja za školovanje dece, nego nedovoljno obrazovanje samih roditelja kako bi deci mogli pružiti neophodnu podršku (Kunac, Klasnić i Lalić, 2012). Pored toga, predstavnici OCD ističu i materijalnu deprivaciju romskih roditelja kao veliku barijeru ka inkluziji u obrazovanju. Iz tog razloga, OCD se u velikoj meri fokusiraju na podršku romskim roditeljima. Podrška se kreće od obrazovanja odraslih, različitih formi osnaživanja i sl. pa do finansijske podrške.

U Sloveniji su zabeleženi dobri primeri rada OCD u eliminaciji diskriminacije putem promovisanja kontakata između Roma i ne-Roma. Neki od događaja koji su organizovani jesu predstave, različite radionice, romski letnji kampovi i sl. Pored različitih programa za romsku decu (npr. obuke u vezi sa informacionim tehnologijama, finansijska pomoć i podrška i sl.), OCD obučavaju i nastavnike i ostalo osoblje u domenu multikulturalnog obrazovanja, kao i nepristrasnog obrazovanja zarad socijalne pravde. Romski lideri u Sloveniji navode da se veliki broj OCD u ovoj zemlji fokusiraju na unapređenje zdravstvene zaštite, povećanje obuhvata dece u obrazovnom sistemu, povećavanje stope zapošljavanja za romsku populaciju i sl. (Bogdanov and Zahriev, 2011). Takođe naglašavaju da nije sporno da je to veoma bitno, međutim navode da se često zaboravlja da je diskriminacija od strane pojedinca u srcu mnogih kršenja prava. Naime, barijere za zapošljavanje ili pristup socijalnim službama često su rezultat upravo netrpeljivosti i diskriminacije od strane ne-Roma. Otuda i inicijative OCD za pokretanje aktivnosti koje nude put ka eliminisanju pojedinačne diskriminacije, što dugoročno može da dovede do veće stope uključivanja romske populacije u društvo (Bracic, 2016).

Vrlo dobar primer za osnaživanje jeste i projekat nevladine organizacije “*Niste sami*”. U središtu ovog programa jeste tolerancija koja je usmerena ka uvažavanju raznolikosti među učenicima različitog porekla. Shodno toj tematici, u okviru OCD napisani su i različiti priručnici za obuke nastavnika o multikulturalnom obrazovanju. Teme kao što su demokratija, ljudska prava, socijalna pravda i sl. bili su deo nastavnog plana i programa (Bracic, 2016). Pored toga različiti projekti OCD podržali su i različite inicijative koje su dovele do učestalosti kontakata između romske i ne-romske dece posredstvom multikulturalnih centara, nastupa, edukativnih, kulturnih i sportskih aktivnosti. U tesnoj vezi sa inkluzijom u obrazovanju jesu i projekti koji se tiču prevazilaženja siromaštva i razvoj zajednice, interkulturalnog dijaloga, kao i pristupa zapošljavanju romskih roditelja.

Pored gorepomenutih država i Albanija se u velikoj meri suočava sa problemom diskriminacije romske manjine. Uprkos postojanju nekoliko zakona i strategija (npr. *Zakon protiv diskriminacije iz 2010. godine, Nacionalna strategija o Romima iz 2003.*

godine položaj Roma u zemlji obeležen je ekstremnim siromaštvom i ekonomskom marginalizacijom (European Union, 2013).

U Albaniji je sektor OCD mali i relativno nerazvijen, u tom smislu postoji jasan nedostatak kapaciteta istih u ovoj zemlji. Neke od najaktivnijih i najuticajnijih organizacija rada su usmerene na osnaživanje manjinskih i diskriminiranih grupa, kao i na pružanje obrazovnih prava i mobilizaciji romskih građana da učestvuju u procesima donošenja različitih odluka. Pored toga, OCD su aktivne u pružanju socijalnih usluga (kao deo sistema socijalne zaštite, ali i u vidu dodatne pomoći u raznim drugim oblastima), kao i u domenu smanjenja broja ugrožene romske dece sa ulica koja se eksploatišu i zloupotrebljavaju. Neki od programa jesu i podržavanje istih u formalnom i neformalnom obrazovanju, te osnaživanje kroz izgradnju kapaciteta usmerenih na razvoj životnih veština.

Istraživanje (Sterland & Rizova, 2010) navodi i da je veoma loša stopa razvijenosti saradnje između različitih OCD, kao i da je slab nivo podrške koju uživaju od strane zajednice. Pored toga, veliki broj organizacija se suočava i sa ozbiljnim izazovima u angažovanju stalnog profesionalnog osoblja, te se angažmani uglavnom svode na kratkoročne ugovore na projektima. Shodno tome, naponi OCD da mobilisu značajn(ij) u podršku zajednice nisu se do sada pokazali plodonosni (European Union, 2013). Štaviše, poteškoće su višestruke; slab menadžment, ograničeni finansijski kapaciteti, nizak stepen građanskog učešća, nedostatak saradnje sa drugim OCD, amaterizam zaposlenog kadra itd.

Kada je Bosna i Hercegovina u pitanju, aktivnosti OCD dobro su raspoređene širom zemlje. Za razliku od gorepomenutih zemlja, u ovoj zemlji više od polovine registrovanih OCD (51.1%) posluju iz manjih gradova ili ruralnih opština (Sterland & Rizova, 2010). Uglavnom su usredsređene na specijalizovane oblike neinstitucionalnog pružanja usluga namenjenih deci, ugroženim ženama, nacionalnim manjinama i sl. Ono što se ističe kao problem jeste da preko 85% OCD ima manje od 10 zaposlenih ili manje od 10 članova (Sterland & Rizova, 2010). Pored toga, većina organizacija je finansijski zavisna od lokalnih vlasti i ima veoma mali budžet. Shodno tome, ovaj sektor se u Bosni i Hercegovini uglavnom oslanja na volonterski rad.

Značajan broj OCD usmereni su i na eliminaciju rasizma i diskriminacije, što ima direktan uticaj na inkluziju romske populacije. Organizovanje sportskih događaja, komemoracija važnih datuma za Rome, informacije o romskoj kulturi samo su neke od aktivnosti koje pozivaju na međusobni dijalog umesto nasilja. Misije ovih OCD odnose se na uključivanje romske populacije u kontekst javnog života, kao i u obrazovni sistem.

Naime, u kontekstu integrisane evropske platforme, Evropska komisija uvodi dokument *Okvir za nacionalne strategije integracije Roma do 2020. godine* (COM, 2011) u kojem se naglašava eksplicitna uloga (organizacija) civilnog društva. Uprkos tome što Evropska unija pokušava da osnaži OCD i da aktere civilnog društva iskoristi kao partnere za poboljšanje inkluzije romske populacije, smatraju da postoji samo mali

deo OCD koje imaju kapacitet da se uključe u mehanizme kreiranja (socijalnih) politika. Slična istraživanja (UNICEF, 2009) navode da lokalne OCD imaju veoma ograničen kapacitet kada je u pitanju konkurisanje za različite evropske budžetske fondove. Pre svega se to ogleda u jezičkim poteškoćama i barijerama, kompleksnim formama same prijave, ali i komplikovanim budžetskim tabelama. U drugom redu, potencijalni razlozi tome, jesu, pre svega, finansijska neodrživost, ali i izostanak podrške čitave zajednice. Nalazi pojedinih studija (World Economic Forum, 2013) impliciraju na to da nedostatak podrške zajednice višestruko otežavaju obrazovnu inkluziju romske dece. Dosadašnja istraživanja (Civil Society Initiative, 2001) svedoče o tome da je rad OCD u kontekstu inkluzije u obrazovanju često slab i fragmentiran.

Moglo bi se reći da je veliki deo pregledanih projekata i drugih inicijativa donelo neke opipljive rezultate za romsku manjinu, međutim oni se mogu smatrati samo (sitnim) *koracima* u procesu celokupne inkluzije. Na osnovu prikazanih istraživanja u vezi sa različitim angažmanima OCD u (obrazovnoj) inkluziji romske dece van Republike Srbije, može da se primeti da su neki projekti testirali nove metodologije, zagovarali odgovornije, transparentnije i kvalitetnije već postojeće usluge, uključivali različite vrste obuka za školsko osoblje, pružali direktnu podršku romskim porodicama na najrazličitije načine, stvarali saradnju između OCD i različitih drugih institucija, itd., sa ciljem participativnije i sveobuhvatnije implementacije različitih vidova dobre prakse. Takođe, evidentno je da je nemali broj projekata usmereno i na širenje svesti i znanja o ljudskim pravima i na borbu protiv diskriminacije, što je rezultiralo organizovanjem različitih kurseva, seminara, radionica i sl. Sve ovo imalo je jedan primarni cilj, a on jeste *aktiviranje zajednice* i razvoj različitih inicijativa za poboljšanje blagostanja romske populacije (Milosheva-Krushe et. al., 2013). Članovi različitih OCD se slažu da su mnogi od tih projekata bili dobri modeli i inicijative, ali često slabe održivosti. Neki od problema sa kojima su se suočavali jesu finansijske poteškoće, nedovoljno razvijena mreža saradnje, loša targetiranost različitih usluga, nekoordinacija sa različitim drugim sektorima (državni, privatni i sl.) itd.

Značaj i dometi organizacija civilnog društva na teritoriji AP Vojvodine

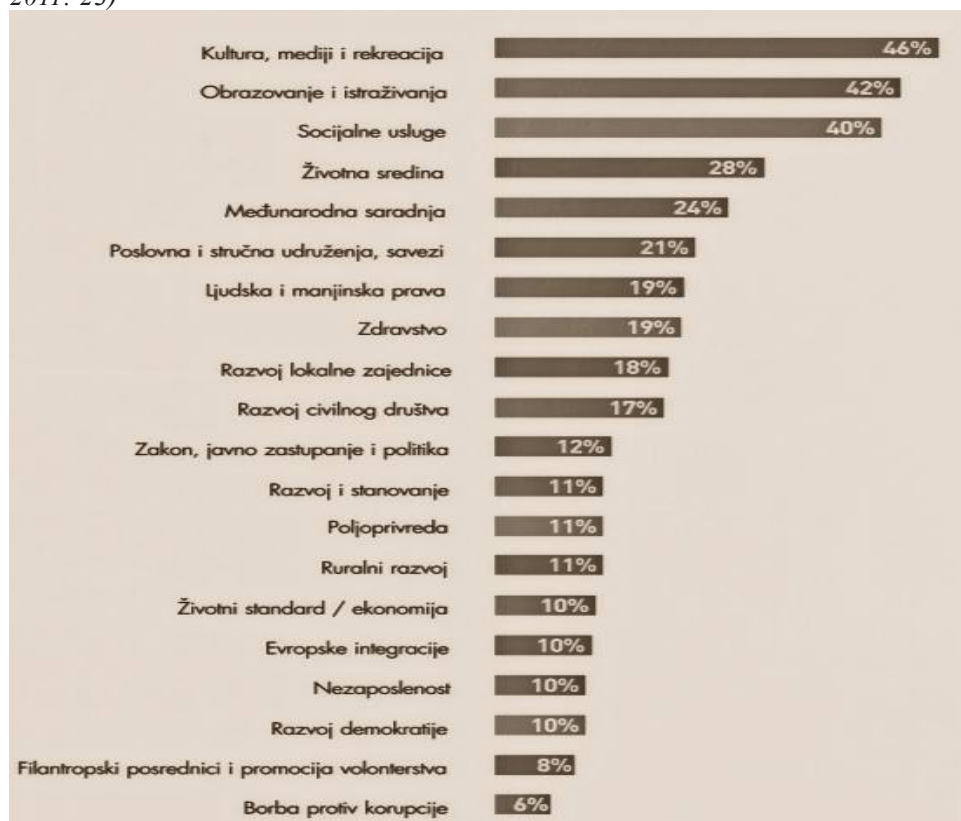
Kada je Republika Srbija, odnosno AP Vojvodina u pitanju, na osnovu dostupne i relevantne literature može da se vidi da je analiza rada OCD kao podrške romskoj deci u sistemu obrazovanja (ali i u borbi protiv socijalnog isključivanja i siromaštva) dokumentovana u različitim popularnim medijima i izveštajima samih OCD, međutim u okrilju naučnih krugova i naučnih istraživanja je gotovo i nema (Sterland & Rizova, 2010). Naime, u Republici Srbiji je malo pouzdanih podataka o radu OCD zbog nedostatka jedinstvenog registra istih. Dostupna baza podataka ukazuje na to da su aktivnosti OCD zastupljene širom zemlje, međutim najveći deo njih jesu u glavnom gradu Beogradu i u većim regionalnim centrima poput Novog Sada i Niša.

Zakon o socijalnoj zaštiti u Republici Srbiji (mart 2011. godine) uvrstio je OCD u potencijalne pružaoce usluga što predstavlja korak napred i može da ima značajan uticaj na rad i održivost OCD koje pružaju usluge iz domena socijalne zaštite (Građan-

ske inicijative, 2014). Rezultati istraživanja *Procena stanja u sektoru organizacija civilnog društva (OCD) u Srbiji* (Građanske inicijative, 2011) nam pokazuju da je civilni sektor relativno mlad, odnosno da je većina organizacija civilnog društva u Republici Srbiji nastala posle 2000. godine. Najveći broj njih uglavnom se bave kulturom, medijima i rekreacijom, obrazovanjem i istraživanjem, socijalnim uslugama, životnom sredinom i sl. što je ilustrativno prikazano na sledećoj *Slici 1*.

Slika 1.

Podaci o oblastima kojima se bave OCD u Republici Srbiji (Građanske inicijative, 2011: 23)



Na *Slici 1*. može da se primeti da se u Republici Srbiji najveći broj OCD bavi kulturom, medijima i rekreacijom, čak 46% dok se pitanjem obrazovanja i istraživanjem u oblasti obrazovanje bavi 42% OCD. Naime, OCD se u velikom procentu bave i socijalnim uslugama (40%), životnom sredinom (28%), međunarodnom saradnjom (24%) itd., dok se prema zvaničnim podacima najmanje bave promocijom volonterstva i borbom protiv korupcije.

Građanske inicijative (Građanske inicijative, 2011) navode da OCD na teritoriji AP Vojvodine postoje, međutim imaju vrlo malo aktivnih programa i aktivnosti što utiču na njihovu (ne)održivost. Pojedina istraživanja (npr, Civilno društvo i razvoj, 2008) svedoče da nije mnogo drugačija situacija ni u drugim predelima Republike Srbije. Praćenje i ocenjivanje rada različitih OCD je još uvek na niskom nivou i svodi se na interne evaluacije projekata i neformalne povratne informacije od korisnika, izuzev kada su u pitanju veći evropski projekti (Građanske inicijative, 2014). Studija (2014) takođe beleži da su partnerstva između različitih OCD sve zastupljenija, međutim različita istraživanja navode da i dalje nema dovoljno interakcije, komunikacije, razmene ideja i različitih inicijativa između istih. Kada sumiramo prethodne rezultate, ono što je zajedničko za veliki broj OCD na teritoriji cele Republike Srbije jeste sledeće: loša finansijska situacija; nedostatak stručnog kadra u odnosu na složenost posla; nepostojanje internog monitoringa dobrih praksi; nedostatak saradnje sa drugim relevantnim akterima kao što su lokalne samouprave i vladin sektor; nedostatak saradnje između različitih OCD; neadekvatno strateško usmeravanje i loš menadžment. Navedeni zabrinjavajući trendovi rezultirali su i kreiranje platforme *Tri slobode* u aprilu 2019. godine čiji je cilj kolektivna borba u kontekstu sačuvanja integriteta OCD i svih zaposlenih i aktivista u ovom sektoru (Građanske inicijative, 2019).

Na teritoriji AP Vojvodine, evidentirane su OCD koje su socijalno progresivne i preduzetničke, te uspešne u izgradnji dobrih praksi u oblasti socijalne politike. Kao jedna od najznačajnijih i najaktivnijih OCD na teritoriji AP Vojvodine smatra se *Ekumenska humanitarna organizacija*² (EHO) iz Novog Sada. Glavni cilj ove organizacije jeste izgradnja kohezivnog i zdravog građanskog društva putem smanjenja stope siromašva, razvijanja međucrkvene saradnje i promocije ljudskih prava.

Kada je romska nacionalna manjina u pitanju, EHO trenutno realizuje projekat "*Procena stanja u romskim naseljima u 20 pilot opština u Srbiji*" što doprinosi relevantnim podacima, detaljnim procenama i analizi stanovanja i infrastrukture u romskim naseljima (EHO). Pored toga, pomenuta organizacija pruža i pomoć u vidu školskog pribora, rančeva i udžbenika romskoj deci iz socijalno ugroženih porodica. Takođe, ona obezbeđuje i potrebne dokvalifikacije i stručna usavršavanja za pedagoške asistente koji su veoma značajni u procesu socijalnog uključivanja romske dece u obrazovni sistem. U kontekstu obrazovanja, EHO trenutno organizuje i program dopunske nastave za romsku decu u cilju manjeg osipanja iz sistema obrazovanja (Ekumenska humanitarna organizacija n.d.).

Pored EHO, *Centar za proizvodnju znanja i veština*³ (CPZV) je OCD iz Novog Sada koja ima zaseban romski program. U okviru romskog programa organizacija kontinuirano realizuje jačanje i osnaživanje kapaciteta romskih OCD i drugih institucija

² Izvori preko kojih smo došli do uvida u rad i angažovanje OCD EHO, kao i saznanja o njihovim programima i aktivnostima jesu njihov sajt i nezvaničan dokument koji je dobijen od strane same organizacije

³ Izvori preko kojih smo došli do uvida u rad i angažovanje OCD CPZV, kao i saznanja o njihovim programima i aktivnostima jesu njihov sajt i nezvaničan dokument koji je dobijen od strane same organizacije

koje se bave pitanjem Roma. Organizacija trenutno realizuje projekat “*Rano obrazovanje i briga o deci u funkciji prevencije osipanja i povećanja obrazovnih postignuća romske dece u Novom Sadu*” u partnerstvu sa Centrom za socijalni rad grada Novog Sada i gradskom upravom za obrazovanje grada Novog Sada. Konkretno, CPZV u saradnji sa partnerima radi(će) na povećanju obuhvata romskih dečaka i devojčica u predškolskoj ustanovi, te na unapređenju kompetencija njihovih roditelja, kao i na smanjenju osipanja romskih dečaka i devojčica iz škola u Novom Sadu (Centar za proizvodnju znanja i veština, n.d.). Aktivnosti obuhvataju niz mera podrške kao što su socio-edukativni terenski rad sa decom predškolskog uzrasta, materijalna podrška romskim porodicama, formiranje školskih timova za sprečavanje osipanja u sedam osnovnih škola u Novom Sadu, psihosocijalna podrška porodicama školske dece itd. (Centar za proizvodnju znanja i veština, n.d.).

Takođe, na teritoriji Novog Sada, *Novosadski humanitarni centar (NHC)* ima dečiji centar, gde okuplja romsku decu i grupu volontera koji im pružaju podršku kako bi uspeali da završe (osnovnu) školu. Ova inicijativa je nastala nakon završetka projekta i prestanka finansiranja istog, jer su se rezultati projekta pokazali veoma relevantnim, delotvornim i plodonosnim. Kako saznajemo od zaposlenih, ovaj rad NSHC obavlja uz pomoć volontera i sopstvenih resursa i uz povremenu simboličnu podršku raznih donatora. Prvenstveno se rad obavljao u njihovom centru, ali vremenom, škole su prikazale zainteresovanost za pomenut program. Njihov cilj jeste, pre svega, da pruže pomoć detetu kome je ona potrebna, bez obzira na etničku pripadnost. U dečijem centru organizuju se sledeće aktivnosti koje mogu da imaju uticaj na inkluziju romske dece u obrazovni sistem:

- 1) pomoć u učenju – dopunska i individualna nastava;
- 2) kreativne/edukativne radionice – razvoj socijalnih veština i samopouzdanja;
- 3) psihološka podrška – ohrabivanje dece i roditelja da ne odustaju od školovanja;
- 4) materijalna podrška – shodno mogućnostima pomaže se romskim porodicama u školovanju dece;
- 5) socijalizacija – organizovanje izleta i druženja sa decom iz drugih škola i posećivanje raznih kulturnih dešavanja (Novosadski humanitarni centar n.d.).

Još jedna organizacija civilnog društva koja je aktivna na teritoriji AP Vojvodine u domenu obrazovanja, jeste *Edukativni centar Roma*⁴ iz Subotice, čiji je dominantni tip aktivnosti monitoring zakona, javnih politika i rada različitih institucija. Pored toga, ova OCD kontinuirano pomaže romskim porodicama kako bi o(p)stali u sistemu obrazovanja. Shodno tome, ova OCD je godinama unazad aktivna u izradi politika (različitih strategija i zakonskih akata) na lokalnom, ali i na državnom nivou. Jedan od glavnih ciljeva iste jeste društvena stabilnost i mir u okviru šire zajednice.

⁴ Izvor preko kojih smo došli do uvida u rad i angažovanje OCD *Edukativni centar Roma*, kao i saznanja o njihovim programima i aktivnostima jeste nezvaničan dokument koji je dobijen od strane same organizacije

Ova OCD smatra da, i pored odlične zakonske regulative u Republici Srbiji, postoji veliki broj romske dece van sistema obrazovanja ili u specijalnim školama. Aktivnosti koje se sprovode u okviru obrazovanja jesu: monotoring implementacije strategije i akcionog plana u oblasti obrazovanja, iniciranje aktivnosti za uspostavljanje multisektorske saradnje između različitih institucija, mapiranje i promovisanje primera dobre prakse. Takođe, njihovo mišljenje jeste da se položaj romske zajednice u obrazovnom sistemu može menjati samo uz aktivno učešće većinskog stanovništva, kroz saradnju sa državnim institucijama koje tim aktivnostima daju legalitet i legitimitet. Moglo bi se reći da je njihova vizija društvo bez predrasuda i stereotipa, gde svaki pojedinac ima demokratsko pravo da učestvuje u kreiranju okruženja koje će svima pružiti jednake mogućnosti. Stoga, trenutno aktuelan program bavi se dopunskim aktivnostima koje su namenjene romskoj deci kojoj je pomoć potrebna. Program realizuju različiti akteri: romski pedagoški asistenti, volonteri itd. u saradnji sa školskim institucijama. Nažalost, kako osnivači organizacije kažu, ovo je trenutno jedini program koji je namenjen deci osnovno školskog uzrasta, zbog nemogućnosti finansijske održivosti. Kada sumiramo podatke koje smo dobili od samog *Edukativnog centra Roma*, mogli bi zaključiti da se organizacija bavi(la) sledećim:

- 1) podsticanjem romske zajednice da uzme aktivno učešće u društvenim tokovima;
- 2) organizovanjem, samostalno ili u zajednici sa drugim organizacijama, stručnih skupova, savetovanja, seminara i drugih oblika stručnog obrazovanja u ovoj oblasti;
- 3) objavljivanjem knjiga i drugih publikacija, u skladu sa zakonom;
- 4) angažovanjem naučnih i stručnih radnika za rad na naučnim, stručnim i istraživačkim projektima iz domena razvoja romske zajednice;
- 5) saradnjom sa univerzitetima, stručnim udruženjima i drugim organizacijama u zemlji i inostranstvu koje se bave programima razvoja romske zajednice;
- 6) saradnjom sa domaćim i međunarodnim organizacijama;
- 7) organizovanjem akcija za očuvanje čovekovog zdravlja i okoline i podizanju svesti o kulturi življenja u romskim naseljima u saradnji sa nadležnim organima;
- 8) poštovanjem standarda i primenu nacionalnih, evropskih i međunarodnih dokumenata koji se odnose na poštovanju ljudskih, ženskih i dečijih prava;
- 9) iniciranjem i afirmisanjem akcija za osnivanje preduzeća, zadruga, ustanova i drugih programa koji za cilj imaju ekonomsko osnaživanje i smanjenje siromaštva a u skladu sa ciljevima Udruženja;
- 10) negovanjem kulturnih vrednosti nacionalnih zajednica;
- 11) organizovanjem i sprovođenjem projekata i akcija za mlade i decu;
- 12) organizovanjem i sprovođenjem projekata i aktivnosti u cilju podrške starijim osobama;
- 13) organizovanjem humanitarnih akcija, u skladu sa zakonom u cilju razvoja lokalne zajednice.

*KUD Rumunka*⁵ sa teritorije opštine Sombor je aktivna OCD čija je misija integracija Roma kroz kulturne dijaloge i sportske aktivnosti i manifestacije. Pored toga, ova organizacija se bavi i obrazovanjem Roma kao i njihovim ekonomskim osnaživanjem. S obzirom na multietničku strukturu stanovništva Vojvodine, ova organizacija teži i identifikaciji problema i specifičnih prepreka u obrazovanju romske dece, kao i identifikovanju potencijala za prevazilaženje istih. U cilju osnaživanja kapaciteta romske dece i brže adaptacije u obrazovni sistem, ova organizacija godinama unazad sprovodi projekat interkulturnog dijaloga. Ovaj projekat, trenutno i jedini aktuelan, ima za cilj povećanje kontakata između romske i ne-romske dece u cilju eliminisanja diskriminacije, stereotipa i predrasuda usmerenih prema romskoj populaciji.

Pored pomenutih organizacija, *Udruženje Multikulturni Banat*⁶ sa teritorije opštine Kikinda realizuje projekat "*Razvoj i primena inkluzivnog obrazovanja Roma*". U okviru projekta, naglasak je na negovanju kulturnog identiteta Roma, odnosno njihovog jezika, kulture i tradicije. Naime, pored pokušaja smanjenja netrpeljivosti između romske i ne-romske dece, organizacija je aktivna i u domenu osnaživanja romske dece. Pomoć pri učenju, konsultacije sa školskim osobljem, podizanje svesti o značaju obrazovanja, ali i stimulisanje romskih roditelja samo su neke od aktivnosti u okviru pomenute organizacije.

Zaključna razmatranja: OCD kao značajna podrška u inkluziji romske dece u obrazovni sistem?

Ono što može da se zaključi na osnovu prethodnih istraživanja, ali i upoznavanja gorepomenutih OCD i njihovih programa i aktivnosti, jeste da uprkos svim dosadašnjim preduzetim merama i akcijama koje pretenduju na uključivanje romske dece u obrazovni sistem, stvarna uključenost ostaje i dalje veliki društveno-politički problem (na teritoriji AP Vojvodine) (Bauca, 2012). Pregled dosadašnjih istraživanja o OCD nam prikazuju da one mogu da budu snažno sredstvo u borbi protiv socijalnog isključivanja i bitan faktor u konsolidaciji demokratije sa jedne strane, dok je sa druge strane evidentirana slaba održivost tekućih programa OCD kao i problemi pri razvijanju novih. Shodno tome, postavlja se pitanje na koji način OCD mogu da pruže delotvorniju podršku romskoj deci? Odnosno, na koji način ta podrška može da se unapredi da bi bila vremenski održiv(ij)a.

Iz dosadašnje elaboracije trebalo bi da bude jasno da postoje velike razlike u strukturama, obimima, ulogama i načinima finansiranja programa i aktivnosti OCD u zavisnosti od konteksta. Međutim, zbog čega ne treba da se zanemare OCD i njihova dragocenost kada je u pitanju uključivanje (romske dece) u obrazovni sistem?

⁵ Izvor preko kog smo došli do uvida u rad i angažovanje OCD *KUD Rumunka* jeste njihov interni nezvaničan dokument koji je prosleđen od strane zastupnika organizacije.

⁶ Izvor preko kog smo došli do uvida u rad i angažovanje OCD *Multikulturni Banat* jeste njihov interni nezvaničan dokument koji je prosleđen od strane zastupnika organizacije.

Kao prvo, one su jedinstvena kombinacija privatne inicijative i javne svrhe; odnosno, povezane su sa (romskim) građanima, zajednicom i njihovim (specifičnim) potrebama; fleksibilne su, dinamične, proaktivne i sposobne da iskoriste (privatne) inicijative kao podršku javnim ciljevima i sl. Naime, OCD imaju snagu i volju da popunjavaju praznine koje je sistem ostavio nepokrivene iz najrazličitijih razloga. Odnosno, one imaju ljudske resurse i dobro targerirane ciljeve, te bi trebalo da se ide u smeru da se njihovi kapaciteti na adekvatan način iskoriste. Iz ovih, ali i iz mnogih drugih razloga, vidimo da su OCD postale strateški važni potencijalni partneri u nastojanjima da se stvore nova rešenja, nove prakse i adekvatne mere. Pored toga, OCD mogu značajno da doprinosu i proizvodnji društvenog kapitala, odnosno poverenju i uzajamnostima koje jesu preduslovi za *demokratiju, socijalnu jednakost* i celokupni *socijalni razvoj*.

Jovana Škorić

Faculty of Philosophy, Department of Social work
University of Novi Sad

ANALYSIS OF THE WORK OF CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS IN THE FIELD OF INCLUSION OF ROMA CHILDREN IN THE EDUCATION SYSTEM

Summary

The introductory part of the paper will elaborate perspectives and challenges of civil society organizations in the field of inclusive education. Namely, we will show how they can be relevant and useful in promoting equally quality education, while on the other hand we will analyze the obstacles in achieving it. In the central part of the paper, we will present the current state of civil society organizations in the states of Southeast Europe, as well as in the territory of AP Vojvodina, and their weaknesses and strengths also will be analyzed. Accordingly, the paper will serve and analyze the contents of various documents and projects those involved goals of including (Roma) children in the education system. In the final part of the paper, we left room for discussion about importance of civil society organization as an important potential partners in the efforts to create new solution, practice and adequate measures that will be compatible with the principles of social justice, development and democracy.

Keywords: civil society organizations, inclusion, Roma children, education system.

Literatura

- Baucal, A. (2012). *Deca i mladi iz romske zajednice u obrazovnom sistemu Srbije: Marginalizovani u društvu i marginalizovani u obrazovnom sistemu*. Beograd: SANU Odeljenje društvenih nauka.
- COM (2011). *EU Agenda za prava deteta*. Dostupno na: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWvc-nug-vsAhWEsaQKHxTBQwQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.mladiromi.me%2F2014-07-21-09-36-07%2Fdokumenta%2Fcategory%2F3-publikacije%3Fdownload%3D1%3Aevropski-okvir-za-izradu-nacionalnih-strategija-za-rome%26start%3D40&usg=AOvVaw3OJnobEV-ZYu31Cn-_SGTI. Pristupljeno: 30.11.2019.
- Bogdanov, G. & Zahariev B. (2011). *Bulgaria, Promoting Social Inclusion of Roma – a Study of National Policies*. Sofia: IES.
- Bracic, A. (2016). Reaching the Individual: EU Accession, NGOs, and Human Rights. *American Political Science Review*, 110 (3), 530-546.
- Civil Society Initiative. (2011). *Strategic Alliances – The Role of Civil Society in Health*. Dostupno na: http://www.who.int/civilsociety/documents/en/alliances_en.pdf. Pristupljeno: 2.01.2017.
- Centar za proizvodnju znanja i veština. (n.d.). *Centar za proizvodnju znanja i veština*. Dostupno na: <http://cpzv.org/en/home/>. Pristupljeno: 30.11.2018.
- Civilno društvo i razvoj. (2008). *Izveštaj o humanom razvoju*. Dostupno na: http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_2008_kosovo_se.pdf. Pristupljeno: 19.09.2018.
- European Union. (2013). *Capacity Needs and Trainings Assessment of Roma/Egyptian NGOs*. Dostupno na: <http://www.al.undp.org/content/dam/albania/docs/Capacity%20Needs%20and%20Training%20Assesment%20of%20Roma%20and%20Egyptian%20NGOs%20Report.pdf>. Pristupljeno: 2.05.2018.
- Ekumenska humanitarna organizacija (n.d.). *Ekumenska humanitarna organizacija*. Dostupno na: <http://www.ehons.org/en/>. Pristupljeno: 24.11.2018.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1973). *Education as the Practice of Liberty*. New York: McGraw Hill.
- Građanske inicijative. (2011). *Procena stanja u sektoru organizacija civilnog društva u Srbiji*. Dostupno na: https://civilnodrustvo.gov.rs/upload/old_site/2012/10/Is-trazivanje-OCD-Sektor-u-Srbiji-Gradjanske-inicijative-web1.pdf. Pristupljeno: 23.06.2018.
- Građanske inicijative. (2014). *Matrica za praćenje podsticajnog okruženja za razvoj civilnog društva*. Dostupno na: https://www.gradjanske.org/w-content/uploads/2014/10/072-CMR-Serbia-2013_srb.pdf. Pristupljeno: 28.08.2018.
- Građanske inicijative. (2019). *Procena potreba organizacija civilnog društva u Srbiji 2019. godine*. Dostupno na: <https://www.gradjanske.org/wp-content/up->

- [loads/2019/10/Izveštaj-o-proceni-potreba-OCD-u-Srbiji-2019.pdf](#). Pristupljeno: 6.11.2020.
- Herakova, L. L. (2009). Identity, Communication, Inclusion: The Roma and (New) Europe. *Journal of International and Intercultural Communication*, 2 (4), 279-297.
- Kocze, A. (2012). *Civil Society, Civil Involvement and Social Inclusion of the Roma*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.
- Kunac, S., Klasnić K. i Lalić S. (2012). *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka*. Dostupno na: <https://pravamanjina.gov.hr/User-Docs/Images/dokumenti/Uključivanje%20Roma%20u%20hrvatsko%20društvo%20-%20istraživanje%20baznih%20podataka.pdf>. Pristupljeno: 2.03.2019.
- Klimova, A. I. (2005). *The Romani Voice in World Politics: the United Nations and Non-State Actors*. England: Burlington VT Ashgate. Milosheva-Krushe, M., Ivanova, A., Grosu, C., Krushe, D., Neagoe D., Gencev G., Hurrle J. & Rezmuves S. (2013). *Study on Roma Inclusion under the EEA and Norway Grants*. Sofia: Creda.
- McGarry, A. (2010). *Who Speaks for Roma*. New York: Continuum.
- McGarry, A. (2011). *The Roma Voice in the European Union: between National Belonging and Transnational Identity*. Brighton: Routledge.
- National Democratic Institute (2006). *The Hungarian Minority Self-Government System as a Means of Increasing Romani Political Participation*. Dostupno na: <https://www.osce.org/odihr/25974?download=true>. Pristupljeno: 2.02.2019.
- Novosadski humanitarni centar (n.d.). *Novosadski humanitarni centar*. Dostupno na: <http://www.nshc.org.rs>. Pristupljeno: 22.7.2018.
- Open Society Institute. (2001). *The Roma Education Resource Book*. Budapest: The Open Society Institute.
- Seran, A. (2013). Civil Society: A Study of Jurgen Habermas's Theory of Deliberative Democracy, *Communicare Journal of Communication Studies*, 2 (1), 73-83.
- Sobotka, E. (2011). Influence of Civil Society Actors on Formulation of Roma Issues within the EU Framework. *International Journal on Minority and Group* 3 (1), 22-34.
- Sterland, B. & Rizova G. (2010). *Civil Society Organizations Capacities in the Western Balkans and Turkey*. Sweden: TASCOS.
- Trehan, N. (2001). In the name of the Roma? The role of private foundations and NGOs" in: Guy, W. (ed.), *Between Past and Future. The Roma in Central and Eastern Europe* (pp. 134-149). Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- UNICEF. (2009). *Education for Minority Communities: The Role of Community NGOs in Municipalities*. Paris: United Nations Children's Fund.
- World Economic Forum. (2013). *The Future Role of Civil Society*. Dostupno na: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FutureRoleCivilSociety_Report_2013.pdf. Pristupljeno: 4.11.2018.
- Zakon o socijalnoj zaštiti. (2011). "Sl. glasnik RS" br. 24/2011.

TEORIJA KOMUNIKATIVNOG DELOVANJA: KONTEKST ZA RAZUMEVANJE PRIRODE ZNANJA U PEDAGOGIJI

Apstrakt

U radu se razmatra teorija komunikativnog delovanja Jirgena Habermasa kao kontekst za razumevanje prirode znanja u pedagogiji. Polazeći od ideja Frankfurtske škole kritičke teorije Habermas smatra da je znanje vođeno trima različitim interesima: tehničkim, praktičnim i emancipatorskim. Zagovara komunikativnu racionalnost, neprinudno učešće subjekata u komunikaciji u kojoj ih ujedinjuje snaga argumentativnog govora. Veruje da je konsenzus moguć u situaciji idealnog govora, oslobođenoj od svih vidova spoljne moći, nejednakosti i represije. Jedina moć koja važi i odnosi pobjedu u komunikaciji je snaga boljeg argumenta. Znanje koje se ustanovi kroz ovaj intersubjektivni akumulativni proces stalno nadograđujućih, nastajućih konsenzusa u puno različitih situacija idealnog govora je vođeno navedenim interesima, pa je znanje uvek interesno znanje u nekoj od tri paradigme. U radu je dalje razmatrano kakvo značenje za pedagogiju imaju neke od ključnih Habermasovih ideja. Kritike koje različiti autori upućuju teoriji komunikativnog delovanja su diskutovane kroz dovođenje u odnos sa određenim stanovištima u pedagogiji. Shodno tome, naročita pažnja posvećena je razumevanju dijaloga u obrazovanju.

Ključne reči: priroda znanja, komunikativna racionalnost, konsenzus, dijalog u obrazovanju

Jirgen Habermas kao predstavnik Frankfurtske škole kritičke teorije

Jirgen Habermas (1929) je nemački filozof i jedan od najznačajnijih mislilaca današnjice koji je učestvovao u radu Instituta za društvena istraživanja, osnovanom 1923. godine u Frankfurtu. *Frankfurtska škola, kritička teorija društva* je naziv za ovaj raznorodni krug mislilaca, filozofa, sociologa, pravnika, ekonomista, psihologa, knji-

¹ e-mail: vs.ivana.prlic@gmail.com

ževnika, angažovanih na društvenom projektu oko Instituta i Časopisa za društvena istraživanja (Habermas, 1975; Halmi, 2005; Pavićević, 2011; Ricer, 2012).

Svoj rad zasnovali su na intelektualnoj baštini Marksa, Kanta, Hegela, Hajdegera, Frojda i drugih mislilaca (Flivbjerg, 2012; Pavićević, 2011; Pešić, 1998). Bili su istinski zainteresovani i angažovani oko stvaranja nove teorije društva koja kritikuje to isto društvo i veruje u njegovu promenu. Prepoznali su da je zapadno društvo u krizi, da se ljudska prava ne poštuju i *analizirali su postojeće kapitalističko društvo sa ciljem da ga preobrazu u bolje i pravednije društvo* koje nije zasnovano na tržišnoj ekonomiji koja eksploatiše znanje i čoveka (Habermas, 1982; prema: Rorty, 1991; Halmi, 2005; Terry, 1997).

Shodno tome, Habermas veruje da je moguće razviti *univerzalnu racionalnu osnovu društvenih institucija* (Flivbjerg, 2012). U svojoj teoriji komunikativnog delovanja pravi otklon od kritike celokupnog društva prema *prepoznavanju struktura komunikativne racionalnosti* unutar društva što je oličeno u intersubjektivno utemeljenoj teoriji komunikativnog delovanja (Habermas, 1980). Prisutno je poverenje u društvene institucije, zdrav razum, dijalog i bolji argument kroz koji se postiže konsenzus. Fokus se pomera *od subjektocentrirane filozofije*, instrumentalnog uma *ka komunikativnoj intersubjektivnosti*, komunikativnom umu (Habermas, 1975; Habermas, 1988; Habermas, 2017a).

Saznanje i interes u kontekstu teorije komunikativnog delovanja

Dvoslojnost društva – svet života i sistem.

Habermas smatra da je koncept društva dvoslojan i da se sastoji iz *sveta života* i *sistema* (Habermas, 2017b). Kako sam kaže, svet života je mesto susreta govornika i slušaoca „gde uzajamno mogu da pretenduju na to da se njihovi iskazi slažu sa svetom (objektivnim, društvenim ili subjektivnim) i gde ove pretenzije na važenje mogu da kritikuju i potvrđuju, da iznose svoj disens i postižu saglasnost” (Habermas, 2017b: 162). Određuje se kao kolektivno prihvaćeno, neproblematizujuće znanje koje dele pripadnici društva (Habermas, 1988; Habermas, 2017a). Pruža *okvir za moguća zajednička tumačenja*, kontekst je u komunikativnom delovanju i komplementaran mu je kao *resurs pozadinskog znanja* za sve učesnike u različitim kooperativnim procesima (Habermas, 1988; Habermas, 2017a; Habermas, 2017b). Time su sagovornici u komunikaciji rezultat nasleđa, obnavljaju nasleđene kulturne obrasce, ali ih i konstruišu, iniciraju delovanja, oblikujući autentični identitet (Habermas, 1988; Habermas, 2017a; Habermas, 2017b). Izdvaja se razumevanje da svet života nije intersubjektivan, već se sagovornici „uvek kreću unutar horizonta svoga sveta života, i iz njega ne mogu da iskorače” (Habermas, 2017b: 162). Sa druge strane, *nezavisan je od spoljašnjih prinuda* i zato pruža horizont neograničenih mogućnosti sporazumevanja između subjekata koji ističu različite pretenzije na važenje (Habermas, 2017a; Habermas, 2017b).

Sistem se razvija iz sveta života, ali ima svoj poseban karakter. Uključuje društvene strukture poput države, privrede, pravnog sistema, porodice itd. (Habermas, 2017b; Ricer, 2012). Takođe, sistem i svet života *podležu racionalizaciji* na sebi svojstven način (Habermas, 2017b), kroz usložnjavanje i veću diferencijaciju sastavnih struktura, odnosno kroz otvorenu i slobodnu komunikaciju (Habermas, 1988; Habermas, 2017b; Ricer, 2012). Racionalizacija sveta života je pretpostavka za usložnjavanje sistema koji tako usložnjen sam sebe na neki način „uništava” jer sve instrumentalizuje i tehnicizira (Habermas, 2017b).

Moć sistema koji je usmeren prema kontroli, kolonizaciji sveta života, direktno raste sa povećanjem racionalizacije. Nekada to čini kroz zakone koji zabranjuju otvorenu i slobodnu komunikaciju u svetu života koja vodi konsenzusu (Habermas, 1988; Ricer, 2012). Iako se reprodukcija javne sfere dešava u borbi sistema (ekonomskog, birokratskog, administrativnog) i sveta života (Terry, 1997), kolonizacija je destruktivna po svet života. Osiromašuje i čini komunikaciju rigidnom, jer se suviše oslanja na spoljnog „kontrolora”, strukture sistema (Habermas, 2017b; Ricer, 2012).

Neprestano traje borba između sistema koji teži da kolonizuje i sveta života koji se kroz otvorenu i slobodnu komunikaciju odupire kolonizatoru. Habermas je protiv jednostrane kolonizacije, a za racionalizaciju, tj. mogućnost da se svaki entitet razvija, usložnjava i diferencira na sebi svojstven način jer se jedino tako upotpunjuju i obogaćuju oba sloja društva (Habermas, 2017b; Ricer, 2012).

Odnos interesa i saznanja.

Podruštvljenjavanje u svetu života i sistemu kao odvojenim, ali isprepletanim slojevima društva, vezano je za saznajne procese. *Interesi su vodiči saznanja, određuju naučnu objektivnost* (Habermas, 1975; Habermas, 1986) i determinante su mogućeg saznanja sveta (Habermas, 1980). Interes je oznaka za vezu između predmeta u stvarnosti za koji se interesujemo i između naše žudnje. Interesi imaju svoje uporište u životnim povezanostima (struktura rada i interakcije, društveno reprodukovani život), koje su istovremeno otelotvoreni kognitivni izraz nekadašnjih interesa, ali i ugrađene u sve „nove” interese čime doprinose vođenju saznanja. Takođe, interesi su svezani sa delanjem u samorefleksiji (Habermas, 1975).

Time nijedan vid saznanja nije vrednosno neutralan, već je vođen interesima, pa *realnost biva „istovremeno razotkrivena i konstituisana” kroz interese* (Habermas, 1980: 15). Interesi ne postoje sami po sebi već nastaju u društvu i imaju ideološku funkciju. Spoznaja služi različitim interesima, a interesi su integralni deo spoznaje (Cohen et al., 2007; Habermas, 1980; Pešić, 1998). Određuju šta će biti prepoznato kao znanje - ne kao skupina parcijalnih informacija, već zapravo korpus saznanja koja reflektuju interese naučne zajednice koja je to znanje kokonstruisala (Cohen et al., 2007). Oni vode saznanje tako što su nužni uslovi mogućnosti iskustva, „filteri” kroz koje saznajemo i učestvujemo u vaspitnoj stvarnosti.

Kod Habermasa znanja korespondiraju sa interesima. Izdvaja *tri sistema znanja i tri korespondirajuća interesa*, pri čemu svakom sistemu znanja odgovara određeni tip nauke (Cohen et al., 2007; Habermas, 1975; Habermas, 1986; Halmi, 2005; Pešić, 1998; Terry, 1997) što može biti prikazano i kroz tabelu (Tabela 1).

Tabela 1
Odnos korespondirajućih interesa, znanja i nauka

Interes	Fokus	Znanje	Korespondirajuće nauke
Tehnički (empirijsko-analitički)	predviđanje i kontrola	analitičko	prirodne nauke i matematika
Praktični (hermeneutičko-razumevajući)	razumevanje, tumačenje, kontekst	humanističko	hermeneutičke, društvene, humanističke nauke
Emancipatorski (kritičko-dijalektički)	emancipacija, sloboda, demokracija	kritičko	kritička teorija društva

Terry „habermasovskom” znanju pridružuje neka nova značenja. Analitičkom znanju pridružuje *znati činjenice*, tj. sadržaj obrazovanja, hermeneutičkom znanju pridružuje *znati kako*, tj. metodologiju, a kritičkom znanju pridružuje *znati zašto*, tj. obrazovnu politiku (Ryle, 1949; prema: Terry, 1997). U prilog tome, znanje posmatramo kroz tri sistema znanja gde „informacije proširuju moć našeg tehničkog raspolaganja; interpretacije omogućuju orijentisanje delovanja pod zajedničkim tradicijama; a analize oslobađaju svest od zavisnosti od hipostaziranih moći” (Habermas, 1986: 124). Zadatak naučnika, teoretičara jeste da prepozna ove interese koji konstituišu tri njima korespondirajuće paradigme istraživanja, pozitivističku (normativnu), hermeneutičku (interpretativnu) i kritičku (Cohen et al., 2007) ili drugim rečima, paradigmu društvenog rada, paradigmu sporazumevanja, emancipatorsku paradigmu (Habermas, 1975; Habermas, 1988), ali i da postupa u skladu sa tim saznanjima.

Komunikativna racionalnost.

Racionalnost i znanje su usko povezani. Racionalost se odnosi na način na koji „subjekti sposobni za govor i delanje stižu i upotrebljavaju znanje” (Habermas, 2017a: 25). Habermas zagovara *komunikativnu racionalnost*, neprinudno učešće subjekata u komunikaciji u kojoj ih ujedinjuje snaga argumentativnog govora (Flivbjerg, 2012;

Habermas, 2017a). Racionalnost iznetih izjava u komunikaciji prepoznaje se u odnosu na mogućnost da budu kritikovane i obrazlagane „kada i ukoliko otelovljuje pogrešivo znanje” (Habermas, 2017a: 27).

Habermas razlikuje *dva tipa delovanja, instrumentalno i komunikativno*, kao i njima korespondirajuće instrumentalno (tehničko) raspolaganje subjektivno centriranog uma usmereno ka postizanju nekog cilja, uspeha, radu, željenog stanja stvari, naspram komunikativnog sporazumevanja, koje je oličeno uglavnom kroz jezik (Habermas, 1975; Habermas, 1988; Habermas, 2017a).

Komunikativni um kao izraz komunikativne racionalnosti ima decentrirano, intersubjektivno razumevanje sveta (Habermas, 1988). Dešava se u *neprinudnim uslovima*, gde su učesnici oslobođeni od svakog vida moći, religijskog, metafizičkog uticaja i orijentisani ka racionalno motivisanom sporazumu (Habermas, 1988; Habermas, 2017a). Subjekat nije zapitan samo nad sobom kao stvaraoцем, već je *okrenut ka drugim podruštvljenim individuama* koje se recipročno priznaju kroz jezik koji ima funkciju sporazumevanja i koordinacije delovanja (Habermas, 1988).

U centru teorije komunikativnog delovanja je *jezičko sporazumevanje* (Habermas, 2017a). Jezički znak koji govornik upotrebljava u komunikaciji u kojoj želi da se sporazume ima *tri funkcije primene – kognitivnu* (služi kao simbol za predstavljanje nečega), *ekspresivnu* (simptom je izražavanja samog govornika) i *apelativnu* (signal je slušaocu za određene zahteve za delanjem) (Buhler, 1934; prema: Habermas, 2017a). Upravo je apelativna funkcija primene centralni element komunikativnog delovanja (Habermas, 1988) koje se odvija kroz komunikativnu praksu.

Kroz *komunikativnu praksu* se učesnici uveravaju u zajednički, deljeni svet života čiju ukupnost interpretacija donose oni sami (Habermas, 2017a). *Sporazumevanje* znači usaglašavanje između njih, subjekata koji su sposobni za govor i delanje (Habermas, 2017a), a ispostavlja se kao mehanizam koordinacije delovanja (Habermas, 2017a; Habermas, 2017b). Ova komunikativna praksa okrenuta je postizanju, održavanju i obnavljanju *konsenzusa zasnovanog na intersubjektivnom priznavanju pretenzija na važenje koje su podložne kritici* (Habermas, 2017a).

Učesnici koji deluju ka sporazumu *zajednički definišu situaciju iz resursa sveta života* (Habermas, 2017b). Situacija je „isečak” iz sveta života determinisan nekom temom koja se „javlja u vezi sa interesima i ciljevima (bar) jednog učesnika” (Habermas, 2017b: 164) i odnosi se na relevantne delove te situacije i planove usmerene ka ostvarivanju cilja nastale na osnovu njenog tumačenja (Habermas, 2017b). S obzirom da *akti sporazumevanja koordiniraju delovanje*, svoje individualne planove delovanja sagovornici usklađuju i sprovode na osnovu zajedničke definicije situacije (Habermas, 1988; Habermas, 2017a; Habermas, 2017b).

Argumentacija je vrsta govora kroz koju simetrični sagovornici na sistematizovan način tematizuju različite pretenzije na važenje određene izjave i ubeđuju sagovornike da prihvate određenu pretenziju na važenje (Habermas, 2017a), ali imaju *jedinu motivaciju u kooperativnom traganju za istinom* (Habermas, 2017a). Snaga argumenata

ta sagledava se u odnosu na izvorni kontekst u opsegu u kom doprinose ciljevima određene oblasti, pa se to često naziva *institucionalnim ispoljavanjem tipova argumentacije* (npr. pravo, moral, nauka, umetnost...) (Habermas, 2017a). Ipak, Habermas govori o opštim komunikativnim pretpostavkama argumentacije, *situaciji idealnog govora*, situaciji govora koja je oslobođena nejednakosti, represije, svih spoljnih uticaja (npr. moć pojedinaca ili grupa), ličnih i/ili grupnih interesa u kojoj su učesnici komunikacije (sagovornici) racionalno motivisani. Racionalna motivacija u komunikaciji u situaciji idealnog govora se ispoljava kroz težnju sagovornika da postignu slobodnu i otvorenu komunikaciju kroz istinsko, otvoreno, nepristrasno razmatranje pitanja (Habermas, 2017a; Ricer, 2012). Jedina moć koja važi i odnosi pobjedu u komunikaciji je *snaga boljeg argumenta*, a bolji argument je onaj argument koji se iznosi ubedljivije i pruža bolje dokaze (Habermas, 2017a; Flivbjerg, 2012; Ricer, 2012). Kada bolji argument ima prioritet, komunikacija vodi postizanju konsenzusa o normama koje su svim sagovornicima prihvatljive (Habermas, 2017a; Ricer, 2012; Terry, 1997).

Habermas prepoznaje *tri nivoa reagovanja slušaoca na neku govornu radnju*: 1. razumevanje izjave, 2. zauzimanje stava, 3. konsekvencija na nivou ponašanja (Habermas, 2017a). **Govornim radnjama govornik izražava da neka izjava ima samo jednu pretenziju na važenje (saglasnost ili nesaglasnost) u odnosu na: 1. ispravnost** (delovanje se upoređuje sa nekim normativnim kontekstom), **2. iskrenost** (izražavanje subjektivnih doživljaja koji su u skladu sa stanjem stvari), **3. istinitost** (govornik pretpostavlja važenje nekog iskaza pod datim uslovima) (Habermas, 2017a; Habermas, 2017b). *Slušalac prihvata ili ne pretenziju datu govornim aktom koji je ilokutivan kroz sopstveni govorni akt* koji ima formulaciju da ili ne uz dodatak glagola kojim iskazuje sa kojom sadržinom je saglasan/ne, a ukazuje i na garancije i obaveze koje proizilaze iz govornog akta. Npr. „Obećavam ti da ću sutra doći.“ „Da, uzdam se u to.“ (Habermas, 2017a: 337-338). Izjava koja ima ilokutivnu moć, može da ubedi slušaoca da se saglasi sa ponudom iznetom u njoj. Nasuprot tome, zauzimajući negativan stav, ne saglašavajući se sa nekom izjavom, slušalac iskazuje da osporava pretenziju/-e na važenje u odnosu na ispravnost, iskrenost i istinitost (Habermas, 2017a).

Oznaka toga da su se učesnici u komunikaciji sporazumeli jeste da su se složili da je određeni iskaz regularan, dok saglasnost predstavlja „intersubjektivno priznavanje pretenzije na važenje koju govornik zahteva za svoj iskaz“ (Habermas, 2017b: 156), kako za eksplicitno istaknutu pretenziju na važenje, tako i za druge dve implicitno prisutne (Habermas, 2017b). U vezi sa tipom izjava svezane su različite pretenzije na važenje i njima korespondirajući koncept sveta. Npr. kod konstativnih govornih radnji (izjava, tvrdjenje, objašnjavanje, pričanje, prikazivanje, razjašnjavanje...) slušalac priznaje/osporava pretenziju na propozicionalnu istinitost. Kod ekspresivnih govornih radnji (otkrivanje, priznavanje, obelodanjivanje...) sagovornik, slušalac priznaje/osporava pretenziju na iskrenost u samoreprezentaciji govornika. Kod regulativnih govornih radnji u kojima se pojavljuju elementarne namerne rečenice (npr. obećanja) ili elementarne rečenice zahvaljivanja (npr. zapovesti) slušalac priznaje/osporava pre-

tenziju na normativnu ispravnost koju govornik pripisuje govornoj radnji (Habermas, 2017a). U svakom slučaju, ova komunikativno postignuta, racionalno motivisana *saglasnost nije nametnuta od spolja putem nagrade ili prisile, već je suštinski prihvaćena* kao važeća na osnovu zajedničkih uverenja (Habermas, 2017a; Habermas, 2017b).

Kritičko razmatranje Habermasovih ideja u svetlu pedagogije

Habermas je ostavio trag u istoriji filozofije, ali i u sociologiji, pravu, pedagogiji, drugim društvenim i prirodnim naukama. Vrednost njegovog rada jeste u tome što je nepokolebljivi, čak utopistički modernista, teoretičar koji veruje u univerzalno utemeljenje mišljenja, delanja i nauke kao nade u liberalnoj politici (Flivbjerg, 2012; Rorty, 1991). Njegovo delo ima i heurističku vrednost jer je mnogo pisao i podstakao je druge koji ne veruju u modernistički projekat da zauzmu stav i daju čak i oprečno mišljenje kao odgovor na njegove ideje.

Habermas veruje u modernističku nauku koja svoj smisao nalazi „u otkrivanju jedne velike priče o društveno-istorijskom razvoju, razvoju čoveka i njegovim fenomenima” (Radulović, 2016: 17). Kroz svakodnevnu komunikaciju sagovornika unutar sveta života u situaciji idealnog govora sagovornici se u nad- i intersubjektivnom procesu međusobno sporazumevaju i recipročno priznaju (Habermas, 1988). Znanje koje se ustanovi kroz ovaj intersubjektivni akumulativni proces stalno nadograđujućih, nastajućih konsenzusa u puno različitih situacija idealnog govora je vođeno navedenim interesima, tj. *znanje je uvek interesno znanje u nekoj od tri paradigme*.

Gledište o postojanju tri društveno konstruisana znanja zahvaljujući trima različitim interesima privlači pažnju, ali se smatra da je u pitanju *preveliko pojednostavljivanje* (Keat 1981; prema: Cohen et al., 2007). Ukazuje se da opredeljivanjem za jedno od tri vrste znanja, npr. analitičko znanje koje je usmereno ka represivnoj kontroli, *istraživač mora da bude svestan mogućih implikacija* onoga što pozitivizam nosi, standardizaciju, porast testiranja i nekada jezik kojim se implicitno ili eksplicitno ukazuje na to da učesnici imaju jednake šanse u obrazovanju (Apple, 2012a; 2014; prema: Radulović, 2016). Takođe, upitno je kako se sa jedne strane insistira na objektivnosti svih učesnika u dijalogu i mogućnosti da se moć ostavi po strani, a sa druge strane se u centar teorije stavljaju interesi koji vode saznanje i nisu vrednosno neutralni. Kada se zapitamo šta svi ovi podaci i uvid znače za pedagogiju, čini se da je važno imati u vidu *postojanje ove tri vrste znanja kao najšireg, fundamentalnog okvira* i dobro poznavati njihove odlike, jer se danas istraživač i istraživač-praktičar može opredeliti iz koje paradigme će sagledavati vaspitnu stvarnost, šta će odabrati za predmet istraživanja i što je još važnije, kako će predmet postaviti, kako će ga razumeti u svetlu svake od paradigmi, kako će dalje istraživati, ali i kako će razumeti pedagoška istraživanja koja čita, stručnjake, naučnike sa kojima se susreće.

Kada govorimo o prirodi trojako shvaćenog i kroz stalno akumulirajuće konsenzuse konstituisanog znanja, još jedna važna stavka koja je prisutna u nauci uopšte,

pa i u pedagogiji je *pogrešivost* (Habermas, 2017a). Time znanje i nauka prate istu logiku mogućnosti opovrgavanja što svedoči u korist stava da u pedagogiji nema neupitne, jednom za svagda ustanovljene istine, već se znanje o vaspitanju gradi u intersubjektivnom procesu u naučnoj zajednici. Drugim rečima, za Habermasa istina sigurno jeste jedna naučna istina oko koje se naučna zajednica u ovom istorijskom trenutku dogovori, ali je ona promenljiva u odnosu na konsenzus učesnika u dijalogu jer je to *njihova dogovorena stvarnost oko koje su se usaglasili*.

Ako se za trenutak osvrnemo na savremenu nauku, jedan od značajnih međunarodnih, istraživačkih pedagoških projekata iz oblasti predškolske pedagogije *Vrednosti u obrazovanju i skandinavskim vrićima: osnova za buduće obrazovanje* (Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow) svoje utemeljenje nalazi u Habermasovim idejama. Kao rezultat projekta nastala su brojna empirijska i teorijska istraživanja članova istraživačkog tima iz Danske, Švedske, Norveške i sa Islanda dostupna putem sajta <https://www.uis.no/research-and-phd-studies/research-areas/early-childhood-education-and-care/values-education-in-nordic-preschools/>. U svojim istraživanjima usmereni su na razumevanje institucionalizovanog negovanja vrednosti u skandinavskim predškolskim ustanovama sa teorijskog, empirijskog i metodološkog aspekta (Values education in Nordic preschools, 2020). Postojanje ovakvih međunarodnih naučnih projekata u razvijenim zemljama koji se dosta u sistemskom smislu bave obrazovanjem na javnom planu, govori da su Habermasove ideje i dalje aktuelne što ćemo razmatrati i u tekstu koji sledi.

Brojni autori Habermasovom radu upućuju kritike zbog *zapostavljanja nekih društvenih kategorija* kao što su društveni pokreti, kulturne podele, klasa, etnička pripadnost, popularna kultura, identitet, rod (Cohen, 1995, Habermas, 1992b; prema: Flyvbjerg, 1998; Fraser, 1985, Ryan, 1992; prema: Flivbjerg, 2012). Ne prepoznaje ih kao obespravljene ili u nejednakom položaju u dijalogu. Zanimljivo pitanje roda pripisuje se i Habermasovom shvatanju da su u društvu muškarci na pozicijama gde se odlučuje o važnim pitanjima (Fraser, 1985). Prigovara mu se da su mnogi društveni pokreti i obespravljene grupe kao što su žene svoja prava i status dobile upravo kroz borbu i aktivizam, a ne kroz dijalog koji sledi demokratsku proceduru i vodi konsenzusu (Wapner, 1994, Spinoza et al., 1997; prema: Flivbjerg, 2012). Postavlja se pitanje, da su razlike zaista minorne, da li bi danas veliki deo populacije imao pravo na obrazovanje, žene pravo glasa, mogućnost da rade itd.?

Ovim Habermas minimizira razlike koje postoje među učesnicima u vaspitno-obrazovnom procesu što može dovesti do uskraćivanja prilike da dijalog istinski bude oslobođen od upliva moći. Tadić pozivajući na Epla obrazlaže da se minimiziranjem razlika obnavljaju nejednakosti koje u društvu već postoje zato što škola „učeničke tretira kao jednake (jednake mogućnosti pristupu kulturnom kapitalu), na skriveni način favorizuje one koji su prethodno stekli jezičke i društvene kompetencije koje dominantna kultura podrazumeva” (Apple, 2012a; prema: Tadić, 2016: 261).

Ovakvo razumevanje ne iznenađuje zato što Habermas duboko veruje da je *priroda čoveka dobra i racionalna*, a ne koristoljubiva i vođena nekim drugim ličnim interesima sem trima koji vode saznanje. Istina nije nametnuta kroz spoljnu kontrolu, proglašena ili dogovorena unutar neke „moćnije” grupe, već je dogovorena među ljudima u dijalogu kroz otvorenu komunikaciju i snagu boljeg argumenta. Demokratija se postiže kroz proceduralni govor unutar formalnih institucija. Sa druge strane, Flivbjerg misli da su ljudi složeniji od homo demokratikusa, da su po prirodi makijavelistički orijentisani i vešti da „prevare sistem”, da procene mogućnosti ustava i rade na sopstvenu, individualnu i grupnu korist (Flivbjerg, 2012).

Neki autori smatraju da bi bilo neodrživo zamisliti institucije koje funkcionišu samo na osnovu konsenzusa i snage boljeg argumenta zato što se ne mogu svi sukobi rešavati kroz racionalnu argumentaciju (Bernstein, 1992), kao i da bi ovakva potpuno demokratska procedura sprečila institucije da funkcionišu operativno (Lübbe, 1995, Benhabib; 1990; prema: Flivbjerg, 2012). Zagovara se stav da moć u institucijama „uvek kruži kroz organizaciju sličnu mreži” i stvara znanje (Foucault, 1980; prema: Rodríguez, 2011: 143), pa *saznavanje i znanje nikad nisu nezavisni od moći*, već su isprepletani i postignuti kroz delovanje moći u organizacijama.

Fuko, Derida, Niče i Flivbjerg razumeju da se *moć ne može poreći*, da je prisutna i konstitutivna uvek, pa i u komunikaciji, empirijskim i normativnim istraživanjima (Flivbjerg, 2012). Moć se deli među učesnicima istraživanja, na primer u akcionim istraživanjima (Carr, Kemmis, 1986), ali Koen i saradnici misle da je to previše optimistično jer je u stvarnom društvenom životu uzaludno govoriti o velikim promenama koje kreću odozdo na gore i verovati da do njih zaista može doći (Cohen et al., 2007). Pritom Habermasu i prigovaraju da je politički mislilac koji *malo poznaje realne političke procese*, da ne razume dovoljno odnose moći, što je neophodno da bi moglo doći do neke promene (Flivbjerg, 2012).

Upitno je kako je ovaj proceduralni konsenzus ostvariv, do čega dovodi u obrazovnim institucijama imajući u vidu da unutar kulture obrazovnih institucija postoje i istovremeno nastaju formalni, neformalni, pisani i nepisani odnosi moći? Kako demokratske procedure komunikativne racionalnosti mogu da ne ostanu samo formalna mogućnost za dogovor ili predlog očekivanog dogovaranja? Kako učesnici tumače mogućnost dolaženja do konsenzusa koji je dogovorena istina za određenu zajednicu? Šta ako učesnici nemaju slična etička polazišta? Nekako se čini da uspostavljanje kulture obrazovnih institucija koje neguju komunikativnu racionalnost preuzima agencija, postaje moć po sebi, mesto za iskazivanje moći boljeg argumenta.

Habermasovim idejama se zamera i *političnost*. Od istraživača se očekuje da bude bez ličnih interesa i vrednosno neutralan, što teoretičari tumače kao doprinos statusu quo i nečijoj agendi. Kako su usmereni na ideološki program oni svakako ideološki deluju što nije u skladu sa tradicionalnom vizijom objektivnog istraživača (Morrisson, 1995a; prema: Cohen et al., 2007) koji nepristrasno sagledava, pristupa i tako ulazi u situaciju idealnog govora. Upitno je da li istraživač zaista može da ostane po

strani i ne „upliće” moć u kritičkoj, emancipatorskoj paradigmi kada je on i agens promene u nekom, na primer akcionom pedagoškom istraživanju. Takođe, u savremenoj literaturi se o *nastavniku* govori ujedno kao o *aktivisti i istraživaču sopstvene prakse* (Apple, 2012a; prema: Radulović, 2016). U tom duhu, proces učenja se sagledava emancipatorski, individualno iskustvo učesnika vaspitno-obrazovnog procesa se uvažava (Tadić, 2016).

Komunikativno delovanje doprinosi formiranju ličnih identiteta svih učesnika i obnavljanju pripadnosti društvenim grupama (Habermas, 2017b). Sagovornici polaze od subjektivnih shvatanja idući ka intersubjektivnom jedinstvu sveta, pri čemu je intersubjektivno iznad subjektivnog, a svi kojih se određena tema, pitanje tiču mogu slobodno da doprinesu u procesu udruženog traganja za istinom koja je intersubjektivno validirana (Porter & Porter, 2003). Ipak, Habermasu se upućuju kritike zbog *relativizacije normi* – nametanja konsenzualne istine kao objektivne zato što za principe kojima se vodi, normativna ispravnost, istinitost i istina (Habermas, 1988), kao i za određivanje boljeg argumenta, ne postoje jasni kriterijumi (Flivbjerg, 2012).

Flivbjerg se slaže sa Habermasom da postoji opšti princip i da snaga boljeg argumenta može da odnese prevagu, ali zagovara kontekstualno zavistan pogled na svet - *različite interese koji važe za različite referentne grupe* (Flivbjerg, 2012) od kojih oni (i kada žele) ne mogu da odstupe jer je moć agens znanja, a ne „sila” koju bi trebalo i koja se može ostaviti po strani ni tokom samog dijaloga, ni tokom akcije koja proizilazi kao rezultat dogovora u dijalogu.

Još jedna zamerka ide u smeru *dekontekstualizacije istine*. Problematizuje se shvatanje da sagovornici koji su iz različitog konteksta zaista mogu voditi dijalog u kome je istina određena na osnovu snage boljeg argumenta (Porter & Porter, 2003). Jedno od otvorenih pitanja je i da li je onda istina univerzalna, referentna vrednost za sve ili je relativna, kontekstualno primerena? Samim tim, upitno je i da li se dijalog koji vodi konsenzusu može zloupotrebiti? Možda i sam Habermas ukazuje na to kroz pojam „obmanjivog konsenzusa” (Habermas, 1980: 23)? Kakve implikacije istina neosetljiva na kontekst ima u obrazovanju koje je uvek u kontekstu, prepoznaje i uvažava ga u nastavnom procesu, organizaciji i proučavanjima?

U obrazovanju, dijalog predstavlja „način preispitivanja shvatanja sveta, građenja shvatanja sveta i konstruisanja samog sveta” (Radulović, 2016: 55) kroz mogućnost svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa da budu saslušani i da njihovo mišljenje doprinosi odlukama. Time, dijalog je karakteristika demokratije u obrazovanju za sve pojedince i grupe „odnosno način zajedničkog traganja za istinom o svetu, do koje niko ne može doći sam” (Freire, 2005; prema: Radulović, 2016: 55). Ostvaruje se kroz takozvane *otvorene komunikativne prostore* u kojima učesnici razmatraju teme, pitanja, dileme i orijentisani su ka postizanju konsenzusa. Često se vezuje za akciona istraživanja (Kemmis, 2001), ali se dijalog razume kao pristup celokupnom obrazovanju.

Zaključak

Za pedagoge, vaspitače, nastavnike koji čitaju Habermasove ideje koje se odnose na teoriju komunikativnog delovanja brojna pitanja ostaju otvorena za promišljanje, što upućuje na značajne tačke za dalji dijalog i konkretne akcije, promene u praksi vaspitanja i obrazovanja. Na primer, upitno je da li proceduralnost u dijalogu zaista garantuje veću demokratičnost. Kako kontekstualno neosetljiv dijalog može istinski da omogućava prepoznavanje i slušanje „glasa” svih učesnika, drugih i drugačijih mišljenja, stavova? Šta ako se učesnici slažu da oko nekih pitanja ne mogu da postignu konsenzus? Kako etički gledano ostaviti neko društveno, pedagoško pitanje po strani dok se vaspitna stvarnost neprestano menja i usložnjava? Možda je onda istina za tu referentnu grupu trenutno status *quo*. Zašto bi bilo ili ne bi bilo dobro da se moć ostavi po strani, izvan mogućnosti za agensnost u dijalogu, kad pod određenim okolnostima može biti i moralno opravdano ovladati njome?

Neka od retkih savremenih teorijskih i empirijskih istraživanja u predškolskoj pedagogiji koja su utemeljena na Habermasovoj teoriji komunikativnog delovanja (Emilson, 2018; Fugelsnes, 2018; Johansson et al., 2018) nas uveravaju da pitanja poput ovih mogu biti oslonac čitaocima, naučnicima i praktičarima, za potpunije razumevanje pedagoške teorije, prakse, ali i promišljeno delovanje na više nivoa: regionalnom i nacionalnom nivou obrazovne politike, sistema obrazovanja i vaspitanja, prakse na nivou predškolske ustanove, prakse na nivou vaspitne grupe, odnosa koje vaspitači, deca i drugi učesnici u vaspitno-obrazovnom procesu grade. Ohrabruju nas da u svom okruženju u dijalogu nastojimo da etički razmatramo ideje, mišljenja, stavove različitih sagovornika, ne prema društvenoj ulozi, određenim interesima ili poziciji moći, već samo na osnovu toga šta je bolji argument.

Na primer u nacionalnim predškolskim programima skandinavskih zemalja težište je na vrednostima kao što su demokratičnost, briga i ravnopravnost (Ringsmose, Kragh Müller, 2017; prema: Johansson et al., 2018). Kako vrednosti žive, nastaju i komuniciraju se u dijalogu, Habermasova teorija komunikativnog delovanja je inspirisala praktičare iz predškolskih ustanova i istraživače da učestvujući u participativnom akcionom istraživanju kroz analizu dokumenata obrazovne politike, narative, pisanje dnevnika, video-snimanje, grupne, individualne intervju i umetničke metode kao osnov za refleksiju sagledavaju kako da još potpunije razumeju, podrže i neguju vrednosti u institucionalnom predškolskom vaspitanju, u komunikaciji između dece i vaspitača (Emilson, 2018).

Takođe, važno je ukazati na empirijska istraživanja poput opsežne studije Kristin Fugelsnes (2018) koja se kroz analizu video-snimaka iz vrtića u Norveškoj bavila time kako se u institucionalnom predškolskom vaspitanju, u odnosu vaspitača i dece verbalno i neverbalno komunicira vrednost brige. U zaključnim razmatranjima ukazuje da je bez obzira na različito iskustvo odraslog i deteta, neophodno napraviti iskorak ka demokratičnijem komuniciranju vrednosti brige *od brige o deci* tokom koje

je vaspitač ključna osoba koja brine o detetu, a dete prihvata da se o njemu brine odgovarajući kroz govor tela, gestove, poglede, *prema brizi kao recipročnoj*, gde odrasli preuzima posebnu vrstu odgovornosti da sasluša, odgovara, razgovara sa decom kroz reči, gestove, kontakt očima itd. Zapravo, čitaoca empirijskih istraživanja u publikaciji Johansson, E., Emilson, A., & Puroila, A. M. (2018). *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices*. Cham: Springer International Publishing. može iznenaditi kako teorija komunikativnog delovanja nalazi svoje mesto, pruža epistemološki okvir, a time pomaže razumevanju, promišljanju i unapređivanju prakse predškolskog vaspitanja kroz prepoznavanje i razmatranje prisutnih i mogućih vrednosti u složenoj mreži odnosa u predškolskoj ustanovi.

Idući u svojoj epistemologiji od racionalnog *ja* ka racionalnom *mi*, Habermas na neotklonjiv način veruje u mogućnost konsenzusa svih strana u dijalogu. Idealista, a možda i utopista, svojim idejama daje postojanju nadu u mogućnost zasnivanja velike, zajedničke teorije. Ohrabruje njegova nepokolebljiva vera u dobru prirodu čoveka, poverenje u institucije i uverenje da ljudi mogu da savladaju kolonizatora, sistemsko „čudovište” sa strukturama moći koje su zapravo sami napravili, upravo kroz negovanje otvorene komunikacije u kojoj je snaga boljeg argumenta jedina istinska moć, a time i agens znanja između pojedinaca, između i unutar institucija koje su formalno na „pozicijama moći”.

Ivana Prlić,

Sirmium College of Vocational Studies
for Preschool Teachers and Business Informatics
Sremska Mitrovica

THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION: CONTEXT FOR UNDERSTANDING THE NATURE OF KNOWLEDGE IN PEDAGOGY

Abstract

The paper discusses theory of communicative action of Jürgen Habermas as a context for understanding the nature of knowledge in pedagogy. Starting from the ideas of the Frankfurt School of Critical Theory, Habermas considers that knowledge is led by three different interests: technical, practical and emancipatory. He advocates communicative rationality, the unforced participation of subjects in communication in which they are united by the power of argumentative speech. He believes that consensus is possible in a situation of ideal speech, free from all forms of external power, inequality and repression. The only power that is valid and brings victory in communication is the power of a better argument. The knowledge that is established through this

intersubjective accumulative process of consensus constantly building upon themselves and emerging in many different situations of ideal speech is led by the stated interests, so knowledge is always interest led knowledge in one of the three paradigms. The paper further discusses the meaning of some Habermas' key ideas for pedagogy. The critiques that different authors direct to the theory of communicative action are discussed through bringing them into a relationship with certain attitudes in pedagogy. Accordingly, special attention is paid to understanding dialogue in education.

Key words: nature of knowledge, communicative rationality, consensus, dialogue in education

Literatura

- Bernstein, R. J. (1992). *The New Constellation: The Ethical–Political Horizons of Modernity/Postmodernity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Cohen, J. L. (1995). Critical Social Theory and Feminist Critiques: the Debate with Jurgen Habermas. In J. Meehan (Eds.), *Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse* (pp. 57-91). New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Emilson, A. (2018). A Dual Perspective and a Communicative Approach to Values Education in Early Childhood Education. In: E. Johansson, A. Emilson & A. M. Puroila (Eds.), *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices* (pp. 55-67). Cham: Springer International Publishing.
- Flivbjerg, B. (2012). *Šta mogu društvene nauke: razlozi neuspeha i strategija za budućnost*. Beograd: Službeni glasnik.
- Flyvbjerg, B. (1998). Habermas and Foucault: Thinkers for Civil Society? *The British Journal of Sociology*, 49(2), 210-233.
- Fraser, N. (1985). What's critical about critical theory?: The case of Habermas and gender. *New German Critique*, 13(35), 97-131.
- Fugelsnes, K. (2018). Reciprocal Caring in ECEC Settings. In: E. Johansson, A. Emilson & A. M. Puroila (Eds.), *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices* (pp. 187-198). Cham: Springer International Publishing.
- Habermas, J. (1975). *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
- Habermas, J. (1980). *Teorija i praksa: socijalnofilozofske studije*. Beograd: BIGZ.
- Habermas, J. (1986). *Tehnika i znanost kao "ideologija"*. Zagreb: Školska knjiga.
- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne: dvanaest predavanja*. Zagreb: Globus.

- Habermas, J. (2017a). *Teorija komunikativnog delovanja I: racionalnost delovanja i društveno racionalizovanje*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Habermas, J. (2017b). *Teorija komunikativnog delovanja II: teorija funkcionalističkog uma*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Johansson, E., Emilson, A., & Puroila, A. M. (2018). *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices*. Cham: Springer International Publishing.
- Johansson, E., Emilson, A. & Puroila, A. M. (2018). Values in Nordic Preschools: Setting the Scene. In: E. Johansson, A. Emilson & A. M. Puroila (Eds.), *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices* (pp. 1-9). Cham: Springer International Publishing.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91-102). London: SAGE.
- Pavićević, Đ. (2011). Kritička teorija društva Frankfurtske škole. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, 5(5), 49-66.
- Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd: IPA.
- Porter, R., Porter, K. A. (2003). Habermas and the pragmatics of communication: a Deleuze–Guattarian critique. *Social Semiotics*, 13(2), 129-145.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku - između moderne i postmoderne*. Beograd: IPA i CON, Filozofski fakultet.
- Ricer, Dž. (2012). *Savremena sociološka teorija i njeni klasični koreni*. Beograd: Službeni glasnik.
- Rodríguez, J. P. (2011). *Foucault with Habermas: toward a complementary critical reading of modernity*. Universidad Central de Chile: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública.
- Rorty, R. (1991). Habermas and Lyotard on postmodernity. In: *Essays on Heidegger and Others: Philosophical Papers* (pp. 164-176). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511609039.011
- Tadić, A. (2016). Model intelektualne avanture: ka razumevanju Djujijevog progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja. *Pedagogija*, 71(3), 251-268.
- Terry, P. R. (1997). Habermas and education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, 5(3), 269-279. doi: [10.1080/14681369700200019](https://doi.org/10.1080/14681369700200019)
- Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow*. Retrieved 21 September 2020 from <https://www.uis.no/research-and-phd-studies/research-areas/early-childhood-education-and-care/values-education-in-nordic-preschools/>

PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Jadranka Stojković¹,
Dječiji vrtić Radost,
Jastrebarsko, Republika Hrvatska

Primljen: 9.11.2020.
Prihvaćen: 18.11.2021.
UDK: 373.2 371.13/.14 323.211.24
DOI 10.19090/ps.2020.2.142-155
Originalni naučni rad

PROFESIONALNO UČENJE U KONTEKSTU SUVREMENE KONCEPCIJE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Apstrakt

Suvremena koncepcija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja etablira odgojno-obrazovne ustanove kao kompleksne sustave koji su ujedno i samoorganizirajući što implicira važnost osvještavanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa o njihovoj suodgovornosti za kontinuirano uvođenje promjena na svim razinama. Stoga profesionalno učenje treba sagledavati kao participacijski proces pri čemu sudionici odgojno-obrazovnog procesa koji zajedno uče i istražuju čine profesionalne zajednice učenja, odnosno skupine akcijskih istraživača. Ovo istraživanje je imalo za cilj utvrditi prisutnost profesionalno pedagoških svojstava, karakteristika i kompetencija kod zaposlenih u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Istraživanje je provedeno na uzorku od 604 ispitanika zaposlenih u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na području Zagreba i zagrebačke županije. Dobiveni podaci obrađeni su u statističkom SPSS paketu (deskriptivna analiza, faktorski rezultati na ekstrahiranim Promax dimenzijama) ukazuju da odgojno-obrazovni djelatnici u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju izražene profesionalno pedagoške kompetencije.

Ključne riječi: rani i predškolski odgoj i obrazovanje, suvremena koncepcija, odgojno-obrazovni zaposlenici, profesionalno učenje

¹ jadranka.stojkovic1@gmail.com

Teorijska polazišta i okvir istraživanja

Suvremena koncepcija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) temelji se na humanističkim i razvojno-individualističkim paradigmatama koje odgoj akceptiraju kao proces složene interakcije i komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. U središtu novog pristupa odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi nalazi se „dijete, njegove potrebe i prava“ (Jurčević Lozančić, 2011:173). Dijete je, smatra Šagud (2018) pozicionirano kao glavni cilj pedagoškog djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu.

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja² imaju obavezu kontinuirano poticati procese koji će utjecati na osposobljavanje djece za snalaženje u situacijama stalnih promjena kao što su nesigurnost, nepredvidivost kako u sadašnjosti tako i u budućnosti naglašava Slunjski (2016:14), no proces promjena postaje izgledniji uz kvalitetnu komunikaciju i dobre međuljudske odnose, „razvoj povjerenja i prisnosti među ljudima doprinosi njihovoj individualnoj i grupnoj uključenosti u ostvarivanju ciljeva“. Kvaliteta rada ustanova RPOO uvelike ovisi o timskom radu odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja koji imaju zajedničku viziju razvoja ustanove te koordinirano i sinergijski promišljaju odgojno-obrazovnu praksu (Slunjski i dr.,2012). Timski rad smatra Bedeković (2010) interferira s karakteristikama suvremenog organizacijskog djelovanja u kojemu članovi tima kao jednakovrijedni pojedinci streme zajedničkom cilju. Suvremena koncepcija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja akceptira timski rad kao komplementarnu metodu rada kojom se održava i unapređuje kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa.

Obilježja profesionalne kompetentnosti sudionika odgojno-obrazovnog procesa

Pedagošku praksu čini provođenje odgojno-obrazovnog procesa u koji su uključeni svi sudionici sa svojim pedagoškim znanjima, stručnošću, stavovima, vrijednostima, komunikacijskim i drugim kompetencijama (Ljubetić, 2009; Miljak, 2001; Petrović- Sočo, 2007; Slunjski, 2009; Vujičić, 2011). Stoga profesionalno pedagošku ulogu zaposlenih u ustanovama RPOO valja promatrati kroz sklop potrebnih kompetencija koji omogućuje optimalno ostvarenje radnih uloga. Profesionalna kompetentnost bitna je odlika svi odgojno-obrazovnih zaposlenika naglašava Mendeš (2018), a Slunjski (2015:31) ističe da „Kompetentna praksa zahtijeva kompetentnog odgojitelja“. Odgojitelji u svom radu trebaju primjenjivati raznovrsne i suvremene načine rada i učenja što pretpostavlja, smatra Šagud (2011) posjedovanje socijalnih, emocionalnih, fizičkih i mnoštvo drugih kompetencija. Rezultati istraživanja koje je provela Lučić (2007) pokazali su da je najvažnija odlika odgojitelja kreativnost zatim slijede strpljivost, pravednost, ljubav prema djeci i dosljednost.

² Skraćenica RPOO označava rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Razvojna pedagoška djelatnost stručnih suradnika smatraju Staničić i Resman (2020) temelji se na interdisciplinarnom pristupu kada su u fokusu stručna pitanja te na timskom radu kada se ona rješavaju. Rezultati istraživanja koje je proveo Sindik (2012) pokazuju da odgojitelji negativnije od stručnih suradnika percipiraju timsku učinkovitost. Neposredni rad i suradnja s djecom, odgojiteljima, roditeljima kao i ostalim kolegama nameću potrebu posjedovanja socijalnih vještina (Fajdetic i Šnidarić, 2014). Staničić (2005) navodi kako su pedagogu za ostvarenje njegove uloge potrebne odgovarajuće kompetencije koje obuhvaćaju znanja, karakteristike i stručne kvalifikacije.

U kontekstu profesionalnih kompetencija rad ravnatelja valja razmatrati kroz dimenziju *vodstva* (poznavanje zakona, tehnologija, procesa planiranja, komunikacijske vještine, sposobnost upravljanja ljudskim resursima) i dimenziju *poznavanja razvoja predškolskog djeteta* (poznavanje razvojnih osobitosti djeteta, poznavanje kurikuluma, sposobnost stvaranja učeće organizacije i okruženja) naglašavaju Seme Stojnović i Hitrec (2014) prema *National Association of Elementary School Principals* (2005). Staničić (2006:154) definira pet međusobno povezanih kompetencija ključnih za uspješan rad ravnatelja: osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska.

Suvremeni pristup profesionalnom učenju

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje značajno utječe na fizički, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djece što ima dugotrajni utjecaj na čovjekovu budućnost naglašavaju (Vandenbroeck, Lenaerts & Beblavy, 2018 prema Van Laere i Vandenbroeck, 2017 i Heckman, 2006). Kurikulum ima značajne implikacije na učenje i razvoj djece on predstavlja važnu polugu koja osigurava kvalitetu no njegova značajna uloga je i u promicanju kontinuiteta kad su u pitanje učenje i razvoj djece (OECD, 2019; Vandenbroeck et al., 2018).

Potrebu propitivanja profesionalne prakse kao i potrebu uvođenja promjena (Miljak, 2009:187 prema Senge, 2006) vidi zbog toga što: „Mi ne vidimo svijet onakav kakav on jest, nego onakav kakvi smo mi“. Fullan (2003) naglašava da je i za najmanju promjenu potrebna prije svega promjena vlastitog ponašanja, a s tim u vezi Frost (2014:66) prema Hargreaves i Fullan (2012) smatra kako profesionalno usavršavanje koje je koncipirano za pojedince ne izgrađuje profesionalni kapital pa stoga kroz program *HertsCam* promiče ideje suradničkog učenja kroz akcijska istraživanja.

Profesionalno učenje sudionika odgojno-obrazovnog procesa može se kvalitetno i učinkovito odvijati prvenstveno kroz neposrednu odgojno-obrazovnu praksu (Slunjski i Burić, 2014). Sudionici odgojno-obrazovnog procesa mogu procjenjivati i kritički samoprocjenjivati odgojno-obrazovnu praksu akcijskim istraživanjima koja predstavljaju suvremeni i nadasve učinkoviti oblik profesionalnog razvoja. Akcijsko istraživanje je sinergijski spoj teorije i prakse, Mertler (2018) ističe mnoge njegove profesionalne prednosti kao što su rješavanje osobnih profesionalnih poteškoća te una-

pređenje onog aspekta rada kojeg smo sami odredili kao prioritet. Norton (2019) naglašava da je temeljna svrha pedagoškog akcijskog istraživanja sustavno istraživanje vlastite prakse, modificiranje postojeće prakse i usvajanje novih (transformacijskih) znanja.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati stavove o profesionalno pedagoškim kompetencijama kod odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u ustanovama RPOO.

U skladu s definiranim ciljem postavljen je zadatak istraživanja: Ispitati kompetencijsku strukturu zaposlenih (odgojitelja, stručnih suradnika, ravnatelja) koji vode odgojno-obrazovne procese u ustanovama RPOO.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 604 ispitanika zaposlenih u ustanovama RPOO na području Zagreba i zagrebačke županije. U istraživanju je sudjelovalo 417 odgojitelja, 122 stručna suradnika (pedagozi, psiholozi, logopedi i edukacijski rehabilitatori) i 65 ravnatelja državnih ustanova.

U istraživanju se za prikupljanje podataka o stavovima i subjektivnim procjenama primijenio postupak anketiranja i skaliranja s instrumentima u vidu upitnika i skala stavova Likertovog tipa. *Prvi dio upitnika* odnosio se na opće podatke o ispitanicima, sastojao se od pitanja zatvorenog tipa koja su se odnosila na socio-demografska obilježja ispitanika: spol, godine starosti, godine radnog iskustva, zadovoljstvo primanjima na radnom mjestu, zadovoljstvo materijalno-tehničkim uvjetima rada te radno mjesto (odgojitelj, stručni suradnik, ravnatelj). *Drugi dio upitnika* se sastojao od 25 tvrdnji koje određuju profesionalne pedagoške kompetencije. Za svaku tvrdnju ponuđen je odgovor u obliku skale Likertovog tipa od pet stupnjeva pomoću kojih su ispitanici procjenjivali koliko se slažu s navedenim tvrdnjama od 1-uopće se ne slažem do 5-u potpunosti se slažem.

U istraživanju se pošlo od sljedeće hipoteze, H: Sudionici odgojno-obrazovnog procesa imaju razvijene profesionalno pedagoške kompetencije.

Rezultati istraživanja

O razvijenosti profesionalno pedagoških kompetencija zaposlenih u ustanovama RPOO doznaje se utvrđivanjem prosječne vrijednosti odgovora ispitanika na stavke Upitnika za procjenu profesionalno pedagoških kompetencija (Tablica 1).

Tablica 1

Minimalni i maksimalni rezultati, aritmetička sredina i standardna devijacija Upitnika za procjenu profesionalno pedagoških kompetencija

Sadržaj čestice	N	Min	Max	AS	SD
1. Izrazito važan preduvjet za kvalitetno ostvarivanje odgojno-obrazovne djelatnosti je marljivost u radu.	600	1,00	5,00	4,6200	,64521
2. Povjerenje među suradnicima je važan uvjet za uspješno ostvarivanje planiranih stručnih zadataka u vrtićima.	603	1,00	5,00	4,8358	,45885
3. U vrtićima bi trebalo uvažavati različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopustiti različite pristupe u njihovom rješavanju.	603	1,00	5,00	4,5871	,64207
4. Neophodno je da zaposleni u vrtiću budu iskreni i dosljedni i da održavaju data obećanja	603	1,00	5,00	4,8093	,51726
5. Dobro je kad zaposleni u vrtiću ne bježe od problema i kriznih situacija prepuštajući drugima da ih riješe.	603	1,00	5,00	4,8491	,46696
6. Komunikativnost je važna osobina za uspješan rad u vrtiću.	603	1,00	5,00	4,7944	,50660
7. Demokratsko vođenje vrtića daje bolje odgojno-obrazovne rezultate od drugih oblika vođenja.	601	1,00	5,00	4,2246	,75793
8. Dobro je ako se zaposleni u vrtiću zalažu za javno isticanje uspjeha i rezultata svojih vrijednih kolega.	603	1,00	5,00	4,4710	,72708
9. Dobro je da zaposleni u vrtiću znaju prepoznati nešto što je najbolje u svakom kolegi i da to razvijaju za dobrobit svoje ustanove.	604	1,00	5,00	4,7649	,52249
10. Dobri suradnici u vrtiću ne zatvaraju se u svoje urede, naprotiv, stalno su u međusobnom kontaktu.	603	1,00	5,00	4,7546	,54632
11. Zaposleni u vrtiću ne trebaju raditi iza leda svojim kolegama nego probleme rješavati „oči u oči“.	600	1,00	5,00	4,8700	,44733
12. Nije potrebno da se zaposleni u vrtićima opterećuju rješavanjem konflikata, kad će se oni i tako prije ili kasnije riješiti.	599	1,00	5,00	2,3289	1,38205
13. Vrtić će uspješnije ostvariti svoj program ako zaposleni imaju jasnu viziju dugoročnih pedagoških prioriteta ustanove.	604	1,00	5,00	4,5811	,63484

14. Za efikasno djelovanje vrtića važno je da zaposleni brzo pribavljaju i prenose relevantne stručne informacije.	604	1,00	5,00	4,6026	,60489
15. Za dobre rezultate neophodno je stalno otklanjati sve prepreke u svom stručnom radu u vrtiću i stvarati primjerene uvjete rada	595	1,00	5,00	4,5697	,63809
16. Važno je da zaposleni u vrtiću dobro i racionalno organiziraju svoj posao.	603	3,00	5,00	4,7877	,45900
17. Zaposleni u vrtiću trebaju shvatiti smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i to primijeniti u svojoj ustanovi.	603	3,00	5,00	4,7894	,45795
18. Važno je da zaposleni razumiju pedagoška načela i da znaju u skladu s njima organizirati odgojno–obrazovni proces u svojoj ustanovi	603	3,00	5,00	4,8441	,38954
19. Važno je za zaposlene u vrtiću da dobro razumiju zakonitosti međuljudskih odnosa i da poznaju mehanizme po kojima funkcionira kolektiv.	600	2,00	5,00	4,6617	,58973
20. Zaposleni bi trebali poznavati načine i procedure vrednovanja postignuća svoga rada i ostvarivanje objektivne kontrole njihovog rada.	599	2,00	5,00	4,6361	,56465
21. Važno je prepoznati potrebe zaposlenih u vrtiću i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov učinkovitiji rad.	600	1,00	5,00	4,7850	,51564
22. Neophodno je da zaposleni u vrtiću znaju koristiti računalo u svom radu	599	1,00	5,00	4,2755	,77541
23. Temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja zaposleni u vrtiću bi trebalo dobro poznavati.	599	1,00	5,00	4,3589	,73815
24. Neophodno je da zaposleni u vrtiću detaljno poznaju odgojno-obrazovni plan i program kao i didaktičko-metodička načela njegovog ostvarivanja.	600	1,00	5,00	4,7600	,51592
25. Neophodno je da zaposleni budu u potpunosti uključeni u svako uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje ustanove	600	1,00	5,00	4,6567	,58540

U skladu s postavljenim zadacima istraživanja provjerena je latentna struktura prostora mjerenja upitnika za procjenu profesionalno pedagoških kompetencija nad čijim stavkama je provedena analiza glavnih komponenti. Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju s karakterističnim korijenom većim od jedan izdvojilo se šest značajnih

glavnih komponenti dok je Katelov Scree kriterij sugerirao da je optimalna faktorska solucija s tri do šest glavnih komponenti. Uz kosu Promax rotaciju isprobano je nekoliko rješenja, a solucija s tri faktora se pokazala najinterpretabilnijom. Te tri glavne komponente zajedno objašnjavaju oko 43 % varijance sistema varijabli (Tablica 2).

Tablica 2
Karakteristični korijeni i postotak objašnjene varijance značajnih glavnih komponenti

Glavne komponente	Prije rotacije			Nakon rotacije
	Karakteristični korijen	Postotak varijance	Kumulativni postotak	Karakteristični korijen
1	7,055	28,219	28,219	5,456
2	2,347	9,387	37,606	5,635
3	1,386	5,545	43,150	4,184

Prvi ekstrahirani faktor objašnjava najveći postotak varijance oko 28 %, s obzirom na tvrdnje koje ga definiraju, ovaj faktor je nazvan *Dobra komunikacija i timski duh* među zaposlenima (Tablica 3).

Tablica 3
Matrica strukture prvog Promax faktora

Čestice	Faktor 1
1. Izrazito važan preduvjet za kvalitetno ostvarivanje odgojno-obrazovne djelatnosti je marljivost u radu.	,626
2. Povjerenje među suradnicima je važan uvjet za uspješno ostvarivanje planiranih stručnih zadataka u vrtićima.	,722
3. U vrtićima bi trebalo uvažavati različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopustiti različite pristupe u njihovom rješavanju.	,537
4. Neophodno je da zaposleni u vrtiću budu iskreni i dosljedni i da održavaju data obećanja	,674
5. Dobro je kad zaposleni u vrtiću ne bježe od problema i kriznih situacija prepuštajući drugima da ih riješe.	,721
6. Komunikativnost je važna osobina za uspješan rad u vrtiću.	,624
7. Demokratsko vođenje vrtića daje bolje odgojno-obrazovne rezultate od drugih oblika vođenja.	,379
8. Dobro je da zaposleni u vrtiću znaju prepoznati nešto što je najbolje u svakom kolegi i da to razvijaju za dobrobit svoje ustanove.	,579
9. Dobri suradnici u vrtiću ne zatvaraju se u svoje urede, naprotiv, stalno su u međusobnom kontaktu.	,620
10. Zaposleni u vrtiću ne trebaju raditi iza leđa svojim kolegama nego probleme rješavati „oči u oči“.	,744

Drugi izolirani faktor objašnjava oko 9 % varijance, s obzirom na tvrdnje koje ga definiraju, ovaj je faktor nazvan *Dobra organizacija i planiranje odgojno-obrazovnog procesa* (Tablica 4).

Tablica 4
Matrica strukture drugog Promax faktora

Čestice	Faktor 2
1. Vrtić će uspješnije ostvariti svoj program ako zaposleni imaju jasnu viziju dugoročnih pedagoških prioriteta ustanove.	,623
2. Za efikasno djelovanje vrtića važno je da zaposleni brzo pribavljaju i prenose relevantne stručne informacije.	,693
3. Za dobre rezultate neophodno je stalno otklanjati sve prepreke u svom stručnom radu u vrtiću i stvarati primjerene uvjete rada	,769
4. Važno je da zaposleni u vrtiću dobro i racionalno organiziraju svoj posao.	,715
5. Zaposleni u vrtiću trebaju shvatiti smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja i to primijeniti u svojoj ustanovi.	,629
6. Važno je da zaposleni razumiju pedagoška načela i da znaju u skladu s njima organizirati odgojno–obrazovni proces u svojoj ustanovi	,532
7. Važno je za zaposlene u vrtiću da dobro razumiju zakonitosti međuljudskih odnosa i da poznaju mehanizme po kojima funkcionira kolektiv.	,489
8. Zaposleni bi trebali poznavati načine i procedure vrednovanja postignuća svoga rada i ostvarivanje objektivne kontrole njihovog rada.	,523

Treći izolirani faktor objašnjava najmanji postotak varijance oko 6 %, a s obzirom na tvrdnje koje ga definiraju nazvan je *Stručnost i praćenje inovacija u odgojno-obrazovnom procesu* (Tablica 5).

Tablica 5
Matrica strukture trećeg Promax faktora

Čestice	Faktor 3
1. Važno je prepoznati potrebe zaposlenih u vrtiću i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov učinkovitiji rad.	,495
2. Neophodno je da zaposleni u vrtiću znaju koristiti računalo u svome radu.	,603
3. Temeljne državne zakonodavne dokumente i propise iz područja odgoja i obrazovanja zaposleni u vrtiću bi trebalo dobro poznavati.	,713
4. Neophodno je da zaposleni u vrtiću detaljno poznaju odgojno-obrazovni plan i program kao i didaktičko-metodička načela njegovog ostvarivanja.	,766
5. Neophodno je da zaposleni budu u potpunosti uključeni u svako uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces svoje ustanove.	,657

Pearsonovi koeficijenti korelacije među ekstrahiranim faktorima pokazuju da su svi faktori u međusobnoj korelaciji umjerenog intenziteta što s obzirom da je riječ o korelacijama među latentnim dimenzijama ukazuje na znatno preklapanje i homogenost prostora mjerenja upitnika (Tablica 6).

Tablica 6
Pearsonovi koeficijenti korelacije među ekstrahiranim faktorima

Component	1	2	3
1	1,000	,473	,330
2	,473	1,000	,502
3	,330	,502	1,000

Rasprava rezultata istraživanja

Utvrđivanjem prosječne vrijednosti odgovora ispitanika na česticama Upitnika za procjenu profesionalno pedagoških kompetencija ispitali smo stupanj razvijenosti profesionalno pedagoških kompetencija kod zaposlenih u ustanovama RPOO. Rezultati sumarne analize vrijednosti aritmetičkih sredina odgovora pokazali su da ispitanici pokazuju visoku suglasnost sa svim iznijetim tvrdnjama koje se odnose na profesionalno pedagoške kompetencije (Tablica 1). Dobiveni rezultati poklapaju se s rezultatima istraživanja koje je proveo Staničić (2006).

Tvrđnje oko kojih ispitanici na osnovu vrijednosti njihovih aritmetičkih sredina postižu najveću suglasnost upućuju na zaključak da su odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji marljivi, odlučni, odgovorni i iskreni, posjeduju stručna znanja koja se pri-

marno odnose na poznavanje i razumijevanje razvoja djece temeljem kojih planiraju i vrednuju svoj pedagoški rad kroz kvalitetnu komunikaciju i kvalitetne međuljudske odnose u demokratskom ozračju. Tvrdnje kojima ispitanici na osnovu vrijednosti aritmetičkih sredina pokazuju najniže slaganje opravdava zaključak kako je većina ispitanika otvorena i aktivna i da u kvalitetnim međuljudskim odnosima planiraju i promišljaju o odgojno-obrazovnom procesu (praksi). Dobiveni rezultati istraživanja poklapaju se s karakteristikama profesionalno pedagoških zaposlenika koje izdvajaju Petrović-Sočo (2007); Slunjski (2015); Staničić (2005); Šagud (2011).

Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da je hipoteza ovog istraživanja koja glasi: *Sudionici odgojno-obrazovnog procesa imaju razvijene profesionalno pedagoške kompetencije* potvrđena.

U skladu s postavljenim zadatkom istraživanja koji glasi: *Ispitati kompetencijsku strukturu odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja koji vode odgojno-obrazovne procese u ustanovama RPOO*, u prostoru mjerenja upitnika za procjenu profesionalno pedagoških kompetencija provjerena je analiza glavnih komponenti.

Prvi ekstrahirani Promax faktor (Tablica 3) objašnjava najveći postotak varijance, oko 28%, a definiraju ga stavke koje govore o odnosu među kolegama i kvaliteti komunikacije. Osobe koje postižu visoke rezultate na ovom faktoru smatraju da je za kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovnog procesa neophodna marljivost u radu, povjerenje, tolerancija i razumijevanje među suradnicima, kao i uvažavanje tuđeg mišljenja. Takve se osobe zalažu za transparentnost u međuljudskim odnosima, za suočavanje s problemima osobito kad su u pitanju suradnici s kojima eventualno imaju neki konflikt. Važan im je dobar timski duh i demokratski način upravljanja u ustanovi u kojoj rade. Na osnovu navedenog prvi ekstrahirani faktor nazvan je *Dobra komunikacija i timski duh* među zaposlenima.

Drugi ekstrahirani Promax faktor (Tablica 4) objašnjava oko 9% varijance, a definiraju ga tvrdnje koje govore o važnosti planiranja, razumijevanja i dobre organizacije odgojno-obrazovnog procesa, kao i kontinuiranom unapređivanju uvjeta rada. Ispitanici koji imaju visoke rezultate na ovom faktoru smatraju da je važno dobro planiranje i organiziranje odgojno-obrazovnog procesa kao i razumijevanje i dobro poznavanje pedagoških načela te dobri međuljudski odnosi, ali i da zaposleni imaju jasnu viziju dugoročnih pedagoških prioriteta ustanove u kojoj rade. Na osnovu navedenog drugi faktor je nazvan *Dobra organizacija i planiranje odgojno-obrazovnog procesa*.

Treći ekstrahirani Promax faktor (Tablica 5) objašnjava najmanji postotak varijance oko 6%, a definiran je tvrdnjama o važnosti poznavanja odgojno-obrazovnog plana i programa, didaktičko-metodičkih načela, zakona i propisa te o važnosti uvođenja inovacija u odgojno-obrazovni rad. Ispitanici koji postižu visoke rezultate na ovom faktoru smatraju da je neophodno da zaposleni u ustanovama RPOO prije svega budu stručni, da dobro poznaju odgojno-obrazovni plan kao i didaktičko-metodička načela kojima ga mogu ostvariti, također trebaju biti upoznati s zakonskim okvirima iz područja odgoja i obrazovanja, ali i pratiti sve inovacije u svojoj struci, kao i tehnološ-

ke inovacije kojima mogu unaprijediti svoj rad, kao što je npr. rad na računalu. Treći ekstrasahirani faktor nazvan je *Stručnost i praćenje inovacija u odgojno-obrazovnom procesu*.

Iz prikazanih rezultata može se uočiti da treći ekstrasahirani faktor iskazuje smanjenu zainteresiranost: za praćenje inovacija u odgojno-obrazovnom procesu, za poznavanje odgojno-obrazovnog plan i programa, didaktičko-metodičkih načela te za poznavanje državnih zakonodavnih dokumenta i propisa iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što nije u potpunosti kompatibilno s tvrdnjama oko kojih je postignuta najviša suglasnost s obzirom na vrijednosti aritmetičkih sredina iz kojih se zaključuje kako ispitanici imaju razvijene profesionalno pedagoške kompetencije, no dobiveni rezultati su konzistentni s rezultatima empirijskog istraživanja koje su proveli Andevski, Arsenijević i Spajić (2012a) i Andevski, Arsenijević i Spajić (2012b) u kojima su faktorskom analizom izdvojena vrlo slična četiri faktora *Dobri međuljudski odnosi, Planiranje, informiranost i inovativnost, Dobro poznavanje pedagoških i didaktičko-metodičkih načela, Komunikativnost i uspješnost u razrješavanju konflikata*. Dobivenim rezultatima idu u prilog i rezultati istraživanja kojeg je proveo Spajić (2008) koji zaključuje da su ispitanici izdvajajući za njih bitna pedagoška svojstva ocijenili zapravo voditeljske karakteristike i time pokazali kako voditeljske osobine prepoznaju kao bitna pedagoška svojstva. Većina ispitanika se zalaže za transparentnost u međuljudskim odnosima, za suočavanje s problemima osobito kad su u pitanju suradnici s kojima eventualno imaju neki konflikt, važan im je dobar timski duh i demokratski način upravljanja u ustanovi u kojoj rade što pretpostavlja spremnost na propitivanje i istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, a samim time i njeno unapređenje (Bedecković, 2010; Fajdetic i Šnidarić, 2014; Sindik, 2012).

Zaključak

Suvremene znanstvene spoznajama o djetetu i djetinjstvu predstavljaju polazište za oblikovanje svih segmenata odgojno-obrazovnog procesa te izravno utječe na oblikovanje kurikuluma. Pedagoške implikacije ovog istraživanja uključuju naglašavanje važnosti korelacije između profesionalno pedagoških kompetencija odgojno-obrazovnih zaposlenika i suvremenih koncepcija odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi što se postiže kontinuiranim profesionalnim učenjem.

Rezultati istraživanja su pokazali da zaposleni u ustanovama RPOO imaju razvijene profesionalno pedagoške kompetencije. Tri ekstrasahirana faktora: *Dobra komunikacija i timski duh, Dobra organizacija i planiranje odgojno-obrazovnog procesa te Stručnost i praćenje inovacija u odgojno-obrazovnom procesu* ukazuju na predikciju bitnih profesionalno pedagoških kompetencija karakterističnih za suvremenu koncepciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Rezultate istraživanja koji se odnose na smanjenu zainteresiranost za inovacije i mogućnost da ispitanicima nije posve jasna vizija razvoja ustanove opravdava zaključak kako većina ispitanika smatra da je

za kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovnog procesa neophodna marljivost u radu, povjerenje, tolerancija i razumijevanje među suradnicima, kao i uvažavanje tuđeg mišljenja.

Neujednačena početna zajednička pozicija sudionika odgojno-obrazovnog procesa koja uključuju razlike u posjedovanje potrebnih profesionalno pedagoških kompetencija te prirodne razlike koje mogu biti uvjetovane socio-demografskim karakteristikama, nalažu diferencirani pristup u osmišljavanju programa stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika.

Jadranka Stojković,
Kindergarten Radost,
Jastrebarsko, Republika Hrvatska

PROFESSIONAL LEARNING IN THE CONTEXT OF THE CONTEMPORARY CONCEPT OF EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

The modern concept of early and preschool education establishes educational institutions as complex systems that are also self-organizing, which implies the importance of raising awareness of all participants in the educational process about their co-responsibility for continuous change at all levels. Therefore, professional learning should be seen as a participatory process where the participants in the educational process who learn and do researches together are professional learning communities, or groups of action researchers. This research was to determine the presence of professional pedagogical features, characteristics and competencies of employees in institutions for early and preschool education. The research has been carried out on a sample of 604 respondents employed in institutions for early and preschool education in Zagreb and Zagreb County. The obtained data were processed in the statistical SPSS package (descriptive analysis, factor results on extracted Promax dimensions) and they indicate that educational staff in institutions of early and preschool education have prominent professional pedagogical competencies.

Keywords: early and preschool education, modern conception, educational staff, professional learning

Literatura

Andevski, M., Arsenijević, J., Spajić, B. (2012a). Liderske karakteristike zaposlenih u školstvu na području Republike Hrvatske i Republike Srbije. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 881-915.

- Andevski, M., Arsenijević, J., Spajić, B. (2012b). Komparacija leaderskih osobina i profesionalnih osobnosti u odnosu na sociodemografske karakteristike zaposlenih u školama Hrvatske i Srbije. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), 131-154.
- Bedeković, V. (2010). *Interkulturalni aspekti menadžmenta*. Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
- Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155 (33), 237-260. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/204677> (14.03.2018).
- Frost, D. (2014). *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Leadership for Learning: the Cambridge Network, University of Cambridge. Faculty of Education.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. London: Sage Publications.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp. 153-176). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 1 (13), 151-165. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/20837> (12.05.2019).
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
- Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Mertler, C.A. (2018). *Action Research Communities: Professional Learning, Empowerment, and Improvement Through Collaborative Action Research*. Abingdon: Routledge.
- Miljak, A. (2001). Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima. *Napredak*, 142, 1, 7-15.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Norton, L. (2019). *Action Research in Teaching and Learning*. Abingdon: Routledge.
- OECD (2019). *Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies*, OECD Education Working Paper No. 193. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1787/19939019> (22.01.2020).
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Seme Stojnović, I., Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Sindik, J. (2012). Razlike u doživljaju učinkovitosti timskog rada s obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 55-72. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/99892> (11.02.2019).

- Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55 (22), 104-115.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element d.o.o.
- Slunjski, E., Burić, H. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 149-162. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/124731> (25.06.2020).
- Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela-Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Spajić, B. (2008). *Liderske karakteristike u obrazovnim institucijama*. Doktorska disertacija, Novi Sad: Samostalni nedržavni Univerzitet – Privredna Akademija Fakultet za menadžment.
- Staničić, S. (2005). *Uloga i kompetencije školskih pedagoga*. *Pedagoški istraživanja*, 2 (1), 35-47.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
- Staničić, S., Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Zagreb: Nakladničko poduzeće „Znamen“.
- Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp. 267-291). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Šagud, M. (2018). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - temelj pluralizma. Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u funkciji promicanja europskih vrijednosti. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti*. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 75-83.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., Beblavý, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, EENEE Analytical Report No. 32, Publications Office of the EU, Luxembourg. Preuzeto s: http://eenee.org/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE.pdf (26.01.2020).
- Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, 209-236. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Zavod za pedagogiju.

VASPITNO-OBRAZOVNI RAD ŠKOLE

Margareta Skopljak¹
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Banja Luci, Bosna i Hercegovina
Nataša Kovačević²
IN Fondacija – fondacija za unapređenje
socijalne inkluzije djece i mladih u BiH,
Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Primljen: 30.6.2020.
Prihvaćen: 25.11.2020
UDK: 371.121:371.212.72
DOI 10.19090/ps.2020.2.156-168
Originalni naučni rad

NEUSPJEH UČENIKA U OSNOVNIM ŠKOLAMA IZ UGLA PEDAGOGA

Apstrakt

Opšti cilj našeg istraživanja je opisati i razumjeti školski neuspjeh učenika u osnovnim školama iz ugla pedagoga. Kako bi se realizovao opšti cilj krenulo se od temeljnog istraživačkog pitanja koje glasi: Koje su aktivnosti pedagoga u oblasti rada koji se odnosi na školski neuspjeh učenika. U tu svrhu primjenili smo kvalitativno istraživanje, tehniku fokus grupe. Učesnici u fokus grupi su pedagozi iz osnovnih škola. Kvalitativnom metodom kodiranja izradili smo kodno stablo s pripadajućim područjima, kategorijama i dimenzijama. U finalnoj verziji kodnog stabla oblikovano je 1 područje, 3 kategorije sa pripadajućim dimenzijama. Izdvojene kategorije su: uzroci školskog neuspjeha, prevencija školskog neuspjeha i načini rješavanja školskog neuspjeha učenika. Dobijeni rezultati su pokazali da je najveći uzrok školskog neuspjeha učenika neprilagođeni nastavni sadržaji, porodični problemi, nezainteresovanost učenika i uticaj vršnjačke grupe. U oblasti prevencije i rješavanja problema školskog neuspjeha učenika pedagozi uglavnom primjenjuju iste oblike savjetodavnog razgovora sa učenicima i nastavnicima, kroz časove odjeljenske zajednice učenike upoznaju sa različitim tehnikama uspješnog učenja, podstiču njihovo samopouzdanje i saradjuju sa nastavnicima.

Ključne riječi: uzroci, prevencija i rješavanje školskog neuspjeha, kvalitativno istraživanje i fokus grupa.

¹ margareta.skopljak@ff.unibl.org

² kovacevic.natasaf@hotmail.com

Uvod

Uloga pedagoga u školi nije oduvijek bila ista, ona se mijenjala kroz historiju. U početku je pedagog bio samo pomoć direktoru s ciljem što uspješnijeg pedagoškog vođenja i usmjeravanja škole. Danas je on nositelj interne razvojno-pedagoške djelatnosti (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Počevši od uloge savjetnika koji pomaže direktoru i učenicima koji imaju problema u učenju i ponašanju, njegova uloga se transformisala u stručnjaka koji svojim djelovanjem podstiče i unapređuje cjelokupni vaspitno-obrazovni proces. S obzirom na to da je razvojna uloga pedagoga primarna, područja rada pedagoga svoja uporišta nalaze u razvojnom ciklusu, konceptu učinkovite škole i konstruktivne organizacije (Staničić i Resman, 2020). Konstruktivne organizacije odnosi se na školu kao organizaciju u okviru koje svi učesnici u vaspitno-obrazovnom procesu svoja znanja, iskustva i vještine neprestano razvijaju kroz proces učenja i promjena, te na taj način utiču na globalni razvoj škole. Od navedenih pristupa naše interesovanje najviše je usmjereno na razvojni ciklus, i u okviru njega oblast djelovanja koja se odnosi na veoma bitno i aktuelno polje rada pedagoga – praćenje razvoja i postignuća učenika. Školski uspjeh predstavlja jedan od indikatora kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. Zbog toga je naše interesovanje usmjereno na područje rada koje se odnosi na identifikaciju, prevenciju i rješavanje učeničkog neuspjeha, kao dijela oblasti djelovanja pedagoga.

Školski neuspjeh može predstavljati veliki problem, ne samo za učenike, već i za njihove roditelje, nastavnike i stručne saradnike. Učenički neuspjeh se uglavnom opisuje kao neispunjavanje postavljenih vaspitno-obrazovnih ciljeva (Gutvajn i Ševkušić, 2013). Doživljavanje školskog neuspjeha ne sadrži samo objektivno i subjektivno reagovanje na školsko postignuće, već i uticaj povratnih informacija o tome kako drugi vrednuju učenikovo postignuće (Brković, 1994). Učestali neuspjeh obeshrabrjuje, guši inicijativu i koči razvoj, čini školu nemotivirajućom sredinom. Na taj način se bude negativne emocije učenika. Stalno doživljavanje neuspjeha, dovodi do opterećenosti, nezadovoljstva, nesigurnost i straha učenika, te umanjuje zainteresovanost i želju za daljim radom. Pored toga, doživljavanje neuspjeha u školi izaziva gubljenje samopouzdanja u svoje sposobnosti i smanjuje motivaciju, a kao posljedicu ima povlačenje djeteta u sebe (Bilić, 2001). Dakle, neuspjeh učenika negativno utiče na nivo samopouzdanja učenika. Kontinuirani neuspjeh dovodi do niskog samopoštovanja, samoodbacivanja i nižih obrazovnih očekivanja (Gutvajn, 2009).

Kada su u pitanju uzroci školskog neuspjeha učenika, najčešće je riječ o sniženim kognitivnim sposobnostima učenika, nedostatku motivacije, nedostatku radnih navika, neznanju kako da uče i kako da organizuju svoje vrijeme, te negativnom stavu prema školi i učenju. Uzroke školskog neuspjeha možemo podijeliti u tri grupe: 1) društveno-ekonomske (socijalno- porodične prilike); 2) biološko - psihološke (sam učenik); 3) pedagoški nedostaci vaspitno - obrazovnog procesa (Trnavac, 1996). Na osnovu prikazanih grupa uzroka školskog neuspjeha učenika možemo zaključiti da su

uzroci školskog neuspjeha višestruki i složeni, i obuhvataju širok dijapazon različitih uticaja. Nadalje, Bašić i Kranželić Tavra (2005) takođe navode četiri faktora školskog neuspjeha: 1) učenik - nizak IQ, motivacija, anksioznost, osjećaj odbačenosti od strane učenika i odraslih u školi, poteškoće u učenju; 2) škola - emocionalna klima u školi, vještine i znanja učitelja, metode i tehnike poučavanja, vjerovanja i stavovi zaposlenih u školi o učenicima i poslu; 3) porodica - saradnja porodice i škole, uključenost porodice u školovanje, stavovi porodice prema školovanju, socioekonomski status porodice; 4) društveni kontekst - strukturisani planovi i programi, kojima se ne uzima u obzir individualnost učenika. Dakle, uzroci školskog neuspjeha mogu biti u samom učeniku, pri čemu se misli na opšte zdravstveno i psihičko stanje učenika, njihova interesovanja, sposobnosti, motivaciju, stavove, vjerovanja i sl. Porodica je jedan od faktora neuspjeha, odnosno porodična klima, struktura porodice, obrazovni nivo roditelja i odnos porodice i škole. Pored samog učenika i porodice na školski uspjeh mogu da utiču organizacija i kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa u školi. Na primjer, odnos broja učenika i nastavnika, odnosno prosječan broj učenika po jednom nastavniku igra veoma važnu ulogu. Sa smanjenjem broja učenika po nastavniku, uspjeh učenika bi trebao rasti (Slavin, 1989).

Prevenција školskog neuspjeha odnosi se na aktivnosti koje imaju za cilj sprečavanje javljanja školskog neuspjeha učenika. Silva i Evans (Sylva & Evans, 1999) navode da je prije bilo kakve prevencije neophodno odgovoriti na tri pitanja: Koja prevencija je najefektnija? Kada je najbolje vrijeme za prevenciju? Kada možemo biti uvjereni da je i prevencija odgovarajuća? Zbog toga je veoma važna saradnja i timski rad pedagoga i nastavnika u kreiranju vaspitno-obrazovnog procesa u kojem će predupređivanje školskog neuspjeha biti protkan kroz sve aktivnosti. Međutim, važno je napomenuti da je nerealno očekivati da će primjenom određene tehnike učenja ili aktivnosti, u kratkom vremenskom periodu, postići uspjeh. Važno je da se shvati koliko je kompleksna prevencija školskog neuspjeha i da samo kontinuiran rad može imati dugoročne pozitivne ishode (Senge, 1990). U prevenciji školskog neuspjeha učenika veoma važnu ulogu ima motivacija i uvažavanje individualnih sposobnosti učenika. Ako su zadaci previše složeni, onda učenici neće biti zainteresovani za njihovo rješavanje, jer će očekivati neuspjeh. Sa druge strane, ako su zadaci previše jednostavni, učenici će opet odustati, jer su im takvi zadaci dosadni (Eraković, 1995). Dakle, treba utvrditi koje su to mogućnosti i sposobnosti učenika, i shodno tome prilagoditi im nastavne sadržaje, zadatke i aktivnosti.

Rješavanje školskog neuspjeha je odgovoran posao koji zahtijeva mnogo znanja i truda, a na kraju i mnogo odgovornosti. Za ovu aktivnost je neophodno mnogo pripreme i detaljnog planiranja. Preporuke za rješavanje školskog neuspjeha učenika su: pokušaj homogenizacije prema sposobnostima učenika, strategija intervencije prema stilovima učenja, savjetodavne strategije, i opšte preporuke (Malinić, 2007):

- Sistem nastave sa paralelnim grupama razradio je Sikinger (Sikinger, 1900, prema: Kocić, 2002). U njegovom modelu učenici su razvrstavani u četiri

homogene grupe prema intelektualnim sposobnostima. Svaka grupa radi po posebnom nastavnom planu i programu, koji je prilagođen sposobnostima određene grupe. Izdvajanje učenika koji ostvaruju školski neuspjeh u posebna odjeljenja, odnosno stvaranje homogenih odjeljenja, je navedeno kao jedno od najboljih rješenja za sve učenike. U prilog tome ide to što nastavnici mogu da pripreme nastavu koja je u skladu sa sposobnostima učenika, te učenici mogu da napreduju vlastitim tempom.

- Strategija intervencije prema stilovima učenja se razvija kroz interakciju nasljednih faktora i sredinskih uticaja. Mnogi autori ističu kako su obrazovni ishodi učenika bolji, ako se nastava prilagođava stilu učenja učenika. Do sada se pokazalo da ne postoji jedan univerzalno dobar stil koji će svim učenicima obezbijediti uspjeh, ali poučavanje učenika u skladu sa stilovima koji su njima svojstveni doprinosi boljem školskom uspjehu (Bethan, 1995).
- U savjetodavni model su uključeni sljedeći elementi: očekivanje vrijednosti, samoeфикаsnost, naučena bespomoćnost, interni i eksterni lokus kontrole, opažanje lične kontrole i elementi atribucione teorije (Bleuer 2002, prema: Malinić, 2007). Model počinje upoznavanjem savjetnika sa ulaznim varijablama, koje su organizovane u tri cjeline: 1) eksterne varijable (porodica, vršnjaci, škola, nastavnici, težina zadatka); 2) kognitivne varijable (mentalne sposobnosti i stavovi, vještine, stilovi učenja, predznanje) i 3) afektivne varijable (dispozicije, psihološki razvoj, ciljevi). Ove ulazne varijable se kombinuju kako bi se došlo do učenikovih životnih ciljeva. Kombinujući ulazne varijable i ciljeve učenika ide se ka tome da se utvrde sposobnosti učenika i želje za postignućem. Nakon toga učenik prolazi kroz nivo opredjeljanja. Prednost ovog modela je što djeluje motivišuće na učenike, i što se uvažavaju njihovi životni ciljevi i želje.
- Preporuke za planiranje i realizaciju uspješnih programa intervencije su: razvijati strukturu podrške učeniku; ciljeve, očekivanja i plan intervencije potrebno je skicirati u glavnim crtama; imenovati jednu osobu zaduženu za interventni plan; saradivati sa porodicom; organizovati grupne sastanke sa učenicima paralelno sa porodičnom interakcijom; očekivati i kontrolisati ometanja u radu (Hoover- Schultz, 2005, prema: Malinić, 2007).

Ljudi su socijabilna bića, i samim tim socijalna interakcija ima ključnu ulogu u njihovom kognitivnom razvoju. Naime, Vigotski polazi od teze da se individualni razvoj ne može posmatrati izvan socijalne sredine u kojoj postojimo i da socijalna interakcija ima ključnu ulogu u kognitivnom razvoju (Vigotski, 1983). Ukoliko učenici ostvaruju neuspjeh u školi mogu se organizovati radionice i aktivnosti u okviru kojih će učenici raditi zajedno i saradivati i na taj način podsticati jedni druge ka zoni narednog razvoja. Dakle, od stručnih saradnika se očekuje da se bave identifikovanjem, praćenjem i otklanjanjem uzroka školskog neuspjeha učenika, ali i da kroz savjetodavno-instruktivni rad pomognu učenicima koji imaju teškoće u učenju ili neke socijalne i emocionalne probleme (Gutvajn i Ševkušić, 2013). U prilog ovome navešćemo nekoliko istraživačkih podataka koje možemo indirektno dovesti u vezu sa našim istraživa-

njem. Uzrokom učenikova neuspjeha u školi često se smatra lijenost i nezainteresiranost, nedovoljno predznanje i druge okolnosti (Cikač, 2016). Emocionalni i ponašajni problem su uzroci smanjenog školskog postignuća učenika. Za učenice to su problem pažnje, fizički problem, povučенost, a kod dječaka to su problem depresivnosti, povučенosti, delikventnog ponašanja (Mikas, 2012). Istraživanja su takođe pokazala da je najveća povezanost školskog neuspjeha sa simptomima depresivnosti i agresivnosti (Vulić-Prtorić & Lončarević, 2016).

Uvidom u ranija istraživanja došli smo do saznanja da školski neuspjeh ima veliki uticaj ne samo na samu ličnost učenika, već i na cjelokupan kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa. S obzirom da pedagog u okviru svog rada planira i realizuje aktivnosti koje su vezane za školski uspjeh učenika smatrali smo značajnim da istražimo ovu problematiku. Međutim, proučavajući relevantnu literaturu zaključili smo da gotovo da nema istraživanja koja su imala za cilj da „dublje“ istraže odgovore pedagoga o ličnom angažmanu u oblasti identifikacije uzroka, prevencije i načina rješavanja školskog neuspjeha učenika. Stoga je za nas upravo to bio izazov da sagledamo neuspjeh učenika iz ugla pedagoga.

Metod

U našem radu sproveli smo kvalitativno istraživanje, tehnika fokus grupa. Glavna prednost kvalitativnih istraživanja je prikupljanje podataka koji sadrže detalje, te se u njima nastoji podsticati individualnost i kreativnost učesnika. Ovim istraživanjima otvara se sasvim nova dimenzija prikupljanja informacija, te se može koristiti i veliki broj informacija neverbalne komunikacije (Bumber i sar., 2001). Fokus grupe se odnose na polustrukturiran oblik grupnih interakcija. U njima se kroz proces socijalne konstrukcije značenja omogućuje transformacija iskustva učesnika (Trbojević, 2019).

Opšti cilj našeg istraživanja je opisati i razumjeti školski neuspjeh učenika u osnovnim školama iz ugla pedagoga. Kako bi se realizovao opšti cilj krenulo se od temeljnog istraživačkog pitanja koje glasi: Koje su aktivnosti pedagoga u oblasti rada koji se odnosi na školski neuspjeh učenika. Na osnovu opšteg istraživačkog pitanja, izvedena su sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- Koji su uzroci školskog neuspjeha učenika?
- Koja je uloga pedagoga u oblasti prevencije školskog neuspjeha učenika?
- Na koji način i šta pedagozi rade u oblasti rješavanja školskog neuspjeha učenika?

Organizovana je fokus grupa namjerno odabranih učesnika koji imaju zajednička obilježja. Radi se o homogenoj grupi čiji su učesnici bili pedagozi iz šest osnovnih škola u banjalučkoj regiji. U toku razgovora vodilo se računa da im se omogući maksimalna fleksibilnost pri davanju odgovora. Instrument, protokol za fokus grupe, određen je unaprijed definisanim grupama pitanja koja se odnose na uzroke, prevenciju i načine rješavanja školskog neuspjeha učenika. Pored ispitanika i moderatora u

fokus grupi je bio i zapisničar. Fokus grupa trajala je oko 90 minuta i snimana je kao audio-zapis. Na osnovu višestruke rekurzivne analize obradili smo dobijene podatke (Braun and Clarke, 2006). Ova analiza obrade podataka obuhvata sljedeće faze: 1. transkripciju, 2. kodiranje, 3. analizu, 4. zaključivanje i 5. pisanje izvještaja. Kvalitativnom metodom kodiranja izradili smo kodno stablo s pripadajućim područjima, kategorijama i dimenzijama. U finalnoj verziji kodnog stabla oblikovano je 1 područje, 3 kategorije sa pripadajućim dimenzijama,

Rezultati i diskusija

U skladu sa specifičnim istraživačkim pitanjima, putem kvalitativne metode kodiranja, izdvojili smo 3 kategorije sa pripadajućim dimenzijama: *Uzroci školskog neuspjeha*, *Prevenција školskog neuspjeha* i *Rješavanje školskog neuspjeha*.

1. Kategorija: Uzroci školskog neuspjeha učenika.

U skladu sa uzrocima školskog neuspjeha učenika, koji se navode u literaturi (Cikač, 2016; Mikas, 2012) i školski pedagozi sa kojima je obavljan razgovor navode slične razloge zbog kojih učenik postaje neuspješan u školi. U *Tabeli 1.* navedeni su karakteristični narativi.

Tabela 1.

Isječak iz šeme kodiranja: Uzroci školskog neuspjeha

NARATIV	INICIJALNO KODIRANJE: UZROCI ŠKOLSKOG NEUSPJEHA
Primjer 1: „ <i>Školski neuspjeh nastaje i zbog nemogućnosti učenika da savladaju gradivo zbog svojih intelektualnih mogućnosti, odnosno nemogućnosti da savladaju školski program</i> “.	Uzroci školskog neuspjeha: neprilagođeni nastavni sadržaji.
Primjer 2: „ <i>Učenici koji dolaze iz razorenih porodica (svađe među roditeljima, razvod braka, loša finansijska situacija) najčešće ne postižu dobar uspjeh u školi.</i> “.	Uzroci školskog neuspjeha: porodični problemi.
Primjer 3: „ <i>Školski neuspjeh je posljedica pritiska koji nastaje zbog zadavanja previsokih ciljeva. Ti ciljevi se odnose na želju učenika da dobiju visoku ocjenu, a ne mogu je dobiti, pa na taj način dolazi do disbalansa između učenikove želje i mogućnosti. Do neuspjeha dolazi jer učenici nisu redovni na nastavi, lažu</i>	Uzroci školskog neuspjeha: učenik (disbalans želje i mogućnosti, intelektualne poteškoće, demotivisanost, problemi u vladanju i ponašanju).

<p><i>roditelje, izlaze u kasne sate, ne donose školski pribor, pri čom ometaju nastavni čas, privlače pažnju, ulaze u rasprave sa nastavnicima, ne mogu da prepoznaju kvalitete u sebi“.</i></p>	
<p>Primjer 4: <i>„Isto tako uticaj grupe (grupa vršnjaka ili starijih učenika u školi) igra veoma važnu ulogu u uspjehu učenika“.</i></p>	<p>Uzroci školskog neuspjeha: vršnjačka grupa</p>

Razloge školskog neuspjeha prema navedenim odgovorima pedagoga možemo razvrstati u četiri grupe: 1) učenik kao faktor školskog neuspjeha (demotivisanost, intelektualne poteškoće, nezainteresovanost, nezrelost, nerazvijene radne navike i neznanje kako da uči), 2) porodica kao faktor školskog neuspjeha (nezainteresovanost roditelja za uspjeh učenika u školi i pretjerana zaštićenost od strane roditelja), 3) škola kao faktor školskog neuspjeha (preobiman nastavni plan i program, insistiranje na tome da učenici znaju sve što piše u udžbenicima ili što im nastavnici kažu, škola ne može da prepozna interesovanja i sposobnosti učenika i da ih usmjeri ka njima) i 4) vršnjačka grupa kao faktor školskog neuspjeha (neadekvatno korištenje slobodnog vremena sa vršnjacima).

Na osnovu iznešenih iskaza pedagoga možemo zaključiti da djeca osnovnoškolskog uzrasta nisu svjesna činjenice da treba da uče zbog sebe, zbog svoje budućnosti. Njihova motivacija je dobra ocjena, i da roditelji ili nastavnici budu zadovoljni. Dakle, unutrašnja motivacija je nerazvijena ili slabo razvijena. Isto tako, vršnjačke grupe igraju veoma važnu ulogu. Učenici se zbog različitih razloga, mogu previše vezati za grupu vršnjaka. Po mišljenju pedagoga najčešće se radi o grupama gdje je veoma važno da se status i položaj zasluži tako što će se činiti razni nestašluci, a što se može itekako odraziti na njihov uspjeh u školi.

2. Kategorija: Prevencija školskog nespjeha učenika.

U oblasti prevencije školskog neuspjeha učenika, u toku intervjua, pedagozi su naveli da obavljaju različite aktivnosti. Navedene aktivnosti prikazaćemo u *Tabeli 2*.

Tabela 2.

Isječak iz šeme kodiranja: Prevencija školskog neuspjeha

NARATIV	INICIJALNO KODIRANJE: PREVENCIJA ŠKOLSKOG NEUSPJEHA
<p>Primjer 1: „<i>Počijem od nižih razreda. Djeca ne znaju da uče. Radimo na tome da ih naučimo kako da odvajaju bitno od nebitnog. Primjenjujemo razne radionice, koristimo se kognitivnim mapama, radimo aktivnosti koje su vezane za konkretan predmet u okviru kojeg učenici imaju poteškoće</i>“.</p> <p>Primjer 2: „<i>Iskoristim časove odjeljske zajednice u okviru kojih učenicima predstavim metode i tehnike učenja, ali se trudim da to uradim na što zanimljiviji način i da oni to shvate. Nekada pozovemo i roditelje da ih upoznamo sa ovim problemom, ali iskreno tome pribjegavamo rijeđe, jer ne nailazimo uvijek na saradnju</i>“.</p>	<p>Prevencija školskog neuspjeha: primjena različitih tehnika učenja na časovima odjeljske zajednice</p>
<p>Primjer 3: „<i>Ukoliko mi nastavnici ukažu na problem, odnosno da neki učenici ili čak čitavo odjeljenje ima tendenciju da ne shvati nastavni sadržaj, pa samim tim i ostvari slabiji školski uspjeh, organizujem savjetodavni razgovor. Ako ih je više onda zajedno sa razrednikom osmislim plan učenja. Pored toga, sarađujem i sa nastavnicima. Čak i njima prezentujem određene radionice</i>“.</p>	<p>Prevencija školskog neuspjeha: individualni savjetodavni razgovori i timski rad sa nastavnicima.</p>
<p>Primjer 4: „<i>Ono što uvijek radim i pokušavam da osvjestim kod učenika jeste da su oni jaki, staloženi, pametni, da mogu mnogo više nego što sami misle. Odnosno, pokušavam da im podignem samopouzdanje, a smtram da to u konačnici i rezultira boljim školskim uspjehom. U suprotnom školski neuspjeh proizvodi lošu sliku o sebi i generalizuje neuspjeh u školi u opšti neuspjeh</i>“.</p>	<p>Prevencija školskog neuspjeha: motivisanje i jačanje samopouzdanja učenika.</p>

Većina odgovora pedagoga u vezi rješavanja školskog neuspjeha odnosila se na savjetodavni razgovor sa učenicima. U okviru tih razgovora pedagozi upoznaju učenike sa različitim metodama i tehnikama učenja, ali i realizuju radionice za nastavnike koje obuhvataju različite tematike vezane za školski neuspjeh. Tokom razgovora u fokus grupi došli smo do saznanja da pedagozi rade na razvijanju samopouzdanja učenika koji ostvaruju neuspjeh. Međutim, nismo saznali koje konkretne aktivnosti obavljaju u okviru podsticanja učeničkog samopouzdanja. Ono što iznenađuje je činjenica da se malo spominju roditelji, kao bitan faktor u školovanju djece. S obzirom da smo već na osnovu iskaza pedagoga utvrdili da je učenicima veoma važno da roditelji budu zadovoljni njihovim uspjehom, smatramo značajnim uključiti i roditelje u aktivnosti koje obuhvataju prevenciju školskog neuspjeha učenika. Ipak, odgovori pedagoga ukazuju da je zajednički rad pedagoga, nastavnika i porodice slabo zastupljen u oblasti prevencije školskog neuspjeha. Možemo zaključiti da veliki značaj u prevenciji školskog neuspjeha imaju pedagozi, ali da daleko veće efekte u oblasti prevencije školskog neuspjeha učenika vidimo u timskom radu stručnih saradnika, nastavnika i roditelja.

3. Kategorija: Rješavanje školskog neuspjeha.

Ukoliko se uporede odgovori pedagoga na pitanja o prevenciji i rješavanju školskog neuspjeha može se uočiti mnogo sličnosti. U *Tabeli 3* navedeni su specifični iskazi za ovu kategoriju.

Tabela 3.

Isječak iz šeme kodiranja: Rješavanje školskog neuspjeha

NARATIV	INICIJALNO KODIRANJE: RJEŠAVANJE ŠKOLSKOG NEUSPJEHA
<p>Primjer 1: „<i>Radimo sa predmetnim nastavnicima. Skrećemo im pažnju na to da učenik ima probleme pri učenju i da bi trebalo da obrate pažnju. Insistiram da se ocjenjuje ono što učenik zna, ne ono što ne zna. Da slaba ocjena iz predmeta ne znači da je dijete loš čovjek, neznalica ili nesposobnjaković</i>“.</p> <p>Primjer 2: „<i>Uvijek se trudim da sa nasatvnicima osmislim kako da učenicima približi nastavni sadržaj, pa da učenici dobiju bolju ucjenu i da se osjećaju bolje</i>“.</p>	<p>Rješavanje školskog neuspjeha: Rad sa nastavnicima (metodički aspekti i ocjenjivanje).</p>
<p>Primjer 3: „<i>Sa učenicima radim različite radionice. Dovedem učenika (individualno ili grupno) na razgovor, pa</i></p>	<p>Rješavanje školskog neuspjeha: Rad sa učenicima (tehnike i plan učenja).</p>

<p><i>mu polako objasnim zašto je važno da ostvaruje dobar uspjeh u školi. Potom mu pokažem tehnike učenja, koje možda ne zna, a koje mu mogu pomoći, ili čak zajedno osmislimo plan učenja, da vidimo kada i koliko sati treba da uči, kako da izvuče ono što je bitno iz lekcije i sl.“</i></p>	
---	--

Kao i u oblasti prevencije pedagozi u oblasti rješavanja školskog neuspjeha ističu značaj upoznavanja učenika sa metodama i tehnikama racionalnog učenja, kao i individualnog i grupnog savjetodavnog razgovora. Pored toga, pedagozi na polju rješavanja školskog neuspjeha rade na kontinuiranom praćenju ocjena i radu sa nastavnicima. Većina pedagoga je naglasila da je teško pridobiti učenike, ali i roditelje za saradnju. Ističu da učenici često smatraju da razgovor sa pedagogom predstavlja jedan vid kazne. U većini slučajeva učenici bivaju poslani na razgovor sa pedagogom pod inicijativom nastavnika. Nadalje, ono što pedagozi nisu spomenuli, a smatramo veoma značajnim u ovoj oblasti, jeste identifikacija interesovanja i želja učenika, ali i blagovremeno prepoznavanje emocija. Mišljenja smo da uvažavanje i pomoć učenicima na osnovu timskog rada roditelja, nastavnika i stručnih saradnika uveliko podstiče poboljšanje njihovog uspjeha. Dakle, jedno od rješenja školskog neuspjeha učenika bila bi kontinuirana saradnja učenika, nastavnika i roditelja, kojom bi pedagog koordinirao.

Proučavajući literaturu došli smo do saznanja da postoji određeni broj istraživanja koja su se bavila problematikom neuspjeha učenika. Shodno tome, navešćemo neka za koja smatramo da su direktno i/ili indirektno povezana sa rezultatima našeg istraživanja. Istraživanja su pokazala da su najčešći razlozi školskog neuspjeha odsustvo volje i koncentracije za učenje, ljenost i neadekvatna didaktičko-metodička obučenos nastavnika (Gutvajn, 2009), te da konstrukt prihvaćenosti od strane drugova nasuprot odbačenosti od strane drugova predstavlja sržni konstrukt za uspjeh u životu u sistemu konstrukata neuspješnih učenika (Gutvajn, 2010). Takođe, značajan broj stručnih saradnika ukazuje na složenost i delikatnost sopstvene uloge u procesu izbora adekvatnih strategija podrške neuspješnim učenicima (Gutvajn i Ševkušić, 2013), dok nastavnici smatraju da su neuspješni učenici uspješni u vanškolskim aktivnostima i da im dodatna nastava pruža mogućnosti u pogledu rada sa njima (Malinić, Đzinović i Jakšić, 2015). Na osnovu mišljenju učenika školski neuspjeh je njihovo lično pitanje i odgovornost, te zbog toga niko ne bi smio da na njih vrši pritisak ili da ih ucjenjuje (Džinović, 2009).

Zaključak

Uloga pedagoga u radu sa neuspješnim učenicima predstavlja nedovoljno istraženo područje. Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da pedagozi ne vide aktivnosti nastavnika kao potencijalne uzroke školskog neuspjeha učenika i da učenici u tom uzrastu ne uče zbog sebe

već zbog roditelja i drugih ljudi koji su im važni u životu. U oblasti prevencije i rješavanja školskog neuspjeha pedagozi su navodili slične odgovore. U obe oblasti rade radionice sa učenicima (tehnike racionalnog učenja), obavljaju savjetodavni razgovor sa učenicima i roditeljima. Ono što je različito u oblasti rješavanja školskog neuspjeha učenika, u odnosu na prevenciju je taj da u taj dio aktivnosti uključuju i nastavnike. Pedagozi su saglasni da je teško „pridobiti“ učenike za saradnju, ali i roditelje bez kojih je veoma teško riješiti problem školskog neuspjeha.

U cijeloj diskusiji ne može se dovoljno naglasiti koliko je važna saradnja pedagoga, nastavnika i porodice u identifikaciji, prevenciji i rješavanju školskog neuspjeha učenika. Rad pedagoga sa neuspješnim učenicima nije jednostavan, jer zahtjeva potpuno angažovanje i predanost stručnih saradnika i nastavnika koji bi trebali da doprinesu tome da učenik ostvaruje što bolje rezultate. Shodno dobijenim rezultatima došli smo do zaključka da bi pedagozi trebali više pažnje posvetiti socijalno-emocionalnim problemima učenika (pažnja, adaptacija), te njihovim individualnim sposobnostima, potrebama i interesovanjima. Zbog toga je veoma važno da se pedagozi i nastavnici što kvalitetnije u toku inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja upoznaju sa različitim tehnikama racionalnog učenja. U okviru tih tehnika izdvojili bi mentalne slike, povezivanje, projekcija, asocijativna tehnika, kognitivno mapiranje i slično. Uspjeh u školi je jako važan. Međutim, ne smijemo zaboraviti da je za život djece jednako važno razvijati sljedeće osobine: samopoštovanje, empatiju, altruizam, poštenje, marljivost, odgovornost, i slično. Podsticanje i razvijanje ovih osobina predstavlja dobar put za ostvarenje boljeg školskog uspjeha učenika. Za naredna istraživanja naveli bismo da se eksperimentalno utvrde efekti pojedinih tehnika racionalnog učenja na školski uspjeh. Nadalje, predložili bismo da se primjenom kvantitativnih istraživanja i različitih mjernih instrumentima ispituju stavovi pedagoga o neophodnim kompetencijama u oblasti rada koji je u vezi sa školskim neuspjehom učenika kao i stavove pedagoga o školskom neuspjehu s obzirom na različita sociopedagoška obilježja učenika.

Margareta Skopljak

Faculty of Philosophy,

University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

Nataša Kovačević

IN Fondation – a foundation for social inclusion of children and youth in Bosnia and Herzegovina,

Banja Luka, Bosnia i Hercegovina

FAILURE OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS FROM THE POINT OF VIEW OF PEDAGOGUES

Abstract

The general goal of our research is to describe and understand the school failure of students in primary schools from the point of view of pedagogues. In order to realize

the general goal, we started from the basic research question, which reads: What are the activities of pedagogues in the field of work related to school failure of students. For this purpose, we applied qualitative research, focus group technique. Participants in the focus group are pedagogues from primary schools. Using a qualitative coding method, we created a code tree with the corresponding areas, categories and dimensions. In the final version of the code tree, 1 area, 3 categories with corresponding dimensions, was formed. The separate categories are: causes of school failure, prevention of school failure and ways to solve students' school failure. The obtained results showed that the biggest causes of students' school failure are unadapted teaching contents, family problems, students' lack of interest and the influence of their peer group. In the field of prevention and solving the problem of school failure, pedagogues generally apply the same forms of counseling with students and teachers, through classes of the class community introduce students to various techniques of successful learning, encourage their self-confidence and cooperate with teachers.

Keywords: causes, prevention and resolution of school failure, qualitative research and focus groups.

Literatura

- Babarović, T., Burušić, J. & Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235-256.
- Bašić, J. & Kranželić Tavra, V. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo: časopis za pomicanje prava djeteta*, 7(1), 15-28.
- Bethan, N, et al. (1995). *What works with low achievers?* ERIC Document Reproduction Service, No. ED 383434.
- Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i preovladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brković, A. (1994). *Utjecaj uspjeha i neuspjeha na ličnost učenika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Bumber, Ž i dr. (2001). Problemi i potrebe mladih - prikaz rezultata dobivenih provođenjem fokus grupa. *Diskrepancija: studentski časopis za društveno-humanističke teme*, 2(4), 19-28.
- Cikač, T. (2016). *Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy.).
- Džinović, V. (2009). Using focus groups to give voice to school underachievers. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 284-296.

- Eraković, T. (1995). *Korektivni pedagoški rad: Metodički priručnik vaspitnoobrazovnog rada sa djecom koja imaju smetnje u razvoju za studente učiteljskog fakulteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gutvajn, N., Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (2), 342-362.
- Gutvajn, N. (2010). Life priorities of underachievers in secondary school. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, 42(1), 109-127.
- Gutvajn, N. (2009). *Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika* (Doctoral dissertation, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет).
- Kocić, Lj. (2002). Škola po mjeri Eduarda Klapareda. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 34(1) str. 141-155.
- Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspešnom učeniku. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(1), 86-98.
- Malinić, D., Džinović, V. & Jakšić, I. (2015). Nastavničke percepcije školskog neuspaha: Vredi li se truditi oko neuspešnih učenika? *Nastava vaspitanje*, 65(4), 633-677.
- Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 83-99.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Slavin, R.E. (1989). Class size and student achievement: small affects of small classes. *Educational Psychologist*, 24(1), 99-110
- Staničić, S. & Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Zagreb: Znamen
- Sylva, K. & Evans, E. (1999). Preventing Failure at School. *Children & Society*, 13(4), 278-286.
- Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet i Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Trbojević, A. (2019). Sadržaji društvenih nauka u udžbeniku prirode i društva iz ugla učenika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 49(1), 253-275
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vulić-Prtorić, A., & Lončarević, I. (2016). Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157(3), 302-324

Dragica Miražić-Nemet¹,
Osnovna škola „Sonja Marinković” Novi Sad
Tatjana Surdučki²,
Osnovna škola „Sonja Marinković” Novi Sad

Primljen: 28.04.2021.
Prihvaćen: 22.01.2021.
UDK: 371.212/.213:37.018.43
37.018.26:37.018.43
DOI 10.19090/ps.2020.2.169-178
Stručni naučni rad

UČENJE NA DALJINU IZ UGLA NASTAVNIKA, UČENIKA I RODITELJA

Apstrakt

Uvođenjem vanrednog stanja u Srbiji usled epidemiološke situacije u zemlji, obustavljen je neposredni obrazovno-vaspiti rad u školama, a nastavak obrazovanja obezbeđen je kroz učenje na daljinu. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja organizovalo je edukativne emisije na televiziji, dok su škole dobile zadatak da nađu načine za komunikaciju na daljinu sa svojim učenicima i da im, pored postojećih edukativnih emisija, pružaju podršku u učenju. Budući da učenje na daljinu do sada nije bilo u većoj meri zastupljeno u obrazovnom sistemu u Srbiji, naročito kada je u pitanju osnovno obrazovanje i vaspitanje, namera ovog istraživanja je bila da utvrdi kako je započelo učenje na daljinu, koji kanali komunikacije sa učenicima su uspostavljeni i šta učenici i njihovi roditelji misle o ovakvom načinu rada. Rezultati pokazuju da je većina nastavnika i učenika uspostavila adekvatne kanale komunikacije, da su učenici aktivno uključeni u učenje na daljinu, ali i da su podeljena mišljenja o opterećenosti učenika sadržajima i načinom rada. Na osnovu dobijenih rezultata, kreiran je set preporuka za unapređivanje nastave na daljinu u trenutnoj situaciji. Takođe, nameće se pitanje na koji način, po normalizaciji uslova i povratku učenika u škole, uvrstiti učenje na daljinu u redovan obrazovno-vaspiti rad.

Ključne reči: učenje na daljinu, platforma za učenje, obrazovno-vaspiti rad, komunikacija.

¹ dragica.mir@gmail.com

² botabodjo@gmail.com

Uvod

Uvođenjem vanrednog stanja u Srbiji usled epidemiološke situacije u zemlji, obustavljen je neposredni obrazovno-vaspitni rad u osnovnim i srednjim školama i predškolskim ustanovama. U cilju ostvarivanja prava na obrazovanje, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja predvidelo je nastavak obrazovno-vaspitnog rada kroz učenje na daljinu (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020), te je uputilo osnovne i srednje škole da putem različitih oblika, načina i prisupa ostvare komunikaciju sa učenicima i roditeljima, vodeći računa o ukupnim ljudskim i tehničkim resursima škola, kao i tehničkim kapacitetima porodica. U organizovanom učenju na daljinu koje obezbeđuje Ministarstvo, fokus je stavljen na programske sadržaje opšteobrazovnih i stručnih predmeta sa najvećim fondom časova i to putem edukativnih sadržaja koji se emituju na televiziji. Istovremeno, škole su u obavezi da uspostave potrebnu komunikaciju sa učenicima i/ili njihovim roditeljima i da, kada je potrebno, daju dodatna uputstva za učenje nakon emitovanih edukativnih sadržaja. Osim toga, škole su u obavezi i da, u skladu sa sopstvenim resursima i uz korišćenje dostupnih platformi za učenje, osmisle načine za ostvarivanje sadržaja u svim predmetima (naročito onim čiji se sadržaji ne emituju na televiziji), kao i da osmisle alternativne načine u pružanju podrške u učenju za učenike kod kojih ne postoji mogućnost za uspostavljanje komunikacije putem informaciono-komunikacionih tehnologija.

Obrazovanje ili učenje na daljinu nije novina. Ono se obično definiše kao poseban način nastavnog procesa u kome su nastavnici i učenici prostorno i/ili vremenski udaljeni jedni od drugih (Franković, Pregrad i Šimleša, 1963). Savremena informaciono-komunikaciona tehnologija je ono što upotpunjava naziv „obrazovanje na daljinu” jer podrazumeva njeno korišćenje od strane učenika i nastavnika tokom procesa učenja, iako je ovakav način obrazovanja postojao i pre nego što su nastali računari i internet (Mandić, 2010). Obrazovanje na daljinu se razvijalo kako su se razvijala tehnička i tehnološka dostignuća - od dopisne škole, preko radio i televizijskih emisija, pa sve do pojave interneta i savremenih tehnika i tehnologija. Pored toga što se učenje na daljinu odnosi na bilo koju formu učenja gde su onaj koji uči i nastavnik razdvojeni, ono podrazumeva još i cilj i sadržaje učenja, načine, te vrednovanje (ocenjivanje) učenja (Pokorni, 2009), što sve obuhvata niz aktivnosti obrazovno-vaspitnih institucija.

Učenje na daljinu ima svoje prednosti i nedostatke. Kao najveće prednosti učenja na daljinu navode se mogućnost stalnog učenja, nezavisnost učenja, odnosno izbor sopstvenog tempa napredovanja, načina i vremena učenja, kao i korišćenje savremene tehnologije (Kalamaković, Halaši i Kalamaković, 2013). Najveći nedostatak učenja na daljinu je izostanak ličnog kontakta između učesnika učenja (Kalamaković, et al.), nedostatak upornosti i motivisanosti polaznika da istraju u učenju (Zenović i Bagarić, 2014), kao i tehnička i tehnološka ograničenja - nedostatak digitalnih kompetencija polaznika, nedostatak opreme i opterećenost sistema (Švruga, 2020).

Danas je ovakav vid obrazovanja dostupan na svim nivoima obrazovanja - od osnovnoškolskog do fakultetskog, a razlozi za to su različiti, na primer, velika udaljenost od škole ili fakulteta, zdravstveni razlozi itd. Savremene informaciono-komunikacione tehnologije omogućavaju da se u učenju na daljinu koriste različiti sadržaji i aktivnosti - od čitanja teksta, izloženosti audio i vizuelnim zapisima, do aktivnog učestvovanja u nastavi. Za ove potrebe, na raspolaganju su različiti sistemi za upravljanje učenjem (platforme), na pr. Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, kao i različiti alati za kreiranje i prezentovanje sadržaja i komunikaciju među učesnicima (Google Forms, Kahoot!, Zoom, Viber, itd). I uloga nastavnika u učenju na daljinu se menja - nastavnik postaje koordinator i mentor koji usmerava nastavni proces, pronalazi i/ili kreira nastavne materijale, podstiče one koji uče i daje im povratnu informaciju (Đorđević, 2020).

Istraživanja u ovoj oblasti pokazuju da je učenje na daljinu razvijeno u značajnom broju svetskih obrazovnih institucija i to većinom na visokoškolskim, kao i srednjoškolskim ustanovama (Zenović i Bagarić, 2014). Što se tiče učenja na daljinu u Srbiji, poslednjih godina istraživanja su se većinom bavila ispitivanjem stavova nastavnika prema uvođenju informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT-a) u nastavu, i koja pokazuju da uglavnom postoji zainteresovanost nastavnika, ali i nedovoljna spremnost za primenu IKT-a u nastavi (Nikolić i Milojević, 2020). Nastava na daljinu definisana je i Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (Sl. Glasnik RS, br.55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 - dr. zakon), a bliže uslove za njeno ostvarenje propisuje ministar.

Aktuelna nastava na daljinu prouzrokovana je trenutnom epidemiološkom situacijom i kao takva predstavlja veliki izazov za sve aktere obrazovno-vaspitnog procesa - škole, učenike, roditelje. Nove uloge pred kojima su se našli nastavnici, učenici i njihovi roditelji, uz dodatne otežavajuće okolnosti kao što su izolacija, ograničeno kretanje, stres, izmenjena porodična dinamika, nametnulo je pitanje kako obezbediti adekvatno učenje na daljinu u trenutnim uslovima, imajući u vidu nedovoljnu spremnost obrazovnog sistema za ovakav vid nastave. Iz tog razloga sprovedeno je istraživanje među nastavnicima, učenicima i roditeljima u jednoj osnovnoj školi u Novom Sadu, želeći prvenstveno da problematiku sagleda iz ugla škole i aktivnosti koje su u domenu ove obrazovno-vaspitne ustanove, dok analiza sistemskog pristupa učenju na daljinu koje je u domenu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, nije bila u fokusu ovog istraživanja.

Metodologija istraživanja

Predmet sprovedenog akcionog istraživanja je bio način na koji je uspostavljena nastava na daljinu u osnovnoj školi u aktuelnoj epidemiološkoj situaciji. Cilj istraživanja je bio da se prikupe informacije o tome na koji način je uspostavljena komunikacija između nastavnika i učenika, na koji način nastavnici organizuju nastavu i pružaju

podršku u učenju učenicima tokom procesa učenja na daljinu, kao i stavovi učenika i roditelja o tome, a u svrhu davanja preporuka za unapređivanje nastave na daljinu. Uz primenu deskriptivne metode prikupljeni su, obrađeni i interpretirani podaci, na prigodnom uzorku koji su činili nastavnici razredne i predmetne nastave (80 nastavnika/ca) jedne osnovne škole u Novom Sadu, učenici starijih razreda - od petog do osmog razreda (ukupano 435 učenika/ca) i roditelji svih učenika od prvog do osmog razreda (ukupno 938 učenika/ca) te škole.

Od nastavnika je traženo da urade evaluaciju svojih operativnih planova putem obrasca za evaluaciju koji je sadržao pitanja o načinima na koje je uspostavljena komunikacija sa učenicima, vrsti sadržaja i tipovima zadataka koji se daju učenicima, te načinima praćanje angažovanja i napredovanja učenika; takođe, tražen je i podatak o procentu učenika obuhvaćenih nastavom na daljinu.

Za učenike i roditelje su pripremljeni upitnici putem aplikacije Google Forms, koji su elektronski prosleđeni učenicima i roditeljima. Upitnik za učenike je sadržao 15 pitanja, a za roditelje 10 pitanja; pitanja su bila kombinovana - otvorenog i zatvorenog tipa i odnosila su se na način na koji su učenici uključeni u nastavu na daljinu, koji način komunikacije odnosno učenja na daljinu im najviše odgovara, da li uče samostalno ili im je potrebna pomoć u učenju, kako procenjuju opterećenost učenika ovakvim načinom učenja. Učenici i roditelji su imali mogućnost i da daju svoje predloge za unapređivanje nastave na daljinu.

Rezultati istraživanja i diskusija

Analiza operativnih planova nastavnika pokazala je da je učenicima, pored sadržaja koje mogu da prate preko TV-a, dostupna i komunikacija sa nastavnicima i to najviše putem Gugl učionice (skoro svi nastavnici predmetne nastave i polovina nastavnika razredne nastave), Vibera i putem i-mejla, dok neki nastavnici koriste još i Zum (za video pozive), telefonsko pozivanje ili slanje SMS-a, kao i platforme za digitalne udžbenike; pri čemu, polovina nastavnika koristi kombinaciju pomenutih načina komunikacije sa učenicima. Ovi rezultati su u skladu sa preporukama koje je dalo Ministarstvo prosvete o mogućim platformama za učenje, kao i nalazima dosadašnjih istraživanja koja pokazuju koje od dostupnih platformi su nastavnici najviše koristili u radu.

Nastavnici izjavljuju da su sa svim učenicima ostvarili kontakt i da je većina učenika redovna i aktivna u učenju na daljinu (100% učenika mlađih i 95,5% učenika starijih razreda), te da nema učenika kojima bi eventualno, zbog nedostatka materijalno-tehničkih mogućnosti za realizaciju nastave na daljinu, trebalo obezbediti alternativne načine podrške u učenju. Treba napomenuti da je ovaj nalaz karakterističan za školu u kojoj je vršeno istraživanje i da se ne može generalizovati na ostale škole, imajući u vidu dostupnost IKT-a porodicama u Srbiji.

Načini na koje nastavnici obezbeđuju učenje na daljinu predstavljaju kombinaciju tekstualnih materijala, prezentacija i video materijala, koji služe kao osnovni

sadržaji na kojima učenici treba da rade ili kao dodatna pojašnjenja nakon gledanja časova emitovanih na TV-u. Pored toga, nastavnici učenicima zadaju domaće zadatke, zadatke za vežbanje, kvizove i testove znanja, a putem uspostavljenih kanala komunikacije (izabrana platforma, mejl, Viber i dr.) učenici mogu da postavljaju pitanja i diskutuju o sadržajima učenja. Za učenike koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu, pripremaju se posebni nastavni materijali. Produkte učenja učenici putem ustanovljenih kanala komunikacije dostavljaju svojim nastavnicima, koji na taj način prate angažovanje i napredovanje učenika i daju im povratne informacije (formativno ocenjivanje), što predstavlja i osnov za brožčano (sumativno) ocenjivanje učenika. Pitanja koja se u vezi sa ovim rezultatima nameću tiču se kvantiteta i kvaliteta sadržaja i aktivnosti koje se nude učenicima, kao i digitalnih kompetencija i nastavnika i učenika za primenu različitih alata za učenje na daljinu.

Rezultati upitnika za učenike, koji je popunilo 326 učenika starijih razreda (što je 75% od ukupnog broja učenika starijih razreda), pokazuju da su učenici većinom uključeni i redovno prate nastavu na daljinu (95,7% učenika je reklo da redovno prati nastavu na daljinu) i to najviše putem TV časova, gugl učionice, komunikacijom putem mejlova i viber grupa. Istovremeno, učenike najmanje opterećuje upravo rad u gugl učionici koju i koristi većina nastavnika (88% nastavnika predmetne nastave), pa su učenici davali predlog da se isključivo radi samo na ovoj platformi. Pored gugl učionice, učenicima odgovaraju i ostali načini rada - TV časovi, razmena kroz grupe na viberu, kao i video pozivi (videti tabelu 1). Na pitanja o sadržajima i vrsti zadataka koje dobijaju od nastavnika, učenici su navodili da najviše dobijaju domaće zadatke (za koje ujedno smatraju i da ih je previše), tekstualne materijale, prezentacije, video materijale i linkove na različite edukativne emisije, projektne zadatke, kontrolne zadatke i testove.

Tabela 1

Način nastave na daljinu koji najviše odgovara učenicima (po mišljenju samih učenika i njihovih roditelja)

Način nastave koji najviše odgovara učenicima	Učenici - procenat	Roditelji - procenat
Gugl učionica	57,8	48,5
Časovi na TV-u	47,2	47,6
Grupe na viberu	28,1	30,7
Imejl sa uputstvima i zadacima	24,1	31,8
Grupni video pozivi	9,6	8,5
Pojedinačni video pozivi	3,6	5,5
Telefonski pozivi	2	1,3

Kada je u pitanju opterećenje učenika, najveći broj njih smatra da je delimično opterećeno nastavom na daljinu ili da nisu uopšte opterećeni, dok jedna četvrtina učenika smatra da su preopterećeni (videti tabelu 2). Učenici koji smatraju da nisu opterećeni obrazlažu svoj odgovor prednostima koje nudi nastava na daljinu - fleksibilnost u pogledu vremenske i prostorne organizacije, mogućnost upravljanja sopstvenim procesom učenja, te zanimljivošću ovakvog načina učenja. Učenici koji smatraju da su opterećeni obrazlažu to nedostacima u organizaciji nastave na daljinu (na primer, različiti kanali komunikacije koje koriste različiti nastavnici, nepostojanje jasnog rasporeda po kom će se plasirati sadržaji i zadaci iz nastavnih predmeta), kao i samog sadržaja nastave (obimnost gradiva koje treba da se uči i manje interesantni, jednolični zadaci).

Na pitanje o samostalnosti u učenju na daljinu, većina učenika je izjavila da uči samostalno, dok je trećini potrebna pomoć u učenju, koju najčešće dobijaju od roditelja.

Tabela 2

Opterećenost nastavom na daljinu po mišljenju učenika i roditelja

Opterećenost nastavom na daljinu	Učenici - procenat	Roditelji - procenat
Opterećeno	26	16,7
Delimično opterećeno	39,7	35,7
Nije opterećeno	34,3	47,6

Na kraju upitnika učenici su dali svoj opšti utisak o nastavi na daljinu, kao i predloge za njeno unapređivanje. Iako se učenicima većinom sviđa ovakav način rada, jer prvenstveno uključuje tehnologiju i omogućava im da samostalno organizuju svoje vreme za učenje, ipak izjavljuju da im nedostaje neposredni rad u školi - kako zbog druženja sa vršnjacima, tako i zbog nedostatka "žive" reči nastavnika.

Učenici predlažu da se učenje na daljinu poboljša boljom organizacijom u pogledu tempa i obima rada (smanjiti količina gradiva i domaćih zadataka, produžiti rokove za izradu zadataka, napraviti raspored rada po predmetima), kao i u pogledu praćenja i ocenjivanja njihovog angažovanja i napredovanja (pratiti i vrednovati različite oblike angažovanja učenika). Ovim rezultatima se potvrđuje i upotpunjuje slika o prednostima i nedostacima nastave na daljinu, iz čega proizilaze implikacije za njeno unapređivanje.

Upitnik za roditelje je popunilo 679 roditelja (72% od ukupnog broja učenika u školi), a rezultati većinom govore u prilog prethodnim nalazima. Većina roditelja je zadovoljna organizacijom nastave u trenutnoj situaciji, smatraju da su njihova deca uglavnom redovno uključena u rad, saglasni su sa učenicima u pogledu načina rada koji im najviše prija (videti tabelu 1), kao i u pogledu opterećenosti (videti tabelu 2). Ovde postoje razlike u doživljaju opterećenosti učenika u razrednoj i u predmetnoj

nastavi - roditelji učenika starijih razreda smatraju da su njihova deca više opterećena (što je i očekivano zbog više različitih nastavnih predmeta i nastavnika), te se najveći broj predloga od strane roditelja upravo odnosi na potrebu za usklađivanjem rada različitih nastavnika predmetne nastave. Što se tiče razredne nastave, roditelji smatraju da su najviše opterećeni učenici prvog razreda, što je i očekivano jer nivo digitalnih kompetencija ovih učenika još uvek zahteva intenzivniju podršku odraslih. Dodatno opterećenje je u porodicama gde je više školske dece, manjak tehničkih uslova i profesionalne obaveze roditelja. Predlozi roditelja za unapređivanje nastave na daljinu takođe se tiču bolje organizacije i sinhronizacije rada, te sadržaja i ciljeva učenja.

Možemo reći da su dobijeni nalazi u skladu sa dosadašnjim istraživanjima u ovoj oblasti, koja su se učenjem na daljinu većinom bavila iz ugla obrazovnog sistema i nastavnika, kao i da ih dopunjuju stavovima učenika i roditelja.

Preporuke za unapređivanje

Na osnovu rezultata istraživanja i diskusije o njima, proizilaze preporuke za škole i nastavnike radi unapređivanja učenja na daljinu. Set preporuka se tiče: organizacije učenja na daljinu, sadržaja i načina učenja, i praćenja i vrednovanja napredovanja učenika.

Preporuke koje se tiču organizacije učenja na daljinu

Škola i nastavnici bi trebali da se opredele za jedinstven sistem za upravljanje učenjem (platformu za učenje), kako bi se izbeglo opterećivanja učenika različitim kanalima komunikacije.

Treba da postoji jasna organizacija nastave na daljinu koja se tiče nedeljnog rasporeda aktivnosti nastavnika i učenika, uvažavajući plan i program nastave i učenja, te jasan vremenski period tokom kog će nastavnici i učenici biti aktivni. Rokovi za izradu zadataka moraju biti dovoljno dugački da učenici imaju priliku da ih urade.

Imati na umu kapacitete nastavnika, učenika i njihovih porodica za ostvarivanje nastave na daljinu (digitalne kompetencije, tehnički kapaciteti, lična svojstva učenika, specifičnosti porodica).

Preporuke koje se tiču sadržaja i načina učenja

Učenje na daljinu zahteva aktivnosti koje će deci omogućiti da samostalno tragaju za informacijama, promišljaju i rešavaju probleme, što znači da primenjuju naučeno, a ne samo da reprodukuju naučeno. Ovde treba voditi računa i o količini zadataka i zahteva koji se postavljaju pred učenike, o diferenciranju zadataka u odnosu na mogućnosti učenika, kao i o prilagođavanju zadataka i zahteva učenikima kojima je, usled smetnji u razvoju i drugih poteškoća, potrebna dodatna podrška u učenju.

Učenje na daljinu je prava prilika da se temi pristupi projektno, jer takva organizacija učenja otvara prostor za istraživački rad, obezbeđuje učenje sa razumevanjem,

te razvoj međupredmetnih kompetencija kod učenika, a u kontekstu opterećenja učenika optimalno organizuje vreme učenja oko jedne istraživačke teme, umesto da se ide jedna po jedna nastavna jedinica.

Savremene tehnologije pružaju mogućnosti pri izboru sredstava za realizaciju učenja na daljinu - različite alate za interakciju, saradnju i deljenje. Ovo je naročito važno i radi održavanja i podsticanja komunikacije među učenicima. Budući da su vršnjaci važni, jer oni uče jedni od drugih, potrebno je obezbediti da deca ostanu u svakodnevnoj komunikaciji, kroz organizovanje grupnih aktivnosti.

Preporuke koje se tiču praćenja i vrednovanja učenja

Obaveza svakog nastavnika je da prati i beleži napredovanje učenika. Što se tiče praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća i ovde su nastavnicima na raspolaganju različiti alati za formativno i sumativno ocenjivanje. Imajući u vidu da je jedna od teškoća nastave na daljinu održavanje motivacije učenika da ostanu usredsređeni na sadržaje učenja, pored dobro odmerenih i na ishode i kompetencije usmerenih aktivnosti učenja, važna je i adekvatna i blagovremena povratna informacija učenicima.

Zaključak

Pored edukativnih emisija na televiziji koje je obezbedilo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, komunikacija između nastavnika i učenika u školi je uspostavljena u kratkom roku putem dostupnih platformi za učenje, kao i drugih kanala komunikacije. Većina učenika se uključila i redovno prati nastavu na daljinu, i većina nastavnika i učenika su u redovnoj komunikaciji. Mišljenja o opterećenosti učenika nastavom na daljinu su podeljena - dok jedni misle da su preopterećeni, drugi misle da je količina sadržaja i zadataka optimalna. Specifičnost učenju na daljinu u trenutnim okolnostima je u tome što je ono prouzrokovano aktuelnom epidemiološkom situacijom, te treba uzeti u obzir i to da na učenike utiču okolnosti u kojima su se našli, te okolnosti u kojima žive oni i njihove porodice.

Učenje na daljinu je potpuno drugačije od učenja u realnoj učionici, pa se iz tog razloga na može preneti isti način rada i raspored časova iz učionice „uživo” u onlajn učionicu. Zbog toga je preporuka da se u realizaciji učenja na daljinu rukovodimo izrekom da „učenje nije sprint nego maraton” (Zajednica inovativnih nastavnika, 2020), te da sistematično treba pristupiti planiranju sadržaja i načina učenja na daljinu, kao i načina praćenja i vrednovanja napredovanja učenika.

Istovremeno, činjenica da su nastavnici i učenici odgovorno prihvatili promenu u načinu rada, ukazuje na to da je potrebno promišljati o tome da učenje na daljinu ne prestane nakon povratka učenika u škole, nego da naprotiv, učenje na daljinu uz korišćenje savremene informaciono-komunikacione tehnologije treba da bude sastavni deo obrazovno-vaspitnog rada.

Dragica Miražić-Nemet³,

Elementary school „Sonja Marinković” Novi Sad

Tatjana Surdučki⁴,

Elementary school „Sonja Marinković” Novi Sad

DISTANCE LEARNING FROM THE ANGLE OF TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS

Summary

With the introduction of the state of emergency in Serbia due to the epidemiological situation in the country, the immediate education work in schools was suspended and the continuation ensured through distance learning. The Ministry of Education, Science and Technological Development organized educational program on television, while schools were tasked with finding ways to communicate remotely with their students and to support them in learning, addition to existing educational program. Since distance learning has so far not been more represented in the education system in Serbia, especially when it comes to primary education, the intention of this research was to determine how distance learning began, what channels of communication with students were established, and what students and their parents thought about this type of work. The results show that most teachers and students have established adequate channels of communication, that students are actively involved in distance learning, but also that opinions are divided on the workload of students with content and way of working. Based on results, a set of recommendations for improving distance learning in the current situation was created. Also, the question of how, after the normalization of conditions and the return of students to schools, to include distance learning into the regular educational work.

Key words: distance learning, learning platform, educational work, communication.

Literatura

- Dorđević, E. (2020). *Nastava na daljinu u vreme COVID-19 – obrada teme površina i zapremine poliedara i valjka* (master rad). Novi Sad: Departman za matematiku i informatiku Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu
- Franković, D., Pregrad Z. i Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska

³ dragica.mir@gmail.com

⁴ botabodjo@gmail.com

- Kalamaković, S., Halaši, T. and Kalamaković, M. (2013). Distance Learning Applied in Primary School Teaching. *Croatian Journal of Education*, 15 (3), 251-269
- Mandić, D. (2010). *Obrazovanje na daljinu*. Preuzeto 23. marta 2020. sa http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad1_.pdf
- Nikolić, N. i Milojević, Z. (2020). *Trenutno stanje u onlajn nastavi u Srbiji i regionu*. Preuzeto 22.01.2021. sa <https://okc.rs/kakvo-je-trenutno-stanje-u-onlajn-nastavi-u-srbiji-i-regionu/>
- Pokorni, S. (2009). *Obrazovanje na daljinu*. Preuzeto 15. aprila 2020. sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0042-8469/2009/0042-84690902138P.pdf>
- Ostvarivanje obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola* (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Br. 601-00-29/2020-01
- Švruga, I. (2020). *Mjerenje opterećenja informacijsko-komunikacijskih sustava u uvjetima intenzivnog izvođenja nastave na daljinu* (završni rad). Zagreb: Fakultet prometnih znanosti Sveučilišta u Zagrebu
- Zajednica inovativnih nastavika (2020). *Metodičke upute za nastavu na daljinu*. Preuzeto 2. aprila 2020. sa <https://inskola.com/>
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 - dr. zakon
- Zenović, I, i Bagarić, I.(2014). Trendovi u otvorenom učenju na daljinu u svetu i kod nas. U: *Sinteza 2014 - Impact of Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide*, Zbornik radova (379-384). Beograd:Univerzitet Singidunum

Aco Lukić¹
Smiljana Đukičin Vučković
Andelija Ivkov-Džigurski
Ljubica Ivanović Bibić
Tamara Jovanović

Prirodno-matematički fakultet, Departman za
geografiju, turizam i hotelijerstvo,
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 26.08.2020.
Prihvaćen: 23.11.2020.
UDK: 373.333:91
DOI 10.19090/ps.2020.2.179-190

Stručni naučni rad

TEHNIKA UPOTREBE DRAME U NASTAVI GEOGRAFIJE

Apstrakt

Upotreba drame je aktivan pristup u procesu učenja gde se učesnici identifikuju s ulogom koju igraju, kao i situacijama u kojima se nalaze. Ovakav segment nastave zapravo zalazi i u vanjezičku kategoriju, jer socijalna interakcija uključuje komunikaciju na mnogim nivoima. U užem, konkretnijem smislu, tehnika drame uključuje pantomimu, igranje uloga, improvizaciju, simulaciju, interaktivne aktivnosti kao što su različiti oblici dijaloga i dramatizacija narativnog teksta. Dakle, upotreba tehnike drame u nastavi nije novi koncept. Tehnika drame pruža odličnu osnovu za istraživanje teoretskih i praktičnih aspekata nastave. U ovom radu obrađena je tehnika drame u nastavi geografije, način njenog izvođenja i primena u samoj nastavi. Takođe, prikazana je i kao inovacija u nastavi geografije, tehnika koja na poseban način stavlja učenika u prvi plan u nastavi, odstupa od tradicionalnih nastavnih metoda i uključuje učenika u sam nastavni proces. Eksperimentalno istraživanje sprovedeno je među učenicima drugog razreda gimnazije opšteg smera. Uzorak su činili učenici koji su podeljeni po razredima u eksperimentalnu i kontrolnu grupu, odnosno učenici sa kojima je ista nastavna jedinica obrađena na tradicionalnom tipu časa i učenici koji su nastavnu jedinicu obradili tehnikom drame. Istraživanje je pokazalo da su deca prihvatila novu nastavnu tehniku i sa istom savladala datu nastavnu jedinicu. Aktivizacija učenika stavljena je u prvi plan.

Ključne reči: tehnika drame, nastava, geografija, učenik, obrazovanje

Uvod

Upotreba drame u vaspitanju je dramska aktivnost koja za cilj ima procesno orijentisano iskustvo svojih aktera. Ovakav rad razlikuje se od dramskih časova, u kojima

¹ acolukic994@gmail.com

je glavni cilj priprema za nastup. Drama u vaspitanju je improvizacija, a ne egzibicija. Ona je proces koji ima formu drame, u kojoj su njeni učesnici, deca, vođeni od strane nastavnika da zamišljaju, razmišljaju i prikazuju iskustveno stečeno znanje.

Kreativan proces je dinamičan. Nastavnik vodi decu u svet istraživanja u kojem se izražava i komunicira idejama, konceptima, osećanjima. Tehnika drame se povezuje i ima najbolji efekat kod dece između 4 i 9 godina, to jest usmeren je na godine razvoja kada akteri – deca mogu imati najviše koristi od dramskih iskustava samo ako nisu pod pritiskom javnih nastupa. Važna je kreacija, a ne nastup. Drugim rečima, kreativna drama nije obuka i priprema dece za nastup pred publikom. Kreativna drama pridaje podjednaku važnost i verbalnoj i neverbalnoj improvizaciji. Ona priča priču, stvara atmosferu bajke o činjenicama, istražuje, opipava, prezentuje deci stvarni svet na maštovit način. Kreativna drama se obično izvodi u formi dramskih radionica i uključuje: dramske igre, priče, igre uloga, odnose među kreiranim likovima, improvizacije, pantomimu, narativnu pantomimu, kreativne pokrete, dramatizacije, zamišljena putovanja, vođenu fantaziju, muziku, ples. U kreativnoj drami se upotrebljavaju raznovrsne priče i događaji da bi pokrenuli dečiju imaginaciju i originalno kreativno mišljenje (Više u: Bojović, 2010).

Kada dete u okviru aktivnosti zbog straha ili stida želi samo da posmatra ali ne i da učestvuje, nastavnici će poštovati njegovu potrebu. Takođe, u obrnutom slučaju, ako su deca izrazito motivisana za rad, nastavnik može postati samo član grupe, a deci prepustiti da vode aktivnost. Svaki nastavnik može da uspostavi kreativnu dramu kao deo svoga rada, kao jednu od tehnika koju koristi. To je umetnička forma koja podrazumeva kooperativnost i odnose međusobne saradnje učenik-učenik, učenik-nastavnik i nastavnik-učenik. Ona usmerava učenike da, pre svega pozitivno misle o sebi, da veruju u svoje narastajuće sposobnosti i mogućnosti. Često se nastavnici osećaju nesigurno da uvedu dramske tehnike i aktivnosti bez saradnje školovanih dramskih umetnika. Tehnika drame koristi se za dečiji sveobuhvatni razvoj, a kako autor Bojović (2010) navodi najviše za: 1) samopouzdanje i pozitivan samokoncept, 2) imaginaciju, 3) empatiju i toleranciju, 4) jezik i sposobnosti komunikacije, 5) kreativnost u rešavanju problema, 6) pamćenje, 7) estetske vrednosti.

Prednost ovakvog rada je što može biti veoma praktičan i ekonomičan za primenu. Mane su to što se zanemaruju individualne razlike kod učenika, dolazi do opadanja pažnje i aktivnosti na času. Do sada je na času dominantnu ulogu imao nastavnik, a učenici su bili pasivni slušaoci (Turković, 2017).

Po svemu gore navedenom, može se reći da tehnika drame zaista utiče na razvoj dečijeg mišljenja, otvara nove horizonte kod dece za njihovo kreativno izražavanje, a samim tim ih postiže i na pamćenje i lakše savladavanje gradiva. Tehnika drame na samoj završnici procesa podstiče učenike na kritički osvrt odrađenog nastavnog procesa. Nastava geografije daje mogućnosti za primenu ove tehnike zbog specifičnog polja proučavanja. Učenici, kako u osnovnoj, tako i u srednjim školama, nastavne jedinice mogu obrađivati ovom tehnikom. Cilj ovog istraživanja je primena tehnike

drame pri obradi novih nastavnih jedinica u gimnaziji. Tokom istraživanja, pokazalo se da učenici imaju interesovanja za obradu gradiva ovom tehnikom, jer davanjem glavne uloge na času učenicima podstičemo njihovu aktivnost i stavljamo ih u prvi plan, dajemo im ulogu vođe i mogućnost obrade novog gradiva po njihovim sopstvenim idejama. U istraživanju je korišćen eksperiment koji je sproveden u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi. Cilj je bio da se utvrdi na kom tipu časa su učenici postigli bolje rezultate i da li su prihvatili tehniku drame kao novi način obrade nastavne jedinice. Nastavnik je kontrolisao sam nastavni proces, a učenici su obrađivali nastavnu jedinicu uz datu mogućnost da njihove ideje i kreativnost usmeravaju u pravcu u kom je čas planiran.

Tehnika drame u nastavi

Dramski izraz podrazumeva svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija. Dramska aktivnost deluje holistički integrišući intelektualnu spoznaju, proživljene emocije i estetski doživljaj u celovito iskustvo koje potkrepljuje i osnažuje svaki dalji korak lične aktivnosti učesnika usmerenog bilo na učenje, na lični razvoj i rast, na javno izražavanje (Krušić, 2014). Bitna karakteristika drame u obrazovanju je da se prvenstveno bavi dramskim procesom, a sekundarno rezultatom: to znači da je više interesuje sam procesni rad nego predstava, jer su njeni ciljevi razvojni pre nego umetnički. Najznačajnija odlika dramskog procesa je to što se dramska struktura konstruiše od strane nastavnika i učenika, kao kreativan rad. Važan deo dramske radionice (kao jedinice u vođenju procesa) je završnica u kojoj se odvijaju zajednička analiza i razgovor o stečenom iskustvu učesnika (Milosavljević, 2014).

Primena drame u obrazovanju izuzetno je korisna za lični razvoj učenika svih uzrasta. Dramski izraz podstiče razvoj mašte, aktivira kreativne sposobnosti i povećava koncentraciju i pažnju. Kod dece se neguje stvaralački odnos kako prema sebi, tako i prema drugima, radu i životu (Džokić, 2010). Deca najbolje uče jedna od drugih i dok njihovi nastavnici uče sa njima (Robinson, 2011). Uvođenje drame u obrazovanje menja nastavni proces tako da ideje o aktivnoj nastavi i aktivnom učenju postaju stvarnost. Učionica menja svoj izgled drugačijim rasporedom nameštaja, jer postoji potreba da svi jasno vide šta se dešava „na sceni” i ne žele da im klupe i mesto sedenja budu zaštita od mogućih „neprijatnih” nastavničkih pitanja. Učenici su učesnici u procesu, bilo kao publika ili kao neposredni akteri proigravanja sadržaja (Krušić, 2013).

Koristeći se dramskim elementima u nastavnom procesu, ne težimo savršenoj dramskoj interpretaciji već se nizom kratkih dramskih improvizacija cilj usmerava na sticanje određenih znanja i veština i primenu stečenih znanja u realnim uslovima, kao i na razvijanje kritičkog mišljenja, sticanje samopouzdanja i samostalnog prilaza raznim problemskim situacijama (Čubrilo, 2008).

Bojović (2010) navodi da sama dramska aktivnost predstavlja proživljeno iskustvo i da za posmatrača može biti nezanimljivo i manjeg inteziteta u odnosu na neposrednog igrača za koga u istom momentu može biti uzbudljivo kao i prepuno emocija i zadovoljstva.

Nastava i mogućnost korišćenja tehnike drame u nastavi geografije

Poznato je da nastavu čine poučavanje i učenje, odnosno aktivnosti nastavnika i učenika. Očigledno je da su ovi procesi tesno povezani i međusobno uslovljeni. Nastava uvek predstavlja učenje i u funkciji je učenja, ona i postoji zbog učenja. Sa druge strane, aktivnost nastavnika se ne može zamisliti bez odgovarajućih aktivnosti učenika ne samo kada se radi o usvajanju znanja već i znatno šire. Očekuje se intenzivno angažovanje i stvaralački odnos učenika prema onome što se saznaje. Zbog toga učenje zaslužuje posebnu pažnju kada se razmatra nastava i nastavni proces (Poljak, 1980).

Savremeno doba, savremeni pristupi nastavi pa onda i kurikulumi otvaraju vrata nekim novim, drugačijim i jednako uspešnim načinima koji uzimaju u obzir učenička iskustva i njihove interese (Rimac Jurinović, 2018).

Tehnika drame podstiče vođstvo, timski rad, kompromis, veštine slušanja. Nova atmosfera je prilika da se prezentovani sadržaji prožive i dožive, da se kao takvi lako uklope u postojeća saznanja i na taj način postanu trajna svojina onih koji uče. Nastavnik koji ovo organizuje dobija ideal nastave – zainteresovanost, partnerstvo, dobru razmenu, trajna znanja primljena kognitivno, emocionalno i bihevioralno. Drama se najčešće koristi u nastavi srpskog jezika i književnosti, kao i stranih jezika, ali ima veliku mogućnosti primene i u svim društvenim naukama, samim tim i u nastavi geografije (Balić i Dragović, 2013).

Da bi dramsko vaspitanje bilo efikasno, nužno je decu osloboditi straha od greške, uveriti ih da svako ima pravo na grešku jer je greška način učenja. To je moguće postići jedino ako osete da nisu kontrolisana i procenjivana. Ocenjivanje nije u skladu s osnovnim načelima dramskog vaspitanja. Takođe je važno osvestiti učenike da su svi u igri ravnopravni i jednako važni i da nijedna situacija bez nekoga od njih ne bi bila jednaka, da je svaki pojedinac čini neponovljivom i jedinstvenom. Nakon što deca prihvate ova dva jednostavna pravila, prihvaćaću i da u dramskim igrama ne postoji “neću”, “ne znam” i “ne mogu”, čak i ako im se neki zadatak čini teškim. Pre početka rada potrebno je jasno postaviti pravila igre i njen cilj i svrhu, moraju biti razjašnjene nejasnoće kako se igra ne bi morala prekidati. Sva ova pravila važe i za nastavnika. Nastavnik sme u igri učestvovati kao igrač ili kao neutralni posmatrač što znači da ni u kom slučaju ne sme nepotrebno prekidati igru i upozoravati igrače na greške, komentarisati ili objašnjavati učinjeno, odigrano (Lekić, 2007).

Metodologija istraživanja

Na oglednim časovima koji su realizovani, težište je stavljeno na tehniku drame u nastavi. Časovi su održani na dva načina, kroz aktivnu i kroz tradicionalnu nastavu. Tradicionalna nastava realizovana je frontalnim oblikom rada, u dva odeljenja (54 učenika), a aktivna tehnikom drame, u druga dva (53 učenika). Ogledni časovi su održani u četiri odeljenja drugog razreda Gimnazije "Svetozar Marković" u Novom Sadu, školske 2018/19. godine. Nastavna jedinica koja je obrađena tokom četiri časa je "Prirodne odlike Evrope". Frontalni oblik rada je najzastupljeniji i osnovni oblik rada koji se koristi u nastavi. Predstavlja istovremeno podučavanje celog odeljenja, istovremeni nastavnikov rad sa celim razredom. Ovakvim oblikom rada, učenici jednog odeljenja rade iste poslove pod neposrednim nastavnikovim rukovodstvom, pri čemu se od svakog učenika mogu postavljati podjednaki zahtevi (Romelić, 2004).

Na kraju održanih časova, učenicima je dat test koji se sastojao iz tri dela. Prvi deo testa činilo je deset kratkih pitanja gde su učenici kratko odgovarali, dopunjavali ili povezivali date pojmove. Drugi deo testa bila je nema karta, dok je za ispitivanje trećeg dela korišćena Likertova skala stavova koja se sastojala iz 5 tvrdnji posvećenih različitim aspektima stavova o održanom času. Likertova skala se daje ispitaniku sa zadatkom da za svaku pojedinu tvrdnju izrazi stepen svog slaganja ili neslaganja, po pravilu, na petostepenoj skali (1 - u potpunosti se ne slažem, 2 - ne slažem se, 3 - nemam mišljenje, 4 - slažem se, 5 - u potpunosti se slažem). Svaki odgovor ispitanika se boduje na odgovarajući način, a onda se sabiranjem bodova i izračunavanjem srednje vrednosti za svaku tvrdnju dobija ukupni rezultat koji izražava stav ispitanika (Likert, 1932). U druga Prvi i drugi deo testa radila je kontrolna grupa koja je časove realizovala na tradicionalan način. Eksperimentalna grupa koja je nastavne sadržaje realizovala tehnikom drame, radila je i treći deo testa. Dobijeni podaci analizirani su u statističkom programu SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Statističke analize koje su najčešće i koje su primenjene u ovom istraživanju su: inicijalna deskriptivna statistička analiza i T-test analiza. T-test za nezavisne uzorke se koristi za upoređivanje srednje vrednosti rezultata i za utvrđivanje statističke značajnosti njihovih razlika (Pallant, 2007). Hipoteza na kojoj se zasniva rad i koja je postavljena pre samog istraživanja glasi da učenici postižu bolje rezultate primenom tehnike drame i kroz samu aktivnu nastavu. Podhipoteza rada se zasniva na tvrdnji da postoji statistički značajna razlika između potignuća učenika u aktivnoj i tradicionalnoj nastavi.

U kontrolnoj grupi korišćena je uglavnom metoda upotrebe monologa, uz kombinaciju sa metodama upotrebe dijaloga i ilustracije i demonstracije. Na uvodnom delu časa, koji je trajao 5-10 minuta, korišćena je metoda upotrebe dijaloga kako bi se dobila povratna informacija o tome koju su nastavnu jedinicu učenici prethodno obradili i koliko su zapamtili. Nizom nastavnikovih pitanja učenici su došli sami do zaključka koju nastavnu jedinicu će obraditi taj čas. Glavni deo časa trajao je 25 minuta. Učenicima su iznete glavne karakteristike privrede Evrope, sami su dolazili do zaključaka, koji

oblici reljefa su zastupljeni, koja klima u kojim delovima Evrope i kako sve to utiče na broj i raspored stanovništva i drugih društveno-geografskih pokazatelja. Nakon što su učenici zapisali u sveske najvažnije informacije iz obrađene lekcije, izvršeno je ponavljanje. U završnom delu časa (10 minuta) učenici su imali vremena da urade test iz nastavne jedinice koja je obrađena taj čas i koji će nastavniku služiti da utvrdi učenička postignuća.

U eksperimentalnoj grupi korišćena je kombinacija frontalnog (na uvodom i na početku glavnog dela časa) i grupnog oblika rada (tehnika drame). U uvodnom delu časa ponovljeni su ranije usvojeni elementi koji su bili neophodni za prelazak na novu nastavnu jedinicu. Učenici su kroz pitanja od strane nastavnika sami došli do zaključka koja nastavna jedinica će se obraditi taj čas. Frontalni oblik rada primenjen je prvih 5-7 minuta glavnog dela časa, kako bi se učenici upoznali sa nastavnom jedinicom i tom prilikom je korišćena monološka metoda. Učenici su upućeni u dalji način rada. U narednih 25-30 minuta učenici su bili podeljeni u tri grupe. Prva grupa obrađivala je Položaj i reljef Evrope, druga grupa Klimu Evrope, a treća grupa Kolonizaciju, stanovništvo i religije. Zadatak za učenike je bio da ostalim učenicima iz odeljenja predstave najvažnije karakteristike svog dela gradiva, koristeći tehniku drame. Učenicima su podeljene nalepnice i smernice u kojima je bilo objašnjeno na koji način da odrade svoj deo gradiva. Učenici prve grupe imali su zadatak da predstave Evropu kroz kratki monolog, i objasne geografski položaj našeg kontinenta. Takođe, imali su zadatak da predstave nizije, planine i kažu njihove glavne karakteristike u Evropi, uz pokazivanje na karti. Druga grupa je mimikom i pantomimom objasnila gde je koja klima zastupljena i koje su njene osnovne karakteristike. Treća grupa je glumom odradila svoj deo gradiva (Kolumbova putovanja, otkriće novog sveta i kolonizaciju istog), zatim su pomoću karte predstavili gde živi najviše ljudi u Evropi i gde je koja religija zastupljena. Dok je jedan učenik držao monolog ostali su pokazivali na karti, dva učenika su deo o religijama odglumili. U završnom delu časa ponovljeno je najvažnije gradivo, nakon čega je usledilo testiranje.

Rezultati i diskusija

Kako je već napomenuto, nakon realizacije časova kontrolne i eksperimentalne grupe, bilo je testirano ukupno 107 učenika drugog razreda gimnazije. U nastavku će biti prikazana uporedna analiza postignutog uspeha na testovima obe grupe. Maksimalan broj bodova koji su učenici mogli da ostvare je 100, a kriterijum ocenjivanja bio je sledeći:

- 0-30 bodova, ocena 1,
- 31-50 bodova, ocena 2,
- 51-70 bodova, ocena 3,
- 71-90 bodova, ocena 4,
- 91-100 bodova, ocena 5.

Tabela 1
Postignut uspeh na testu

Ocena	Kontrolna grupa Tradicionalan tip časa	Eksperimentalna grupa Aktivan tip časa – tehnika drame
1	0	0
2	1	0
3	6	4
4	14	8
5	33	41
Ukupno	54	53
Prosek	4,46	4,69

Uvidom u Tabelu 1. može se zaključiti da je konačan prosek učenika na testu veći na času održanom sa korišćenjem tehnike drame nego na tradicionalnom tipu časa. Međutim, prosek se razlikuje samo za 0,23. Kada se uporede same ocene vidi se da je mnogo više odličnih učenika, kao i manje učenika sa ocenama vrlo dobar i dobar u odeljenjima u kojima je rađen čas tehnikom drame. Rezultati testa koji su pokazali bolja postignuća učenika primenom tehnike drame, potvrdili su podhipotezu rada. Pozitivni komentari učenika posle časa takođe to potvrđuju. Učenici su komentarisali da im je čas bio jako zanimljiv jer je sve odrađeno kroz igru i glumu i da su mnogo naučili na ovom času.

Aktivna nastava prati modernizaciju nastave, uključuje učenike u rad i povećava njihovu zainteresovanost u nastavi, jer oni sami, kroz grupni oblik rada koji je ovde korišćen, učestvuju pred svojim odeljenjem u nastavi i dobijaju ulogu nastavnika. Ovde se može javiti problem da su učenici okupirani svojim zadatkom i žele što bolje da nauče svoj deo koji treba da izlože i zbog toga dolazi do smanjenja pažnje kod učenika tokom izlaganja drugih. Smanjenjem pažnje propuštaju se delovi nastavne jedinice i zbog toga može doći do smanjenja usvojenog znanja. Iz tog razloga, potrebno je svima dati isto vremena da pripreme svoj deo, oko 10 minuta, i nakon toga zadatak nastavnika je da prati da li svaki učenik u razredu prati nastavnu jedinicu. U prilog povećanoj pažnji učenika ide i činjenica da im je gluma drugih zanimljiva i motivišuća.

Na tradicionalno održanom času su učenici pažljivo slušali nastavnika i zajedno sa njim dolazili do rešenja. Nastavnik je kod učenika formirao predstavu i pojam o određenim karakteristikama date nastavne jedinice, ali treba uzeti u obzir da sama monološka metoda postaje monotona učenicima kao i sam frontalni oblik rada. U ovom obliku rada učenike je potrebno maksimalno uključiti u sam nastavni proces. Nemeth-Jajić (2008) smatra da dramske igre u nastavi slede isti obrazac koji je sačinjen od toga da se učenici uživljavaju u dodeljene uloge, a tema razgovora je dogovorena u odnosu

na nastavni sadržaj. Takođe, navodi da ne treba zanemariti ni ulogu humora koji se u takvim igrama razvija. Elementi humora su izraženiji, što je pojam koji treba oživetiti apstraktniji.

Dramska pedagogija mogla bi biti odgovor na većinu ranije postavljenih zahteva. Dramski izraz izuzetno koristan za razvoj učeničke ličnosti. Takođe, dete dramskom igrom, odnosno tehnikom drame isprobava razne situacije u kojima će se možda kasnije naći, te mu se omogućava da igranjem različitih konfliktnih situacija i kontaktom s različitim karakterima „bezbolno istraži kako je to biti odrastao“, odnosno uči o životu (Gruić 1999, Rimac Jurinović, 2018). Dramska radionica može da zadovolji zahteve savremene organizacije nastave, navode Lazarević i sar. (1993), jer aktivira učenika na način da se stvaraju uslovi za postizanje obrazovno-vaspitnih ciljeva koji se postavljaju u samoj nastavi, a posebno ciljeva u afektivnom domenu nastave.

Da bi učenici usvojili osnove geografije potrebno je da savladaju sistem fundamentalnih pojmova i kategorija. Percepcija (opažanje) je čovekovo organizovanje i interpretacija senzacija. Pravo geografsko posmatranje predstavlja plansko percipiranje. Nastavnici treba da usmeravaju učenika ka planskom percipiranju (opažanju). Ono će biti plansko ako ih nastavnik uputi kako treba da ga organizuju i na koja ranija znanja i iskustva treba učenici da se pozivaju. Opšti pojmovi sadrže opšte zajedničke bitne crte geografskih pojava iste vrste, i izražavaju suštinske odlike stvari. Pojmovi koji predstavljaju pojave nematerijalne prirode označeni su kao apstraktni geografski pojmovi (Romelić, Ivanović, 2015).

Tabela 2
Evaulacija časa

Tvrđnje	N	Minimum	Maximum	Srednja vrednost
Čas mi je bio zanimljiv	53	3	5	4.83
Metod rada je interesantan	53	3	5	4.74
Način rada nastavnika i ove metode mi odgovara	53	3	5	4.75
Sadržaj časa i ove metode mi odgovara	53	3	5	4.66
Osećao sam se zapostavljeno na času	53	1	3	1.25
Naučio sam današnju lekciju	53	3	5	4.60
Ukupno	53			

Uvidom u Tabelu 2 u kojoj su analizirani odgovori učenika došlo se do zaključka da najveću srednju vrednost ima prva tvrđnja “Čas mi je bio zanimljiv”. Sledeća sa

najvišom prosečnom ocenom jeste tvrdnja “Način rada nastavnika i ove metode mi odgovara”, kao i “Metod rada je interesantan”. Ove tvrdnje prate i sve ostale, što ukazuje da su učenici pozitivno ocenili tehniku drame u nastavi, jer su i sami učestvovali u obradi nove nastavne jedinice. Sve tvrdnje koje su u vezi sa datom tehnikom su iznad 4,50 što ukazuje na odlične rezultate rada nastavnika i date tehnike. U anketi se našla i tvrdnja “Osećao sam se zapostavljeno na času” koja je očekivano dobila najnižu ocenu jer su svi učenici bili uključeni u nastavni proces. Tvrdnja ne prelazi graničnu vrednost od 1,50 (1,25) što govori da je svega 9 od 53 učenika ocenilo ovu tvrdnju sa više od 1 i to njih 5 sa 2, a ostali (4) sa 3 na Likertovoj skali. Data analiza govori da su učenici odlično prihvatili primenu drame u nastavi i sa datom tehnikom savladali nastavni sadržaj. Učenici koji su slabije ocenili celokupan proces možda su bili nezadovoljni načinom rada, da li zbog dodeljene uloge ili neadekvatne grupe u kojoj su trebali da rade i slično.

Nakon realizacije pedagoškog eksperimenta izvršeno je finalno testiranje. Ponovnim uvidom u tabelu 1 vidi se da su učenici na aktivnom času dobili veću prosečnu ocenu. Dobijeni rezultati *t-testa* ukazuju da postoji statistički značajna na nivou značajnosti $p < 0.01$ po pitanju stečenih znanja iz navedenih geografskih sadržaja između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe. Dobijeni rezultati upućuju na zaključak da primena tehnike drame u realizaciji napred navedenih sadržaja geografije kod učenika srednje škole pozitivno utiče sticanje znanja. Ovim je potvrđena glavna hipoteza rada koja glasi da učenici postižu bolje rezultate primenom tehnike drame i kroz samu aktivnu nastavu. Nastava uz primenu tehnike drame obezbeđuje dobru osnovu za aktiviranje i učenika sa slabim uspehom jer im pomaže da nauče i zapamte osnovne pojmove dovoljne za zadovoljenje osnovnog nivoa znanja potrebnog za dobijanje pozitivne ocene. Takođe, ovakav model nastave može biti podsticaj učenicima da se angažuju za postizanje viših nivoa znanja. Iznetom evaluacijom časa uočava se da su odgovori ispitanika, u ovom slučaju učenika, u saglasnosti sa svim gore pomenutim. Obradom i analizom rezultata dobijenih testiranjem učenika nakon obrade nastavne jedinice potvrđena je i podhipoteza rada koja se zasniva na tvrdnji da postoji statistički značajna razlika između potignuća učenika u aktivnoj i tradicionalnoj nastavi.

Zaključak

Uloga umetnosti nije samo da pokaže kakav je svet, nego i da objasni zašto je takav i kako bi se mogao promeniti. Tokom rasta i razvoja mladih ljudi ključni je pojam empatije, koji bi trebalo da usvajaju od najranijeg detinjstva, a dramska aktivnost u tome, svakako, može mnogo da pomogne. Tehniku drame moguće je uključiti u prošireno poimanje dramskog fenomena samo ako se ova tehnika shvati kao opšteljdska sposobnost, antropološka osobina svojstvena svim ljudima, koja se ispoljava u ostvarenjima ove vrste umetnosti, odnosno, u ovom slučaju tehnike drame.

Kod dece se uz stremljenje ka podražavanju javlja i sposobnost uživanja. Zahvaljujući toj sposobnosti, dete se brzo i spontano poistoveti sa svim licima, životinjama ili stvarima koje ga svojom sudbinom ili nekim svojstvom privlače ili uzbuđuju, izazivaju ili oduševljavaju. Dramske igre, kao oblik nastave, razvijaju disciplinovanje dečijeg tela i duha, ali je važno da deca na ovu disciplinu igre pristaju. To omogućava uvođenje i kasnije nametnute ili zadate discipline koja iziskuje još potpunije ovladavanje svojim telom i duhom, a u tom procesu, veliku ulogu imaju upravo igre. Prema tome, najvažniji ciljevi ove tehnike su da omogućavaju učenicima kritičko upoznavanje sebe i sveta oko sebe razvijajući njihova pozitivna stremjenja i sposobnosti kao vrednost cele društvene zajednice. Raznim igrama koje uključuju podražavanja ili imitaciju, dete se približava umetnosti. Treba još napomenuti da prikazujući neki svoj doživljaj pomoću dramske ili dramatizovane igre kod deteta nema za cilj da prikaže njegove glumačke sposobnosti, niti da time stvara svoje pozorište sve dok i to ne počne podražavati. Gotovo svi nastavni sadržaji pogodni su za igranje dramskih igara, ali sve opet zavisi od inovativnosti i kreativnosti samih izvođača nastavnog procesa. Ukoliko se želi savremenost škola u kojima se deca poučavaju inovativnim metodama, onda se treba potruditi i uvesti tehnike drame u praksu.

Nastava geografije daje odlične mogućnosti za izvođenje časa tehnikom drame. Regionalna geografija daje učenicima mogućnost da različite narode, njihove kulture, način privređivanja i odnose ka ostatku sveta, predstave na času tehnikom drame. Sama geografija kao nastavni predmet je bogata informacijama, pre svega različitostu prostora i bogatstvom narodnih grupacija, što učenicima daje mogućnost da osmisle i predstave različite nastavne teme na način kako ih oni vide, i s toga lakše usvoje nastavno gradivo. Ono što je sigurno je to da za organizovanje aktivne nastave koja će učenicima pomoći da lakše savladaju gradivo nije potrebno često korišćenje savremenih nastavnih tehnologija, već samo malo truda, i kreativnosti predmetnog nastavnika. Svakako da su danas, zahvaljujući brzom razvoju tehnologije i svemu što ona pruža, mogućnosti mnogo veće. Nastava ne treba da se zadržava na tradicionalnom pristupu, već treba da ide u korak sa vremenom.

Aco Lukić Smiljana Đukičin Vučković

Andelija Ivkov-Džigurski

Ljubica Ivanović Bibić

Tamara Jovanović

Faculty of Sciences, Department of Geography, Tourism and Hotel Management,
University of Novi Sad

DRAMA TECHNIQUE USE IN GEOGRAPHY TEACHING

Abstract

Using drama is an active approach in the learning process, where participants identify with the role they play, as well as the situations in which they find themselves. This segment of teaching actually falls into the non-linguistic category, because social interaction includes communication on many levels. In a narrower, more concrete sense, drama techniques include pantomime, role-playing, improvisation, simulation, interactive activities such as various forms of dialogue, and dramatization of narrative text. Thus, the use of drama technique in teaching is not a new concept. The drama technique provides an excellent basis for exploring the theoretical and practical aspects of teaching. This paper discusses the technique of drama in teaching geography, the way it is performed and applied in teaching geography. Also, the technique of drama was presented as an innovation in teaching geography, a technique that in a special way puts students in the foreground in teaching, deviates from traditional teaching methods and involves students in the teaching process itself. The experimental research was conducted among the students of the second grade of the general high school. The sample consists of students who are divided by classes into experimental and control groups, ie students with whom the same teaching unit was done on the traditional type of class and students who did the teaching unit with the drama technique. The research showed that the children accepted the new teaching technique and with it they mastered the given teaching unit. The activation of students was put in the foreground.

Keywords: drama technique, teaching, geography, student, education

Literatura

- Balić, D., Dragović, S. (2013). *Drama Pedagogy: A Way of Learning through Experience and by Doing*. Croatian Journal of Education, 15 (1/2013), 191-209.
- Bojović, D. (2010). *Više od igre: Ispričaj mi priču*. Dramske metode u radu s djecom. Split: Harfa d.o.o.

- Čubrilo, V. (2008). Dramska skupina u osnovnoj školi 2, 267-61, Zagreb: Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave.
- Džokić, Z. (2010). *Moć psihodrame*. Psihopolis institut. Novi Sad
- Gruić, Iva. (1999). *Odgojno kazalište*. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu 1. 219-223.
- Krušić V. (2014). Okvir za različitost – Razvoj suvremene dramske pedagogije 2, 56-61, Novi Sad: „Scena” – časopis za pozorišnu umetnost.
- Krušić, V. (2013). *Što sve može drama*. Zagreb: HCDO.
- Lazarević, D. A., Sindelić, M., & Vlahović, E. (1993). The drama workshop in the psychological education at secondary schools. *Psihologija*, 26(1-2), 173-180.
- Lekić, K. (2007). *Igram se a učim*. Zagreb: HCDO.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. In: Archives of Psychology, R.S. Woodeorth (Ed.), No. 140, New York University, New York.
- Milosavljević, S. (2014). Drama u obrazovanju dece i mladih – Iskustva i refleksije 2, 40-47, Novi Sad: „Scena” – časopis za pozorišnu umetnost.
- Nemeth-Jajić, J. (2008). *Igrokaz u razrednoj nastavi*. Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture, 6(1),29-44.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows version 15*. (3rd Ed.). Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Drugo izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Rimac Jurinović, M. (2018). *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole* (doktorska disertacija). Zagreb: Odsjek za kroatistiku Filozofskog fakulteta.
- Robinson K. (2011). *Element, otkrijte svoje talente – budite kreativni – radite ono što volite*. Zagreb: HCDO.
- Romelić, J. (2004). *Metodika nastave geografije*. Prirodno-matematički fakultet. Departman za geografiju truisam i hotelijerstvo. Novi Sad.
- Romelić, J., Ivanović Bibić, Lj. (2015). *Metodika nastave geografije*. Prirodno-matematički fakultet. Departman za geografiju turizam i hotelijerstvo. Novi Sad.
- Turković, J. (2017). *Nastavna načela u klasičnoj i aktivnoj geografiji u VI razredu*. Master rad. Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad.

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Isidora Jankelin¹,
Sanela Slavković,
Medicinski fakultet,
Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 26.06.2020.
Prihvaćen: 11.12.2020.
UDK: 364-43-021.321.;364-781
DOI 10.19090/ps.2020.2.191-200
Originalni naučni rad

STRUČNE KOMPETENCIJE ZAPOSLENIH RADNIKA U PROGRAMIMA OKUPACIONE TERAPIJE U USTANOVAMA SOCIJALNE ZAŠTITE²

Apstrakt

Kreiranje adekvatnog programa okupacione terapije pred stručne radnike postavlja zahteve za posedovanjem mnogih znanja, sposobnosti i veština. Cilj istraživanja je bio utvrditi subjektivnu percepciju nivoa stručnih kompetencija kod profesionalaca u sprovođenju programa okupacione terapije u ustanovama socijalne zaštite. Istraživanjem je obuhvaćeno 65 stručnih radnika iz pet ustanova socijalne zaštite u Vojvodini koji primenjuju program okupacione terapije. Za potrebe istraživanja kreiran je upitnik koji obuhvata pitanja koja se odnose na veštine i iskustva stručnih radnika u sistemu socijalne zaštite. Pitanja su grupisana u nekoliko celina (oblasti rada): poznavanje procesa procena, veštine vođenja dokumentacije, pridržavanje plana tretmana/usluga, poznavanje stručne i pravne regulative, efikasna koordinacija slučaja, veštine u primeni intervencija i nivoi primene programa podrške. Za svako od pitanja ispitanici su se izjašnjavali o nivou razvijenosti kompetencije na četvorostepenoj skali, načinu sprovođenja navedene veštine i potrebi za dodatnom obukom u navedenoj oblasti. Rezultati pokazuju da samo 31% ispitanika koristi standardizovane metode procene u svom radu, kao i da postoji značajna razlika u subjektivnoj percepciji nivoa kompetencija stručnih radnika u odnosu na obrazovni profil, radno mesto i godine radnog staža. Defektolozi značajno više od drugih stručnjaka procenjuju da su dovoljno kompetentni u svim oblastima rada. Ispitanici sa nižim nivoom obrazovanja češće

¹ *isidora.jankelin@gmail.com*

² Ovaj članak predstavlja rezultate istraživanja koji su dobijeni tokom izrade diplomskog rada: Jankelin, I. (2019). *Procena veština i iskustava stručnih radnika u programima okupacione terapije u ustanovama socijalne zaštite* (Diplomski rad). Novi Sad: Medicinski fakultet Nvoi Sad.

izveštavaju o potrebi za dodatnom obukom u pojedinim oblastima primene programa okupacione terapije. Ovakvi podaci su nam značajna smernica za organizovanje celoživotne profesionalne podrške (edukacije) stručnim radnicima koji sprovode programe okupacione terapije u našoj zemlji.

Ključne reči: kompetencije, okupaciona terapija, procena, veštine

Uvod

Okupaciona terapija podrazumeva upotrebu isplaniranih i organizovanih svakodnevnih aktivnosti u koje se korisnik uključuje kako bi razvio sposobnosti i veštine koje će mu omogućiti veću samostalnost i bolji kvalitet života. Organizacija okupaciono-terapijskih aktivnosti podrazumeva funkcionalnu rehabilitaciju, primenu ortopedskih pomagala i asistivne tehnologije, profesionalnu rehabilitaciju, uređenje okoline kao i edukaciju i savetovanje osoba iz korisnikovog okruženja (American Occupational Therapy Association [AOTA], 2014).

U razvijenim zemljama već duže vreme okupaciona terapija je prepoznata kao posebna oblast kojom se bave profesionalci sa stečenim univerzitetskim nivoom obrazovanja (Van Bruggen, 2001). Po Svetskoj federaciji okupacionih terapeuta (World Federation of Occupational Therapists [WFOT], 2010), okupacioni terapeut je stručnjak koji poseduje znanja iz različitih oblasti (medicine, psihologije, gerontologije, neuropsihologije, specijalne edukacije i rehabilitacije i sociologije). Takav korpus znanja mu omogućava da planira i sprovodi okupacionu terapiju sa osobama različite starosne dobi, od ranog detinjstva do starosti, kojima je svakodnevno funkcionisanje otežano iz različitih razloga, usled urođenog ili stečenog, akutnog ili hroničnog oboljenja, smetnje u razvoju, povrede, mentalnog poremećaja, starenja ili emocionalnih problema. Okupacioni terapeut je takođe obučen za sprovođenje aktivnosti u različitim okruženjima kao što je dom korisnika, škola, radno mesto korisnika, bolničko odeljenje, rehabilitacioni centar i domovi za stare (WFOT, 2010).

Tim autora na čelu sa Uptonom (Upton, Stephens, Williams & Scurlock-Evans, 2014) naglašava da je poznavanje i primena prakse zasnovane na dokazima od velikog značaja za stručnjake koji sprovode program okupacione terapije. Za ove stručnjake takođe je neophodno da koriste svoja znanja o interakciji osobe i njenog okruženja kako bi isplanirali intervencije kojima nastoje da poboljšaju ukupnu participaciju osobe u svakodnevnim aktivnostima (AOTA, 2014). Adam, Peters i Čipčejs (Adam, Peters & Chipchase, 2013) između ostalog ističu i važnost posedovanja kompetencija za analizu, izbor i adaptaciju aktivnosti tako da one budu u skladu sa sposobnostima i potrebama svakog korisnika kao i posedovanja dobrih veština komunikacije od strane stručnjaka koji se bavi primenom okupacione terapije.

Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite (42/2013 (89/2018)) predviđa organizovanje radno-okupacionih aktivnosti kao jednu

od aktivnosti koju bi trebalo da sprovedu stručni radnici u ustanovama socijalne zaštite u Srbiji. Prema navedenom Pravilniku, osnovni cilj je da se utiče na povećanje nivoa samostalnosti i kvaliteta života korisnika, ali te aktivnosti nadalje nisu detaljnije definisane u normativnim aktima koji uređuju pružanje usluga iz ove oblasti. U našoj zemlji se okupaciona terapija najčešće primenjuje kako bi se ispunilo vreme korisniku bez jasno definisanih pravila na koji način bi trebalo da se planira, organizuje i evaluiira njeno sprovođenje, kao i kog profila stručnjaci i sa kakvim korpusom znanja i veština mogu time da se bave (Savković, 2016). U praksi to su stručnjaci različitih profila gde svaka od profesija posmatra osobu i njeno funkcionisanje sa različitog aspekta, uz drugačije načine procene i intervencije (Savković, 2016). U ustanovama socijalne zaštite programe okupacione terapije sprovedu stručni radnici, a to mogu biti socijalni radnici, psiholozi, pedagozi, andragozi, specijalni pedagozi, defektolozi, lekari, pravnici i sociolozi (Zakon o socijalnoj zaštiti 24/2011 (24/2011)).

Kada su u pitanju odrasle i stare osobe koje su korisnici usluga domskog smeštaja u ustanovama socijalne zaštite, po poslednjoj statistici to je 18.462 korisnika. Među njima ima najviše onih starosti od 26 do 64 godine, a nešto više od 4000 su osobe sa invaliditetom i sa njima radi ukupno 733 stručna radnika (Republički zavod za socijalnu zaštitu, 2018a, 2018b). Stručni radnici su zaduženi za organizovanje i sprovođenje aktivnosti u svrhu održavanja ili unapređenja kvaliteta života ovih osoba i njihove samostalnosti.

Ovako posmatrani podaci ilustruju potrebu za dobrom organizacijom i koordinacijom rada među stručnim radnicima koji imaju razvijene kompetencije za primenu programa okupacione terapije, kako bi se usluge pružale na kvalitetan i ekonomičan način i time adekvatno odgovorilo na potrebe svih korisnika. Ovo istraživanje imalo je za cilj da proceni subjektivnu percepciju nivoa stručnih kompetencija stručnih radnika koji su zaposleni u ustanovama socijalne zaštite i sprovedu program okupacione terapije.

Metod rada

Ovim istraživanjem obuhvaćeno je 65 osoba zaposlenih u ustanovama socijalne zaštite jer se upravo u ovom sistemu najčešće sprovedu okupaciono-terapijski sadržaji. Dve ustanove su rezidencijalnog tipa za odrasle i stare osobe - Dom "Veterinik" iz Veternika i "Otthon" iz Stare Moravice, a ostale su domovi za stara lica - "Gerontološki centar Kikinda" iz Kikinde, "Misericordia" iz Kikinde i "Sveti Vasilije Ostroški Čudotvorac" iz Novog Bečeja. Veštine potrebne za sprovođenje programa okupacione terapije su univerzalne, dok se okupaciono-terapijski sadržaji prilagođavaju spram tipa ustanove i potreba korisnika.

Najveći deo uzorka činili su ispitanici zaposleni na radnom mestu defektologa (30,7%) i radnog terapeuta (26,2%). Ostali ispitanici zaposleni su na radnom mestu socijalnog radnika (13,8%), radnog instruktora (10,8%), lekara, medicinske sestre i

fizioterapeuta (ukupno 18,5%). Kod najvećeg dela uzorka, obrazovanje ispitanika odgovara radnom mestu na kom su zaposleni, osim kod devet ispitanika koji su zaposleni na radnom mestu defektologa a po obrazovanju su profesori predmetne ili razredne nastave, pedagozi ili psiholozi.

Za potrebe istraživanja kreiran je upitnik koji obuhvata pitanja značajna za sve oblasti rada stručnih radnika u programima okupacione terapije u ustanovama socijalne zaštite. To su: poznavanje procesa procene (10 pitanja), veštine vođenja dokumentacije (5 pitanja), pridržavanje plana tretmana/usluga (3 pitanja), poznavanje stručne i pravne regulative (2 pitanja), efikasna koordinacija slučaja (3 pitanja), veštine u primeni intervencija (15 pitanja) i nivoi primene programa podrške (8 pitanja). Za svaki od ovih celina (oblasti rada) ispitanici su se izjašnjavali o nivou razvijenosti kompetencije beležeći odgovore na četvorostepenoj skali (1 - veoma razvijena kompetencija, 2 - donekle razvijena kompetencija, 3 - bez iskustva, nije primenljivo), a potom su beležili način izvođenja navedene veštine, dok su na dihotomnoj skali (da/ne) samoprocenili potrebu za dodatnom podrškom (slika 1).

I Br.	II Veština/iskustvo	III Nivo razvijenosti kompetencije	IV Potrebna mi je dodatna obuka
2.	VEŠTINE VOĐENJA DOKUMENTACIJE		
	1. Izrada godišnjeg plana rada	1 2 3 NP	Da Ne
	2. Izrada individualnih planova usluga	1 2 3 NP	Da Ne
	3. Utvrđivanje i revidiranje ciljeva tretmana/usluge	1 2 3 NP	Da Ne
	4. Evidencija dnevnih aktivnosti	1 2 3 NP	Da Ne
	5. Pisanje nalaza i mišljenja	1 2 3 NP	Da Ne

Slika 1. Primer pitanja iz oblasti veština vođenja dokumentacije

U obradi prikupljenih podataka korišćena je deskriptivna statistika (procenat, aritmetička sredina, medijana, percentili, standardna devijacija, minimum, maksimum, koeficijent zakošenosti i koeficijent zaravnjenosti). Normalnost distribucije varijabli ispitana je *Shapiro-Wilk testom*. Ograničena veličina uzorka i narušena normalnost odgovora na pojedinim pitanjima (visoki Skjunisi i Kurtozisi), dozvolila je korišćenje neparametrijskih metoda. U slučaju tih varijabli, za testiranje razlika dva nezavisna uzoraka korišćen je Man-Vitnijev U test (neparametrijska zamena za t-test za nezavisne uzorke), a za testiranje razlika između tri i više grupa korišćen je *Kruskal-Wallis test*. U primenjenim testovima granične vrednosti verovatnoće rizika su na nivou značajnosti od 95% ($p < 0.05$) (razlika statističkih parametara značajna) i 99% ($p < 0.01$) (razlika statističkih parametara visoko značajna).

Rezultati

Analizirajući odgovore na pojedinačna pitanja dolazimo do rezultata da ispitanici kao metod procene funkcionisanja korisnika u svom radu najčešće koriste opservaciju (98% ispitanika) i pregled postojeće dokumentacije (73% ispitanika), dok najređe koriste standardizovane procedure i protokole (31% ispitanika). Ispitanici sa obrazovanjem iz oblasti medicine i specijalne edukacije i rehabilitacije osećaju se značajno kompetentnijim ($Mdn=24$, $n=8$) u oblasti poznavanja procene ispitanika od socijalnih radnika ($Mdn=17$, $n=16$, $z=-3.219$, $p<.05$) i radnih instruktora ($Mdn=17$, $n=16$, $z=-3.107$, $p<.05$).

Kada analiziramo pitanje koje se odnosi na vođenje dokumentacije, ispitanici koji imaju viši stepen obrazovanja, a manje godina radnog staža, procenili su da imaju bolje razvijene veštine vođenja dokumentacije. Ispitanici sa obrazovanjem defektologa ($Mdn=15$, $n=11$, $z=-3.445$, $p<.05$) procenjuju svoje kompetencije bolje u odnosu na radne terapeute ($Mdn=11$, $n=10$) i socijalne radnike ($Mdn=10$, $n=7$, $z=-3.597$, $p<.05$).

Kada je u pitanju razvijenost veština pridržavanja plana tretmana/usluga, prema dobijenim rezultatima ispitanici sa obrazovanjem u jednoj od oblasti – defektolog/pedagog/ psiholog/ vaspitač/ predmetni nastavnik/prof. razredne nastave/socijalni gerontolog smatraju se kompetentnijim ($Mdn=9$, $n=11$) u odnosu na radne terapeute ($Mdn=7$, $n=10$, $z=-3.045$, $p<.05$). Takođe, ispitanici na radnom mestu socijalni radnik imaju bolju samopercepciju svojih veština u pridržavanju plana tretmana/usluga ($Mdn=9$, $n=9$, $z=-3.006$, $p<.05$) u ovoj oblasti u odnosu na radne terapeute ($Mdn=7$, $n=17$).

Nadalje, analizom pitanja kojim dobijamo uvid u razlike u samoproceni nivoa poznavanja stručnih i pravnih regulativa s obzirom na godinu zasnivanja radnog odnosa ispitanika, dobijamo podatak da su ispitanici koji su zasnovali radni odnos u periodu 1980-1999. godine sa nižim nivom kompetencija u ovoj oblasti ($Mdn=4$, $n=11$) u odnosu na ispitanike koji su zasnovali radni odnos u periodu 2015-2019. godine ($Mdn=4.5$, $n=22$, $z=-2.662$, $p<.05$).

Ispitanici sa obrazovanjem defektologa smatraju da su imaju razvijenije kompetencija u primeni programa podrške korisnicima socijalne zaštite ($Mdn=19$, $n=11$, $z=3.300$, $p<.05$) u odnosu na ispitanike koji su zaposleni na radnom mestu defektologa, ali nisu tog obrazovnog profila ($Mdn=9$, $n=11$).

U celini koja obuhvata pitanja vezana za pojedine intervencije za korisnike u ustanovama socijalne zaštite pronađena je statistički značajna razlika na nivou $p<.01$ između različitih grupa obrazovanja i nivoa stručne spreme. Kada je u pitanju obrazovanje, defektolozi ($M=28.91$, $SD=5.24$), medicinske sestre ($M=27.87$, $SD=8.82$) i radni terapeuti ($M=26.00$, $SD=5.21$) smatraju da su sa višim nivoom kompetencija u odnosu na socijalne radnike ($M=16.43$, $SD=5.13$). Nadalje posmatrajući stepen stručne spreme, ispitanici sa VII stepenom stručne spreme samoprocenjuju se kao kompetenciji ($M=26.14$, $SD=6.70$, $p=0.038$) u odnosu na samoprocene ispitanika sa V i VI stepenom stručne spreme ($M=20.42$, $SD=8.91$).

U pitanjima koja iz oblasti pridržavanja plana tretmana i potrebe za dodatnom obukom u odnosu na stepen stručne spremlje, ispitanici sa VII stepenom smatraju da imaju dovoljno kompetencija za sve aspekte primene plana tretmana korisnika sa kojim rade i imaju manje potreba za dodatnom obukom ($Mdn=4$, $n=34$) u odnosu na ispitanike sa IV i V stepenom obrazovanja ($Mdn=6$, $n=12$, $z=2.686$, $p<.05$). Slični podaci dobijeni su i kada je u pitanju potreba za dodatnom obukom iz oblasti poznavanja stručnih i pravnih regulativa – ispitanici sa VII stepenom stručne spremlje imaju manje potreba za istom ($Mdn=2$, $n=34$) u odnosu na ispitanike sa IV i V stepenom stručne spremlje ($Mdn=4$, $n=12$, $z=2.592$, $p<.05$). Navedeno govori u prilog tome da ispitanici sa nižim stepenom stručne spremlje izveštavaju o većoj potrebi za dodatnom obukom u ovim domenima.

Razlike u ostalim ispitivanim celinama nisu bile statistički značajne.

Diskusija

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da programe okupacione terapije u ustanovama obuhvaćenim istraživanjem, primenjuju stručnjaci različitih profila i stepena stručne spremlje što je u skladu sa podacima za Srbiju pronađenim u literaturi (Savković, 2016; Zakon o socijalnoj zaštiti 24/2011 (24/2011)). U Srbiji se za primenu okupacione terapije obrazuju studenti na nekoliko državnih i privatnih visokoškolskih ustanova - u okviru osnovnih akademskih i strukovnih studija.

Tim autora na čelu sa Vejsom (Wales, Clemson, Lannin & Cameron, 2016) je analizom radova koji su se bavili funkcionalnom procenom u okupacionoj terapiji došao do zaključka da veoma mali broj okupacionih terapeuta koristi standardizovane metode procene. Kao najčešći razlozi za to navode se manjak vremena, ekonomski faktori i nepoznavanje instrumenata procene odnosno nedostatak znanja za njihovu primenu. Kada su u pitanju naši ispitanici, manje od trećine izjasnilo se da primenjuje standardizovane instrumente procene. Većina standardizovanih instrumenata koji se primenjuju u okviru okupacione terapije izvorno pripadaju području specijalne edukacije i rehabilitacije što znači da znanja i veštine za njihovu primenu imaju osobe sa obrazovanjem iz ove oblasti (defektolozi) ili osobe koje su pohađale adekvatnu obuku za njihovu primenu. Ovim istraživanjem smo dobili podatke koji ukazuju da upravo defektolozi i ispitanici sa obrazovanjem iz oblasti medicine češće smatraju da dobro poznaju proces procene u odnosu na ostale.

U ustanovama socijalne zaštite u Srbiji, stručni radnici su u obavezi da svoj rad organizuju u skladu sa godišnjim planom rada ustanove i individualnim planom usluga za svakog korisnika, kao i da vode propisanu evidenciju i dokumentaciju za sve usluge koje pružaju (Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite 42/2013 (89/2018); Jovanović, Milanović i Rajkov, 2014). Pored toga stručni radnik može voditi evidenciju i o podacima koje on smatra značajnim a da ne spadaju u navedeni normativno regulisan deo (Jovanović i sar., 2014). Naše istraživanje poka-

zalo je da viši stepen obrazovanja kao i određeni obrazovni profil podrazumevaju više znanja o dokumentaciji i normama koje su zakonski predviđene. U tom smislu, socijalni radnici i defektolozi su ocenili da imaju dobro razvijene kompetencije u vođenju dokumentacije.

Rezultati istraživanja koje su sproveli Mejson i Matison (Mason & Mathieson, 2018) govore u prilog važnosti timskog rada i saradnje stručnjaka različitih profila u sprovođenju programa okupacione terapije. Za kvalitetno sprovođenje i pridržavanje plana usluga i postizanje ciljeva postavljenih planom neophodna je saradnja između svih stručnih radnika koji se bave različitim domenima korisnikovog funkcionisanja. Timski rad bi trebalo da obezbedi neprekidan pristup informacijama o korisniku i njegovom napredovanju u odnosu na plan, čime svako od stručnih radnika može da zna koja je njegova uloga u timu i svrha delovanja u odnosu na sledeće korake koji su predviđeni planom usluga. Kada su u pitanju rezultati našeg istraživanja, oni pokazuju da samoprocena stepena razvijenosti znanja, veština i iskustava u oblasti pridržavanja plana usluga zavisi od radnog mesta ispitanika tako da zaposleni na radnom mestu defektologa i socijalnog radnika smatraju da imaju bolje razvijene veštine u odnosu na druge ispitanike.

Poznavanje stručnih i pravnih regulativa u okviru okupacione terapije podrazumeva poznavanje kriterijuma za uključivanje određenog korisnika u konkretne programe kao što su fizikalna terapija, terapija pokretom, pomoć u kući, preporuka i nabavku asistivne tehnologije i adaptacija okruženja. Sticanje znanja iz navedenih oblasti je sastavni deo kurikuluma u obrazovanju okupacionih terapeuta u svetu (AOTA, 2014). U našem istraživanju defektolozi i fizioterapeuti i to oni sa manje godina radnog staža, su više nego drugi ispitanici ocenili da imaju dobro razvijene kompetencije u ovoj oblasti. Uzimajući u obzir brzinu razvoja tehnologije kao i to da je definisanje regulativa u vezi sa asistivnom tehnologijom u Srbiji tek u procesu razvoja, razumljivo je da ispitanici koji imaju manje godina radnog staža (što bi značilo da su u skorije vreme završili sa procesom formalnog obrazovanja i slušali nastavne sadržaje koji pokrivaju navedene teme) bolje poznaju ovu oblast od onih koji su duže zaposleni.

Intervencije u programima okupacione terapije se odnose na kompetencije stručnih radnika u konkretnim situacijama u radu sa korisnicima socijalne zaštite pri održavanju i unapređenju njihovih sposobnosti i veština i razvoju kompenzatornih strategija koje im obezbeđuju veću samostalnost u svakodnevnim aktivnostima. To od stručnog radnika zahteva praktične veštine u pružanju usluga u procesu koji dolazi nakon sveobuhvatne procene i planiranja. Turner i Alsop (Turner & Alsop, 2015) naglašavaju da se bazične veštine okupacionog terapeuta ogledaju u načinu na koji povezuje i koristi svoja znanja iz različitih oblasti u konkretnim praktičnim situacijama. Naše istraživanje ukazuje da ispitanici sa obrazovanjem defektologa procenjuju da imaju značajno bolje kompetencije u primeni programa podrške u odnosu na ostale ispitanike. Takođe, defektolozi i radni terapeuti i to oni sa višim nivoom obrazovanja a manje godina radnog iskustva, procenjuju da su kompetentniji u primeni samih pro-

grama intervencija. Analizirajući područje rada defektologa i ciljeve specijalne edukacije i rehabilitacije, navedene intervencije i postupci pripadaju upravo tom području. Specijalna edukacija i rehabilitacija se u velikom delu može posmatrati kao praktična disciplina, gde stručnjaci tokom svog obrazovanja stiču kompetencije za praktično delovanje na različite aspekte funkcionisanja osobe u cilju podsticanja razvoja ili rehabilitacije njenih sposobnosti (Stošljević, 1998).

Značajno je napomenuti ovo pilot istraživanje ima svoja ograničenja. Autorski tim nije analizirao pouzdanost korišćenog instrumenta a preporučen obim rada nije dozvolio prikazivanje svih podataka, već isključivo onih koji su statistički značajni.

Zaključak

Naše istraživanje pokazalo je da stručnjaci različitih profila i dužine radnog staža ne percipiraju svoje kompetencije jednako razvijenim u svim oblastima primene programa okupacione terapije. Defektolozi značajno više od drugih stručnjaka procenjuju da su dovoljno kompetentni u svim domenima rada. Oni i ispitanici sa obrazovanjem iz oblasti medicine smatraju da dobro poznaju proces procene u okupacionoj terapiji. Radni terapeuti percipiraju nivo razvijenosti svojih kompetencija u domenu intervencija višim za razliku od socijalnih radnika, dok socijalni radnici smatraju da su stručniji (kompetentniji) u pridržavanju plana tretmana/usluga nego što to misle radni terapeuti. Takođe, niži stepen obrazovanja ispitanika korelira sa većom potrebom za dodatnom obukom.

U Srbiji je odgovarajućim regulativama predviđeno organizovanje radno-okupacionih aktivnosti u okviru usluga socijalne zaštite, ali sam proces njihovog sprovođenja nije preciznije definisan i organizovan. Sistematizacija primene programa okupacione terapije sa definisanim programskim celinama, aktivnostima, metodama i tehnikama rada bi omogućila bolji uvid u to koje sposobnosti, veštine i znanja bi trebalo da poseduju stručni radnici koji se njome bave. To bi doprinelo boljem razumevanju uloga stručnjaka različitih profila u timu koji organizuje radno-okupacione aktivnosti u ustanovi a time i boljoj organizaciji obrazovanja i dodatnih obuka za njih.

**Isidora Jankelin,
Sanela Slavković,**

Faculty of Medicine, Department of Special education and rehabilitation,
University of Novi Sad

PROFICIENCY OF SOCIAL SERVICES PROFESSIONALS ENGAGED IN OCCUPATIONAL THERAPY PROGRAMS

Abstract

Creating an adequate occupational therapy program requires social services professionals to possess significant knowledge, ability and skill. The main goal of this study is to examine the subjective perception of the expertise level of professionals involved in implementation of occupational therapy programs within social care institutions. The study involved 65 professionals from five social care institutions in Vojvodina that implement the occupational therapy program. For the purposes of the research, a questionnaire was created that includes questions related to the skills and experiences of professionals in the social protection system. The questions are grouped into several units (areas of work): e.g. knowledge of the assessment process, record keeping and adhering to planned treatment/services, knowledge of professional and legal regulations, effective case coordination, skills in implementing interventions and levels of implementation of support programs) was created for the purpose of this study. For each question the participants assessed their level of competence on a four-point scale, along with assessing the way a particular skill is performed and if any additional training is needed. Our results indicate that only 31% of participants use standardized methods of assessment in their work, and that there is a significant variance in the level of competence among professionals with different education, place of employment and years of experience. Compared to other professionals, defectologists (special education and rehabilitation professionals) assessed their proficiency levels as significantly higher in all areas of work. Participants with lower educational levels more frequently asked for additional training in several areas of occupational therapy program implementation. This fact helps us organize ongoing professional support (education) for professionals who implement occupational therapy programs in our country.

Key words: assessment, competencies, occupational therapy, skills.

Literatura

Adam, K., Peters, S., & Chipchase, L. (2013). Knowledge, skills and professional behaviours required by occupational therapist and physiotherapist beginning

- practitioners in work-related practice: A systematic review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 60(2), 76-84.
- American Occupational Therapy Association [AOTA] (2014). Occupational therapy practice framework: Domain and process (3rd ed.). *American Journal of Occupational Therapy*, 68(Suppl.1), 1-48.
- Bruggen, H. (2001). European network of occupational therapy in higher education: A five-year review. *Occupational Therapy International*, 8(2), 132-138.
- Jovanović, V., Milanović, L., & Rajkov, G. (2014). *Priručnik za licenciranje pružalaca usluga socijalne zaštite za osobe sa invaliditetom*. Beograd: Udruženje istraživača socijalnih prilika – MREŽA ISP.
- Mason, V., & Mathieson, K. (2018). Occupational therapy employers' perceptions of professionalism. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(1), 1-13.
- Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite 42/2013 (89/2018). Preuzeto 11.09.2019. sa <http://www.zavodsz.gov.rs/sr/resurs-centar/propisi-od-zna%C4%8Daja-za-socijalnu-za%C5%A1titu/pravilnici/>
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2019). *Izveštaj o radu ustanova socijalne zaštite za odrasle i starije sa mentalnim, intelektualnim, telesnim ili senzornim teškoćama za 2018. godinu*. Preuzeto 03.02.2020. sa <http://www.zavodsz.gov.rs/sr/biblioteka/izve%C5%A1taji-izsistema/izve%C5%A1taji-iz-sistema-2018/>
- Republički zavod za socijalnu zaštitu (2019). *Izveštaj o radu ustanova za smeštaj odraslih i starih za 2018. godinu*. Preuzeto 03.02.2020. sa <http://www.zavodsz.gov.rs/sr/biblioteka/izve%C5%A1taji-iz-sistema/izve%C5%A1taji-iz-sistema-2018/>
- Savković, N. (2016). *Somatopedski tretman u procesu radno-okupacione terapije* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Stošljević, M. (1998). *Uvod u defektologiju*. Beograd: Defektološki fakultet.
- Turner, A., & Alsop, A. (2015). Unique core skills: Exploring occupational therapists' hidden assets. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(12), 739-749.
- Upton, D., Stephens, D., Williams, B., & Scurlock-Evans, L. (2014). Occupational therapists' attitudes, knowledge, and implementation of evidence-based practice: a systematic review of published research. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(1), 24-38.
- Wales, K., Clemson, L., Lannin, N., & Cameron, I. (2016). Functional assessments used by occupational therapists with older adults at risk of activity and participation limitations: a systematic review. *PloS ONE*, 11(2), 1-20.
- World Federation of Occupational Therapists [WFOT] (2010). *Statement on occupational therapy*. Preuzeto 06.08.2019. sa <https://www.wfot.org/resources/statement-on-occupational-therapy>
- Zakon o socijalnoj zaštiti* (2011). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 24/2011.

PRIKAZI I OCENE

Prof. emeritus dr Prvoslav Janković¹

Pedagoški fakultet, Sombor

DOI 10.19090/ps.2020.2.201-203

Dr Milenko Kundačina • mr Mirjana Pajić Ilić
**LEKSIKON STVARALACA
U PREDUNIVERZITETSKOM OBRAZOVANJU**
KLETT društvo za razvoj obrazovanja, Beograd, 2019.



Prošle godine KLETT društvo za razvoj obrazovanja, Beograd, objavilo je veoma značajnu publikaciju pod nazivom *Leksikon stvaralaca u preduniverzitetском obrazovanju*, kojeg su, sa željom da na najbolji način predstavite prosvetne radnike koji su stvarali ili trenutno stvaraju u našoj obrazovno-vaspitnoj delatnosti, sačinili prof. emeritus dr Milenko Kundačina i mr Mirjana Pajić Ilić. Oni su, nakon četvorogodišnjeg upornog rada, ovom publikacijom, obima od preko 700 stranica, naučnoj, stručno-pedagoškoj i društvenoj javnosti predstavili

ne samo sažete biografije onih koji su kao vaspitači, učitelji, nastavnici, profesori ili stručni saradnici različitih profila svojim pedagoškim, umetničkim, stručnim ili naučnim radom doprinosili ili doprinose razvoju prosvete, već su, navodeći i njihova dela (u vidu objavljenih stručnih ili naučnih radova, priručnika, udžbenika, učila, originalnih rešenja nekih problema, dobijenih priznanja i tome slično) na najsvrsishodniji način prikazali sa kakvim potencijalima ili resursima ove vrste raspolaže naše društvo.

Kako to, metodološki gledano, nalaže ili zahteva publikacija u vidu leksikona, autori su abecednim redom, s obzirom na prezimena, poređali ovoj svrsi prilagođene biografije i najvažnija postignuća za 1000 prosvetnih radnika – stvaralaca.

U pripremi *Leksikona stvaralaca* najveći izazov za autore, u širem smislu i za Redakciju, bio je na koji način animirati naše prosvetne radnike - stvaraocе da se prijave ili apliciraju za ovaj leksikon i sa kakvim podacima o sebi i svome radu da se prijave. Posle toga, da se iz mnoštva podataka, primenom odgovarajućih utvrđenih kriteri-

¹ prof@ptt.rs

juma, izdvoje ona lica za koja se smatralo da treba da se nađu u *Leksikonu stvaralaca*. Pri tome koristili su se javnim pozivom, štampanim u listu *Prosvetni pregled*, objavom na internet stranici KLETT društva za razvoj obrazovanja i dostavom javnih poziva na imejl adrese svih predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola u Republici Srbiji. Po osnovu javnog poziva za Leksikon su mogli da apliciraju i stručni saradnici zaposleni u Ministarstvu prosvete Republike Srbije, u institutima, zavodima, učeničkim domovima, centrima za stručno usavršavanje nastavnika, kao i ostali prosvetni radnici angažovani u stručnim asocijacijama ili udruženjima. Uz sve to, da apliciraju su mogli i studenti doktorskih studija na nastavničkim fakultetima.

Kada je u sadržajno-tehničkom pogledu ova publikacija bila pripremljena za štampu stvaraoci koji su se svojom fotografijom, biografskim tekstom i drugim podacima našli u istoj bili sa time upoznati, kako bi dali svoju saglasnost za tačnost podataka i dozvolu za objavljivanje istih.

Uvidom u iznete podatke o pojedinim stvaraocima, koji se nalaze na odgovarajućoj stranici ili pod odgovarajućim slovom s obzirom na svoje prezime, autori su nastojali da (posle velikim slovima odštampanog imena i prezimena, abecedno sređeno s obzirom na slovo sa kojim počinje prezime) u svakom pojedinačnom slučaju iznesu sledeće podatke: o mestu i datumu rođenja, završenoj školi i fakultetu, stručno-profesionalnom zvanju i poslu na kojem je u nekoj od školskih ili drugih institucija dotična osoba angažovana; obrazovanju, radnom iskustvu; stvaralaštvu; i što je najvažnije podatke o tome u kojim delima ili naučnim i stručnim radovima je ta osoba autor ili koautor, a ako je u pitanju i nešto što je izvan toga izneti su i podaci o datim inicijativama, gde se neko pokazao kao osnivač, predlagač, saradnik, rukovodilac i sl., kao i podaci o stečenim, društvenim i drugim priznanjima.

Na osnovu ovakvih podataka svakome prosvetnom radniku, što je i najveća vrednost ovog dela, pružene su informacije o tome čime se neko stručno, naučno, kulturno, umetnički ili na neki drugi način bavio ili bavi, u kojim je aspektima tome posvećen, koliko su neke oblasti pedagoškog, umetničkog ili naučnog upliva u nešto aktuelne, poznate i istražene i, konačno, gde i kako svako od nas može pronaći sebe, a možda i sebi saradnike. Istovremeno, ovde su više, a možda i pouzdanije nego li na društvenim mrežama, pružene informacije o relevantnim izvorima koji svakome od nas, ne samo u preduniverzitetskom, već i u univerzitetskom, kao i u svakom drugom obrazovanju, mogu biti od najveće koristi. Uz sve to, ovde se mogu pronaći ideje, dobiti motivacija, a možda i nešto što će nas indirektno navesti na to kako da na najbolji način postupimo da bi našli rešenje za neki svoj problem. Upravo zbog toga i postoje pisma i jezici kao sredstvo komunikacije, knjige ili bilo koja kulturna dobra ove vrste.

Ako bi se sledila ideja o tome da bi ovakvom publikacijom trebalo, bez izuzetka, obuhvatiti sve stvaraoce, bar na polju prosvetne delatnosti, očekivano je da se pripremi i drugi tom publikacije sa novim imenima.

Za lakšu upotrebu ili snalaženje u ovoj publikaciji, što je posebna pohvala stručnosti njenih autora, u prilogu iste dat je registar korišćenih skraćenica i iscrpan indeks stvaralaca, odnosno osoba koje se na tačno navedenim stranicama ove knjige nalaze.

Za ovaj ***Leksikon stvaralaca***, kao delo posebne vrste i namene, treba napomenuti i to da je kvalitetom tehničke pripreme, tehničkim rešenjima, izborom materijala, likovnim, štamparskim i drugim rešenjima, i još po mnogo čemu veoma privlačan i dopadljiv. Čak za sve struke i uzraste, a što je zasluga ne samo autora i redakcije, već i izdavača kao što je, u ovom slučaju, udruženje KLETT društvo za razvoj obrazovanja, Beograd.

Aleksandra Jovanović¹

Filozofski fakultet, Doktorske studije
Univerzitet u Nišu

DOI 10.19090/ps.2020.2.204-207

PRIKAZ KNJIGE STATISTIČKI TESTOVI U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

(Jelena Maksimović i Jelena Osmanović, *Statistički testovi u pedagoškim istraživanjima*, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, Niš, 2020.)

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu 2020. godine izdao je udžbenik *Statistički testovi u pedagoškim istraživanjima*. Autorke ovog udžbenika su vanredna profesorica Jelena Maksimović i asistentkinja Jelena Osmanović na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Struktura udžbenika prati studijski predmet Statistika u pedagoškim istraživanjima koji se izučava na Departmanu za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu. Udžbenik je namenjen studentima pedagogije, ali i ostalim studentima i istraživačima koji se bave istraživanjima vaspitno-obrazovne prakse. Nastao je kao rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“, broj 179036 (2011-2020). Recenzenti udžbenika su profesor emeritus Boris Kožuh, redovni profesor Veljko Bandur i vanredni profesor Zoran Stanković. Sastoji se od 195 stranica teksta sa slikovitim prikazima obrade podataka u programu SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Autorke se opredeljuju za ovaj program kao osnovu statističke obrade podataka u pedagoškim istraživanjima, i svakom mladom istraživaču od izuzetnog je značaja da u svojim rukama ima ovaj udžbenik. Imanentnost ovog udžbenika ogleda se u razumljivom objašnjenju primene statističkih testova, odnosno u kojim prilikama je potrebno upotrebiti određene statističke testove i ono najvažnije, kako interpretirati statističke pokazatelje. Manipulisanje programom SPSS može biti zabavan posao ukoliko pred sobom imamo ovaj udžbenik koji nas korak po korak vodi ka uspešnoj obradi podataka i na kraju analizi i diskusiji rezultata istraživanja koje dobijemo. Autorke nas postepeno vode kroz osnove pedagoške statistike. Udžbenik se sastoji iz šesnaest tematskih celina, a na kraju udžbenika čitaoci mogu naći pojmovnik, indeks pojmova i indeks autora kako bi lakše pronašli određene pojmove i autore u samom udžbeniku. Takođe, na kraju udžbenika mogu se upoznati sa kratkom biografijom autorki. Veoma koristan deo udžbenika jesu podsticaji na razmišljanje i aktivnosti u vidu pitanja i zadataka kojima se rezimira pročitano kao i preporučena literatura, a čitaoci ih mogu pronaći na kraju svake tematske celine.

¹ aleksandra.s.jovanovic.88@gmail.com

U prvom poglavlju *Pojam i predmet pedagoške statistike* autorke naglašavaju da studenti često izjednačavaju statistiku sa matematikom koja ih ne privlači tako često, međutim statistika podrazumeva logičko zaključivanje i može biti zanimljiva ukoliko otklonimo predrasude. Statističko znanje neophodno je svakom ko prati naučnu i stručnu literaturu, planira i realizuje istraživanja, obrađuje podatke i izvodi zaključke na osnovu kojih će planirati dalje akcije i aktivnosti. Dobijeni rezultati putem programa SPSS moraju i mogu biti smisljena celina ali je neophodno statističko znanje. Ukazuje se na etiku istraživača, kao i na valjanost istraživačkih instrumenata i statističkih postupaka za valjanost statističkih rezultata. Ovo poglavlje sadrži potpoglavlje *Statistički metod u pedagoškim istraživanjima*, gde autorke naglašavaju da je osnova testiranja određenih teorijskih znanja ili pretpostavki upravo statistički metod. Ističu se karakteristike pozitivističke paradigme, postpozitivizma, i pravi distinkcija između kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja. Drugo poglavlje objašnjava osnovne pojmove, odnosno *masovne pojave, statističke skupove, statističke serije i statističke podatke*. Objasnjavajući masovne pojave ističu se pojave u vaspitanju i obrazovanju kojima se statistika može baviti kao što su učenici, škole, roditelji, nastavnici i ostalo, kao i da svaka masovna pojava ima statističku jedinicu. Treće poglavlje nosi naziv *Merenje i merne skale* gde se objašnjava pojam merenja i opisuju karakteristike mernih skala, odnosno nominalne, ordinalne, intervalne i racionalne ili srazmerne merne skale. Čitaoci mogu pročitati koja merna skala je najpodesnija za merenje određene pojave.

U četvrtom poglavlju *Programski paket za statističku analizu podataka SPSS*, čitaoci se uvode u statistički program SPSS koji se najviše koristi za obradu podataka u društvenim naukama. U potpoglavljima *Priprema podataka za unos i Sređivanje, organizacija i unos podataka* detaljno se objašnjavaju početni koraci za rad u ovom programu. Nakon izrade projekta istraživanja, gde se definišu predmet, cilj, zadaci, hipoteze, varijable, metode, tehnike i instrumenti istraživanja, populacija i uzorak istraživanja, na kraju je potrebno definisati i statističku obradu podataka. Nakon realizacije istraživanja, istraživač kreira matricu, bazu podataka sa kojom kasnije manipulise, odnosno obrađuje podatke u programu SPSS. Potrebno je varijablama dodeliti imena i operacionalizovati ih. Za svakog ispitanika je potrebno uneti vrednosti varijabli, koje će zavisiti od kategorije odgovora koje su već unapred isplanirane od strane istraživača. Matricu je potrebno sačuvati kako bismo uvek mogli da se vratimo obradi podataka. Izgledi matrice dati su slikovito kao i konkretna uputstva. U petom poglavlju, *Program Descriptive Statistics (frekvencije, procenti)*, prelazi se na pokretanje određenih operacija u programu SPSS. Ukoliko se želi saznati koliko ispitanika se opredelilo za određeni odgovor na skali ili upitniku, potrebno je niz koraka u programu kako bi na kraju dobili tabelarni prikaz u Output-u. Šesto poglavlje *Grafičko prikazivanje rezultata* ukazuje na načine prikazivanja strukture podataka u vidu tabele ili grafikona, gde se ukazuje na načine grafičkog prikazivanja varijabli (Bar Charts, Pie Charts, Histogram). Sedmo poglavlje *Ukrštanje varijabli (Crosstabs)* objašnjava na koji način se varijable mogu ukrstiti, odnosno grupisati podaci prema varijablama.

U osmom poglavlju *Srednje vrednosti (aritmetička sredina, mod, modus, medijana)* slikovito se objašnjava izračunavanje srednjih vrednosti kao i koju meru centralne tendencije koristiti. Slikovito se prikazuje zadavanje operacije izračunavanja srednjih vrednosti, kao i standardne devijacije koja prati aritmetičku sredinu, i minimalne i maksimalne vrednosti varijable.

Kako bi instrument istraživanja bio pouzdan, odnosno relijabilan potrebno je testirati njegovu pouzdanost pomoću Kronbah Alfa testa, što se slikovito prikazuje u devetom poglavlju *Pouzdanost instrumenata*, gde se objašnjava kako se tumači rezultat ovog testa. Svaki instrument mora da bude validan, pouzdan, objektivan, diskriminativan. Deseto poglavlje *Neparametrijski testovi* posvećeno je objašnjenju suštine ove vrste testova, da im predstoji kreiranje hipoteze koja treba da se potvrdi ili odbaci. Njima se utvrđuje značajnost razlike, odnosno ovi testovi koriste se kod rezultata koji nisu normalno distribuirani, na malim uzorcima. Ekonomični su ali imaju manju pouzdanost od statističkih testova. Jedanaesto poglavlje posvećeno je *hi-kvadrat testu* koji se koristi za nominalne skale, gde se podaci pretvaraju u frekvencije i kojim se izračunava statistička značajnost razlika u odgovorima ispitanika. Slikovito se prikazuje kako se tumači ovaj test i statistička značajnost razlika. Dvanaesto poglavlje *Parametrijski testovi* kao i trinaesto poglavlje *t-test i F-test u pedagoškoj statistici* objašnjavaju suštinu upotrebe parametrijskih testova u pedagoškoj statistici. Da bi se koristili parametrijski testovi potrebno je da rezultati budu normalno distribuirani ili približno normalno distribuirani, kao i da su rezultat merenja intervalnom ili omernom skalom. F-test, Fišerov test biramo kada imamo varijable sa više od dve kategorije i njime se utvrđuje statistička značajnost razlike varijanse, dok t-test koristimo kada imamo dve kategorije, odnosno dihotomnu varijablu, kojim se testiraju razlike između aritmetičkih sredina. Slikoviti prikazi rada u SPSS-u i Output-i nas vode ka uspešnom radu u ovom programu i analizi ovih testova. Čitaoci će pročitati koje obrade treba da pokrenu u programu, kako tumačiti t-test na osnovu Levinovog testa (Levenes Test for Equality of Variances) i kako izračunati razlike unutar grupa ukoliko je F-test pokazao statističku značajnost razlika, odnosno da pokrenu neki post hoc (Post Hoc) postupak, konkretno Bonferoni post hoc postupak (Bonferroni Post Hock). Četrnaesto poglavlje posvećeno je *merama korelacije*, kojima se utvrđuje povezanost, odnosno uzročno-posledične veze među pojavama. Korelacije se izražavaju koeficijentom korelacije, mogu biti visoke, niske, pozitivne, negativne. Najčešće se koriste Pirsonov koeficijent korelacije i Spirmanov koeficijent rang korelacije. Treba biti obazriv u tumačenju povezanosti, a objašnjeni slikoviti prikazi u udžbeniku će čitaocu omogućiti da izbegne greške.

Kako je kreiranje instrumenata jedan od zadataka istraživača, petnaesto poglavlje *Faktorska analiza* je veoma korisno kako bismo naučili da odredimo broj faktora instrumenta koji smo konstruisali i kojim smo merili određene pojave, odnosno smanjimo broj varijabli, ekstrahujemo faktore, grupišemo ih u određeni faktor. Neophodno je utvrditi da li je faktorska analiza opravdana što se utvrđuje KMO-Kajzer Majer

Olkin (Kaiser-Meyer-Olkin) testom i Bartletovim testom (Bartlett's test of sphericity). Istraživači se mogu opredeliti za Varimax i Promax rotaciju faktora. „Svaki faktor koji nosi preko 50% ukupne kumulativne varijanse može biti faktor odabran za dalju statističku analizu“ (Maksimović i Osmanović, 2020: 145). Objašnjava se i način transformisanja, grupisanja varijabli u novu varijablu. U šesnaestom poglavlju dati su *standardi za pisanje projekata istraživanja* koji su neophodni svakom istraživaču. Ističe se IMRAD (Introduction, Method, Results, Analysis and Discussion) struktura pisanja rada. Na kraju su data zaključna razmatranja autorki kao i popis korišćene literature. Autorke između ostalog zaključuju „Naš udžbenik je imao za cilj da otkloni što više barijera u statističkoj obradi podataka i da pokaže koliko je digitalizacija u savremenoj školi olakšala put istraživačima za brzo i efikasno dobijanje željenih rezultata i saznanja“ (Maksimović i Osmanović, 2020: 171).

Danas je nezamislivo kreirati obrazovnu politiku bez oslanjanja na teoriju i na vaspitno-obrazovnu praksu, odnosno rezultate istraživanja vaspitno-obrazovne prakse. Udžbenik se preporučuje svima koji žele da realizuju svoje projekte istraživanja i da podatke koje dobiju statistički obrade na valjan način u programu SPSS. Slikoviti prikazi i objašnjenja kako tumačiti određene statističke testove omogućavaju istraživaču da valjano, bez greške interpretira svoje rezultate istraživanja. Autorke su dale veliki doprinos razvoju statističkog znanja kod studentske populacije, ali i svih koji se bave naukom i praksom, koji imaju statistička predznanja ali im je nedostajalo praktično znanje rada u programu SPSS. Ovaj udžbenik ima veliki naučni i praktični značaj i sigurno će doživeti više izdanja jer je izuzetno koristan.

PRIKAZ KONFERENCIJE „SUSRET GODINA UZLETA I ŠKOLE – BUDI DEO REŠENJA” Stručni skup u organizaciji Pedagoškog društva Vojvodine

Konferencija Susret „Godina uzleta“ i škole - Budi deo rešenja!“ održana je u Novom Sadu 08.10.2020. godine u Novom Sadu. Akreditovao ju je Pedagoški zavod Vojvodine (broj rešenja: 510/1, 20.07.2020), kao oblik stručnog usavršavanja, konferencija, u organizaciji Pedagoškog društva Vojvodine.

Nove Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ se školske 2019. godine sukcesivno uvode u preškolske ustanove u Srbiji. Osnovni postulati koje koncepcija afirmiše su: vera u kapacitete dece predškolskog uzrasta da aktivno učestvuju u svom učenju i razvoju, značaj igre na ovom uzrastu i značaj zajedničkog učešća dece i odraslih za učenje i razvoj; profesija vaspitača kao jedinstvena profesija u odnosu na druge, etička i reflektivna po svojoj suštini, koja se zasniva na složenim i osobenim kompetencijama; jedinstvena profesionalna uloga saradnika u razvijanju reflektivne prakse i kvalitetnog realnog programa kroz promenu kulture i strukture vrtića; povezivanje sa lokalnom zajednicom i porodicom i značaj njihove uloge u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja («Godine uzleta», 2018).

Cilj konferencije „SUSRET „Godina uzleta“ i škole – Budi deo rešenja” je bio odgovoriti na pitanje u kojoj meri je koncepcija novih osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja kompatibilna sa učenjem orijentisanim na ishode kojima teži takođe reformisano osnovno obrazovanje i koliko je proces tranzicije iz predškolske ustanove u školu podržavajući za dete u ovim novim okvirima.

Konferencija je imala dva dela - plenarni deo i rad u vidu diskusionih foruma. Plenarni deo je održan u dva modaliteta – u neposrednoj komunikaciji izlagača i učesnika, ali i u on-line formi koji su učesnici mogli pratiti uživo preko Zoom platforme. Diskusioni forumi bili su organizovani u on-line formi preko Moodle platforme kojoj su učesnici pristupali nakon završenog plenarnog dela.

Konferenciju je otvorila predsednica Pedagoškog društva Vojvodine, Sanja Rista Popić, koja je kratko predstavila Društvo i aktivnosti Društva.

Bojana Perić Prkosovački je kratko predstavila časopis “Pedagoška stvarnost”, upoznala je učesnike sa dugom tradicijom, te pročitala odlomak koji je oslikavao si-

tuaciju u pedagogiji sredinom prošlog veka, ali čiji se zaključci mogu primeniti i na sadašnji trenutak.

Na konferenciji su govorili:

▪ Dr Otilia Velišek-Braško, pedagog, profesor VŠSSOV Novi Sad, trener za „Godine uzleta“ na temu Teorijski aspekti novih osnova – Šta nam donose i zašto Godine uzleta

▪ Aleksandra Marcikić, vaspitač specijalista PU „Mladost“ Bačka Palanka, trener za „Godine uzleta“ koja je zbog nemogućnosti dolaska poslala snimak svog predavanja uz prezentaciju na temu Primene Godine uzleta u kontekstu pripreme za školu – šira slika

▪ Sanja Đaković, PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, na temu Priprema za školu kroz projektni pristup (primeri dobre prakse)

▪ Sonja Paripović, nastavnik razredne nastave OŠ “Sonja Marinković“ Novi Sad, na temu Kako se učitelj sprema za prvake? Kako se radi u prvom razredu?

▪ Elvira Stefanović, pedagog OŠ „Petefi Šandor“ Novi Sad, na temu Uloga stručnog saradnika prilikom prelaska dece u školu u kontekstu reformi

▪ Dragana Đurić, psiholog, v.d. direktor Nacionalne asocijacije roditelja i nastavnika Srbije, na temu Rezultati istraživanja o polasku dece u školu u kontekstu reforme (ugao porodice, vrtića i škole).

Drugi deo konfrenције koji se odvijao on-line na Moodle platformi bio je organizovan u formi foruma na tri teme koji su učesnici mogli pristupiti u periodu od sedam dana. Teme o kojima se promišljalo i diskutovalo na forumima su bile: *Šta treba drugačije raditi u ovoj reformi za doček prvaka?*; *Ko i kako treba da se sprema za polazak dece u školu?*; i *Predlog plana prelaska dece u školu* – Konkretni koraci u prelazu dece u školu (Ko? Kad? Gde? Šta?).

Teme za diskusiju pratio je moderatorski tim skupa: Doc. dr Stanislava Marić Jurišin, UNS Filozofski fakultet Odsek za pedagogije; dr Borka Malčić, asistent UNS Filozofski fakultet Odsek pedagogija; Elvira Stefanović, pedagog u OŠ „Petefi Šandor, Novi Sad; Prof. dr Otilia Velišek-Braško, VŠSSOV Novi Sad, za sekciju na mađarskom jeziku i Marina Jurik, psiholog u SŠŠ, za sekciju na slovačkom jeziku.

Zaključci

Zaključci do kojih se došlo nakon plenarnih izlaganja se poklapaju sa zaključcima na forumima i mogli bi se objediniti:

Zakonska regulativa

Postoji potreba da se pravilnikom uredi put saradnje vrtića i škole u celoj godini pred polazak u prvi razred, a vođenje dokumentacije uskladi i standardizuje. Škola i vrtić u svom delovanju sa detetom i u odnosu na dete moraju imati aktivnosti koje se prožimaju.

Kompetencije profesionalaca

Postoje akreditovani seminari na temu predškolskog vaspitanja i obrazovanja ali vaspitačima je potrebno još obuka u vezi sa novim Osnovama programa. Mora se krenuti od samog starta i promeniti inicijalno obrazovanje praktičara i stručno usavršavanje profesionalaca.

Povezanost profesionalca

Učitelji nemaju dovoljno znanja u vezi sa načinom kako vaspitači rade i trebalo bi da se upoznaju kako bi prilagodili svoj rad. Potrebno je da se uspostavi kontinuirana saradnja na više polja rada. U prvom redu je upoznavanje učitelja sa primerima dobre prakse rada u predškolskoj ustanovi. Tako bi učitelji stekli prve informacije o o novom programu rada. Dalje, inicijalno obrazovanje vaspitača i učitelja inovirati u pravcu menjanja obrazovne paradigme, shvatanja deteta na humanističkim i holističkim principima kao i učenika u osnovnoj školi. Ovo proizilazi iz potrebe da se promene uvode paralelno u svim elementima obrazovnog sistema. Pored toga što bi “Godine uzleta” trebalo približiti školi, zaključak je da se neminovno nameće činjenica približavanja školskog programa/programa nastave i učenja “Godini uzleta”. Odnosno, nova tumačenja reformnih programa i njihova primena je neophodna kako bi se obezbedio logičan sled u reformama ova dva nivoa obrazovanja. Dok se to ne desi, samo su učitelji i vaspitači ti koji bi zajedno trebali da rade na usklađivanju i približavanju načina rada i zahteva koje i jedni i drugi postavljaju pred decu u kratkom vremenskom razmaku. Zaključak koji se tokom konferencije više puta nametnuo (i ponovo da ističemo) je da je neophodna kontinuirana saradnja vrtića i škole. Konkretno, vaspitači, učitelji i stručni saradnici obe ustanove na početku školske godine bi trebalo ustanoviti plan tranzicije i raspored radionica koje bi mogle da budu usklađene sa temom projekta koji se realizuje u vrtiću, a ne nužno da prati samo temu škole, odnosno dočeka prvaka. Da bi učionice postale mesto zajedničkog življenja gde nema moć NAD decom, nego moći SA decom, onda i vaspitači i učitelji moraju tako biti tretirani (jedan segment saradnje). Jedan od predloga je bio da se formira zatvorena grupa vaspitača, učitelja i stručnih saradnika na društvenim mrežama gde bi se razmenjivala iskustva, ideje, slike i predstavljale mogućnosti usklađivanja “Godina uzleta” i jedne takve sredine sa tradicionalnom školom, koja je na početku svojih reformi, ali ipak u mogućnosti da dosta stvari prilagodi i promeni.

Fizičko okruženje dece

Jedan od zaključaka, koji je dobio veliku pažnju učesnika konferencije je fizičko okruženje dece u vrtiću u odnosu na fizičko okruženje dece u školi. Okruženje radne sobe u vrtiću, koja je organizovana i opremljena u skladu sa novom koncepci-

jom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, je opuštenije, podsticajnije, interesantnije, slobodnije, u odnosu na učionicu u školi. Vrtić odiše toplinom, prijatnom atmosferom, poziva na istraživanje i igru, tu deca slobodno mogu da uče i imaju kontakt sa prirodnim materijalima. Ponuđeno im je mnoštvo materijala, dok je tradicionalna učionica hladna, rigidna, strogo uređena, nije podsticajna i upućuje na “red, rad i disciplinu”. To je veliki put koji deca moraju da pređu. Kako bi se atmosfera iz vrtića prenela i na škole, nije potrebno mnogo. Ukoliko se i škole malo ne promene, ako se učionice ne pretvore u okruženje koje neće biti na prvi pogled zastrašujuće, proces tranzicije će biti težak. Projektna nastava koja je uvedena u školski plan i program bi trebalo da im u tome pomogne. Školske učionice se u inostranstvu već uveliko menjaju, mislim da je do nas koji radimo u školama da pokrenemo te promene. Učitelji se zaista trude da pomognu deci da prelazak bude što lakši, ali nije sve na njima. Potrebno je uvesti izvesnu reformu u organizaciji prostora i u samim školama, približiti je prethodnom iskustvu deteta, jer samo integrisanim pristupom možemo doći do velikih rezultata kada su u pitanju deca, jer ulaganjem u njih, mi zapravo ulažemo u našu budućnost. A organizacija prostora ne treba da govori - sedi, slušaj, pamti, već dođi, druži se, zabavi se i nauči nešto novo! S obzirom da je znatno izmenjen izgled soba u vrtićima, bilo bi dobro da se razmotri i promena fizičke sredine i prostora u školama. Učionice treba oplemeniti. Na taj način bi sam prelazak iz vrtića u školu bio lakši, deca bi se osećala sigurnije. Pogotovo bi ovo trebalo primeniti prvih mesec ili dva u prvom razredu. Prostornu organizaciju, raspored sedenja, usmerenost i dostupnost kako drugara tako i učitelja u svakom momentu.

Akteri tranzicije

Lokalna zajednica: mesne zajednice treba da budu aktivni participatori u procesu tranzicije između vrtića i škole, otvarajući se prema ovim institucijama. Lokalna zajednica može biti partner u realizaciji projektnih aktivnosti putem organizacije mini sajmova posredstvom kojih bi deca imala priliku da bliže upoznaju okruženje predškolske ustanove i škole. Prilikom saradnje sa lokalnom zajednicom dobit deteta se ogleda već u samom izlasku iz ustanove i iskorakom u nepoznato i novo (posete muzejima, pijaci, školi, biblioteci, Domu kulture, vojsci, policiji, domu zdravlja...). Ona može biti mesto i prostor za sticanje integrisanog, funkcionalnog, doživljenog znanja. Saradnjom se postiže celovit proces usvajanja i osvajanja znanja i prilika da dete učestvuje svim svojim bićem u tom procesu. Takođe, lokalna zajednica mogla bi da predstavlja posrednika u okviru bliže saradnje između vrtića i škole i to na dva načina. Najpre bi mogla da se ogleda u uključivanju institucija u lokalnoj zajednici koje bi predstavljale fizički mesto susreta dece koja pohađaju vrtić i dece koja pohađaju školu, pri čemu bi deca, vaspitači i učitelji imali priliku da zajedno kreiraju i realizuju različite aktivnosti. Sa druge strane, bi ta saradnja mogla da se ostvari i posredstvom povezivanja vrtića i škole na lokalnom nivou putem ostvarivanja dijaloga

o relevantnim temama i pitanjima poput izazova vezanih za usklađivanje načina rada ove dve ustanove (koherentni programi), izazovi sa kojima se susreću, međusobnim očekivanjima... Ovakvi susret bi mogli da budu i medijski praćeni putem lokalnih medija, namenjenih roditeljima i ostalim akterima vaspitno-obrazovnog procesa. **Vrtić** bi u svojstvu institucije koja je prva prošla kroz proces promene, mogao da ponudi podršku učiteljima i školi putem prenošenja praktičnih iskustava i zapažanja, odnosno „primerima dobre prakse“. Od **pedagoško-psihološke službe**: se očekuje intenzivan rad na umrežavanju kolega (pedagoga, psihologa, vaspitača, nastavnika redovne nastave, stručnih saradnika za muzičko, likovno, fizičko...), zajedničkom planiranju i realizovanju aktivnosti posvećenih deci, roditeljima i zaposlenima i u vrtiću i u školi. Kreiranje i realizovanje radionica od strane pedagoga i psihologa namenjenih roditeljima u procesu tranzicije njihove dece iz jedne institucije u drugu, kao i organizovanje Dana otvorenih vrata u školi. **Škola** ima zadatak da prati inovativnosti u radu PU, te da pokuša da uskladi svoj rad sa načinom rada u vrtiću i to najpre u nižim razredima osnovne škole, a zatim i u ostalim osiguravajući na taj način stabilniji kontinuitet. Trebalo bi da priprema podsticajnu sredinu za učenje i to pre svega uređenjem i preuređenjem fizičkog prostora, odnosno učionice. Ona osmišljava, organizuje i dočekuje posete predškolaca i njihovih roditelja; podstiče i inicira saradnju sa saradnicima iz predškolskih ustanova i saradnicima iz lokalne zajednice; treba da bude otvorena i spremna za saradnju i promene. U tom procesu treba da bude podsticajna i podržavajuća i za učitelje i za učenika. **Učitelj**: predstavlja centralnu figuru u saradničkoj mreži (dete, škola, roditelj, vaspitač, lokalna zajednica), a u cilju pružanja podrške deci trebao bi da oplemeni i pripremi učionicu tako da ona predstavlja podsticajnu sredinu za rad dece; da bude upoznat sa načinom rada vaspitača prema novim osnovama programa, kao i sa samom tehnikom projektnog planiranja. **Roditelj**: treba prihvatiti kao saradnike u procesu tranzicije između vrtića i škole, ali ih isto tako treba edukovati i pripremiti za polazak u školu isto kao i decu i osnažiti da budu podrška svojoj deci. To se može možda najbolje postići uključivanjem putem projekata i u samu pripremu za polazak u školu. **Vaspitač** priprema dete za život, a samim tim i za školu; on treba kod dece da budi, neguje i podstiče radoznalost. Vaspitače bi trebalo podržati u tome da predstave svoj rad i primere dobre prakse, kako svojim kolegama vaspitačima tako i učiteljima, ali i lokalnoj zajednici. **Dete/Deca**: treba da uživaju u svim dobrobitima koje im vrtić pruža tokom njihovog odrastanja. Roditelji, vaspitači, učitelji i stručni saradnici bi trebali da pomognu deci da razumeju promene u periodu koji im predstoji, prelaskom iz vrtića u školu, kao i zašto je važno da se ide u školu i šta tamo mogu da očekuju. Potrebno im je ostaviti vremena i prostora za slobodnu i spontanu igru kroz koju razvijaju inicijativu i unutrašnju motivaciju za nekom akcijom i omogućiti da uče „živeći“, a ne pripremati ih za život koji će jednom doći.

Profesionalna i lična odgovornost

Najveća odgovornost trebalo bi da pripadne vaspitačima i učiteljima, kao onima koji su realizatori programa i koji će prilagoditi, samostalno kreirati i realizovati plan i program u vrtiću i školi, tako da ne odstupa od zakona, a da bude pristupačan i zanimljiv deci. Ovakav pristup zahteva samoevaluaciju, samorefleksiju, edukaciju, više empatije, tolerancije i fleksibilnosti svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Ako želimo da praktičari decu vide kao kompetentne, stvaralački i saradnički orijentisane bića, bića koja su sada i ovde, a ne samo u nastajanju, ali i koja su građani budućnosti, onda moramo krenuti i od samog praktičara i tretirati i njega tako. Važna stvar koja se nameće kao zaključak je da uspešan vaspitač “čuje” decu. On treba da neguje senzitivnost za dečja interesovanja, da uvidi šta je to što inspiriše i pokreće decu, a ne da se oslanja pretežno na uputstva bilo kog plana i programa, jer on treba da bude vodilja, a svaki pojedinačni projekat jedinstveno ostvarenje dece određene grupe i samih vaspitača.

Pedagoške implikacije - moguće aktivnosti

Više učesnika skupa istaklo je da je moguća harmonizacija reformisanih programa osnova obrazovanja i vaspitanja i “Godine uzleta”. Odnosno, novi planovi nastave i učenje u školi, kao i (moguća) projektna nastava su u skladu, mogu da prate elemente programa u PU “Godine uzleta”. Daje se mogućnost da učenici aktivnim savremenim metodama rada, otkrivaju, uče, zaključuju, analiziraju, diskutuju... u podsticajnom, sigurnom okruženju koje mami na učenje, što ukazuje da postoje i mogućnosti i obaveza i u OŠ da se organizuje i opremi podsticajna i izazovna sredina za učenje. Učesnici na onlajn platformi pozvani su da daju svoje predloge aktivnosti u okviru tranzicije. Ideja je bila da se na neki način zajednički napravi „idealna“ plan tranzicije. Učesnici su davali kratak opis aktivnosti, vreme kada bi se ona realizovala, ko su nosioci aktivnosti i gde bi se aktivnost mogla dogoditi.

Najveći broj aktivnosti je usmeren na decu, ali ima aktivnosti koje su usmerene i na odrasle. To su, pre svega, aktivnosti upućene roditeljima - održavanje informativnih roditeljskih sastanaka, izrada neke vrste informatora, lifleta, škole (osnovne informacije, brojevi telefona...) Dani otvorenih vrata. Aktivnosti koje bi bile usmerene na profesionalce- učitelje pre svega, skoro da nisu navedene. Navedeno je formiranje tima za tranziciju i stručno usavršavanje, upoznavanje učitelja sa radom u PU i vaspitača sa radom u OŠ, boravak učitelja u pripreмноj grupi. Ako želimo da promenimo paradigmu i govorimo o „pripremi škole za decu“, a ne obrnuto, potrebno je osmisliti više aktivnosti u kojima bi, pre svega, budući učitelj imao prilike da dobije relevantne informacije o deci.

Aktivnosti usmerene na decu mogu se posmatrati u odnosu na neki vremenski sled ili po tipu aktivnosti. Po tipu aktivnosti to su, pre svega, one koje se odnose na

to da budući prvaci odlaze školu i na taj način se upoznaju sa učionicom, rasporedom prostorija, načinom organizovanja rada (predškolski kod prvaka na času) i slično. Predložen je i niz aktivnosti koje bi imale za cilj da se olakša prelazak u školu, ali koje nisu tako očigledne. To su razne sportske, istraživačke, umetničke aktivnosti, razne priredbe, radionice, sadnja drveta, maskenbali, izložba životinja, humanitarni bazari... Učesnici konferencije predlažu i niz aktivnosti koje bi se dešavala na nekom „neutralnom terenu“, koje bi podrazumevala zajedničko učešće dece i iz predškolske ustanove i dece iz škole koje bi takođe imala za cilj da olakšaju ovaj proces. To su različiti vidovi poseta, izleti, ekskurzije, ali i niz aktivnosti u nekoj „neutralnoj zoni“. Na primer zajednička priredba za bake i deke, razne posete pesnika, druženje u biblioteci, muzeju, eksperimenti u prirodi (šuma, bara), oslikavamo trg kredama....

Ako posmatramo vremenski sled može se uočiti da predlažu aktivnosti koje bi bile realizovane tokom cele školske godine. Neke od njih bi se dešavale samo jednom, a neke podrazumevaju kontinuitet.

Možemo zaključiti da profesionalci uviđaju značaj i raznovrsnost aktivnosti koje se mogu realizovati ili se realizuju u okviru tranzicije iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Potreban je timski rad i međuinstitucionalno povezivanje, ne samo obrazovnih ustanova, već i uključivanje niza ustanova u okolini- kulturnih, naučnih, socijalnih.... Tranzicija nije posao za jednog čoveka niti posao od jednog dana/nedelje. To je aktivnost koja bi trebala da se realizuje kontinuirano, osmišljeno i isplanirano.

Opšti utisak je da je ovakva razmena ideja poput KONFERENCIJE „SUSRET GODINA UZLETA I ŠKOLE – BUDI DEO REŠENJA” veoma korisna. Učesnici su izrazili svoju veliku potrebu za susretima ovog tipa. Učesnici, mahom iz predškolskih ustanova, ističu nepochodnost da se učitelji, nastavnici, saradnici, profesori na visokim školama i fakultetima uključe u ovakav vid edukacije, umrežavanja i saradnje tokom ovog kompleksnog procesa kakav je poces tranzicije dece kroz različite nivoe obrazovanja.

SPISAK RECENZENATA ČASOPISA *PEDAGOŠKA STVARNOST* U 2020. GODINI

Prof. dr Snežana Gudurić, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Prof. dr Marjan Blažić, Univerzitet u Novom Mestu, Slovenija
Prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Prof. dr Snežana Babić Kerkez, Prirodno-matematički fakultet Univerzitet u Novom Sadu
Prof. strukovnih studija dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
Prof. dr Klemenović Jasmina, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Prof. dr Zoroslav Spevak, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Doc. dr Bojana Perić Prkosovački, Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin", Zrenjanin, Medicinski fakultet Univerzitet u Novom Sadu
dr Borka Malčić, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Prof. strukovnih studija dr Otilia Velišek Braško, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
dr Milica Lazić, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Prof. dr Olivera Gajić, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Prof. dr Aleksandra Ilić Rajković, Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu
Doc. dr Bojana Marković, Pedagoški fakultet, Nezavisni univerzitet Banja Luka
Prof. dr Jovana Milutinović, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Doc. dr Vojin Jovančević, Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine - nacionalne zajednice
Prof. dr Mila Beljanski, Pedagoški fakultet u Somboru Univerzitet u Novom Sadu
Doc. dr Šaljić Zorica, Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu
Doc. dr Saša Dubljanin, Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu
Doc. dr Biljana Lungulov, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Doc. dr Sanela Slavković, Medicinski fakultet Univerzitet u Novom Sadu
Prof. dr Slađana Zuković, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Doc. dr Ljiljana Čekić, Pedagoški fakultet, Nezavisni univerzitet Banja Luka
Doc. dr Milivoje Mladenović, Pedagoški fakultet u Somboru Univerzitet u Novom Sadu
Doc. dr Nina Brkić Jovanović, Medicinski fakultet Univerzitet u Novom Sadu
Prof. dr Maja Batez, Fakultet sporta i vizičkog vaspitanja, Univerzitet u Novom Sadu
Viši naučni saradnik dr Nikoleta Gutvajn, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
Doc. dr Ninković Stefan, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

UPUTSTVO AUTORIMA

Časopis *Pedagoška stvarnost* objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji.

Časopis *Pedagoška stvarnost* objavljuje radove sa najviše četiri koautora. Ukoliko rad sadrži više od dva koautora, potrebno je u odvojenom dokumentu priložiti pojedinačni doprinos svakog autora. Ukoliko radovi nisu napisani u skladu sa Uputstvom za autore, nakon tehničke provere, radovi se vraćaju autorima na ispravku, pre procesa recenziranja.

Etičke norme objavljivanja

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju *Izjavu autora* kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu časopisa: pedagokastvarnost@gmail.com

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na: srpskom jeziku (koristi se latinično pismo), jezicima koji se koriste u zvaničnoj upotrebi u Vojvodini ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ispunjavaju standarde časopisa biće poslani na recenziju. Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Nakon toga, autori dobijaju informaciju o odluci redakcije. U zavisnosti od odluke redakcije, radovi mogu biti odmah prihvaćeni, mogu se vratiti na korekciju ili mogu biti odbijeni. U sva tri slučaja autori dobijaju uvid u recenzije svog rada.

Rad može biti prihvaćen uz dve pozitivne recenzije. Ukoliko rad bude procenjen sa jednom pozitivnom i jednom negativnom recenzijom, rad se šalje na recenziju kod

trećeg recenzenta. Takođe, u slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta.

Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor/koautori svoje izmene unesu crvenom bojom u rad i u posebnom dokumentu upoznaju redakciju sa izmenama koje su unete (Prilog: *Odgovor recenzentima*). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa proredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Tekst treba izravnati sa obe strane (“justify”). Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane u donjem delu stranice centrirano.

Pisanje rada

Rad bi trebalo da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize trebalo bi uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Svaki pasus trebalo bi da bude uvučen 1,5cm. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo podnaslova, trebalo bi da se pišu kurzivom, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi.

NASLOVNA STRANA

Naslovna strana se šalje odvojeno, kao poseban dokument. Trebalo bi da sadrži sledeće informacije:

- u levom uglu se piše ime autora podebljanim slovima, u narednom redu afilijacija (fakultet), u narednom redu univerzitet i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Za svakog koautora (ako ih ima) na isti način se pišu ovi podaci, jedno ispod drugog. Iza imena autora za korespondenciju trebalo bi navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu tog autora.

- nakon toga piše se naziv rada podebljanim velikim slovima, centrirano. Ukoliko je rad nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta ili sadrži rezultate nekog drugog istraživanja, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu ili istraživanju. Za fusnote se koriste arapski brojevi od 1 pa nadalje.

Apstrakt

Pre osnovnog teksta rada, ispod naslova, sledi apstrakt.

Apstrakt se piše na jeziku osnovnog teksta u jednom paragrafu, veličinom fonta 12, kurzivom. Prvi red je uvučen (1,5cm).

Apstrakt bi trebalo da bude dužine od 150 do 250 reči, strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Apstrakt ne bi trebalo da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Ispod apstrakta, red razmaka, sledi do 5 ključnih reči sa naslovom *Ključne reči* na jeziku rada (kurzivom, uvučen red 1,5cm).

Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti apstrakt na engleskom jeziku. Nakon zaključka rada a pre literature potrebno je priložiti ponovo imena autora, afilijacije na engleskom jeziku (na isti način kao na srpskom), naslov (podebljanim velikim slovima), apstrakt (kurzivom) i ključne reči, formatirane na isti način kao na srpskom jeziku.

Ukoliko je rad na engleskom jeziku, potrebno je priložiti prošireni rezime (do 1000 reči) na srpskom jeziku.

Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsektivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod tabele ili grafikona.

Tabele

Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tabele treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1

Korelacije između ispitivanih varijabli

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

Napomena: * $p < .05$, ** $p < .01$

Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

Rezultati statističke obrada

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku: $t(253) = -14.23$, $p < .001$. Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer, r , α) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

Literatura

Sve navedene reference u tekstu, moraju biti u spisku literature koja treba da je u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćena „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćena „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Piše se pod naslovom Literatura, podebljano i centrirano, nakon apstrakta na engleskom. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Font je veličine 12, a oblik navoda “viseći” (Hanging) na 1,5cm, kao u sledećim primerima.

Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćena „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Zvanična dokumenta

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредници Бојана Перић Пркосовачки и Оливера Кнежевић Флорић. Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522

PRETPLATA/CENOVNIK ZA 2020/2021

U cilju promocije stručnog časopisa i jačanja mreže članova Društva, uplatom godišnje pretplate na časopis “Pedagoška stvarnost” u promotivnom periodu od 1.11.2020 - 1.11.2021. automatski postajete član Društva, odnosno, obnavljate godišnju članarinu.

Kategorije	Godišnja članarina	*Godišnja pretplata na časopis “Pedagoška stvarnost”(+ Članstvo)
Studenti	1500 din.	1300 din.
Pojedinci (fizička lica)	2000 din.	1700 din.
Ustanove	5000 din.	3800 din.

Instrukcije za uplatu:

Svrha uplate: Naziv (npr. “Godišnja članarina”, “Godišnja pretplata na časopis”)

Iznos za uplatu: Prema kategoriji u tabeli

Uplatilac: Vaše ime i prezime/*email | Naziv ustanove/*email

Primalac: Pedagoško društvo Vojvodine, Novi Sad, Petra Drapšina 8 Račun primaoca: 340-2095-47

PRIJAVA I PRETPLATA JE MOGUĆA I PREKO LINKOVA:

Link do pristupnice: <https://forms.gle/5PsMTKD7pKLoL2pH8>

Link do pretplate: <https://forms.gle/Z5jjnJDntayQ4xuU7>